



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**MARIANA DOS
SANTOS NETO**

**Intercompreensão e línguas românicas no 3º ano
de escolaridade**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**MARIANA DOS
SANTOS NETO**

Intercompreensão e línguas românicas no 3º ano de escolaridade

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo de Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel Oliveira Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha família e amigos pelo incansável apoio.

o júri

presidente

Prof^a. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Prof^a. Doutora Maria Leonor Simões dos Santos
Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Santarém

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

agradecimentos

A realização deste relatório de estágio só foi possível devido a algumas pessoas que, pelo seus contributos, apoio, sugestões, críticas, amizade, carinho e paciência, me fizeram acreditar que seria possível concretizar este trabalho, tornando este percurso menos árduo e mais proveitoso.

À Professora Ana Isabel Andrade, pela orientação séria e minuciosa, pela crítica construtiva, pela disponibilidade de todos os momentos, pela sua amizade, pelas incansáveis palavras de apoio, pela tranquilidade transmitida e por acreditar sempre em mim.

Aos meus pais e irmão, pelo amor, carinho, todo o apoio que me têm dado, por me inculcarem o amor ao estudo, à realização profissional, por acreditarem em mim e pela incansável compreensão face à minha ausência.

À minha família pela tolerância, carinho e compreensão.

Ao meu namorado Milton, que tem sido a pessoa mais prejudicada com a realização deste relatório, só tenho de lhe agradecer o apoio que me tem dado e toda a sua paciência para comigo nos dias de maior stress, a pouca atenção que lhe tenho dado, por confiar em mim e não me ter deixado desistir.

A todos os meus amigos, pela amizade, pelos sorrisos e pelas palavras de conforto. Por confiarem em mim e nas minhas capacidades, assim como entenderem que não podia estar tantas vezes disponível para eles.

À Carla Machado, por ter desenvolvido o projeto comigo na área da Intercompreensão em línguas românicas, pelos momentos partilhados e pela sua amizade.

Às amigas especiais, Carla Rijo, Daniela Brás, Denise Francisco, Inês Sousa e Sara Ramalho, por todos os momentos partilhados, pela amizade e pelo companheirismo, repletos ora de sorrisos, ora de lágrimas e desabafos.

Aos colegas de mestrado pelo companheirismo e pelas experiências partilhadas.

À professora Ana Cláudia, pela disponibilidade demonstrada, sem a qual este projeto não seria possível.

Aos alunos, participantes deste estudo, pelo entusiasmo e receptividade.

A todos o meu sincero muito Obrigado!

palavras-chave

compreensão, competência leitora, didática de intercompreensão, intercompreensão interlinguística e intercompreensão intralinguística

resumo

Este relatório de estágio, elaborado a partir de um projeto de intervenção educativa, com uma turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, teve como principais finalidades sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural e compreender como é que as atividades de compreensão escrita em línguas românicas desenvolvem a competência leitora dos alunos.

Tratando-se de um estudo de tipo investigação-ação, foram recolhidos dados através da observação direta e de fichas de trabalho por escrito, com atividades que envolveram o processo de intercompreensão entre línguas românicas.

A análise destes dados permitiu concluir que os alunos ficaram sensibilizados para a diversidade linguística e cultural e que as atividades de compreensão escrita em línguas românicas desenvolvem a competência leitora dos alunos. Por isso, constatou-se que os alunos são capazes de transferir conhecimentos da língua portuguesa para outras línguas românicas.

keywords

comprehension, reader competence, intercomprehension didactic, interlingual intercomprehension and intralinguistic intercomprehension

abstract

This trainee report was elaborated based on a education treatment project, with a 3th class of 1st cycle of primary school, and the main goals was sensitize the students to the and cultural diversity, and understand how the write comprehension activities in romance languages and develop the reading capability of the students.

This was a research and applied study in field, and it was collected data through direct observation and from writing worksheets, with activities that involves the process of intercomprehension among romance languages.

The analyses of these data allowed to conclude that the students was sensitized to the diversity and cultural linguistic, as well as, writing compression activities in romance languages developed the reading capability of the students. Therefore, it was found that the students are able to transfer knowledge from Portuguese language to other romance languages.

ÍNDICE

Índice

Índice Geral

Lista de Anexos

Índice de Quadros

Índice de Mapas

Índice de Gráficos

Lista de Abreviaturas

Índice Geral

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 21 |
| CAPÍTULO 1: AS LÍNGUAS ROMÂNICAS E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO MUNDO ATUAL..... | 25 |
| Sumário | 27 |
| 1.1. Panorama linguístico mundial | 27 |
| 1.2. Panorama linguístico europeu..... | 35 |
| 1.3. As línguas românicas | 38 |
| CAPÍTULO 2: A INTERCOMPREENSÃO NO QUADRO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS | 41 |
| Sumário | 43 |
| 2.1 Definição do conceito e a sua evolução | 43 |
| 2.2 Atividades da intercompreensão ao serviço da competência leitora..... | 47 |
| 2.3 A intercompreensão enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem | 50 |
| CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO..... | 55 |
| Sumário | 57 |
| 3.1 Metodologia investigação-ação..... | 57 |
| 3.2 Inserção curricular da temática | 59 |
| 3.3 Caracterização dos participantes | 62 |
| 3.4 Projeto de intervenção educativa..... | 63 |
| 3.5 Descrições das sessões individuais | 72 |
| 3.6 Instrumentos de recolha de dados e categorias de análise | 75 |
| CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS | 79 |

| | |
|---|-----|
| Sumário..... | 81 |
| 4.1 As línguas nas vozes dos alunos..... | 81 |
| 4.2 “O gato das Botas” em línguas românicas..... | 97 |
| 4.3 O gato das botas na perspectiva dos alunos..... | 113 |
| CONCLUSÃO..... | 117 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 123 |
| WEBGRAFIA..... | 129 |
| ANEXOS..... | 131 |

Lista dos Anexos

- Anexo 1 - Questionário diagnóstico inicial (sessão I)
- Anexo 2 - Biografia linguística (sessão I)
- Anexo 3 - Texto da "História da língua portuguesa" (sessão I)
- Anexo 4 - Powerpoint "História da língua portuguesa"(sessão I)
- Anexo 5 - Palavras para explorar o latim (sessão I)
- Anexo 6 - Ficha de trabalho - compreensão da história "O gato das botas"
- Anexo 7 - Folha para realização do resumo (sessão II)
- Anexo 8 - Ficha de trabalho com traduções (sessão III)
- Anexo 9 - Frases escritas em francês, em italiano e em espanhol (sessão III)
- Anexo 10 - Palavras e expressões para o quadro das línguas (sessão III)
- Anexo 11 - Ficha de trabalho para traduzir (sessão IV)
- Anexo 12 - Questionário final (sessão VI)
- Anexo 13 - Análise do questionário inicial
- Anexo 14 - Análise da biografia linguística
- Anexo 15 - Análise do questionário final
- Anexo 16 - Análise da compreensão global da história "O gato das botas"
- Anexo 17 - Análise da compreensão específica da história "O gato das botas"
 - Anexo 17.1 - Análise das palavras e expressões

Anexo 17.2 - Análise das traduções em línguas românicas

Anexo 17.2.1 - Traduções em francês

Anexo 17.2.2 – Traduções em italiano

Anexo 17.2.3 – Tradução em espanhol

Anexo 17.2.4 – Tradução em romeno

Anexo 17.2.5 – Tradução em catalão

Índice dos quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Línguas e respectivos números de falantes | 28 |
| Quadro 2 - As 10 línguas com pelo menos 3 milhões de falantes..... | 29 |
| Quadro 3 - Quadro-síntese de apresentação do projeto | 64 |
| Quadro 4 - Planificação global das atividades..... | 65 |
| Quadro 5 - Sessão I..... | 72 |
| Quadro 6 – Sessão II..... | 73 |
| Quadro 7 - sessão III | 74 |
| Quadro 8 - Categorias de análise dos dados | 77 |

Índice de mapas

| | |
|--|----|
| Mapa 1 - Distribuição das famílias das línguas do mundo..... | 30 |
| Mapa 2 - Língua em extinção | 31 |
| Mapa 3 - Distribuição das línguas na europa | 35 |
| Mapa 4 - Distribuição das famílias de línguas da europa..... | 36 |
| Mapa 5 - Distribuição das línguas românicas no mundo | 38 |

Índice de gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Que línguas falas (questão 1)..... | 82 |
| Gráfico 2 - Que línguas conheces (questão 2)..... | 83 |
| Gráfico 3 - Que línguas percebes mas não falas (questão 3)..... | 84 |
| Gráfico 4 - Que línguas viste ou ouviste falar (questão 4)..... | 85 |
| Gráfico 5 - Que línguas viste ou ouviste falar (questão 4 - televisão)..... | 85 |
| Gráfico 6 - Que línguas viste ou ouviste falar (questão 4 - revistas/jornais/ livros) | 86 |
| Gráfico 7 - Que línguas viste e ouviste falar (questão 4 - internet)..... | 87 |
| Gráfico 8 - Que línguas viste ou ouviste falar (questão 4 - lojas) | 88 |
| Gráfico 9 - Que línguas viste ou ouviste falar (questão 4 - rádio)..... | 88 |
| Gráfico 10 - Que línguas viste ou ouviste falar (questão 4 - rua)..... | 89 |
| Gráfico 11 - Que línguas viste ou ouviste falar (questão 4 - escola)..... | 90 |
| Gráfico 12 - Línguas que os alunos dizem falar..... | 91 |
| Gráfico 13 - Línguas que os alunos dizem compreender | 92 |
| Gráfico 14 - Línguas que os alunos dizem ter ouvido falar..... | 93 |
| Gráfico 15 - Línguas que os alunos dizem ter visto escrita..... | 94 |
| Gráfico 16 - Línguas que os alunos dizem conhecer..... | 95 |
| Gráfico 17 - Línguas que os alunos gostaram mais..... | 96 |
| Gráfico 18 - Quais são as personagens do texto? | 98 |
| Gráfico 19 - O que é que o gato pediu ao rapaz? | 99 |
| Gráfico 20 - Para onde é que o rapaz foi viver, depois de ter conhecido o rei? | 100 |
| Gráfico 21 - Palavras identificadas em francês | 101 |
| Gráfico 22 - Palavras identificadas em italiano..... | 102 |
| Gráfico 23 - Palavras identificadas em espanhol..... | 103 |
| Gráfico 24 - Palavras identificadas em romeno..... | 104 |
| Gráfico 25 - Palavras identificadas em catalão | 105 |
| Gráfico 26 - Palavras identificadas nas línguas românicas | 106 |

Lista de Abreviaturas

UE – União Europeia

LP – Língua Portuguesa

LM – Língua Materna

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui presente surge no âmbito das Unidades Curriculares Seminário de Investigação Educacional A1 e A2, parte integrante no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo de Ensino Básico, tendo como temática escolhida pela díade, (Machado, C. (2012) e Neto, M. (2012)) *“Intercompreensão em línguas românicas”*. Como este estudo foi desenvolvido em grupo, os dois elementos focam pontos diferentes, sendo que a finalidade deste trabalho é compreender como é que as atividades de compreensão escrita em línguas românicas desenvolvem a competência leitora dos alunos.

Desta forma, o motivo que nos levou à escolha desta temática surgiu na leitura prévia da monografia *“Conhecer a Língua, Conhecer Novos Mundos... O Mundo Romanófono!!!”*, cujo tema é *“A intercompreensão na sensibilização às línguas românicas no 1.º Ciclo”*, desenvolvida por alunas da Licenciatura em Ensino Básico e no âmbito da Unidade Curricular, de 4.º ano, Seminário em *Ensino Precoce de Língua Estrangeira*. Ao lermos esta monografia, consideramos interessante e apelativas as atividades desenvolvidas pelas alunas, por isso, optámos pelo tema referido anteriormente, uma vez que, com esta leitura despertou-nos curiosidade em compreender melhor o processo de intercompreensão em línguas da mesma família da língua portuguesa, neste caso, das línguas românicas.

Conforme o Currículo Nacional do Ensino Básico as competências sugeridas sustentam-se num conjunto de valores e de princípios como, *“o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”* e *“a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão”* (CNEB, 2001: 15), logo *“as aprendizagens em línguas estrangeiras, no 1.º ciclo, deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural”* e para isso a escola deverá ser recetiva a *“outras línguas e outras culturas”* (CNEB, 2001: 47), para os alunos estabelecerem relações entre línguas e a sua língua materna e contactarem com outras culturas. Portanto, através do contacto com a diversidade linguística e cultural, os alunos provavelmente desenvolvem o interesse e a curiosidade de aprender novas e sobre as línguas, com o objetivo de comunicar com outros indivíduos e contactar com outras culturas e, para isso, utilizam o processo de intercompreensão, isto é, *“a capacidade que qualquer sujeito tem para aceder ao sentido de uma língua estrangeira nunca estudada e nunca contactada aos níveis oral e/ ou escrito através da promoção de estratégias de descodificação baseadas no*

conhecimento que tem da sua própria língua (a língua materna) ou das línguas estrangeiras que já estudou ou com a(s) qual(is) contactou” (Veiga, 2003, in Veiga & Sá, 2010: 52).

Assim, o nosso projeto em “Intercompreensão em línguas românicas” decorreu durante a Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada A2, na EB das Barrocas, numa turma do 3.º ano de escolaridade e para tal definimos a seguinte questão de investigação: De que forma as atividades de intercompreensão em línguas românicas promovem o desenvolvimento da competência leitora das crianças?

Para o tratamento do tema, organizámos o nosso texto em duas partes: o enquadramento teórico, ou seja, uma revisão de estudos já elaborados sobre a temática e uma componente de intervenção educativa. Assim, o nosso relatório está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo denominado de *“As línguas românicas e a diversidade linguística no mundo atual”*, remete para refletirmos sobre a diversidade linguística, abordando os panoramas linguístico mundial e europeu, o posicionamento e a caracterização das línguas românicas. O segundo capítulo, *“A intercompreensão no quadro das línguas românicas”*, aborda os conceitos de intercompreensão, competência leitora, refere também, as atividades de intercompreensão ao serviço da competência leitora e ainda a intercompreensão enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem. No terceiro capítulo, *“Metodologia de investigação”*, focamos o nosso projeto de intervenção, incluindo a descrição pormenorizada de cada sessão, bem como a caracterização do contexto de intervenção. Referimos também, a metodologia de análise dos dados recolhidos, nomeadamente as categorias de análise. No último capítulo *“Apresentação e análise de dados”*, como o nome indica, analisamos os dados, com os quais ambicionamos dar resposta à nossa questão de investigação.

CAPÍTULO 1: AS LÍNGUAS ROMÂNICAS E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO MUNDO ATUAL

Sumário: Neste primeiro capítulo pretendemos refletir sobre a existência da diversidade linguística, de forma a descobrir o lugar e o posicionamento das línguas românicas, na Europa e no Mundo. Desta forma iremos, primeiramente, abordar o panorama linguístico mundial, seguidamente o panorama linguístico europeu e, por fim, elencar e caracterizar as línguas românicas.

Este trabalho justifica-se pelo facto de o Português ser uma língua românica e nós podermos desenvolver nos alunos, desde cedo, capacidades e conhecimentos que lhes permitam compreender culturas e línguas, nomeadamente aquelas que pertencem à família das línguas românicas e desenvolver a intercompreensão, permitindo descobrir a realidade multilingue e multicultural que os rodeia.

1.1. Panorama linguístico mundial

As línguas incluem em si mesmas uma dimensão que nos permite compreender a extensão da diversidade humana e biológica, uma vez que, diariamente nos admiramos com a riqueza e diversidade de pensamento, cultura e literatura humanas expressas em várias línguas em todo o mundo, pois cada indivíduo existe, pensa e exprime-se através da(s) língua(s) que considera sua(s) (Valente, 2010: 21).

Segundo a publicação *Ethnologue*, responsável pela catalogação das línguas, ao longo dos últimos 50 anos, existem, aproximadamente, 6,909 línguas no mundo.

Num estudo publicado pela UNESCO, Stephen Wurm (1996) afirma que, apesar de existirem cerca de 6,500 línguas diferentes faladas em todo o mundo, considera-se que cerca de metade corre sérios riscos de extinção, pois são línguas minoritárias, com poucos falantes. Estas línguas são substituídas por outras línguas mais dominantes e com maiores probabilidades de adquirirem sucesso em termos de importância cultural e de poder social, económico, político e militar. Prevê-se que, em cada duas semanas, seja extinta uma língua.

Os dados presentes nos dois estudos são variáveis, o que mostra a dificuldade em obter, com exatidão, um número certo de línguas isso devido à grande variedade de dialetos e línguas minoritárias existentes.

O quadro seguinte apresenta a grande diferença existente entre a média de falantes de várias línguas em diferentes partes do mundo.

Quadro 1 – Línguas e respetivos números de falantes

| Area | Living Languages | | Number of Speakers | | | |
|----------|------------------|---------|--------------------|---------|-----------|---------|
| | Count | Percent | Count | Percent | Mean | Median |
| Africa | 2,110 | 30.5% | 126,453,403 | 12,2% | 344,291 | 25,200 |
| Americas | 993 | 14.4% | 50,496,321 | 0.8% | 50,852 | 2,300 |
| Asia | 2,322 | 33.6% | 3,622,771,264 | 60.8% | 1,560,194 | 11,100 |
| Europe | 234 | 3.4% | 1,533,360,941 | 26.1% | 6,638,295 | 201,500 |
| Pacific | 1,250 | 18.1% | 6,429,788 | 0.1% | 5,144 | 980 |
| Totals | 6,909 | 100.0% | 5,959,511,717 | 100.0% | 862,572 | 7,560 |

(In http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area#1 - consultado a 7 de junho de 2011)

Conforme o quadro 1, o continente asiático surge como o continente com maior número de línguas e de falantes, representando 33.6% da diversidade linguística mundial e 60.8% de todos os falantes do mundo. Contudo, a diferença entre o número médio de falantes por cada língua (1,560,194) identificada neste mesmo continente e o número de falantes contido na mediana (11,100) é enorme, isto é, pelo menos metade (50%) das línguas faladas na Ásia tem como número de falantes um número inferior a 11,100 e a outra metade tem como número de falantes um número igual ou superior ao valor dado como mediana. A presença deste dado comprova que parte das línguas identificadas é falada por pequenas comunidades (Valente, 2010: 23).

O continente africano surge como o segundo continente com maior número de línguas identificadas, com 2,110 línguas, o que representa 30.5% da diversidade linguística mundial. Apesar de existirem muitas línguas neste continente, ele apenas representa 12.2% de todos os falantes a nível mundial. Desta forma, percebe-se que, quanto maior for o número de línguas para um determinado número de pessoas, menor será o número de falantes para cada uma dessas línguas. Além disto, ao verificarmos o valor da mediana o número de falantes e o número de línguas reconhecidas, notamos que cerca de metade das línguas no continente africano têm menos de 25,200 falantes (Valente, 2010: 23).

Embora, o Pacífico represente 18.1 % da diversidade linguística mundial, com 1,250 línguas identificadas, representa apenas 0.1% de todos os falantes a nível mundial, tendo o menor número de falantes dessas mesmas línguas (Valente, 2010: 24).

Relativamente ao continente americano são identificadas 993 línguas, representando cerca de 14.4% da diversidade linguística do globo. Porém este continente aparece com 50 milhões 496 mil e 321 falantes, o que representa apenas, 0.8% da população mundial. Contudo, as línguas identificadas não têm mais do que 2,300 falantes.

Por fim, o continente europeu revela apenas 234 línguas reconhecidas, o que representa 3.4% da diversidade linguística do mundo. Ao juntarmos a estes dados o número de falantes que é 1,553,360,941, percebemos que a diversidade linguística neste continente é muito reduzida. Apesar de apresentar um número reduzido de línguas, este é o segundo continente com maior número de falantes a seguir ao continente asiático.

Em forma de síntese, depois desta análise da distribuição linguística pelo mundo, podemos verificar que os continentes mais desenvolvidos como o continente americano e o continente europeu são aqueles que possuem diversidade linguística mais reduzida devido à existência de línguas de poder, isto é, línguas que são mais utilizadas para comunicar globalmente.

Tendo em conta a diversidade linguística, o número existente de línguas identificadas e o número de falantes do mundo das mesmas, é necessário saber quais as línguas mais faladas.

Quadro 2 – As 10 línguas com pelo menos 3 milhões de falantes como primeira língua

| Language | Speakers (in millions) |
|------------------|------------------------|
| Chinese (zho) | 1,213 |
| Spanish | 329 |
| English | 328 |
| Arabic | 221 |
| Hindi | 182 |
| Bengali | 181 |
| Portuguese | 178 |
| Russian | 144 |
| Japanese | 122 |
| German, Standard | 90.3 |

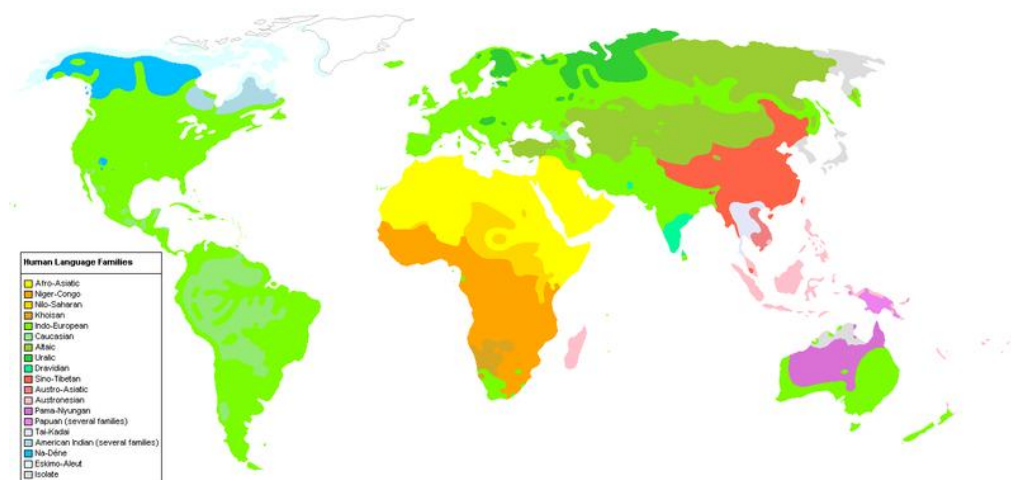
(In http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=size – consultado a 7 de junho de 2011)

Assim, de acordo com a informação do quadro acima referido, a língua mais falada em todo o mundo é o Chinês (zho), com cerca de 1bilhão 212 milhões 515 mil e 844 de falantes. A segunda língua mais falada é o Espanhol, pois é uma língua presente em muitos países da América Latina. Contudo, apesar de o Inglês se ter tornado cada vez mais numa língua de trabalho e de comunicação a nível mundial, este só aparece em terceiro lugar. O Árabe aparece em quarto lugar, o Hindi em quinto, o Bengali em sexto, o Português em sétimo e o Russo em oitavo. Por fim, nos últimos dois lugares, temos respetivamente o Japonês e o Alemão.

De facto, podemos afirmar que, na maioria dos países, não existe apenas uma língua mas várias línguas, mesmo em Portugal apesar de se falar Português, há outras duas línguas oficiais, o Mirandês e a Língua Gestual Portuguesa, para além das línguas dos imigrantes.

Mas as línguas podem ser analisadas pelas suas origens e relações que estabelecem umas com as outras. O mapa seguinte mostra-nos a distribuição das diferentes famílias de línguas. Falamos em família de línguas quando “*duas ou mais línguas pertencem à mesma família e quando são aparentadas geneticamente (historicamente), isto é, quando tudo leva a pensar que se desenvolveram a partir de uma origem comum. Normalmente, a designação família de línguas é atribuída ao conjunto formado por todas as línguas conhecidas da mesma origem*” ([http://www.infopedia.pt/\\$familias-de-linguas](http://www.infopedia.pt/$familias-de-linguas), acedido a 21 de junho de 2011).

Mapa 1 - Distribuição das famílias de línguas no Mundo

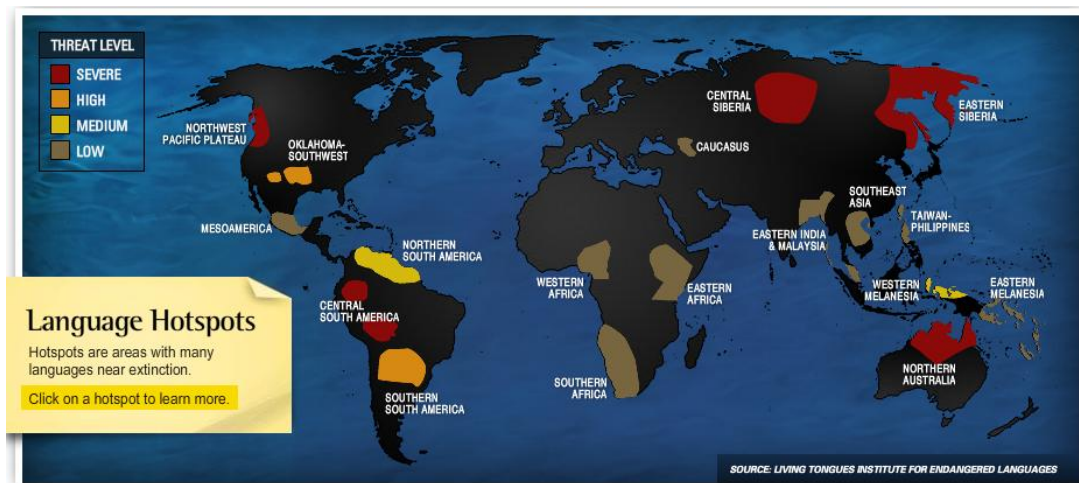


(In [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Human_Language_Families_\(wikicolors\).png](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Human_Language_Families_(wikicolors).png) – consultado a 7 de junho de 2011)

Neste mapa, verificamos que a família das línguas indo-europeias é dominante, está presente em todos os continentes, sendo que a família que se encontra em recessão é a dravidiana. Então, esta família das línguas dravidianas inclui aproximadamente 73 línguas faladas no sul da Índia e nordeste do Sri Lanka, além de certas regiões do Paquistão, Nepal, Bangladesh, regiões central e oriental da Índia, Afeganistão e Irão. Estas línguas são faladas por mais de 200 milhões de pessoas. Além disso não têm relação com outras da família indo-europeia (In http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_drav%C3%ADicas – consultado a 30 de julho de 2011).

Porém, a diversidade linguística encontra-se em perigo, uma vez que há línguas em vias de extinção, estima-se que se extingue uma língua em cada duas semanas, devido a catástrofes naturais e/ou humanas, nomeadamente, guerras.

Mapa 2 – Línguas em extinção



(In <http://travel.nationalgeographic.com/travel/enduring-voices> - consultado a 7 de junho de 2011)

Através deste mapa, verificamos que as regiões assinaladas a vermelho, são as regiões em que o risco de extinção é grave, como na Sibéria Central, na Sibéria Oriental, no Norte da Austrália, no Noroeste do Pacífico Planalto e na América do Sul Central. Na Sibéria Central existem seis famílias de línguas, duas das quais têm apenas uma língua restante e quase todas as línguas estão ameaçadas de extinção, uma vez que, as políticas do governo russo levaram à extinção de um número de línguas siberianas ao longo das últimas gerações e muitas línguas vivas têm poucos falantes, todos idosos. Já,

na Sibéria Oriental existem 10 famílias de línguas, incluindo pelo menos 3 famílias, que têm apenas uma língua cada. Muitas línguas siberianas foram extintas nas últimas gerações devido às políticas de governo que forçam os falantes de línguas minoritárias a usar a língua nacional. E muitas línguas vivas nesta área têm apenas alguns falantes idosos. No Norte da Austrália usam-se algumas das línguas mais ameaçadas no mundo. Além disso, muitas línguas, no sul e leste foram extintas. No Noroeste do Pacífico Planalto existem muitas línguas indígenas ameaçadas, porque nesta zona existem poucos ou nenhuns jovens adultos que falem as línguas indígenas. As línguas no norte e oeste têm mais falantes, mas perto dos centros urbanos, muitos começaram a falar inglês e deixaram de falar as suas línguas nativas. E, por fim, a região da América do Sul Central, que abarca a Cordilheira dos Andes e algumas Bacias Amazônicas, pode ser a do mundo mais ameaçada, pois possui pouca documentação das línguas indígenas e existem ameaças imediatas para o seu uso contínuo. Nesta zona, as línguas mais faladas são o Espanhol e o Português do Brasil, que vão substituindo as línguas indígenas (In <http://travel.nationalgeographic.com/travel/enduring-voices> - consultado a 7 de junho de 2011, tradução minha).

Assinaladas a laranja encontramos as regiões cuja a extinção das línguas é alta, o Sudoeste Oklahoma e Sudoeste da América do Sul. O Oklahoma contém a maior diversidade linguística dos Estados Unidos, que inclui línguas originalmente faladas na região, bem como aquelas das tribos do leste que se foram deslocando para o sudoeste. Contudo, o governo dos Estados Unidos da América punia os estudantes índios americanos que ouvia a falar na sua própria língua. Assim, as crianças deixaram de falar a sua própria língua e passaram a utilizar o inglês. E em 2005, só existiam apenas cinco indivíduos idosos da tribo Yuchi, que falavam a sua língua indígena. No Sudeste da América do Sul, com as políticas governamentais, os falantes de pequenas línguas indígenas deixaram de falar essa língua e passaram a comunicar em espanhol ou nas grandes línguas indígenas, como o Guaraní. (In <http://travel.nationalgeographic.com/travel/enduring-voices> - consultado a 7 de junho de 2011, tradução minha).

A cor amarela no mapa, assinala as regiões em que a diversidade linguística se encontra em risco médio de extinção, como no Norte da América do Sul e na Melanésia Ocidental. No Norte da América do Sul são faladas muitas línguas indígenas nas florestas tropicais, longe dos centros populacionais do litoral, por isso estes grupos indígenas comunicam mais entre si, do que com os falantes de línguas do mundo, como

o espanhol. Na região da Melanésia Ocidental, composta pela ilha da Nova Guiné, dividida entre os países Papua Nova Guiné e Indonésia, existe muita diversidade linguística. Aqui, as pessoas falam várias línguas. Atualmente não se sabe muito bem a relação dessas línguas com as outras línguas do mundo e, apenas 160 pessoas na aldeia Mandi, na Papua Nova Guiné falam a língua nativa, Wiarumu. (In <http://travel.nationalgeographic.com/travel/enduring-voices> - consultado a 7 de junho de 2011, tradução minha).

Por fim, verificamos que a cinzeno estão indicadas as regiões em que a extinção da diversidade linguística é baixa, como na Mesoamérica, no Cáucaso, na África Ocidental, na África Oriental, na África do Sul, na Índia Oriental e Malásia, no Sudoeste Asiático, em Taiwan, nas Filipinas e na Melanésia Oriental. A região Mesoamérica abarcou um grande número de civilizações, falando-se ainda as línguas ancestrais, apesar da pressão cultural para se falar espanhol. Contudo, estas línguas compartilham estruturas fráscas únicas que se diferenciam das outras línguas. No Cáucaso persiste um grande número de línguas a partir de algumas unidades básicas de genética ou família de línguas. Na África Ocidental, destaca-se a Nigéria, pois neste país existem mais de 500 línguas. No entanto, menos de 100 pessoas com idade superior a 50 anos falam Yangkam, uma das línguas desta região. Na África Oriental permanecem muitas línguas faladas por grupos étnicos diferentes. A documentação sobre essas línguas é limitada, apesar dos esforços recentes para gravá-las, 80% das línguas deste continente não tem forma escrita. Logo, a maior ameaça para a diversidade linguística na África tem sido a família Bantu, que se espalhou em grande parte do sul, dois terços do continente. A África do Sul é pouco povoada e inclui savanas secas, montanhas, o deserto da Namíbia e o deserto Kalahari, contudo possui muita diversidade linguística. Nos últimos 50 anos, houve mudanças dramáticas no modo de vida dos grupos nessa região e colocou em risco os seus sistemas de conhecimentos e as suas línguas. Na Índia Oriental e na Malásia, as pessoas falam diversas línguas frequentemente e ao longo do mesmo dia. Estas línguas nativas são faladas em casa, nos mercados e em outros locais. Na região do Sudoeste Asiático existem abundantes línguas indígenas ameaçadas, que não são classificadas e que atravessam as fronteiras políticas entre cinco países diferentes. A língua Arem é uma língua que é falada tanto no Vietname como no Laos. Nesta região de Taiwan e das Filipinas subsiste bastante diversidade linguística. Todavia, em Taiwan, várias línguas já se extinguíram e outras podem desaparecer face à pressão de falar línguas que

prevalecem. As línguas populares das Filipinas ameaçam as pequenas línguas indígenas. Finalmente, na região, da Melanésia Oriental, muitas crianças aprendem a sua língua ancestral, juntamente com uma língua nacional e muitos falantes mantêm as suas línguas como parte das suas identidades culturais, reduzindo assim o risco de extinção linguística. (In <http://travel.nationalgeographic.com/travel/enduring-voices> - consultado a 7 de junho de 2011).

Diz-se que uma língua está morta quando já não tem mais locutores (Hagège, 2000: 57). Por isso existem três formas para uma língua desaparecer. A primeira é a transformação, isto é, uma língua é muito fortemente modificada no desenvolvimento de um processo que pode ser longo, para que, num determinado momento, se possa considerar que surgiu uma nova língua, como o latim que se transformou em várias línguas românicas (Hagège, 2000: 77).

A segunda é a substituição, isto ocorre quando uma língua vinda do exterior se substitui a uma outra, anteriormente a única reconhecida num grupo humano, quando esta última, acaba por ser absorvida pela nova língua (Hagège, 2000: 77-78).

E, por fim, afirma-se que uma língua está extinta quando não existem mais “locutores de nascença”, isto é, “utilizadores que a aprendem desde o início da sua vida no meio familiar e social, aos quais essa aprendizagem, confere o que se pode chamar de competência nativa” (Hagège, 2000: 78). Esta competência define-se como um “conhecimento completo e uma capacidade de utilização espontânea, que fazem da língua considerada um instrumento de comunicação adequado a todas as circunstâncias da vida quotidiana” (Hagège, 2000: 78).

Os dados e os quadros analisados mostraram-nos que a diversidade linguística é uma realidade global como também o é a extinção das línguas.

Em forma de conclusão, “a diversidade linguística não devia ser considerada, unicamente, como um obstáculo à comunicação entre os diferentes grupos humanos, mas antes, como uma fonte de enriquecimento, o que vem reforçar a necessidade do ensino das línguas. As exigências da globalização e da identidade cultural, não devem ser consideradas como contraditórias mas como complementares” (Delors, 1996 citado por Andrade, 2003: 27).

De seguida, iremos centrar-nos na Europa e analisar a existência da diversidade linguística, neste espaço ao qual pertencemos, uma vez que se torna importante implementar o plurilinguismo através das diversas potencialidades da

Intercompreensão, que poderão construir uma solução em termos educativos, visando dessa forma, a promoção de valores de respeito pela diversidade linguística e humana.

1.2. Panorama linguístico europeu

Segundo a publicação *Ethnologue*, e como foi referido anteriormente, a Europa possui apenas 234 línguas identificadas, sendo assim um continente muito pobre em termos de diversidade linguística. No mapa seguinte mostramos a distribuição das línguas na Europa.

Mapa 3 – Distribuição das Línguas na Europa



(In http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Simplified_Languages_of_Europe_map.svg – consultado a 8 de junho de 2011)

Tal como referimos no ponto anterior, podemos analisar a diversidade linguística na Europa, através das famílias de línguas. O mapa seguinte mostra-nos a distribuição das diferentes famílias de línguas.

Como Portugal se insere neste continente e, por sua vez, na União Europeia (UE), podemos dar uma especial atenção às línguas oficiais presentes na UE. Assim são 23 as línguas oficiais na UE, nomeadamente, Alemão, Búlgaro, Checo, Dinamarquês, Eslovaco, Esloveno, Espanhol, Estónio, Finlandês, Francês, Grego, Húngaro, Inglês, Irlandês, Italiano, Letão, Lituano, Maltês, Neerlandês, Polaco, Português, Romeno e Sueco.

Conforme a Comissão Europeia, verificamos que o alemão é a língua materna mais falada na EU, com cerca de 90 milhões de falantes, correspondendo a 18% da população da EU. De seguida, aparecem as línguas inglesa, italiana e francesa que são, cada uma delas, língua materna de 60 a 65 milhões de indivíduos da EU, isto é, 12% a 13% do total da população europeia. (In http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc3275_pt.pdf, consultado a 5 de junho de 2011)

Porém, a relação de indivíduos que falam inglês, como primeira língua estrangeira, situa-se nos 38%, o que mostra que é a língua mais utilizada na UE e cerca de 14% dos cidadãos da EU falam francês ou alemão como primeira língua estrangeira.

Os dados referidos anteriormente são preocupantes, uma vez que a percentagem de falantes de línguas estrangeiras é reduzida, e, como estamos numa era de globalização, torna-se importante comunicar com Outros. E de acordo com Leonard Orban, Membro da Comissão Europeia:

“A capacidade de comunicar em várias línguas constitui uma vantagem significativa para indivíduos, organizações e empresas. Fomenta a criatividade, permite acabar com os estereótipos culturais e promove uma maneira de pensar que não se encaixa em parâmetros convencionais, podendo também ajudar a desenvolver produtos e serviços inovadores.”

(In http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc3275_pt.pdf, acedido a 5 de junho de 2011).

Após esta breve descrição das línguas na Europa, principalmente na União Europeia, focar-nos-emos nas línguas românicas.


1.3. As línguas românicas

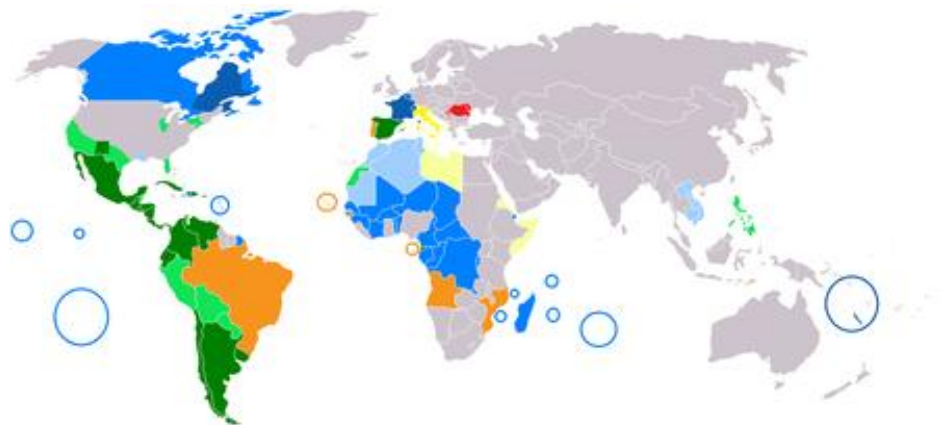
As línguas românicas têm origem no latim, nas províncias do império romano. Por isso, o latim não deve ser considerado como uma língua morta, mas uma língua que se desenvolveu dando origem a diferentes línguas: línguas majoritárias e línguas minoritárias. As línguas majoritárias são o *Espanhol* ou *Castelhano*, o *Francês*, o *Italiano*, o *Português* e o *Romeno* e as línguas minoritárias são o *Catalão*, o *Dalmático*, já extinto, o *Provençal*, o *Rético* ou o *Reto-Românico* e o *Sardo*.

Confirmamos que a família de línguas românicas não se encontra apenas na Europa, mas sim espalhada pelos diferentes continentes, tendo-se verificado a expansão destas línguas, como podemos ver no mapa seguinte.

Mapa 5 – Distribuição das línguas românicas no Mundo

Legenda:

| | |
|---|------------|
|  | castelhano |
|  | português |
|  | francês |
|  | italiano |
|  | romeno |



(Nota: as cores escuras indicam a língua oficial e as cores claras a língua de uso comum)

(In http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_rom%C3%A2nicas – consultado a 9 de junho de 2011)

Assim, hoje em dia, podemos constatar que o espanhol ou castelhano é falado por 380 milhões de falantes e encontra-se em quatro continentes: Europa, América, Ásia e África. Na Europa, o espanhol é a principal língua de Espanha; na América encontramos-lo na maioria dos países, mas na Ásia e em África, o espanhol tende a desaparecer, infelizmente.

Por curiosidade, nos Estados Unidos da América, o espanhol é a segunda língua mais falada, sendo em alguns locais mais praticado do que o inglês.

Existe um certo paralelismo entre o destino do latim e do espanhol, uma vez que o latim se estendeu inicialmente numa pequena região da península italiana antes de se tornar a língua oficial de maior império da Antiguidade, isto é, o Império Romano. O espanhol provém, igualmente, do latim de um pequeno condado dependente do Reino de Leão, mas atualmente e devido às suas origens e à sua expansão, o espanhol tornou-se uma das cinco línguas mais faladas no mundo (In <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/Odyssee/1.pt.asp> - consultado a 9 de junho de 2011).

Relativamente ao português, este está presente nos continentes Europeu, Americano, Asiático e Africano. Deste modo o Português é a língua oficial dos oito países: Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste (In <http://www.cplp.org> – consultado a 9 de junho de 2011).

Quanto ao francês, este é falado nos cinco continentes, em quarenta e sete países. Como língua oficial é falado por 247 milhões de indivíduos e como segunda língua por 315 milhões de pessoas.

Na Europa, o francês, além de ser língua oficial da França, também é língua da Bélgica, Luxemburgo, Mónaco e Suíça.

Já o italiano é falado nos continentes europeu, na Itália e no continente africano, na Líbia, na Eritreia e na Somália.

Por último, o romeno é falado enquanto língua oficial, na Roménia e na República da Moldávia, por cerca de 28 milhões de pessoas, das quais mais de 24 milhões a possuem como língua materna (In <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/Odyssee/5.pt.asp> - consultado a 9 de junho de 2011).

Assim, optámos por escolher para esta investigação o Espanhol, o Francês, o Italiano, o Português e o Romeno, por serem as cinco principais línguas românicas.

Neste capítulo, abordámos o conceito de diversidade linguística, de língua em vias de extinção e, no segundo capítulo, debruçar-nos-emos sobre o conceito de intercompreensão. Estes dois conceitos estão interligados, pois, o respeito e a valorização da diversidade linguística são favoráveis à compreensão das línguas, permitindo respeitar e valorizar as línguas e as culturas dos outros. A diversidade linguística na perspetiva de intercompreensão não é um obstáculo à comunicação, mas

uma fonte de enriquecimento, já que pode ajudar os indivíduos “*a fazer amigos, aproveitar as suas férias no estrangeiro e a viajar mais facilmente, a evoluir nas suas carreiras ou a desfrutar dos prazeres de outras culturas. Aprender uma língua pode também ajudar a alargar os horizontes das pessoas*” (In http://ec.europa.eu/languages/documents/publications/learn_pt.pdf - consultado a 25 de maio de 2012).

Com este projeto, pretendemos mostrar que a diversidade linguística no mundo romanófono não constitui um entrave à possibilidade de intercompreensão entre falantes dessas mesmas línguas, as línguas românicas. Para isso, devemos trabalhar as estratégias de compreensão dessas línguas para que os alunos se sirvam das diferentes línguas para chegar à comunicação.

CAPÍTULO 2: A INTERCOMPREENSÃO NO QUADRO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS

Sumário: Neste segundo capítulo, pretendemos focar a atenção do leitor no conceito chave deste trabalho, a Intercompreensão. Depois de definir este conceito, analisaremos as atividades de intercompreensão ao serviço do desenvolvimento da competência leitora e, por fim, analisaremos a intercompreensão enquanto estratégia de aprendizagem e de ensino.

2.1 Definição do conceito e a sua evolução

Atualmente, o principal objetivo da educação em línguas reside no desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural, num reconhecimento, valorização e desenvolvimento de repertórios linguístico-comunicativos e didáticos dos indivíduos, alunos e professores, apostando-se numa maior diversificação de línguas a oferecer pela escola, o que pode acontecer construindo um currículo integrado de línguas. Assim, temos vindo assistir a transformações na área da educação em línguas, quanto aos seus objetos e às suas modalidades de atuação em contextos de ensino/aprendizagem.

Deste modo, surge a necessidade desenvolvermos práticas educativas mais plurais, abertas às nossas possibilidades de comunicação plurilingue e intercultural. Tudo isto, para desenvolver um repertório linguístico-comunicativo de várias línguas (da mesma família), cujo objetivo é compreender o outro. Conforme, Martins et al, as abordagens plurais surgem como uma resposta à necessidade de articular, diversificar e integrar a aprendizagem de línguas, adequando-as às características e necessidades dos alunos, operacionalizando-as através de atividades educativas que impliquem em simultâneo várias línguas e culturas, como por exemplo, a pedagogia intercultural, a didática integrada de línguas, a intercompreensão e a sensibilização à diversidade linguística e cultural, enquanto que as abordagens singulares consistem em dar atenção apenas a uma língua (Marfins et al, 2010: 93-95).

Sendo a diversidade linguística e a intercompreensão dois conceitos importantes para os nossos propósitos, serão abordados ao longo do nosso trabalho.

Se nos reportarmos à história do ensino das línguas no Ocidente (Germain, 1993), podemos dizer que o conceito intercompreensão é recente, surgindo nos anos 90, do séc. XX, intimamente ligado à determinação de desenvolver o plurilinguismo dos cidadãos europeus (In <http://www.dialintercom.eu/Post/Painel1/2.pdf> - consultado a 2 de julho de 2011).

No clima atual de pluralidade em que a Didática da Língua se encontra, o conceito de Intercompreensão assumiu múltiplas formas (Santos, 2010: 30). Desta forma a Intercompreensão é vista como uma estratégia de comunicação pois, parece estar baseada numa qualidade ou propriedade de uma ou de várias línguas, num determinado grupo ou família de línguas. Sendo tão profundamente ligado com o conceito de proximidade/ distância entre as línguas, esta noção está por trás da maioria dos projetos de intercompreensão, uma vez que foram construídos em torno das famílias de línguas, por exemplo da família de línguas românicas (Santos, 2010: 32). Desta forma, a intercompreensão é uma interação ideal, oral e /ou escrita (Santos, 2010: 32, cita Klein, Meissner & Zybatow, 2002), de compreensão mútua entre pessoas, neste caso falando línguas diferentes, mas que se conseguem compreender.

A Intercompreensão pode ser vista, também, como um método de aprendizagem de línguas, uma vez que os projetos europeus se destinam à promoção da aprendizagem de línguas, e em línguas particularmente próximas. Assim, a interpretação da intercompreensão, como método, foca-se inicialmente no desenvolvimento de capacidades de compreensão nas línguas estrangeiras próximas e nas capacidades de produção. (cf. Castagne, 2007, in Santos, 2010: 33) A Intercompreensão, pode, ainda ser vista como uma competência, já que ela permite desenvolver conhecimentos, atitudes e capacidades (Santos, 2010: 35).

Como foi referido anteriormente, o conceito de intercompreensão é um conceito recente, logo a sua importância parece emergir, no contexto europeu, pelo lugar que tem vindo a ocupar no quadro de projetos comunitários (Andrade, 2003: 13).

Para Araújo, Oliveira, Rodrigues & Lourenço, a intercompreensão é definida como uma capacidade interpessoal que possibilita a comunicação entre falantes de uma mesma língua (Araújo, Oliveira, Rodrigues & Lourenço, 2002: 21 citando Dubois, 1994), isto é, *“la capacité pour des sujets parlants de comprendre des énoncés émis par d’autres sujets parlants appartenant à la même communauté linguistique. L’intercompréhension définit l’aire d’extension d’une langue, d’un dialecte ou d’un parler”* (Andrade, 2003 :15 cita Dubois et al., 1994: 252). Conforme Andrade (2003: 16) existem ideias que se relacionam com o conceito de intercompreensão como a curiosidade pelo outro, pelo linguístico-cultural, abrangendo a capacidade de se abrir a novas formas de comunicação verbal, isto é, de aderir de alguma forma a novos dados verbais pela vontade de comunicar e de entender o outro; a capacidade de tornar transparentes as palavras de outra língua, ou seja, de realizar vínculos e constituir pontes

entre línguas; a capacidade de dar significado a formas linguísticas desconhecidas (este significado pode ser gramatical, semântico e/ou pragmático), pela capacidade de expressar por palavras próprias ou traduzir, ainda que aproximadamente; e a agilidade ou elasticidade linguístico-comunicativa, capaz de permitir ao indivíduo, em contacto com novos dados verbais, saltar barreiras linguísticas, culturais, comunicativas, isto é, ter flexibilidade comunicativa e cognitiva face a temas como as línguas e as culturas.

A partir destas ideias, surgem os três princípios didáticos subjacentes à noção de intercompreensão e que foram feitas para desenvolver nos sujeitos *“a curiosidade e o respeito pelos outros e pela diversidade linguístico-cultural; a capacidade de tornar transparentes e de dar sentido a novos dados verbais; a elasticidade ou flexibilidade linguístico-comunicativa e cognitiva”* (Andrade, 2003: 17).

O primeiro princípio está profundamente associado à noção de diversidade e destaca que o fundamental ultrapassa o desenvolvimento de uma competência linguística correta, traduzindo-se no estar aberto a outras línguas e a outras culturas.

Quanto ao segundo princípio, evidencia-se o facto do indivíduo tornar transparente e com sentido aquilo que lê e ouve. No que se refere a este princípio, a função de transferência é fundamental, uma vez é *“entendida como a capacidade de fazer uso do conhecimento verbal anterior”* (Andrade, 2003: 21). Ainda referente a este princípio é importante referir que *“a intercompreensão funciona quando não dominamos a outra língua e quando sabemos que podemos recorrer a um repertório comunicativo que já se possui, quer ao nível da compreensão, quer ao nível da produção”* (Andrade, 2003: 22, 23), isto é, para se evoluir na aprendizagem de uma língua é necessário *“recorrer a conhecimentos que já possuíamos”* e *“reconhecer as fronteiras entre os sistemas linguísticos em contacto”* (Andrade, 2003: 23).

Relativamente ao último princípio didático, denominado por *“elasticidade ou flexibilidade linguístico-comunicativa e cognitiva”*, leva-nos infalivelmente à importância de se desenvolver o grau de consciência do conhecimento linguístico-comunicativo e aquisicional adquirido, isto é, o conhecimento pessoal, das funções, das línguas, o que se pode realizar através de pequenas atividades comunicativas que podem conduzir à autonomia (Andrade, 2003: 26). Para Wenden (1998), podem existir quatro tipos de atividades prováveis: 1) *“levantamento das crenças sobre a aprendizagem ou explicitação da consciência metacognitiva; 2) articulação da consciência de aprendizagem com a consciência linguística; 3) confronto do estilo de aprendizagem ou comunicativo com perspetivas alternativas; 4) reflexão sobre a adequação de rever e*

expandir essa consciência linguística e de aprendizagem” (in Andrade, 2003: 26). Por isso, podemos dizer que se desenvolve, com o trabalho em torno da intercompreensão, uma competência plurilingue, isto é, *“a capacidade para utilizar línguas para comunicar na interação 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”* (Conselho da Europa, 2011, in Valente, 2010: 87). Assim, os indivíduos desenvolvem mais flexibilidade cognitiva, ou seja, tornam-se mais conscientes metalinguisticamente e mais capazes de resolverem problemas comunicativos.

Quando se fala de Intercompreensão é necessário referir o conceito de Compreensão, pois estes dois conceitos encontram-se ligados. Séré (2009) refere que a intercompreensão apresenta-se como um conceito ainda agregado ao conceito de compreensão e, por este motivo, afirma que *“la compréhension résulte d’une série d’opérations cognitives de décodification linguistique qui s’enchaînent dans un processus interprétatif de contextualisation”* (Séré, 2009: 38). Mas, a definição de intercompreensão é menos rigorosa e mais fluida, mesmo se apresenta ligação com a definição de compreensão. E segundo esta autora definir intercompreensão torna-se complicado devido às diversas abordagens teóricas e metodológicas sobre este conceito.

Contudo, para se adequar o conceito de intercompreensão no contexto de aprendizagem de novas línguas, é necessário distinguir a noção de intercompreensão intralinguística ou conversação de intercompreensão interlinguística ou intercompreensão entre falantes de diferentes línguas.

A intercompreensão intralinguística *“repose sur un processus d’ajustement communicatif basé sur l’activation d’inférences de nature diverse qui caractérise le processus interlocutif de coconstruction collaborative du sens entre plusieurs interlocuteurs”* (Séré, 2009: 40), isto é, baseia-se num processo de adaptação comunicativo para perceber as variações existentes na sua própria língua e a intercompreensão interlinguística *“est réalisée sur la base d’inférences activées à partir de schémas de nature différente qui allient les stratégies communicatives habituelles avec des stratégies linguistiques et à la situation plurilingue, ces schémas se situent : au niveau cognitif et au niveau linguistique”* (Séré, 2009: 42), ou seja, é assente em estratégias linguísticas para melhor compreender outras línguas, a partir da sua língua materna.

Em suma, a competência de intercompreensão é entendida como a *“capacidade que qualquer sujeito tem para aceder ao sentido de uma língua [estrangeira] nunca estudada, e nunca contactada aos níveis oral e/ ou escrito através da promoção de estratégias de descodificação baseadas no conhecimento que tem da sua própria língua (a língua materna) ou das línguas estrangeiras que já estudou ou com a(s) qual(is) contactou ”* (Veiga, 2009: 41).

Para se desenvolver o ensino e a formação na aprendizagem da intercompreensão é necessário ter em conta os mecanismos de comunicação e as estratégias de coconstrução de sentido entre os interlocutores, por exemplo aprender a ler *“implica ser capaz de compreender e, para isso, é necessário não só ser capaz de extrair sentido do texto, mas também ser capaz de “emprestar” sentido ao texto lido, invocando a propósito do tema deste os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir”* (Sá & Veiga, 2010: 13, 14). Constatam-se que existem três objetivos no trabalho em torno da leitura: 1) ler e aprender a ler, estando associado à leitura básica ou fundamental, isto é atribuir significado ao texto escrito; 2) usar a leitura para aprender o que está na base da leitura funcional ou informativa, ou seja ler com objetivo de ampliar ou adquirir conhecimentos sobre um tema; e 3) ler para se distrair, conhecida como leitura recreativa, remetendo para a questão pessoal, isto é, lemos um texto porque gostamos de ler, gostamos de um determinado tipo de textos, de livros, de artigos de um determinado autor (Sá & Veiga, 2010: 14). Como estes três objetivos são importantes para a aprendizagem para a competência leitora, de seguida focar-nos-emos nas atividades de intercompreensão ao serviço da competência leitora, procurando desenvolver a capacidade de aprender a ler.

2.2 Atividades da intercompreensão ao serviço da competência leitora

A intercompreensão é compreendida como sendo a capacidade que cada sujeito contém para aderir a línguas nunca estudadas ou contactadas, recorrendo a estratégias de descodificação da sua língua materna ou de outras línguas já conhecidas (Moreira, Pereira & Sá, 2006-2007: 13 citam Rita, 2005: 28).

Desta forma, a intercompreensão surge como sendo *“estratégia de ensino/aprendizagem, que promove a mobilização de conhecimentos e competências*

linguísticos e culturais, previamente adquiridos na aprendizagem das línguas”, permitindo “uma melhor compreensão e respeito pelo outro” (Moreira, 2003: 66).

Esta estratégia (intercompreensão) conduz ao desenvolvimento da competência intercultural, aprimorando *conhecimentos*, relacionados com a cultura, *capacidades*, isto é saber estabelecer relações entre culturas, e *atitudes*, referentes à descoberta do outro, de uma nova língua, cultura, povo, ou seja, aberto ao outro e a conhecimentos desconhecidos (Moreira, 2003: 66).

Salientamos, ainda, que os processos de leitura se referem aos recursos e às capacidades fundamentais para abordar um texto, isto é, às atividades cognitivas durante a leitura, *“estes processos são as operações que intervêm sobre as estruturas cognitivas, trocando-as e modificando-as para construir uma representação mental coerente do texto” (Catalã, 2001, in Costa, 2004: 31).*

Há processos que se dirigem à compreensão de elementos da frase, outros à coerência entre frases, outros ainda, têm a função de construir um modelo mental do texto, que permitirá ao leitor captar elementos fundamentais e integrar o texto nos seus conhecimentos anteriores e, por fim, outros processos que servem para gerir a compreensão global (Giasson, 1993; Irwin, 1986 citados por Costa, 2004:30).

Deste modo, a intercompreensão está intimamente relacionada com os processos de compreensão leitora e decifração, pois segundo Sim-Sim, *“ler numa língua de escrita alfabética exige a conversão de padrões visuais (letras/ conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua” (2009: 9)*, contudo, não basta saber descodificar /decifrar, é necessário atribuir-lhes sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante. Logo, a leitura é um processo cognitivo e linguístico que envolve várias estratégias operando sobre os diferentes níveis textuais, existindo fatores intervenientes neste que determinam modalidades de leitura variadas, (Dionísio, 2000 in Martins & Sá). Pinto (1998: 9) afirma que:

(...) A leitura não deve ser uma prática apoiada na mera decifração, ela deve ser sim uma leitura-compreensão capaz de evocar no leitor as potencialidades do material impresso, i. e., o alargamento dos seus conhecimentos e da sua imaginação, permitindo-lhe também o acesso às mais variadas formas de escrita.
(In, Martins & Sá, in http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_criancasLeitura_a.pdf - consultado a 2 de julho de 2011).

Conforme, Sim-Sim *“ler é compreender o que está escrito”*, uma vez que a leitura é *“um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos”* (Sim-Sim, 2009: 9). Assim, entende-se por compreensão da leitura *“a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto”*, logo o fundamental na leitura é a *“apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto”* (Sim-Sim, 2008: 9).

Esta autora refere que há dois fatores que marcam a diferença na dificuldade de compreensão de textos. O primeiro é o conhecimento prévio que o leitor possui sobre o tema e o segundo é o (des)conhecimento de vocábulos usados no texto (Sim-Sim, 2008: 10).

Contudo, Sim-Sim afirma que a *“compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para a obtenção do significado da informação registada através da escrita”*. Portanto, o ensino da compreensão da leitura inclui, *“estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura”* (Sim-Sim, 2008: 11).

O conhecimento da língua oral é basilar no domínio da língua escrita, ou seja, quanto melhor se conhecer uma determinada língua, maior é o nível de compreensão que se atinge ao ler algo escrito nessa língua, por isso, *“o desconhecimento da língua de escolarização potencia a dificuldade de aprendizagem da representação escrita dessa língua”*, daí ser mais fácil aprender a ler na língua materna do que numa língua estrangeira (Sim-Sim, 2009: 10).

Mas, o reconhecimento da palavra escrita é o mais importante na leitura, isto é, o reconhecimento da palavra *“é o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral”* (Sim-Sim, 2009: 12).

Outro processo implícito na intercompreensão relacionado com a compreensão da leitura é a decifração ou descodificação, que significa *“identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respetiva língua”* (Sim-Sim, 2009: 12).

Assim, neste processo, o leitor pode utilizar estratégias diversas, consoante o respetivo conhecimento da palavra. Desta forma, o leitor utiliza estratégias lexicais, isto é, de acesso direto e automático, quando a palavra escrita é familiar, tornando o reconhecimento da palavra rápido e global. Por outro lado, o leitor utiliza estratégias sublexicais, baseadas na correspondência grafema/som, quando as palavras lhe são desconhecidas ou menos conhecidas (Sim-Sim, 2009: 12).

Em suma, *“todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional”* (Sim-Sim, 2008: 7).

2.3 A intercompreensão enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem

Como foi referido anteriormente, a intercompreensão pode ser um conceito muito útil e eficaz no processo de ensino/aprendizagem das línguas (Andrade, 2003).

O indivíduo, ao deparar-se com dados verbais, confronta-se com três aspetos distintos como a comunicação, a cultura e a reflexão sobre os mecanismos de funcionamento das línguas, isto é, tem de ter em conta tudo o que está subjacente às línguas, desde a origem, formas de escrita, sinais gráficos, para melhor perceber esses dados verbais (Araújo, Lourenço, Oliveira & Rodrigues, 2002: 25).

Logo, através da competência de intercompreensão, o sujeito dispõe de uma série de estratégias que permitem negociar sentidos linguísticos e culturais. Estas estratégias *“provém, maioritariamente, de uma atitude reflexiva perante a palavra escrita ou falada noutra língua (...)”* (Veiga, 1999: 119 citada por Araújo, Lourenço, Oliveira & Rodrigues, 2002: 25).

Este processo de ensino e de aprendizagem está ligado à capacidade de interpretar textos em línguas (des)conhecidas, fazer compreender ou consciencializar os processos de intercompreensão e na interação pedagógica (Andrade, 2003: 26).

Desta forma, o conceito serve como método de ensino, para desenvolver nos alunos competências em línguas próximas e como método para promover a aprendizagem dessas mesmas línguas, pertencentes à mesma família, refletindo-se, assim, no método de ensinar a compreender outras línguas, ou seja, através da língua materna consegue-se perceber o que está escrito ou o que se diz nas outras línguas (Valente, 2010: 73).

De seguida, apresentaremos as vantagens dos métodos de aprendizagem centralizados na intercompreensão contrapondo ao “ensino tradicional” de línguas, bastante espartilhado e afastado, deteriorando, conseqüentemente, a compreensão entre os povos através da aprendizagem formal das línguas, sem que contudo fossem analisadas as parecenças e diferenças entre as mesmas com o fim de potenciar a intercomunicação e relação entre os povos. Sendo assim, as vantagens são as seguintes: maior eficácia na comunicação, uma vez que se impõe por parte do indivíduo um esforço no sentido de se tornar claro para o outro as especificidades ou nuances das suas línguas e culturas, apelando à flexibilidade que a intercompreensão propicia, utilizando, caso seja possível, o conhecimento que possui de outras línguas, para tornar claro aos seus interlocutores essas nuances linguísticas e/ou culturais. Maior clareza na aquisição e desenvolvimento de competências de receção, mas por outro lado, de aquisição de conhecimentos potenciam o desenvolvimento de competências de intercompreensão escrita, percebendo o elevado grau de motivação e rapidez na aprendizagem. A valorização de competências de compreensão, particularmente a leitura, é mais fácil de desenvolver em contextos comunicacionais em que se utilizem diferentes línguas ao alcance dos alunos, valorizando os conhecimentos que os alunos adquiriram previamente, quer sejam linguísticos quer sejam culturais, uma vez que essas aprendizagens permitem abordar línguas da mesma família, neste caso, a família das línguas românicas (Valente, 2010: 73, 74, 75).

Após a descrição das vantagens da intercompreensão como método de ensino/aprendizagem, evidencia-se o seu caráter convergente ao fazer-se suportar na língua *“de que o sujeito parte (geralmente a língua materna) e a língua que quer compreender, para progressivamente ir tomando em consideração as diferenças e, assim se chegar à compreensão da língua do outro.”* (Santos, 2007: 524 citado por Valente, 2010: 76).

Desta forma, a intercompreensão coloca o seu enfoque numa educação em línguas que vê o aprendiz como sujeito que participa ativamente na construção e reconstrução de conhecimento (Valente, 2010: 76, 77). Portanto, a *“verdadeira relação de intercompreensão não se baseia apenas em compreender ou fazer-se compreender usando as línguas dos sujeitos, mas sim em utilizar todo o capital de conhecimentos linguísticos e culturais de forma a tornar compreensível ao outro o que se quer exprimir e em empregar os mesmos ao procurar compreendê-lo, pois a verdadeira*

intercompreensão não poderá surgir sem um esforço de ambas as partes na coconstrução de sentidos em diálogo” (Valente, 2010: 75).

Todos estes fatores mostram que é fundamental desenvolver estas competências desde bem cedo, principalmente no 1.º Ciclo de Ensino Básico, para desenvolvermos competências de comunicação; nomeadamente a competência de compreensão. Podemos perspetivar o tema de duas maneiras: a análise da história das línguas em causa e a análise do conhecimento sobre compreensão das línguas e das exposições sociais, que cada falante possui sobre o idioma do outro.

Por isso, optámos por abordar as línguas românicas, uma vez que são as línguas mais próximas das crianças (Araújo, Lourenço, Oliveira & Rodrigues, 2002: 25, 26) e em relação às quais elas podem fazer esforço de mobilização de conhecimentos já adquiridos, desenvolvendo as suas capacidades linguísticas e de compreensão, bem como as suas atitudes em relação ao processo de aprendizagem verbal incluindo o da sua língua materna.

Por tudo isto referido, as atividades de intercompreensão em línguas românicas apresentadas, realizadas nos próximos capítulos, serão atividades de promoção e ensino inseridas no projeto “Itinerários Românicos”, cujo objetivo principal é o de incentivar os jovens a descobrirem, de uma forma lúdica, os numerosos vínculos linguísticos e culturais existentes entre as línguas neolatinas.

Neste âmbito, escolhemos realizar atividades associadas à história do Gato das botas, com o intuito de incentivar os alunos a contactar com as línguas românicas; de facilitar a identificação dessas línguas, tanto ao nível escrito, como oral. Também, de definir estratégias para a compreensão da história tanto a nível global, isto é, identificação de aspetos gerais do texto, como personagens, acontecimentos principais e sequências dos acontecimentos, como a nível específico, ou seja, compreensão de palavras e expressões específicas do texto. E, por fim, de incentivar os alunos para aprendizagem de uma segunda, terceira ou mesmo quarta língua, devido à proximidade das línguas em questão (in http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/pt - consultado a 30 de setembro de 2011).

Nestes dois capítulos, vimos que através da intercompreensão a diversidade linguística pode deixar de ser um obstáculo para passar a ser uma fonte de enriquecimento.

Baseando-nos no conceito de intercompreensão analisaremos o modo como as atividades de compreensão escrita em línguas românicas desenvolvem a competência leitora e apresentaremos os resultados obtidos com as crianças com quem trabalhamos.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Sumário: Tendo referido, nos dois capítulos anteriores, o enquadramento teórico do nosso estudo, passamos agora a expor a metodologia de investigação escolhida, procedendo à clarificação da questão e objetivos de investigação que o enquadram.

Assim, começamos por abordar a investigação de tipo investigação-ação e a inserção curricular da temática. Posteriormente passamos a caracterizar o contexto de atuação e o público com quem desenvolvemos o projeto de intervenção que concebemos e implementámos. Por fim, enunciamos e justificamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados bem como as categorias de análise.

3.1 Metodologia investigação-ação

A investigação, num sentido lato, caracteriza-se por utilizar conceitos, teorias, linguagem, técnicas e instrumentos pedagógicos com a finalidade de dar resposta aos problemas e questões que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho (Fernandes, 2006). Desta forma, para a realização do presente trabalho optámos por uma investigação de tipo investigação-ação, uma vez que esta metodologia garante aos professores um maior envolvimento no processo de ensino, permitindo-lhes refletir sobre a prática de forma a poderem reformulá-la e melhorá-la criticamente.

Porém, surgem inúmeras propostas de definição para o conceito de investigação-ação. Como menciona Coutinho (2005: 219), trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão variados que se torna quase impossível, tal como consideram Gómez et al (1996) ou ainda McTaggart (1997), chegar a uma “*conceptualização unívoca*” (Coutinho et al, 2009: 359).

Assim, o conceito *investigação-ação* foi empregado pela primeira vez por Kurt Lewin em 1944, visando “*uma forma participativa e democrática de investigação que, em termos de método, se define por uma espiral reflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão e pelo envolvimento dos participantes em cada fase do processo de investigação*” (Gonçalves, 1999: 48, in Sá, 2007: 95). Presentemente, define-se investigação-ação como aquilo que é realizada pelos professores em contexto de sala de aula e tem como ponto de partida a vontade de melhorar as práticas educativas. Conforme Esteves (2002), o docente deve procurar ter uma postura científica que o leve a interrogar a realidade que o cerca, questionando-a (cf. Esteves, 2002: 125, in Sá, 2007: 96), procurando intervir sobre ela.

Como o nome declara, é uma metodologia que tem o duplo propósito de ação e investigação, no sentido de adquirir resultados em ambas as vertentes:

- Ação – para obter mudança numa comunidade, organização ou programa;
- Investigação – no âmbito de amplificar a compreensão por parte do investigador, do aluno e da comunidade (Dick, 2000 citado por Fernandes, 2006).

Tal como em outras metodologias, a investigação-ação expõe diversas formas de a executar, dependendo das situações, dos contextos, das pessoas e das condições em que se processa. Por isso, iremos focar-nos na investigação-ação prática (Coutinho et al, 2009: 364).

Assim, a investigação-ação prática caracteriza-se por um protagonismo ativo e autónomo do professor, sendo ele que conduz o processo de investigação. Uma vez que *“é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.”* (R. Arends, citado por Fernandes, 2006.), isto é, ajuda a articular as nossas próprias preocupações, a planear as estratégias e a refletir sobre os resultados da mudança.

De facto, com esta metodologia de trabalho passamos por quatro fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na seguinte sequência, sugerida por Nunan:

I – Planear, isto é, desenvolver um plano de ação no sentido de melhorar o que já está acontecer;

II – Agir, ou seja, implementar o plano de ação;

III – Observar, que consiste em verificar os efeitos da implementação em contexto;

IV – Refletir, analisar os efeitos observados (1989: 12, *in* Sá, 2007: 97).

Tendo em conta, as fases da investigação identificadas pelos autores referidos, elaborámos o nosso estudo, conforme essas mesmas fases, sendo que cada uma facilitou informação à seguinte e foi desenvolvida pela anterior no sentido de reformular e melhorar a nossa intervenção.

Convém realçar que o nosso estudo é de tipo investigação-ação já que partiu de uma carência identificada por nós, enquanto estagiárias e investigadoras, o que nos levou a criar, implementar e avaliar um projeto na unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional, na área da sensibilização à diversidade linguística e cultural, no âmbito da intercompreensão em línguas românica, mais propriamente visando desenvolver a compreensão leitora.

Como o nosso estudo se constitui como um estudo exploratório, produzimos algum conhecimento capaz de abrir novos caminhos de intervenção nesta área da sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito da intercompreensão em línguas românicas – compreensão leitora nos primeiros anos de escolaridade, para nós próprias enquanto futura professora e educadora e para outros profissionais de educação.

De forma a assegurar a fiabilidade deste nosso estudo recorreremos a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados uma vez que assim se diminui o grau de subjetividade característico de estudos desta natureza. Deste modo, realizaremos uma triangulação de dados que consiste no cruzamento e confronto de dados obtidos por diversas técnicas e instrumentos que permitam alcançar resultados de forma mais segura, credível e objetiva (Carmo & Ferreira, 1998, *in* Sá, 2007: 98), através de fichas de trabalho, realizadas pelos alunos e observação direta.

Definida então a metodologia de investigação que privilegiámos passamos a justificar a inserção curricular desta temática, através dos documentos oficiais do Ministério da Educação.

3.2 Inserção curricular da temática

A intercompreensão em línguas românicas – a competência leitora, justifica-se com base nos seguintes documentos: *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), *Metas de aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2010) e *Programas de Português do Ensino Básico* (2009).

Relativamente ao Currículo Nacional do Ensino Básico, este documento começa por expor as dez competências gerais que os alunos deverão desenvolver ao longo do Ensino Básico, isto é, do 1.º ao 9.º ano de escolaridade. Estas competências sustentam-se num conjunto de valores e de princípios, tais como “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”; “a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão” e “o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo” (CNEB, 2001:15).

Desta forma, pudemos verificar que, em cada área disciplinar, neste caso concreto, nas áreas da Língua Portuguesa (LP) e das Línguas Estrangeiras, se contempla o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas, incentivando-se a educar para e na diversidade.

Assim, na área da LP, existem três competências gerais *“transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras”*; *“usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas”* e *“transformar informação oral e escrita em conhecimento”* (CNEB, 2001: 33) e duas competências específicas relativas à leitura, que se traduzem na *“capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para aprender o significado global de um texto curto”* e no *“conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para extração de informação de material escrito”* (CNEB, 2001:36).

Em relação à área das Línguas Estrangeiras, podemos realçar três competências gerais como *“mobilizar recursos linguísticos e paralinguísticos na interação verbal, na receção e na produção de textos orais e escritos, tendo em vista desempenhos adequados às situações de comunicação”*; *“adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagens próprias”* e *“explorar as oportunidades de relação interativa, na sala de aula, para praticar a interação verbal”* (CNEB, 2001: 45, 46) e uma competência específica a *“competência comunicativa integradora das várias linguagens”*, [ou seja] – nesta linha podemos ler *“a sensibilização à aprendizagem de uma ou mais línguas deverá inscrever-se no quadro de desenvolvimento de uma global competência de comunicação integradora do uso de várias linguagens – verbal, visual, auditiva, corporal – e de competências gerais individuais a nível cognitivo, socioafectivo e psicomotor. Assim, deverão promover-se práticas de mobilização integrada de saber e de saber-fazer no âmbito do projeto com finalidades precisas e percursos facilitadores de aprendizagens significativas”* (CNEB, 2001: 47). Por isso, podemos afirmar que o nosso trabalho se relaciona com estas competências, uma vez que os alunos terão de fazer transferências de conhecimentos da LP para outras línguas românicas.

No documento Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, documento que explicita o que o aluno deve saber no final do ciclo, existem várias metas associadas a esta temática, tais como:

| | Metas de Aprendizagem |
|--|---|
| <p>Domínio: Compreender e Interpretar Textos</p> <p>Subdomínio: <i>Identificação de Ideias Centrais e de Pormenores Relevantes</i></p> | <p>➤ “Meta Final 31) O aluno identifica as ideias centrais do texto.”</p> <p>➤ “Meta Final 32) O aluno usa pormenores do texto para a compreensão do seu sentido global.”</p> |
| <p>Domínio: Compreender e Interpretar Textos</p> <p>Subdomínio: <i>Identificação do Sentido de Palavras e de Frases em Contexto</i></p> | <p>➤ “Meta Final 45) O aluno descobre o significado de palavras desconhecidas em contexto.”</p> |
| <p>Domínio: Conhecer as Propriedades das Palavras e Alargar o Capital Lexical</p> <p>Subdomínio: <i>Aprendizagem de Palavras Novas</i></p> | <p>➤ “Meta Final 108) O aluno associa semântica e fonologicamente, as palavras aprendidas a outras que já conhecia.”</p> |
| <p>Domínio: Estruturar e Analisar Unidades Sintáticas</p> <p>Subdomínio: <i>Identificação de Constituintes das Respetivas Funções Sintáticas</i></p> | <p>➤ “Meta Final 110) O aluno identifica nomes (próprios/comuns), verbos e adjetivos (qualificativos) e mobiliza esse conhecimento na compreensão e na produção de textos.”</p> |

Enquadrando a temática deste projeto nos Programas de Português do Ensino Básico, podemos focar-nos no Conhecimento Explícito da Língua, mais propriamente nos Planos das classes de palavras, sintático, lexical e semântico, discursivo e textual, ou seja, na manifestação de palavras, comparando as regularidades destas palavras (PPEB, 2009: 56-59).

Após a análise destes documentos, podemos concluir que a compreensão leitora e a intercompreensão podem e devem ser tratadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico no sentido da consolidação de um sentimento de pertença a uma comunidade linguística (a das línguas românicas), no sentido do desenvolvimento de competências de comunicação verbal nomeadamente de compreensão escrita, já que os alunos irão ouvir uma história em francês, em italiano, em espanhol, em romeno e em catalão, e realizar

as atividades por escrito, em português, mobilizando assim os conhecimentos, por palavras suas.

Assim, passamos de seguida a apresentar os participantes envolvidos no nosso estudo.

3.3 Caracterização dos participantes

O presente estudo decorreu no ano letivo de 2011/2012 numa turma do 3.º Ano de Escolaridade da escola do EB das Barrocas, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Aveiro. Esta turma, era composta por um total de 20 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, e tinha como professora titular, uma profissional com mais de dez anos de experiência. Do total de crianças, oito eram do sexo feminino e doze do sexo masculino, sendo que todos os alunos se encontravam matriculados pela primeira vez no 3º ano de escolaridade.

Existiam, na turma, dois alunos com necessidades educativas especiais, ambos abrangidos pelo Decreto - lei 3/2008 com Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Processo Matrícula e Currículo Específico Individual. Um destes alunos apresenta um Atraso Global de Desenvolvimento, com Hiperatividade e com Deficit de Atenção e o outro aluno apresenta Síndrome Polimalformativo, Tetralogia do Fallot, Fenda Palatina e Lábio Leporino e também um Atraso Global de Desenvolvimento. Contudo, há um aluno que nunca está presente na sala de aula, uma vez que frequenta a Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência (UAEM). Também, existem dois casos na turma de alunos que têm como língua materna, uma outra língua que não é o português, um aluno que provem da Moldávia e o outro aluno do Cazaquistão. Ambos frequentam o Apoio Individualizado, prestado pela professora titular da turma e o Apoio Educativo prestado por outra professora, uma vez que revelam algumas dificuldades a nível de compreensão da LP. Existe ainda uma aluna proveniente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, a qual usufrui do Apoio Educativo, uma vez que também apresenta dificuldades a nível das aprendizagens no domínio da Língua Portuguesa e da Matemática.

Na maioria dos casos, os alunos provêm de um bom ambiente familiar, tanto a nível emocional, como cultural e económico, o que pode permitir que adquiram facilmente os conhecimentos e desenvolvam as suas aprendizagens. Relativamente às habilitações literárias dos pais, verificámos que existe uma variação que vai do 4º ano de escolaridade até ao grau de mestre, destacando-se apenas um caso em que os pais são

analfabetos. Relativamente às profissões exercidas pelos pais, verificámos que existe uma grande variedade, desde desempregados, domésticas, eletricitas, carpinteiros, esteticistas, funcionários públicos, técnicos de gás, professores, arquitetos, empresários, gerentes e militares da GNR.

Focando a atenção nos alunos, a turma é composta por crianças que se mostram com vontade de aprender, gostam de jogos e de brincar. Os interesses das crianças passam pelo desporto, passear, ver televisão, ler histórias, ouvir música e desenhar.

Após apresentação dos participantes do nosso estudo, iremos, de seguida descrever as diferentes sessões do projeto de intervenção, bem como todos os materiais necessários para a sua implementação.

3.4 Projeto de intervenção educativa

O projeto de intervenção que intitulámos “Uma viagem pelas línguas” foi implementado na escola EB das Barrocas, na turma do 3.º ano de escolaridade por nós já caracterizada. Este projeto foi implementado durante duas semanas, às segundas, terças e quartas feiras, ou seja de 14 a 23 de Novembro de 2011, das 9h às 10h30.

Este projeto teve como objetivo promover o desenvolvimento de algumas competências gerais, entre elas a *competência comunicativa*, a *competência plurilingue*, a *competência existencial* e a *competência de aprendizagem*, conforme são apresentadas pelo *Quadro Europeu comum de Referência para Línguas* (Conselho da Europa, 2001).

De forma a proporcionar uma visão global do projeto, apresentamos o Quadro n.º 3 onde explicitamos, de forma sucinta, as sessões desenvolvidas, a duração das mesmas, as línguas abordadas, os objetivos principais, os materiais utilizados, bem como as áreas curriculares envolvidas no nosso projeto.

Quadro n.º3 - Quadro-síntese de apresentação do projeto

Línguas envolvidas: Catalão, Espanhol, Francês, Italiano, Latim, Português, Romeno

Duração prevista: 7 horas

Objetivos principais:

- Valorizar a diversidade linguística e cultural;
- Tomar consciência dos contatos estabelecidos com diferentes línguas;
- Esforçar-se por compreender textos em línguas da mesma família do português;
- Comparar línguas, estabelecer diferenças e semelhanças;
- Conseguir aceder aos sentidos de textos, frases e palavras em línguas românicas;
- Transferir conhecimentos linguísticos, conhecimentos do mundo e estratégias de compreensão leitora.

Questões de investigação:

- De que forma as atividades de intercompreensão em línguas românicas promovem o desenvolvimento da competência leitora das crianças?
- De que forma as atividades em intercompreensão promovem o desenvolvimento do gosto das crianças para a aprendizagem de novas línguas e, conseqüentemente, para o plurilinguismo? (Cf. Machado, 2012) (Esta questão foi realizada pela nossa colega de diáde e será explicada no seu relatório de estágio.)

Materiais:

- Questionário diagnóstico (questionário inicial);
- Exemplo de uma biografia linguística;
- Folha para a construção da biografia linguística dos alunos;
- Quadro interativo;
- Esquema para a construção da biografia linguística da turma;
- “História da língua portuguesa”;
- Cartões com as palavras (*praia, mar, peixe, gato*) escritas em latim, francês, italiano, espanhol e português;
- História “O Gato das botas” em francês, italiano, espanhol, romeno e catalão – no site www.unilat.org.
- Ficha de compreensão global da história “O Gato das botas”;

- Ficha para a construção do resumo da história “O Gato das botas”;
- Ficha de exercícios de preenchimento de tabelas com palavras e expressões, bem como de tradução de excertos da história “O Gato das botas” em francês, italiano, espanhol, romeno e catalão;
- Tabela das línguas românicas;
- Cartões com palavras e expressões relativas à história “O Gato das botas” (para colar na tabela das línguas românicas);
- Mapa da Europa (papel cenário);
- Cartões com as palavras “francês”, “italiano”, “espanhol”, “romeno”, “catalão” e “português” (para colar no mapa da Europa);
- Capas da história “O gato das botas” em francês, italiano, espanhol, romeno, catalão e português;
- Cartões com as línguas oficiais da União Europeia;
- Cartões A4 (em forma de postal);
- Questionário final de avaliação das atividades e de autoavaliação;
- Patafix (para colar os cartões no quadro).

Para diferenciar as sessões realizadas por nós das realizadas pela nossa colega de Prática Pedagógica Supervisionada A2, utilizamos duas cores diferentes. As primeiras três sessões a cor verde foram realizadas por nós, as outras três sessões a cor rosa foram realizadas e planificadas pela nossa colega de díade (Machado, 2012).

Realçamos que os alunos com necessidades educativas especiais, que estiveram presentes na sala de aula, quando decorreu o projeto, realizaram atividades relacionadas com este mas que não estão planificadas no Quadro n.º 4. Um dos alunos pintou desenhos relativamente à história do “Gato das botas” e o outro copiou e ordenou frases sobre a história, mas também construiu frases com as personagens da mesma.

| Quadro n.º4 - Planificação global das atividades | | | | |
|---|---|---|--|---|
| Sessões (duração) | Atividades | Línguas | Recursos | Interdiscipli- naridade |
| Sessão I Duração: 1h 30m | <ul style="list-style-type: none"> • Resposta a um questionário diagnóstico. • Elaboração de uma biografia linguística dos alunos individualmente. • Leitura do texto “História da língua portuguesa”. | <ul style="list-style-type: none"> • Português | <ul style="list-style-type: none"> • Questionário diagnóstico. • Exemplo de uma biografia linguística, em forma de texto narrativo. • Leitura do texto “História da língua portuguesa”. • Quadro interativo. • PowerPoint com as questões sobre o texto “História da língua portuguesa”. • Cartões com as palavras (praia, mar, peixe, gato), escritas em latim, francês, italiano, espanhol e português. • Patafix (para | <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa |
| Sessão I Duração: 1h 30m | <ul style="list-style-type: none"> • Exploração do latim, como língua mãe com as palavras (praia, mar, peixe, gato) | <ul style="list-style-type: none"> • Latim • Francês • Italiano • Espanhol • Português | | |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | | | colar os cartões no quadro). | |
| Sessão II Duração: 1h 30m | <ul style="list-style-type: none"> • Audição da história completa “O Gato das botas” em francês, italiano e espanhol. | <ul style="list-style-type: none"> • Francês • Italiano • Espanhol | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo. • História “O Gato das botas” em francês, italiano e espanhol (site www.unilat.org). | <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa |
| Sessão II Duração: 1h 30m | <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do sentido global da história nas três línguas mencionadas. • Preenchimento de três tabelas com palavras e expressões reconhecidas na audição da história em cada uma das línguas. • Elaboração do resumo ou do reconto da história em língua portuguesa. | <ul style="list-style-type: none"> • Português | <ul style="list-style-type: none"> • Folhas de exercícios com tabelas para preencher com palavras e expressões reconhecidas e questões alusivas à compreensão global da história. • Folha com linhas para os alunos escreverem o resumo ou o reconto da história “O Gato das botas” em língua portuguesa. | |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| <p>Sessão III Duração: 1h 30m</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Tradução para português de pequenos excertos da história “O Gato das botas” em francês, italiano e espanhol. • Comparação de palavras, excertos, números, estruturas frásicas nas três línguas referidas anteriormente. • Diálogo sobre a existência de outras línguas românicas. | <ul style="list-style-type: none"> • Francês • Italiano • Espanhol • Português | <ul style="list-style-type: none"> • Folhas com cinco excertos da história em francês, italiano e espanhol. • Os mesmos cinco excertos em A3 para serem comparados no quadro. • Patafix (para colar os excertos no quadro). • Palavras (números, animais, personagens) e expressões relativas à história “O Gato das botas” em romeno, catalão e português. • Tabela das línguas românicas (em cartão). | <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Matemática • Estudo do Meio |
| <p>Sessão III Duração: 1h 30m</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos acerca das sessões anteriores, servindo de ponte para as restantes | | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo. | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| <p>Sessão IV Duração: 1h 30m</p> | <p>sessões.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de cartões com as palavras “catalão”, “romeno” e “português”. • Apresentação do mapa da Europa, construído em papel cenário. • Colagem de cartões com as palavras “francês”, “italiano”, “espanhol”, “romeno”, “catalão” e “português”) nos países onde são consideradas línguas oficiais. | <ul style="list-style-type: none"> • Português • Catalão • Romeno • Português • Francês • Italiano • Espanhol • Romeno • Catalão | <ul style="list-style-type: none"> • Cartões com as palavras “catalão”, “romeno” e “português”. • Mapa da Europa (papel cenário). • Papéis com as palavras “francês”, “italiano”, “espanhol”, “romeno”, “catalão” e “português”. • Quadro interativo. • Patafix (para colar os cartões no mapa). | <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa |
| <p>Sessão V Duração: 1h 30m</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Audição da história “O Gato das botas” em romeno e em catalão. • Preenchimento de duas tabelas com palavras e | <ul style="list-style-type: none"> • Catalão • Português • Romeno | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo. • História “O Gato das botas” em romeno e em catalão (site www.unilat.org). • Folhas de exercícios com | <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| <p>Sessão V Duração: 1h 30m</p> | <p>expressões reconhecidas na audição da história em cada uma das línguas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tradução para português de pequenos excertos da história “O Gato das botas” em catalão e romeno. • Apresentação da capa da história “O Gato das botas” com os títulos nas diferentes línguas românicas (francês, italiano, espanhol, romeno, catalão e português): observação das capas, tentando adivinhar em que língua se encontra e estabelecimento de comparações entre as capas. • Preenchimento de uma tabela com palavras e expressões da história “O Gato das botas”, em romeno e catalão e, posteriormente, em português. | <ul style="list-style-type: none"> • Francês • Italiano • Espanhol • Romeno • Catalão • Português <ul style="list-style-type: none"> • Catalão • Português • Romeno | <p>tabelas para preencher com palavras e expressões reconhecidas e cinco excertos da história em romeno e catalão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seis capas da história “O Gato das botas” em francês, italiano, espanhol, romeno, catalão e português. • Quadro interativo. • Palavras (números, animais, personagens) e expressões relativas à história “O Gato das botas” em romeno, catalão e português. • Tabela das línguas românicas (em cartão). • Cartões com palavras e | <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa |
|--|--|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| | | | expressões em romeno, catalão e português. | |
| <p>Sessão VI Duração: 1h 30m</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos acerca das línguas da Europa, nas quais se encontram as línguas românicas. • Apresentação de cartões com as línguas da Europa. • Escolha individual de um cartão e escrita de um postal, com a utilização de palavras nessa mesma língua. • Questionário final de avaliação das atividades e de autoavaliação. | <ul style="list-style-type: none"> • Línguas românicas • Línguas da Europa | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo. • Vinte e três cartões com as línguas oficiais da União Europeia; • Vinte folhas A4 (em cartão) na forma de postal. • Questionário de avaliação das atividades e de autoavaliação. | <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa |
| <p>Sessão VI Duração: 1h 30m</p> | | | | |

De seguida, passamos a descrever como se desenvolveu cada uma das sessões por nós planificadas. Contudo, só irei descrever as primeiras sessões realizadas por nós, pois as outras três sessões encontram-se no relatório da colega de Prática Pedagógica Supervisionada A2 (Machado, 2012), sendo que alguns instrumentos de recolha de dados são comuns aos dois relatórios.

3.5 Descrições das sessões individuais

Quadro n.º 5 - Sessão I

Conhecer-me a mim próprio e à minha língua

Objetivos principais

- Tomar consciência dos contatos estabelecidos com diferentes línguas;
- Valorizar a diversidade linguística e cultural;

Descrição pormenorizada

Nesta sessão os alunos responderam, individualmente e por escrito ao questionário diagnóstico inicial sobre línguas (*20 minutos, in Anexo 1*).

De seguida, com base no documento individualmente, distribuído pela professora, cada aluno realizou a sua biografia linguística, por escrito. Após a sua realização, a professora questionou os alunos sobre as línguas que falam, que compreendem, que já viram escritas, que já ouviram falar e que conhecem e preencheu-se o esquema, no quadro interativo, registando as línguas mencionadas (*35 minutos, ver Anexo 2*).

Posteriormente, leu-se o texto “História da língua portuguesa” de (Andrade e Martins 2007) e respondeu-se oralmente às questões que se encontravam em Powerpoint. Com este texto abordámos a divisão e classificação das sílabas e sílabas tónicas e átonas (*20 minutos; Anexos 3 e 4*).

Por fim, explorou-se o latim, como a língua mãe das línguas românicas, através de cartões com as seguintes palavras (praia, mar, peixe e gato). A professora colocou no quadro interativo as palavras escritas em latim, em francês, italiano e espanhol e em português e de seguida os alunos fizeram correspondência entre as palavras (*15 minutos; Anexo 5*).

Quadro n.º 6 - Sessão II***“O Gato das Botas” fala outras línguas – Parte I*****Objetivos principais**

- Valorizar a diversidade linguística e cultural;
- Esforça-se por compreender textos em línguas da mesma família do português;
- Transferir conhecimentos linguísticos, conhecimentos do mundo e estratégias de compreensão leitora.

Descrição pormenorizada

A aula iniciou-se com a audição e visualização da história completa “O Gato das botas”, no site www.unilat.org, em francês, de seguida realizou-se um questionário oralmente com os alunos sobre as personagens, as palavras e expressões. Após, esta atividade repetiu-se a mesma sequência para o italiano e espanhol. Os alunos escreveram as palavras e as expressões numa folha fornecida pela professora. No final destas atividades os alunos, na mesma folha, responderam por escrito ao questionário sobre a compreensão da história (45 minutos; Anexo 6).

De seguida foi fornecido a cada aluno, uma outra folha, para fazerem o resumo ou o reconto da história “O Gato das botas” em português (45 minutos; Anexo 7).

Quadro n.º 7 - Sessão III

“O Gato das Botas” fala outras línguas – Parte II

Objetivos principais

- Valorizar a diversidade linguística e cultural;
- Esforçar-se por compreender textos em línguas da mesma família do português;
- Transferir conhecimentos linguísticos, conhecimentos do mundo e estratégias de compreensão leitora.
- Comparar línguas, estabelecer diferenças e semelhanças;
- Desenvolver a capacidade de aceder aos sentidos de textos, frases e palavras em línguas românicas.

Descrição pormenorizada

Nesta sessão os alunos compararam pequenas frases, nas línguas abordadas, ou seja, francês, italiano e espanhol, em que os alunos identificaram nomes próprios/ comuns, verbos e adjetivos. De seguida traduziram frases, para português (45 minutos; Anexo 8).

Após a tradução, essas cinco frases, foram colocadas no quadro, nas três línguas mencionadas anteriormente, pois os alunos estabeleceram a correspondência em francês, italiano e espanhol (15 minutos; Anexo 9).

Posteriormente, foram distribuídas por cada aluno cartões com palavras (números, animais, personagens) e expressões relativas ao “Gato das botas” nas mesmas três línguas abordadas na sessão anterior e comparadas quando solicitamos os alunos fazendo a correspondência, nas três línguas.

De seguida foram coladas essas palavras e expressões, numa tabela dada e se apresentavam todas as línguas abordadas ao longo do projeto. (30 minutos; Anexo 10)

Por fim, realizou-se um pequeno diálogo com os alunos sobre a existência de outras línguas românicas e as línguas de que gostaram mais. (15 minutos)

Após estas três sessões, a nossa colega de diáde realizou as outras três sessões, em que trabalhou a história do “Gato das botas” nas línguas romena e catalã, mostrou num mapa onde se falavam as línguas românicas e abordou algumas línguas da Europa. Na

última sessão realizou-se um questionário final de avaliação das atividades e de autoavaliação.

3.6 Instrumentos de recolha de dados e categorias de análise

Como foi referido anteriormente, o projeto aqui relatado foi desenvolvido em grupo, mas cada elemento do mesmo ficou responsável pela implementação de três sessões. Por isso, também a análise e o tratamento dos dados ficou ao cargo dos dois elementos do grupo, sendo que cada um analisou os que melhor davam resposta à sua questão de investigação. Como a nossa questão de investigação é “*De que forma as atividades de intercompreensão em línguas românicas promovem o desenvolvimento da competência leitora das crianças?*”, decidimos utilizar como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário, a biografia linguística e as fichas de trabalho realizadas pelos alunos.

O inquérito por questionário torna-se fundamental, na medida em que visa recolher informações sobre um determinado assunto e pode ser aproveitado tanto para adquirir factos como medir concepções, atitudes e satisfações (cf. Marques, 2010: 125). Com este instrumento, os dados recolhidos são de fácil tratamento, uma vez que as respostas, em particular as fechadas, permitem uma fácil quantificação dos resultados, e consequentemente, a sua análise resulta facilitada. Este instrumento, baseia-se em dois documentos diferentes, designadamente, o inquérito inicial (diagnóstico) entregue aos alunos no início da implementação do projeto e o inquérito final de avaliação do projeto. Com a utilização deste instrumento, pretendemos investigar as línguas que os alunos dizem falar, dizem existir, dizem entender mas não falar, que dizem já ter visto escritas e, ainda, que dizem já ter ouvido falar. Com o inquérito final, ambicionámos verificar quais as línguas que os alunos gostaram mais e/ou menos de contactar e ver a sua evolução.

Relativamente à biografia linguística, enquanto instrumento de recolha de dados assumiu-se durante o nosso projeto de intervenção didática, como instrumento diagnóstico que nos permitiu concluir acerca do perfil linguístico dos alunos. Esta foi realizada em forma de texto escrito, respeitando os tópicos, mencionados anteriormente, no questionário diagnóstico, revelando diferentes percursos de vida bem como as representações que os alunos têm sobre as línguas e sobre a diversidade linguística. Através da sua biografia linguística os alunos adquiriram consciência da sua relação

com as diferentes línguas, culturas e falantes, tal como das suas atitudes e comportamentos linguístico-comunicativos. Desta forma, consideramos a biografia linguística como espaço de encontro entre a vida de um indivíduo e a sua inscrição numa história social e cultural, destacando-se enquanto “*discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, que vem instaurar um campo de renegociação e reinvenção identitária*” (Carvalho, 2003: 2, in Valente, 2010: 126), permitindo a interação entre a privacidade dos sujeitos e o espaço sócio-histórico da sua existência, ampliando a compreensão dos fenómenos sociais e grupais e fazendo emergir um sujeito capaz de recontar a narrativa sobre si mesmo (Valente, 2010: 126).

O recurso às fichas de trabalho utilizadas nas sessões foi um dos instrumentos de recolha de informação que escolhemos e que se constituiu fundamental, pois através delas conseguimos ter acesso a indícios de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Nestas fichas, pedimos aos alunos que respondessem a questões predefinidas com respostas curtas e diretas, mas também que registassem palavras e/ou expressões que conseguiram perceber nas diferentes línguas românicas.

Por fim, quanto à observação direta, esta é a recolha de dados mais precisa e objetiva acerca da implementação do nosso projeto. Assim, esta preferência aplicou-se porque os métodos de observação direta “*constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho*” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 196, in Valente, 2010: 128).

A técnica de observação direta que privilegiámos foi a observação participante, uma vez que, “*é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados (...) Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada*” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 165, in Valente, 2010:128).

Contudo, a observação contém limitações e pode levantar alguns problemas, como dificuldades ao nível do registo das observações, uma vez que, neste caso, nós, as investigadoras estamos simultaneamente a investigar e a implementar o projeto, não sendo possível tomar notas no próprio momento.

Tendo apresentado os instrumentos de recolha de dados por nós utilizados, procedemos à explicitação das categorias de análise de dados, para posteriormente analisarmos os dados, dando resposta às questões de investigação que conduziram este estudo. Assim, após para a análise dos dados recolhidos, optámos por duas grandes

categorias: *Representações sobre línguas* e *Compreensão de outras línguas românicas*. Para cada uma destas categorias apresentadas, definimos também as respetivas subcategorias bem como as descrevemos, como podemos ver no quadro seguinte.

Quadro n.º 8 - Categorias de análises de dados

| Categoria | Subcategoria | Descrição | Instrumentos de recolha de dados |
|------------------------------------|--|---|---|
| 1. Representações sobre as línguas | 1.1. Língua(s) que dizem falar | Unidades de registo onde se verifica que os alunos adquiriram conhecimentos sobre as línguas e a diversidade linguística. | Questionário Diagnóstico Inicial (<i>Anexo1</i>) |
| | 1.2. Línguas que dizem já ter ouvido falar | | Biografia linguística (<i>Anexo2</i>) |
| | 1.3. Línguas que dizem compreender | | Questionário Final (<i>Anexo 12</i> - instrumento utilizado na sessão VI, pela colega Machado, 2012) |
| | 1.4. Línguas que dizem já ter visto escritas | | |
| | 1.5. Línguas que dizem existir | | |
| | 1.6. Línguas que gostariam de aprender | | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| 2. Compreensão de outras línguas românicas | 2.1. Processo de compreensão global | Unidades de registo onde se verifica que os alunos foram capazes identificar aspetos gerais do texto (personagens, acontecimentos principais e sequência dos acontecimentos). | Ficha de trabalho com a compreensão da história “O gato das botas” (<i>Anexo 6</i>) |
| | 2.2. Processo de compreensão específica | Unidades de registo onde se verifica que os alunos compreenderam no texto palavras e expressões específicas. | Ficha de trabalho com a compreensão da história “O gato das botas” (<i>Anexo 6</i>) Ficha de trabalho com os excertos em romeno e catalão (<i>Anexo 11</i> - instrumento utilizado na sessão V, pela colega Machado, 2012) |
| | 2.3. Mobilização de conhecimentos | Unidades de registo onde se verifica que os alunos mobilizam conhecimentos linguísticos e culturais, sobre o tema. | Folha onde o resumo foi realizado (<i>Anexo 7</i>) |
| | 2.4. Tradução | Unidades de registo onde se verifica que os alunos produziram um texto paralelo em língua portuguesa. | Ficha de trabalho com os excertos em francês, italiano e espanhol (<i>Anexo 8</i>) Ficha de trabalho com os excertos em romeno e catalão (<i>Anexo 11</i> - instrumento utilizado na sessão V, Machado, 2012) |

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Sumário: Posteriormente à apresentação do nosso projeto, objeto do relatório da Prática Pedagógica Supervisionada e à justificação das nossas opções metodológicas, centramo-nos na análise e discussão dos dados recolhidos ao longo do estudo, para tentarmos dar resposta à nossa questão de investigação “De que forma as atividades de intercompreensão em línguas românicas promovem o desenvolvimento da competência leitora das crianças?”. Como mencionámos, utilizamos o questionário diagnóstico inicial, o questionário final, a biografia linguística e as fichas de trabalho realizadas pelos alunos do 3º ano de escolaridade da turma em que o projeto foi desenvolvido, para verificarmos os efeitos que as atividades que levámos a cabo tiveram nas crianças que nelas participaram e assim podemos refletir sobre o que fizemos para melhorarmos os nossos saberes teóricos e práticos.

Para analisar os dados recolhidos, convém ter em conta a preservação da identidade dos alunos pelo que utilizaremos as iniciais dos seus nomes, no decorrer da apresentação da análise dos dados que compõem este capítulo.

Os nossos dados reportam-se a 17 alunos da turma com a qual trabalhámos, turma que era constituída por 20 crianças. No entanto, três dessas crianças eram consideradas crianças com necessidades educativas especiais, com impossibilidade de participarem plenamente no projeto (veja-se capítulo 3) e, por isso, resolvemos não as incluir no grupo de alunos sujeitos a análise.

4.1 As línguas nas vozes dos alunos

Iniciamos a nossa análise por uma reflexão acerca das línguas mencionadas, ou seja, as línguas que os alunos dizem falar, que dizem compreender, dizem ter ouvido falar, dizem ter visto escritas, dizem conhecer, que gostariam de aprender falar, que percebem, mas não falam e as línguas que gostaram de contactar, tanto no questionário inicial (*Anexo 1*), como na biografia linguística (*Anexo 2*) e no questionário final (*Anexo 12*). Pretendemos aqui estabelecer uma comparação entre aquilo que os alunos foram capazes de identificar no início e no final do projeto que desenvolvemos na Prática Pedagógica Supervisionada. Para distinguirmos as línguas que existem das línguas que não existem mas que os alunos identificaram, utilizamos aspas para essas mesmas línguas. Para nos certificarmos das línguas existentes, consultámos o site <http://www.ethnologue.com>.

Assim, o nosso estudo começa pela análise das respostas dadas pelos alunos do questionário diagnóstico inicial. Neste instrumento, analisamos apenas as questões 1, 2, 3 e 4, uma vez que são as mais pertinentes para dar resposta à nossa questão de investigação.

Passamos, então a analisar a questão 1 (*Anexo 13, tabela 1 – Que línguas falas?*),. Nesta questão pedia-se aos alunos que indicassem as línguas que falavam.

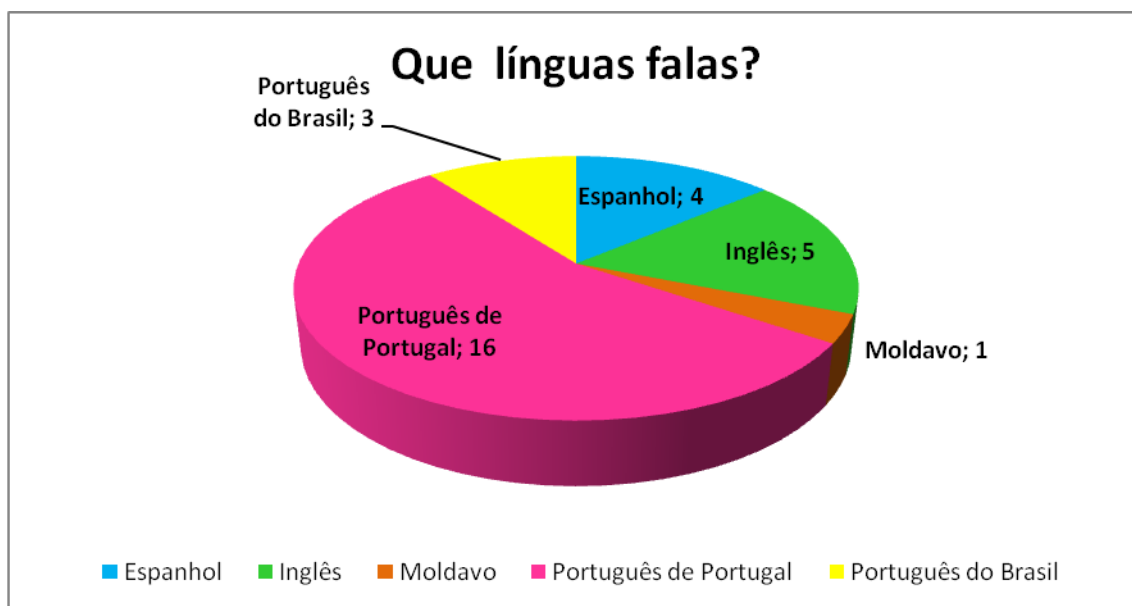


Gráfico 1 – Que línguas falas? (Questão 1)

Este gráfico evidencia que 16 alunos afirmaram por escrito que sabiam falar português de Portugal, 5 alunos disseram que sabiam inglês, 4 alunos disseram que sabiam espanhol, 3 alunos que sabiam falar português do Brasil e apenas 1 aluno disse que sabia falar moldavo, como se pode verificar no *Anexo 13*.

Deste modo, vimos que a turma é plurilingue, pois os alunos dizem que falam entre 1 a 3 línguas diferentes, apesar da grande maioria da turma ter o português como Língua Materna (LM), apenas um aluno referiu o moldavo, uma vez que é oriundo da Moldávia. Logo, podemos dizer que se trata de uma turma bastante homogénea, sendo a LM quase a 100% o português.

Em relação à questão número 2, *Que línguas conheces?*, os alunos mencionaram 19 línguas, tais como o inglês, o espanhol, o português de Portugal (alentejano), o italiano, o português do Brasil, o francês, o chinês, o “indiano”, o “africano”, o alemão,

o “australiano”, o “egípcio”, o “holandês”, o japonês, o “mexicano”, o moldavo, o russo e o ucraniano.

Destas línguas, a mais referida pelos alunos foi o inglês (16 alunos) uma vez que com ela contactam na escola e fora dela, seguindo-se o espanhol referido por 11 alunos e o português de Portugal por 10 alunos. 7 alunos nomearam o italiano e o português do Brasil, 5 alunos disseram francês e 3 alunos chinês. As línguas “indiana”, “africana” e alemã foram referidas por 2 alunos e as outras línguas foram referidas apenas uma vez (veja-se para mais informações, *Anexo 13, Tabela 2 – Que línguas conheces*).

Contudo, quando se trata de identificarem a LM, os alunos nem sempre se lembram dela como uma língua que dominam, reconhecendo a diversidade intralinguística no seio da língua que é a sua, o português.

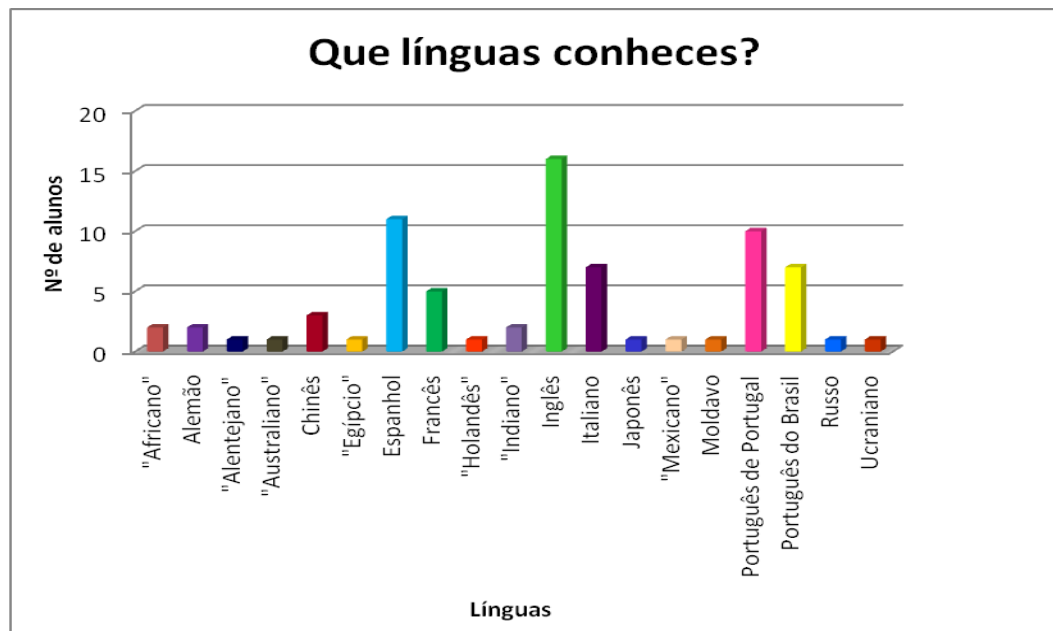


Gráfico 2 – Que línguas conheces? (Questão 2)

Nota-se que a língua inglesa é a mais conhecida pela turma, presente em diferentes contextos e por todos reconhecida. Podemos ainda dizer que os alunos não têm consciência que as fronteiras linguísticas não são iguais às fronteiras políticas, pois para eles uma língua representa um país ou um continente.

Relativamente à Questão 3: *Que línguas percebes, mas não falas?*, os alunos, nomearam 9 línguas que dizem perceber, mas não sabem falar, como o “cazaquistânês”, o espanhol, o francês, o inglês, o italiano, o moldavo, o português de Portugal, o português do Brasil e o “tunisiano”.



Gráfico 3 – Que línguas percebes, mas não falas? (Questão 3)

Nesta questão, o inglês é novamente, a língua mais citada pelos alunos, mais especificamente por 8 alunos, pois é a língua mais presente, mais estudada e, por isso, relativamente à qual os alunos têm um maior grau de familiaridade.

A seguir, encontramos o espanhol e o português do Brasil, nomeados por 5 alunos. O italiano e o português de Portugal foram ditos igualmente por 2 alunos. O “cazaquistânês” foi referido por 1 aluno, uma vez que é oriundo do Cazaquistão. O francês, o moldavo e o “tunisianô” foram nomeados, uma vez e pelo mesmo aluno, como se pode ver no *Anexo 13, Tabela 3 – Que línguas percebes, mas não falas?*.

Relativamente ao português de Portugal, podemos concluir que os dois alunos não compreenderam a questão ou simplesmente só leram a primeira parte, já que estes alunos são de nacionalidade portuguesa e falam português. É importante ainda dizer que só um dos alunos, que respondeu inglês e português de Portugal, disse “percebo todas as línguas que falo”.

Quanto à questão quatro, *Que línguas viste ou ouviste falar?*, iremos apresentar primeiramente, um gráfico geral com as línguas todas mencionadas pelos alunos e posteriormente analisaremos os respetivos dados relativos às alíneas desta questão, ou seja, às línguas que viram ou ouviram na televisão, nas revistas, jornais, livros, na internet, na rádio, nas lojas, na rua e na escola (*Anexo 13, Tabela 4: Que línguas viste ou ouviste falar, no geral?*).

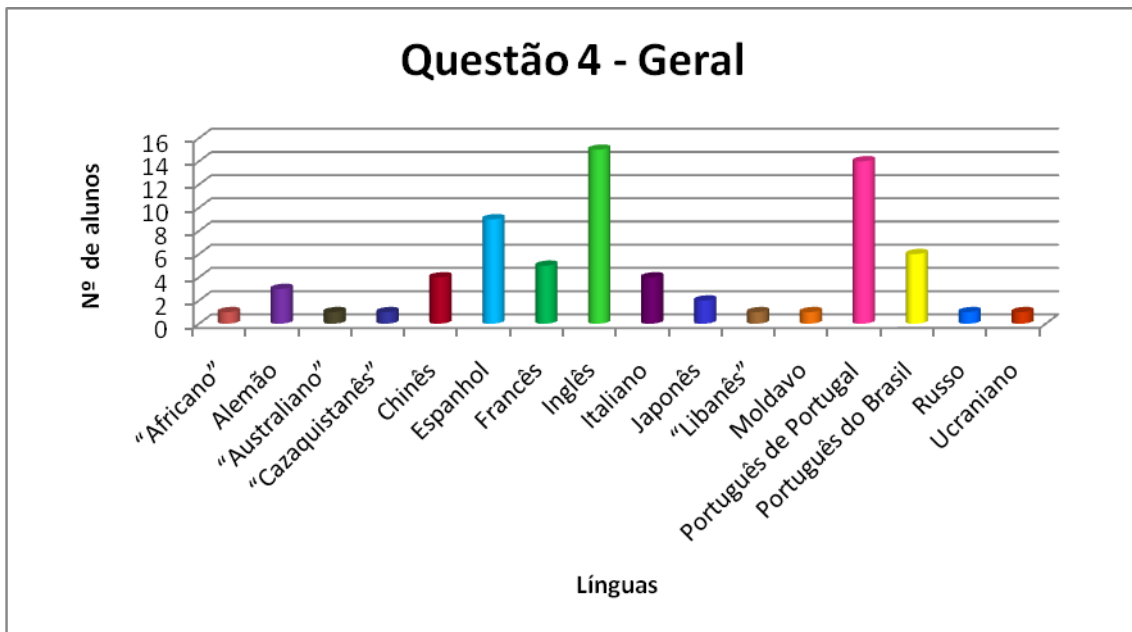


Gráfico 4 – Que línguas viste ou ouviste falar? (Questão 4 – geral)

Analisando o gráfico, podemos concluir que os alunos dizem já terem visto escritas e/ ou ouvido falar muitas línguas, nos locais mencionados acima. De facto as línguas mais citadas pelos alunos foram o inglês e o português de Portugal, já que são as línguas com as quais os alunos contactam mais. Das outras línguas, destacam-se ainda o português do Brasil, o espanhol, o italiano e o francês, por serem línguas mais próximas geográfica e linguisticamente.



Gráfico 5 – Que línguas viste ou ouviste falar? (Questão 4 – na televisão)

Através do gráfico verifica-se que na televisão, os alunos dizem ter ouvido falar 11 línguas tais como o "africano", o alemão, o chinês, o espanhol, o francês, o inglês, o

italiano, o “libanês”, o moldavo, o português de Portugal e o português do Brasil. As línguas “africana”, alemã, chinesa, “libanesa” e moldava foram referidas apenas uma vez e por cinco alunos diferentes. O francês e o italiano foram línguas referidas por 2 alunos diferentes, o espanhol e o português do Brasil por 3 alunos, o inglês por 5 alunos e o português do Portugal por 9 alunos. Salienta-se mais uma vez que os alunos não percebem que as fronteiras linguísticas são diferentes das fronteiras políticas e geográficas ou têm tendência a confundir as 2 (*Anexo 13, Tabela 5 – Que línguas viste ou ouviste falar na televisão?*).

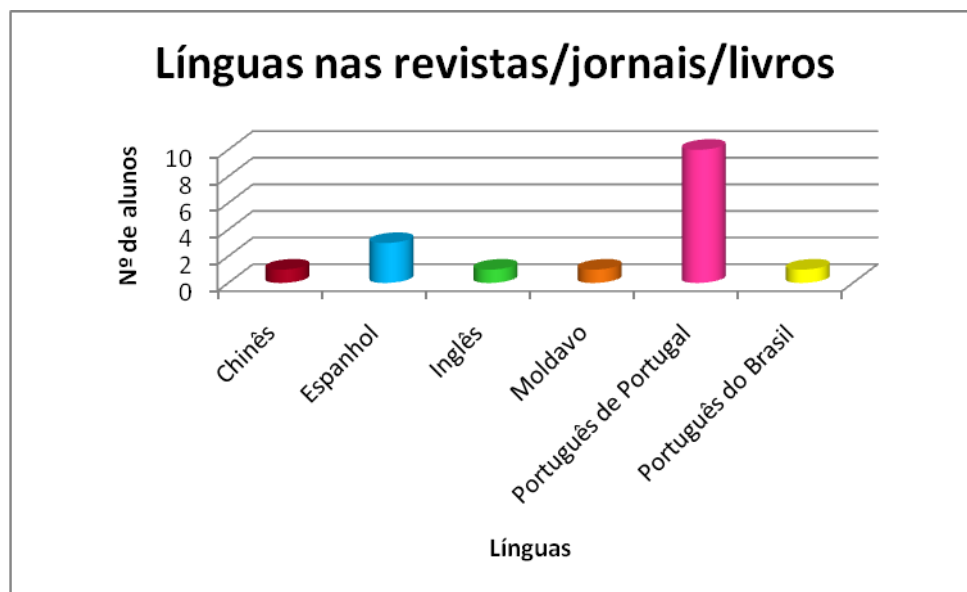


Gráfico 6 – Que línguas viste ou ouviste falar? (Questão 4 – nas revistas/jornais/livros)

Quanto às revistas/ jornais/ livros, os alunos nomearam 6 línguas como o chinês, o espanhol, o inglês, o moldavo, o português de Portugal e o português do Brasil. Destas línguas a mais citada pelos alunos foi o português de Portugal, por 10 alunos, de seguida o espanhol por 3 alunos e as restantes línguas, apenas uma vez por 3 alunos diferentes. Porém 4 alunos disseram que nunca viram línguas escritas em revistas, jornais ou livros, nem mesmo o português de Portugal, talvez por considerarem que a pergunta se referia a outras línguas e não à LM e 1 aluno disse que viu línguas escritas, mas não se lembra quais foram, pois não as indica na sua resposta, (como se pode constatar no *Anexo 13, Tabela 6 – Que línguas viste ou ouviste falar nas revistas / jornais/ livros?*).

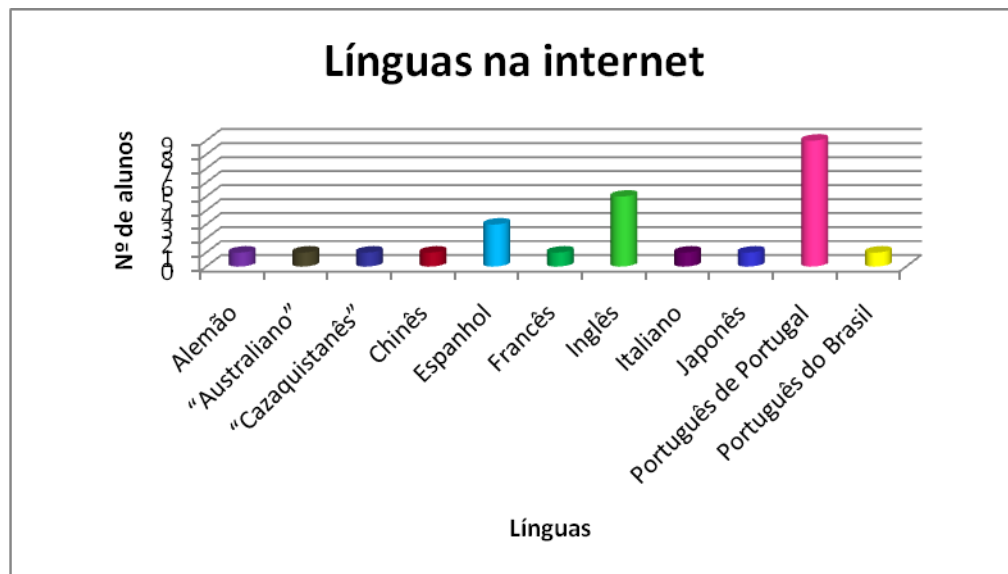


Gráfico 7 – Que línguas viste ou ouviste falar? (Questão 4 – na internet)

Relativamente ao gráfico que apresenta as línguas que os alunos viram ou ouviram na internet, temos um total de 11 línguas, tais como o alemão, o “australiano”, o “cazaquistânês”, o chinês, o espanhol, o francês, o inglês, o italiano, o japonês, o português de Portugal e o português do Brasil. Frequentemente, as línguas que sobressaem são o português de Portugal com 9 respostas, o inglês com 5 respostas e o espanhol com 3 respostas, pois todas as outras línguas foram referidas apenas uma vez por 6 alunos diferentes. Ainda nesta alínea, houve um aluno que não entendeu a questão, já que diz, que viu línguas escritas na internet mas não as nomeia na sua resposta, (como se pode ver no *Anexo 13, Tabela 7 – Que línguas viste ou ouviste falar na internet?*). Também, muitos alunos não responderam português de Portugal, porque se trata da LM e provavelmente encaram a questão como se reportando a outras línguas.

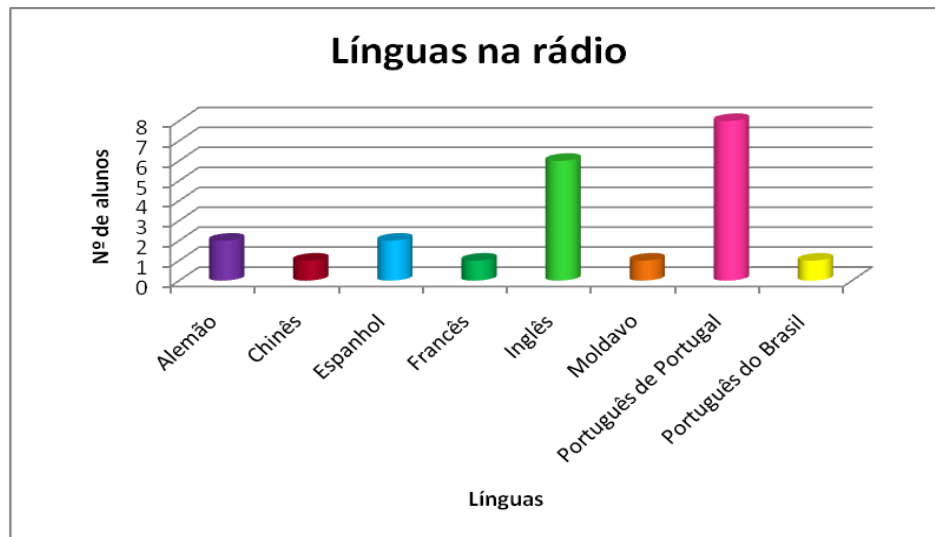


Gráfico 8 – Que línguas viste ou ouviste falar? (Questão 4 – na rádio)

Como se pode observar no gráfico, os alunos ouviram na rádio 8 línguas diferentes como o alemão, o chinês, o espanhol, o francês, o inglês, o moldavo, o português de Portugal e o português do Brasil. Como se tem vindo a verificar as línguas portuguesa de Portugal e a inglesa, destacam-se com 8 e 6 respostas, respetivamente. De seguida, apresentam-se com 2 respostas, cada uma, o alemão e o espanhol e as outras 4 línguas foram indicadas uma vez por 4 alunos diferentes. Ainda, 2 alunos disseram que não ouviram nenhuma língua na rádio, o que podemos concluir que quando se questiona os alunos sobre esta temática, nem sempre se lembram da sua LM ou do inglês que ouvem das canções, (ver *Anexo 13, Tabela 8 – Que línguas viste ou ouviste falar na rádio?*).

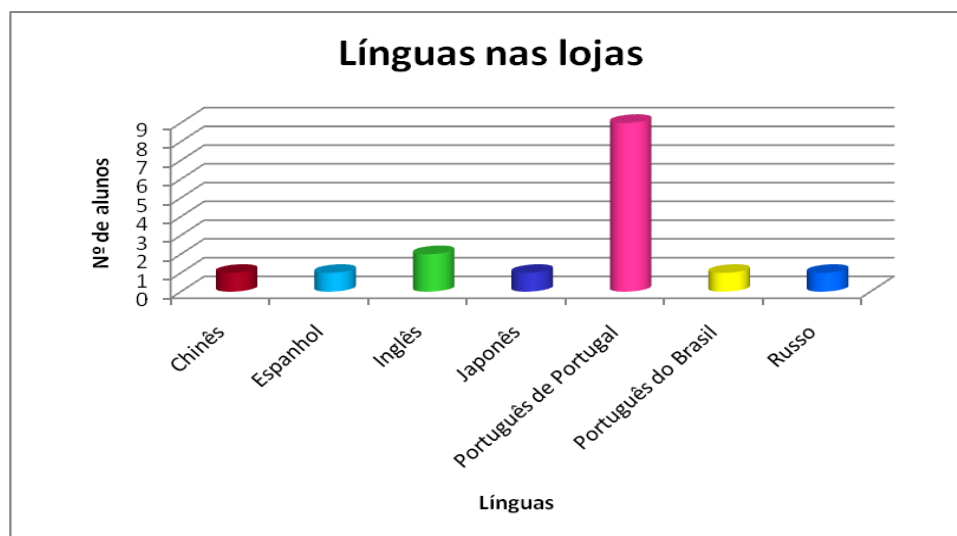


Gráfico 9 – Que línguas viste ou ouviste falar? (Questão 4 – nas lojas)

Em relação às línguas que os alunos ouviram ou viram nas lojas foram 7 nomeadamente o chinês, o espanhol, o inglês, o japonês, o português de Portugal, o português do Brasil e o russo. Assim, a língua mais citada pelos alunos foi o português de Portugal, com 9 respostas, depois o inglês com 2 respostas e as restantes línguas foram indicadas apenas uma vez, cada uma. Pode-se ainda ver que 4 alunos responderam “nenhuma”, pois não se lembraram que a LM também faz parte das línguas que ouvem ou viram escritas. No entanto, houve um aluno que não compreendeu a questão, já que respondeu que ouviu e viu línguas mas não as nomeou, (ver no Anexo 13, Tabela 9 – *Que línguas viste ou ouviste falar nas lojas?*).

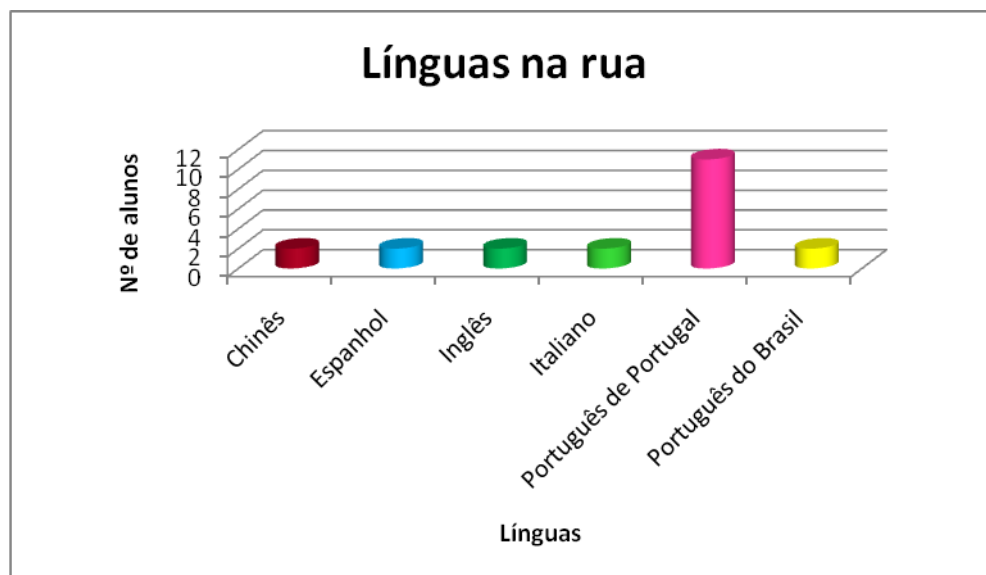


Gráfico 10 – Que línguas viste ou ouviste falar? (Questão 4 – na rua)

Os alunos dizem ter ouvido 7 línguas na rua, como o chinês, o espanhol, o francês, o inglês, o italiano, o português de Portugal e o português do Brasil. Destas línguas, a mais nomeada foi o português de Portugal por 11 alunos, a seguir encontram-se o chinês, o espanhol, o inglês, o italiano e o português do Brasil com 2 respostas cada uma e o francês com apenas uma resposta. Ainda obtivemos duas respostas, uma de um aluno que diz que não se lembra e outra de um aluno que diz que viu e ouviu línguas nas lojas mas não indica quais, o que podemos concluir que os alunos não indicam a LM, isto é, o Português, por considerarem que as questões colocadas se reportam a outras línguas, não tendo consciência da sua própria LM, como se pode verificar no Anexo 13, Tabela 10 – *Que línguas viste ou ouviste falar na rua?*.

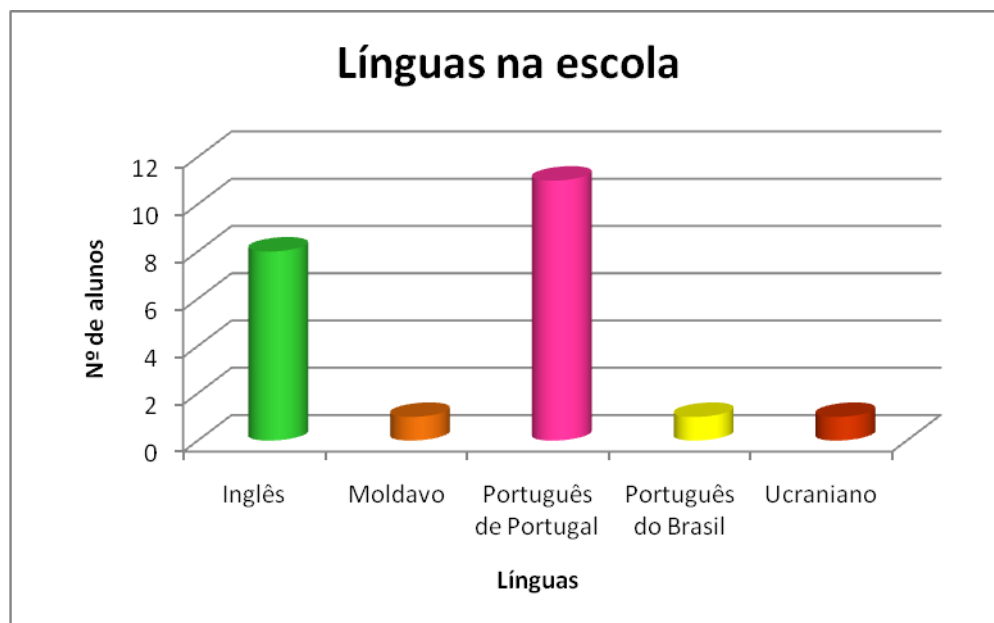


Gráfico 11 – Que línguas viste ou ouviste falar? (Questão 4 – na escola)

Por fim, na escola os alunos indicaram 5 línguas no total, sendo elas o inglês, o moldavo, o português de Portugal, o português do Brasil e o ucraniano. Logo, as línguas mais referidas foram o português de Portugal por 11 alunos e o inglês por 8 e as outras 3 línguas foram ditas por 2 alunos diferentes, o que dá uma referência de apenas uma vez cada uma. Neste caso concreto, verifica-se mesmo que, os alunos não referem a LM, ou seja o português, pois consideraram que a pergunta se referia a outras línguas, uma vez que todos os alunos contactam com o português na escola, tanto com os colegas no recreio, como dentro da sala de aula. Por isso, 3 alunos responderam “nenhuma” língua, verificando-se no Anexo 13, Tabela 11 – *Que línguas viste ou ouviste na escola?*.

Em suma os alunos já contactam com diferentes línguas, embora para o nosso estudo seja importante realçar apenas as 7 línguas que foram referidas mais vezes pelos alunos ao longo do questionário, sendo elas, algumas línguas românicas como o espanhol, o francês, o italiano e o português de Portugal. Também se destacam o inglês, o português do Brasil e o moldavo, este é referido por existir um aluno oriundo da Moldávia. As 5 línguas românicas, (italiano, francês, romeno, espanhol e português) são referidas por serem línguas próximas geográficas e linguisticamente.

Após a análise do questionário inicial, passamos agora, analisar a biografia linguística (Anexo 2), que foi pedida aos alunos na I sessão do projeto.

Com a *Biografia linguística* pretendemos analisar as línguas que os alunos dizem falar, dizem compreender, dizem ter ouvido falar, dizem ter visto escritas, no geral,

dizem conhecer e que gostariam de aprender falar, enquanto que no questionário de diagnóstico inicial, os alunos indicaram as línguas que tinham visto escritas ou ouvido falar em locais específicos.

Passamos então, analisar as línguas que os alunos dizem falar.

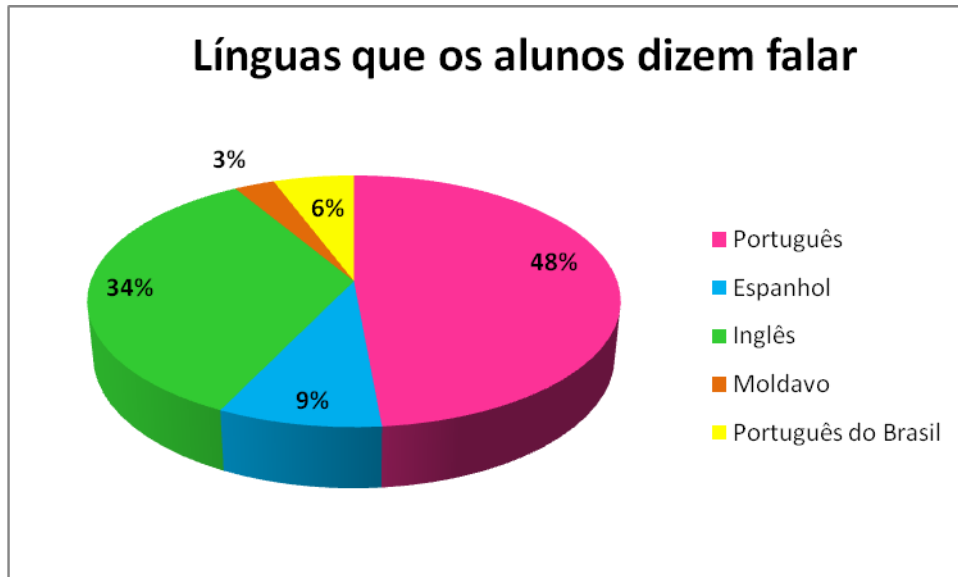


Gráfico 12 – Línguas que os alunos dizem falar

Este gráfico mostra que as línguas que, na maioria, os alunos dizem falar são o português de Portugal e o inglês. Assim, 48%, 17 alunos, dizem falar português e 34%, 12 alunos, dizem falar inglês. A seguir, temos 3 alunos que dizem falar espanhol, 9%, e 2 alunos que dizem falar português do Brasil, 6%, e apenas 1 aluno, 3%, diz que sabe falar moldavo, (ver o *Anexo 14, Tabela 1 – Línguas que os alunos dizem falar*).

Como vimos, no questionário individual e agora na biografia linguística, reforçamos a ideia de que a turma é pouco heterogénea, do ponto de vista dos contactos linguísticos, tendo a grande maioria o português como LM e estando quase todas as crianças expostas ao inglês.

Vejamos agora as línguas que os alunos dizem compreender.

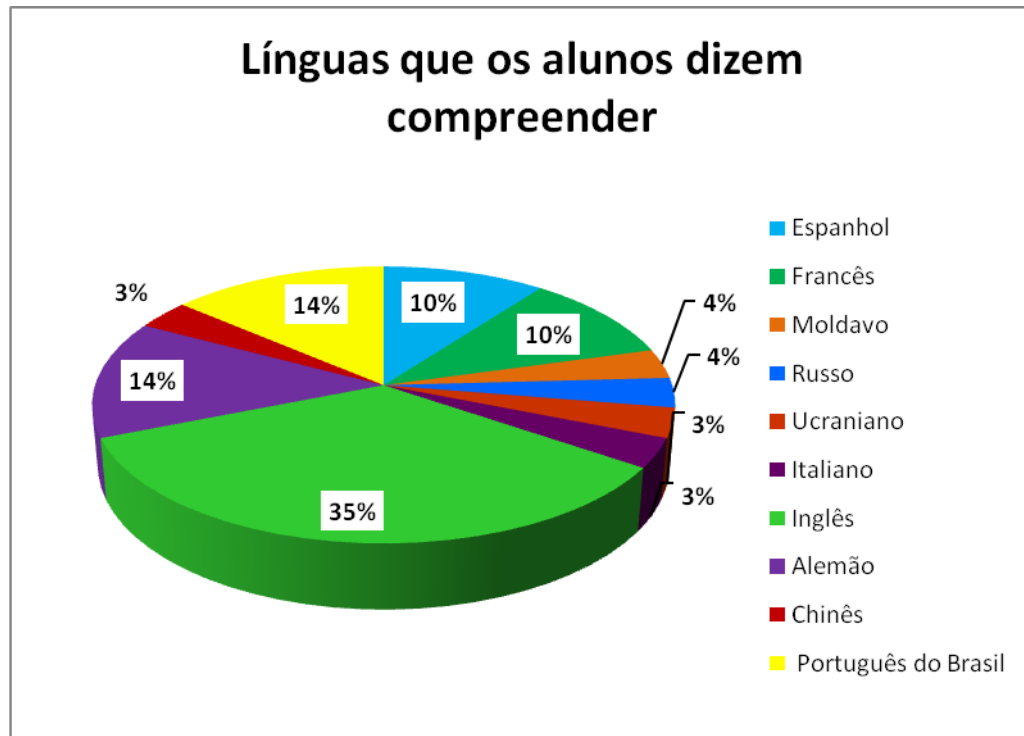


Gráfico 13 – Línguas que os alunos dizem compreender

Neste gráfico verificamos que a língua que os alunos mais afirmam compreender é o inglês com 35%, ou seja, 10 alunos. De seguida encontramos o português do Brasil e o alemão igualmente com 14%, o que corresponde a 4 alunos cada, e o espanhol e o francês com 10% cada, ou seja, 3 alunos dizem compreender estas línguas. As restantes línguas são compreendidas apenas por 1 aluno cada, como se pode verificar no *Anexo 14, Tabela 2 – Línguas que os alunos dizem compreender*.

É natural que as línguas moldava, russa e ucraniana estejam presentes no repertório coletivo dos alunos pelo facto de termos uma criança de origem moldava.

Passamos, já de seguida, à análise das línguas que os alunos dizem ter ouvido falar.

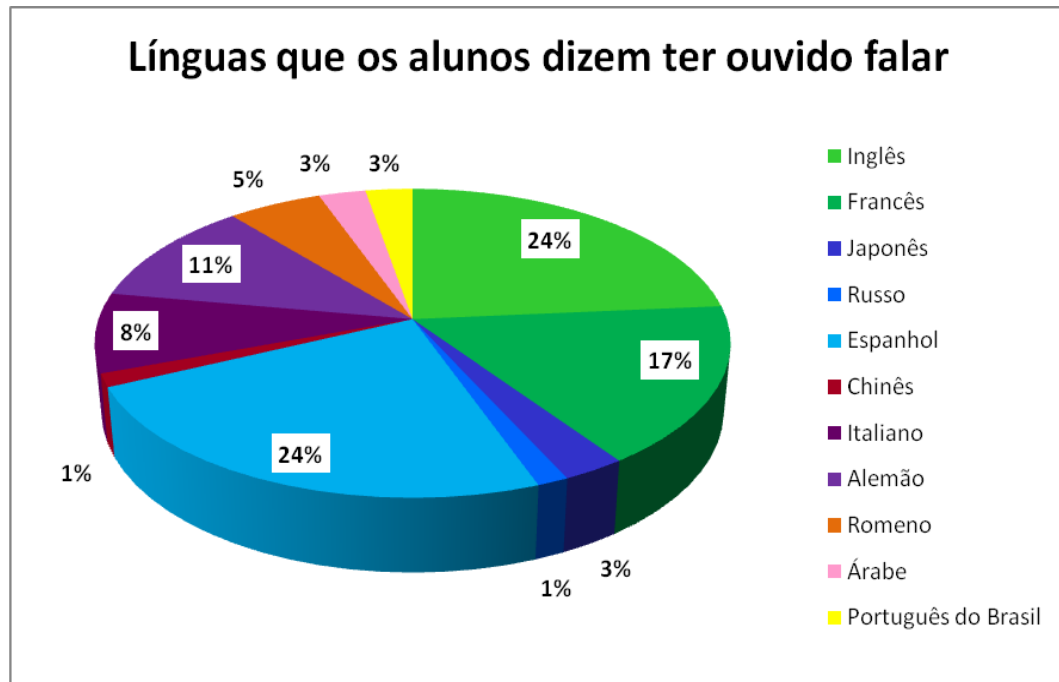


Gráfico 14 – Línguas que os alunos dizem ter ouvido falar

Neste gráfico verificamos que os alunos dizem ter ouvido falar 11 línguas, nomeadamente, o inglês, o francês, o japonês, o russo, o espanhol, o chinês, o italiano, o alemão, o romeno, o árabe e o português do Brasil. Destas línguas, 17 alunos dizem ter ouvido falar o inglês e o espanhol, 24%. Os 17% associam-se aos 12 alunos que dizem ter ouvido falar francês, os 11%, isto é, 8 alunos, dizem ter ouvido falar alemão, 8% correspondem a 6 alunos que dizem ter ouvido falar italiano. Também, 9 alunos, equivalente a 5% no gráfico, dizem ter ouvido falar romeno, contudo nenhum aluno referiu esta língua no questionário diagnóstico inicial mais propriamente na questão 4. O árabe, o português do Brasil e o japonês, foram referidas por 2 alunos, cada uma e as línguas chinesa e russa foram referidas apenas por um aluno, como se pode ver no Anexo 14, Tabela 3 – Línguas que os alunos dizem ter ouvido falar.

De seguida, analisaremos as línguas que os alunos dizem ter visto escritas.

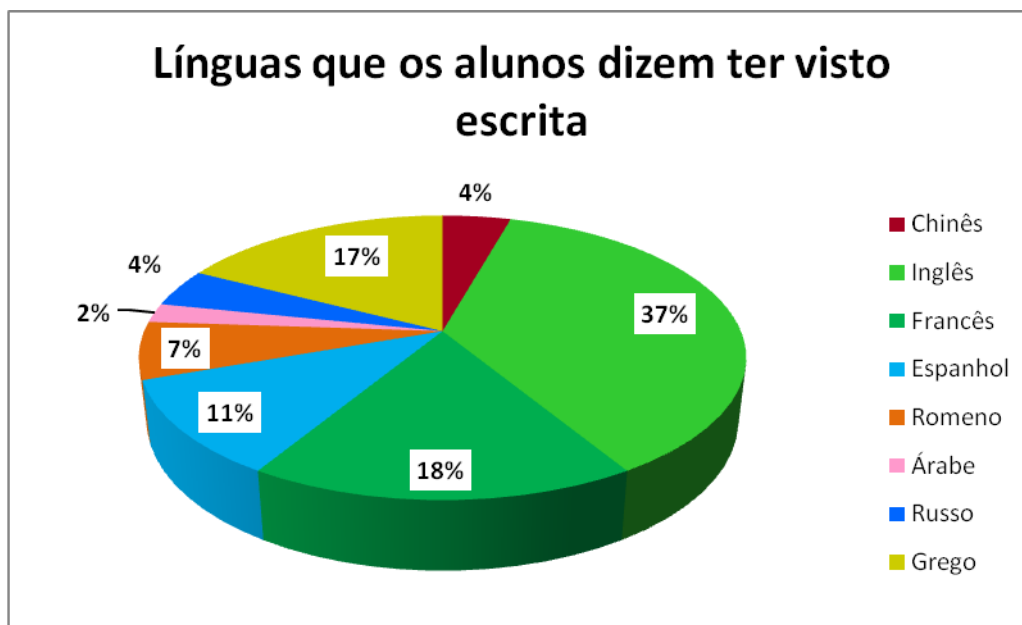


Gráfico 15 – Línguas que os alunos dizem ter visto escrita

Comparando as línguas que os alunos dizem ter ouvido falar e as línguas ter visto escritas, como vemos nos gráficos, ou tabelas em anexo, podemos dizer que os alunos têm mais consciência dos contactos das línguas a nível auditivo do que visual, uma vez, que a turma no geral, diz que viu escritas 8 línguas sem ser a LM. Contudo, as línguas românicas aparecem tanto nas línguas que os alunos dizem ter visto escritas como ter ouvido falar.

O inglês é de novo a língua que os 17 alunos disseram que já viram escrita, uma vez que a maior parte dos alunos tem aulas de inglês nas Atividades Extracurriculares, o que representa 37%. De seguida encontramos o francês e o grego, com 8 alunos cada uma, o que corresponde respetivamente a 18% e a 17% no gráfico, novamente, esta diferença de 1% deve-se ao ajuste automático que ocorre na construção do gráfico. 11% do total dos alunos, responderam espanhol, 4% responderam chinês e russo e 2% responderam árabe (um aluno), como se pode verificar no *Anexo 14, Tabela 4 – Línguas que os alunos dizem ter visto escrita*. Podemos, ainda concluir que as línguas mencionadas são familiares para os alunos, como o inglês, e parecidas com o português como o francês, o espanhol e o romeno.

Passamos, agora a analisar as línguas que os alunos dizem conhecer.

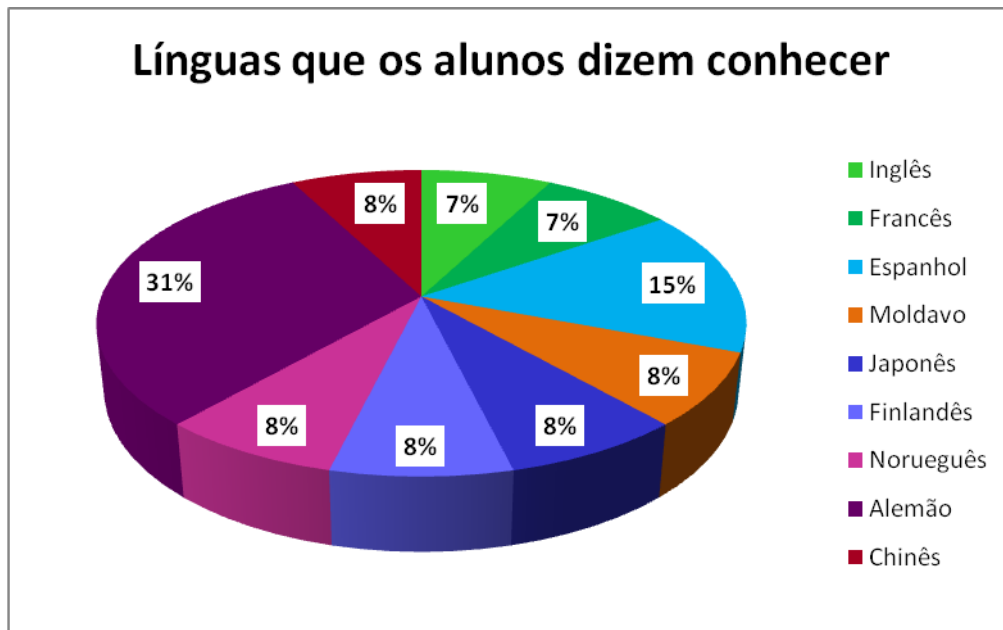


Gráfico 16 – Línguas que os alunos dizem conhecer

Mais uma vez confrontamos, a biografia linguística com a questão 2 do questionário diagnóstico (ver o *Anexo 14* e o gráfico 2) e podemos verificar que há uma discrepância entre o número de línguas mencionadas pelos alunos, uma vez que na questão 2 os alunos mencionam 19 línguas e na biografia linguística apenas nomearam 9 línguas. Há 7 línguas que são comuns como o inglês, o francês, o espanhol, o moldavo, o japonês, o alemão e o chinês, enquanto que o norueguês e o finlandês foram identificados na biografia linguística de um aluno. Assim, os 31% correspondem a 4 alunos que dizem conhecer o alemão, os 15% a 2 alunos que dizem conhecer o espanhol e os 7% e 8% representam as línguas que foram referidas apenas uma vez pelos alunos, é de salientar, que esta diferença de 1% notada (entre 7% e 8%), é um ajuste automático que ocorre quando se constrói o gráfico no Excel, como se pode confrontar no *Anexo 14, Tabela 5 – Línguas que os alunos dizem conhecer*. Esta diferença ocorre, uma vez que na biografia linguística os alunos mostram ser mais sinceros, por remeter para as vivências pessoais deles com os contactos linguísticos.

Na biografia linguística verifica-se que um aluno respondeu que gostaria de aprender o italiano, o alemão, o chinês, o japonês e o “indiano”, simplesmente porque o pai sabe muitas línguas, (ver *Anexo 14, Tabela 6 – Línguas que os alunos gostariam de aprender a falar*).

Os dados analisados, tanto no questionário inicial como na biografia linguística, permitem aferir que os alunos conhecem poucas línguas, isto é, as línguas referidas são aquelas que aparecem mais no dia-a-dia dos alunos, o português e o inglês.

Desta forma, vimos que, em termos de línguas românicas, os alunos focaram o espanhol e o francês, várias vezes e o italiano algumas vezes, por isso é importante dar a conhecer aos alunos outras línguas românicas de forma a enriquecer a sua cultura linguística e a capacidade de reflexão sobre as línguas, mobilizando a LP.

Depois desta análise iremos mostrar quais as línguas que os alunos gostaram mais, após a realização de todas as sessões. Esta questão foi realizada no questionário final de avaliação das atividades e de autoavaliação, na Sessão VI do projeto.

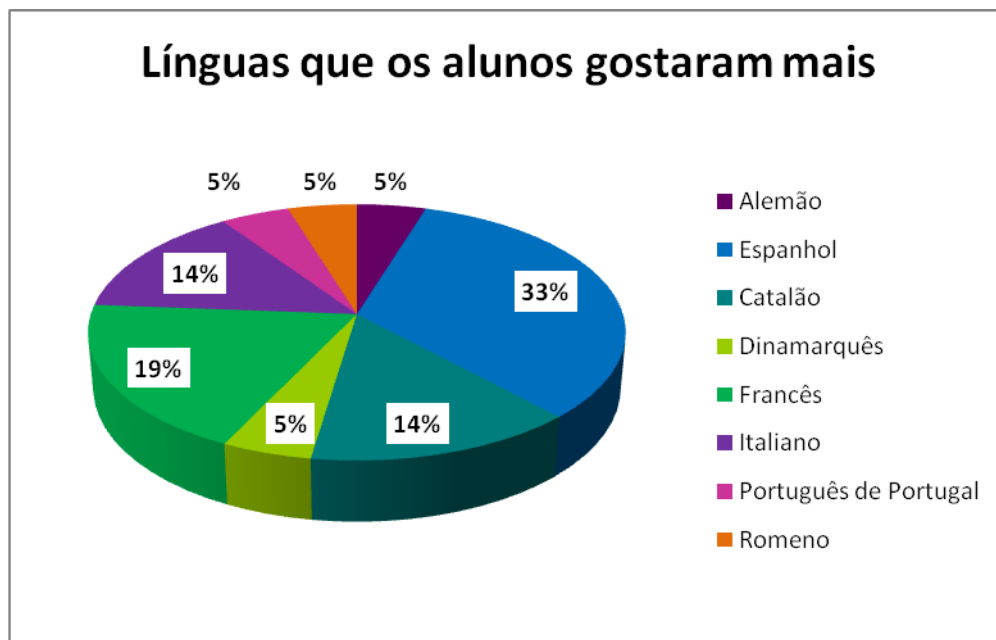


Gráfico 17 – Línguas que os alunos gostaram mais nas sessões

Neste gráfico podemos ver que o espanhol, com 33% foi a língua que os alunos gostaram mais, ou seja 7 alunos, por ser uma língua próxima do português, de seguida encontra-se o francês, com 19% o que corresponde a 4 alunos, por ser uma língua com um “sotaque” diferente daqueles que os alunos estão habituados a contactar. Igualmente com 14% temos o catalão e o italiano que foram identificados pelos 3 alunos. As restantes línguas foram nomeadas apenas uma vez pelos alunos. Salienta-se que as línguas alemã e a dinamarquesa foram referidas numa atividade em que os alunos escreveram um postal e utilizaram essas línguas.

No *Anexo 15*, podemos ver que os alunos gostaram de várias línguas e não apenas só uma e um aluno referiu que gostou de todas as línguas.

Depois da análise da cultura linguística dos alunos iremos, de seguida, analisar o que os alunos compreenderam da história “O gato das botas”, nas línguas francesa, italiana, espanhola, romena e catalã, através da transferência de conhecimentos que fizeram da LP, já que, no início do projeto, as crianças não tinham a noção da origem da sua língua nem da das outras línguas românicas.

4.2 “O gato das Botas” em línguas românicas

Neste ponto, pretendemos verificar como se processa a compreensão leitora dos alunos, em contacto com o texto “*O gato das Botas*”, tanto a nível global como a nível específico. A nível global, os alunos tiveram de responder a um questionário sobre a história (quais são as personagens? quantos filhos tinha o moleiro? a quem é que o moleiro deu ao gato? o que é que o gato pediu ao rapaz? como é que o rapaz conheceu o rei e para onde é que o rapaz foi viver depois de ter conhecido rei?) e a nível específico tiveram de escrever as palavras e expressões que perceberam nas diferentes línguas abordadas. Também realizaram traduções de frases e escreveram um texto, isto é, um resumo ou um reconto da história, como consequência da mobilização de conhecimentos.

Em primeiro lugar, analisaremos a compreensão global escrita do texto, após os alunos visualizarem a história completa no site da União Latina (http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/Modules/Module_2/index.htm), nas línguas francesa, italiana e espanhola e de seguida analisaremos as palavras e as expressões que os alunos conseguiram perceber nas diferentes línguas românicas.

Assim, começamos por analisar se os alunos compreenderam o sentido global da história, através das respostas a um questionário constituído por 6 questões (ver *Anexo 6- Compreensão da história*), depois de os alunos visualizarem a história completa em francês, em italiano e em espanhol.

A primeira questão remetia para a identificação das personagens do texto.

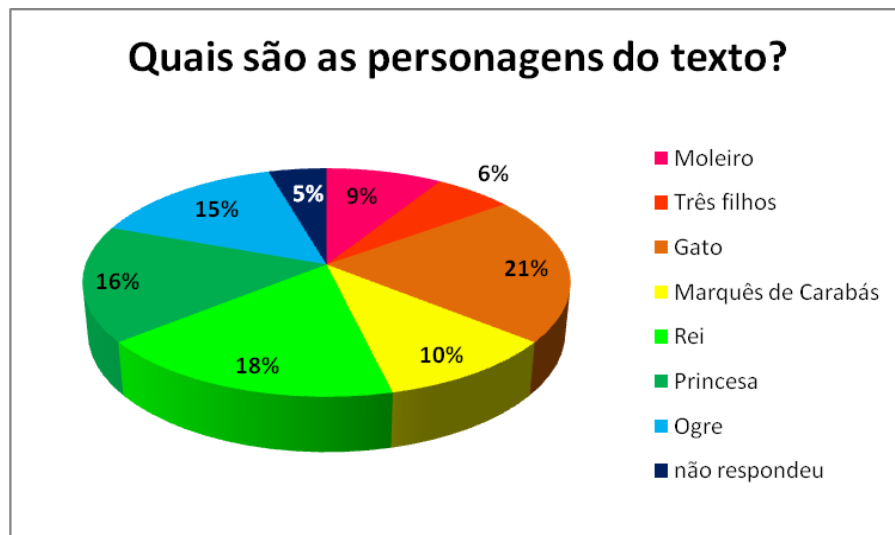


Gráfico 18 - *Quais são as personagens do texto?*

A esta questão responderam 14 alunos, mesmo estando os 17 alunos presentes. Mesmo assim, 21% dos alunos (14) identificaram a personagem principal, o gato, 12 alunos, reconheceram rei, o que no gráfico representa 18%, 11 alunos, 16% total dos alunos identificaram princesa e 10 alunos, 15% do total dos alunos, responderam ogre ou gigante. Ainda 9% dos alunos identificaram o moleiro, sendo a personagem da história, equivalente a 6 alunos e 4 alunos, 6% do total dos alunos identificaram os três filhos (*Anexo 16 – Tabela 1 – Quais são as personagens do texto?*).

Contudo, houve alunos que identificaram personagens secundárias ou figurantes tais como, 6 alunos disseram o rato, 5 escreveram o leão e 1 aluno nomeou os camponeses e o burro (*Anexo 16 – Tabela 2 - Outras personagens*).

Após esta análise, salienta-se que os alunos que responderam ao questionário conseguiram identificar as personagens principais, as secundárias e as figurantes, o que nos mostra que os alunos conseguiram compreender pormenores da história, sem a terem ouvido em português.

De seguida passamos, a analisar a questão 2: *Quantos filhos tinha o moleiro?*

Nesta questão 13 alunos responderam de forma correta, ou seja, 76% dos alunos responderam que o moleiro tinha 3 filhos e 24% dos alunos, isto é, 4, não responderam à questão (*Anexo 16, Tabela 3*).

De seguida, analisaremos a pergunta 3 - *A quem é que o moleiro deu o gato?*

Nesta análise, estão presentes os 13 alunos que responderam a esta questão, pois 4 alunos voltaram a não responder. Desta forma, 12 alunos, o que corresponde a 92% do total dos alunos, respondeu corretamente que o moleiro tinha dado o gato ao seu filho

mais novo. Sendo que um aluno, não compreendeu a história pois disse que o moleiro tinha dado o gato ao Rei (ver Anexo 16, Tabela 4).

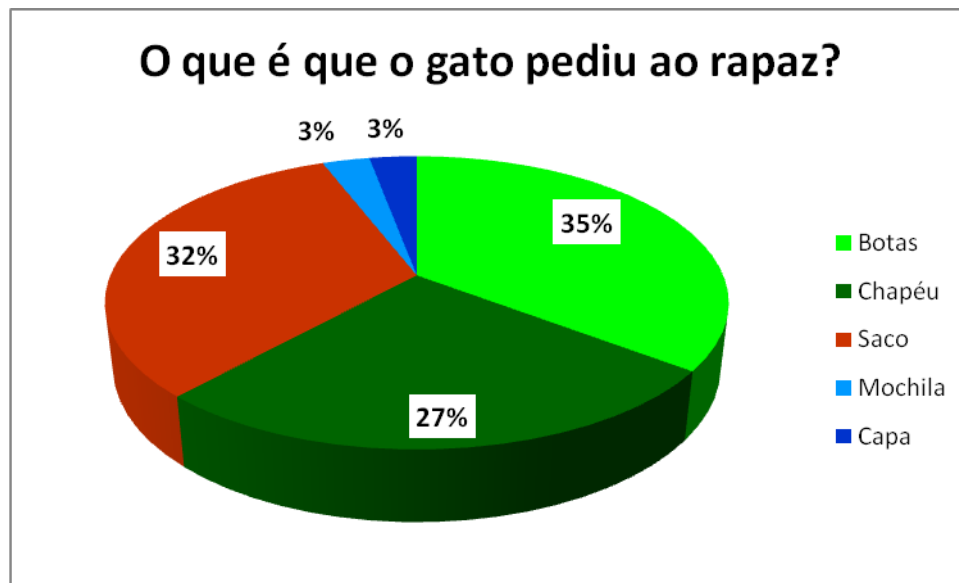


Gráfico 19 – *O que é que o gato pediu ao rapaz?*

Em relação à questão *O que é que o gato pediu ao rapaz*, verificamos que 35% do total dos alunos, correspondente a 12 alunos, respondeu *botas*, 11 alunos, equivalente a 32% dos alunos, nomearam *saco* e 9 alunos, ou seja, 27%, escreveram *chapéu*. Salienta-se ainda que 2 alunos escreveram *mochila* e *capa*, o que significa que não compreenderam pormenores da história. Mesmo assim, nesta questão, participaram um total de 12 alunos, pois 5 alunos não responderam, o que significa que a maioria dos alunos conseguiu identificar *botas*.

Relativamente, à questão 5 – *Como é que o rapaz conheceu o rei?*, apenas 12 alunos participaram, já que 7 alunos não responderam a esta questão, mesmo estando presentes nesta sessão.

Assim, através do Anexo 16 – Tabela 6, podemos verificar que 9 alunos perceberam a ideia principal, pois foi através do gato que o rapaz e o rei se conheceram. Desta forma, 1 aluno respondeu que o “*rapaz conheceu o rei num rio*” (D.R.), outro aluno respondeu que “*o gato ia caçar coelhos e codornizes e dava ao rei em nome do marquês de Carabás.*” (D.T.), 2 alunos responderam apenas que o rapaz conheceu o rei, “*porque o gato apresentou o marquês de Carabás*”(B.G., M.M.) e ainda, outro aluno referiu que o rapaz conheceu o rei através de várias histórias que o gato inventou, pois “*o seu gato inteligente inventou uma história onde o seu amo era o marquês de Carabás. Depois o gato levou vários presentes para o rei como por exemplo uma lebre, dizendo sempre que era uma oferta do seu amo. Um dia também inventou outra história*

em que o marquês de Carabás se estava a afogar e pediu ao rei para o ajudar.” (B.C.). Mas nesta questão destacam-se 4 alunos, com respostas mais completas, pois referiram que o rapaz conheceu o rei, quando o rapaz tomava banho no rio, tendo o gato começado a gritar, pedindo ajuda, pois o seu amo estava afogar-se e os ladrões tinham-lhe roubado a roupa, sendo que o rei ajudou o rapaz, (C.L., D.C., J.N., R.M.).

Contudo um aluno não percebeu a ideia central já que escreveu que *“teve de apanhar codornizes para o rei foi a correr ter com a princesa.”* (S.S.) e não entendeu que foi o gato que foi apanhar as codornizes. Nota-se que esta questão foi apenas respondida por 10 alunos, talvez por ser uma questão de maior desenvolvimento alguns os alunos ignoraram-na, por implicar mais esforço.

Finalmente, analisaremos a última questão – *Para onde é que o rapaz foi viver, depois de ter conhecido o rei?*

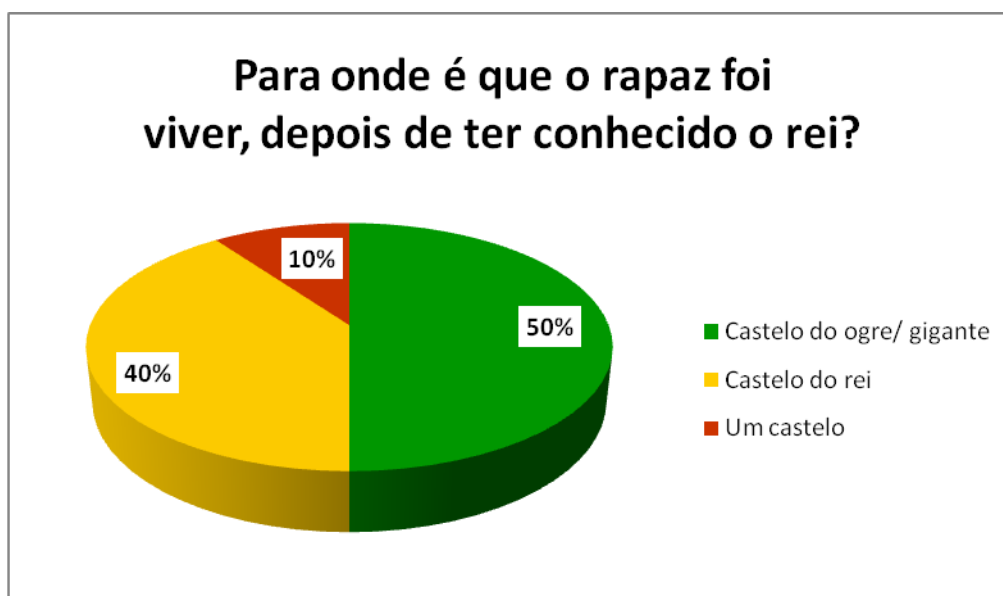


Gráfico 20 – *Para onde é que o rapaz foi viver, depois de ter conhecido o rei?*

Nesta questão, dos 17 alunos, somente 10 alunos responderam. Deste modo, os 10 alunos perceberam a ideia central, ou seja, todos entenderam que o rapaz foi viver para um castelo, mas apenas 5 alunos (50%) deram a resposta correta, isto é, o rapaz foi viver para o castelo do ogre/ gigante (*Anexo 16, Tabela 7*).

Este questionário, deu para entender que muitos alunos compreenderam a história e fizeram um esforço para isso. Podemos dizer, contudo, que à medida que se pediam mais pormenores, menos alunos os retinham.

Identificação das palavras e expressões

De seguida, analisaremos as expressões e as palavras que os alunos conseguiram recolher ao longo das visualizações e audições das histórias nas diferentes línguas românicas, sem estarem direccionadas para questões, como foi pedido no questionário.

Iniciamos esta análise pelas palavras e expressões recolhidas em francês.

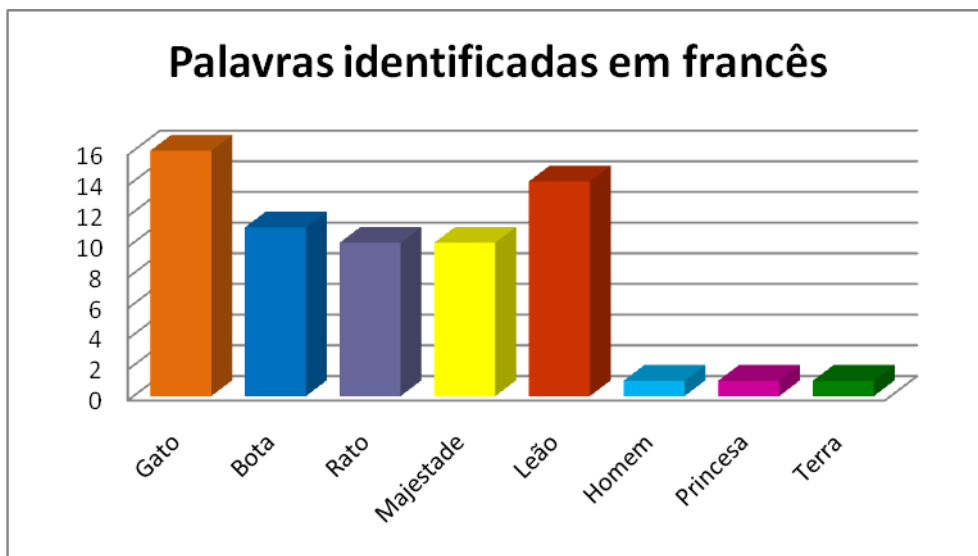


Gráfico 21 – Palavras identificadas em francês

Como observamos no gráfico 21, os alunos conseguiram identificar 8 palavras e apenas 1 expressão.

Assim dos 17 alunos, 16 alunos identificaram “gato”, 14 alunos escreveram “leão”, 11 alunos reconheceram a palavra “botas” e 10 alunos perceberam as palavras “rato” e “majestade”. As palavras “homem”, “princesa” e “terra” foram referidas apenas uma vez, mas por 3 alunos diferentes. Estas palavras identificadas são as personagens da história.

Ainda 2 alunos conseguiram reconhecer a expressão “Era uma vez”, como se pode ver no Anexo 17.1 – Tabelas 1 e 2.

Como o francês foi a primeira língua a ser trabalhada com os alunos e muitos deles não tinham contacto com esta língua, nota-se que foi um menor número de palavras e expressões, identificadas por eles do que no contacto com as outras línguas.

Passamos para a análise específica na língua italiana. Como os alunos identificaram 41 palavras, apresentamos no gráfico abaixo as 20 mais nomeadas por eles.

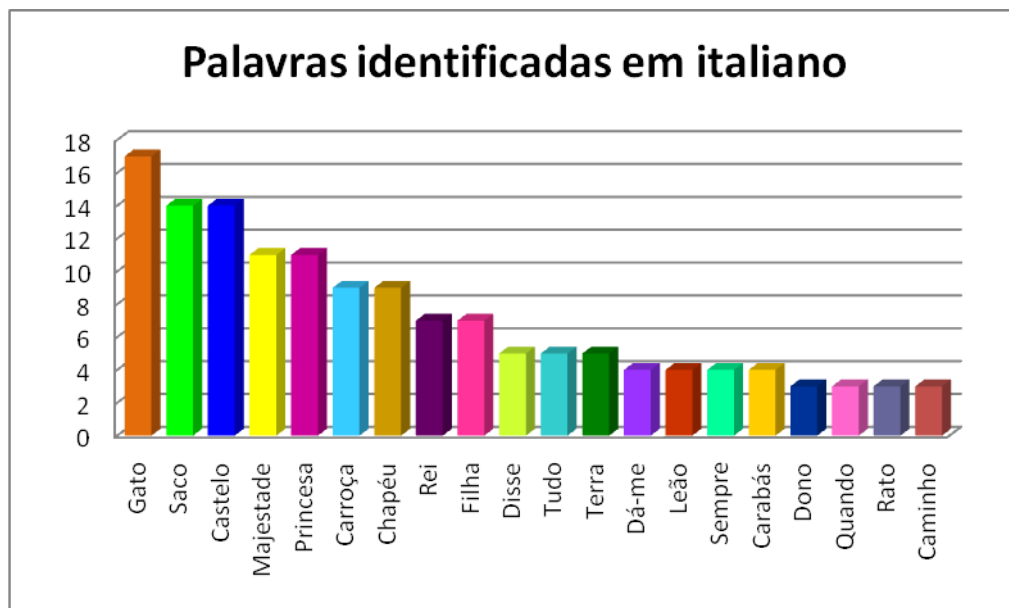


Gráfico 22 – Palavras identificadas em italiano

Assim, 17 alunos reconheceram a palavra “gato”, 14 alunos identificaram as palavras “saco” e “castelo”, 11 alunos perceberam “majestade” e “princesa”. Também 9 alunos conseguiram compreender as palavras “carroça” e “chapéu”, 7 alunos retiveram as palavras “filha” e “rei”, 5 alunos conseguiram compreender as palavras “disse”, “tudo” e “terra”. Ainda, houve palavras que foram referidas, por 4, 3, 2 alunos cada uma e outras que foram nomeadas apenas uma vez pelos alunos, como se pode ver no *Anexo 17.1, Tabela 3 – Palavras identificadas em italiano*.

Por isso, podemos concluir que os alunos conseguiram identificar mais palavras, nomes próprios, nomes comuns, formas verbais, algarismos e advérbios de tempo.

Relativamente às expressões, os alunos reconheceram duas, 7 alunos conseguiram perceber a fórmula do início da história, ou seja, “Era uma vez” e apenas 1 aluno conseguiu identificar um nome próprio, “Marquês de Carabás”, pois alguns alunos só compreenderam Marquês ou Carabás (veja-se no *Anexo 17.1, Tabela 4 – Expressões identificadas em italiano*).

Analisaremos, de seguida as palavras e as expressões em espanhol.

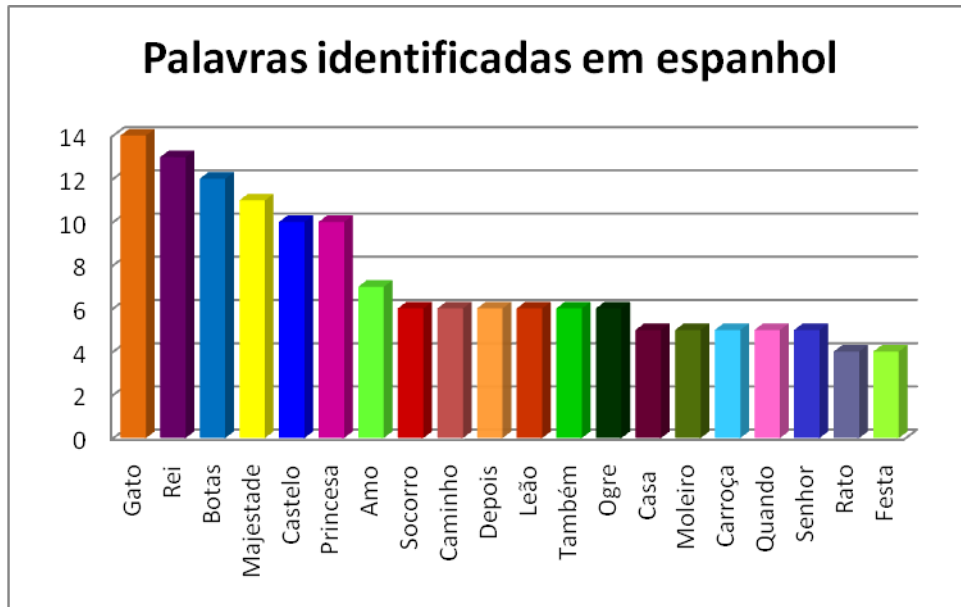


Gráfico 23 – Palavras identificadas em espanhol

No gráfico 23, podemos ver as 20 palavras mais identificadas em espanhol, pelos alunos, pois é impensável apresentar as 71 palavras em gráficos, as palavras “gato” foi nomeada por 14 alunos, 13 alunos identificaram “rei”, 12 alunos referiram “botas” e 10 alunos indicaram “castelo” e “princesa”. Ainda 7 alunos identificaram “amo” e 6 alunos conseguiram reter as palavras “socorro”, “caminho”, “depois”, “leão”, “também” e “ogre”. As palavras “casa”, “moleiro”, “carroça”, “quando” e “senhor” foram compreendidas por 5 alunos cada uma e as palavras “rato”, “festa”, “disse”, “dias”, “semana”, “jovem” e “bosque” por 4 alunos, cada uma. 11 palavras foram referidas por 3 alunos cada uma, 10 palavras por 2 alunos cada uma e 25 palavras foram indicadas apenas uma vez cada uma.

Podemos constatar que, no final da visualização da história em espanhol, os alunos conseguiram reter os nomes das personagens da história, algarismos, substantivos, formas verbais, adjetivos, determinantes, preposições, conjunções, pronomes e advérbios, como podemos ver no Anexo 17.1, Tabela 5 – Palavras identificadas em espanhol.

Para além disto, os alunos conseguiram referir 5 expressões: 11 alunos compreenderam “Era uma vez”; 5 alunos “um dia”; e as expressões “par de botas”, “meu amo” e “cada dia” foram referidas apenas uma vez cada uma, (Anexo 17.1, Tabela 6 – Expressões identificadas em espanhol).

De seguida, analisaremos as palavras e as expressões em romeno, sendo de salientar que os alunos visualizaram a história em romeno e em catalão na IV sessão do projeto.

No próximo gráfico, mostramos as 20 palavras de um total de 27 que os alunos mais conseguiram compreender, o que é um facto muito positivo, pois o romeno é a língua com a qual menos contacto os alunos têm, dentro das línguas românicas abordadas.

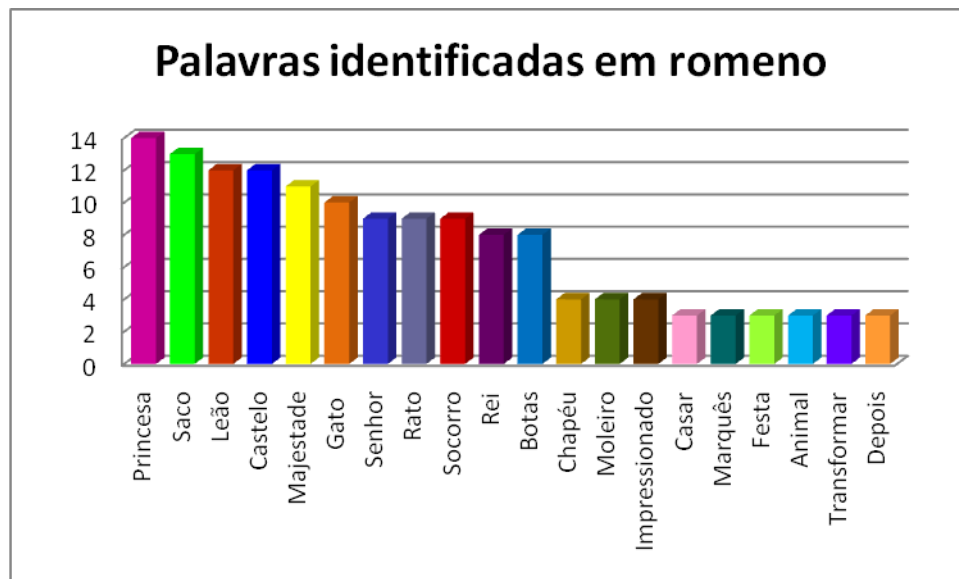


Gráfico 24 – Palavras identificadas em romeno

Em suma, 14 alunos adquiriram a palavra “*princesa*”, 13 alunos referiram a palavra “*saco*” e 12 alunos indicaram as palavras “*leão*” e “*castelo*”. A palavra “*majestade*” foi referida por 11 alunos, a palavra “*gato*” foi nomeado por 10 alunos, as palavras “*senhor*”, “*rato*” e “*socorro*” por 9 alunos e 8 alunos identificaram as palavras “*rei*” e “*botas*”. Além disto 4 alunos indicaram as palavras “*chapéu*”, “*moleiro*” e “*impressionado*” e 3 alunos referiram “*casar*”, “*marquês*”, “*festa*”, “*animal*”, “*transformar*” e “*depois*”. Houve ainda 3 palavras que foram referidas por 2 alunos, cada uma e 4 palavras que foram nomeadas uma vez cada uma, como se pode observar no Anexo 17.1, Tabela 7 – *Palavras identificadas em romeno*.

No contacto com o romeno, podemos ver que sendo a língua aparentemente mais difícil de se perceber, os alunos adquiriram bastante vocabulário, desde formas verbais, a substantivos e adjetivos.

Quanto às expressões, os alunos identificaram 9, sendo que 12 alunos referiram “*Era uma vez*”, 4 alunos perceberam “*o que fazes*” e 13 alunos compreenderam a

expressão “*marquês de Carabás*”, pois ainda houve alunos que indicaram apenas marquês. Outra expressão escrita por 1 aluno foi “*noutro dia*” e outro aluno escreveu “*mais tarde*”. Porém 8 alunos perceberam a ideia central da questão “*Um gato, o que vou fazer com um gato?*”, não disseram bem, por estas palavras mas subentende-se que entenderam esta questão, pois utilizaram sinónimos. Por fim, 4 alunos nomearam a expressão “*Socorro, socorro!*”, (ver Anexo 17.1, Tabela 8 – Expressões identificadas em romeno).

Passamos de seguida, à análise do vocabulário e às expressões que os alunos conseguiram identificar em catalão. Como, o catalão foi a última língua a ser abordada, os alunos conseguiram identificar 85 palavras.

Deste modo, apresentamos no gráfico 25, as 20 palavras mais realçadas pelos alunos.

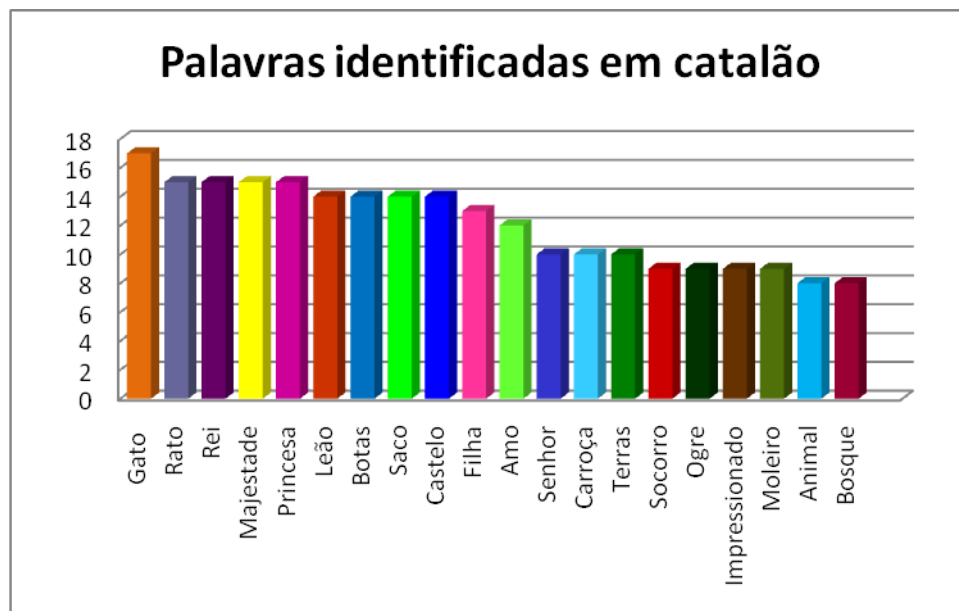


Gráfico 25 – Palavras identificadas em catalão

Mais uma vez os 17 alunos conseguiram identificar a palavra “*gato*”, a seguir 15 alunos indicaram as palavras “*rato*”, “*rei*”, “*majestade*” e “*princesa*”, 14 alunos nomearam “*leão*”, “*botas*”, “*saco*” e “*castelo*”. As palavras “*filha*” e “*amo*” foram respetivamente referidas, por 13 e 12 alunos. Seguidamente encontramos as palavras “*senhor*”, “*carroça*” e “*terras*”, que foram escritas por 10 alunos cada uma, 9 alunos referiram “*ogre*”, “*impressionado*” e “*moleiro*”. Ainda podemos ver no gráfico, que 8 alunos indicaram as palavras “*animal*” e “*bosque*”. Além destas palavras, “*caminho*”, “*caça*” e “*vestidos*” foram identificadas por 7 alunos, “*semana*”, “*casa*” e “*chapéu*”

foram retidas por 6 alunos, “ *festa* ”, “ *jovem* ”, “ *disse* ” e “ *recompensado* ” foram referidas por 5 alunos, cada uma. Ainda houve 8 palavras que foram reconhecidas por 4 alunos, 5 palavras por 3 alunos, 9 palavras por 2 alunos e 32 palavras por 1 aluno, cada uma, como se pode ver no *Anexo 17.1, Tabela 9 – Palavras identificadas em catalão*.

No final desta sessão os alunos conseguiram entender 26 expressões da história, incluindo nomes de personagens, expressões mais completas e até mesmo frases.

Assim, 13 alunos perceberam “ *marquês de Carabás* ” e “ *Era uma vez* ”, 6 alunos identificaram “ *Socorro, socorro!* ” e “ *um dia* ”, 5 alunos retiveram a expressão “ *Um gato, para que serve um gato?* ” e 4 alunos “ *gato das botas* ”. Apesar de haver 20 expressões referidas apenas uma vez pelos alunos, podemos destacar várias, por fazerem sentido e revelarem pormenores que não tinham sido escrito antes, pelos alunos, como, por exemplo, “ *Apanhou um coelho e pôs no saco* ”, “ *Pediu o saco e as botas, disse o gato* ”, “ *O rei está muito impressionado* ” e “ *E pediu aos seus guardas para ajudarem o Marquês de Carabás* ” (*Anexo 17.1, Tabela 10 – Expressões identificadas em catalão*).

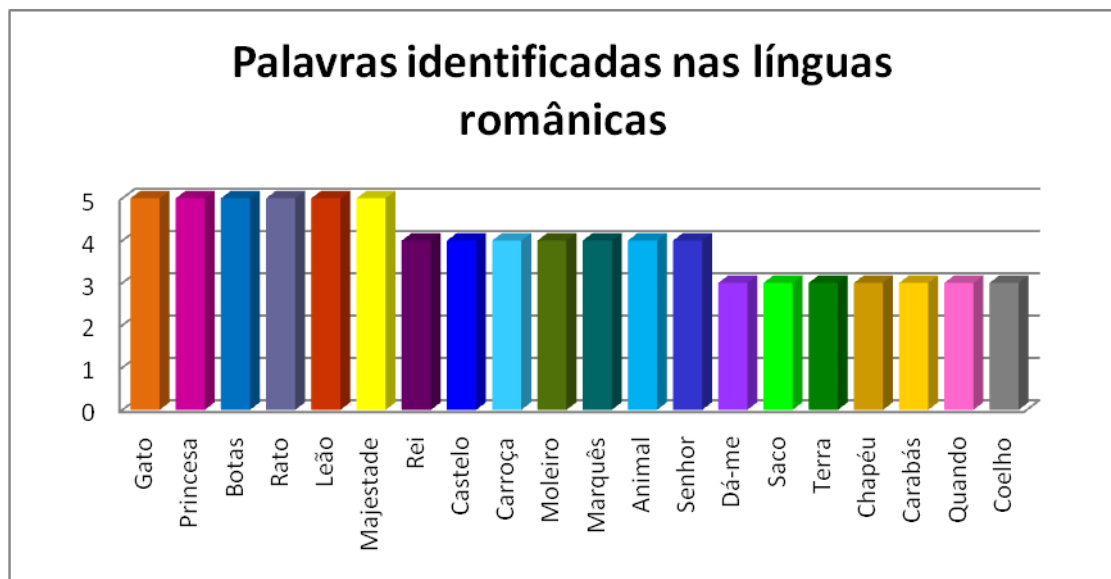


Gráfico 26 – Palavras identificadas nas línguas românicas

Em síntese, mostraremos as 20 palavras mais referidas nas diferentes línguas românicas, isto é, as palavras que se repetem ao longo da visualização e da audição da história.

Com este gráfico, pretendemos mostrar que os alunos conseguiram identificar “ *gato* ”, “ *princesa* ”, “ *botas* ”, “ *rato* ”, “ *leão* ” e “ *majestade* ”, nas 5 línguas abordadas, “ *rei* ”, “ *castelo* ”, “ *carroça* ”, “ *moleiro* ”, “ *marquês* ”, “ *animal* ” e “ *senhor* ”, em 4

línguas românicas e as palavras “*dá-me*”, “*saco*”, “*terra*”, “*chapéu*”, “*Carabás*”, “*quando*”, “*coelho*”, “*um*”, “*caminho*”, “*disse*”, “*bosque*”, “*magia*”, “*sempre*”, “*socorro*”, “*ogre*” e “*festa*”, em 3 línguas. Além disto, os alunos identificaram 26 palavras em 2 línguas e 73 numa das 5 línguas, fazendo um total de 128 palavras (ver *Anexo 17.1, Tabela 11 – Palavras identificadas no final do projeto*).

Os alunos, também, conseguiram identificar 29 expressões. Destas, a expressão “*Era uma vez*” foi registada nas 5 línguas românicas, “*Marquês de Carabás*” em 3 línguas românicas e “*um dia*”, “*meu amo*”, “*cada dia*”, “*par de botas*”, “*socorro, socorro!*”, “*Um gato, para que serve um gato?*”, “*Um gato, para é que eu quero um gato?*” e “*Um gato, mas que vou fazer com um gato?*”, é importante referir que estas três questões referem-se apenas a uma, mas foram por estas palavras que os alunos conseguiram perceber o seu sentido, utilizando sinónimos. As outras expressões foram nomeadas apenas numa das línguas, como se pode ver detalhadamente no *Anexo 17.1, Tabela 12 – Expressões identificadas no final do projeto*.

Esta atividade, mostrou-nos que os alunos perceberam vocabulário e expressões na história, em diferentes línguas românicas sem a terem ouvido em LP e que à medida que vão contactando com novas línguas vão enriquecendo o seu reportório linguístico.

Tradução de frases

Continuando a análise da compreensão específica da história, analisaremos de seguida, as traduções feitas pelos alunos, isto é, queremos verificar se os alunos conseguiram perceber a ideia principal ou se fazem a tradução “*letra a letra*”. Desta forma, iniciamos a análise pelas frases em francês. Salientamos, ainda, que as frases em francês, em italiano e em espanhol são as mesmas, porque foram realizadas na sessão III e são diferentes das frases em romeno e em catalão realizadas na sessão V.

Quanto à primeira frase em francês, “*Il était une fois un vieux meunier qui avait trois garçons.*” (*Era uma vez um moleiro que tinha três filhos*), 1 aluno percebeu tudo, 14 alunos entenderam a ideia principal, pois nas traduções, os alunos identificaram a expressão “*Era uma vez*”, as palavras “*moleiro*”, “*três*” e “*filhos*” ou “*crianças*”. Vimos também que utilizaram as formas “*tinha*” e “*vivia*” consoante o que perceberam da frase. Porém, 2 alunos escreveram “*Três meninos*”, pois foi a parte da frase que eles compreenderam (*Anexo 17.2.1 – Tradução em francês – Tabela 1*).

Relativamente à questão, “*Un chat, que vais-je faire d’un chat?*”, (*Um gato, que vou fazer com um gato?*), 7 alunos perceberam o fundamental da frase, “*Um, gato, que*

vou fazer com um gato?” e 9 alunos compreenderam a questão, pois utilizaram sinónimos, como, por exemplo, “*Um gato, para que serve um gato?*” e “*Um gato, para que quero eu um gato?*”. Contudo, 1 aluno deu a resposta à questão em vez de escrever a questão em português e por palavras dele “*O dono não sabia o que fazer com o gato.*”, o que significa que percebeu a questão, mas não a escreveu, (*Anexo 17.2.1 – Tradução em francês – Tabela 2*).

Na terceira frase “*Ne pleure pas, mon maître*” (*Não chores, meu amo*), verificamos que 16 alunos identificaram a negação e utilizaram a palavra “não”. Destes alunos, 14 conseguiram compreender a frase, pois reconheceram o verbo “chorar” e o pronome possessivo “meu” e 3 alunos não perceberam a ideia central, pois referiram “*Não, o meu amo está triste.*”, “*Meu amo está triste*” e “*Não o meu não está triste.*”. Com estas três traduções, podemos dizer que os alunos não perceberam a frase literalmente mas entenderam o contexto em que foi produzida, uma vez que o jovem moleiro ficou triste quando o seu pai, o velho moleiro, lhe deu o gato (*Anexo 17.2.1 – Tradução em francês – Tabela 3*).

Quanto à frase “*Le roi est très impressionné.*” (*O rei está muito impressionado.*), 3 alunos compreenderam a frase completa e 14 alunos perceberam esta frase, pois reconheceram o artigo definido, “O”, o sujeito, “rei” e o adjetivo “impressionado”. Podemos ainda referir que, 1 aluno utilizou a forma verbal “ficou” e 16 alunos utilizaram a forma verbal “está” (*Anexo 17.2.1 – Tradução em francês – Tabela 4*).

A última frase “*Le garçon accepte avec joie et épouse la princesse dès le lendemain.*” (*O rapaz aceitou com alegria e casou-se com a princesa logo no dia seguinte.*), podemos dizer que 17 alunos perceberam a ideia central, isto é, “*O rapaz aceitou casar com a princesa.*”, apesar de existirem 6 alunos que não escreveram a frase corretamente em português, como, por exemplo, “*O rapaz aceito com a joia da esposa que é a princesa que lhe estendeu a mão.*”, pois fizeram correspondência com as palavras mais parecidas em português, “*O menino pediu a princesa em casamento*” e “*O jovem aceitou com alegria o casamento da princesa de um coração aberto.*”. É importante referir que todos os alunos utilizaram sinónimos para denominar o rapaz e escreveram “princesa”, ainda 15 alunos reconheceram a forma verbal “aceitou”. Porém, nenhum aluno conseguiu perceber a expressão “logo no dia seguinte” (*Anexo 17.2.1 – Tradução em francês – Tabela 5*). Apesar de ser uma frase complexa, a maioria dos alunos conseguiu entender o seu sentido o que nos parece ser bastante positivo pois

poucos alunos tinham contacto com esta língua, revelando esforço no processo de compreensão.

No geral, os alunos entenderam as frases que foram utilizadas em francês, pois perceberam as ideias centrais.

Relativamente às frases em italiano, podemos dizer que os alunos as compreenderam na generalidade. Vejamos, agora, frase a frase, com as suas particularidades.

A primeira frase, **“C’era una volta un vecchio mugnaio che aveva tre figli maschi.”**, tal como a primeira frase em francês, 15 alunos perceberam a ideia central, já que identificaram a expressão *“Era uma vez”*, *“moleiro”*, *“três”*, *“filhos”* ou *“crianças”*. Notamos que nesta tradução todos os alunos identificaram a expressão *“Era uma vez”*, o que não aconteceu em francês, 4 alunos identificaram a palavra *“velho”* e 1 aluno escreveu *“velhinho”* (Anexo 17.2.2 – Tradução em italiano – Tabela 1).

Quanto à segunda frase, **“Un gatto, cosa me ne faccio di un gatto?”**, 12 alunos perceberam a questão, uma vez que conseguiram traduzir para português o sentido da frase. Ainda houve 2 alunos que entenderam a pergunta, mas ao traduzir misturaram a resposta com a pergunta, logo *“O dono não sabia o que fazer com o gato?”*, outro aluno traduziu com palavras muito parecidas com o português, tal como *“Um gato, que faço de um gato?”* e outros 2 alunos em entenderam o que estava escrito em italiano, (ver Anexo 17.2.2 – Tradução em italiano – Tabela 2).

Na terceira frase, **“Non piangere padrone.”**, 10 alunos traduziram corretamente para *“Não chores meu amo.”*, 2 alunos conseguiram reter a ideia central *“Não chores amo.”* e 5 alunos não entenderam a frase. Deste 5 alunos podemos indicar que 1 percebeu a negação, pois utilizou a palavra *“não”*, 2 alunos não entenderam a frase escrita, mas o contexto em que foi produzida, pois escreveu *“Meu amo está triste”* e 1 não entendeu mesmo a frase, apenas associou *“padrone”* à palavra portuguesa *padrasto* (Anexo 17.2.2 – Tradução em italiano – Tabela 3).

Relativamente à frase **“Il re fu molto impressionato.”**, 17 alunos entenderam a ideia principal, sendo que 5 alunos perceberam tudo, ou seja, *“O rei está muito impressionado.”* (ver Anexo 17.2.2 – Tradução em italiano – Tabela 4).

Finalmente, a frase **“Il giovane accetto com giogia esoso la principessa l’indomani stesso.”**, os alunos perceberam o sentido no geral, mas ninguém identificou a expressão *“logo no dia seguinte”*. Salientamos que, neste caso, os alunos utilizaram as mesmas frases em francês e em italiano, isto é, os alunos não fizeram esforço para

entenderem mais palavras e copiaram as frases que escreveram em francês. Contudo, apenas 1 aluno modificou a sua frase, escrevendo “*O rapaz aceitou com alegria casar com a princesa.*” (ver Anexo 17.2.2 – Tradução em italiano – Tabela 5).

Passamos a analisar as traduções das frases em espanhol.

Na primeira frase, “*Érase una vez un viejo molinero que tenía tres hijos.*”, todos os alunos perceberam a ideia principal, sendo que 11 alunos conseguiram reter “Era uma vez um moleiro que tinha três filhos.” Notamos que 2 alunos foram progredindo, já que, em francês, identificaram uma palavra, em italiano, acrescentaram a expressão “Era uma vez” e em espanhol escreveram a frase completa, (ver Anexo 17.2.3 – Tradução em espanhol – Tabela 1).

A questão “*Un gato, para qué quiero yo un gato?*”, foi compreendida por 16 alunos, já que foram estes alunos que traduziram por palavras o que entenderam, tanto através de palavras como pelo sentido da frase. Apenas 1 aluno, não traduziu a questão, mas deu a resposta, através do contexto da questão inserida, daí “*O dono não sabia o que fazer com o gato.*” (Anexo 17.2.3 – Tradução em espanhol – Tabela 2).

Quanto à frase “*No llores, mi amo.*”, 12 alunos conseguiram perceber o que estava escrito, “*Não chores, meu amo*”, e os outros 5 alunos não perceberam o que estava escrito, pois 1 aluno escreveu “*Não, coitado do meu amo.*”, 2 alunos escreveram “*Eu amo.*”, 1 aluno “*Meu amo está triste*” e outro aluno “*Não o meu amo não está triste.*”, (ver Anexo 17.2.3 – Tradução em espanhol – Tabela 3).

Relativamente à quarta frase “*El rey está muy impresionado.*”, todos os alunos entenderam o que estava escrito, sendo que 10 alunos escreveram corretamente “*O rei está muito impressionado.*”, 3 alunos identificaram a ideia central (Anexo 17.2.3 – Tradução em espanhol – Tabela 4).

A frase, “*El muchacho acepta encantando y se casa con la princesa al día siguiente*” foi percebida por 9 alunos, tendo os alunos escrito “*O filho aceitou casar com a princesa*”. Contudo, um aluno referiu que “*O jovem ficou encantado com a princesa*”, como se pode ver no(Anexo 17.2.3 – Tradução em espanhol – Tabela 5).

Notamos que os alunos se esforçaram mais para perceber o que estava escrito na língua francesa do que em italiano e em espanhol. Talvez por ser a primeira língua e as outras traduções parecerem repetições.

Analisaremos, de seguida, as 5 frases em romeno e em catalão, que são diferentes das frases analisadas anteriormente.

Assim, na primeira frase em romeno **“Da-mi o palaire, un sac si o pereche de cizme ca sa ma duc în padure.”** (Dá-me um chapéu, um saco e um par de botas para ir ao bosque), consideramos que 3 alunos conseguiram perceber a frase, já que escreveram **“Dá-me um chapéu, um saco, e um par de botas para andar no bosque”**, 6 alunos entenderam o essencial, ou seja, **“Dá-me um chapéu, um saco e umas botas”**, 2 alunos perceberam **“Dá-me um saco”**, 1 aluno percebeu a palavra **“saco”** e outro aluno escreveu **“Vou buscar um saco para majestade”** e ainda 4 alunos não traduziram esta frase, como se pode ver no (Anexo 17.2.4 – Tradução em romeno – Tabela 1).

Na segunda frase **“Stapâne, azi sa mergi sa te scalzi în râu”** (Meu amo hoje ireis nadar no rio), 13 alunos não traduziram, 2 alunos escreveram a palavra **“Rei”**, talvez por ser parecida à palavra **“râu”**, 1 aluno escreveu a questão **“Um gato, para é que serve um gato?”**, podemos dizer que este aluno não esteve atento à frase, uma vez que se trata de uma frase declarativa e não de uma interrogativa e 1 aluno, percebeu algumas palavras e com outras palavras construiu esta frase **“Meu amo, estamos andar à beira do rio.”** (Anexo 17.2.4 – Tradução em romeno – Tabela 2).

Quanto à terceira frase **“Ajutor, ajutor! Stapânul meu, Marchizul de Carabas, se îneaca.”** (Socorro, socorro! O meu amo Marquês de Carabás está afogar-se.), vimos que 1 aluno percebeu a frase completa, 4 alunos compreenderam a ideia principal, **“Socorro, socorro! O Meu Marquês de Carabás ainda se afoga”** e 12 alunos perceberam uma parte da frase, como por exemplo, **“Socorro, socorro! Meu Marquês de Carabás.”** como se pode ver no (Anexo 17.2.4 – Tradução em romeno – Tabela 3).

Relativamente à frase **“Maiestatea sa îl invita pe tânarul morar la plimbare si printesa se îndragosteste îndata de el”** (Sua Majestade convidou o jovem moleiro para o passeio e a princesa apaixonou-se logo por ele.) verificamos que 3 alunos não fizeram esforço para traduzir, 3 alunos tentaram perceber o que estava escrito, como, por exemplo, **“Sua Majestade convida o moleiro para uma festa e a princesa apaixonou-se logo por ele”** e **“Majestade convidou o jovem moleiro a dar um passeio com a princesa”**, 9 alunos identificaram as palavras **“Majestade”** e **“Princesa”** e 2 alunos não perceberam o que estava escrito, já que escreveram **“Majestade venha conhecer o Castelo do Marquês de Carabás”** e **“Majestade, namorar com a princesa,** ver (Anexo 17.2.4 – Tradução em romeno – Tabela 4).

Na última frase **“De atunci, motanul încaltat este mare senior si nu mai alearga dupa soareci.”** (Desde então, o gato das botas tornou-se num grande senhor e já não corria atrás dos ratos.) 10 alunos não traduziram e 5 alunos tentaram traduzir. Sendo

assim, 4 alunos perceberam a palavra “*senhor*”, 1 aluno associou a expressão “*De atunci*” à expressão “*Deem atenção*”, outro aluno associou a palavra “*este*”, em romeno, a “*este*” em português e ainda 1 aluno escreveu a seguinte frase “*Vai para o rio e finge que está a afogar-se*” (Anexo 17.2.4 – Tradução em romeno – Tabela 5).

É de notar que muitos alunos não realizaram estas traduções, talvez por considerarem ser uma língua difícil de compreensão e de mais esforço por parte deles. Ainda constatámos, que os alunos não perceberam a ordem das frases escritas ou pensaram que era o mesmo exercício da sessão realizada na semana anterior, pois associaram a frases que se lembraram das sessões anteriores.

Por fim, analisaremos as traduções realizadas pelos alunos em catalão.

Na primeira frase “*Dóna’m um barret, un sac i un parell de botes per amar al bosc.*”, podemos dizer que 2 alunos não traduziram, 1 aluno traduziu corretamente a frase para “*Dá-me um chapéu, um saco e um par de botas para ir ao bosque*”, 4 alunos perceberam a frase, uma vez que escreveram “*Dá-me um chapéu, um saco e um par de botas para andar no bosque*”, também, 4 alunos entenderam o essencial, ou seja “*Dá-me um chapéu, um saco e um par de botas*” e 6 alunos entenderam apenas palavras. Assim, 1 aluno entendeu as palavras “*saco, botas, bosque*”, outro aluno percebeu “*Dá-me um chapéu*”, 2 alunos perceberam a palavra “*saco*”, outro aluno entendeu a palavra “*botas*” e, por fim, outro aluno referiu “*Dona botas e um bosque*”. A palavra “*dona*” aparece por estar associada à palavra “*Dóna*”, nesta língua, como podemos ver no Anexo 17.2.5 – Tradução em catalão – Tabela 1.

Quanto à frase “*Amo, avui anireu a banyar-vos al riu*” (*Meu amo hoje ireis nadar no rio*), verificamos que 6 alunos não traduziram, 2 alunos não entenderam o que estava escrito, uma vez que o que eles escreveram não faz sentido, 2 alunos perceberam a ideia central, ou seja 1 deles referiu “*Meu amo vamos à beira do rio*” e o outro disse “*Amo, vai para o rio e finge que te afogas*” e 7 alunos perceberam palavras, tais como, “*amo*”, “*rio*” e “*rei*”. Contudo esta última palavra não aparece na frase, mas foi o que os alunos entenderam, (ver no Anexo 17.2.5 – Tradução em catalão – Tabela 2).

Na terceira frase “*Socors, socors! El meu Amo el Marquès de Carabàs s’ofega!*”, vimos que 2 alunos não conseguiram traduzir a frase e 14 alunos entenderam a expressão “*Socors, socors!*”, uma vez que escreveram “*Socorro, socorro!*”. Relativamente à frase, 7 alunos perceberam-na pois decifraram a ideia principal, “*O meu amo o Marquês de Carabàs se afoga*”, 6 alunos conseguiram identificar a expressão “*Marquês de Carabàs*”, 1 aluno não percebeu a frase, já que não escreveu

nada e 1 outro aluno não percebeu a parte final da frase, já que escreveu “*Meu amo Marquês de Carabás foi para a guerra*” (Anexo 17.2.5 – Tradução em catalão – Tabela 3).

Relativamente à frase que se segue “*Sa Majestad convida el jove moliner a for una passejada i la princesa s’enamora déll tot seguit*” (Sua Majestade convidou o jovem moleiro para o passeio e a princesa apaixonou-se logo por ele), vimos que 6 alunos não traduziram a frase, 3 alunos identificaram palavras como “*Majestade*”, “*moleiro*” e “*princesa*”, 3 alunos nomearam a primeira parte da frase, isto é, “*Majestade convida o jovem*”, 2 alunos perceberam quase tudo da frase, como “*Sua Majestade convida o moleiro para uma festa e a princesa apaixonou-se por ele*”, 1 aluno, entendeu a primeira parte, isto é, “*Majestade convida o jovem moleiro a dar um passeio com a princesa*” e 1 aluno não percebeu a frase, pois trocou as personagens, “*Majestade é convidado hoje para ir ao castelo do Marquês de Carabás*” (Anexo 17.2.5 – Tradução em catalão – Tabela 4).

Na última frase, “*Des des llavors, et gat amb botes es un gran senyor i ja no persegeuix ratolins*” (Desde então, o gato das botas tornou-se num grande senhor e já não corria atrás dos ratos), podemos ver que 12 alunos não traduziram, 3 alunos entenderam palavras e expressões, “*gato*”, “*botas*”, “*senhor*” e “*gato das botas*” e 2 alunos não perceberam o significado da frase, já que disseram “*Um gato para que serve um gato*” (Anexo 17.2.5 – Tradução em catalão – Tabela 5).

No final desta atividade, notamos que os alunos tiveram mais dificuldades em perceber as frases na 2 últimas línguas referidas, ou seja, em romeno e em catalão, mesmo tendo sido as últimas línguas a serem abordadas, o que confirma a distância a que estas duas línguas estão do nosso contexto e, por isso, perceberam melhor a língua francesa, apesar de ter sido a primeira a ser abordada, por ser mais familiar.

4.3 O gato das botas na perspetiva dos alunos

Para finalizar a análise dos dados recolhidos, importa refletir sobre a mobilização de conhecimentos sobre a história, através da atividade da escrita de um texto.

Deste modo, iremos começar por explicar a diferença entre o resumo e o reconto, pois houve alunos que realizaram reconto e outros que realizaram o resumo. No resumo deve-se referir apenas as ideias ou os factos principais do texto original, seguir a ordem do texto original, transformar o discurso direto em indireto e articular bem os

parágrafos e as frases, já no reconto deve-se ser coerente, completo e compreensível, referir todas as ideias importantes do texto, assim como as ideias secundárias, acrescentar elementos ao texto e fazer comentários. Salientamos que esta atividade foi realizada após a visualização da história “*O gato das botas*”, nas línguas francesa, italiana e espanhola.

Assim, iremos subdividir esta análise em 4 grupos, isto é, os alunos que realizaram o reconto, os alunos que realizaram o resumo, os alunos que realizaram o resumo mas não terminaram e os alunos que não realizaram esta tarefa.

Relativamente aos 3 alunos que realizaram o reconto. O primeiro texto que nos aparece é um texto completo, coerente e compreensível, em que o aluno utilizou as suas próprias palavras, muitas expressões da história e escreveu elementos das imagens da história, como por exemplo “(...) *preciso de um chapéu com pena, umas botas e um saco de tecido.*” (B.G.), referimos que a pena e o tecido, foram os elementos que este aluno retirou das imagens. Ao lermos este texto, vemos que o texto está construído logicamente e que o aluno percebeu a história.

No segundo texto, vemos que o aluno percebeu a história e acrescentou pormenores como “(...) *pendurou a capa ao pescoço*”, “*O gato pôs farelo nas tocas dos coelhos (...)*”, “(...) *o gato disse para esconder a roupa debaixo de uma pedra quando estava dentro de água.*” (D.R.).

No terceiro reconto, podemos ver que o aluno percebeu a história, contudo podemos dividi-lo em duas partes, pois o início do texto está bem organizado e o aluno acrescentou pormenores corretos e bem estruturados e ainda escreveu o seguinte comentário, “*Afinal, um burro e um moinho sempre serviam para trabalhar!*” (P.S.), mas a parte final torna-se um pouco confusa, mesmo se o leitor consegue perceber a história.

Quanto aos seguintes textos, 12 alunos optaram por fazer o resumo, 6 fizeram o resumo completo e 6 não terminaram o resumo. Assim, analisaremos primeiro os resumos completos e a seguir os resumos incompletos.

Desta forma, vimos que 2 resumos de 2 alunos diferentes foram bem estruturados, coerentes e compreensíveis, salientamos que os alunos entenderam bem a história e que ambos os textos foram, construídos logicamente.

Ao lermos outro resumo, notamos que o início do texto não está bem claro, pois o gato foi dado pelo moleiro ao filho mais novo e não como o aluno refere “*Era uma vez um gato e o senhor que se chamava Marquês de Carabás.*” (D.C.). Também, o aluno

não percebeu a passagem do filho mais novo do moleiro para o Marquês de Carabás. Contudo, as ideias principais estão presentes neste texto.

Nos 3 resumos seguintes, vimos que os alunos não perceberam a história, pois trocam as personagens, confundem os acontecimentos, não estão bem explícitos e, por isso, não foram construídos logicamente, como por exemplo, *“Era uma vez um gato das botas e foi ao rei Marquês de Carabás (...)”* (F.C.); *“Era uma vez três meninos.”*, *“(…) Mas esse não era um gato normal, Era o elegante e famoso “gato das botas”.*” e *“Ele tinha um chapéu, uma espada, uma capa e umas botas.”* (M.M.) e *“Era uma vez um gato e um senhor chamava-se Marquês de Carabás.”*, *“(…) e depois é que conseguiu chegar ao rei foi ter com a princesa e casaram”* (S.S.).

Relativamente aos resumos incompletos, podemos dizer que 3 resumos foram construídos com lógica, ou seja, apesar de os alunos não terem terminado, eles perceberam a parte da história que resumiram, como por exemplo, *“Era uma vez um moleiro que tinha três filhos. Certo dia reuniu os seus filhos e deu ao mais velho um moinho, ao do meio um burro e ao mais novo um gato. (...)”*, *“(…) Dirigiu-se para o castelo e ofereceu a lebre ao rei. Ele gostou da atitude e pediu para repetir.”* (B.C.); *“Era uma vez um moleiro que tinha um moinho, burro e um gato ao filho mais velho deu o moinho ao do meio um burro e ao mais novo um gato”* (J.I.) e *“Era uma vez um moleiro que tinha três filhos, um gato, um moinho e um burro.”* (...) *“Então, o gato pediu ao filho mais novo que lhe desse umas botas, um chapéu e um saco para ir ao bosque.”* (M.A.).

Nos 2 textos seguintes, reparamos que os alunos não sabem realizar resumos, pois utilizaram o discurso direto, contudo, podemos considerar que perceberam a história, através dos textos que escreveram, *“Era uma vez, um moleiro que quando morreu deu um gato ao seu filho mais novo, o Marquês de Carabás, ao do meio deu-lhe o burro, e ao mais velho deu o moinho.”* (...) *“Então foi dizer aos camponeses para disserem ao rei que os campos eram do marquês de Carabás, e lá”* (D.T.) e *“Era uma vez um moleiro que tinha três filhos.”* (...) *“- O que ei fazer com um gato?”* (L.B.).

Por fim, verificamos que 1 aluno não entendeu a história, uma vez que confundiu as personagens da história, como por exemplo *“Era uma vez um rei que vivia num castelo e tinha três filhos, um ficava com o burro, o outro ficava com o gato e outro com o moinho.”* (J.N.).

No entanto, 1 aluno não realizou esta tarefa e outro aluno não respondeu ao questionário da compreensão global da história nem realizou o resumo ou o texto, podendo considerar que não compreendeu a história.

Assim, após análise dos dados recolhidos, podemos dizer que os alunos mobilizaram conhecimentos da história “*O Gato das botas*” como palavras, e expressões. A grande maioria da turma percebeu o início da história, já que os alunos conseguiram acrescentar pormenores corretos e identificaram os acontecimentos principais. Para concluir este capítulo elaboramos algumas considerações no que refere às duas categorias de análise definidas para o nosso projeto: *representações sobre as línguas e compreensão de outras línguas românicas*, de forma a disponibilizarmos uma visão global dos resultados obtidos.

Podemos constatar que os alunos tomaram consciência da diversidade linguística, perceberam que as fronteiras linguísticas não são iguais às fronteiras políticas (por exemplo, em sala de aula, os alunos perceberam que em Espanha fala-se espanhol e catalão).

O facto de terem escrito no questionário final que as línguas com as quais mais gostaram de contactar foram o alemão, o espanhol, o catalão, o dinamarquês, o francês, o português de Portugal e o romeno, permitiu-nos concluir que os alunos desenvolveram atitudes de curiosidade, de respeito, de valorização e de abertura em relação à diversidade linguística, qualidades essenciais para o desenvolvimento da competência plurilingue e da intercompreensão.

Quanto à compreensão de outras línguas românicas verificamos que os alunos foram capazes de identificar aspetos gerais do texto, como personagens, acontecimentos principais e sequências de acontecimentos, compreenderam palavras e expressões específicas, mobilizaram conhecimentos linguísticos e culturais sobre o tema e produziram textos paralelos em língua portuguesa, ou seja colocaram em prática o processo de intercompreensão, treinando-o e desenvolvendo a sua competência comunicativa em geral.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento desta investigação teve como objetivo principal compreender como é que as atividades de compreensão escrita em línguas românicas desenvolvem a competência leitora dos alunos.

Assim, pretendemos através da realização deste estudo, analisar o que os alunos conseguiram compreender com a audição e a visualização da história “O gato das botas”, noutras línguas românicas, sem nunca a terem ouvido em português. Partimos do pressuposto que *“a realização de atividades em que as crianças são incentivadas a analisar e a comparar um corpus linguístico em diferentes línguas pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias que podem funcionar como um suporte para uma aprendizagem ao longo da vida”* (Candelier, 1999; Eddenbos, et al, 2006 citados por Andrade & Lourenço, 2011: 335).

A competência leitora não se limita apenas à descodificação de sinais gráficos, ao conhecimento das letras e ao relacionamento destas com os sons que representam, mas a leitura requer uma aprendizagem permanente que se prolongue por todo o percurso escolar, a fim de potenciar o desenvolvimento progressivo da capacidade e extrair o significado do material escrito e a criação de interesse e hábitos leitores. Como a leitura é fundamental ao longo de vida, tanto a nível académico, social como profissional para qualquer sujeito, a sua aprendizagem deve incidir no desenvolvimento das competências, de compreensão (Marcelino, 2008: 172). Logo, a compreensão oral exige que os alunos, todos ao mesmo tempo, tenham de captar a mensagem, compreendendo-a, de modo a poderem utilizar a informação adquirida em outros contextos (por exemplo, neste projeto verificámos que alguns alunos tiveram dificuldades na compreensão oral da história).

Quanto à expressão escrita, esta é compreendida como “o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento de sistema de representação gráfica adotado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correção e na reformulação do texto” (Ministério da Educação, 2001: 34). Para Vygostky (1978), a escrita não representa diretamente o mundo e a vida, mas constitui uma representação da fala (do oral) (in Niza, Seguro & Mota, 2011: 14), verificando-se nas respostas escritas dos alunos, o que eles entenderam. Realçamos, também, as traduções escritas dos alunos, uma vez que eles escreveram o que compreenderam e segundo (Olson, 1998), *“a escrita*

não transcreve o discurso, mas cria categorias através das quais nos tornamos conscientes do discurso” (Niza, Seguro & Mota, 2011: 14).

Como este projeto engloba línguas que os alunos não conheciam ou poucos conhecimentos tinham, podemos dizer que *“a produção escrita não deve ser separada da atividade da leitura”*. Por isso, *a entrada estratégica na linguagem escrita através da sua produção integra a compreensão (a leitura)”* (Niza, Seguro & Mota, 2011: 15).

Assim, a leitura é *“um processo interativo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de decodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimentos”* (Ministério da Educação, 2001: 34), por esta razão escolhemos atividades que facilitam o processo de compreensão. Para verificarmos o processo de compreensão, os alunos anotaram as palavras e as expressões que conseguiram compreender nas línguas francesa, italiana, espanhola, romena e catalã, responderam a um questionário sobre a história, depois de a terem ouvido em francês, italiano e espanhol e realizaram o resumo ou o reconto da história, para aprofundarem o conhecimento da informação recolhida. (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011: 10).

Para além da compreensão oral, expressão escrita e leitura trabalhamos também, o conhecimento explícito da língua, isto é, *“o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua”* (Ministério da Educação, 2001: 34), já que os alunos identificaram substantivos, formas verbais, advérbios, repararam que a pontuação utilizada nas 5 línguas, apresenta diferenças, como por exemplo, em português, em francês e em italiano usa-se o ponto de exclamação (!) e o ponto de interrogação (?) no final da frase, consoante o sentido, enquanto que, em espanhol, trata-se de uma interrogação ou de uma exclamação, uma vez que no início da frase aparece o sinal (!) ou (?), invertidos, e, no final da frase aparece o ponto de exclamação ou o ponto de interrogação.

Desta forma, partiremos para o projeto em si, começando pelos objetivos, pois na globalidade foram atingidos, já que, os alunos valorizaram a diversidade linguística e cultural, pois mostraram-se receptivos na abordagem das diferentes línguas românicas e tanto na biografia linguística como no questionário inicial, os alunos identificaram diversas línguas. Os alunos, também, se esforçaram por compreender o que estava escrito, tanto palavras, como expressões, ou frases nas diferentes línguas abordadas, tendo conseguido comparar palavras e expressões, fazendo correspondência nas

diferentes línguas, embora, alguns alunos tivessem mostrado dificuldades nesta tarefa, o que foi ultrapassado com o auxílio da turma.

Por tudo isto, afirmamos que o balanço final do projeto de intervenção foi muito positivo, uma vez que os alunos desenvolveram competências a nível da compreensão leitora e conseguiram estabelecer correspondências entre as línguas românicas, transferindo conhecimentos em LP. Assim, após a análise dos dados recolhidos, vimos que os alunos compreenderam palavras, expressões, o sentido global da história e mais uma vez conseguiram transpor conhecimentos de umas línguas para outras, atingindo as metas de aprendizagem que foram propostas, isto é, identificaram as ideias centrais do texto, usaram pormenores do texto para a compreensão do seu sentido global, descobriram o significado de palavras desconhecidas em contexto, associaram semântica e fonologicamente as palavras aprendidas a outras que já conheciam e identificaram nomes (próprios/ comuns), verbos e adjetivos, mobilizando esse conhecimento na compreensão e na produção de textos (ME-DGIDC, 2010). Os alunos também desenvolveram a criatividade e o gosto pelas línguas.

Este estudo foi bastante importante e positivo para nós, uma vez que este projeto nos proporcionou contactar com outras línguas, que conhecemos só de ouvir falar, como a língua romena ou a língua catalã, desenvolvendo nós próprias capacidades de compreensão leitora. Este facto tornou-se também positivo para os alunos, pois contactaram com línguas que não conheciam e que são da mesma família da LP, numa perspectiva construtivista da aprendizagem, assumindo que o desenvolvimento da competência leitora, pressupõe o “armazenamento” dos próprios processos, fazendo com que os alunos se tornem mais autónomos e atentos, para entenderem textos em LP.

Assim, através deste projeto desenvolvido e segundo Doyé (2005), podemos dizer que a integração da Intercompreensão nos programas educativos, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não deve ser percebida como uma tentativa de restringir a influência de certas línguas favorecidas nem ao ensino tradicional da língua estrangeira, como é o caso do inglês. Além disso, a *“Intercompreensão será um complemento e não uma alternativa, ao sistema tradicional de ensino de línguas”* (Santos, 2007: 549).

Por esta razão, e futuramente, poderemos desenvolver outros projetos, no âmbito desta temática, isto é, a *Intercompreensão e a competência leitora*, cujo objetivo é desenvolver as competências dos alunos tanto a nível linguístico como a nível comunicativo, de forma a que eles sejam mais autónomos e que tenham um repertório mais desenvolvido e mais diferenciado, para melhor enfrentarem o mundo.

Contudo, sentimos limitações na implementação do projeto, uma vez que o tempo de implementação foi reduzido, porém foi muito positivo pois formou-nos pessoal, social e profissionalmente e conseguimos dar resposta à nossa questão de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In Andrade, A. I. et Sá, C. M. (Org.). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas Reflexões Didáticas*. Cadernos Didáticos, pp. 13-30. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A.I., Lourenço, M. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para aprendizagem de línguas ao longo da vida. In Neves, F. et Reis, C. (Coord.). *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Volume I, pp. 335-341. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Andrade, A.I., Martins, F. (coord.) (2007). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. Séries Propostas 3*. Centro de Investigação e Tecnologia na Formação de Formadores. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araújo, M., Lourenço, M., Oliveira, T. e Rodrigues, V. (2002). *Conhecer a língua, conhecer novos mundos... O Mundo Romanófono!!! “A intercompreensão na sensibilização às Línguas Românicas no 1º Ciclo. Projeto de Investigação – ação”*. Seminário de 4.º ano em Ensino Precoce de Língua Estrangeira. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Costa, M.L. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar. Um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação. Especialização em Formação Psicológica de Professores. Braga: Universidade do Minho.

Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.^a. J. e Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho: Colégio Internato dos Carvalhos. *in*, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148> (consultado a 15 de janeiro de 2012)

Fernandes, A. (2006). Projeto ser mais - Educação Para a Sexualidade Online. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências: Universidade do Porto. *in*, http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf (consultado a 16 de janeiro de 2012)

Hagège, C. (2000). *Não à morte das línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Machado, C. (2012). *Motivação, plurilinguismo e línguas românicas: um estudo no 3.º ano de escolaridade*. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Marcelino, C.I. (2008). *Métodos de iniciação à leitura – conceções e práticas de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português. Minho: Universidade do Minho.

Marques, C. (2010). *Educação para a era planetária: diversidade linguística e cultural*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, F., Andrade, A.I., Dias, C., Gomes, S., Moreira, G., Nolasco, I., Ramos, A.P. & Sá, S. (2010). Educação plurilingue e intercultural: que conhecimentos projetos colaborativos de formação? In Andrade, A.I. & Pinto, A.S. (Orgs). *Línguas e educação: projetos e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto*. pp. 93-110. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ME-DGIDC. (2001). *Currículo nacional do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

ME-DGIDC. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

ME-DGIDC. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Moreira, G. (2003). A dimensão cultural, intercultural e pluricultural da aula de língua estrangeira: relação com a intercompreensão. In Andrade, A. I. et Sá, C. M. (Org.). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas Reflexões Didáticas*. Cadernos Didáticos. pp. 65-74. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moreira, S., Pereira, J., Sá, A. (2006-2007). *Educação para a diversidade linguística e cultural – o papel da intercompreensão na relação com o Mundo e com o Outro: “À descoberta das línguas românicas”*. Seminário de 4.º em Ensino Precoce de Língua Estrangeira. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Niza, I., Segura, J., Mota, I. (2011). *Escrita – guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Rodrigues, M.C. (2011). *Estratégias transversais de compreensão na leitura. Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Didática área de especialização em Línguas para Educadores de Infância e Professores 1.º/ 2.º CEB. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. M., Veiga, M. J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Cadernos do LEIP. Aveiro: Universidade de Aveiro

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

Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didática do plurilinguismo*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, L. (2010). Defining intercomprehension: is a consensus essential?. In Olliver, C. e Tavares Ferrão, C. (Org). *O conceito de intercompreensão : origem, evolução e definições*. Alpiarça: Edições Cosmos.

Séré, A. (2009). Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension. In Araújo e Sá, M. H., Hidalgo Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. e Vela Delfa, C. (Org.). *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*, pp. 33-44. Aveiro: Oficina Digital.

Silva, E., Bastos, G., Durante, R., Veloso, R. (2011). *Leitura – guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Cacém: Instituto de Inovação Educacional.

Sim-Sim, I. (2008). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção- Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção- Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.

Valente, I. (2010). *Intercompreensão e Sensibilização à Diversidade Linguística – um Estudo numa Turma de 1.º Ciclo*. Mestrado em Educação em Línguas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Veiga, M. J. (2003). A competência plurilingue e a competência de intercompreensão. In Andrade, A.I. et Sá, C. M. (Org.). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas Reflexões Didáticas*. Cadernos Didáticos. pp. 31-46. Aveiro: Universidade de Aveiro.

WEBGRAFIA

Famílias de línguas. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-06-21].

Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$familias-de-linguas](http://www.infopedia.pt/$familias-de-linguas)>.

<http://www.cplp.org> – consultado a 9 de junho de 2011

<http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/Odyssee/1.pt.asp> - consultado a 9 de junho de 2011

<http://www.dw-world.de/dw/article/0,,643024,00.html> – consultado a 7 de junho de 2011

http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc3275_pt.pdf - consultado a 5 de junho de 2011

http://ec.europa.eu/education/languages/orphans/doc3302_pt.htm - consultado a 5 de junho de 2011

http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area – consultado a 7 de junho de 2011

http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_criancasLeitura_a.pdf - consultado a 2 de julho de 2011

http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=size – consultado a 7 de junho de 2011

http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_oficial#L.C3.ADngua_oficial_em_Portugal – consultado a 7 de junho de 2011

http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_rom%C3%A2nicas – consultado a 9 de junho de 2011

http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_drav%C3%ADdicas – consultado a 30 de julho de 2011

<http://travel.nationalgeographic.com/travel/enduring-voices> - consultado a 7 de junho de 2011

<http://www.unilat.org/SG/index.pt.asp> - consultado a 8 de junho de 2011

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a8/Languages_of_Europe.png - consultado a 8 de junho de 2011

<http://www.dialintercom.eu/Post/Painel1/2.pdf> - consultado a 2 de julho de 2011

http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_criançasLeitura_a.pdf - consultado a 2 de julho de 2011

http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf - consultado a 1 de setembro de 2011

http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/pt - consultado a 30 de setembro de 2011

http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/Modules/Module2/index.htm - consultado a 30 de setembro de 2011

<http://www.slideshare.net/mscabral/o-processo-de-recolha-de-dados-inquirito> - consultado a 16 de janeiro de 2012

ANEXOS

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL (SESSÃO I)

Questionário diagnóstico

Nome: _____

Data: ____/____/____



1. Que línguas falas?

2. Que línguas conheces?

3. Que línguas percebes, mas não falas?

4. Que línguas viste ou ouviste falar?

1) Onde?

▪ Na televisão

▪ Nas revistas/livros/jornais

▪ Na internet

▪ Na rádio

▪ Nas lojas

▪ Na rua

▪ Na escola

5. O que é, para ti, uma língua?

6. De onde vêm as línguas?

7. Porque é que há tantas línguas diferentes?

8. O que é que as línguas têm de diferentes umas das outras, na tua opinião?

9. Como pensas que surgiu a língua portuguesa?

10. Gostavas de aprender outras línguas? Porquê?

(Adaptado de Andrade, A.I., Martins, F. (coord.) (2007). Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. Séries Propostas 3. Centro de Investigação e Tecnologia na Formação de Formadores. Aveiro: Universidade de Aveiro.)

ANEXO 2
BIOGRAFIA LINGUÍSTICA (SESSÃO I)



Olá, chamo-me Beatriz e este é o meu irmão Arturo. Tenho dez anos. Nasci em Moscovo, capital da Rússia, mas a minha família é natural de Cuba. Agora vivemos em Portugal. Antes de vir para Aveiro, vivi na Rússia. Com os meus pais, falo espanhol e português, na escola falo só português. Dantes, com o meu irmão, só falava russo; agora percebo russo, mas já não sou capaz de falar essa língua. Quando estou com os meus avós e com o meu tio falamos espanhol. O meu irmão também fala bem inglês, porque esteve nos Estados Unidos, de férias com os meus primos de Miami; além disso aprende inglês na escola. É o português que aprendo a ler e a escrever na escola, mas este ano também vou ter aulas de inglês. O Arturo, que está no 7ºano, começou a aprender francês.

Na rua, ouvi falar inglês, francês, japonês pelos turistas em férias, mas eu não falo essas línguas.

Nas ruas, em publicidades, nos jornais, revistas, livros já vi escrito inglês, francês e chinês.

Nome: _____

Data: ____/____/____

ANEXO 3
TEXTO DA “*HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA*”
(SESSÃO I)

História da língua portuguesa

Um certo dia, um menino chamado Afonso sonhou que tinha chegado à sua aldeia um ladrão muito estranho, porque roubava palavras.

No seu sonho, por terem perdido tantas palavras, as pessoas quase não falavam e a aldeia estava cada vez mais triste. A situação desta aldeia ficou conhecida por todos os países e rapidamente os outros povos quiseram ajudá-la. Para isso, resolveram emprestar-lhe algumas das suas palavras...

O Afonso, com receio que o seu sonho se tornasse realidade, contou-o à avó. Ela riu-se e lembrou-se de lhe contar uma história passada há muito tempo atrás, na qual também havia palavras emprestadas... Era a história da língua portuguesa.

- Olha, vou contar-te uma história muito antiga que também fala de palavras. É a história da língua portuguesa.

Há muitos e muitos anos, antes de Cristo nascer, havia em Itália, em Roma, um povo muito poderoso, civilizado e com muita habilidade na arte da guerra. Eram os romanos. Este povo querendo alargar o seu território, invadiu a Península Ibérica que era habitada por um povo chamado Ibero.

Os Romanos conquistaram toda a Península Ibérica e aí permaneceram durante muitos séculos. Pouco a pouco, foram impondo os seus costumes, tradições e a sua língua – o Latim. São exemplos de palavras latinas *forum*, *agenda*, *álbum*. Por outro lado, os iberos, como necessitavam de comunicar com os romanos, foram adotando o Latim. Passaram então a falar o Romanço, isto é, falar à “maneira” de Roma.

Depois dos romanos, outros povos invadiram a Península – os celtas, os fenícios, os gregos e os cartagineses, que mais tarde, juntamente com os Iberos, deram origem ao povo lusitano.

Muitos anos mais tarde, os bárbaros chegaram à Península, tendo também deixado ficar algumas das suas palavras.

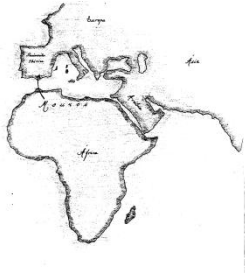
Nesta época, os povos ibéricos falavam uma língua, que tinha palavras dos povos invasores.

Após algum tempo, os árabes, também chamados mouros, vindos do Norte de África invadiram a Península Ibérica e nela permaneceram mais de quinhentos anos, deixando vários vestígios da sua passagem, entre eles muitas palavras, como por



exemplo, *alface*, *azulejo*, *Algarve*. Então, a língua que os Lusitanos falavam ficou mais rica.

Mas o povo lusitano não se deixou vencer pelos árabes. No Norte da Península, numa zona chamada Astúrias, os cristãos uniram-se para lutar contra este povo invasor.

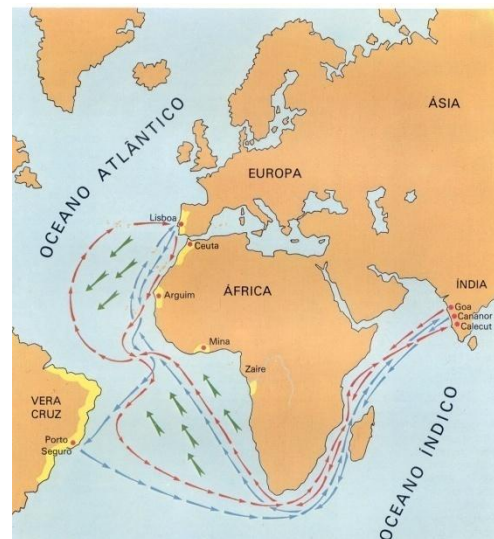
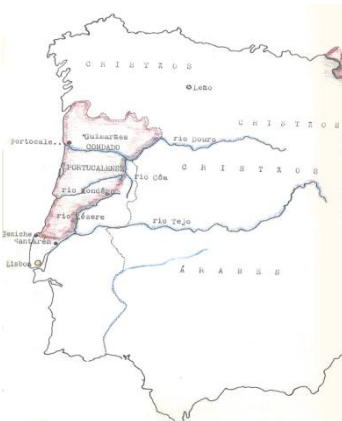


Depois de muitas batalhas, os cristãos conseguiram, finalmente, expulsar os árabes. Nesse tempo, havia um cavaleiro muito forte e corajoso, chamado Conde D. Henrique, que lutou contra os árabes. Como recompensa pela sua ajuda recebeu o governo do Condado Portucalense. Mais tarde, o seu filho D. Afonso Henriques continuou a lutar, conquistando mais terras, que deram origem a um território denominado Portugal, onde se falava o galaico-português. A evolução desta língua originou a língua portuguesa.

Esta língua tornou-se muito diversificada, pois continha muitas palavras que foram sendo deixadas pelos povos que invadiram Portugal.

Alguns séculos mais tarde, os portugueses partiram à descoberta de novas terras e

quando regressaram trouxeram ainda mais palavras novas, que passaram a fazer parte da língua portuguesa.





- Ó avó, e a partir dos Descobrimentos, nunca mais ninguém trouxe novas palavras para a nossa língua?

- Afonso, se reparares ainda hoje a língua portuguesa continua a receber palavras de outras línguas. Algumas palavras modificam-se quando passam a fazer parte da língua portuguesa, às quais chamamos empréstimos, como por exemplo, *vitrine*, *chefe*, *boné*. Outras não, são introduzidas sem qualquer alteração, designando-se de estrangeirismos, como por exemplo, *t-shirt*, *croissant*, *hamburger*.

Após ouvir a história da avó, o Afonso percebeu que o seu sonho não era motivo de preocupação, uma vez que, se o ladrão não tivesse roubado as palavras, a língua falada na aldeia não seria tão diversificada e rica como é a língua portuguesa.



Bibliografia: Andrade, A. I., Martins, F. (coord.). (2007) Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. Séries Propostas 3. Centro de Investigação e Tecnologia na Formação de Formadores. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANEXO 4

**POWERPOINT DO TEXTO “*HISTÓRIA DA LÍNGUA
PORTUGUESA*” (SESSÃO I)**

Compreensão do texto

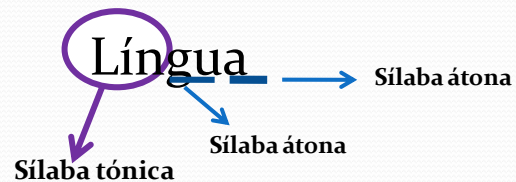
História da língua portuguesa

1. Como se chama a personagem principal do texto?
2. O que aconteceu na aldeia quando as palavras foram roubadas?
3. A quem é que o menino contou o sonho?
4. Que história é que a avó contou ao Afonso?
5. Indica quais os povos e as línguas que influenciam o aparecimento da língua portuguesa.
6. De acordo com o texto, dá exemplos de palavras que surgiram na língua portuguesa com os povos e línguas referidas anteriormente.

7. Lê a frase. Observa as palavras sublinhadas.

A língua portuguesa surgiu do latim.

1. Divide as palavras sublinhadas por sílabas e classifica-as.
2. Toma atenção à palavra sublinhada.



3. Rodeia as sílabas tónicas das palavras sublinhadas da frase anterior.
4. Sublinha as sílabas tónicas das seguintes palavras.

história

peixe

água

caranguejo

gato

praia

antiga

polvo

mar

ANEXO 5

PALAVRAS PARA EXPLORAR O LATIM (SESSÃO I)

gato

Cattus

chat

gatto

peixe

pescado

poissons

pesce

piscis

mar

mer

praia

spiaggia

plagia

plage

playa

ANEXO 6

**FICHA DE TRABALHO – COMPREENSÃO DA HISTÓRIA “O
GATO DAS BOTAS”**

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ficha de compreensão da história “O gato das botas” nas diferentes línguas

1. Quais são as personagens do texto?

2. Quantos filhos tinha o moleiro?

3. A quem é que o moleiro deu o gato?

4. O que é que o gato pediu ao rapaz?

5. Como é que o rapaz conheceu o rei?

6. Para onde é que o rapaz foi viver, depois de ter conhecido o rei?

- O que percebi do texto que ouvi em francês:

| Palavras | Expressões |
|----------|------------|
| | |

- O que percebi do texto que ouvi em italiano:

| Palavras | Expressões |
|----------|------------|
| | |

- O que percebi do texto que ouvi em espanhol:

| Palavras | Expressões |
|----------|------------|
| | |

ANEXO 7
FOLHA PARA REALIZAREM O RESUMO
(SESSÃO II)

ANEXO 8
FICHA DE TRABALHO COM TRADUÇÕES (SESSÃO III)

Nome: _____

Data: ____/____/____

**Ficha de compreensão da história “O gato das botas” nas diferentes línguas
(Tradução de Excertos)**

1. Traduz os seguintes excertos em francês:

a) “Il était une fois un vieux meunier qui avait trois garçons.”

b) “Un chat, que vais-je faire d’un chat? ”

c) “Ne pleure pas, mon maître.”

d) “Le roi est très impressionné.”

e) “Le garçon accepte avec joie et épouse la princesse des le lendemain.”

2. Traduz os seguintes excertos em italiano:

a) “C’era una volta un vecchio mugnaio che aveva tre figli maschi.”

b) “Un gatto, cosa me ne faccio di un gatto?”

c) “Non piangere padrone.”

d) “Il re fu molto impressionato.”

e) “Il giovane accetto con gioia e sposo la principessa l’indomani stesso.”

3. Traduz os seguintes excertos em espanhol:

a) “Érase una vez un viejo molinero que tenía tres hijos.”

b) “Un gato, para qué quiero yo un gato?”

c) “No llores, mi amo.”

d) “ El rey está muy impresionado.”

e) “El muchacho acepta encantado y se casa con la princesa al día siguiente.”

ANEXO 9

**FRASES ESCRITAS EM FRANCÊS, ITALIANO E ESPANHOL
(SESSÃO III)**

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

“Un chat, que vais-je faire d'un chat? ”

“Ne pleure pas, mon maître.”

“Le roi est très impressionné.”

“Le garçon accepte avec joie et épouse la princesse des le lendemain.”

“C'era una volta un vecchio mugnaio che aveva tre figli maschi.”

“Un gatto, cosa me ne faccio di un gatto?”

“Non piangere padrone.”

“Il re fu molto impressionato.”

“Il giovane accetto com giogia e sposo la principessa l’indomani stesso.”

“Érase una vez un viejo molinero que tenía tres hijos.”

“Un gato, ¿para qué quiero yo un gato?”

“No llores, mi amo.”

“ El rey está muy impresionado.”

“El muchacho acepta encantado y se casa con la princesa al día siguiente.”

ANEXO 10
PALAVRAS E EXPRESSÕES PARA O QUADRO DAS LÍNGUAS
(SESSÃO III)

| | | | |
|---------------|-------------------------|-----------------|---------------|
| Trois | Garçons | Vecchio | Chat |
| Tre | Figli maschi | Vieux | Gatto |
| Tres | Hijos | Viejo | Gato |
| Sac | Chapeau | Sombrero | Bosco |
| Sacco | Capello | Bois | Bosque |
| Talego | | | |

| | | | |
|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|
| Lapin | Re | Moulin | Due |
| Coniglio | Roi | Molino | Dos |
| Conejo | Rey | Molino | Deux |
| Âne | Castillo | Perdrix | Topo |
| Asino | Château | Pernici | Souris |
| Asno | Castello | Perdices | Ratón |

Sua Maestà**Certamente****Terre****Su Majestad****¡Ciertamente!****Campos****Su Majesté****Certainement****Champs****Ogre****Banchetto****Fiume****Lion****Orcol****Festín****Río****Leonel****Ogro****Festin****Rivière****León****Princesse****Il était une fois****Princesa****C'era una volta****Principessa****Érase una vez****Più giovane****Paio di stivali****Más pequeño****Par de botas****Plus jeune****Paire de bottes****Marquis de Carabas****Marchese de Carabas****Marqués de Carabás****Une semaine****Au secours, au secours!****Una settimana****Aiuto, aiuto!****Una semana****¡ Socorro, socorro!**

ANEXO 11

FICHA DE TRABALHO PARA TRADUZIR (SESSÃO V)

Nome: _____

Data: ____/____/____

**Ficha de compreensão da história “O gato das botas” nas diferentes línguas
(Tradução de Excertos)**

- O que percebi do texto que ouvi em romeno:

| Palavras | Expressões |
|----------|------------|
| | |

- O que percebi do texto que ouvi em catalão:

| Palavras | Expressões |
|----------|------------|
| | |

3. Lê os excertos com atenção:

3.1. Em que língua estão escritos os excertos?

“Da-mi o palarie, un sac si o pereche de cizme ca sa ma duc în padure.”

3.2. Traduz os seguintes excertos:

“Stapâne, azi sa mergi sa te scalzi în râu.”

“Ajutor, ajutor! Stapânul meu, Marchizul de Carabas, se îneaca.”

“Maiestatea sa îl invita pe tânarul morar la plimbare si printesa se îndragosteste îndata de el.”

“De atunci, motanul încaltat este mare senior și nu mai alearga după soareci.”

4. Lê os excertos com atenção:

4.1. Em que língua estão escritos os excertos?

4.2. Traduz os seguintes excertos:

“Dóna’m un barret, un sac i un parell de botes per anar al bosc.”

“Amo, avui anireu a banyar-vos al riu.”

“Socors, socors! El meu Amo el Marquès de Carabàs s’ofega!”

“Sa Majestad convida el jove moliner a for una passegada i la princesa s’enamora d’ell tot seguit.”

“Des des llavors, el gat amb botes es un gran senyor i ja no persegeuix ratolins!”

ANEXO 12
QUESTIONÁRIO FINAL (SESSÃO VI)

Avaliação das Atividades Realizadas e Autoavaliação

Nome: _____

Data: ____/____/____

1- Sei que a língua portuguesa teve origem no...

2- Eu compreendi as línguas abordadas nas sessões, porque...

3- Das línguas com as quais contactei, a que gostei mais foi...

4- O que aprendi sobre as línguas foi...

5- O que mais gostei de todas as sessões foi...

6- O que menos gostei de todas as sessões foi...

7- Gosto de aprender línguas, porque...

8- Não gosto de aprender línguas, porque...

9- Na realização das atividades estive:

i. Atento(a)

ii. Distraído(a)

iii. Entusiasmado(a)

iv. Aborrecido(a)

(Adaptado de Andrade, A.I., Martins, F. (coord.) (2007). Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. Séries Propostas 3. Centro de Investigação e Tecnologia na Formação de Formadores. Aveiro: Universidade de Aveiro.)

ANEXO 13
ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO INICIAL

Tabela 1 – Que línguas falas?

| <i>Respostas mencionadas</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|------------------------------|---|------------------------|
| <i>Espanhol</i> | D.R., J.I., J.N., M.M. | 4 |
| <i>Inglês</i> | D.T., J.I., M.M., P.S., S.S. | 5 |
| <i>Moldavo</i> | S.C. | 1 |
| <i>Português de Portugal</i> | B.G., B.C., C.L., S.C., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M. | 16 |
| <i>Português do Brasil</i> | B.G., D.R., P.S. | 3 |

Tabela 2 – Que línguas conheces?

| <i>Respostas mencionadas</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|------------------------------|---|------------------------|
| <i>“Africano”</i> | J.N.; M.A. | 2 |
| <i>Alemão</i> | B.C.; S.S. | 2 |
| <i>“Alentejano”</i> | F.C. | 1 |
| <i>“Australiano”</i> | J.N. | 1 |
| <i>Chinês</i> | J.I.; J.N.; M.A. | 3 |
| <i>“Egípcio”</i> | M.A. | 1 |
| <i>Espanhol</i> | B.G.; B.C.; C.L.; D.R.; J.I.; J.N.; L.O.; M.A.; M.M.; P.S.; S.S. | 11 |
| <i>Francês</i> | C.L.; D.R.; F.C.; J.I.; J.N. | 5 |
| <i>“Holandês”</i> | M.A. | 1 |
| <i>“Indiano”</i> | J.N.; M.A. | 2 |
| <i>Inglês</i> | B.G.; B.C.; C.L.; D.C.; D.R.; D.T.; F.C.; J.I.; J.N.; L.B.; L.O.; M.A.; M.M.; P.S.; R.M.; S.S. | 16 |
| <i>Italiano</i> | B.G.; D.T.; F.C.; J.I.; J.N.; L.O.; M.A. | 7 |
| <i>Japonês</i> | J.N. | 1 |
| <i>“Mexicano”</i> | M.A. | 1 |

| | | |
|------------------------------|---|----|
| <i>Moldavo</i> | S.C. | 1 |
| <i>Português de Portugal</i> | B.C.; S.C.; D.C.; D.T.; J.N.; L.B.; L.O.; M.M.; P.S.; S.S. | 10 |
| <i>Português do Brasil</i> | B.G.; D.T.; F.C.; J.N.; L.B.; M.A.; P.S. | 7 |
| <i>Russo</i> | J.I. | 1 |
| <i>Ucraniano</i> | J.I. | 1 |

Tabela 3 - Que línguas percebes, mas não falas?

| <i>Respostas mencionadas</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|--|--|------------------------|
| <i>“Cazaquistânês”</i> | L.O. | 1 |
| <i>Espanhol</i> | C.L.; D.R.; J.I.; J.N.; S.S. | 5 |
| <i>Francês</i> | P.S. | 1 |
| <i>Inglês</i> | B.G.; B.C.; D.C.; D.T.; J.I.; L.B.; M.A.; R.M. | 8 |
| <i>Italiano</i> | B.G.; P.S. | 2 |
| <i>Moldavo</i> | P.S. | 1 |
| <i>Português de Portugal</i> | D.T.; F.C. | 2 |
| <i>Português do Brasil</i> | S.C.; F.C.; J.N.; L.B.; M.M. | 5 |
| <i>“Tunisianô”</i> | P.S. | 1 |
| <i>Percebo todas as línguas que falo (PT-PT e ING)</i> | D.T. | 1 |

Tabela 4 – Que línguas viste ou ouviste falar? (geral)

| <i>Respostas mencionadas</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|------------------------------|----------------------------|------------------------|
| <i>“Africano”</i> | M.A. | 1 |
| <i>Alemão</i> | B.C.; R.M.; S.S. | 3 |
| <i>“Australiano”</i> | J.N. | 1 |

| | | |
|--|---|----|
| <i>“Cazaquistânês”</i> | L.O. | 1 |
| <i>Chinês</i> | D.R.; J.I.; J.N.; R.M. | 4 |
| <i>Espanhol</i> | C.L.; D.R.; F.C.; J.I.; J.N.; M.A.; M.M.; P.S.; S.S. | 9 |
| <i>Francês</i> | B.C.; D.R.; J.I.; M.M.; R.M. | 5 |
| <i>Inglês</i> | B.C.; C.L.; S.C.; D.C.; D.R.; D.T.; J.I.; J.N.; J.B.; L.O.; M.A.; M.M.; P.S.; R.M.; S.S. | 15 |
| <i>Italiano</i> | B.C.; F.C.; L.B.; S.S. | 4 |
| <i>Japonês</i> | J.N.; J.I. | 2 |
| <i>“Libanês”</i> | D.R. | 1 |
| <i>Moldavo</i> | S.C. | 1 |
| <i>Português de Portugal</i> | B.C.; S.C.; D.C.; D.R.; D.T.; F.C.; J.I.; J.N.; L.B.; L.O.; M.M.; P.S.; R.M.; S.S. | 14 |
| <i>Português do Brasil</i> | F.C.; J.N.; L.B.; M.A.; M.M.; P.S. | 6 |
| <i>Russo</i> | J.I. | 1 |
| <i>Ucraniano</i> | J.I. | 1 |
| <i>NR (resposta igual à questão)</i> | B.G. | 1 |

Tabela 5 – Que línguas viste ou ouviste falar na televisão?

| <i>Respostas mencionadas</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <i>“Africano”</i> | M.A. | 1 |
| <i>Alemão</i> | R.M. | 1 |
| <i>Chinês</i> | J.N. | 1 |
| <i>Espanhol</i> | J.N.; M.A.; P.S. | 3 |
| <i>Francês</i> | D.R.; R.M. | 2 |

| | | |
|--|---|---|
| <i>Inglês</i> | B.C.; C.L.; D.R.; M.A.; P.S. | 5 |
| <i>Italiano</i> | F.C.; L.B. | 2 |
| <i>“Libanês”</i> | D.R. | 1 |
| <i>Moldavo</i> | S.C. | 1 |
| <i>Nenhuma</i> | L.O. | 1 |
| <i>Português de Portugal</i> | D.C.; D.T.; F.C.; J.I.; J.N.; L.B.; R.M.; S.C.; S.S. | 9 |
| <i>Português do Brasil</i> | L.B.; M.M.; P.S. | 3 |
| <i>NR (resposta igual à questão)</i> | B.G. | 1 |

Tabela 6 – Que línguas viste ou ouviste falar nas revistas/jornais/livros?

| <i>Respostas mencionadas</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|--|---|----------------------------|
| <i>Chinês</i> | J.N. | 1 |
| <i>Espanhol</i> | J.I., J.N., M.M. | 3 |
| <i>Inglês</i> | S.S. | 1 |
| <i>Moldavo</i> | S.C. | 1 |
| <i>Nenhuma</i> | C.L., L.B., L.O., M.A. | 4 |
| <i>Português de Portugal</i> | B.C., D.C., D.R., D.T., F.C., J.N., M.M., P.S., R.M., S.C. | 10 |
| <i>Português do Brasil</i> | J.N. | 1 |
| <i>NR (resposta igual à questão)</i> | B.G. | 1 |

Tabela 7 – Que línguas viste ou ouviste na internet?

| <i>Respostas mencionadas</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|--------------------------------------|---|------------------------|
| <i>Alemão</i> | S.S. | 1 |
| <i>“Australiano”</i> | J.N. | 1 |
| <i>“Cazaquistânês”</i> | L.O. | 1 |
| <i>Chinês</i> | R.M. | 1 |
| <i>Espanhol</i> | C.L.; J.N.; M.A. | 3 |
| <i>Francês</i> | B.C. | 1 |
| <i>Inglês</i> | D.R.; D.T.; J.I.; L.B.; M.M. | 5 |
| <i>Italiano</i> | L.B. | 1 |
| <i>Japonês</i> | R.M. | 1 |
| <i>Português de Portugal</i> | D.C.; D.R.; F.C.; J.N.; L.B.; M.M.; P.S.; R.M.; S.C. | 9 |
| <i>Português do Brasil</i> | J.N. | 1 |
| <i>NR (resposta igual à questão)</i> | B.G. | 1 |

Tabela 8 – Que línguas viste e ouviste falar na rádio?

| <i>Respostas mencionadas</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|------------------------------|--|------------------------|
| <i>Alemão</i> | B.C.; R.M. | 2 |
| <i>Chinês</i> | J.N. | 1 |
| <i>Espanhol</i> | M.A.; S.S. | 2 |
| <i>Francês</i> | J.I. | 1 |
| <i>Inglês</i> | C.L.; D.R.; L.B.; M.A.; P.S.; S.C. | 6 |
| <i>Moldavo</i> | S.C. | 1 |
| <i>Nenhuma</i> | B.G.; L.O. | 2 |
| <i>Português de Portugal</i> | D.C.; D.R.; D.T.; F.C.; L.B.; M.M.; R.M.; S.C. | 8 |

| | | |
|----------------------------|------|---|
| <i>Português do Brasil</i> | M.A. | 1 |
|----------------------------|------|---|

Tabela 9 – Que línguas viste ou ouviste nas lojas?

| <i>Respostas mencionadas</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|--------------------------------------|---|------------------------|
| <i>Chinês</i> | J.N. | 1 |
| <i>Espanhol</i> | D.R. | 1 |
| <i>Inglês</i> | B.C.; S.S. | 2 |
| <i>Japonês</i> | J.N. | 1 |
| <i>Nenhuma</i> | C.L.; L.O.; L.B.; M.A. | 4 |
| <i>Português de Portugal</i> | D.C.; D.R.; D.T.; F.C.; J.N.; M.M.; P.S.; R.M.; S.C. | 9 |
| <i>Português do Brasil</i> | F.C. | 1 |
| <i>Russo</i> | J.I. | 1 |
| <i>NR (resposta igual à questão)</i> | B.G. | 1 |

Tabela 10 – Que línguas viste ou ouviste falar na rua?

| <i>Respostas mencionadas</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|------------------------------|---|------------------------|
| <i>Chinês</i> | D.R.; J.I. | 2 |
| <i>Espanhol</i> | M.A.; P.S. | 2 |
| <i>Francês</i> | M.M. | 1 |
| <i>Inglês</i> | M.A.; M.M. | 2 |
| <i>Italiano</i> | B.C.; S.S. | 2 |
| <i>Não se lembra</i> | C.L. | 1 |
| <i>Português de Portugal</i> | D.C.; D.R.; D.T.; F.C.; J.N.; L.B.; L.O.; M.M.; P.S.; R.M.; S.C. | 11 |
| <i>Português do Brasil</i> | L.B.; M.A. | 2 |

| | | |
|--------------------------------------|------|---|
| <i>NR (resposta igual à questão)</i> | B.G. | 1 |
|--------------------------------------|------|---|

Tabela 11 – Que línguas viste ou ouviste na escola?

| <i>Respostas mencionadas</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|------------------------------|---|------------------------|
| <i>Inglês</i> | D.C.; D.T.; J.N.; L.B.; L.O.; R.M.; S.C.; S.S. | 8 |
| <i>Moldavo</i> | F.C. | 1 |
| <i>Nenhuma</i> | B.G.; C.L.; M.A. | 3 |
| <i>Português de Portugal</i> | B.C.; D.C.; D.R.; F.C.; J.N.; L.B.; L.O.; M.M.; P.S.; R.M.; S.C. | 11 |
| <i>Português do Brasil</i> | F.C. | 1 |
| <i>Ucraniano</i> | J.I. | 1 |

ANEXO 14
ANÁLISE DA BIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Tabela 1 – Que línguas falas?

| <i>Respostas mencionadas</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|------------------------------|--|------------------------|
| <i>Espanhol</i> | D.R., J.I., J.N., M.M. | 4 |
| <i>Inglês</i> | D.T., J.I., M.M., P.S., S.S. | 5 |
| <i>Moldavo</i> | S.C. | 1 |
| <i>Português de Portugal</i> | B.G., B.C., C.L., S.C., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M. | 16 |
| <i>Português do Brasil</i> | B.G., D.R., P.S. | 3 |

Tabela 2 – Línguas que os alunos dizem compreender

| <i>Línguas que os alunos dizem compreender</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|--|--|------------------------|
| <i>Espanhol</i> | C.L.; D.R.; S.S. | 3 |
| <i>Francês</i> | C.L.; J.N.; R.M. | 3 |
| <i>Moldavo</i> | S.C. | 1 |
| <i>Russo</i> | S.C. | 1 |
| <i>Ucraniano</i> | S.C. | 1 |
| <i>Italiano</i> | D.R. | 1 |
| <i>Inglês</i> | D.T.; J.N.; D.R.; M.A.; L.B.; C.L.; J.I.; S.C.; L.O.; B.C. | 10 |
| <i>Alemão</i> | B.C.; S.C.; P.S.; J.N. | 4 |
| <i>Chinês</i> | M.A. | 1 |
| <i>“Brasileiro” (Português do Brasil)</i> | B.G.; D.T.; L.B.; P.S. | 4 |

Tabela 3 - Línguas que os alunos dizem ter ouvido falar

| <i>Línguas que os alunos dizem ter ouvido falar</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|---|---|------------------------|
| <i>Inglês</i> | B.G.; B.C.; C.L.; D.C.; D.R.; D.T.; F.C.; J.I.; J.N.; L.B.; L.O.; M.A.; M.M.; P.S.; R.M.; S.S.; S.C. | 17 |
| <i>Francês</i> | B.G.; C.L.; S.C.; D.C.; D.T.; D.R.; J.N.; J.I.; M.M.; P.S.; R.M.; S.S. | 12 |
| <i>Japonês</i> | B.G.; D.R. | 2 |
| <i>Russo</i> | D.R. | 1 |
| <i>Espanhol</i> | B.G.; B.C.; C.L.; D.C.; D.R.; D.T.; F.C.; J.I.; J.N.; L.B.; L.O.; M.A.; M.M.; P.S.; R.M.; S.S.; S.C. | 17 |
| <i>Chinês</i> | L.B. | 1 |
| <i>Italiano</i> | C.L.; D.R.; L.B.; J.N.; P.S.; R.M. | 6 |
| <i>Alemão</i> | B.C.; S.C.; C.L.; P.S.; D.T.; M.A.; M.M.; S.S. | 8 |
| <i>Romeno</i> | B.C.; J.I.; J.N.; M.M. | 4 |
| <i>Árabe</i> | M.A.; P.S. | 2 |
| <i>“Brasileiro” (Português do Brasil)</i> | D.T.; F.C. | 2 |

Tabela 4 - Línguas que os alunos dizem ter visto escrita

| <i>Línguas que os alunos dizem ter visto escritas</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|---|--|------------------------|
| <i>Chinês</i> | B.G.; L.B. | 2 |
| <i>Inglês</i> | B.G.; B.C.; C.L.; D.C.; D.R.; D.T.; F.C.; J.I.; J.N.; L.B.; L.O.; M.A.; M.M.; P.S.; R.M.; S.S.; S.C. | 17 |
| <i>Francês</i> | B.C.; J.N.; J.I.; C.L.; D.R.; B.G.; R.M.; L.O. | 8 |
| <i>Espanhol</i> | J.I.; J.N.; D.R.; R.M.; P.S | 5 |
| <i>Romeno</i> | B.C.; S.C; M.M. | 3 |
| <i>Árabe</i> | D.R. | 1 |
| <i>Russo</i> | S.C.; B.C. | 2 |
| <i>Grego</i> | D.R.; B.C.; M.A.; R.M.; P.S.; J.N.; C.L.; S.C. | 8 |

Tabela 5 - Línguas que os alunos dizem conhecer

| <i>Línguas que os alunos dizem conhecer</i> | <i>Inicias dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|---|---------------------------|------------------------|
| <i>Inglês</i> | C.L. | 1 |
| <i>Francês</i> | C.L. | 1 |
| <i>Espanhol</i> | C.L.; F.C. | 2 |
| <i>Moldavo</i> | F.C. | 1 |
| <i>Japonês</i> | J.N. | 1 |
| <i>Finlandês</i> | J.N. | 1 |
| <i>Norueguês</i> | J.N. | 1 |
| <i>Alemão</i> | B.C.; S.C.; P.S.; J.N. | 4 |
| <i>Chinês</i> | M.A. | 1 |

Tabela 6 - Línguas que os alunos gostariam de aprender falar

| <i>Línguas que os alunos gostariam de aprender falar</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|--|----------------------------|------------------------|
| <i>Italiano</i> | R.M. | 1 |
| <i>Alemão</i> | R.M. | 1 |
| <i>Chinês</i> | R.M. | 1 |
| <i>Japonês</i> | R.M. | 1 |
| <i>“Indiano”</i> | R.M. | 1 |

ANEXO 15
ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FINAL

Questão 3 - Das línguas com as quais contactei, a que gostei mais foi...

| <i>Respostas mencionadas</i> | <i>Iniciais dos alunos</i> | <i>Total de alunos</i> |
|------------------------------|--|------------------------|
| <i>Alemão (postal)</i> | J.I. | 1 |
| <i>Espanhol</i> | B.C., C.L., D.C., L.B., L.O., M.M., S.S. | 7 |
| <i>Catalão</i> | F.C., J.N., L.B. | 3 |
| <i>Dinamarquês (postal)</i> | D.R. | 1 |
| <i>Francês</i> | D.C., D.T., M.A., P.S. | 4 |
| <i>Italiano</i> | D.C., R.M., S.C. | 3 |
| <i>Português de Portugal</i> | D.C. | 1 |
| <i>Romeno</i> | P.S. | 1 |
| <i>Todas</i> | B.G. | 1 |

ANEXO 16

**ANÁLISE DA COMPREENSÃO GLOBAL DA HISTÓRIA “O
GATO DAS BOTAS”**

Tabela 1 – Quais são as personagens do texto?

| <i>Personagens</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total de Alunos</i> |
|---------------------------|--|------------------------|
| <i>Moleiro</i> | B.G., B.C., F.C., J.I., M.A., R.M. | 6 |
| <i>Três filhos</i> | B.C., J.I., M.A., R.M. | 4 |
| <i>Gato</i> | B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., M.A., M.M., R.M., S.S. | 14 |
| <i>Marquês de Carabás</i> | B.G., C.L., D.C., D.R., J.N., S.S. | 7 |
| <i>Rei</i> | B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.N., M.A., M.M., R.M., S.S. | 12 |
| <i>Princesa</i> | B.G., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.N., L.B., M.A., R.M., S.S. | 11 |
| <i>Ogre (Gigante)</i> | B.G., C.L., D.C., D.T., J.I., J.N., M.A., M.M., R.M., S.S. | 10 |

Tabela 2 – Outras personagens

| <i>Personagens</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total de Alunos</i> |
|--------------------|------------------------------------|------------------------|
| <i>Rato</i> | B.G., D.C., D.T., J.N., M.M., S.S. | 6 |
| <i>Leão</i> | B.G., D.C., D.T., J.N., M.M. | 5 |
| <i>Camponeses</i> | M.A. | 1 |
| <i>Burro</i> | M.A. | 1 |

NOTA: 3 alunos (L.O.; P.S.; S.C.) não responderam a esta questão

Tabela 3 – Quantos filhos tinha o moleiro?

| <i>Número de filhos</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
|-------------------------|--|--------------|
| 3 | B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., M.A., M.M., R.M., S.S. | 13 |

NOTA: 4 alunos (L.B.; L.O.; P.S.; S.C.) não responderam a esta questão.

Tabela 4 - A quem é que o moleiro deu o gato?

| <i>Respostas</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
|------------------------|--|--------------|
| <i>Filho mais novo</i> | B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., J.I., J.N., M.A., M.M., R.M., S.S. | 12 |
| <i>Rei</i> | F.C. | 1 |

NOTA: 4 alunos (L.B.; L.O.; P.S.; S.C.) não responderam a esta questão.

Tabela 5 - O que é que o gato pediu ao rapaz?

| <i>Respostas</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
|------------------|--|--------------|
| <i>Botas</i> | B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., J.I., J.N., M.A., M.M., R.M., S.S. | 12 |
| <i>Chapéu</i> | B.G., D.C., D.T., J.I., J.N., M.A., M.M., R.M., S.S. | 9 |
| <i>Saco</i> | B.G., B.C., D.C., D.R., D.T., J.I., J.N., M.A., M.M., R.M., S.S. | 11 |
| <i>Mochila</i> | C.L. | 1 |
| <i>Capa</i> | D.R. | 1 |

NOTA: 5 alunos (F.C.; L.B.; L.O.; P.S.; S.C.) não responderam a esta questão.

Tabela 6 - Como é que o rapaz conheceu o rei?

| <i>Alunos</i> | <i>Respostas</i> |
|---------------|--|
| <i>B.G.</i> | <i>“O Marquês de Carabás conheceu o rei porque o gato apresentou o Marquês de Carabás.”</i> |
| <i>B.C.</i> | <i>“Conheceu o rei, porque o seu gato inteligente inventou uma história onde o seu amo era o marquês de Carabás. Depois o gato levou vários presentes para o rei como por exemplo uma lebre, dizendo sempre que era uma oferta do seu amo. Um dia também inventou outra história em que o marquês de Carabás se estava a afogar e pediu ao rei para o ajudar.”</i> |
| <i>C.L.</i> | <i>“O rapaz conheceu o rei quando tomava banho no lago. Ele foi tomar banho ao lago porque o gato o mandou, para que o rei pensa-se que lhe tinham roubado a roupa. O gato fez isso porque queria que o rei pensa-se que o rapaz era um marquês muito rico, e lhe oferece-se a mão da princesa em casamento.”</i> |
| <i>D.C.</i> | <i>“O gato disse ao rei para ir dar um passeio. O gato disse ao marquês para se por na água e gritou: Socorro! O rei mandou os guardas resgata-lo e dar-lhe roupas.”</i> |
| <i>D.R.</i> | <i>“O rapaz conheceu o rei num rio.”</i> |
| <i>D.T.</i> | <i>“O rapaz conheceu o rei porque o gato ia caçar coelhos e codornizes e dava ao rei em nome do marquês de Carabás.”</i> |
| <i>J.N.</i> | <i>“Eles foram dar um passeio de carroça a seguir o gato disse ao marquês de Carabás para ele ir para a água e depois o gato gritou: socorro, socorro, o rei ao ver o marquês Carabás a afogar-se na água mandou os guardas irem resgata-lo e dar roupas para ele se vestir.”</i> |
| <i>M.M.</i> | <i>“O rei conheceu-o rapaz, porque o gato apresentou marquês de Carabás.”</i> |
| <i>R.M.</i> | <i>“O rapaz conheceu o rei, pois o seu gato disse-lhe para entrar na água para tomar banho no rio, começando a gritar por socorro quando a carruagem e a passar, dizendo que o seu amo que o seu se estava a chegar a carruagem parou e o rei ajudou o seu amo.”</i> |
| <i>S.S.</i> | <i>“Teve de apanhar codornizes para o rei foi acorrer ter com a princesa.”</i> |

NOTA: 7 alunos (F.C.; J.I.; L.B.; L.O.; M.A.; P.S.; S.C.) não responderam a esta questão.

Tabela 7 - Para onde é que o rapaz foi viver, depois de ter conhecido o rei?

| <i>Resposta</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
|---------------------------------|------------------------------|--------------|
| <i>Castelo do ogre/ gigante</i> | B.C., B.G., J.N., M.M., R.M. | 5 |
| <i>Castelo do rei</i> | C.L., D.C., D.R., M.A., | 4 |
| <i>Um castelo</i> | D.T. | 1 |

NOTA: 7 alunos (F.C.; J.I.; L.B.; L.O.; M.A.; P.S.; S.C.) não responderam a esta questão.

ANEXO 17

**ANÁLISE DA COMPREENSÃO ESPECÍFICA DA HISTÓRIA “O
GATO DAS BOTAS”**

ANEXO 17.1
ANÁLISES DAS PALAVRAS E EXPRESSÕES

Tabela 1 – Palavras identificadas em francês

| <i>Palavras</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
|------------------|--|--------------|
| <i>Gato</i> | B.G., B.C., C.L., D.C., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M., S.C., S.S. | 16 |
| <i>Bota</i> | B.G., C.L., D.C., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., M.M., P.S., S.S. | 11 |
| <i>Rato</i> | B.G., B.C., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.O., P.S. | 10 |
| <i>Majestade</i> | B.G., B.C., D.C., D.R., F.C., J.I., J.N., L.B., M.M., P.S. | 10 |
| <i>Leão</i> | B.G., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.M., R.M., S.C., S.S. | 14 |
| <i>Homem</i> | D.T. | 1 |
| <i>Princesa</i> | J.I. | 1 |
| <i>Terra</i> | M.M. | 1 |

Tabela 2 – Expressões identificadas em francês

| <i>Expressões</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
|--------------------|---------------|--------------|
| <i>Era uma vez</i> | D.C., S.S. | 2 |

Tabela 3 – Palavras identificadas em italiano

| <i>Palavras</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
|------------------|--|--------------|
| <i>Gato</i> | B.G., B.C., S.C., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M., S.S. | 17 |
| <i>Dá-me</i> | L.O., M.A., P.S., S.S. | 4 |
| <i>Saco</i> | B.G., B.C., C.L., D.C., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M., S.S. | 14 |
| <i>Tudo</i> | B.G., S.C., L.B., P.S., S.S. | 5 |
| <i>Filha</i> | C.L., S.C., J.N., L.O., M.A., P.S., S.S. | 7 |
| <i>Calçou</i> | B.G. | 1 |
| <i>Majestade</i> | B.G., B.C., D.C., D.T., F.C., J.I., L.O., M.A., M.M., P.S., S.S. | 11 |
| <i>Princesa</i> | S.C., D.C., D.T., F.C., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., R.M., S.S. | 11 |
| <i>Castelo</i> | B.G., C.L., D.C., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., R.M., S.C., S.S. | 14 |
| <i>Terra</i> | F.C., L.B., M.M., P.S., S.C. | 5 |
| <i>Carroça</i> | C.L., D.C., J.I., J.N., L.B., M.M., P.S., R.M., S.C. | 9 |
| <i>Dono</i> | J.N., P.S., S.C. | 3 |

| | | |
|-----------------|--|---|
| <i>Fato</i> | M.A. | 1 |
| <i>Chapéu</i> | B.C., D.C., D.T., F.C., J.N., M.M., P.S., R.M., S.C. | 9 |
| <i>Rei</i> | B.C., D.T., J.I., L.B., M.A., P.S., S.C. | 7 |
| <i>Digo</i> | D.R. | 1 |
| <i>Quando</i> | B.C., M.A., S.C. | 3 |
| <i>Rato</i> | D.R., D.T., L.O. | 3 |
| <i>Caça</i> | S.C. | 1 |
| <i>Animal</i> | J.N. | 1 |
| <i>Leão</i> | S.C., F.C., M.M., R.M. | 4 |
| <i>Velho</i> | D.R. | 1 |
| <i>Obrigado</i> | D.R., P.S. | 2 |
| <i>Coelho</i> | P.S. | 1 |
| <i>Um</i> | M.A. | 1 |
| <i>Moleiro</i> | P.S. | 1 |
| <i>Moinho</i> | P.S. | 1 |
| <i>Caminho</i> | C.L., D.T., P.S. | 3 |
| <i>Marquês</i> | J.N. | 1 |
| <i>Três</i> | P.S. | 1 |
| <i>Senhor</i> | J.I., J.N. | 2 |
| <i>Disse</i> | B.C., D.T., F.C., M.M., P.S. | 5 |
| <i>Bosque</i> | D.C., J.N. | 2 |
| <i>Magia</i> | J.N., P.S. | 2 |
| <i>Mostrar</i> | D.C. | 1 |
| <i>Sempre</i> | B.G., J.N., M.A., P.S. | 4 |
| <i>Bota</i> | J.N. | 1 |
| <i>Vez</i> | F.C., M.M., P.S. | 3 |
| <i>Carabás</i> | B.G., F.C., J.N., M.M. | 4 |
| <i>Sentir</i> | M.M. | 1 |
| <i>Ogre</i> | F.C., M.M. | 2 |

Tabela 4 – Expressões identificadas em italiano

| <i>Expressões</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
|---------------------------|--|--------------|
| <i>Era uma vez</i> | D.C., F.C., J.N., M.A., M.M., P.S., S.S. | 7 |
| <i>Marquês de Carabás</i> | D.C. | 1 |

Tabela 5 – Palavras identificadas em espanhol

| <i>Palavras</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
|------------------|--|--------------|
| <i>Majestade</i> | B.G., B.C., C.L., D.C., D.T., J.I., M.A., M.M., P.S., R.M., S.S. | 11 |
| <i>Rei</i> | B.C., C.L., D.T., F.C., J.I., J.N., L.O., L.B., M.A., P.S., R.M., S.C., S.S. | 13 |
| <i>Socorro</i> | B.G., B.C., J.N., L.O., R.M., S.S. | 6 |
| <i>Caminho</i> | B.G., B.C., C.L., F.C., J.N., R.M. | 6 |
| <i>Responde</i> | B.C., R.M. | 2 |
| <i>Castelo</i> | B.C., D.C., D.T., F.C., J.I., J.N., L.O., M.M., R.M., S.S. | 10 |
| <i>Leão</i> | B.G., B.C., C.L., D.R., F.C., R.M. | 6 |
| <i>Rato</i> | C.L., F.C., R.M., S.C. | 4 |
| <i>Festa</i> | R.M., D.C., F.C., M.M. | 4 |
| <i>Grande</i> | B.G., B.C., R.M. | 3 |
| <i>Gato</i> | B.G., B.C., D.C., D.T., F.C., J.I., J.N., L.O., L.B., M.A., M.M., R.M., S.C., S.S. | 14 |
| <i>Botas</i> | B.G., B.C., C.L.; D.C., D.T., F.C., J.N., M.A., M.M., R.M., S.C., S.S. | 12 |
| <i>Casa</i> | B.G., B.C., D.T., R.M., S.S. | 5 |
| <i>Depois</i> | B.G., B.C., M.M., P.S., R.M., S.C. | 6 |
| <i>Princesa</i> | B.G., B.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., P.S., R.M., S.S. | 10 |
| <i>Sempre</i> | B.C., R.M., S.C. | 3 |
| <i>Para</i> | B.C., J.N., R.M. | 3 |
| <i>Poderes</i> | B.G., L.B., S.S. | 3 |
| <i>Rio</i> | B.G. | 1 |
| <i>Moleiro</i> | B.G., C.L., D.C., J.I., J.N. | 5 |
| <i>Animal</i> | B.G., D.C., M.M. | 3 |
| <i>Animais</i> | J.N. | 1 |
| <i>Roupa</i> | B.G., B.C., L.B. | 3 |
| <i>Sua</i> | B.G., L.B., M.M. | 3 |
| <i>Disse</i> | B.G., C.L., F.C., M.M. | 4 |
| <i>Também</i> | B.G., J.I., J.N., M.M., S.C., S.S. | 6 |
| <i>Amo</i> | B.G., B.C., D.T., J.I., M.A., M.M., S.C. | 7 |
| <i>Magia</i> | B.C., J.N., M.A. | 3 |
| <i>Carroça</i> | B.C., C.L., D.T., J.N., S.S. | 5 |
| <i>Quando</i> | B.C., F.C., J.N., M.A., M.M. | 5 |
| <i>Dia(s)</i> | C.L., D.C., J.I., M.A. | 4 |
| <i>Semana</i> | C.L., D.C., D.T., L.B. | 4 |
| <i>Jovem</i> | C.L., D.R., L.O., M.M. | 4 |
| <i>Ogre</i> | C.L., D.C., D.R., J.I., M.M., S.S. | 6 |
| <i>Pergunta</i> | D.C. | 1 |

| | | |
|-----------------------|------------------------------|---|
| <i>Bosque</i> | D.C., J.I., S.C., S.S. | 4 |
| <i>Guardas</i> | D.C., J.N. | 2 |
| <i>Lugar</i> | D.C., S.C. | 2 |
| <i>Velho</i> | D.R. | 1 |
| <i>Ladrões</i> | D.R. | 1 |
| <i>Marquês</i> | D.T., J.I., J.N. | 3 |
| <i>Senhor</i> | D.T., J.I., J.N., L.B., M.A. | 5 |
| <i>Um</i> | F.C., M.A., M.M. | 3 |
| <i>O</i> | F.C., M.M. | 2 |
| <i>E</i> | F.C., M.M. | 2 |
| <i>Com</i> | F.C. | 1 |
| <i>Carabás</i> | F.C., M.M. | 2 |
| <i>Durante</i> | J.N., M.A. | 2 |
| <i>Toda</i> | J.N. | 1 |
| <i>Presente</i> | J.N. | 1 |
| <i>Codornizes</i> | J.N. | 1 |
| <i>Recompensados</i> | J.N., M.A. | 2 |
| <i>Impressionados</i> | J.N. | 1 |
| <i>Desde</i> | J.N., M.A. | 2 |
| <i>Sobre</i> | J.N. | 1 |
| <i>Enquanto</i> | J.N. | 1 |
| <i>Instante</i> | J.N. | 1 |
| <i>Moinho</i> | L.O. | 1 |
| <i>Pequeno</i> | L.O. | 1 |
| <i>Segundo</i> | L.B. | 1 |
| <i>Come</i> | L.B., M.A. | 2 |
| <i>Que</i> | M.A. | 1 |
| <i>Muito</i> | M.M. | 1 |
| <i>Coelho</i> | M.M. | 1 |
| <i>Qualquer</i> | M.M. | 1 |
| <i>Assim</i> | P.S., S.C., S.S. | 3 |
| <i>Tanto</i> | P.S. | 1 |
| <i>Gritou</i> | S.C. | 1 |
| <i>Campos</i> | S.C. | 1 |
| <i>Dá-me</i> | S.S. | 1 |
| <i>A</i> | M.A. | 1 |

Tabela 6 – Expressões identificadas em espanhol

| <i>Expressões</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
|---------------------|--|--------------|
| <i>Era uma vez</i> | B.G., B.C., D.C., F.C., J.I., J.N., M.M., P.S., R.M., S.C., S.S. | 11 |
| <i>Um dia</i> | B.G., J.I., J.N., M.M., S.C. | 5 |
| <i>Par de botas</i> | L.B. | 1 |
| <i>Meu amo</i> | P.S. | 1 |
| <i>Cada dia</i> | S.C. | 1 |

Tabela 7 – Palavras identificadas em romeno

| <i>Palavras</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
|-----------------------|--|--------------|
| <i>Senhor</i> | B.G., B.C., J.I., J.N., L.B., M.A., M.M., P.S., S.S. | 9 |
| <i>Rei</i> | B.G., B.C., D.R., F.C., J.N., M.M., P.S., S.C. | 8 |
| <i>Casar</i> | B.G., B.C., P.S. | 3 |
| <i>Leão</i> | B.G., B.C., D.C., D.R., D.T., F.C., J.N., L.B., M.A., M.M., P.S., R.M. | 12 |
| <i>Princesa</i> | B.G., B.C., C.L., D.C., D.T., F.C., J.N., L.B., L.O., M.M., P.S., R.M., S.S., S.C. | 14 |
| <i>Saco</i> | B.G., B.C., C.L., D.R., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M., S.S. | 13 |
| <i>Rato</i> | B.G., B.C., D.C., D.T., F.C., J.N., P.S., R.M., S.C. | 9 |
| <i>Majestade</i> | B.G., B.C., D.C., D.R., D.T., J.I., J.N., M.A., M.M., P.S., S.S. | 11 |
| <i>Chapéu</i> | B.G., J.N., R.M., S.C. | 4 |
| <i>Transformou-se</i> | R.M., S.C. | 2 |
| <i>Botas</i> | B.G., B.C., D.T., J.I., J.N., L.B., M.M., P.S. | 8 |
| <i>Castelo</i> | B.G., B.C., D.C., D.R., D.T., F.C., J.N., L.B., M.M., P.S., R.M., S.S. | 12 |
| <i>Socorro</i> | B.G., B.C., D.T., J.N., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M. | 9 |
| <i>Dá-me</i> | M.A. | 1 |
| <i>Gato</i> | B.C., C.L., D.R., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.M., R.M. | 10 |
| <i>Moleiro</i> | B.C., C.L., J.N., P.S. | 4 |
| <i>Ajuda</i> | C.L., D.R. | 2 |
| <i>Marquês</i> | C.L., D.R., L.O. | 3 |
| <i>Festa</i> | D.C., R.M., S.S. | 3 |
| <i>Animal</i> | D.C., J.N., L.O. | 3 |
| <i>Transformar</i> | D.C., F.C., J.N. | 3 |
| <i>Impressionado</i> | F.C., J.I., L.B., M.M. | 4 |
| <i>Impressionante</i> | J.I. | 1 |

| | | |
|-----------------|------------------|---|
| <i>Depois</i> | J.I., M.M., P.S. | 3 |
| <i>Disparou</i> | J.N. | 1 |
| <i>Carroça</i> | J.N. | 1 |
| <i>Festim</i> | L.B., M.M. | 2 |

Tabela 8 – Expressões identificadas em romeno

| <i>Expressões</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
|--|--|--------------|
| <i>Era uma vez</i> | B.G., B.C., D.C., F.C., J.I., J.N., L.B., M.A., M.M., P.S., S.C., S.S. | 12 |
| <i>O que fazes</i> | B.G., J.N., P.S., S.C. | 4 |
| <i>Marquês de Carabás</i> | B.G., B.C., D.C., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., M.A., M.M., P.S., R.M., S.S. | 13 |
| <i>Noutro dia</i> | D.C. | 1 |
| <i>Mais tarde</i> | S.C. | 1 |
| <i>Um gato, para é que eu quero um gato?</i> | D.C. | 1 |
| <i>Um gato, para é que serve um gato?</i> | B.G., D.T., J.N., L.B., M.M., P.S. | 6 |
| <i>Um gato, mas que vou fazer com um gato?</i> | S.S. | 1 |
| <i>Socorro! Socorro!</i> | F.C., D.C., L.B., S.S. | 4 |

Tabela 9 - Palavras identificadas em catalão

| <i>Palavras</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
|-----------------|--|--------------|
| <i>Filhos</i> | B.G., C.L., J.I., P.S. | 4 |
| <i>Amo</i> | B.G., B.C., D.C., D.T., F.C., J.I., L.B., L.O., P.S., R.M., S.C., S.S. | 12 |
| <i>Leão</i> | B.G., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.M., P.S., R.M., S.C., S.S. | 14 |
| <i>Rato</i> | B.G., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M., S.C., S.S. | 15 |
| <i>Gato</i> | B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M., S.C., S.S. | 17 |
| <i>Carabás</i> | B.G. | 1 |
| <i>Mostrar</i> | B.G. | 1 |
| <i>Filha</i> | B.G., B.C., D.C., D.R., F.C., J.N., L.B., L.O., M.M., P.S., R.M., S.C., S.S. | 13 |
| <i>Botas</i> | B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.O., M.A., M.M., P.S., S.S. | 14 |

| | | |
|----------------------|--|----|
| <i>Socorro</i> | B.G., B.C., D.R., D.T., J.N., L.O., M.A., P.S., R.M. | 9 |
| <i>Rei</i> | B.G., B.C., D.C., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M., S.C., S.S. | 15 |
| <i>Saco</i> | B.G., B.C., D.C., D.R., D.T., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M., S.S. | 14 |
| <i>Ogre</i> | B.G., D.C., D.T., J.I., J.N., L.B., M.M., R.M., S.S. | 9 |
| <i>Castelo</i> | B.G., B.C., D.C., D.R., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M., S.C. | 14 |
| <i>Majestade</i> | B.G., B.C., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M., S.S. | 15 |
| <i>Princesa</i> | B.G., B.C., D.C., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M., S.C., S.S. | 15 |
| <i>Rio</i> | B.G., D.T., L.O., S.C. | 4 |
| <i>Caminho</i> | B.G., B.C., C.L., F.C., L.B., P.S., R.M. | 7 |
| <i>Responde</i> | B.C., D.T., J.N., R.M. | 4 |
| <i>Comeu</i> | B.G. | 1 |
| <i>Sempre</i> | B.C., J.N., M.M., P.S. | 4 |
| <i>Senhor</i> | B.C., D.R., D.T., F.C., J.I., L.B., M.A., M.M., P.S., R.M. | 10 |
| <i>Festa</i> | B.C., D.C., M.M., S.S., R.M. | 5 |
| <i>Meu</i> | B.C., L.B., F.C., L.O. | 4 |
| <i>Animal</i> | B.C., D.C., F.C., J.N., L.B., M.A., M.M., R.M. | 8 |
| <i>Terras</i> | B.C., D.C., F.C., J.I., L.B., L.O., M.A., M.M., S.C., S.S. | 10 |
| <i>Bosque</i> | B.C., D.C., D.R., L.B., M.A., M.M., R.M., S.S. | 8 |
| <i>Calça</i> | B.C., P.S. | 2 |
| <i>Vestidos</i> | B.C., C.L., D.C., D.T., J.N., L.B., S.S. | 7 |
| <i>Interessante</i> | S.C. | 1 |
| <i>Jovem</i> | C.L., J.N., L.B., M.A., R.M. | 5 |
| <i>Seguinte</i> | S.C. | 1 |
| <i>Disse</i> | C.L., D.R., D.T., F.C., S.C. | 5 |
| <i>Diz</i> | R.M. | 1 |
| <i>Perus</i> | C.L. | 1 |
| <i>Semana</i> | C.L., D.C., D.R., D.T., S.C., R.M. | 6 |
| <i>Havia</i> | D.C. | 1 |
| <i>Carroça</i> | D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., M.M., R.S., S.S. | 10 |
| <i>Caça</i> | D.C., D.T., F.C., J.I., J.N., M.M., S.S. | 7 |
| <i>Impressionado</i> | D.C., D.R., D.T., J.N., L.B., P.S., S.S., S.C., R.M. | 9 |
| <i>Afoga</i> | D.C. | 1 |
| <i>Comida</i> | D.C., J.N., S.S. | 3 |
| <i>Mulher</i> | D.C., R.M. | 2 |
| <i>Casa</i> | D.C., D.T., J.I., J.N., L.B., M.M. | 6 |
| <i>Recompensado</i> | D.C., D.T., J.N., L.B., R.M. | 5 |
| <i>Pergunta</i> | D.C., D.T., S.S., S.C. | 4 |

| | | |
|-----------------------|--|---|
| <i>Transforma</i> | D.C. | 1 |
| <i>Pequeno</i> | D.C., D.T. | 2 |
| <i>Extraordinário</i> | D.C., R.M., S.S. | 3 |
| <i>Muito</i> | D.R., D.T., M.A. | 3 |
| <i>Depressa</i> | D.R. | 1 |
| <i>Gritar</i> | D.R., L.B., R.M. | 3 |
| <i>Moleiro</i> | D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., M.M., P.S., R.M. | 9 |
| <i>Chapéu</i> | D.R., J.I., J.N., P.S., S.S., R.M. | 6 |
| <i>Magia</i> | D.R., J.I., J.N., L.B. | 4 |
| <i>Roubar</i> | D.R. | 1 |
| <i>Digam</i> | D.T. | 1 |
| <i>Poderes</i> | S.C. | 1 |
| <i>Seu</i> | D.T. | 1 |
| <i>Marquês</i> | D.T., P.S., R.M. | 3 |
| <i>Perguntou</i> | F.C. | 1 |
| <i>Contra</i> | F.C. | 1 |
| <i>Coelho</i> | L.B., M.M., P.S., R.M. | 4 |
| <i>Sentir</i> | F.C. | 1 |
| <i>Está</i> | F.C. | 1 |
| <i>Três</i> | J.I., P.S. | 2 |
| <i>Guardas</i> | J.I., J.N., M.A. | 3 |
| <i>Presentes</i> | J.I., J.N. | 2 |
| <i>Do</i> | J.N. | 1 |
| <i>Quando</i> | J.N., R.S. | 2 |
| <i>Dono</i> | J.N. | 1 |
| <i>Entretanto</i> | J.N., P.S. | 2 |
| <i>Mostra-me</i> | J.N., S.S. | 2 |
| <i>Encanto</i> | J.N. | 1 |
| <i>Porta</i> | J.N. | 1 |
| <i>Afoga-se</i> | J.N. | 1 |
| <i>Lamenta</i> | L.B. | 1 |
| <i>Um</i> | L.O., M.A. | 2 |
| <i>O</i> | M.A. | 1 |
| <i>Deu</i> | M.A. | 1 |
| <i>Respondeu</i> | M.M. | 1 |
| <i>Também</i> | M.M. | 1 |
| <i>Grande</i> | M.M. | 1 |
| <i>Casar</i> | P.S. | 1 |
| <i>Assim</i> | P.S. | 1 |

Tabela 10 – Expressões identificadas em catalão

| Expressões | Alunos | Total |
|---|--|--------------|
| <i>Não desespere meu dono!</i> | B.G. | 1 |
| <i>Cada dia</i> | J.N. | 1 |
| <i>Marquês de Carabás</i> | B.G., B.C., D.C., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., M.A., M.M., P.S., R.M., S.S. | 13 |
| <i>Era uma vez</i> | B.G., B.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., M.A., M.M., P.S., R.M., S.C. | 13 |
| <i>Gato das botas</i> | B.G., L.B., P.S., S.C. | 4 |
| <i>Calçou as botas</i> | S.C. | 1 |
| <i>Pois claro</i> | B.C. | 1 |
| <i>Apanhou um coelho e pôs para o saco</i> | S.C. | 1 |
| <i>Se eu</i> | B.C. | 1 |
| <i>Pedi o saco e as botas, disse o gato</i> | S.C. | 1 |
| <i>Socorro! Socorro!</i> | D.C., F.C., J.I., L.B., S.C., S.S. | 6 |
| <i>No castelo vive o rei e uma princesa</i> | S.C. | 1 |
| <i>Digam ao rei</i> | D.C. | 1 |
| <i>Era muito corajoso</i> | S.C. | 1 |
| <i>Uma gato, para é que eu quero um gato?</i> | D.C. | 1 |
| <i>O meu amo</i> | D.R., S.C. | 1 |
| <i>Meu amo</i> | J.N. | 1 |
| <i>Um gato, para que serve um gato?</i> | D.T., J.N., L.B., M.M., P.S. | 5 |
| <i>Um dia</i> | F.C., J.I., J.N., M.A., M.M., S.C. | 6 |
| <i>Par de botas</i> | L.B. | 1 |
| <i>Filha do marquês</i> | M.M. | 1 |
| <i>O rei está muito impressionado</i> | M.M. | 1 |
| <i>E assim durante toda a semana</i> | M.M. | 1 |
| <i>E pediu aos seus guardas para ajudarem o Marquês de Carabás.</i> | M.M. | 1 |

| | | |
|--|------|---|
| <i>Toda a semana</i> | S.S. | 1 |
| <i>Um gato, mas que vou fazer com um gato?</i> | S.S. | 1 |

Tabela 11 – Palavras identificadas no final do projeto

| <i>Palavras</i> | <i>Línguas</i> | | | | |
|------------------|----------------|-----------------|-----------------|---------------|----------------|
| | <i>Francês</i> | <i>Italiano</i> | <i>Espanhol</i> | <i>Romeno</i> | <i>Catalão</i> |
| <i>Gato</i> | X | X | X | X | X |
| <i>Botas</i> | X | X | X | X | X |
| <i>Rato</i> | .x | X | X | X | X |
| <i>Majestade</i> | X | X | X | X | X |
| <i>Leão</i> | X | X | X | X | X |
| <i>Homem</i> | X | | | | |
| <i>Princesa</i> | X | X | X | X | X |
| <i>Terra</i> | X | X | | | X |
| <i>Dá-me</i> | | X | X | X | |
| <i>Saco</i> | | X | | X | X |
| <i>Tudo</i> | | X | | | |
| <i>Filha</i> | | X | | | X |
| <i>Calçou</i> | | X | | | |
| <i>Castelo</i> | | X | X | X | X |
| <i>Carroça</i> | | X | X | X | X |
| <i>Dono</i> | | X | | | X |
| <i>Fato</i> | | X | | | |
| <i>Chapéu</i> | | X | | X | X |
| <i>Rei</i> | | X | X | X | X |
| <i>Digo</i> | | X | | | |
| <i>Quando</i> | | X | X | | X |
| <i>Caça</i> | | X | | | X |
| <i>Animal</i> | | X | X | X | X |
| <i>Velho</i> | | X | X | | |
| <i>Obrigado</i> | | X | | | |
| <i>Coelho</i> | | X | X | | X |
| <i>Um</i> | | X | X | | X |
| <i>Moleiro</i> | | X | X | X | X |
| <i>Moinho</i> | | X | X | | |
| <i>Caminho</i> | | X | X | | X |
| <i>Marquês</i> | | X | X | X | X |
| <i>Três</i> | | X | | | X |
| <i>Senhor</i> | | X | X | X | X |
| <i>Disse</i> | | X | | | X |

| | | | | | |
|-----------------------|--|---|---|---|---|
| <i>Bosque</i> | | X | X | | X |
| <i>Magia</i> | | X | X | | X |
| <i>Mostrar</i> | | X | | | X |
| <i>Sempre</i> | | X | | | X |
| <i>Vez</i> | | X | | | |
| <i>Carabás</i> | | X | X | | X |
| <i>Sentir</i> | | X | | | X |
| <i>Ogre</i> | | X | X | | X |
| <i>Socorro</i> | | | X | X | X |
| <i>Responde</i> | | | X | | X |
| <i>Festa</i> | | | X | X | X |
| <i>Grande</i> | | | X | | X |
| <i>Casa</i> | | | X | | X |
| <i>Depois</i> | | | X | X | |
| <i>Sempre</i> | | | X | | |
| <i>Para</i> | | | X | | |
| <i>Poderes</i> | | | X | | X |
| <i>Rio</i> | | | X | | X |
| <i>Animais</i> | | | X | | |
| <i>Roupa</i> | | | X | | |
| <i>Sua</i> | | | X | | |
| <i>Disse</i> | | | X | | |
| <i>Também</i> | | | X | | X |
| <i>Amo</i> | | | X | | X |
| <i>Dias</i> | | | X | | |
| <i>Semana</i> | | | X | | X |
| <i>Jovem</i> | | | X | | X |
| <i>Pergunta</i> | | | X | | X |
| <i>Guardas</i> | | | X | | X |
| <i>Lugar</i> | | | X | | |
| <i>Ladrões</i> | | | X | | |
| <i>O</i> | | | X | | X |
| <i>E</i> | | | X | | |
| <i>Com</i> | | | X | | |
| <i>Durante</i> | | | X | | |
| <i>Toda</i> | | | X | | |
| <i>Presente</i> | | | X | | |
| <i>Codornizes</i> | | | X | | |
| <i>Recompensados</i> | | | X | | |
| <i>Impressionados</i> | | | X | | |
| <i>Desde</i> | | | X | | |
| <i>Sobre</i> | | | X | | |
| <i>Enquanto</i> | | | X | | |

| | | | | | |
|-----------------------|--|--|---|---|---|
| <i>Instante</i> | | | X | | |
| <i>Pequeno</i> | | | X | | X |
| <i>Segundo</i> | | | X | | |
| <i>Come</i> | | | X | | |
| <i>Que</i> | | | X | | |
| <i>Muito</i> | | | X | | X |
| <i>Qualquer</i> | | | X | | |
| <i>Assim</i> | | | X | | X |
| <i>Tanto</i> | | | X | | |
| <i>Gritou</i> | | | X | | |
| <i>Campos</i> | | | X | | |
| <i>A</i> | | | X | | |
| <i>Casar</i> | | | | X | X |
| <i>Transformou-se</i> | | | | X | |
| <i>Ajuda</i> | | | | X | |
| <i>Transformar</i> | | | | X | X |
| <i>Impressionado</i> | | | | X | X |
| <i>Impressionante</i> | | | | X | |
| <i>Disparou</i> | | | | X | |
| <i>Festim</i> | | | | X | |
| <i>Filhos</i> | | | | | X |
| <i>Comeu</i> | | | | | X |
| <i>Meu</i> | | | | | X |
| <i>Calça</i> | | | | | X |
| <i>Vestidos</i> | | | | | X |
| <i>Interessante</i> | | | | | X |
| <i>Diz</i> | | | | | X |
| <i>Perus</i> | | | | | X |
| <i>Havia</i> | | | | | X |
| <i>Afoga</i> | | | | | X |
| <i>Comida</i> | | | | | X |
| <i>Mulher</i> | | | | | X |
| <i>Recompensado</i> | | | | | X |
| <i>Extraordinário</i> | | | | | X |
| <i>Depressa</i> | | | | | X |
| <i>Gritar</i> | | | | | X |
| <i>Roubar</i> | | | | | X |
| <i>Digam</i> | | | | | X |
| <i>Seu</i> | | | | | X |
| <i>Perguntou</i> | | | | | X |
| <i>Contra</i> | | | | | X |
| <i>Está</i> | | | | | X |
| <i>Presentes</i> | | | | | X |

| | | | | | |
|-------------------|--|--|--|--|---|
| <i>Do</i> | | | | | X |
| <i>Entretanto</i> | | | | | X |
| <i>Mostra-me</i> | | | | | X |
| <i>Encanto</i> | | | | | X |
| <i>Porta</i> | | | | | X |
| <i>Afoga-se</i> | | | | | X |
| <i>Lamenta</i> | | | | | X |
| <i>Deu</i> | | | | | X |
| <i>Respondeu</i> | | | | | X |
| <i>Seguinte</i> | | | | | X |

Tabela 12 – Expressões identificadas no final do projeto

| <i>Expressões</i> | <i>Línguas</i> | | | | |
|---|----------------|-----------------|-----------------|---------------|----------------|
| | <i>Francês</i> | <i>Italiano</i> | <i>Espanhol</i> | <i>Romeno</i> | <i>Catalão</i> |
| <i>Era uma vez</i> | X | X | X | X | X |
| <i>Marquês de Carabás</i> | | X | | X | X |
| <i>Um dia</i> | | | X | | X |
| <i>Par de botas</i> | | | X | | X |
| <i>Meu amo</i> | | | X | | X |
| <i>Cada dia</i> | | | X | | X |
| <i>O que fazes</i> | | | | X | |
| <i>Noutro dia</i> | | | | X | |
| <i>Mais tarde</i> | | | | X | |
| <i>Um gato, para é que eu quero um gato?</i> | | | | X | X |
| <i>Um gato, para é que serve um gato?</i> | | | | X | X |
| <i>Um gato, mas que vou fazer com o gato?</i> | | | | X | X |
| <i>Socorro! Socorro!</i> | | | | X | X |
| <i>Não desespere meu amo</i> | | | | | X |
| <i>Gato das botas</i> | | | | | X |
| <i>Calçou as botas</i> | | | | | X |
| <i>Pois claro</i> | | | | | X |
| <i>Apanhou um coelho e pôs no saco</i> | | | | | X |
| <i>Se eu</i> | | | | | X |
| <i>Pediu o saco e as botas, disse o gato</i> | | | | | X |
| <i>No castelo vive o rei e uma princesa</i> | | | | | X |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|----------|
| <i>Digam ao rei</i> | | | | | X |
| <i>Era muito corajoso</i> | | | | | X |
| <i>O meu amo</i> | | | | | X |
| <i>Filha do marquês</i> | | | | | X |
| <i>O rei está muito impressionado</i> | | | | | X |
| <i>E assim durante toda a semana</i> | | | | | X |
| <i>E pediu aos seus guardas para ajudarem o marquês de Carabás.</i> | | | | | X |
| <i>Toda a semana</i> | | | | | X |

ANEXO 17.2

ANÁLISE DAS TRADUÇÕES NAS LÍNGUAS ROMÂNICAS

ANEXO 17.2.1
TRADUÇÕES EM FRANCÊS

Tabela 1 – Primeira frase

| <i>“Il était une fois un vieux meunier qui avait trois garçons.”</i> | | |
|---|--|---------------------|
| Tradução: Era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos | | |
| <i>Tradução feita pelos alunos</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
| <i>Era uma vez um moleiro que tinha três filhos.</i> | B.G., C.L., D.C., D.T., J.I., J.N., L.B., S.C., S.S. | 9 |
| <i>Era uma vez um velho moleiro que vivia com três filhos.</i> | B.C. | 1 |
| <i>Era uma vez um velho moleiro que vivia com três crianças.</i> | D.R., P.S. | 2 |
| <i>Três meninos.</i> | F.C., M.M., | 2 |
| <i>Era uma vez um velhinho moleiro que tinha três filhos.</i> | L.O., M.A., | 2 |
| <i>Era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos.</i> | R.M. | 1 |

Tabela 2 – Segunda frase

| <i>“Un chat, que vais-je faire d’un chat?”</i> | | |
|---|---------------------------------|---------------------|
| Tradução: Um gato, que vou fazer com um gato? | | |
| <i>Tradução feita pelos alunos</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
| <i>Um gato, para que é que serve um gato?</i> | B.C., M.M., R.M. | 3 |
| <i>O que vou fazer com o gato?</i> | B.G. | 1 |
| <i>Um gato, para que serve um gato?</i> | C.L., D.R., F.C., J.I., P.S. | 5 |
| <i>Um gato, para que eu quero um gato?</i> | D.C. | 1 |
| <i>O dono não sabia o que fazer com o gato.</i> | D.T. | 1 |
| <i>Um gato, que é que vou fazer com um gato?</i> | J.N. | 1 |
| <i>Um gato, o que vou fazer com um gato?</i> | L.B., S.C., S.S. | 3 |
| <i>Um gato, o que é que vou fazer com um gato?</i> | L.O., M.A. | 2 |

Tabela 3 – Terceira frase

| “Ne pleure pas, mon maître.” | | |
|---------------------------------------|--|--------------|
| Tradução: Não chores, meu amo. | | |
| Tradução feita pelos alunos | Alunos | Total |
| <i>Não chores meu dono.</i> | B.G. | 1 |
| <i>Não chores meu amo.</i> | B.C., C.L., D.R., D.T., F.C., L.B., M.M., P.S., R.M. | 9 |
| <i>Não o meu amo está triste.</i> | D.C. | 1 |
| <i>Não chores, meu amo.</i> | J.I., L.O., M.A. | 3 |
| <i>Meu amo está triste.</i> | J.N. | 1 |
| <i>Não chores o meu amo.</i> | S.C. | 1 |
| <i>Não o meu amo não está triste.</i> | S.S. | 1 |

Tabela 4 – Quarta frase

| “Le roi est très impressionné.” | | |
|---|--|--------------|
| Tradução: O rei está muito impressionado | | |
| Tradução feita pelos alunos | Alunos | Total |
| <i>O rei está impressionado.</i> | B.G., B.C., C.L., D.C., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., M.M., R.M., S.C., S.S. | 13 |
| <i>O rei está muito impressionado.</i> | D.R., M.A., P.S. | 3 |
| <i>O rei ficou muito impressionado.</i> | L.O. | 1 |

Tabela 5 – Quinta frase

| <i>“Le garçon accepte avec joie et épouse la princesse des le lendemain.”</i> | | |
|--|----------------------|---------------------|
| Tradução: O rapaz aceitou com alegria e casou-se com a princesa logo no dia seguinte. | | |
| <i>Tradução feita pelos alunos</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
| <i>O jovem aceitou com alegria casar com a princesa com um lindo jantar.</i> | B.G. | 1 |
| <i>O filho aceitou com alegria casar princesa desta lenda.</i> | B.C., R.M. | 2 |
| <i>O rapaz aceitou casar com alegria à princesa para sempre.</i> | C.L., J.I. | 2 |
| <i>O rapaz aceitou com a jóia da esposa que é a princesa que lhe estendeu a mão.</i> | D.C., J.N., S.S. | 3 |
| <i>O filho aceitou com alegria e casou com a princesa das lendas.</i> | D.R., P.S. | 2 |
| <i>O jovem aceitou com alegria o casamento da princesa de um coração aberto.</i> | D.T. | 1 |
| <i>O menino pediu a princesa em casamento.</i> | F.C., M.M. | 2 |
| <i>O menino aceitou com a alegria e casou com a princesa.</i> | L.B., S.C. | 2 |
| <i>O rapaz aceitou casar com a princesa.</i> | L.O., M.A. | 2 |

ANEXO 17.2.2
TRADUÇÕES EM ITALIANO

Tabela 1- Primeira frase

| <i>“C’era una volta un vecchio mugnaio che aveva tre figli maschi.”</i> | | |
|--|--|---------------------|
| Tradução: Era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos. | | |
| <i>Tradução feita pelos alunos</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
| <i>Era uma vez um moleiro que tinha três filhos.</i> | B.G., C.L., D.C., D.T., J.I., J.N., L.B., L.O., S.C., S.S. | 10 |
| <i>Era uma vez um velho moleiro que vivia com três filhos.</i> | B.C., R.M. | 2 |
| <i>Era uma vez um velho moleiro que vivia com três crianças.</i> | D.R., P.S. | 2 |
| <i>Era uma vez um menino.</i> | F.C., M.M. | 2 |
| <i>Era uma vez um velhinho moleiro que tinha três filhos.</i> | M.A. | 1 |

Tabela 2 - Segunda frase

| <i>“Un gatto, cosa me ne faccio di un gatto?”</i> | | |
|--|---------------------------------|---------------------|
| Tradução: Um gato, que vou fazer com um gato? | | |
| <i>Tradução feita pelos alunos</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
| <i>O dono não sabia o que fazer com o gato?</i> | B.G., D.T. | 2 |
| <i>Um gato para que é que serve um gato?</i> | B.C., R.M. | 2 |
| <i>Um gato, para que serve um gato?</i> | C.L., D.R., L.B., P.S., S.C. | 5 |
| <i>Um gato, para que é que eu quero um gato?</i> | D.C. | 1 |
| <i>Um gato, que faço de um gato?</i> | J.I. | 1 |
| <i>Um gato o que é que vou fazer com um gato?</i> | J.N. | 1 |
| <i>Um gato, para que é que preciso de um gato?</i> | L.O., M.A. | 2 |
| <i>Um gato cosa o focinho de um gato?</i> | F.C., M.M. | 2 |
| <i>Um gato o que vou fazer com um gato?</i> | S.S. | 1 |

Tabela 3 – Terceira frase

| “Non piangere padrone.” | | |
|---------------------------------------|---|--------------|
| Tradução: Não chores, meu amo. | | |
| Tradução feita pelos alunos | Alunos | Total |
| <i>Não chores meu amo.</i> | B.G., B.C., C.L., D.R., D.T., J.I., L.U., M.A., P.S., R.M. | 10 |
| <i>Não o meu amo está triste</i> | D.C. | 1 |
| <i>Padrasto</i> | F.C., M.M. | 2 |
| <i>Meu amo está triste.</i> | J.N., S.S. | 2 |
| <i>Não chores amo.</i> | L.B., S.C. | 2 |

Tabela 4 – Quarta frase

| “Il re fu molto impressionato.” | | |
|--|---------------------------------|--------------|
| Tradução: O rei está muito impressionado. | | |
| Tradução feita pelos alunos | Alunos | Total |
| <i>O rei está impressionado.</i> | B.G., D.C., D.T., S.S. | 4 |
| <i>O rei ficou muito impressionado.</i> | B.C., L.B., R.M. | 3 |
| <i>O rei ficou impressionado.</i> | C.L., J.I., J.N. | 3 |
| <i>O rei está muito impressionado.</i> | D.R., L.O., M.A., P.S., S.C. | 5 |
| <i>E o rei ficou muito impressionado.</i> | F.C., M.M. | 2 |

Tabela 5 – Quinta frase

| <i>“Il giovane accetto com gioia esposo la principessa l'indomani stesso.”</i> | | |
|---|----------------------|---------------------|
| Tradução: O rapaz aceitou com alegria e casou-se com a princesa logo no dia. | | |
| <i>Tradução feita pelos alunos</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
| <i>O jovem aceitou com alegria casar com a princesa com um lindo jantar.</i> | B.G. | 1 |
| <i>O filho aceitou com alegria casar princesa desta lenda.</i> | B.C., R.M. | 2 |
| <i>O rapaz aceitou com alegria casar com a princesa.</i> | C.L. | 1 |
| <i>O rapaz aceitou com a jóia da esposa que é a princesa que lhe estendeu a mão.</i> | D.C., J.N., S.S. | 3 |
| <i>O filho aceitou com alegria e casou com a princesa das lendas.</i> | D.R., P.S. | 2 |
| <i>O jovem aceitou com alegria o casamento da princesa de coração aberto.</i> | D.T. | 1 |
| <i>O menino pediu a princesa em casamento.</i> | F.C., M.M. | 2 |
| <i>O rapaz aceitou casar com a princesa para sempre.</i> | J.I. | 1 |
| <i>O menino aceitou com alegria e casou com a princesa.</i> | L.B., S.C. | 2 |
| <i>O rapaz aceitou casar com a princesa.</i> | L.O., M.A. | 2 |

ANEXO 17.2.3
TRADUÇÕES EM ESPANHOL

Tabela 1 – Primeira frase

| “Érase una vez un viejo molinero que tenía tres hijos.” | | |
|--|---|--------------|
| Tradução: Era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos. | | |
| Tradução feita pelos alunos | Alunos | Total |
| <i>Era um vez um moleiro que tinha três filhos.</i> | B.G., C.L., D.C., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., M.M., S.C., S.S. | 11 |
| <i>Era uma vez um velho moleiro que vivia três filhos.</i> | B.C. | 1 |
| <i>Era um velho que vivia com três filhos.</i> | D.R. | 1 |
| <i>Era uma vez um velhinho moleiro que tinha três filhos.</i> | L.O., M.A. | 2 |
| <i>Era uma vez um velho moleiro que vivia com três crianças.</i> | P.S. | 1 |
| <i>Era uma vez um velho moleiro com três filhos.</i> | R.M. | 1 |

Tabela 2 – Segunda frase

| “Un gato, para qué quiero yo un gato?” | | |
|--|---------------------------------|--------------|
| Tradução: Um gato, que vou fazer com um gato? | | |
| Tradução | Alunos | Total |
| <i>Um gato, para que serve um gato?</i> | B.G., D.R., F.C., L.B., P.S. | 5 |
| <i>Um gato, para que é que serve um gato?</i> | B.C. | 1 |
| <i>Um gato, para que quero um gato?</i> | C.L., J.I., R.M., S.S. | 4 |
| <i>Um gato, para é que quero um gato?</i> | D.C., S.C. | 2 |
| <i>O dono não sabia o que fazer com o gato.</i> | D.T. | 1 |
| <i>um gato, para é que vou fazer com um gato?</i> | J.N. | 1 |
| <i>Um gato, para que é que quero um gato?</i> | L.O., M.A. | 2 |
| <i>Um gato, para é que serve um gato?</i> | M.M. | 1 |

Tabela 3 – Terceira frase

| <i>“No llores, mi amo.”</i> | | |
|---|---|---------------------|
| Tradução: Não chores, meu amo. | | |
| <i>Tradução feita pelos alunos</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
| <i>Não chores, meu amo.</i> | B.G., B.C., C.L., D.R., D.T., J.I., L.B., L.O., M.A., P.S., R.M., S.C. | 12 |
| <i>Não, coitado do meu amo.</i> | D.C. | 1 |
| <i>Eu amo.</i> | F.C., M.M. | 2 |
| <i>Meu amo está triste.</i> | J.N. | 1 |
| <i>Não o meu amo não está triste.</i> | S.S. | 1 |

Tabela 4 – Quarta frase

| <i>“El rey está muy impresionado.”</i> | | |
|--|--|---------------------|
| Tradução: O rei está muito impressionado. | | |
| <i>Tradução</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
| <i>O rei está impressionado.</i> | B.G., D.T., S.S. | 3 |
| <i>O rei está muito impressionado.</i> | B.C., D.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., P.S., R.M., S.C. | 10 |
| <i>O rei ficou impressionado.</i> | C.L. | 1 |
| <i>O rei é muito impressionado.</i> | D.R. | 1 |
| <i>O rei estava muito impressionado.</i> | F.C., M.M. | 2 |

Tabela 5 – Quinta frase

| <i>“El muchacho acepta encantado y se casa con la princesa al día siguiente.”</i> | | |
|--|----------------------|---------------------|
| Tradução: O rapaz aceitou com alegria e casou-se com a princesa logo no dia seguinte. | | |
| <i>Tradução feita pelos alunos</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
| <i>O jovem ficou encantado com a princesa.</i> | B.G. | 1 |
| <i>O filho aceitou com alegria casar princesa desta lenda.</i> | B.C. | 1 |
| <i>O rapaz aceitou casar com a princesa.</i> | C.L., L.O., M.A. | 3 |
| <i>O rapaz aceitou com a jóia da esposa que é a princesa que lhe estendeu a mão.</i> | D.C., J.N., S.S. | 3 |
| <i>O filho aceitou com alegria e casou com a princesa das lendas.</i> | D.R., P.S. | 2 |
| <i>O jovem aceitou com alegria o casamento da princesa de coração aberto.</i> | D.T. | 1 |
| <i>Casa.</i> | F.C., M.M. | 2 |
| <i>O rapaz aceitou casar com a princesa para sempre.</i> | J.I. | 1 |
| <i>O menino aceitou alegria casar com a princesa.</i> | L.B. | 1 |
| <i>O filho aceitou com alegria casar a princesa.</i> | R.M. | 1 |
| <i>O menino aceitou com alegria.</i> | S.C. | 1 |

ANEXO 17.2.4
TRADUÇÕES EM ROMENO

Tabela 1 – Primeira frase

| “Da-mi o palarie, un sac si o pereche de cizme ca sa ma duc în padure.” | | |
|--|------------------------|--------------|
| Tradução: Dá-me um chapéu, um saco e um par de bostas para ir o bosque. | | |
| <i>Tradução feita pelos alunos</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
| <i>Vou buscar um saco para a majestade.</i> | B.G. | 1 |
| <i>Dá-me um saco.</i> | B.C. | 1 |
| <i>Não traduziu</i> | C.L., J.N., S.C., S.S. | 4 |
| <i>Dá-me um chapéu, um saco e um par de botas para andar no bosque.</i> | D.C., M.A., R.M. | 3 |
| <i>Dá-me um chapéu, um saco e uma botas para eu me calçar.</i> | D.R. | 1 |
| <i>Dá-me o chapéu, um saco e um par de botas e não te vais arrepender.</i> | D.T. | 1 |
| <i>Saco</i> | F.C. | 1 |
| <i>Dá-me o chapéu, um saco e umas botas para calçar.</i> | J.I. | 1 |
| <i>Dá-me um saco, um par de botas e um chapéu.</i> | L.B. | 1 |
| <i>Dá-me um saco umas botas e um chapéu.</i> | L.O. | 1 |
| <i>Dá-me um saco.</i> | M.M. | 1 |
| <i>Dá-me um chapéu, um saco e botas.</i> | P.S. | 1 |

Tabela 2 – Segunda frase

| “Stapâne, azi sa mergi sa te scalzi în râu.” | | |
|---|---|--------------|
| Tradução: Meu amo, hoje ireis nadar no rio. | | |
| <i>Tradução feita pelos alunos</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
| <i>Não traduziu</i> | B.G., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., S.C., S.S. | 13 |
| <i>Rei.</i> | B.C., M.M. | 2 |
| <i>Um gato, para é que serve um gato?</i> | P.S. | 1 |
| <i>Meu amo, estamos andar a beira do rio.</i> | R.M. | 1 |

Tabela 3 – Terceira frase

| “Ajutor, ajutor! Stapânul meu, Marchizul de Carabas, se îneaca.” | | |
|---|---------------|--------------|
| Tradução: Socorro, socorro! O meu amo Marquês de Carabás está afogar-se. | | |
| Tradução feita pelos alunos | Alunos | Total |
| <i>Socorro! Socorro! Ajudem o Marquês de Carabás.</i> | B.G. | 1 |
| <i>Socorro, socorro meu, Marquês de Carabás</i> | B.C. | 1 |
| <i>Ajuda, ajuda! Meu Marquês de Carabás se afoga.</i> | C.L. | 1 |
| <i>Socorro, socorro! O meu Marquês de Carabás ainda se afoga.</i> | D.C., S.S. | 2 |
| <i>Ajudem, Ajudem! Amo meu Marquês de Carabás e roubaram-lhe</i> | D.R. | 1 |
| <i>Socorro, socorro! O meu, Marquês de Carabás está afogar-se.</i> | D.T. | 1 |
| <i>Meu Marquês de Carabás.</i> | F.C. | 1 |
| <i>Socorro, socorro!</i> | J.I. | 1 |
| <i>Socorro, socorro! Meu Marquês de Carabás se afogou.</i> | J.N. | 1 |
| <i>Socorro, socorro! Meu, Marquês de Carabás.</i> | L.B. | 1 |
| <i>Socorro, socorro! Majestade de Carabás!</i> | L.O. | 1 |
| <i>Socorro, socorro! Meu amo, Marquês de Carabás foi para a guerra.</i> | M.A. | 1 |
| <i>Ajuda, Ajuda, Marquês de Carabás.</i> | M.M. | 1 |
| <i>Socorro, socorro! Ajuda-me meu amo, Marquês de Carabás.</i> | P.S. | 1 |
| <i>Socorro, socorro! O meu Marquês de Carabás.</i> | R.M. | 1 |
| <i>Ajutor, ajutor! Ajuda-me do senhor Carabás.</i> | S.C. | 1 |

Tabela 4 - Quarta frase

| “Maiestatea sa îl invita pe tânarul morar la plimbare si printesa se îndragosteste îndata de el.” | | |
|--|---------------------------------|-----------------|
| Tradução: Sua Majestade convidou o jovem moleiro para o passeio e a princesa apaixonou-se logo por ele. | | |
| <i>Tradução feita pelos alunos</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
| <i>Majestade venha conhecer o Castelo do Marquês de Carabás.</i> | B.G. | 1 |
| <i>Majestade, princesa</i> | B.C. | 1 |
| <i>Não traduziu</i> | <i>C.L., J.N., S.C.</i> | <i>3</i> |
| <i>Sua majestade convida o moleiro para uma festa e a princesa apaixonou-se logo por ele.</i> | D.C., S.S. | 2 |
| <i>Majestade</i> | D.R., D.T., J.I., P.S., R.M. | 5 |
| <i>Princesa</i> | F.C., L.B., M.M. | 3 |
| <i>Majestade, namorar com a princesa</i> | L.O. | 1 |
| <i>Majestade convidou o jovem moleiro a dar um passeio com a princesa.</i> | M.A. | 1 |

Tabela 5 – Quinta frase

| “De atunci, motanul încaltat este mare senior si nu mai alearga dupa soareci.” | | |
|---|--|------------------|
| Tradução: Desde então, o gato das botas tornou-se num grande senhor e já não corria atrás dos ratos. | | |
| <i>Tradução feita pelos alunos</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
| <i>Vai para o rio e finge que está a afogar-se.</i> | B.G. | 1 |
| <i>Senhor</i> | B.C., D.T., M.M., R.M. | 4 |
| <i>Não traduziu</i> | <i>C.L., D.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., P.S., S.C., S.S.</i> | <i>10</i> |
| <i>Dêem atenção</i> | D.R. | 1 |
| <i>Este</i> | F.C. | 1 |

ANEXO 17.2.4
TRADUÇÕES EM CATALÃO

Tabela 1 – Primeira frase

| “Dóna’m um barret, un sac i un parell de botes per anar al bosc.” | | |
|---|------------------------|--------------|
| Tradução: Dá-me um chapéu, um saco e um par de botas para ir ao bosque. | | |
| Tradução feita pelos alunos | Alunos | Total |
| <i>Meu dono preciso de um bar de botas, um chapéu com pena e um saco de tecido.</i> | B.G. | 1 |
| <i>Saco, botas, bosque</i> | B.C. | 1 |
| <i>Não traduziu</i> | C.L., S.C. | 2 |
| <i>Dá-me um chapéu, um saco, um par de botas para andar no bosque.</i> | D.C., M.A., R.M., S.S. | 4 |
| <i>Dá-me um chapéu.</i> | D.R. | 1 |
| <i>Saco</i> | D.T., F.C. | 2 |
| <i>Dá-me um chapéu, um saco, um par de botas para ir ao bosque.</i> | J.I. | 1 |
| <i>Dono de um barrete, um saco um par de botas</i> | J.N. | 1 |
| <i>Dá-me um chapéu, um saco e um par de botas.</i> | L.B., P.S. | 2 |
| <i>Dona botas e um bosque</i> | L.O. | 1 |
| <i>Botas</i> | M.M. | 1 |

Tabela 2 – Segunda frase

| “Amo, avui anireu a banyar-vos al riu.” | | |
|--|---|--------------|
| Tradução: Meu amo hoje ireis nadar no rio. | | |
| Tradução feita pelos alunos | Alunos | Total |
| <i>Meu amo não desesperes vais ficar rico se casares com a filha do rei.</i> | B.G. | 1 |
| <i>Amo, rei</i> | B.C., L.O. | 2 |
| <i>Não traduziu</i> | C.L., D.C., D.R., J.N., M.A., S.S. | 6 |
| <i>Amo, vai para o rio e finge que te afogas.</i> | D.T. | 1 |
| <i>Amo</i> | F.C., J.I., L.B., M.M. | 4 |
| <i>Amo, rio</i> | P.S. | 1 |
| <i>Meu amo, vamos à beira do rio.</i> | R.M. | 1 |
| <i>Amo-te minha Inês e vamos viver no rio.</i> | S.C. | 1 |

Tabela 3 – Terceira frase

| <i>“Socors, socors! El meu Amo el Marquès de Carabàs s’ofega!”</i> | | |
|---|--------------------------|-----------------|
| Tradução: Socorro, socorro! O meu amo amo Marquês de Carabás está afogar-se. | | |
| <i>Tradução feita pelos alunos</i> | <i>Alunos</i> | <i>Total</i> |
| <i>Socorro, socorro! O meu amo está a afogar-se.</i> | B.G. | 1 |
| <i>Socorro, socorro! Ele meu amo Marquês de Carabàs</i> | B.C., L.B. | 2 |
| <i>Socorro, socorro! Meu Marquês de Carabàs se afoga.</i> | C.L. | 1 |
| <i>Socorro, socorro! O meu amo o Marquês de Carabàs se afoga.</i> | D.C., R.M. | 2 |
| <i>Não traduziu</i> | <i>D.R., S.C.</i> | <i>2</i> |
| <i>Socorro, socorro! O meu amo o Marquês de Carabàs está a afogar-se.</i> | D.T. | 1 |
| <i>Socorro, socorro marquês de Carabàs</i> | F.C. | 1 |
| <i>Socorro, socorro!</i> | J.I. | 1 |
| <i>Socorro, socorro! O meu amo o Marquês de Carabàs se afogou.</i> | J.N. | 1 |
| <i>Socorro, socorro! Meu amo Marquês de Carabàs.</i> | L.O., P.S. | 2 |
| <i>Socorro, socorro! Meu amo marquês de Carabàs foi para a guerra.</i> | M.A. | 1 |
| <i>Eu amo o Marquês de Carabàs.</i> | M.M. | 1 |
| <i>Socorro, socorro! O meu, Marquês de Carabàs ainda se afoga.</i> | S.S. | 1 |

Tabela 4 – Quarta frase

| “Sa Majestad convida el jove moliner a for una passegada i la princesa s’enamora déll tot seguit.” | | |
|--|---------------------------------------|--------------|
| Tradução: Sua Majestade convidou o jovem moleiro para o passeio e a princesa apaixonou-se logo por ele. | | |
| Tradução feita pelos alunos | Alunos | Total |
| <i>Majestade é convidado hoje para ir ao castelo do Marquês de Carabás.</i> | B.G. | 1 |
| <i>Majestade, moleiro, princesa</i> | B.C. | 1 |
| <i>Não traduziu</i> | C.L., D.R., J.I., L.O., R.M., S.C. | 6 |
| <i>Sua Majestade convida o moleiro para uma festa e a princesa apaixonou-se por ele.</i> | D.C., S.S. | 2 |
| <i>A Majestade convida o jovem Marquês...</i> | D.T. | 1 |
| <i>Majestade</i> | F.C. | 1 |
| <i>A Majestade convida o jovem moleiro</i> | J.N. | 1 |
| <i>Sua majestade convida o jovem moleiro, princesa</i> | L.B. | 1 |
| <i>Majestade convida o jovem moleiro a dar um passeio com a princesa.</i> | M.A. | 1 |
| <i>Princesa</i> | M.M. | 1 |
| <i>Sua Majestade convida a jovem mulher.</i> | P.S. | 1 |

Tabela 5 – Quinta frase

| “Des des llavors, et gat amb botes es un gran senyor i ja no persegeuix ratolins!” | | |
|---|--|--------------|
| Tradução: Desde então, o gato das botas tornou-se num grande senhor e já não corria atrás dos ratos. | | |
| Tradução feita pelos alunos | Alunos | Total |
| <i>Um gato para que serve um gato.</i> | B.G. | 1 |
| <i>Gato, botas, senhor</i> | B.C. | 1 |
| <i>Não traduziu</i> | C.L., D.C., D.R., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., P.S., R.M., S.C., S.S. | 12 |
| <i>Um gato, para que serve um gato?</i> | D.T. | 1 |
| <i>Gato das botas</i> | F.C. | 1 |
| <i>Botas</i> | M.M. | 1 |

