



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2013

**CATARINA SALOMÉ  
SANTOS GOMES**

**Intercompreensão e Poesia no 1º CEB – Os sons  
das línguas**



**CATARINA SALOMÉ  
SANTOS GOMES**

**Intercompreensão e Poesia no 1º CEB – Os sons  
das línguas**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Profª. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

## **o júri**

Presidente

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade  
Professora Associada, Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Leonor Simões dos Santos  
Professora Adjunta, Instituto Politécnico de Santarém

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro (orientadora)

## agradecimentos

A concretização deste Relatório de estágio só foi possível devido ao apoio de pessoas que, de forma mais ou menos presente, estiveram a meu lado nesta caminhada e merecem esta pequena homenagem pois ajudaram-me a superar algumas tempestades e a levar o barco a bom porto.

À **Professora Filomena Martins**, pelos braços sempre abertos, pela amizade, pela incansável orientação, pela partilha de conhecimentos, pela constante força e motivação e por me ajudar a crescer, a todos os níveis.

À **Professora Marlene Migueis** por toda a amizade, pelo acompanhamento constante, pelos momentos de descontração e de desabafos e pelos sábios ensinamentos que me foi transmitindo ao longo do percurso.

Ao meu **pai**, que apesar de distante nunca esteve ausente, pelos grandes sacrifícios feitos, pelo amor incondicional, apoio constante e pelo grande exemplo de força que sempre fez questão de me passar ao longo da vida.

À minha **mãe** por me afagar as lágrimas nos momentos difíceis, por me puxar para cima quando a vontade em deixar cair tudo por terra teimava em persistir, pelo amor incondicional e pela imensa força e dedicação que me deu, em todos os momentos da minha vida e por ter sempre acreditado em mim.

Ao **Filipe**, meu namorado, por toda a paciência quando o humor não era o melhor, por todo o amor, alento e força, por ter estado sempre a meu lado ao longo desta caminhada, pela compreensão nas ausências e por ter visto em mim alguém capaz de superar todos os obstáculos e desafios.

À **Catarina**, minha colega de diáde, por ter sido a minha muleta ao longo deste percurso, por ter estado sempre lá, mesmo quando não o estava fisicamente, por me dar a mão sem ser necessário pedir, pelas risadas, pelos choros conjuntos, pelas alegrias e tristezas, por caminhar a meu lado, mesmo quando o percurso estava carregado de obstáculos.

Às minhas amigas da Universidade por terem sido pessoas fantásticas, pela amizade, companheirismo, pela partilha de conhecimentos e de experiências e acima de tudo, fazerem com que, quando um dia olhar para trás, veja que tudo valeu a pena e que conquistei algo de muito precioso, amigas para a vida.

---

**agradecimentos**  
**(continuação)**

À **Educadora Eunice**, orientadora cooperante, pelas experiências partilhadas, por nos ter recebido de braços abertos, pela amizade e carinho e por nos permitir sermos nós próprias, por todos os momentos de aprendizagem que proporcionou e por me ter ajudado a estar mais preparada para o estágio do 1º CEB.

À **Professora Virgínia**, orientadora cooperante, por toda a força que me deu, por estar sempre presente, por toda a ajuda e compreensão, por toda a disponibilidade, simpatia e amor demonstrado. Graças a si consegui descobrir de uma forma especial o quão bela é a arte de ensinar, ajudando-me a que a flor desabrochasse em mim de uma forma mais simples e especial.

Aos alunos envolvidos neste estudo e a tantos outros que foram entrando e saindo do meu percurso, por me fazerem acreditar que fiz a escolha certa e por trazerem uma nova luz e alegria aos meus dias.

Àquelas colegas cujos nomes não citei mas que foram estando presentes ao longo da licenciatura e mestrado...

A todos deixo os mais sinceros agradecimentos!

---

## Palavras-Chave

Intercompreensão, Educação para o Plurilinguismo, Poesia, Recursos de Sonoridade, Consciência Grafofonológica

## Resumo

O Relatório Final de Estágio que aqui se apresenta teve como objetivo de estudo compreender as potencialidades educativas de um trabalho em torno da Intercompreensão, com recurso ao texto poético, em diferentes línguas românicas, no 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Parte-se do pressuposto de que no 1º CEB é fundamental proporcionar aos alunos alicerces que permitam a construção de um percurso educativo variado e enriquecedor, sendo uma etapa ideal para levar até aos alunos o conhecimento sobre/de outras línguas e culturas. Nesse sentido, a Intercompreensão, no contexto de uma educação plurilingue, pode construir-se a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade linguística e cultural que nos rodeia, estabelecendo pontes entre línguas e culturas.

Por forma a proporcionar aos nossos alunos um contacto diferente com a diversidade linguística, surgiu a oportunidade de abordar a poesia, potenciadora do desenvolvimento e consolidação de várias competências linguísticas e de estratégias de compreensão, atendendo aos sons das línguas, um dos aspetos sobre o qual recaiu este trabalho.

Partindo deste pressuposto e desta oportunidade, desenvolveu-se um estudo, no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional A1 e A2 em articulação com a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2, de tipo investigação-ação, tendo os dados sido recolhidos através da observação das sessões do projeto de intervenção *A Poesia na Casa das Línguas*, que foram vídeo-gravadas e transcritas e da análise dos registos dos alunos, efetuados nas fichas de trabalho e de avaliação das sessões, tendo-se optado pela análise de conteúdo como método de análise de dados. Este projeto foi realizado numa turma de 2º ano de escolaridade do concelho de Aveiro e prolongou-se por seis sessões.

Após a análise de conteúdo dos dados recolhidos podemos concluir que os alunos mobilizam a Intercompreensão, embora com desempenhos distintos na oralidade e na escrita e mostraram dificuldades em aceder ao sentido de textos/enunciados longos em línguas mais afastadas do português, como o francês e o romeno. Em contrapartida percebemos que estes alunos recorreram com mais frequência a estratégias cognitivas. Para além destes aspetos, convém assinalar que estes alunos conseguiram alargar o seu repertório linguístico-comunicativo e estabelecer comparações que lhes permitiram encontrar semelhanças e diferenças entre as línguas românicas, ficando mais sensibilizados para a diversidade linguística.

Com este estudo foi ainda possível perceber que um trabalho didático com a IC pode ter outro tipo de resultados num nível mais avançado de escolaridade sendo que, nos primeiros anos de escolaridade, poderá apostar-se na sensibilização à diversidade linguística e cultural, a par do desenvolvimento, nos alunos, de um conhecimento mais aprofundado da língua de escolarização.

**keywords**

Intercomprehension, Plurilingual Education, Poetry, Phonological and Orthoepics Awareness

**abstract**

This Final Practicum Report had as a goal to understand the educational potential of Intercomprehension (IC), using the poetic text, in different Romanic languages as a didactic resource in the 1st Cycle of Basic School. We depart from the assumption that the 1st Cycle of Basic School is essential to provide students with foundations that allow the construction of a varied and enriching educational competences, namely to take up children knowledge on /of other languages and cultures. In this sense, Intercomprehension, in the context of a multilingual education, can be built from the recognition and appreciation of linguistic and cultural diversity that surrounds us, establishing links between cultures and languages.

In order to provide our students a different contact with linguistic diversity, the opportunity came to address the poetry, potentiating the development and consolidation of multiple language skills, comprehension strategies, attending to the sounds of languages, one of the aspects on which rested this work.

Based on this assumption and this opportunity, in the context of the Master's degree in Preschool Education and Teaching of 1st Cycle of Basic School, of the Aveiro University, we developed an action research study. The data were collected through observation sessions of intervention program Poetry in the House of Languages, which were video-recorded and transcribed. This program was developed in a 2nd grade class in the municipality of Aveiro and lasted for six sessions. We analyzed the records of the sessions with the children and their worksheets and assessment work. Content analysis was the method of data analysis chosen.

After the content analysis of the collected data we can conclude that children mobilize Intercomprehension skills, though with different performances in oral and written and they showed difficulties in accessing the meaning of texts / long statement in languages further away from Portuguese, such as French and Romanian. On the other hand we realize that these children appealed more frequently to cognitive strategies. Besides these aspects, it should be noted that these pupils were able to expand their linguistic and communicative repertoire and draw comparisons that allowed them to find similarities and differences between Romanic Languages becoming more aware of linguistic diversity.

With this study it was still possible to realize that a didactic work with IC may have another type of results in a more advanced level of education and, during the first years of schooling, you can bet on the awareness of linguistic and cultural diversity, the alongside the development in children a deeper understanding of the mother tongue/ language of schooling.

# ÍNDICE GERAL

---

---

Índice de Figuras.....	1
Índice de Quadros.....	2
Lista de Anexos.....	2
Lista de Abreviaturas.....	3
<b>INTRODUÇÃO GERAL.....</b>	<b>4</b>
Contextualização do Relatório Final de Estágio.....	5
Contextualização do Estudo.....	5
<b>CAPÍTULO I – A INTERCOMPREENSÃO NA EDUCAÇÃO PARA O PLURILINGUISMO.....</b>	<b>9</b>
1.1. Intercompreensão.....	10
1.1.1. Intercompreensão enquanto estratégia ou método de comunicação.....	17
1.1.2. Intercompreensão enquanto estratégia de aprendizagem.....	18
1.1.3. Intercompreensão como competência.....	19
1.2. Educação para o Plurilinguismo.....	22
1.3. A Intercompreensão no âmbito de uma educação plurilingue nos primeiros anos de escolaridade.....	25
Síntese.....	28
<b>CAPÍTULO II..... - SENSIBILIZAÇÃO ÀS LÍNGUAS ROMÂNICAS – UMA ABORDAGEM PELA POESIA.....</b>	<b>31</b>
Sumário.....	32
2.1. A Poesia.....	33
2.1.1. Os benefícios da poesia para a criança.....	38
2.1.2. O Ensino da poesia.....	40
2.1.3. Recursos estilísticos do nível fónico.....	45
2.2. Mundo de línguas – As línguas românicas.....	46
Síntese.....	48
<b>CAPÍTULO III – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO.....</b>	<b>50</b>
Introdução.....	51
3.1. Enquadramento metodológico.....	52
3.2. O Projeto de Intervenção – <i>A Poesia na Casa das Línguas</i> .....	54



3.2.1	Caracterização da realidade pedagógica.....	54
3.2.2	Enquadramento curricular da temática .....	56
3.2.3	Objetivos pedagógico-didáticos do projeto .....	58
3.2.4	Organização e descrição das sessões .....	59
3.3	Instrumentos de recolha de dados .....	72
3.3.1	A observação direta e a videogravação .....	73
3.3.2	Registos das crianças .....	74
3.3.3	Grelha de avaliação das atividades.....	75
<b>CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....</b>		<b>77</b>
Introdução .....		78
4.1	Metodologia de análise dos dados .....	79
4.2	Instrumento de análise de dados – Categorias de Análise .....	82
4.3	Análise dos dados recolhidos.....	84
4.3.1	C. 1 Estratégias de IC .....	86
4.3.1.1	S.C. 1.1 Inferências – Traduzir e comparar.....	87
4.3.1.2	S.C.1.2 Transferência de conhecimentos da língua materna para outras línguas e vice versa .....	94
4.3.2	C. 2 Consciência Linguística.....	98
4.3.3	C. 3 Poesia .....	103
4.3.4	C. 4 Apreciação do Projeto.....	107
Síntese dos resultados obtidos .....		114
<b>CONCLUSÕES.....</b>		<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>122</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>132</b>

---

## INDICE DE FIGURAS

---

- Figura 1 – Placard da chuva de ideias
- Figura 2 – Trabalho em torno das línguas românicas
- Figura 3 – Resultado final do trabalho em torno das *casas da poesia* de grupo
- Figuras 4 e 5 – Realização de trabalhos da sessão IV
- Figuras 6 e 7 – Jogo da glória *A Chave da Casa*
- Figura 8 – Resposta do aluno ao item 1 da ficha da sessão II
- Figura 9 – Resposta do aluno ao item 3 da ficha da sessão II
- Figura 10 – Resposta de outro aluno ao item 3 da ficha da sessão II
- Figura 11 – Resposta de outro aluno ao item 5 da ficha da sessão II
- Figura 12 – Resposta de outro aluno ao item 9 da ficha da sessão II
- Figura 13 – Resposta de outro aluno ao item 7 da ficha da sessão II
- Figura 14 – Resposta de A25 ao item 4 da ficha da sessão II
- Figuras 15, 16 e 17 – Respostas dos alunos, acima referidos, ao item 2 da ficha de registo da sessão III
- Figuras 18, 19 e 20 – Respostas dos alunos A21/24, A11/16 e A2/10/14, respetivamente, ao item 3 da ficha de registo da sessão III
- Figura 21 – Resposta dos alunos A3/15 ao item 3.3 da ficha de registo da sessão
- Figura 22 – Resposta dos alunos A11/16 ao item 3.3 da ficha de registo da sessão III
- Figura 23 e 24 – Respostas dos alunos A21 e 25 à ficha de registo da sessão
- Figura 25 – Resposta do aluno A6 à ficha de registo da sessão V
- Figura 26 - Chuva de ideias sobre a poesia – Sessão I
- Figura 27 – Descobertas sobre o poema espanhol
- Figuras 28 e 29 – Excertos de dados da ficha de registo da sessão IV de A5 e A21
- Figura 30 – Excerto da ficha avaliação da sessão I – A14
- Figura 32 – Excerto da ficha avaliação da sessão I – A23
- Figura 33 – Excerto da ficha avaliação da sessão II – A12
- Figura 34 – Excerto da ficha avaliação da sessão II – A25
- Figura 35 – Excerto da ficha avaliação da sessão III – A5
- Figura 36 - Excerto da ficha avaliação da sessão III – A16
- Figura 37 – Excerto da ficha avaliação da sessão IV – A9
- Figura 38 – Excerto da ficha avaliação da sessão IV – A26
- Figura 39 – Excerto da ficha avaliação da sessão V – A3

---

## ÍNDICE DE QUADROS

---

- Quadro 1 – Metas Curriculares de Português subjacentes ao projeto
- Quadro 2 – Apresentação Global do Projeto
- Quadro 3 – Visão geral dos instrumentos de recolha de dados e dos dados recolhidos
- Quadro 4 – Categorias e subcategorias da análise de dados
- Quadro 5 - Categorias, subcategorias e dados em análise

---

## LISTA DE ANEXOS

---

- Anexo 1 – Planificações das Sessões de Intervenção
- Anexo 2 - Apresentação em Power Point do Livro “A Casa da Poesia” Sessão I
- Anexo 3 - Imagens da Sessão I
- Anexo 4 - Excertos de poemas em Línguas Românicas – Sessão II
- Anexo 5 - Ficha de Registo “Batido de Línguas Românicas” – Sessão II
- Anexo 6 - Material de trabalho de grupo – Sessão II
- Anexo 7 - Imagens da Sessão II
- Anexo 8 - Materiais de trabalho de grupo (Cartões) - Sessão III
- Anexo 9 - Ficha de Registo - Sessão III
- Anexo 10 – Ficha de registo – Sessão IV
- Anexo 11 - Ficha de registo – Sessão IV
- Anexo 12 - Material de trabalho – Sessão IV
- Anexo 13 - Imagens da Sessão IV
- Anexo 14 - Ficha de registo – Sessão V
- Anexo 15 - Ficha de registo – Sessão V
- Anexo 16 - Ficha de registo – Sessão V
- Anexo 17 - Materiais de trabalho – Sessão VI
- Anexo 18 - Imagens da Sessão VI
- Anexo 19 - Fichas de Avaliação das Sessões

Anexo 20 - Dados da ficha de registo “Batido de Línguas Românicas” – Sessão II  
Anexo 21 - Dados da ficha de registo - Sessão III  
Anexo 22 - Dados da ficha de registo - Sessão IV  
Anexo 23 - Dados da ficha de registo da Sessão IV  
Anexo 24 - Dados da Sessão IV  
Anexo 25 - Dados da ficha de registo – Sessão V  
Anexo 26 - Dados da ficha de registo – Sessão V  
Anexo 27 - Dados das Fichas de Avaliação das Sessões  
Anexo 28 - Notas de Campo da Investigadora  
Anexo 29 – Transcrições das Sessões

---

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

---

CEB – Ciclo do Ensino Básico  
DGLF - Délégation Générale à la Langue Française  
EACEA - Agência Executiva Educação, audiovisual e cultura  
IC - Intercompreensão  
LE – Língua Estrangeira  
LM – Língua Materna  
LP – Língua Portuguesa  
LR – Língua Românica  
MA – Metas de Aprendizagem  
PPEB – Programas de Português do Ensino Básico  
QECR - Quadro Europeu Comum de Referência  
RO - Românicas

# **INTRODUÇÃO GERAL**

---

---

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

---

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico.

A Prática Pedagógica Supervisionada é uma unidade curricular que se articula em duas, a PPS A1 e a PPS A2. Este relatório surge, desta forma, inserido nas unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada A2 e de Seminário de Investigação Educacional (SIE) A1 e A2, desenvolvido na área da *Diversidade linguística e cultural, intercompreensão e desenvolvimento da comunicação e expressão*. A elaboração deste trabalho estendeu-se por duas fases, uma primeira, em SIE A1, de índole mais teórica, dedicada à definição e desenvolvimento do enquadramento teórico que sustentou este estudo (Capítulos I e II) e uma segunda, em SIE A2, que correspondeu à conceção, desenvolvimento e avaliação do projeto de intervenção didática implementado no 1º ciclo do ensino básico e que decorreu no âmbito das atividades de Prática Pedagógica Supervisionada.

De acordo com o previsto no *Documento Estruturador da PPS*, tive a oportunidade de observar e intervir em contexto de Pré-escolar num semestre e, no outro semestre, numa escola do 1º. Ciclo do Ensino Básico, onde, em conjunto com a colega do grupo, foi desenvolvido o projeto de intervenção, numa turma do 2º ano.

No âmbito do Seminário de Investigação Educacional, optámos por escolher um tema que fosse ao encontro dos nossos interesses e que sobretudo fosse cativante para os alunos e se enquadrasse nos projetos e atividades da turma, sendo este a Intercompreensão (IC) e a poesia.

---

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

---

O tema específico, Intercompreensão (IC) e poesia, surgiu em conversa com a orientadora cooperante que nos falou do interesse que os alunos tinham pela leitura e escrita de poemas. Sendo o nosso grande tema a Intercompreensão pensámos que seria pertinente oferecer às crianças a oportunidade de contactarem com poemas em línguas

românicas, todos com um tema comum, os animais, para assim conseguirmos manter uma coerência temática em todas as atividades do projeto.

A poesia foi-nos encantando à medida que fomos construindo o nosso quadro teórico e à medida que fomos amadurecendo as ideias do nosso projeto e fomos tendo a percepção de que a poesia consegue despertar o interesse das crianças, devido aos elementos estruturantes que a compõem, como o ritmo, a rima, a musicalidade, as diferentes sonoridades, e todos os outros elementos formais e recursos estilísticos que lhe estão inerentes. Além disso, acreditamos que um trabalho lúdico em torno dos textos poéticos desenvolve a criatividade das crianças, podendo conduzir a trabalhos muito autênticos e expressivos das mesmas.

Neste estudo tivemos ainda como principal motivação dar a conhecer outras línguas (românicas) aos alunos, tentando despertar neles sentimentos de respeito, de compreensão e de apreço para com a diversidade linguística. Assim, podemos dizer que o nosso objeto de estudo centrou-se nas potencialidades educativas de um trabalho em torno da Intercompreensão, com recurso ao texto poético em diferentes línguas românicas, no 1º ciclo do ensino básico (1º CEB).

O principal conceito teórico que este relatório aborda, a Intercompreensão, é um conceito em desenvolvimento. Com efeito, as opiniões dos autores não são muito consensuais em relação ao termo, havendo divergências que tornam difícil encontrar uma definição única e isenta de ambiguidade. Este facto tem levado a que se tenham desenvolvido diversos estudos e projetos em torno deste tema para que se consiga, a partir da declinação do conceito, chegar a um “super-conceito” capaz de conciliar e reunir os diferentes significados subjacentes, a integrar num dicionário. Para além disso, tem-se notado um grande desenvolvimento de projetos nesta área, alguns até bastante pioneiros e que juntam organizações e várias instituições de ensino, de vários países europeus e não só, nomeadamente universidades como a Universidade de Aveiro, instituição coordenadora dos projetos Galapro e ILTE, Universidade Ricardo Palma de Lima, no Perú, onde foi criada a equipa *De una a cuatro lenguas más*, École Pratique des Hautes Études de Paris, em França, onde foi desenvolvido o projeto EuRom4, Johann Wolfgang Goethe-Universität, na Alemanha, com o projeto EuroComRom, entre outras instituições como, a Universidades de Grenoble, com o projeto Galateia e, mais tarde, com Galanet entre outras instituições.

Neste estudo, que intitulamos Intercompreensão e poesia – Os sons das línguas, pretendemos investigar a possibilidade de levar as línguas para dentro de um contexto

específico, a nossa sala de aula do 1º CEB, línguas mais próximas ou mais distantes do português, e perceber como esse trabalho pode favorecer o conhecimento mais aprofundando da língua portuguesa, observando como os alunos mobilizam e transportam conhecimentos da língua materna para a compreensão de poemas noutras línguas, neste caso, as românicas e para a aprendizagem de novos conceitos e palavras. Ora, se esse trabalho puder ser feito recorrendo a diferentes géneros textuais, mais rica se tornará a aprendizagem e foi esse aspeto que tentámos trabalhar, levando a poesia até às crianças. Acreditamos que quanto mais cedo for feito este trabalho de aproximação das crianças a novas línguas, mais facilmente estas crianças, futuros cidadãos do mundo, conseguirão lidar com a diferença, adaptando-se a ambientes multiculturais e interagindo com falantes de outras línguas, promovendo o conhecimento e a valorização da riqueza cultural e linguística de cada povo. Este tipo de trabalho certamente que contribui para que nos conheçamos melhor a nós mesmos, enquanto membros pertencentes a uma comunidade linguística e cultural com especificidades distintas, e aos outros, para a compreensão do mundo e para a criação de uma sociedade mais aberta e tolerante face às diferenças e individualidades.

Este relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos, sendo os dois primeiros destinados à exposição de alguns elementos teóricos, para tentarmos entender tanto o papel da Intercompreensão no desenvolvimento da educação plurilingue de alunos do 1º CEB como para compreender a forma como a sua exploração, com recurso à poesia em diferentes línguas românicas, poderá conduzir à promoção de uma educação plurilingue. Os restantes dois capítulos incidem sobre a apresentação do projeto de intervenção didática, intitulado de *A Poesia na Casa das Línguas*, onde também se apresenta o contexto onde este foi desenvolvido, bem como os participantes. Neste projeto pretendeu-se desenvolver competências de Intercompreensão nos alunos, através da poesia. Era também pretendido que os alunos desenvolvessem a consciência linguística, nomeadamente fonológica e ortoépica (grafofonológica) bem como alguns conhecimentos de educação literária relacionados com os elementos formais da poesia e com os recursos estilísticos do nível fónico. No que concerne ao último capítulo, serão apresentados os dados e respetiva análise, com apresentação de alguns dos resultados e por fim, no último capítulo serão apresentadas as conclusões deste estudo. De uma forma mais explícita apresentam-se os capítulos com as respetivas designações, sendo o *Capítulo 1- A Intercompreensão na educação para o plurilinguismo*; *Capítulo 2- Sensibilização às Línguas Românicas – Uma abordagem pela Poesia*; *Capítulo 3-*



Estudo Empírico e por fim o *Capítulo 4- Apresentação e análise dos dados e Conclusões*. Tendo em conta o que foi apresentado, os primeiros dois capítulos constituem o enquadramento teórico do trabalho, onde é apresentada uma revisão da literatura, resultado de uma análise e síntese de ideias de artigos/textos que lemos sobre os dois grandes temas em análise e os restantes dois capítulos dizem respeito ao estudo empírico e à análise dos dados.

Estando este projeto enquadrado no contexto de Prática Pedagógica Supervisionada, para além das competências já referidas, pretendeu-se, também, que os alunos desenvolvessem capacidades e atitudes que levassem à promoção da autonomia, do espírito crítico, da criatividade e da autoconfiança e que nós, enquanto professoras, desenvolvêssemos também essas mesmas capacidades e atitudes, de entre muitas outras, como as de “*observar, descrever, analisar, confrontar, interpretar e avaliar*” (Alarcão, 1996, p.9).

# CAPÍTULO I

## A INTERCOMPREENSÃO NA EDUCAÇÃO PARA O PLURILINGUISMO

---

---

## 1.1. INTERCOMPREENSÃO

---

O conceito de Intercompreensão é multidimensional devido à pluralidade de competências e capacidades que encerra, tornando assim bastante difícil a construção de uma definição única, simples, clara e concisa, tal como já afirmámos na introdução deste trabalho, visto que “(...) *the definition [of Intercomprehension] seems to become ever broader. Intercomprehension includes diversification, plurilingualism, multiculturalism, language transfer, code-switching, language comparisons, comprehension strategies, language learning, strategies and much more besides*” (Pomphrey, citado em Andrade, Araujo e Sá, Moreira Sá, 2007, p. 2). A conjugação destes aspetos fazem deste conceito um conceito plurissignificativo, tendo em conta a diversidade de escolas de pensamento ou de disciplinas de ancoragem dos diferentes trabalhos até agora desenvolvidos.

Numa das muitas definições do conceito, este pode ser visto como

*“uma estratégia pedagógico-didáctica de ensino de línguas, ao serviço do desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural, englobando a capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas com base em competências e conhecimentos já adquiridos, permitindo uma flexibilidade cognitiva e comunicativa interlinguística e proporcionando uma abertura e uma curiosidade face ao Outro e as suas línguas”*. (Pinho & Andrade 2003).

De uma forma geral, esta definição refere algumas das principais ideias sobre o conceito, que atualmente tem sido encarado como uma estratégia de ensino, onde se tenta pôr de parte a ideia de rigidez de aquisição de competências específicas de uma só língua, tentando-se dotar o aluno de competências gerais que possam ser mobilizadas para todas as línguas e, principalmente, dotando o aluno de ferramentas ao nível da sua língua materna, que permitam a sua transposição para qualquer outra língua, havendo assim uma flexibilidade e uma maior abertura à novidade.

Importa começar por perceber o contexto em que emergiu o conceito, bem como a forma como este foi evoluindo, para que se consiga compreender a sua dimensionalidade e a sua aplicabilidade no terreno educativo. A noção de IC, apesar de se tratar de uma noção relativamente recente no âmbito da Didática das Línguas, surgiu no último quarto do século XX. No final deste século, a Intercompreensão direcionava-se para a rentabilização de competências transdisciplinares na aprendizagem de línguas

estrangeiras e para a construção de uma competência de comunicação plurilingue, que segundo Coste, Moore & Zarate (2009, p. 5)

*“refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the social actor may draw”.*

Esta competência permite ao interlocutor interagir em diversos contextos tanto linguística como culturalmente, tornando mais facilitada a cada vez mais comum mobilidade cultural, social e linguística com que atualmente nos confrontamos.

Na análise do conceito de Intercompreensão é indispensável ter em conta diversos fatores, nomeadamente os contextos, atitudes e competências que lhe são inerentes, visto serem estes que o influenciam no seu entendimento e desenvolvimento. Assim, tal como refere Alarcão, *“importa pois, compreender os processos que levam à intercompreensão, os contextos que a favorecem ou condicionam, as competências cognitivas e atitudinais que, por um lado, lhe subjazem e, por outro, ela desenvolve”* (2001, p. 63). Segundo esta autora, percebe-se a grande dimensão deste conceito, na medida em que podem existir vários processos e contextos potenciadores da Intercompreensão, processos esses que podem ser de índole política, onde a IC defende a diversidade como alternativa a uma só língua de comunicação e contextos de ordem linguística, pois a Intercompreensão *“promote (...) comprehension skills among speakers of different languages, specifically among speakers of languages belonging to the same family”*, facilitando a comunicação entre os intervenientes (Jamet & Spita 2010, p. 19). Para além disto, ao longo dos processos que desencadeiam a Intercompreensão, há competências que se mobilizam como também se adquirem, como a competência plurilingue, que se encontra a par da Intercompreensão pelo facto de ser desencadeada através de um desenvolvimento simultâneo da competência global de comunicação em várias línguas, onde a Intercompreensão pode ser ativada, e da experiência de culturas diversificadas. Para além desta, surgem ainda competências operativas parciais, referidas no *Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR)* que dizem respeito ao *“domínio educativo”* e relacionam-se com *“a aquisição de outros conhecimentos para além dos linguísticos”* (QEQR, 2001, p. 193). A Intercompreensão

permite ainda a mobilização de competências gerais, nomeadamente a transversalidade das aprendizagens e os conhecimentos já desenvolvidos sobre a/em língua materna e que possibilitam a sua mobilização para outras línguas, nomeadamente as da mesma família linguística. Este processo de mobilização de conhecimentos dentro de uma família de línguas acaba por tornar todo o procedimento de Intercompreensão mais fácil e produtivo, levando, conseqüentemente, a um enriquecimento linguístico, cognitivo, cultural e humano, pelo facto de se estabelecerem relações de comparação e transferência com a língua materna do sujeito, pelo reconhecimento de semelhanças e diferenças entre ela e as restantes línguas contactas ou aprendidas.

O conceito de Intercompreensão pressupõe motivar os alunos para o reconhecimento, uso e a ativação de competências e de conhecimentos, implícitos e explícitos, dos domínios linguístico e cultural, como alicerces para o desenvolvimento de competências tanto linguísticas como culturais gerais (Andrade, Araújo e Sá, Moreira & Sá, 2007). Posto isto, a Intercompreensão se trabalhada a partir dos primeiros anos de escolaridade, poderá constituir-se como um meio facilitador para se introduzir dimensões fundamentais no âmbito da educação geral da criança e da educação linguística, nomeadamente a dimensão técnica e estratégica, levando ao evidenciar das capacidades das crianças em lidar com conteúdos linguísticos, com base nos conhecimentos da linguagem. Para além disso, o contato com línguas e culturas diferentes pode aumentar a perceção da criança sobre si mesmo e os outros, sobre as suas representações e atitudes, estereótipos e valores e pode ainda despertar as suas potencialidades, o que contribui para melhorar a motivação para interagir com outras língua e outros povos (Andrade, Pinho & Santos, 2010, citado em Martins & Souza, 2012).

A noção de Intercompreensão foi-se desenvolvendo graças a diferentes projetos de investigação e de intervenção realizados com base nos pressupostos desta temática. Se os primeiros projetos se centraram essencialmente sobre aspetos interlinguísticos da Intercompreensão, nomeadamente de línguas geneticamente próximas, nos últimos anos, a Intercompreensão alargou-se a diferentes famílias de línguas.

Neste sentido, como primeira definição, necessariamente provisória, do conceito de Intercompreensão, esta poderia ser vista como “*a form of communication in which each person uses her or his own language and understands that of the other*” (Doyé, 2004, p.60). Esta definição focaliza-se apenas ao nível da receção (compreensão), onde a língua materna é usada como ponte para facilitar a comunicação. Nesta definição de

Doyé não se vê a Intercompreensão como estratégia de aprendizagem mas como estratégia de comunicação. Partindo deste pressuposto de que a Intercompreensão prima por cada indivíduo poder usar a sua própria língua na comunicação intercultural, os defensores desta ideia consideram-na como uma alternativa ou um complemento para o uso comum de uma língua franca, entendida como uma qualquer língua que é amplamente utilizada como um meio de comunicação entre falantes de comunidades multilingues (Portal da Língua Portuguesa, 2012<sup>1</sup>). Exemplo de língua franca é o inglês, língua adotada a nível mundial para diversas situações comunicativas cujo uso exclusivo pode limitar os horizontes dos comunicadores (aprendentes), pois estes estarão condicionados a receber as informações desejadas através do filtro de uma única língua (estrangeira).

O conceito de Intercompreensão tem vindo a ganhar espaço e foram-se desenvolvendo novas e possíveis declinações do conceito, pelo que a Intercompreensão passou, para além de outras aceções, a ser encarada como uma estratégia de, aquando de um diálogo, cada interlocutor continuar a comunicar na sua língua, compreendendo a língua do outro, sobre a qual não tem perfeito domínio e que acaba por tornar a comunicação pouco perceptível, e pouco adequada à situação em questão, limitando as capacidades de expressão de cada falante. Na aplicação dessa estratégia, os interlocutores terão que mobilizar conhecimentos prévios tanto a nível comunicativo, social e cultural que lhes permitam interagir sempre numa perspetiva de procura da mútua compreensão. Assim, nessa interação, que poderá ser tanto a nível oral como escrito, os indivíduos irão (re)descobrir novas formas de tornar a comunicação possível, munindo-se de estratégias que permitam uma compreensão das línguas sem que estas sejam dominadas. Importa referir que há diferenças nas interações escritas e orais, que *“l’écrit est plus abordable que l’oral, la raison étant que l’écriture conserve des traces de l’étymologie que la prononciation ne révèle pas”*. Apesar dessa dificuldade atribuída à interação oral, mesmo que de forma espontânea e sem total conhecimento de uma determinada língua, *“les locuteurs sont en mesure, (...) d’appliquer des ‘règles de passage’ de nature phonétique neutralisant les différences qui leur permettent de reconnaître dans le mot étranger un mot de leur propre langue”*. (Jamet, 2005, p. 63).

De acordo com Castagne (2007, p. 3), a Intercompreensão enquanto estratégia é possível tanto a nível oral como escrito, como já havíamos dito e, apesar de atualmente

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org>

ser mais notória a necessidade de se perceber toda e qualquer informação escrita, essencial em vários setores de atividade e no estreitamento de relações pessoais e comerciais, não se pode desvalorizar a oralidade pelo facto de acarretar maiores dificuldades comunicativas, dificuldades essas que se prendem com a formalidade ou informalidade a que a oralidade tem que obedecer em termos sintáticos e que não são usadas na escrita. Para além disso, na oralidade há muita informação que não depende apenas da palavra só por si, pois todo o contexto que envolve o sujeito acaba por influenciar a comunicação.

Diversos autores, ao descreverem a Intercompreensão, destacam o facto de esta se basear na compreensão, como temos vindo a referir, não implicando interação, sendo estes processos encarados como distintos e não dependentes um do outro, como podemos verificar nas palavras de Jamet (2010), ou remeter para as definições constantes nos dicionários, “*L’idée de réciprocité du reste est la seule qui figure dans les définitions des dictionnaires de langue possédant l’entrée intercompréhension : « compréhension réciproque » (Petit Larousse 1988), « faculté de compréhension réciproque entre locuteurs, entre groupes humains (Petit Robert, 2000, p. 17)*”. Posto isto, a Intercompreensão passa a adquirir o sentido de competência, uma outra aceção para além da de estratégia, retratada anteriormente, que é “*Crucial to the plurilingual, that allows the individual to manage several competences and previous knowledge, mainly linguistic and cultural, he possesses and to which he appeals, in a specific communicative situation, in order to understand the verbal data he’s faced with*” (Santos & Andrade, 2002, p. 122). A Intercompreensão como competência surge assim associada à necessidade de comunicar com indivíduos de outras línguas, sejam elas da mesma família ou não, visto que, aquando da mobilização das estratégias referidas anteriormente, o indivíduo acabará por desenvolver competências sendo a competência de Intercompreensão uma delas. Como poderemos ver mais adiante neste relatório, a Intercompreensão é vista de diferentes perspetivas, sendo que na perspetiva de competência, para Veiga (1999, p. 94) se centra numa capacidade do sujeito de comparar, traduzir, transferir, associar, inferir, isto é, “*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, 1999, p. 119).

Perante o que foi sendo apresentado, importa clarificar que, por vezes, o que influencia a escolha em adotar ou não uma língua comum para comunicar com o outro é

o facto de ser claramente mais fácil e mais rápido aprender a compreender uma língua do que aprender a expressar-se com clareza nessa mesma língua. Este facto pode dever-se a uma ausência tanto de estratégias de comunicação como de competências de Intercompreensão, já referidas neste trabalho, que facilmente ajudariam a transpor estas barreiras que se colocam à comunicação entre indivíduos falantes de línguas distintas e, no caso de essas barreiras conseguirem ser ultrapassadas, o diálogo pode tornar-se mais fluente, equilibrado e relativamente eficaz, as pessoas e as línguas passam a situar-se numa posição de igualdade e reciprocidade, cada interlocutor está à vontade e pode exprimir-se com a subtilidade que deseja, o que chegamos a fazer muito dificilmente, ou muito tarde, numa língua que não é nossa.

Torna-se perceptível que o conceito de Intercompreensão recai sobre a hipótese da existência de uma disposição geral humana para interpretar a linguagem que pode ser usada para a compreensão de enunciados tanto orais como escritos em línguas não dominadas e/ou conhecidas.

A Intercompreensão pode construir-se a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade linguística e cultural que nos rodeia implicando assim a operacionalização de competências linguísticas e não linguísticas, nomeadamente sociais, aquando do contato com o outro, e pessoais, sendo inerentes ao próprio indivíduo e que acabam por influenciar o seu comportamento e atitudes, constrói-se a partir da bagagem do saber que o sujeito tem e baseia-se na sua capacidade de mobilizar conhecimentos prévios para procurar compreender o que lhe é desconhecido. Baseia-se num conjunto de estratégias e de competências comunicativas que podem estar ao alcance de muitos com algum esforço e empenho.

Doyé (2004) organiza esse conhecimento prévio em nove categorias, as quais são designadas por “*general knowledge*” que, segundo o autor, nos indica que antes da mobilização e aplicação do conhecimento linguístico há um conhecimento geral que entra em ação, em situações de comunicação e/ou interpretação de enunciados, “*cultural knowledge*” que se destaca quando o indivíduo faz uso dos conhecimentos culturais que tem da sua cultura bem como de outras, interligando esses mesmos conhecimentos para conseguir reter o essencial da informação recebida; “*situational knowledge*” que diz respeito às situações das quais um texto ou um discurso emergem e que, nesse sentido, poderão fornecer pistas ao indivíduo para descodificar a informação; “*behavioural knowledge*” refere-se às diferentes formas de que um falante se pode socorrer para expressar as suas ideias, ou seja, nem sempre quando falamos recorremos



simplesmente ao discurso verbal mas também recorreremos a gestos e é aqui que entra este tipo de conhecimento; relativamente ao “*pragmatic knowledge*” este encontra-se estreitamente relacionado com o “*situational knowledge*” pelo facto de por vezes a situação na qual, por exemplo, um texto parece dar pistas para o fim a que serve ou então os ouvintes de um enunciado numa outra língua poderem aperceber-se, através da entoação usada pelo outro, de que tipo de discurso estão perante; no “*graphic knowledge*” os indivíduos recorrem a suposições sobre o sistema de escrita para tentarem aceder ao conteúdo do texto; quanto ao “*phonological knowledge*”, diz-nos que os indivíduos recorrem ao conhecimento que têm sobre os sons, a fim de perceberem o essencial de enunciados verbais. Por fim, relativamente ao “*grammatical knowledge*” diz-nos que, com base nos sistemas gramaticais anteriormente apreendidos, os sujeitos podem fazer suposições sobre as estruturas gramaticais e elementos utilizados num determinado texto e o “*lexical knowledge*” segue uma mesma estrutura mas no campo lexical. Partindo destas categorias é possível perceber qual o tipo de conhecimento prévio que está em causa e quais são os componentes mais importantes que este deve abarcar.

Desde o início deste relatório, temos vindo a aludir ao carácter multidimensional do conceito de Intercompreensão. Por forma a rever essa multidimensionalidade, serão apresentadas, de forma mais estruturada e completa, as diferentes aceções geralmente atribuídas ao termo Intercompreensão.

A Intercompreensão pode ser vista como **estratégia de comunicação, estratégia de aprendizagem** e como **competência**. “(...) *O vocábulo “intercompreensão” sobe à ribalta do palco político e educativo europeu como uma estratégia de comunicação, que se quer que seja, em simultâneo, uma característica identitária da Europa*” (Santos, 2007, p. 509). Já Castagne afirma que “ (...) *dans la situation internationale actuelle, les langues sont à la fois des supports cognitifs, des vecteurs culturels et un environnement constitutif des sociétés du savoir, pour lesquelles la diversité et le pluralisme sont synonymes de richesse et d’avenir* ” (citado em Valente, 2010, p.70). Nesse sentido, cada vez mais se deve estimar e assumir a riqueza que cada língua contém e as mais-valias para a evolução cultural, social e mundial e, como tal, parece coerente que se promova a Intercompreensão como estratégia privilegiada de comunicação entre povos, no sentido de se evitar a adoção de uma língua comum a todos, o que se tornaria castrador da diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade. Este facto iria pôr de parte as especificidades que fazem de cada língua uma

veia de riqueza a nível mundial e iria ser impeditivo da promoção e preservação da riqueza e da diversidade.

Por forma a contornar e evitar esta estandardização cultural e linguística, importa enveredar por uma educação intercultural e plurilingue, tal como é proposto no *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*:

*“The development of plurilingualism is not simply a functional necessity: it is also an essential component of democratic behavior. Recognition of the diversity of speakers’ plurilingual repertoires should lead to acceptance of linguistic differences: respect for the linguistic rights of individuals and groups in their relations with the state and linguistic majorities, respect for freedom of expression, respect for linguistic minorities, respect for the least commonly spoken and taught national languages, respect for language diversity in interregional and international communication”* (Beacco & Byram, 2007, p. 36).

Apostar numa educação voltada para o plurilinguismo significa adotar uma postura de reconhecimento e valorização dos repertórios de cada indivíduo, bem como da comunidade, independentemente da sua estrutura. Com esta escolha está-se a primar por uma educação em línguas voltada para a diversidade linguística e cultural.

### **1.1.1. INTERCOMPREENSÃO ENQUANTO ESTRATÉGIA OU MÉTODO DE COMUNICAÇÃO**

Como pudemos constatar anteriormente, o conceito de IC pode significar de forma diferenciada consoante os contextos e a aplicação que lhe é dada. Primeiramente será explicitado o conceito enquanto **estratégia ou método de comunicação**, para que, de seguida, se consiga perceber as restantes aceções do mesmo.

O conceito de Intercompreensão, enquanto estratégia ou método de comunicação entre sujeitos de línguas diferentes, acaba por implicar a noção de proximidade ou distância entre línguas, que, como é sabido, se encontram organizadas por famílias “*en fonction de leur origine signifie que les langues “descendant” de la même famille peuvent être “intercompréhensibles”, c’est-à-dire que si les locuteurs des langues en question parlent leur propre langue, ils peuvent être compris par les autres*” (Beacco & Byram, 2003, citado em Valente, Isabel, 2010, p. 72).

Mas, para que se torne possível a prática da Intercompreensão enquanto estratégia ou método de comunicação, é necessário que os sujeitos falantes, em situações de diálogo, se mostrem dispostos a ativar essa estratégia compreendendo-se e fazendo-se compreender no quadro dos contextos comunicacionais plurilingues.

A Intercompreensão vista como uma estratégia de comunicação parece, portanto, estar baseada numa qualidade ou propriedade dos portadores de uma ou várias línguas dentro de um determinado grupo ou família, que perante momentos de interação, coconstroem conhecimento e sentido. Apesar disto, importa ressaltar que “*La qualité de la compréhension dépend de l’aptitude du locuteur a les exploiter convenablement par la mise en place de mécanismes cognitifs adéquats à telle ou telle situation communicative*” (Jamet & Spita 2010, p. 13). As autoras vêm reforçar a ideia de que o locutor é quem influencia e dita o caminho que a comunicação deve seguir, sendo que é este quem pode mobilizar os mecanismos mais adequados a cada situação comunicativa.

### **1.1.2. INTERCOMPREENSÃO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM**

Um dos significados que podem ser atribuídos ao termo Intercompreensão é o de **método de aprendizagem de línguas**. Este método surgiu a partir de contextos em que esta noção começou a ser investigada, nomeadamente através dos projetos europeus destinados a promover a aprendizagem das línguas.

Neste sentido, a Intercompreensão é assumida como “*méthode de compréhension des autres langues romanes*” (DGLF, 2006, p. 3), um método em que é possível aprender línguas por meio dos programas construídos no âmbito dos projetos em causa.

Segundo a brochura da DGLF (2006), há um conjunto de vantagens para a utilização deste método de aprendizagem, onde o ensino se centra na Intercompreensão em detrimento de um ensino tradicional de línguas, demasiado vocacionado para a apreensão de competências, ao invés de um ensino que valoriza e rentabiliza um conhecimento alargado de diversas línguas, como é o caso da Intercompreensão aplicada à aprendizagem de línguas. São assim destacadas algumas das vantagens dos métodos de aprendizagem centrados na Intercompreensão, tais como uma maior eficácia na comunicação, pois

*“en m’exprimant dans ma langue, j’y gagne avant tout de la finesse dans l’expression ; je n’ai en effet pas besoin de passer par une langue étrangère qui m’obligerait à reformuler ma pensée de manière simplifiée, voire simpliste. Mon interlocuteur a les mêmes avantages. Certes, l’échange oblige chacun à un effort de clarté, mais beaucoup plus facile à maîtriser que celui de produire un message hors de sa langue”* (DGLF, 2006, p. 4).

Esta eficácia de comunicação centra-se essencialmente no facto de cada locutor poder usar a sua própria língua sem ter que forçosamente adaptar e flexibilizar o seu discurso numa língua não falada tornando todo o processo comunicativo mais simples, apesar de se saber que ao enveredar por esta escolha, ambos os locutores terão que despende um esforço extra nessa situação comunicativa para se fazerem entender com alguma clareza, esforço que se sente ser mais fácil de mobilizar, do que transpor a mensagem para uma outra língua. Uma outra vantagem dos métodos de aprendizagem centrados na Intercompreensão diz respeito à rapidez de aprendizagem *“puisque l’intercompréhension privilégie par définition le développement des compétences réceptives, quelques semaines permettent d’acquérir le bagage suffisant pour s’intercomprendre à l’écrit”* e à valorização das competências recetivas e dos conhecimentos prévios, pois uma *“apprentissage approfondi d’une langue (...) permet ainsi d’aborder la lecture et l’écoute des langues qui lui sont apparentées”* (DGLF, 2006, p.4).

### **1.1.3. INTERCOMPREENSÃO COMO COMPETÊNCIA**

O entendimento da Intercompreensão como **competência**, a saber, capacidade de uso do conhecimento numa determinada situação e que se adquire com o próprio conhecimento, assume-se como resposta, ao nível das competências do sujeito, ao desafio comunicativo colocado aos cidadãos europeus:

*“by excellence, the competence that allows the individual to circulate between linguistic data, belonging or not to the same language (...) [it] permits him to deal with the linguistically unknown through the creation of connections between this unknown and other data he knows better, whether these are acquired or are other new data, maybe even in presence of those he’s dealing with, but which are, for some reason,*

*more accessible to him in that moment*” (Santos & Andrade, 2002, p. 297-298).

Para Escudé (2005), a Intercompreensão é descrita como sendo uma competência específica, *“la compétence visée est l’intercompréhension entre langues d’une même famille”* (citado em Valente, 2010, p. 531). Numa linha de pensamento semelhante, Dubois refere que

*“on appelle intercompréhension 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”*. (Dubois, citado em Antunes, Teixeira & Cruz, 2009, p.3).

Tendo em conta esta perspectiva, há que refletir que a competência de Intercompreensão não se mobiliza apenas em situações de comunicação com falantes de outras línguas. O desenvolvimento dessa competência dá-se ainda no seio da língua materna dos indivíduos visto serem frequentes muitas situações de incompreensão entre falantes de uma mesma língua, muito por causa de uma falta de competências sociolinguísticas *“(…) regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade (...)”* (Conselho da Europa, 2001, p.35). Posto isto, julgamos ser fundamental que haja uma educação em línguas, nomeadamente da língua materna (LM), voltada para o desenvolvimento da competência de Intercompreensão. Conforme veremos no capítulo 3 deste relatório, os nossos alunos tiveram a oportunidade de mobilizar e adquirir competências de Intercompreensão, não em situações de comunicação com falantes de outras línguas mas através do contato com poemas em línguas românicas, onde foi necessário refletir acerca da LM havendo transferência de conhecimentos em/da LM que se revelaram essenciais para a compreensão desses mesmos poemas.

A Intercompreensão acaba por se encontrar direcionada para o desenvolvimento do plurilinguismo dos cidadãos europeus que *“se desarrolla en un contexto de pluriculturalismo, siendo la lengua un aspecto importante de una cultura, así como uno de sus medios de acceso”* (Landone, 2004, p. 3), visto como indissociável de uma competência comunicativa plural, que se desenvolve por capacidades de transferência e inferência interlinguística e intercultural, reconhecidas como estratégias de Intercompreensão.

A transferência “*est donc le lien que l’apprenant fait entre sa langue maternelle ou une langue qu’il connaît bien et la langue cible. En IC, cette stratégie est constamment présente (...)*” (Chazot, 2012, p. 21). Segundo Kellermann (1983) esta estratégia de transferência consegue ser mais facilmente mobilizada quando as línguas abordadas em situações comunicativas são consideradas próximas em termos de famílias de línguas (citado em Chazot, 2012, p. 21), possibilitando aos intervenientes uma outra destreza comunicativa. Para que haja transferência interlinguística é fundamental que o interlocutor seja capaz de refletir sobre a sua própria língua ou outra(s) que domine para, nesse sentido, ser capaz de adaptar os seus conhecimentos às novas exigências comunicativas.

Por outro lado, a inferência pode ser entendida como “*la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto*” (Cassany, Luna & Sanz, 2002, p. 102). A mobilização desta estratégia acaba por acarretar outras estratégias pelo que, segundo Ramos (2011), “*a inferência surge associada a um processo de reconstrução do sentido da frase, que pode emergir de uma tentativa de tradução palavra a palavra, apoiada nos elementos que as alunas conseguem compreender, num exercício marcado, frequentemente, pela criatividade*” (p. 391). Esta estratégia relaciona-se com “*os actos de raciocínio que os falantes de uma língua realizam quando a partir de uma proposição p concluem uma proposição q, quer toda a proposição implícita que se pode extrair de um enunciado e deduzir do conteúdo literal deste*”. (Lamas, 2000, p. 153)

Considerando impensável o domínio completo de uma língua estrangeira (LE), pelo facto de que existirem realidades culturais e linguísticas multifacetadas, só através de um esforço comum de construção de um padrão linguístico e cultural de Intercompreensão é possível contribuir para a formação de cidadãos europeus capazes de intervir em contextos plurilingues e pluriculturais com eficácia.

Este reagrupar de conceitos acerca da Intercompreensão leva-nos a uma definição síntese, em que nos é dito que a Intercompreensão é “*la capacità di trasferibilità di conoscenze da una lingua all’altra, da cui consegue che gli elementi linguistici e culturali di prossimità possono far sì che con 20-30 ore di apprendimento un parlante di LR [Lingua romanza] possa raggiungere un buon livello di comprensione in una altra LR mai studiata prima*” (Benucci, cit in Jamet et Spita, 2010, p. 22). Atualmente, a Intercompreensão (IC) tem sido bastante explorada sendo uma ambição para se atingir

uma coesão entre membros de diferentes países, permitindo também fixar o propósito de preservação da diversidade linguística e da riqueza cultural de cada povo.

---

## 1.2. EDUCAÇÃO PARA O PLURILINGUISMO

---

A construção de uma educação voltada para o plurilinguismo pressupõe a promoção de práticas de uma educação em línguas plural *“across all languages of the school and in all disciplinary domains, which provides a basis for an identity open to linguistic and cultural plurality and diversity (...). This global language education aims to develop plurilingual and intercultural competence”*. (Cavalli, Coste, Crişan & Van de Ven, 2009, p.8). Está aqui subjacente a noção de pluralismo, pelo facto de as línguas abrirem portas para outras línguas e alargarem os horizontes educativos. Variados conhecimentos, atitudes, e saberes que geralmente se encontram associados a uma única área disciplinar, podem passar a ser transpostos para outras áreas, devido a esta educação em línguas plural, permitindo conviver com a diversidade de forma mais integrada e harmoniosa.

Seguindo este rumo de pensamento, a Intercompreensão (IC) tem vindo a ser reconhecida como uma abordagem plural do ensino/aprendizagem de línguas (Candelier et al., 2007) capaz de potenciar a competência plurilingue e intercultural de públicos escolares e não escolares diversos. Neste campo, pode-se então afirmar que a Intercompreensão assume-se como uma competência fundamental para o desenvolvimento de uma competência plurilingue que pode ser descrita como a capacidade de um sujeito falante ativar conhecimentos e capacidades relativas ao seu repertório linguístico e permite uma participação com sucesso em situações de comunicação interlinguísticas, sem depender exclusivamente de uma ou duas línguas estudadas (Conselho da Europa, 2001, p. 231). Sendo assim, o trabalho didático com a Intercompreensão, no âmbito do desenvolvimento de uma competência plurilingue, torna-se numa *“condição necessária para proceder ao tratamento em simultâneo de diferentes línguas e de diferentes tipos de linguagens, compreender e tratar linguagens híbridas”* (Ferrão Tavares, 2001, p. 195).

Posto isto, a Intercompreensão está intimamente ligada a uma educação plurilingue, na medida em que

*“Les travaux sur l’intercompréhension ont contribué à mettre en lumière un potentiel encore insuffisamment exploité dans le cadre de la didactique des langues: tout être humain dispose d’une « compétence plurilingue et pluriculturelle unique » qui lui permet de réinvestir ses acquis linguistiques (d’origine scolaire ou non) dans chaque nouvelle situation d’apprentissage”.* (DGLF, 2006, p. 9)

Falar de educação plurilingue é falar também de *“activities designed principally to raise awareness of linguistic diversity, but which do not aim to teach such languages, and therefore do not constitute language teaching in the strict sense”* (Beacco & Byram, 2007, p.18), cujo objetivo passa pela promoção da aprendizagem de várias línguas de forma a ajudar os aprendentes *“a construir a sua identidade cultural e linguística (...); e desenvolver a sua capacidade para aprender, através dessa mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas”* (Conselho da Europa, 2001, p. 190).

É, também, indiscutível que o contexto que favoreceu a emergência e desenvolvimento da educação plurilingue diz respeito a uma Europa em processo de crescimento e de unificação em vários níveis e onde se pretende o desenvolvimento de uma identidade mais global e que abarque, de certa forma, os diferentes povos que a integram. Neste sentido surge a visão de autores que referem a importância do respeito pela diferença e que a veem como uma potencialidade, pois *“the development of plurilingualism is not simply a functional necessity: it is also an essential component of democratic behaviour”.* (Beacco & Byram, 2003, p. 36).

Como tal, a Intercompreensão, estando intimamente ligada ao plurilinguismo *“propicia o respeito por todas as línguas, defende a emancipação dos falantes das línguas menos faladas nas interacções multiculturais, (...) [contribuindo] para a preservação da diversidade linguística e, portanto, da riqueza cultural”* (Alves & Mendes, citado em Valente, 2010).

Encara-se assim a Intercompreensão como algo capaz de tornar a Europa mais unida e mais voltada para o diálogo e para o respeito das diferenças linguístico-culturais de cada contexto ou país, facilitando a transposição dos obstáculos que possam surgir. Sendo assim, a Intercompreensão deve ser desenvolvida no sentido do sujeito ser capaz de se envolver e respeitar diferentes línguas e culturas, tendo sempre em consideração que, uma preparação para a mobilidade e para aceitar e compreender o outro, facilitará o conhecimento sobre as línguas e tornará os indivíduos mais predispostos a ver



positivamente essa diferença e diversidade. (Andrade et al, 2002, p.54; Antunes, Teixeira & Cruz, 2009, p. 3). Esta visão da Intercompreensão, insere-se numa dimensão política e ideológica que este conceito também adquire, onde o que se destaca é a valorização do outro e do contexto europeu e, como tal, num contexto de ensino-aprendizagem de línguas, *“All language teaching should promote a position whichacknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction”* (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, citado em Andrade et al, 2008, p. 3).

Percebe-se que parte de cada um de nós o trabalho para a construção de uma Europa plurilingue. Esta construção, tal como foi referido anteriormente, pode ser possível a partir de competências linguísticas e culturais, passíveis de serem promovidas pela Intercompreensão, competências estas que poderão assumir-se como uma resposta às necessidades comunicativas subjacentes às interações culturais.

Prova de que há uma relação de complementaridade entre o conceito de Intercompreensão e o de Plurilinguismo está no facto de a primeira estar inscrita na conceção de plurilinguismo apresentada no QECR (2001, p.23):

*“Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico. Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialeto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada”.*

Nesse sentido, trabalhar a Intercompreensão associada à competência plurilingue, nomeadamente, à habilidade de *“passar de uma língua para outra língua”* e de lidar com a diversidade linguística e cultural pode desenvolver nos aprendentes atitudes de abertura à diferença e de gosto por novas situações comunicativas. Assim, desenvolver a competência plurilingue dos aprendentes passa por *“simultaneously teaching a range of languages, teaching through comparing different languages or teaching as many languages as possible”* (Beacco & Byram, 2007, p. 18), evitando ver as línguas como entidades estanques e separadas, ou seja, como sistemas linguísticos unos e fechados em

si mesmos. Apesar disto, não se pode reduzir a competência plurilingue a esta capacidade de passar de uma língua para outra, pelo facto de se tratar também

*“de um processo de mobilização e gestão de disponibilidades de vária ordem (vontades, motivações, afectos), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), bem como de processos (discursivos, interaccionais), isto é, de múltiplos recursos e dimensões, muito diferenciados e lacunares, para uma co-construção discursivo-interactiva com o Outro que se torne mutuamente estimulante e capaz de provocar sensações de conforto e de bem-estar comunicacional (...)”*  
(Andrade et al., 2003, p.493).

A promoção da competência plurilingue implica ainda uma reapreciação do papel da língua materna na aprendizagem de outras línguas, ou seja, os indivíduos passam a ter uma perceção mais realista acerca da própria língua, muito devido às competências e aos conhecimentos que se veem forçados a mobilizar, vendo-a de forma diferente, uma vez que se tornam mais conscientes metalinguisticamente e mais capazes de resolverem problemas comunicativos, estando sensíveis às especificidades da sua própria língua bem como às diferenças entre esta e as outras línguas que mobilizam na comunicação plurilingue.

---

### **1.3. A INTERCOMPREENSÃO NO ÂMBITO DE UMA EDUCAÇÃO PLURILINGUE NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE**

---

É no decorrer dos anos 90, tal como foi apresentado anteriormente, que a noção de Intercompreensão se afirma no contexto da Didática das Línguas, processo frequentemente ligado ao desenvolvimento da investigação aplicada no quadro de projetos de cooperação europeia.

A aplicação do conceito de Intercompreensão, em termos práticos, tem sofrido evoluções, neste caso a nível de projetos. Bastantes projetos foram desenvolvidos com o objetivo de congregar dados teóricos e empíricos, testar hipóteses e publicar resultados de investigação no domínio da Intercompreensão. A grande maioria destes projetos foi fortemente financiada pela Comissão Europeia.

A 15 de Maio de 1954, foi criada uma organização internacional, de nome União Latina<sup>2</sup>, composta por países cujas línguas oficiais ou nacionais são línguas românicas (línguas neolatinas ou línguas latinas). A organização atualmente reúne 35 países, encontra-se sediada em Paris e as línguas oficiais da União Latina são o castelhano, o francês, o italiano, o português, o romeno e o catalão.

A União Latina trabalha afincadamente na elaboração de programas orientados para a promoção das línguas e culturas românicas, como também para a valorização da herança comum, ao serviço de uma visão confiante do papel da comunidade latina no mundo de hoje. Neste sentido, a União Latina tem contribuído para a tomada de consciência da importância das culturas e das línguas latinas, sendo de referir a área da *Promoção e Ensino das Línguas*, onde se inserem materiais, nomeadamente os *Itinerários Românicos*, que são um instrumento para a promoção da Intercompreensão em línguas românicas, a partir dos primeiros anos de escolaridade.

Em 1991, inicia-se o projeto *Eurom* e o programa *Galatea*. Data também de 1991 o primeiro número da revista *Intercompreensão*, editada em Portugal pelo Instituto Politécnico de Santarém (cf. Capucho, 2010, p. 104).

Um outro projeto, o projeto *Ilte*, surgiu em 2001 estando centrado nas questões relativas à formação de professores de línguas, com a finalidade de desenvolver módulos de preparação relativos à temática da Intercompreensão no processo de ensino de línguas. Segundo os coordenadores do projeto, este ambicionava levar a noção de Intercompreensão aos contextos de formação, constituindo-se numa aplicação didática e educativa.

Já no ano de 2003, houve uma marca evolutiva do conceito de Intercompreensão, explorado no contexto do projeto *EU&I* e da investigação que o acompanhou. Este projeto teve como principais objetivos o alargamento da consciência linguística e cultural europeia e a promoção do plurilinguismo, através do desenvolvimento de uma metodologia específica para a aprendizagem da Intercompreensão, metodologia essa chamada de *competência heurística e interpretativa* (Alves, 2005, p.64)

A par do desenvolvimento do projeto acima mencionado, decorria um outro projeto europeu, *Galanet*<sup>3</sup>, ambos financiados pela Comissão Europeia. Este encontra-se organizado em formato de plataforma de ensino que se destina à formação para a

---

<sup>2</sup> <http://www.unilat.org/>

<sup>3</sup> <http://www.galanet.eu/>

Intercompreensão em línguas românicas: francês, italiano, espanhol, português, romeno e catalão. O seu formato permite que os falantes dessas línguas apliquem a Intercompreensão, ou seja, implica uma forma de participação plurilingue, numa plataforma, na qual cada falante compreende a língua dos outros, mas pode exprimir-se na(s) língua(s) românica(s) que domina, podendo fazê-lo na sua própria língua materna. Este projeto, Socrates Lingua (2001-2004), decorre assente numa plataforma virtual, onde os participantes de diversos países podem comunicar entre si, desenvolvendo competências de Intercompreensão.

Mais projetos se foram desenvolvendo no âmbito da Intercompreensão e importa fazer referência ao *Lalita*<sup>4</sup>, projeto que visa a integração de minorias na sociedade através da aquisição de conhecimentos linguísticos e culturais. Neste projeto é pretendido que os aprendentes sejam capazes de comunicar em línguas românicas (português, espanhol e italiano), assim como desenvolvam conhecimentos e capacidades capazes de os tornar eficazes na comunicação. O seu principal objetivo é efetivar um ensino à distância com recurso a um laboratório telemático.

Os projetos em desenvolvimento, atualmente, apostam na formação de formadores para o desenvolvimento de competências linguísticas e de Intercompreensão. Em termos de projetos de IC no âmbito da formação de formadores há que referir, para além do *Ilte*<sup>5</sup>, o *Galapro*<sup>6</sup>, que, à semelhança do *Galanet*, também se encontra organizado em formato de plataforma de ensino que pretende uma educação e formação ao longo da vida. De uma forma geral, é um projeto de formação à distância que envolve a construção de sessões em línguas românicas (catalão, espanhol, francês, italiano, português e romeno).

Estas plataformas, tal como os restantes projetos já apresentados, pretendem difundir e desenvolver os princípios inerentes ao conceito de Intercompreensão, desenvolvendo práticas de formação *online*.

Destes projetos têm resultado publicações, materiais e bases de dados que ficam acessíveis ao público em geral, estando assim sujeitos a comentários e sugestões, aumentando, desta forma, a reflexão e interação entre todos os intervenientes e os visitantes dos projetos.

---

<sup>4</sup> <http://www.ciid.it/lalita/>

<sup>5</sup> <http://www.lett.unipmn.it/ilte/>

<sup>6</sup> <http://www.galapro.eu/?language=POR+ENG+FRA+ESP+ITA>

Mais recentemente, em dezembro de 2012, surgiu um novo projeto, o *Miriadi*<sup>7</sup>, (Mutualização e Inovação por uma Rede de Intercompreensão à Distância). À semelhança de outros, este é um projeto europeu que reúne 19 instituições parceiras e que conta com o apoio financeiro da Agência Executiva Educação, audiovisual e cultura - EACEA. Este projeto pretende trazer inovação ao ensino-aprendizagem das línguas, facultando formações em Intercompreensão, com recurso a interações *online* e, para tal, o objetivo será criar um centro de recursos *online* e uma plataforma de trabalho à distância, os membros da rede, organizados em grupos plurilíngues, poderão organizar novas formações e utilizar os recursos que o portal deixará à disposição.

---

## SÍNTESE

---

O interesse educativo pela diversidade linguística e cultural não deve ser posto de parte em contexto escolar, visto que cada vez mais a sala de aula é hoje um ponto de encontro multicultural, caracterizado por uma forte heterogeneidade sociocultural, nem sempre valorizada e compreendida, e por uma crescente diversidade linguística. Posto isto, as escolas devem olhar para esta situação, pegando nestas diferenças culturais e linguísticas dos seus alunos, fazendo delas elemento de referência na formação de um ambiente de abertura ao outro e de valorização das diferenças individuais.

As práticas curriculares devem invocar ao respeito e à preservação da diversidade linguística e cultural, privilegiando os valores democráticos e promovendo a educação para a cidadania e o respeito pelo Outro e pelas suas formas de comunicação e de expressão. Este tipo de práticas, num futuro próximo, certamente que facilitarão a livre circulação desses alunos (futuros cidadãos ativos na sociedade) na Europa, levando a um melhor conhecimento e compreensão mútua entre os povos e, acima de tudo, evitarão atitudes preconceituosas e intolerantes perante outras culturas e falantes de diferentes línguas. Perante isto, encontrando-se o 1º Ciclo do Ensino Básico na base do nosso sistema educativo, deve proporcionar aos alunos alicerces firmes que permitam a construção de um percurso educativo variado e enriquecedor, bem como uma sensibilização às Línguas Estrangeiras (LE) e à diversidade linguística. Nesse sentido, é uma etapa ideal para se levar até aos alunos o conhecimento sobre as outras línguas e

---

<sup>7</sup> <http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>

culturas do mundo, sem nunca esquecer que esta aprendizagem deve ser adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos e deve estar orientada segundo os conhecimentos e competências que estes possuem. Esta aprendizagem deve potenciar o desenvolvimento de competências de Intercompreensão. Nesse sentido, a Intercompreensão, em contexto escolar, pode construir-se a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade linguística e cultural que nos rodeia.

Como foi explorado anteriormente, a Intercompreensão pode manifestar-se inicialmente na compreensão de outras línguas, expressando-se cada um dos locutores, oralmente ou por escrito na sua língua materna. Numa fase mais desenvolvida, os locutores podem passar a desenvolver a sua capacidade de expressão noutras línguas que compreendem, acabando assim por expandir a sua competência plurilingue. Importa aqui referir que, após feita uma revisão da literatura, apareceram várias definições de Intercompreensão distintas pois umas colocam o enfoque nas línguas, nomeadamente na proximidade das línguas, como escreveu Shopov (2009), *“The concept is viewed not only as performance within a specific family of languages (e.g. Romance languages) but also as extending beyond its borders to languages belonging to other language families”* (citado em Jamet & Spita, 2010, p. 19) e outras centram-se mais nos sujeitos, ou seja, nas suas capacidades, competências, atitudes e conhecimentos prévios que permitem *“sauter des barrières linguistiques, culturelles, communicatives, c’est-à-dire avoir de l’agilité communicative et cognitive face à des objets comme les langues et les cultures [...]”* (Andrade, Araujo 2008, citado em Jamet & Spita, 2010, p. 13).

No projeto de intervenção, que será apresentado mais à frente, incidiu-se sobre estas duas vertentes do conceito de Intercompreensão, ou seja, os alunos puderam mobilizar as suas capacidades, conhecimentos prévios e competências e nas atividades foi trabalhada a proximidade linguística, neste caso entre as línguas românicas. Viu-se também que a Intercompreensão compreende a operacionalização de competências linguísticas e não linguísticas, constrói-se a partir do conhecimento que o sujeito tem e baseia-se na sua capacidade de mobilizar aquilo que sabe numa tentativa de conseguir compreender o que lhe é desconhecido. Ao longo do nosso projeto de intervenção, tentámos perceber que estratégias os alunos mobilizavam para compreender o desconhecido, ou seja, se eram capazes de ativar competências de Intercompreensão, aspeto que será desenvolvido mais adiante neste relatório. Para isso, levámos até aos alunos poemas em línguas românicas, com uma temática comum, os animais.

Tendo este capítulo sido dedicado a uma explanação teórica acerca do conceito de Intercompreensão, no segundo capítulo, apresentaremos alguns pressupostos teóricos acerca da poesia, outro conceito central neste relatório.

## **CAPÍTULO II**

# **SENSIBILIZAÇÃO ÀS LÍNGUAS ROMÂNICAS – UMA ABORDAGEM PELA POESIA**

---



---

## SUMÁRIO

---

A Intercompreensão em aula de Língua Portuguesa (embora num contexto bastante interdisciplinar – 1.º CEB) pode ser potenciadora da ampliação da visão da criança sobre o mundo, os seus povos, as suas línguas e culturas, pelo facto de ser apresentada a diversidade aos alunos, tanto linguística como cultural, levando-os a refletir sobre a diferença e a descobrir mais sobre as suas próprias raízes tanto linguísticas como culturais.

Neste sentido, o desenvolvimento de competências de Intercompreensão é um ponto de partida para incentivar as crianças a conhecer o mundo e a comunicar com o desconhecido, sempre numa perspetiva de que estes alunos passem também a valorizar a sua língua materna como meio para a aprendizagem de diferentes línguas. Desta forma, a criança poderá desenvolver-se como ser humano, respeitando a sua própria cultura e língua e as do Outro, criando um repertório linguístico-comunicativo rico e complexo. Como tal, o conhecimento de outras línguas torna-se indispensável na ampliação da visão de mundo e na compreensão de outros povos e culturas.

As crianças que frequentam o 1.º Ciclo trazem já consigo alguma bagagem cultural, devido às suas experiências pessoais, onde se inclui o contacto com outras línguas, ao contexto sociocultural com o qual interagem e onde estão inseridas, que cada vez mais, devido a esta sociedade globalizante, é composto por indivíduos oriundos de diversos países, trazendo a estas crianças um conjunto de experiências linguísticas, que acabam por influenciar diretamente as suas aprendizagens e as suas atitudes perante o desconhecido, tornando-as mais recetivas à novidade e à diversidade.

Por forma a proporcionar aos nossos alunos um contacto diferente com a diversidade linguística, surgiu a oportunidade de abordar a poesia, temática que apresentaremos neste segundo capítulo, que serviu de mote à apresentação das línguas românicas (RO). Sendo assim, estruturou-se este capítulo em duas partes, na primeira serão abordadas questões mais formais acerca da poesia, bem como os recursos da sonoridade, ligados essencialmente à competência grafofonológica, tendo a colega, co-autora do projeto de intervenção, orientado o seu estudo para uma dimensão mais diretamente relacionada com os recursos semânticos. Numa primeira parte do capítulo serão desenvolvidas questões relacionadas com o ensino da poesia e seus benefícios. E na segunda parte faremos uma pequena abordagem às línguas românicas, visto terem sido estas as escolhidas para integrarem o projeto de intervenção educativa.

---

## 2.1. A POESIA

---

É uma casa de sons,  
que por vezes parecem música,  
embora sejam apenas palavras,  
palavras simples e belas,  
(...)

Letria, 2003

Há autores que definem a poesia como sendo uma obra de arte, ou seja, intimamente ligada às questões estéticas do belo e do perfeito, como linguagem e como produto concreto, fazendo uma clara distinção entre poesia e poema, como é o caso, a título exemplificativo, de Guillén (1969) que escreve: “*Não partamos de “poesia”, termo indefinível. Digamos poema como diríamos quadro, estátua*” (citado em Ribeiro, 2009, p.57). Para este autor, o poema é visto como uma forma de arte, tão ou mais relevante quanto aquela que se pode vislumbrar num qualquer museu, rua, entre outros espaços.

De facto há uma diferença entre poesia e poema pois, em termos etimológicos, poesia vem do grego *poiesis*, podendo ser traduzido como a atividade de produção artística ou a de criação. Assim, a poesia pode não estar só no poema, como ainda em simples objetos ou paisagens. Esta definição torna-se assim mais ampla e acaba por abarcar outras formas de expressão artística para além da escrita. Por sua vez, o poema, embora seja obra de poesia, usa as palavras como matéria-prima.

Para Massaud Moisés (1997, citando em Costa, 2008, p. 87),

*“poema é toda a composição literária de índole poética [...] assumida ortodoxamente, a conexão entre poema e poesia implicaria um juízo de valor, ainda que de primeiro grau: todo poema encerraria poesia, e vice-versa, sistematicamente a poesia se coagularia em poema. Na verdade, a correlação apenas se observa como tendência, historicamente verificável, pois existem poemas sem poesia, e a poesia pode surgir no âmbito de um romance ou de um conto”*.

Perante isto, pode-se dizer que um poema é a parte material do texto constituída por versos, estrofes e, eventualmente, poema sob a forma de prosa e, por outro lado, pode-se considerar que a Poesia tem uma conceção mais fluida e histórica. É na poesia que, para além de parâmetros formais, podemos encontrar conteúdo de cariz emotivo, “*um tempo*

*que corresponde à duração, a um presente eterno, à constelação de metáforas distribuídas e articuladas no poema, à predominância dos estados do eu poético sobre acontecimentos” (ibidem).*

Numa outra perspectiva, surge a definição apresentada por Aguiar e Silva que nos indica que a *“Poesia passou a designar prevalentemente os textos literários que apresentavam determinadas características técnico-formais ou então passou a designar uma categoria estética susceptível de qualificar quer obras artísticas não-literárias, quer determinados aspectos e manifestações da natureza ou do ser humano”* (1997, p.12, 13). Ainda na perspectiva deste autor é possível encontrar pontos em comum com a definição apresentada anteriormente que insere a poesia num contexto artístico, sendo que Aguiar e Silva, embora não fazendo a separação entre poesia e poema, a encaixa numa categoria estética.

Há outros autores que veem a poesia como algo sensorial, distante da realidade e do senso comum, tal como nos indica Rosa que se expressa dizendo que *“a poesia é o acto de respirar pela linguagem o que o homem não sabe ou não pode dizer, ou seja o desconhecido inerente à existência humana e ao verdadeiro conhecimento e, conseqüentemente, à poesia”* (2000, p.15). Nesta visão depreende-se que na poesia é possível tomar um outro olhar sobre as palavras, é possível fazer transparecer para além da linguagem comum e tornar o indizível dizível, cabendo ao leitor aceder ao seu sentido. Como tal, para se ler poesia tem de se saber significar, tem de se saber analisá-la de forma global e específica, absorvendo o seu ritmo, a música, as imagens e os conceitos que lhe subjazem. Tem que se adotar um olhar que veja para além das palavras, ou seja, *“olhar um poema com a dose de atenção amorosa necessária para não querermos impor-lhe qualquer ideia pré-existente, deixando que seja ele a guiar-nos cada passo, por vezes vacilante, à mediada que o seu mundo se nos for abrindo”*. (Amaral, 2000, p. 40). O que realmente importa no texto poético é o prazer que dele obtemos e isto tem, obviamente, a ver com os nossos sentimentos e gostos pessoais e não apenas com a natureza intrínseca do texto.

Facilmente se percebe, perante o que vem sendo exposto, que a poesia distingue-se por um conjunto de elementos formais, que lhe são próprios como os versos, as estrofes, os elementos fónicos, ortoépicas e métricas, como a rima e o ritmo, assim como pelos recursos estilísticos de que se socorre (Canvat, 1999). Para além das estruturas fonéticas, a linguagem poética está também dotada de uma densidade particular de comparações, de metáforas e de imagens. Tanto no plano da métrica como

no das figuras de retórica, é evidente que há que ter em conta cada língua em particular visto que cada língua obedece às suas próprias regras, o que se reflete ao nível dos recursos de sonoridade, morfossintáticos e semânticos, mesmo sendo línguas da mesma família, como é o caso das línguas românicas. Deste facto decorre uma consequência, ou seja, a impossibilidade quase absoluta de tradução da poesia de uma língua para a outra, pois, sendo a dimensão fónica, de grande destaque na poesia, existem jogos sonoros, relacionados com as rimas, com o ritmo e com as palavras, a harmonia imitativa e as aliterações que, quando traduzidas de uma língua para a outra, perdem parte do seu significado e valor estético. Por outro lado, há que ter em conta as relações entre o significado e o significante, que são fundamentais para a construção dos recursos semânticos, ou seja, são estes que possibilitam a criação dos jogos de sentido e de palavras. Essa intraduzibilidade verifica-se em diversos aspetos, nomeadamente em relação ao contexto em que o poema foi produzido, sendo que o contexto cultural no qual a palavra foi utilizada na língua do poema, certamente não será o mesmo na língua-alvo. Para além disto, nunca se consegue traduzir por completo todo o sentido do poema, tendo em conta a sua forma original, já que o sentido está ligado a uma rede de conexões próprias de cada língua. Um outro aspeto que dificulta a tradução relaciona-se com características sonoras próprias de cada língua, pelo que por vezes há poemas que estão escritos para funcionar em termos sonoros, e neste aspeto há que reconhecer que cada língua tem a sua própria sonoridade, ao invés do elemento principal ser o significado do poema. Sendo assim, na tradução para uma outra língua, esses aspetos sonoros poderão não adquirir o mesmo resultado, embora o significado esteja equiparado ao original.

Dentro desta questão relativa aos recursos de sonoridade, inserem-se os jogos verbais, muito presentes nos poemas infantis e que, dificultam ainda mais a sua tradução, devido muitas vezes às características culturais e literais desses jogos, onde as onomatopeias, por exemplo, podem ser bastante distintas de uma língua para a outra, mesmo tratando-se de línguas próximas, como é o caso das línguas românicas.

Como a tradução acaba por empobrecer os poemas, não revelando por completo a sua essência, a Intercompreensão surge como uma alternativa, constituindo um incentivo para levar até às crianças textos poéticos em diferentes línguas, preservando todas as suas qualidades originais, sendo este um trabalho riquíssimo, que permite que os alunos desenvolvam competências para acederem a enunciados noutras línguas e passem a conhecer melhor a sua própria língua. Todo este trabalho, em torno do

desenvolvimento da competência de Intercompreensão, com línguas próximas, permite aproveitar didaticamente as questões de semelhança entre as línguas, de modo a aumentar as capacidades de compreensão e de expressão dos aprendentes, nomeadamente através do alargamento dos seus repertórios linguístico-comunicativos.

Retomando as características da poesia e seus constituintes, nas definições mais recentes, é possível notar a presença do conceito de ritmo como fator distintivo. Já para o senso comum, a poesia é reconhecida como um discurso em verso. Sendo um conceito oposto ao de prosa, o poema (em verso) diz respeito a uma forma literária que obedece a normas de ritmo e de métrica. Para além disso, a simples apresentação dos textos em verso, facilita bastante a sua identificação, visto que o verso destaca-se a partir da disposição gráfica na página.

Aguiar e Silva (1997, p. 590, 591) esclarece que texto poético é aquele “*que se particulariza pelo facto de nele se actualizarem normas e convenções reguladas pelo código métrico e pela interdependência semiótica relevante que nele se verifica entre este código e todos os outros códigos do policódigo literário, em particular o código fónico-rítmico*”. Na opinião deste autor, a organização em termos gráficos do poema, ou seja em linhas curtas, que se denominam de versos, e conjuntos de linhas, separados entre si por um espaço em branco, as estrofes - exerce uma importante função semiótica, dando pistas imediatas ao leitor na identificação do género textual. Também para Jean (1989, p. 60), o verso e o ritmo constituem o cerne do poema desde as suas origens mais remotas.

Giasson (2008, p. 221) apresenta uma definição bastante simples de verso, definindo-o como “*uma das linhas do poema*”, vendo-o como parte integrante do poema, em concordância com a estrofe. Esta autora apresenta ainda uma definição de estrofe, como “*agrupamentos de versos organizados, separados uns dos outros por linhas em branco*” (2008, p. 222), embora saibamos que uma estrofe pode também ser constituída por um só verso.

As crianças mais novas reconhecem um poema pela forma do texto, pelo facto de ser constituído por versos e também, aquando da sua leitura, pelo ritmo que

*“designa uma impressão auditiva criada pela regularidade com que ocorrem, na cadeia sonora, certas unidades prosodicamente proeminentes. Os elementos prosódicos que imprimem um determinado ritmo à cadeia sonora são sobretudo a rima, a sonoridade, o acento de quantidade e o acento de intensidade. A segmentação em grupos*

*rítmicos está também estreitamente ligada à sintaxe da frase*". (Oliveira et al, 2000, p. 420).

Os dísticos e os tercetos são estrofes com que as crianças estão familiarizadas por serem recorrentes nos livros de poesia infantil, e a quadra, por sua vez, é a estrofe mais habitual da poesia popular portuguesa, sendo, por isso, uma das estrofes com que as crianças contactam habitualmente. As crianças apercebem-se instintivamente dos versos e do ritmo, mesmo que não se preocupem ou se preocupem pouco em ler a poesia de uma forma diferente da prosa.

O elemento linguístico que para as crianças caracteriza a poesia é a rima, que tem por função marcar os limites do verso e daí a sua importância e mesmo a sua necessidade, nos sistemas em que estes limites são debilmente marcados. Mas a rima não constitui apenas uma referência fonética que assinala o limite de um verso e que apela a outro. Para além desse eco fonético ela apela a um eco semântico, na medida em que as palavras, cujas finais constituem as rimas, proporcionam analogias e contrastes de significado.

No que concerne aos recursos de sonoridade como a rima e o ritmo, Jean (1989, p.69) indica que a rima é o *“retorno regular dos mesmos sons no fim de versos diferentes”*, e para além disso atribui à rima a função de *“marcar os limites do verso”*. Para o mesmo autor o ritmo da poesia é definido como sendo a *“função de um certo número de fatores fonéticos: a repetição ou oposição de vogais ou consoantes, durações desiguais de vogais [...] repetições, no fim de cada verso, de vogais semelhantes ou próximas, que [...] dão origem à rima...”* (idem, p. 28). Pegando nas palavras do autor, torna-se notória a ligação entre o jogo de palavras, que dão origem à rima, com o ritmo, como se de um jogo se tratasse, pelo facto de se assistir a uma repetição e conjugação de sons que facilitam a memorização do poema e o tornam mais aprazível e divertido para o ouvido.

Numa mesma linha de pensamento, Aguiar e Silva (1997, p. 591) descreve o ritmo como sendo *“a repetição regular, na cadeia sintagmática, de certos fenómenos fonéticos, supra-segmentais e sintáticos”*, dependendo a sua construção da métrica e da acentuação. Mario Fubini (citado em Reis, 1997, p. 329) *“afirma que “el metro es una medida del ritmo, que se atiene a un elemento constantemente fijo, pero el ritmo se convertería en algo mecánico si se redujese a este elemento constante: su esencia es el resultado de la composición de una nueva variedad de elementos con uno constante”*.

Durante o nosso projeto, embora não tenhamos abordado especificamente estes conceitos com os alunos, notámos haver da parte deles ideias já sedimentadas acerca da rima e o ritmo, sendo aspetos bastante presentes nos poemas para a infância e que as cativam. López-Vazquez (2008, p. 40) defende, nos primeiros anos de escolaridade, o ensino do conteúdo *ritmo da poesia e rima*, bem como de conteúdos agregados a estes dois, sugerindo que se desenvolvam estratégias que conduzam à compreensão e aplicação dos conhecimentos relacionados com o ritmo e a rima da poesia. Este aspeto também se encontra evidenciado nas *Metas Curriculares do Português* (2012, p. 24), na Educação Literária para o 3º ano, onde se refere como meta compreender o essencial dos textos escutados e lidos, reconhecendo, de entre outros conteúdos, regularidades versificatórias como a rima, as sonoridades e a cadência, ou ritmo.

### **2.1.1 OS BENEFÍCIOS DA POESIA PARA A CRIANÇA**

A poesia traz inúmeros benefícios para as crianças, podendo servir para desenvolver nelas diversos conhecimentos e competências, além de permitir desenvolver o seu imaginário e lhes permitir contactar com o seu mundo interior. Para Jean (2001) “(...) a criança é naturalmente poeta e a poesia é o veículo, é a evidência do essencial, necessária para a libertação de anseios e crescimento pessoal. Imbuída de infância, a poesia presenteia a criança com uma linguagem, cujo significado dá forma ao sentido” (citado em Tavares, 2010, p. 43). É através deste sentido que a criança fantasia acerca do seu próprio mundo, atribuindo-lhe um significado muito particular e em consonância com as suas vontades e sonhos.

Transpondo para o contexto de abordagem da diversidade linguística, a poesia pode promover o conhecimento do sistema fonológico da língua, e conseqüente adaptação ao mesmo, o que, de acordo com Cabral (2002), permite que a criança se familiarize com os aspetos rítmicos e sonoros dos poemas, desenvolva a capacidade articulatória e a pronúncia e, progressivamente, vá desenvolvendo a sua aprendizagem da leitura, acabando por ter implicações positivas ao nível da escrita.

O conhecimento do sistema fonológico de uma ou de várias línguas é facilmente potenciado a partir dos jogos sonoros que a poesia apresenta, ou seja, no exercício da sua função lúdica, devido às rimas e ritmos, como já foi referido acima, o que permite à criança brincar com a linguagem. É através da leitura e audição dos poemas que as

crianças mais facilmente se apercebem dos jogos sonoros, havendo assim uma relação recíproca entre a consciência fonológica e a leitura, necessária à construção de uma competência ortoépica, levando a que os alunos desenvolvam também capacidades de reflexão acerca do oral, uma vez que, por exemplo, atividades de *“detecção de fonemas iniciais comuns em diferentes palavras, facilitam o processo de aprendizagem da leitura e escrita”*. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p, 54)

Para além disto, a interiorização das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico levam à aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, sobre a relação fonema-grafema, sobre os sistemas de escrita, sobre o uso da pontuação, etc.

Um outro benefício é o de que o gosto pela língua e pela leitura poderá, de igual forma, ser desenvolvido com o auxílio da poesia. Segundo o *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), a leitura é encarada como *“processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo”*. Pode ensinar-se a ler poesia, segundo Aguiar e Silva (1999, p.91), desde que se verifiquem duas condições prévias: *“quem aprende tem de ser capaz de receber, fecundar e desenvolver a semente; quem ensina tem de saber o quê, quando e como semear”*.

Uma outra vantagem prende-se com o facto de a poesia desempenhar uma função lúdica permitindo à criança brincar com a linguagem, experimentando jogos com as palavras, jogos poéticos, entre outros. Com isto deve-se ter em conta que o jogo e o prazer que dele advém podem facilitar a descoberta e a aprendizagem sem nunca esquecer que *“é necessário passar gradualmente do jogo à reflexão, da leitura como fruição elementar à análise reflectida, do carácter fruste da linguagem da criança, que muitas vezes se confunde com criatividade, a um progressivo domínio das estruturas da língua”* (Cabral, 2002, p.15)

O convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental no 1º CEB. Está em desenvolvimento, nesta etapa, o domínio das relações essenciais entre os sistemas fonológico e ortográfico, bem como o estabelecimento de traços distintivos entre a língua falada e a língua escrita.

Costa (2010, citado em Cortesão, 2012, p. 36) indica que uma forma de ter consciência das propriedades linguísticas e retóricas próprias dos textos poéticos é a combinação de atividades de leitura em voz alta e de leitura silenciosa, uma vez que estas se completam. Através da leitura em voz alta, é possível ter percepção do ritmo, da



alternância de sons e das rimas, levando à mobilização de estratégias ligadas à ortoépica que facilitam a compreensão e diferentes interpretações.

Em jeito de síntese deste ponto, Bordons (2007, citado em Cortesão, 2012, p. 27) vem reforçar os benefícios da poesia aqui já apontados, apresentando, como vantagens pedagógicas do trabalho com a poesia, o facto de favorecer a competência linguística, proporcionando assim uma visão mais vasta da língua e potenciando ainda uma reflexão sobre a função poética da linguagem, dando também a conhecer o género poético nas suas formas e recursos linguísticos e estilísticos próprios.

### 2.1.2 O ENSINO DA POESIA

*“(...) a prosa e a poesia atuam de maneiras diferentes na sensibilidade infantil. As narrativas em prosa com personagens, peripécias e desfechos, estimulam os mecanismos de identificação imaginativa. Durante a leitura de uma história desse tipo, a criança se enfia na pele dos heróis e vive com eles, e por eles, as aventuras narradas. (...) Já a poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas. (Paes, 1996 citado em Souza, 2007, p.69)*

O recurso a obras de autor é fundamental na formação do aprendiz, mas, por serem semântica e estilisticamente ricos, estes textos podem potenciar usos que vão além da compreensão leitora e da dimensão escrita. Posto isto, importa destacar as vantagens da exploração do texto poético no 1º Ciclo do Ensino Básico numa tentativa de ultrapassar esta barreira que ainda existe entre a poesia, os docentes e os alunos.

No que concerne ao atual *Programa de Português*, em vigor desde 2009, as orientações em relação à poesia ainda se encontram um pouco dispersas, tornando o trabalho dos professores mais difícil de organizar e, perante esta situação, torna-se urgente perceber que é

*“preciso ensinar a poesia porque embora, como qualquer outra actividade, ela tenha aspectos inatos, é também uma coisa que se aprende. (...). Não me venha quem quer que seja com a história da inspiração, quanto mais não seja porque a própria poesia se aprende”.* (Belo, 1969, citado em Ribeiro, 2009, p.77).

Nas *Metas Curriculares de Português* (2012), surge uma preocupação em se estabelecer domínios de referência, sendo um deles a *Educação Literária*. Para este domínio, são indicados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho, tendo em conta o ano de escolaridade. Este domínio é uma novidade, apesar de ter recebido descritores que se encontravam dispersos por outros domínios e que foram assim reorganizados nesta categoria, já que a “*especificação deste domínio autónomo visa, pois, salientar a importância conferida à Literatura e levar as novas gerações, conscientemente, à apreensão dos seus valores*”. (Buescu et al., 2012, p. 6). Assim, neste documento, importa desatacar alguns objetivos e descritores de desempenho, que embora sejam específicos do 3º ano, fazem sentido para este estudo, como “*Ler e ouvir ler textos literários - Ler em voz alta (...)*”, inseridos no domínio da Educação Literária e “*Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português*”, inserido no domínio da Gramática, aspetos que remetem essencialmente para a leitura e que se encontram ligados à fonologia e ortoépica, por se centrarem nas questões da dicção e da leitura em voz alta, onde a sonoridade adquire também um grande relevo.

Apesar desta nova aposta de renovação das Metas, importa perceber as falhas que existem relativamente ao ensino da poesia e pensa-se que algumas das decisões docentes relativas à não exploração da poesia se prendem com a natureza específica do próprio texto poético, mais principalmente devido à sua linguagem conotativa, que torna o seu ensino mais complexo, resistente e pouco claro. É necessário que quem ensina, antes de mais, tenha o gosto pela poesia e, em segundo lugar, saiba lê-la bem como ensiná-la, isto ao nível tanto da leitura/compreensão, como ao nível da produção.

No que foi exposto até aqui, destacam-se algumas das condições necessárias para que um docente consiga ser bem-sucedido na abordagem ao texto poético e nas ideias que pretende transmitir aos seus alunos e no que respeita a estes, deve-se ter em mente que qualquer “*atividade poética destinada às crianças e aos adolescentes é dupla: a poesia lê-se, escuta-se, diz-se e escreve-se. A relação entre as práticas de leitura e as práticas de escrita é indivisível, dialéctica. Qualquer leitor de poesia reescreve mentalmente o poema que lê ou que escuta e deseja quase sempre escrever também ele, para si próprio e para os outros*” (Jean, 1989, p.12). Pode-se depreender que a poesia, quando enquadrada nos interesses das crianças e quando bem explorada pelo docente, pode desencadear uma série de potencialidades, levando as crianças a abrirem-se e a explorarem para além do óbvio, sendo também elas poetas.

Para além disso é imprescindível que exista uma relação de cumplicidade entre o mediador e o poema, para que assim se atribua sentido a essa mesma relação, proporcionando sentimentos de paixão e de encantamento ao mediador/professor, para que este também os transmita aos seus alunos. Atualmente, tem-se assistido a um ensino da poesia, em contexto educativos, onde a finalidade parece unicamente a de instrução e esse aspeto deve ser ultrapassado (Barreira e Cavalcanti, 2009).

A literatura, dotada de características estéticas, que dependem da escolha do próprio autor e se obtêm através de recursos estilísticos, pode ser um grande recurso de aprendizagem sem que, para isso, perca o seu encanto.

Segundo as *Metas Curriculares do Português* (2012, p. 6),

*“argumenta-se, de um lado, que a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; do outro, que a Educação Literária é imprescindível para uma forma de cidadania mais complexa e consciente, contribuindo para a formação completa do indivíduo”.*

Como tal, a poesia, quando devidamente escolhida, explorada e dada a conhecer à criança pode ser um dos meios eficazes de a cativar para o mundo da escrita. A presença deste tipo de texto literário na sala de aula responde a uma necessidade da criança que se prende com o contacto com a reinvenção do mundo através da palavra que a poesia oferece, pois a *“poesia, trabalhando a linguagem na sua inclemente diferença, é o discurso, a língua, mais ou menos simbolizada, dessa estranheza objectivada que como tal, na sua verdade, nos constitui”* (Guerreiro, 2000, p.31).

Esta *Educação Literária*, ou seja, esta inserção da poesia em contexto curricular, mais precisamente no 1º CEB, para além dos benefícios já aqui retratados, pode contribuir igualmente para o desenvolvimento da competência linguística.

As crianças começam desde cedo a pensar e a desenvolver capacidades respeitantes às propriedades formais da língua - competência linguística, definida como *“o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar”* (QECR, 2001, p. 157). Esta competência está diretamente relacionada ao assunto do discurso e é correspondente aos saberes e saber-fazer relativos às diferentes dimensões da estrutura de uma língua: competência lexical; competência gramatical; competência semântica; competência fonológica; competência ortográfica; competência ortoépica (Ibidem).

Para o desenvolvimento dessas capacidades é necessário que as crianças apresentem já um razoável domínio das estruturas da língua materna em situações de comunicação no que diz respeito à articulação das palavras, vocabulário, sintaxe (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). Ao apresentarem este domínio, estas crianças encontram-se numa fase onde podem começar a desenvolver a consciência linguística, que de uma forma geral funciona como intermediário entre “*o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização*”. (Duarte, 2008, p. 18)

Estas capacidades da consciência linguística vão evoluindo ao longo dos anos escolares, para um conhecimento metalinguístico mais declarado, em que as crianças passam a ser capazes de controlar, de forma consciente, regras sintáticas ou a estrutura fonológica.

No que concerne à competência ortoépica, esta relaciona-se com a produção oral e, como tal, trata-se da habilidade de ler em voz alta textos preparados ou não, o que exige competência ortográfica e fonológica, além da capacidade de resolver questões de homonímia e ambiguidades sintáticas através do contexto (QECR, 2001). Espera-se também que o aprendiz saiba consultar um dicionário, compreendendo as convenções, que diferem de língua para língua, nele utilizadas para representar a pronúncia, simplesmente a partir da análise da forma escrita de uma palavra que o aprendiz nunca tenha ouvido falar.

No caso da poesia, a leitura em voz alta contempla o texto, o emissor e o recetor de forma valorativa, já que a microestrutura textual é realçada e, por outro lado, se o recetor sente mais profundamente as vivências que a leitura do texto nele evocou, há também uma tentativa, da sua parte, de se colocar na situação de emissor, conseguindo, assim, mais facilmente, contextualizar o texto lido (Lamas, 1993, p.193).

Segundo Sim-Sim (2007, p. 57), trabalhar a leitura de poesia “*implica encorajar as crianças (i) a ler poesia, (ii) a desenvolver a compreensão da leitura de poemas; (iii) a treinar a leitura em voz alta e em coro; (iv) a memorizar e a recitar poesia; (v) a explorar o ritmo e as sonoridades da língua e (vi) a desenvolver o raciocínio metafórico*”.

Nesta brochura<sup>8</sup> há uma série de propostas didáticas, no âmbito do trabalho didático com o texto poético, que podem ser trabalhadas tendo em vista o

---

<sup>8</sup> O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos (2007)

desenvolvimento desta competência, propostas essas onde essencialmente se pretende um trabalho relacionado com a exploração do ritmo e sonoridades da língua, sendo que os principais objetivos desta exploração são levar os alunos a perceber que “*as repetições, nomeadamente a rima, acentuam a musicalidade do poema e as repetições favorecem a retenção na memória do poema que se leu ou que se ouviu ler*” (Sim-Sim, 2007, p. 58). Uma outra exploração diz respeito ao relacionamento das unidades de sentido do poema com a estrutura rítmica, onde se pretende que sejam exploradas questões relacionadas com a ortografia, pontuação e ritmo. É através destas explorações que se pretende que os alunos desenvolvam determinadas estratégias, relacionadas com o texto poético e que podem potenciar ainda o desenvolvimento da competência ortoépica.

Apesar de já existirem estratégias para que seja potenciado o desenvolvimento da competência linguística, sobretudo no que se prende com a competência grafonológica e ortoépica, importa referir que o desenvolvimento das habilidades que tornarão um aprendiz competente linguisticamente requer um tempo considerável de estudo.

No que diz respeito à pronúncia e desenvolvimento da competência fonológica, aspetos focados neste tópico, Guerrero (2010, p.3) assinala que:

*“La pronunciación es el soporte de la lengua oral, tanto en su producción como en su percepción, lo que hace que otorgue inteligibilidad a la producción oral del aprendiente y le facilite la comprensión auditiva. De hecho, los aprendientes con un nivel alto de competencia fónica suelen tener un nivel alto de comprensión auditiva. La competencia fónica también está presente en la escritura y la lectura, manifestándose en la voz interior del escritor o lector”.*

Portanto, o desenvolvimento da pronúncia relaciona-se com diferentes elementos que são preponderantes na aprendizagem da língua, complementando-os e aperfeiçoando-os.

O domínio da língua falada inicia-se com a compreensão do oral e esta, por sua vez, com a identificação das palavras em situações de produção oral. Conseguir delimitar a sequência de fonemas que corresponde a cada unidade semântica torna-se num desafio para o aprendente.

A partir do momento em que a criança começa a dominar a linguagem oral, passa a direcionar a sua atenção para o significado ao invés de se centrar no som das palavras, mas quando o seu domínio linguístico se vai tornando cada vez mais sólido, começa a

reconhecer que as palavras são constituídas por sons passíveis de serem manipulados e segmentados. “*A esta habilidade de perceber os sons independentemente dos seus significados Sim-Sim (2006) dá o nome de consciência fonológica. Esta desenvolve-se gradualmente, à medida que a criança reconhece palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis*” (citado em Ferraz, 2011, p. 19).

A competência fonológica consiste assim na capacidade de perceber e reproduzir as unidades fonológicas, os fonemas, considerados “*a unidade mais pequena do sistema fonológico de uma língua*” (Oliveira, Lamas, Botelho & Branco, 2000, p. 189) e, dependendo de contextos específicos, as suas variantes, traços distintivos tais como arredondamento e nasalidade, composição fonética das palavras (suas sílabas, acentos), a prosódica (acento de frase, ritmo, entoação), as reduções fonéticas, entre outras. Para Correia (2010) o treino da consciência fonológica é visto como “*uma metodologia essencial para a formação de uma proficiente expressão oral, para a promoção da decifração e compreensão leitoras e para a competência ortográfica*” (p. 120).

Durante o projeto de intervenção educativa, apresentado mais à frente neste relatório, foi possível perceber que a abordagem de questões relacionadas com a consciência fonológica, nomeadamente ao nível das diferenças entre a língua materna e outras línguas românicas, ajuda os alunos a tomar consciência de que os fonemas de uma e de outra língua não são exatamente os mesmos, que existem também diferenças ao nível da correspondência fonema-grafema e que essas diferenças podem ser relevantes e acabam por afetar a compreensão dessa outra língua.

### **2.1.3 RECURSOS ESTILÍSTICOS DO NÍVEL FÓNICO**

As figuras de estilo ou de retórica dividem-se em três níveis distintos que são os níveis fónico, sintático e semântico. Dentro do nível fónico podem-se considerar recursos estilísticos cuja designação não encaixa dentro das figuras de estilo, como a onomatopeia e a rima mas por produzirem efeitos de som são inseridos neste nível. Para além destes, há os recursos da sonoridade, denominados de recursos “*de natureza fónica como a aliteração, a rima, o ritmo ou o metro (...)*”, assonância, harmonia imitativa, eufonia, entre outros, que surgem “*em contextos específicos, investidos de um certo poder imitativo, configurando aquilo a que também pode chamar-se a dimensão icónica da linguagem verbal*” (citado em Reis, 1997, 325). De salientar que estes

recursos apenas terão uma função motivadora se sugerirem sentidos relacionados com a construção semântica do poema.

Ler poesia “*alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – aliteraões e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica*” (Sim-Sim, 2007, p. 55). Tendo em conta que neste relatório já foram abordadas as questões da rima e do ritmo, centramos agora a nossa atenção na aliteração e na onomatopeia, tendo em conta o nível de escolaridade dos alunos participantes no projeto, 2º ano de escolaridade e tendo em conta os textos trabalhados. Desta forma, segundo Ceia (2010)<sup>9</sup>, a aliteração trata-se “*de um fenómeno que consiste na reiteração de fonemas consonantais idênticos ou semelhantes*”. Este recurso, torna-se num impulsionador, tanto da harmonia imitativa, como da onomatopeia que “*significa simultaneamente um fenómeno linguístico e uma figura da retórica que consistem na semelhança, através da imitação ou reprodução, existente entre o som de uma palavra e a realidade que representa, seja o canto dos animais, o som dos instrumentos musicais (...)*” (Ceia, 2010). Segundo o mesmo autor, este recurso tem grande importância “*estilística e poética*”, pois concentra em si diversos aspetos da sonoridade, como “*a melodia, a harmonia e o ritmo da frase*”.

---

## 2.2 MUNDO DE LÍNGUAS – AS LÍNGUAS ROMÂNICAS

---

O projeto de intervenção didática que se encontra descrito no capítulo seguinte, centrou-se essencialmente num trabalho em torno da poesia em línguas românicas.

As línguas românicas constituem uma família de línguas que derivam do latim. Apesar de frequentemente se afirmar que o latim é uma língua extinta, o facto de existirem diversas línguas dela provenientes, permite manter as raízes do latim bem vivas. Esta família de línguas conserva do latim os seus vestígios morfológicos, sintáticos e de vocabulário.

---

<sup>9</sup> Disponível em <http://www.edtl.com.pt>

Dentro desta família de línguas é possível encontrar o português, o espanhol, o catalão, o francês, o italiano e o romeno, que são línguas oficiais de estados soberanos, maioritárias, sendo estas as línguas que aparecem nos textos e atividades do projeto didático. Para além destas línguas, há outras línguas românicas regionais e minoritárias, com menos falantes, como o galego, o mirandês, o siciliano, o occitano, o romanche, entre outras (Ethnologue<sup>10</sup>, 2013).

Das línguas maioritárias, o espanhol “*é a língua latina mais difundida no mundo: trezentos e oitenta mil falantes de espanhol dividem-se em quatro continentes. Trata-se não apenas da principal língua da Espanha, terra que lhe deu o nome, mas também do meio de expressão privilegiado da maioria dos países da América, continente no qual se concentra a maior parte dos locutores*” (cf. União Latina<sup>11</sup>). Apesar deste facto, a Espanha, por se encontrar um pouco nos limites da Europa, teve poucos contactos com as colónias romanas, “*o que explica que não tenha conhecido algumas das inovações mais tardias ocorridas na língua de Roma e que o latim nela tenha mantido formas arcaicas*”. (Walter, 1996, p. 163).

O francês, por sua vez, é também uma língua de bastante relevo pois “*é a segunda língua materna na União Europeia (...) mais falada (16%), após o alemão (23%) e antes do inglês (15,9 %)*”. (citado em *Organisation Internationale de la Francophonie*<sup>12</sup>), sendo língua oficial de quatro Estados Europeus para além de França, como é o caso da Bélgica, Luxemburgo, Mónaco e Suíça e, para além disso, é “*uma das duas línguas de trabalho da Secretaria Geral das Nações Unidas e de quase todas as organizações internacionais*”. O francês é ainda “*a Língua materna (...) da Valônia, Quebec, ...)*, em alguns países com *um estatuto de língua nacional ao lado de várias línguas autóctones (Senegal, Mali, Congo) e é uma das línguas da diplomacia ou da cultura (nomeadamente na África do Norte). O continente africano conta com 75% da população francófona mundial, em seguida vem a Europa com 21% e a América com 4%*”.<sup>13</sup>

Foi em Itália que o latim viu a sua difusão ser mais intensa, “*tanto na Antiguidade quanto nas épocas que se seguiram. Mesmo após a afirmação dos idiomas neolatinos e*

---

<sup>10</sup> Disponível em <http://www.ethnologue.com/>

<sup>11</sup> <http://www.unilat.org/pt>

<sup>12</sup> <http://www.francophonie.org/Portugues.html>

<sup>13</sup> Retirado de: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/02/artigo-1-o-franc%C3%AAAs-no-mundo-20-fev-13-1.pdf>



*a constituição da Europa linguística moderna, o italiano conheceu diversas vezes momentos de grande importância no contexto linguístico internacional*". Devido a essa intensa difusão, ainda hoje se tem dificuldade em perceber quando é o que latim deixou de o ser e passou a ser italiano. Esta língua, nas suas mutações e evoluções foi, ao longo dos séculos, sofrendo várias influências, nomeadamente germânicas, bizantinas e árabes (Walter, 1996).

No que concerne à nossa língua, o português *“nasceu no extremo sudoeste da Europa, num território que constituía grande parte da antiga província romana da LUSITANIA”* (Walter, 1996, p. 198), é a língua de comunicação de diversas nações, na Europa, na África, na Ásia e na América, muito pelo facto do nosso país ter sido um grande impulsionador dos descobrimentos marítimos. Foi no português, comparativamente com as restantes línguas românicas, que se registaram as maiores evoluções fonéticas, no âmbito da pronúncia. Muito devido aos descobrimentos e à conquista de antigas colónias, o português acabou por se difundir, dando origem a alguns crioulos, principalmente nas ilhas de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e no Golfo da Guiné. (Walter, 1996)

Por fim, uma outra língua românica é o romeno, que é *“falado enquanto língua oficial e majoritária na Romênia e na República da Moldávia por cerca de 28 milhões de pessoas, das quais mais de 24 milhões o têm como língua materna”* e que se encontra concentrado na extremidade oriental da área linguística românica (citado em <http://www.unilat.org/pt>). Esta língua é marcada por uma enorme vitalidade pelo facto de ter recebido *“influências turcas, helénicas, húngaras e sobretudo francesas, com que foi contando ao longo da sua história”* (Walter, 1996, p.121).

---

## SÍNTESE

---

Ao longo deste capítulo foram apresentados os pressupostos teóricos acerca da poesia, outro conceito central neste relatório. De uma forma geral, este capítulo centrou-se assim na poesia em contexto escolar, nas suas implicações e benefícios para as crianças.

De acordo com os estudos consultados, foi possível tomar conhecimento de que, as crianças ao interagirem com a poesia podem desenvolver e consolidar competências

linguísticas, estratégias de compreensão, entre outras. Dentro dessas competências, destacam-se a competência fonológica, que se desenvolve a partir do momento em que as crianças começam a tomar contacto com a linguagem escrita, pois esta representa de forma concreta (gráfica), o mais abstrato (a fala) e a competência ortoépica que se encontra relacionada com a competência fonológica pois envolve a leitura, onde a pronúncia correta das palavras adquire grande importância, ou seja, importa atender aos sons das línguas, que como se sabe foi um dos aspetos sobre o qual recaiu este trabalho. Estas competências adquiriram destaque no projeto de intervenção educativa, visto que as atividades didáticas, no âmbito desse projeto, se focalizaram na dimensão fónica da poesia, tendo o trabalho da colega de grupo de PPS incidido sobre a dimensão lexical e semântica. Importa lembrar que um dos nossos objetivos consistia em perceber de que forma é possível desenvolver a competência de Intercompreensão com recurso à poesia e tendo em vista o desenvolvimento das competências ortoépica e fonológica. Pretendeu-se, pois, trabalhar a poesia e a Intercompreensão, encarando a primeira como um meio possivelmente facilitador para desenvolver a segunda.

Como fomos vendo ao longo deste capítulo, trabalhar a poesia em contexto educativo pode constituir uma oportunidade para as crianças conhecerem o património linguístico, cultural e literário da sua comunidade, bem como de outras comunidades. Tendo em conta o seu valor lúdico, possibilita que se construa uma educação lúdica, sendo igualmente um meio de desenvolver a capacidade de memorização dos alunos e de os motivar para conhecerem para além do concreto e do literal pois capta e expressa a realidade de uma forma que mais nenhum texto consegue. Para além disso, a poesia, por condensar recursos estilísticos variados, é ideal para as crianças experimentarem a plasticidade e a materialidade sonora da linguagem e para perceberem que esse aspeto varia de língua para língua, estando presente em todas as línguas que usam os sons e combinações de sons para exprimirem a realidade. Para além disso, os textos poéticos em várias línguas, pelo facto de nos transportarem para uma outra dimensão da linguagem e do mundo, revelam diferentes modos de expressar e de pensar, e permitem também aceder a novas formas de linguagem, como a conotativa e metafórica. Para isso, é essencial que se leve até às crianças poemas que as façam vivenciar emoções e que mostrem como é possível brincar com a linguagem.

## **CAPÍTULO III**

---

# **ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO**

---

## INTRODUÇÃO

---

Como vimos na primeira parte deste Relatório, há várias definições de Intercompreensão e vários elementos que atravessam todas essas definições, como “*capacité, processus, phénomène, compétence, concept, méthodologie, apprentissage, interaction, but, comportement, curiosité, flexibilité, politique linguistique, strumento*” (Jamet & Spita, 2010, p. 12). Partindo destes elementos, recolhidos a partir de um estudo sobre as diversas definições apresentadas por diferentes autores, denominado de “*Points de vue sur l’intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d’un terme fédérateur*” impulsionado por Jamet & Spita (2010), foi possível encontrar três eixos e três traços semânticos de organização dessas mesmas definições. Segundo os mesmos autores, as definições em questão podem ser arrumadas nas seguintes categorias: “*L’IC comme attribut de la personne*”, onde através da interação se pode co-construir conhecimento e sentido; “*L’IC comme évènement*”, que torna visível que não pode haver Intercompreensão se não houver encontro efetivo com o outro. Esta categoria diz respeito a uma dimensão interativa, sendo vista como um processo ou acontecimento, ou seja, a Intercompreensão tem um propósito, é algo consentido, pelo que há uma construção solidária do sentido. Para tal, é fundamental que haja uma reflexão sobre a realidade linguística dos participantes. O terceiro eixo diz respeito a “*Entre didactique et politique linguistique*” onde o conceito é considerado como integrador e uma finalidade “*à atteindre, de niveau relationnel et communicatif qui, dans un contexte social marqué par la complexité et par la fragmentation, devient un concept politique et social*”. (Pinho & Andrade 2008).

Muitos dos trabalhos que têm sido desenvolvidos nesta área promovem uma sensibilização para as línguas, desenvolvendo no aprendente competências gerais, que possam ser aplicáveis a diferentes línguas, embora este trabalho seja mais frequente com línguas de uma mesma família, como nos indica Jamet “*(...) se sont développées en Europe des recherches ayant abouti à la création de matériel didactique pour promouvoir l’intercompréhension entre langues appartenant à une même souche (...)*”. (2005, p.61).

Sendo a escola um lugar privilegiado para a formação e o desenvolvimento de cidadãos com plena consciência do mundo, o nosso projeto de intervenção foi pensado nesse sentido, ou seja, levar até aos alunos algo inovador e, acima de tudo, algo capaz de lhes abrir horizontes e de lhes inculcar o espírito pela descoberta do outro, das línguas

do mundo e do mundo só por si. Posto isto, aliada à Intercompreensão, surgiu a poesia, como meio de apresentação das línguas românicas aos alunos em questão, visto sabermos do grande gosto que os alunos que participaram no nosso projeto tinham por este género textual. Dentro da poesia, o meu estudo centrou-se essencialmente no desenvolvimento da consciência fonológica e grafofonológica, pretendendo trabalhar algumas questões relacionadas com a estrutura externa dos poemas, nomeadamente as noções de estrofe, rima, verso, trabalhando também aspetos relacionados com a sonoridade, ou seja, a dimensão fónica da poesia.

No decorrer deste capítulo pretende-se expor as questões e objetivos de investigação, seguidos da Investigação-Ação, onde será apresentado o contexto escolar onde esta foi desenvolvida, turma do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como a sua inserção curricular. Este capítulo encontra-se também sustentado por um quadro teórico que sustentou a metodologia de Investigação-Ação, apresentado mais adiante neste relatório e, para além disso, no final deste capítulo, serão apresentados os instrumentos de recolha de dados a analisar.

Este projeto foi desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada A2 sendo assim realizado em díade, embora algumas sessões tenham sido dinamizadas individualmente. Posto isto, ao longo da apresentação do projeto de intervenção, serão descritas as sessões individuais, sendo indicados os recursos utilizados.

Apesar do projeto ter sido concebido em grupo, algumas das sessões foram dinamizadas individualmente, tal como a análise dos dados recolhidos, de acordo com as diferentes questões de investigação dos dois elementos da díade.

---

### **3.1 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

---

No presente estudo, elegemos uma investigação qualitativa com características da investigação-ação (Bogdan & Biklen, 1994), visto esta metodologia permitir aos docentes um maior envolvimento e autonomia no processo de ensino-aprendizagem, dando-lhes, assim, a oportunidade de refletir criticamente sobre as suas práticas para as poderem melhorar e inovar. Para além disso, embora neste estudo desempenhemos sobretudo o papel de investigadoras, é a nossa prática enquanto docentes que nos leva à investigação que estamos a desenvolver e na qual nos implicamos, procurando obter resultados que ajudem a melhorar, sobretudo, a qualidade da nossa atuação.

A Investigação-Ação é uma metodologia que, para além de proporcionar aos professores uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de ensino, permite-lhes também refletir sobre a sua prática, alterando-a e melhorando-a (Coutinho *et al*, 2009). Partindo deste tipo de investigação, temos a possibilidade de refletir sobre a nossa prática docente, identificando problemas, procurando soluções para os mesmos, pelo que, para tal, surge a necessidade de mobilizarmos estratégias que permitam a sua identificação, superação e reflexão sobre os resultados. É neste sentido que Bogdan e Biklen (1994) definem a investigação-ação como um “*tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação*” (p.293), tal como desejamos fazer neste estudo, ao assumirmos investigação sobre a intervenção de um projeto de intervenção didática por nós concebido. Ou seja, é um trabalho em que o investigador se envolve ativamente, em que observa de perto e durante um período de tempo a realidade que lhe interessa, pretendendo estudá-la e intervir sobre ela, numa perspetiva de incutir e desenvolver algo de novo nos intervenientes do estudo.

Bogdan e Biklen (1994) apontam várias características dos estudos de natureza qualitativa, que achamos estarem presentes no nosso trabalho: 1) o ambiente natural é a fonte dos dados e o investigador é o instrumento principal – neste caso, o ambiente natural é a aula de Língua Portuguesa e o investigador desloca-se a esse ambiente na qualidade de responsável pela implementação de um projeto de intervenção para recolher os dados; 2) a investigação é descritiva, uma vez que descrevemos os acontecimentos ocorridos nessa mesma aula, recorrendo à observação apoiada por palavras e imagens - transcrições de videograções, notas de campo, fotografias e outros registos, nomeadamente as fichas de registo das atividades; 3) dá-se maior importância ao processo do que aos resultados ou produtos da investigação (Carmo & Ferreira, 1998, p. 180), ou seja, para além das respostas e resultados alcançados aquando da realização deste estudo, interessa-nos, enquanto investigadoras, o processo que tivemos que percorrer para recolher a informação. Conhecer a realidade dos participantes e o contexto no qual estão inseridos é fundamental para podermos analisar os dados recolhidos de forma fundamentada e consistente; 4) a indução é bastante importante na análise dos dados, ou seja, não se pretende tanto confirmar hipóteses, mas antes analisar os fenómenos num dado contexto.

Para realizarmos o nosso estudo segundo a metodologia de investigação-ação, recorreremos a diferentes instrumentos de recolha de dados, de modo a diminuir a subjetividade inerente a este género de estudos, nomeadamente videogração,

observação, notas de campo, registo fotográfico e fichas de registo das atividades. Na análise de conteúdo dos dados recolhidos, faremos o cruzamento dos dados obtidos pelas várias técnicas e instrumentos, de modo a alcançarmos resultados de forma mais objetiva e consistente.

Após a definição da metodologia de investigação que privilegiámos, passamos de seguida a apresentar as questões e objetivos desta investigação. Como o presente estudo se focaliza na promoção da Intercompreensão com recurso à poesia, no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, definimos como questões orientadoras da investigação: *Como desenvolver a competência de Intercompreensão, no âmbito de uma educação plurilingue, no 1º ciclo do Ensino Básico, com recurso à poesia?* e *Que aprendizagens, ao nível da poesia e do desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente fonológica e ortoépica, realizam os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, com atividades de Intercompreensão?* De acordo com o que foi apresentado pretendemos alcançar os seguintes objetivos investigativos: *Perceber o papel da Intercompreensão no desenvolvimento da educação plurilingue de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico; Compreender a forma como a Intercompreensão e sua exploração nos primeiros anos de escolaridade, com recurso à poesia em diferentes línguas românicas, poderá conduzir à promoção de uma educação plurilingue e Com recurso à poesia e tendo em vista o desenvolvimento das competências ortoépica e fonológica, perceber de que forma é possível desenvolver a competência de Intercompreensão;*

Apresentadas as questões e os objetivos da nossa investigação, seguidamente procedemos à apresentação do projeto de intervenção, implementado junto de crianças do 2º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico.

---

## **3.2 O PROJETO DE INTERVENÇÃO – A POESIA NA CASA DAS LÍNGUAS**

---

### **3.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE PEDAGÓGICA**

O projeto de intervenção foi desenvolvido num contexto educativo específico, um estabelecimento de ensino do Agrupamento de Escolas de Aveiro, situado no centro de Aveiro.

A freguesia, onde se encontra inserida a escola, é uma das mais antigas do concelho situando-se nela alguns dos monumentos históricos mais significativos do concelho.

A escola encontra-se em atividade em contentores instalados na Escola Básica 2º e 3º Ciclo (sede do Agrupamento) com três espaços em comum, a biblioteca escolar, o bar e o pavilhão gimnodesportivo. Relativamente ao espaço exterior, este é amplo e constituído por diversos tipos de pavimento. É de notar que ambos os estabelecimentos servem uma população bastante diversificada no que concerne aos estratos sociais, profissionais e económicos.

A Escola Básica de 1º Ciclo tem assim em funcionamento 12 contentores. Por cada ano de escolaridade há duas turmas, perfazendo um total de 8 contentores destinados a turmas do 1º ciclo, sendo que os restantes 4 contentores são reservados para casas de banho (um para o sexo feminino e outro para o sexo masculino) e os dois últimos são ocupados pela portaria e pela reprografia. Os contentores destinados a salas de aula estão equipados com mesas, cadeiras, armários para arrumos, estante para livros, sendo que cada sala está dotada de uma pequena biblioteca, tendo ainda um quadro, computador com impressora e ar condicionado.

O grupo de estágio implementou o projeto com um grupo de alunos do 2º ano, a cargo de uma professora com mais de 30 anos de experiência e que acompanha esta turma desde o 1º ano de escolaridade. A turma é constituída por 26 alunos (17 alunos do género feminino e 9 alunos do masculino) com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. Destes, há 3 alunos provenientes de outras turmas, que entraram para a turma-alvo neste ano letivo. Segundo as fichas de identificação, a maioria dos alunos da turma reside no concelho de Aveiro e são todos portugueses. Podemos ainda constatar que esta é uma turma heterogénea, no que diz respeito à individualidade de cada aluno, quer nas suas características pessoais, quer familiares.

Relativamente aos pais dos alunos desta turma, pudemos constatar, através da análise das fichas individuais dos alunos, que a faixa etária que predomina é a dos 35 aos 39 anos de idade, tanto nas mães como nos pais. Por sua vez, no que concerne às habilitações literárias dos pais, foi-nos possível constatar que 70% dos pais possuem o Ensino Superior, sendo que o nível de formação mais baixo é o 6.º ano, com aproximadamente 10% dos pais. Para além destes aspetos, foi-nos possível recolher alguma informação relativamente à nacionalidade dos alunos e dos seus pais. Na turma



onde o projeto incidiu, há uma aluna cujo pai, professor universitário, tem nacionalidade Inglesa, e um aluno cuja mãe, auxiliar de limpeza, é Guineense.

A turma é calma e implicada, apresentando interesses muito diversificados e variados, pois fomos nos apercebendo que a grande maioria da turma frequenta várias atividades extracurriculares como música, dança, ballet, ginástica, basquetebol, natação, aulas de inglês, *ateliers* de ciências, entre outros, pelo que há alunos a frequentar mais do que uma atividade (cerca de 30% dos alunos).

Para uma melhor caracterização da turma, foi aplicado o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)<sup>14</sup>. No curto espaço de tempo que contactámos com os alunos, observámos que, em geral, a turma apresenta níveis gerais de bem-estar emocional elevados, sendo que a professora tem como objetivo desenvolver a autonomia e autoestima de cada aluno, de maneira a que todos se sintam bem consigo mesmos e com os outros, no meio em que estão inseridos.

Embora o projeto de intervenção tenha sido desenvolvido numa fase inicial do calendário letivo (1º período), já é possível perceber que a turma apresenta um nível de bem-estar emocional elevado, sendo notório o vínculo afetivo estabelecido entre os alunos e a professora da turma.

### 3.2.2 ENQUADRAMENTO CURRICULAR DA TEMÁTICA

De forma a justificar a pertinência da abordagem da temática da Intercompreensão por via da poesia, importa enquadrar pedagógica e curricularmente o nosso projeto e para tal procedemos à análise das *Metas de Aprendizagem de Língua Portuguesa* de 2012 (MALP) e do *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB).

Como foi referido anteriormente, este projeto, cujo tema central é a Intercompreensão, foi pensado principalmente de forma a ir ao encontro dos gostos dos alunos e foi nesse sentido que surgiu a poesia, género textual do agrado dos alunos da turma, facto de que nos fomos apercebendo através da retroação que a professora da turma nos ia fornecendo. Percebemos ainda potencialidades na poesia como meio de desenvolver algumas competências de Intercompreensão, ao nível da inferência e transferência de conhecimentos da língua materna para outras línguas e como meio

---

<sup>14</sup> Portugal, G.; Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editor

facilitador para o desenvolvimento das competências fonológica e ortoépica, partindo de pequenas análises da estrutura externa da poesia e da descoberta dos seus recursos do nível fónico, dos elementos de sonoridade característicos da poesia.

Como o nosso projeto se centrou sobre a temática da IC e da poesia em línguas românicas considerámos importante que os alunos percebessem a sua LM de forma a poderem aceder a outras línguas, transferindo conhecimento da primeira para as línguas novas com as quais vão estabelecendo contacto, em atividades essencialmente de escrita, onde a tentativa de leitura de poemas em línguas românicas também é incentivada, bem como o desenvolvimento de conteúdos gramaticais.

Relativamente às Metas de Aprendizagem (MA) (2012), destacámos as seguintes metas, relacionadas com a temática do projeto aqui em causa:

	<b>Metas Curriculares de Português</b>
<b>Oralidade O2</b>	<b>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos:</b> 1. Identificar palavras desconhecidas;
<b>Leitura e Escrita LE2</b>	<b>5. Desenvolver a consciência fonológica (...);</b> <b>6. Conhecer os grafemas;</b> <b>9. Apropriar-se de novos vocábulos;</b>
<b>Iniciação à Educação Literária IEL2</b>	<b>20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos:</b> 1. Descobrir regularidades na cadência dos versos. 2. Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações. <b>23. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos:</b> 5. Escrever pequenos textos (em verso rimado) por proposta do professor.
<b>Gramática G2</b>	<b>25. Compreender formas de organização do léxico:</b> 1. A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.

Quadro 1 – Metas Curriculares de Português subjacentes ao projeto

Estas metas, de uma forma geral, reportam-se às principais atividades desenvolvidas para dar resposta a algumas questões deste estudo, estando relacionadas diretamente com conteúdos que se prendem com dimensões da poesia, nomeadamente recursos de sonoridade, bem como da ortoépica.

Relativamente ao PPEB (2009), este documento pretende dar orientações ao professor, conferindo-lhe alguma liberdade para implementar o programa de forma

coerente e adequada aos alunos em questão, pelo que “*não significa que a gestão dos programas seja aleatória nem radicalmente subjectiva, devendo cultivar-se um desejável equilíbrio entre aquilo que neles é essencial e a liberdade do professor para ajustar o currículo ao cenário em que ele se desenvolve*”. (Reis, 2009, p. 9).

Na análise deste documento, destacam-se várias competências que o professor deve levar os alunos a desenvolver, de entre as quais as competências específicas, que serão aqui destacadas neste trabalho. Destas competências, pretendeu-se trabalhar, de forma intrínseca, nas atividades linguísticas, o conhecimento explícito da(s) língua(s), através da leitura de expressões/palavras em línguas românicas e a escrita de poemas em português, como ainda poemas plurilingues. Foi partindo desta competência, que conseguimos levar à transposição de conhecimentos que os alunos tinham da sua língua materna, para as línguas românicas abordadas ao longo do projeto, desenvolvendo assim capacidades de organização, reflexão e avaliação de unidades linguísticas, tendo sempre por base o conhecimento da sua língua, neste caso o português. Pretendia-se que os alunos manipulassem e comparassem dados para descobrirem regularidades no funcionamento da(s) língua, explicitassem regras de ortografia e pontuação e mobilizassem os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos (Reis, 2009, p. 25).

### **3.2.3 OBJETIVOS PEDAGÓGICO-DIDÁTICOS DO PROJETO**

Antes de apresentarmos os objetivos pedagógico-didáticos gerais e mais específicos do projeto de intervenção, importa salientar que ambos os elementos da díade tinham em comum a temática da Intercompreensão e da poesia, sendo que um dos elementos trabalhou essencialmente a dimensão do desenvolvimento da competência fonológica e ortoépica, nomeadamente através de atividades de audição de pequenos versos em LE (francês), e o outro centrou-se no desenvolvimento da competência lexical e semântica. Face a isto, todas as atividades foram pensadas tendo em conta os objetivos investigativos, bem como as questões de investigação, de cada um dos elementos da díade. De uma forma geral, com este projeto tentou-se levar até aos alunos a diversidade linguística, ajudando assim a desenvolver o gosto pela aprendizagem de línguas e a competência linguística. Para além disso, tentou-se inculcar nos alunos o

gosto pela poesia e pelo conhecimento de aspetos formais que a caracterizam, lançando-lhes o desafio da leitura de poemas em línguas românicas.

Face aos nossos dois estudos e ao que foi referido até então, consideramos que o projeto de intervenção teve como grande finalidade educativa *Promover e estimular nos alunos a curiosidade e o conhecimento de línguas românicas com recurso à poesia*. Aquando do planeamento das sessões, foram surgindo objetivos específicos para cada uma delas, que passaremos a apresentar mais à frente, à medida que formos descrevendo cada aula.

### **3.2.4 ORGANIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS SESSÕES**

Para a concretização do projeto, por nós intitulado *A Poesia na Casa das Línguas*, foi essencial o trabalho em díade, já desenvolvido ao longo de toda a Prática Pedagógica Supervisionada e que ajudou a alicerçar todo o percurso que se foi construindo ao longo do Seminário de Investigação Educacional A2. Destacamos o facto de que ambos os elementos da díade terem um tronco de trabalho comum, neste caso a Intercompreensão e a poesia, tal como foi explicitado anteriormente.

Era nosso objetivo conceber, implementar e avaliar um projeto que promovesse e estimulasse nos alunos a curiosidade e o conhecimento de línguas românicas com recurso à poesia e que, para além disto, contribuísse para a construção de conhecimento capaz de cativar os alunos para um gosto pelas línguas e pelo seu conhecimento.

Pretendia-se perceber, com este projeto, o desenvolvimento de competências de Intercompreensão nos alunos, essencialmente de inferência e transferência de conhecimentos do português para as línguas românicas (neste caso, espanhol, catalão, italiano, francês e romeno) e de que forma e se de facto seria possível implementar atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da competência grafofonológica (fonológica e ortoépica), avaliando assim as potencialidades do projeto desenvolvido, em função dos seus objetivos.

No quadro seguinte apresentamos a descrição global do projeto didático (título, público a que se destinou, línguas envolvidas nas sessões, principais objetivos, tempo e materiais utilizados).

## Apresentação Global do Projeto

**Título do Projeto:** A Poesia na Casa das Línguas

**Público a que se destina:** Crianças do 2º ano de escolaridade

**Línguas envolvidas:** Línguas Românicas (Português, Espanhol, Catalão, Italiano, Romeno, Francês).

**Duração prevista:** 6 sessões (90 minutos cada)

### **Objetivos principais:**

- Valorizar a diversidade linguística;
- Desenvolver o gosto pela aprendizagem de línguas;
- Desenvolver a competência linguística;
- Desenvolver a competência de Intercompreensão ao nível da inferência e transferência de conhecimentos do Português para as línguas românicas;
- Comparar línguas românicas e estabelecer diferenças e semelhanças;
- Aceder ao sentido de textos, frases e palavras em línguas românicas;
- Proporcionar o conhecimento sobre aspetos formais que caracterizam a poesia;
- Desenvolver o gosto pela leitura de poemas em línguas românicas;
- Desenvolver competências de escrita poética.

## Principais Materiais

- Livro “A Casa da Poesia” de José Jorge Letria e ilustrações de Rui Castro;
- Placard para a chuva de ideias sobre a poesia;
- Cartões com o desenho da “Casa da Poesia”;
- Cartões com os poemas em Português, Romeno, Espanhol, Catalão, Francês e Italiano;
- Cartões com os nomes das línguas românicas;
- Recurso áudio do poema “GĂINUȘA”;
- Cartões com imagens e palavras alusivas ao poema “GĂINUȘA” e intrusas;
- Recurso Áudio do poema “A (Asno)”;
- Fichas de registos ;
- Recurso Áudio do poema “La Cigale et la Fourmi”;
- Tabuleiro do jogo da glória “A Chave da Casa”;
- Cartões com questões para o jogo da glória “A Chave da Casa”.

Quadro 2 – Apresentação global do Projeto

De seguida será apresentada uma descrição das sessões que o grupo dinamizou ao longo do projeto de intervenção. O nosso projeto desenvolveu-se em 6 sessões, que decorreram entre 19 de Novembro e 10 de Dezembro, que tiveram em média, a duração de 90 minutos, à exceção da última cuja duração rondou os 60 minutos. A cada uma das

sessões foi atribuído um nome, tendo em conta as línguas e a temáticas desenvolvidas em cada uma delas. Para além disso, a descrição que a seguir se apresenta contempla os objetivos definidos para cada uma das sessões, bem como todo o desenrolar das mesmas. Estas sessões foram organizadas em planificações, que podem ser consultadas no Anexo 1.

### 3.2.4.1 SESSÃO I – A CASA DA POESIA

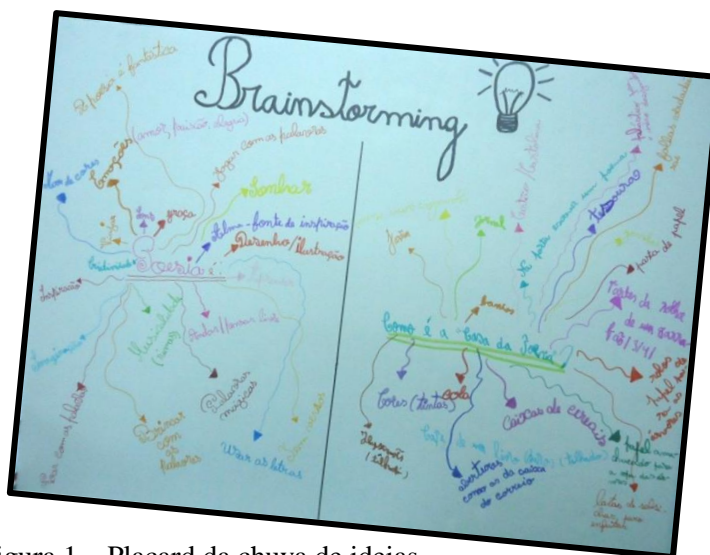


Figura 1 – Placard da chuva de ideias

#### Objetivos principais da sessão:

- Promover e estimular nos alunos a curiosidade e o conhecimento sobre a poesia;
- Sistematizar conhecimentos prévios sobre a poesia;
  - Identificar no poema: estrofes; versos; ritmo; musicalidade; jogos de sentido; rimas; linguagem simbólica.

#### Descrição pormenorizada da sessão:

Esta sessão partiu do plano de aula, registado no quadro, pelo que as professoras começaram por questionar os alunos sobre a razão do título “A Casa da Poesia” se encontrar escrito em letras maiúsculas. A grande maioria dos alunos respondeu que devia ser o título de um livro, ou o nome de uma casa muito importante que tivesse poesia dentro dela. Para além disso, os alunos foram também questionados sobre o que pensavam do título “A Casa da Poesia”, se a poesia tem uma casa e como será essa casa. As respostas obtidas revelaram-se carregadas de muita imaginação e criatividade

pois os alunos foram-nos dizendo que podia dizer respeito a um “livro com muitas poesias”, a uma “caixa com palavras mágicas para formar poemas”, ou então que poderia ser um “livro com muita Poesia e segredos sobre a poesia”. Também houve alunos que supuseram que se tratava de um livro que servia de casa para poemas mágicos, entre muitas outras ideais repletas de originalidade. No que concerne à casa da poesia, a turma referiu que “A poesia tem muitos lugares” e que a casa da poesia é nos livros. Após refletirem sobre as questões lançadas e responderem às mesmas, as professoras apresentaram um PowerPoint com informações relativas ao livro a explorar, nomeadamente no que concerne ao paratexto – capa, contracapa e guardas do livro. Durante essa apresentação foram lançadas algumas questões<sup>1</sup> para que os alunos pudessem propor hipóteses acerca do conteúdo da obra. Primeiramente, foram apresentadas a capa e a contracapa, onde implícitas e explicitamente se encontravam algumas características dessa mesma “casa”. Foi a partir destas que os alunos foram levados a refletir acerca da poesia, nomeadamente se esta tem ou não uma casa e porquê. De seguida, as professoras passaram um registo áudio com a leitura do livro “*A Casa da Poesia*”, ao mesmo tempo que foram apresentadas, em PowerPoint, as ilustrações e respetivas estrofes do poema, para que os alunos pudessem acompanhar a audição com a leitura do poema. Findo este momento, as professoras selecionaram algumas estrofes do poema, com o intuito de destacar algumas características formais da poesia, explicitadas na obra, levando os alunos a conhecerem-nas e a refletirem sobre as mesmas.

Esta atividade foi complementada com uma sistematização de ideias no quadro, ideias essas que desencadearam uma atividade posterior – a construção da Casa da Poesia (sessão II). Para essa construção, as professoras em conjunto com os alunos, definiram as características que teria a Casa da Poesia, que elementos se deviam inserir (telhado, janelas, varandas, portas, jardim, entre outros) e que materiais (reciclados) se poderiam utilizar. Estas ideias foram posteriormente organizadas num placard de chuva de ideias (cf. Figura 1).

Nesta sessão foram ainda distribuídas tiras em cartolina, aos alunos, onde estes registaram palavras sobre o texto, nomeadamente sensações, sentimentos e opiniões, para posteriormente serem colocadas no exterior da casa, servindo de “tijolos”.

### 3.2.4.2 SESSÃO II – *BATIDO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS*

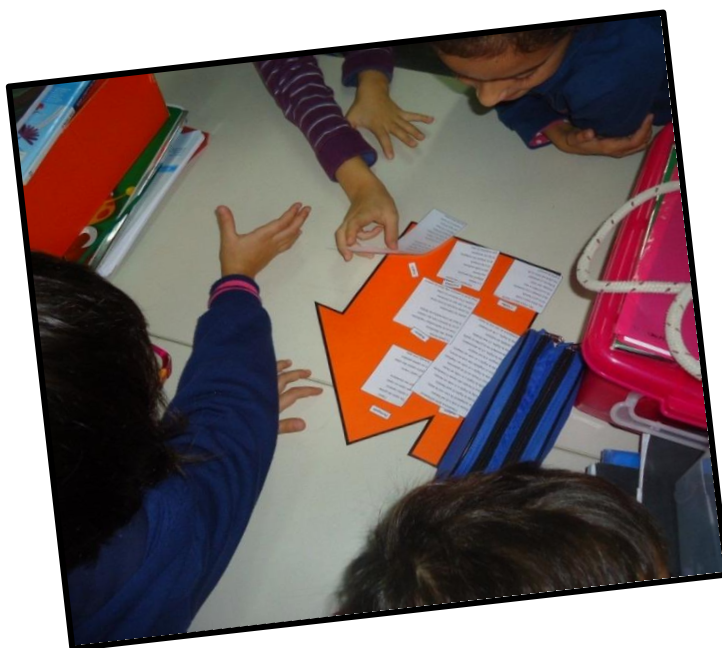


Figura 2 – Trabalho em torno das línguas românicas

#### **Objetivos principais da sessão:**

- Consciencializar para a diversidade linguística;
- Desenvolver estratégias de Intercompreensão;
- Reconhecer línguas românicas em enunciados escritos;
- Consciencializar para a existência da poesia noutras línguas;
- Perceber características formais da poesia através da análise de poemas em línguas românicas:
  - rima;
  - verso;
  - ritmo;
  - musicalidade – recursos de sonoridade;
  - recursos estilísticos – repetição, personificação.

#### **Descrição pormenorizada da sessão:**

Para iniciar esta sessão as professoras dividiram a turma em 6 grupos e a cada grupo foi distribuída uma casa em cartolina, denominada de “Casa da Poesia” do grupo 1, 2, 3, 4 5 e 6, respetivamente. De seguida, foram distribuídos 6 excertos de poemas em línguas românicas a cada um dos grupos, bem como 6 cartões identificativos das línguas



em que se encontravam escritos os poemas - Português, Romeno, Espanhol, Catalão, Francês e Italiano.

As professoras explicaram como se ia desenrolar a atividade, ou seja, os excertos teriam que ser colocados na respetiva casa do grupo e, a cada excerto, os alunos teriam que fazer corresponder a respetiva língua.

Por fim, as professoras passaram uma audição de um poema em romeno, com o intuito de os alunos reconhecerem o tipo de texto e características formais da poesia numa língua desconhecida e, posteriormente, levantarem hipóteses sobre a língua e tema do poema e que palavras conseguiam identificar.

Terminada esta atividade, as professoras propuseram aos grupos que, analisando os excertos apresentados, tentassem identificar (em grande grupo) características da poesia nas línguas apresentadas e que as escrevessem na parte de trás da casa (em pequeno grupo), que continha um espaço próprio para esse efeito. Continuando o trabalho em grupo e pegando nas casas utilizadas para a primeira atividade, como estas eram de cartolina, recorrendo a materiais reciclados foi pedido a cada grupo que decorasse a sua casa, explicitando que todas teriam que ter características próprias devendo ser todas diferentes. Estas casas, depois de terminadas, foram afixadas nas paredes da sala.



Figura 3 – Resultado final do trabalho em torno das *casas da poesia* de grupo

### 3.2.4.3 SESSÃO III – ROMENOMANIA

#### Objetivos principais da sessão:

- Desenvolver estratégias de Intercompreensão;
  - Refletir acerca do Português – consciencializar conhecimentos prévios sobre a sua língua materna (língua românica) no contacto com outras línguas românicas;
  - Mobilizar conhecimentos sobre a sua própria língua ou sobre outras línguas que os alunos conheçam, para aceder ao sentido de um poema em romeno;
  - Comparar o português e o romeno;
  - Recorrer aos traços fonéticos da língua;
  - Identificar semelhanças ao nível do vocabulário;
- Descodificar (globalmente) um poema escrito em romeno;
- Reconhecer rimas num poema escrito em romeno;
- Reconhecer recursos estilísticos próprios da poesia (onomatopeias, assonâncias, repetições, refrões, ritmo, musicalidade);
- Desenvolver competências de escrita poética.

#### Descrição pormenorizada da sessão:

Para iniciar esta sessão as professoras perguntaram aos alunos o que estes entendiam pela palavra “Romenomania” (constante no plano diário), e registaram-se algumas respostas, referidas pelos alunos, tais como “tradutor do romano”. Após o confronto de ideias acerca desta mesma palavra, as professoras passaram a apresentar o poema em romeno, em formato oral e em formato escrito. Ao mesmo tempo que os alunos estavam a ouvir o poema, também o seguiram visualmente, dois a dois, na ficha que lhes foi cedida, após o confronto de ideias sobre a palavra “Romenomania”. Depois desta segunda atividade, as professoras colocaram no quadro, de forma dispersa, cartões com imagens (de galinhas, pintainhos, ovos brancos, ovos coloridos, milho, quintal) e cartões com palavras, em português (galinha, galo, ovo, cocorocó, mês, milho), relativas ao poema, como também algumas intrusas (atividade em grande grupo). Esta atividade teve como objetivo o acesso ao sentido (descodificação) do poema “*GĂINUȘA*”.

Pretendeu-se que os alunos, a partir dos cartões, fossem capazes de dizer que no quadro estavam imagens e palavras relativas ao poema, identificando-as, como também se encontravam imagens e palavras que não eram relativas ao poema. Após um debate/confronto de ideias entre os alunos, sobre os cartões, as professoras disseram aos alunos se as suas ideias estavam corretas, embora não tenham revelado todo o conteúdo do poema. Pretendeu-se essencialmente que os alunos descodificassem o assunto global do poema, através do reconhecimento de algumas palavras transparentes, com recurso aos cartões fornecidos, tendo sido ainda capazes de descobrir outros aspetos, nomeadamente, sinais adicionais de escrita, usados em romeno.

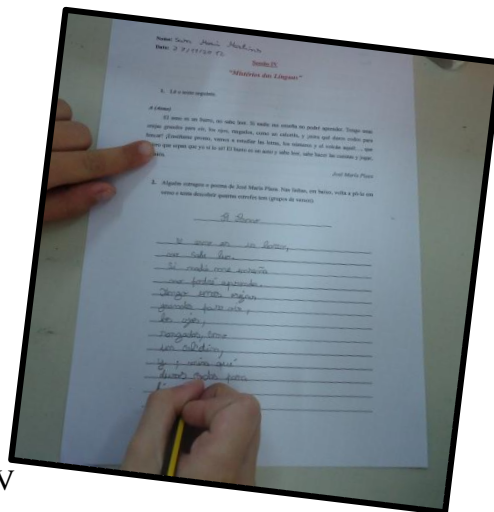
Passando para a atividade seguinte, os alunos voltaram a usar a ficha que lhes tinha sido fornecida anteriormente e realizaram as duas atividades propostas, a pares. A primeira atividade consistia em associar palavras romenas, do poema, a palavras portuguesas, numa tabela. Na segunda atividade, as professoras deram a cada par de alunos, uma frase “A Galinha põe ovos.”, em duas línguas – português e romeno, sendo que os alunos tiveram de associar as palavras/expressões da frase em português, às palavras da frase em romeno e colar na ficha de trabalho, no espaço destinado para tal efeito. Posteriormente, cada aluno, a partir dos cartões corretos (relativos à descodificação do poema), que se encontravam ainda no quadro, exemplo: galinha e ovos e também outras palavras relativas ao poema, em português, tiveram de redigir um poema e ilustrá-lo. A esta atividade seguiu-se a leitura de alguns poemas escritos pelos alunos e conseqüentemente um diálogo com os mesmos sobre a proximidade ou afastamento do seu poema ao poema original.

Para finalizar, as professoras falaram com os alunos sobre o que realmente dizia o poema, chamando a atenção para aspetos importantes do mesmo, como os sons das palavras, a relação entre as palavras escritas e a sua representação na oralidade, e os recursos estilísticos presentes no poema, como as onomatopeias, sistematizando assim, ideias sobre a poesia e o romeno, revelando que descobertas fizeram sobre a língua, nas formas escrita e oral. A sessão acabou com os alunos e as professoras a cantarem a música da “*GĂINUȘA*”<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=AAdPdrIMSnk>

### 3.2.4.4 SESSÃO IV – MISTÉRIOS DAS LÍNGUAS



Figuras 4 e 5 – Realização de trabalhos da sessão IV

#### Objetivos principais da sessão:

- Desenvolver o gosto pela leitura de poemas em diferentes línguas românicas;
- Descobrir o significado de palavras, numa língua próxima do português, o espanhol, a partir da sua raiz e estrutura;
- Comparar o português e o espanhol;
- Descodificar um poema em espanhol (na oralidade e na escrita);
- Desenvolver a consciência grafofonológica;
- Identificar na oralidade a fronteira de palavra em línguas diferentes do português e ver correspondências fonema/grafema diferentes do português.

#### Descrição pormenorizada da sessão:

Para iniciar esta sessão, as professoras passaram uma gravação áudio, da última estrofe do poema “A (Asno)”<sup>16</sup>. De seguida, questionaram os alunos sobre qual a língua do poema. Houve ainda espaço para dialogar e confrontar as ideias que surgiram no momento. As professoras foram mediadoras do debate entre os alunos, ajudando-os e encaminhando-os para a descoberta de relações de parentesco entre as línguas apresentadas (português e espanhol), mobilizando estratégias de intercompreensão.

<sup>16</sup> Plaza, J. M. (2009). TUNGAIRÁ. MIS PRIMERAS POESÍAS. Ediciones Everest.

Após esta questão, uma outra surgiu e que dizia respeito ao conteúdo do poema: Do que trata o poema?, Qual será o tema?, Existem palavras que nos podem levar a uma melhor percepção/compreensão do poema? Dando continuidade a estas questões, as professoras, deram a cada aluno, uma ficha que continha a última estrofe do poema “*A (Asno)*” e uma tabela. Após a entrega das fichas, as professoras passaram novamente a gravação áudio daquela pequena estrofe por forma a ser mais perceptível para os alunos, permitindo-lhes assim acompanharem a audição do poema com acesso ao texto escrito.

Na atividade seguinte, os alunos tiveram que completar a tabela, escrevendo quais as palavras iguais ao português, as palavras semelhantes e as palavras opacas, que os alunos encontravam naquela estrofe. Quando todos os alunos terminaram esta atividade, as professoras projetaram, a mesma tabela, pelo que, com a colaboração de todos, procedeu-se ao seu preenchimento, de forma a proporcionar mais um debate entre os alunos, ficando as professoras a saber o que pensavam e as razões das suas escolhas. Com o terminar desta atividade uma outra surgiu, ou seja, foi fornecida uma nova ficha a cada aluno que continha o poema “*A (Asno)*” completo mas em forma de prosa. O objetivo desta atividade era levar os alunos a transformarem o texto em prosa, de forma a reconstruírem-no mas em forma de poema. De referir que esta atividade foi inspirada numa outra, presente na obra de Borges e Pereira (2011). Posteriormente, as professoras viram como os alunos reorganizaram o texto em verso e como constituíram as estrofes, confrontando-os posteriormente com o poema original. Posto isto, os alunos tiveram a oportunidade de observarem quais as diferenças e/ou semelhanças entre os seus poemas e o poema original, sendo que à medida que os alunos iam dando as suas respostas as professoras, no quadro, iam sempre escrevendo o que as crianças diziam acerca das atividades, até mesmo para os alunos irem tomando conhecimento do que se ia dizendo e fazendo.

Quase a terminar, as professoras acabaram a sessão a projetar o poema completo acompanhado da gravação áudio também ela completa e com uma sistematização de conhecimentos, em forma de chuva de ideias, onde os alunos foram dizendo quais as descobertas e conclusões que retiraram da sessão/língua espanhola.

### 3.2.4.5 SESSÃO V – *CHERCHEURS EM AÇÃO*

#### **Objetivos principais da sessão:**

- Desenvolver o gosto pela leitura de poemas em diferentes línguas românicas;
- Desenvolver a consciência fonológica dos alunos;
- Identificar afinidades entre línguas de uma mesma família;
- Descobrir o significado de palavras, numa língua da mesma família do português, o francês, a partir da sua raiz e estrutura;
- Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas;
- Alargar e enriquecer o vocabulário.

#### **Descrição pormenorizada da sessão:**

As professoras deram início a esta sessão com uma gravação áudio do poema “*La Cigale et la Fourmi*”<sup>17</sup>, em grande grupo. Após a audição deste poema, os alunos foram questionados sobre a língua que estava em questão ou seja, qual das línguas românicas apresentadas anteriormente seria a que correspondia ao poema apresentado. Para além deste aspeto, foi pedido aos alunos que identificassem o tema do poema e que estes explicassem o porquê das suas respostas. As professoras foram sendo mediadoras do debate entre os alunos, ajudando-os e encaminhando-os para a descoberta de relações de parentesco entre as línguas apresentadas, ajudando assim os alunos a mobilizar estratégias de intercompreensão.

Após esta questão, surgiu uma outra que se prendia com o conteúdo do poema: Existem palavras que nos podem levar a uma melhor perceção/compreensão do poema? Dando continuidade a estas questões, as professoras, forneceram a cada aluno, uma ficha que continha o poema ouvido, bem como questões de verdadeiro e falso, questões essas que auxiliaram na compreensão do poema. Passado este momento, na mesma ficha, foi pedido aos alunos que procurassem no poema as palavras *Cigarra*, *Formiga*, *Cantar*, *Vizinha*, *Sobreviver*, *Verão e Vento* (em francês). Ao longo das atividades os alunos foram sendo questionados acerca das suas respostas. Na mesma ficha, havia

---

<sup>17</sup> *Album de poésies* (2012). Nouchka. Magnard - Petits Contes & Classiques

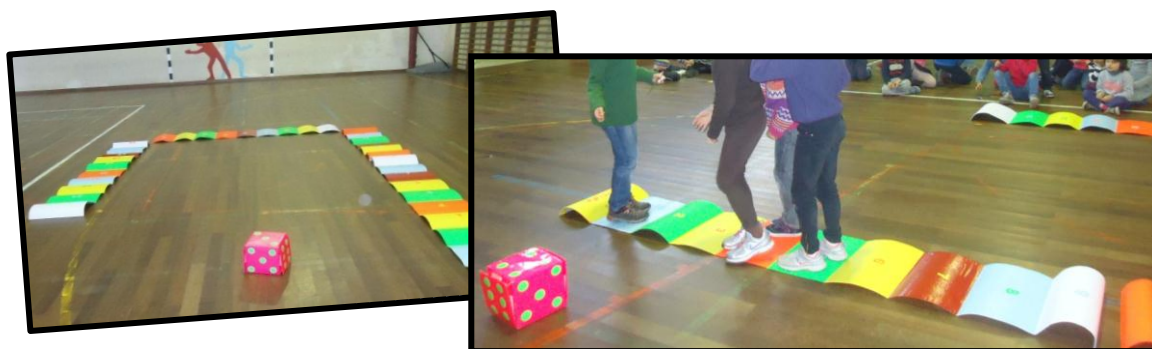
ainda uma tabela onde os alunos tiveram que colocar os nomes dos animais que surgiam no poema, a respetiva tradução para português e por fim uma ilustração.

Quando todos os alunos terminaram esta atividade, as professoras leram, ditando, um verso do poema “*La Fourmi*”<sup>18</sup> para os alunos o tentarem escrever individualmente, tentando descobrir o número de palavras que continha a frase, como se segmentava a frase e como se escreviam as palavras. Quando esta tarefa terminou, as professoras escreveram no quadro o verso em questão para que os alunos pudessem confrontar as suas produções com o verso original. Os alunos nesta etapa foram sendo questionados acerca dos seus produtos.

Num novo momento, foi distribuída uma ficha a cada um dos alunos com o poema “*La Fourmi*” contendo espaços em branco, para que os alunos encaixassem as palavras soltas, retiradas do poema, no devido lugar. Houve questionamento aos alunos para que nos elucidassem acerca das razões que os levaram a colocar as palavras nos respetivos espaços.

A sessão terminou com uma sistematização de ideias sobre os dois poemas em francês e sobre as novas aprendizagens.

#### 3.2.4.6 SESSÃO VI – A CHAVE DA CASA



Figuras 6 e 7 – Jogo da glória *A Chave da Casa*

#### Objetivos principais da sessão:

- Desenvolver estratégias de Intercompreensão;

---

<sup>18</sup> *Album de poésies* (2012). Nouchka. Magnard - Petits Contes & Classiques

- Mobilizar conhecimentos adquiridos sobre a poesia;
- Mobilizar conhecimentos adquiridos sobre as Línguas Românicas;
- Identificar:
  - ritmo;
  - musicalidade;
  - rimas;

### **Descrição pormenorizada da sessão:**

Esta sessão foi a *Chave* de encerramento deste projeto, pelo que a grande atividade proposta baseou-se num jogo, em tudo semelhante ao jogo da Glória mas cujas casas e questões foram adaptadas à realidade em questão, neste caso a poesia e as Línguas Românicas.

Por forma a tornar este jogo mais dinâmico, houve possibilidade deste ser realizado no ginásio, permitindo aos alunos uma maior mobilidade e à vontade, devido ao espaço alargado disponível para a turma. Os alunos foram divididos em 6 grupos e em cada ronda um elemento do grupo assumia a liderança no tabuleiro do jogo, ficando os restantes colegas responsáveis por auxiliá-lo nos diversos desafios que iam surgindo. Durante o jogo, os elementos de cada equipa destacados para exercerem a função de pião iam lançando o dado gigante, por forma a saberem quantas casas tinham que avançar. Mediante a casa que saía, identificada com uma determinada cor, as professoras forneciam o cartão correspondente à casa escolhida, para que o aluno e o seu grupo pudessem dar as respostas.

No que toca aos cartões, estes foram organizados em categorias, categorias essas denominadas de *Adivinha*, onde como o próprio nome indica as questões estavam formuladas sob a forma de adivinhas, *Faz o teu desenho*, onde perante uma determinada palavra escrita numa língua românica (nomeadamente nomes de animais) o grupo teria que representá-la sob a forma de desenho, *Perguntas e Respostas*, cujos cartões incluíam perguntas de escolha múltipla e ainda havia os *Prémios* e *Punições*, para premiar ou punir os grupos que calhassem em determinadas casas do tabuleiro.

Neste jogo as professoras tiveram um papel de mediadoras pelo que iam fornecendo as cartas do jogo, fornecendo os materiais necessários e mantendo o bom funcionamento do jogo.



Esta sessão acabou por ser mais curta do que esperaríamos, pois o espaço destinado à turma, no ginásio, só pôde ser utilizado por 60 minutos, obrigando a que o jogo não pudesse ser concluído. Apesar desta situação, os alunos voltaram à sala e as professoras selecionaram vários cartões e foram questionando os alunos, em grande grupo, pelo que nem tudo se perdeu com o terminar do jogo no ginásio.

---

### 3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

---

Aquando da implementação do projeto *A Poesia na Casa das Línguas*, fomos recolhendo dados pertinentes por forma a dar resposta às nossas questões de investigação – Como desenvolver a competência de Intercompreensão, no âmbito de uma educação plurilingue, no 1º Ciclo do Ensino Básico, com recurso à poesia? e Que aprendizagens, ao nível da poesia e do desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente fonológica e ortoépica, realizam os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito de atividades de Intercompreensão? - e que se enquadrassem nos objetivos por nós definidos para esta investigação.

Segundo Coutinho et al. (2009), uma investigação realizada segundo a metodologia de investigação-ação (IA), que foi o caso deste estudo, tem por base formas de recolha da informação proporcionadas pela própria investigação, e no caso do professor/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de analisar com mais distanciamento os efeitos da sua prática.

Para a recolha de dados, recorreremos a diversos procedimentos durante as sessões, nomeadamente à observação direta e a videograções, às notas de campo, fichas de registo das atividades e às fichas de avaliação das sessões.

Segundo Pardal & Correia, “*as técnicas [de recolha de dados] são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efectivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica*” (1995, p. 48). Queremos, com esta citação elucidar que as técnicas de recolha de dados pressupõem a mobilização de instrumentos que permitem que seja feita a recolha de dados e que, conseqüentemente, auxiliam o investigador na procura de respostas para as questões que direcionam a sua investigação. Já para Quivy

& Campenhoudt, o termo técnica é referido como “*procedimentos especializados que não têm uma finalidade em si mesmos*”, utilizados no âmbito da aplicação prática de um método (1992, p. 189).

Iremos agora passar a explicitar as técnicas e instrumentos de recolha de dados que usámos no nosso estudo.

### **3.3.1 A OBSERVAÇÃO DIRETA E A VIDEOGRAVAÇÃO**

Uma definição apresentada por Carmo e Ferreira (2008) diz que “*observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão*” (p.97). No seguimento destes autores, consideramos que a observação direta é uma técnica de investigação que permite ao investigador obter a informação de que precisa, diretamente na fonte, visto ser o próprio sujeito quem observa e transcreve aquilo que vê e ouve não existindo aqui a interferência de documentos ou testemunhos (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Tal como qualquer outra técnica de recolha de dados, a observação direta não tem só vantagens, como já foi referido, também apresenta limitações. No que concerne a limitações, este tipo de observação pode apresentar:

*“dificuldades ao nível do registo das observações, uma vez que, neste caso, a investigadora está simultaneamente a investigar e a implementar a unidade didática, não sendo possível tomar notas no próprio momento. Para além disso, a investigadora não pode confiar nas recordações do momento uma vez que a memória é seletiva e eliminaria uma grande parte dos comportamentos observados que se podiam revelar importantes na investigação”* (Sá, 2007, p. 121).

Dentro da observação direta, optámos pela observação participante, “*pois permite, em regra, um nível mais elevado de precisão na informação do que na observação não-participante*” (Pardal & Correia, 1995, 50).

Pode-se perceber então que, na observação participante, é o próprio investigador a ferramenta essencial da observação. Assim, a observação tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior dificilmente teria acesso. Neste tipo de observação, o investigador vivencia as situações

e depois desenvolve os seus registos dos factos, de acordo com a sua leitura dos mesmos.

Tendo em conta as limitações da observação direta já referidas, optámos por recorrer à videogravação das sessões pelo facto que esta “*contribui para melhorar a precisão ou coerência com que o observador apreende o fenómeno, uma vez que permite a exposição repetida do observador à mesma ocorrência do observado, assim como amplia a possibilidade de o observador repensar o observado, ou seja, amplifica sua capacidade de análise*” (Mello, Figueiredo & Nascimento, 2003, p. 175).

Para complementar estes instrumentos, recorreremos ainda às notas de campo para obtermos um registo mais pessoal do que foi acontecendo ao longo das sessões. Nas notas de campo fomos registando aspetos que não eram perceptíveis através da videogravação.

Segundo McNiff (2002) as notas de campo são “*important instances of critical incidents*” (2002, p. 94). Perante isto, percebe-se que as notas de campo são essenciais quando se realiza um projeto de investigação em que o professor/investigador é participante nas atividades.

Para além das videograções, decidimos recorrer a registos realizados pelo grupo de alunos por forma a podermos complementar a nossa análise de dados.

### **3.3.2 REGISTOS DAS CRIANÇAS**

Visto que na maioria das nossas sessões as crianças tiveram oportunidade de realizar registos escritos, a maioria inseridos nas atividades por nós propostas, consideramos importante utilizá-los como fonte de informação para perceber o seu entendimento relativamente às atividades, ou seja, se houve perceção do que se pretendia nas atividades propostas e se houve aquisição/mobilização de conhecimentos. Foi também devido a estes registos que, numa primeira fase, pudemos perceber se estaríamos a enveredar pelo caminho certo, permitindo-nos alterar alguns aspetos na organização das nossas sessões, como forma de podermos melhorar o desenvolvimento das mesmas.

Estes registos foram efetuados num placard denominado de *Brainstorming* (Chuva de Ideias), na primeira sessão, e nas fichas de registo tanto individuais como de

grupo das atividades propostas ao longo do projeto, descritas nas sessões apresentadas acima.

### 3.3.3 GRELHA DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Para além das fichas de registos das atividades, optámos também, em todas as sessões, por fornecer uma grelha de avaliação das atividades a todos os alunos, sendo que cada aluno apenas avaliou uma sessão, escolha essa feita aleatoriamente, na qual as crianças exprimiam a sua opinião sobre as atividades/sessão em geral. Assim, para cada atividade os alunos tiveram a possibilidade de atribuir uma classificação dizendo se “gostei muito”, “gostei” ou “não gostei”. Através desta informação, apesar de não ser fundamental para a prossecução dos objetivos de investigação, foi-nos possível perceber se este projeto agradou os alunos. Estas grelhas estão disponíveis para consulta no Anexo 19.

No quadro seguinte é possível obter uma visão global dos instrumentos de recolha de dados bem como dos dados recolhidos ao longo das seis sessões do projeto de intervenção.

Sessões	Instrumentos recolha de dados	Dados recolhidos
<b>Sessão I</b>	Videogravação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcrições e notas sobre o que os alunos pensam que é a poesia e quais são as suas principais características.</li> </ul>
	Notas de campo	
	Registos crianças: Placard	
<b>Sessão II</b>	Videogravação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcrições</li> </ul>
	Notas de campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de Intercompreensão mobilizadas pelos alunos;</li> <li>• Reconhecimento de características da poesia em poemas em LE;</li> <li>• Reconhecimento de línguas Românicas;</li> </ul>
	Ficha de registo da atividade	
<b>Sessão III</b>	Videogravação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcrições</li> </ul>
	Notas de campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de Intercompreensão mobilizadas pelos alunos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Estratégias de descodificação do poema, a partir de imagens e palavras, em LP;</li> </ul> </li> </ul>

	Ficha de registo da atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O reconhecimento de estrofes, versos e rimas num poema escrito em romeno;</li> <li>• O reconhecimento de recursos estilísticos do nível fónico (onomatopeia);</li> <li>• O desenvolvimento da escrita de poemas.</li> </ul>
<b>Sessão IV</b>	Notas de campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de Intercompreensão mobilizadas pelos alunos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Descoberta do significado de palavras, numa língua próxima do português, o espanhol, a partir da sua raiz e estrutura;</li> <li>○ Comparações feitas entre o espanhol e o português, ao nível da sonoridade e da formação de palavras;</li> </ul> </li> <li>• Apreciações da sessão;</li> </ul>
	Fichas de registo das atividades	
	Grelha de avaliação da sessão	
<b>Sessão V</b>	Fichas de registo das atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de Intercompreensão mobilizadas pelos alunos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificação de afinidades entre línguas de uma mesma família;</li> <li>○ Descoberta do significado de palavras, numa língua da mesma família do português, o francês, a partir da sua raiz e estrutura;</li> <li>○ Descoberta pelo contexto do significado de palavras desconhecidas;</li> </ul> </li> <li>• Apreciação da sessão.</li> </ul>
	Notas de campo	
	Grelha de avaliação da sessão	
<b>Sessão VI</b>	Notas de campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de Intercompreensão mobilizadas pelos alunos;</li> <li>• Aspectos caraterísticos da poesia;</li> <li>• Aspectos caraterísticos das línguas românicas apreendidos pelos alunos.</li> </ul>
	Grelha de avaliação da sessão	

Quadro 3 – Visão geral dos instrumentos de recolha de dados e dos dados recolhidos

**CAPÍTULO IV**

**APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE**

**DADOS**

---

---

---

## INTRODUÇÃO

---

Após ter sido apresentado o projeto didático e a metodologia de investigação, neste capítulo, será desenvolvida a análise dos dados, tendo sido, para isso, identificadas categorias de análise, que serão explicitadas mais à frente, seguindo-se uma discussão dos resultados obtidos.

Toda a investigação-ação desenvolvida em contexto educativo pressupõe a recolha e o tratamento de dados, a partir dos quais se pode pensar criticamente acerca das práticas educativas, tentando percebê-las e modificá-las. Neste sentido, torna-se necessário que se tome atenção à realidade efetiva, não mascarando os factos. Posto isto, o professor/educador-investigador passa a ser encarado como um “detetive” que, munido de instrumentos de investigação, procura uma melhor explicação e compreensão da realidade em que atua (Bardin, 1988, p. 29; Pardal & Correia, 1995, p. 27).

Numa mesma linha de pensamento estão Alarcão (2001) e Cortesão e Stoer (1997) que dão destaque ao facto de que o trabalho do professor não deve limitar-se à atividade de transmissão de conhecimento científico, devendo ser também uma atividade de investigação com características bem definidas *“desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafectivo onde ocorre a ação pedagógica”* (1997, p. 11). Quer isto dizer que, segundo os autores, a produção de conhecimento poderá acontecer no *“exercício da ação pedagógica”* (1997, p. 12), se o professor agir como investigador.

Para Alarcão (2001), cada professor é um investigador, explicitando a autora o conceito em torno de dois princípios, sendo que o primeiro se relaciona com a natureza inclusiva da atividade investigativa no exercício profissional docente e o segundo com a formação de professores para o exercício crítico da sua atividade, numa perspetiva experiencial-investigativa. Segundo o primeiro princípio, *“todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor; e tendo em conta o segundo princípio formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas”* (Alarcão, 2001, p.6).

Perante o que foi apresentado, importar perceber que o professor-investigador deve ter em atenção os seus objetivos de investigação. Neste âmbito, lembremos que, com a nossa I/A, pretendíamos perceber o papel da Intercompreensão no desenvolvimento de uma educação plurilingue no 1º Ciclo do Ensino Básico; compreender a forma como a Intercompreensão e a sua exploração, com recurso à poesia em diferentes línguas românicas, poderá promover uma educação plurilingue; perceber quais as estratégias de Intercompreensão os alunos utilizam para aceder ao significado de enunciados em línguas românicas, não aprendidas; e perceber o contributo da intercompreensão no desenvolvimento da competência fonológica e grafofonológica dos alunos, com recurso à poesia.

Com o desenrolar da análise dos dados recolhidos esperamos conseguir obter respostas para as nossas questões de investigação.

---

## 4.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

---

Nesta secção do trabalho será apresentada a metodologia de análise de dados utilizada neste estudo, nomeadamente as categorias de análise dos dados que emergiram após uma leitura de todos os dados recolhidos, organizadas em concordância com as nossas questões e objetivos de investigação, bem como a partir dos pressupostos enunciados no quadro teórico.

Para proceder à análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo como técnica de análise, sendo esta descrita como

*“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”* (Bardin, 1994, p. 42).

Perante o exposto podemos perceber que a análise de conteúdo reúne em si diversas técnicas, uma vez que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos dados, se podem obter indicadores que permitam organizar, sistematizar e avaliar a informação veiculada nessas mesmas mensagens. Ao implicar a *“aplicação de processos técnicos relativamente precisos”*, a análise de conteúdo permite ao investigador *“elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus*



*próprios valores e representações*” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 224). Segundo Pardal & Correia (1995, p.73), a análise de conteúdo incide sobre “*a captação de ideias e de significações da comunicação e a sua utilização permite detectar o conteúdo de uma mensagem*”, de um texto, de um documento, entre outros.

A maioria dos autores refere-se à análise de conteúdo como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com dados verbais, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social.

Entendemos, ainda, por análise de conteúdo “*a técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e qualitativo, a descrição do conteúdo da comunicação*” (Pardal & Correia, 1995, p.72). Pensamos que a nossa análise compreende, para além da análise de mensagens escritas, o estudo das participações dos alunos em sala de aula e, neste sentido, este tipo de metodologia é o que melhor se adequa. Neste sentido, para analisarmos as participações orais dos alunos, partiremos da transcrição das videograções efetuadas ao longo das sessões - tratando-se de um primeiro “*tratamento da informação contida nas mensagens*” (Bardin, 1994, p. 34).

Para Bardin (1994), a análise de conteúdo de mensagens, que deveria ser aplicável a todas as formas de comunicação, possui duas funções que podem ou não coexistir como complemento ou reforço em práticas. A primeira diz respeito à “*função heurística*”, ou seja, a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a aptidão para a descoberta. A segunda diz respeito à “*função de administração da prova*”, onde as hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações temporárias, podem ser verificadas, no sentido da sua confirmação ou infirmação.

Durante este estudo, houve a necessidade de definir categorias de análise enquadradas com os nossos objetivos de investigação e que fossem ao encontro das duas grandes temáticas que o estudo contempla, a saber, a Intercompreensão, cuja categoria definida para este campo foi *Estratégias de IC* e a poesia, cuja categoria tem a mesma denominação. Na perspetiva de Bardin (1994, p. 117), estas categorias “*são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos*” pois, tendo em conta a análise de conteúdo, esta desenvolve-se em concordância com um processo de categorização que, segundo a mesma autora (1994, p. 117), “*é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento*

*segundo género (analogia), com os critérios previamente definidos*”. Mostrou-se, ainda, fundamental a construção de uma categoria referente à *Consciência Linguística*, onde se insere em específico a consciência fonológica e grafofonológica e por fim, foi também definida uma categoria mais transversal, que remete para uma *Apreciação do Projeto*.

Bardin apresenta a utilização da análise de conteúdo em três fases fundamentais: “*a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*” (Bardin, 1994, p. 95).

Na fase de “*pré-análise*” é estabelecido um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora possam e devam ser flexíveis. Podemos dizer que foi nesta fase que procedemos à organização dos dados recolhidos, com a finalidade de elaborar um traçado claro e objetivo que nos permitisse construir conhecimento acerca das nossas problemáticas.

Estruturada a primeira etapa, surgiu a “*referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*”. Pode-se dizer que esta etapa diz respeito ao trabalho que precede a análise, já que foram estes índices que nos guiaram durante o trabalho de análise. Definidos estes índices, passámos à construção de indicadores que nos permitiram analisar os dados. Neste contexto, podemos fazer referência à construção das categorias de análise, apresentadas mais à frente no trabalho. Por fim, efetuámos uma “*preparação do material*”, que nos ajudou na realização de inferências. No nosso estudo, consideramos que a preparação do material corresponde à seleção das fichas de atividades e dos episódios das videograções que são, no nosso entender, passíveis de fornecer informação para responder às nossas questões orientadoras (Bardin, 1994, p. 95-100).

A fase de “*exploração do material*” diz respeito à fase de análise propriamente dita, pelo que estando as etapas anteriores bem delineadas, podemos passar à “*ação*”, analisando os dados à luz das regras e das etapas já estabelecidas.

Por fim, e não menos importante, surge “*o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação*”. Nesta fase há um tratamento dos dados para que a sua apresentação mostre significado e validade, pelo que se torna fundamental haver uma reflexão acerca do que se encontra perante nós.

## 4.2 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS – CATEGORIAS DE ANÁLISE

Perante a informação recolhida ao longo do projeto de intervenção, surgiu a necessidade de reunir essa informação e organizá-la em categorias e subcategorias de análise, uma vez que estas permitem expor essa informação de forma ordenada, sendo que, analisada de forma adequada, nos abre portas em direção ao conhecimento de aspetos e fenómenos relacionados com a nossa prática e com a nossa intervenção.

Como já foi mencionado anteriormente, as categorias de análise surgiram tendo em conta a leitura feita dos dados recolhidos e, posteriormente, foram formuladas atendendo aos conceitos de Intercompreensão – estratégias mobilizadas pelos alunos - e de poesia – mais especificamente em relação à dimensão fónica, recursos de sonoridade e estrutura externa - descritos no quadro teórico do presente trabalho, e ainda à apreciação do projeto pelos alunos. Assim, para esta análise foram definidas quatro grandes categorias, **Estratégias de IC** cujas subcategorias são *Inferências – traduzir e comparar* e *Transferência de conhecimentos da língua materna para outras línguas e vice versa*, **Consciência Linguística** cuja subcategoria é *Consciência fonológica e grafofonológica*, **Poesia** cuja subcategoria diz respeito aos *recursos da sonoridade* e por fim a **Apreciação do Projeto** que engloba o *Interesse em contactar com novas línguas* e ainda o *Interesse pelas atividades e materiais*.

No que diz respeito às subcategorias, estas foram estabelecidas após a leitura e o confronto com os dados por nós recolhidos, bem como após a sistematização feita por Chazot (2012) que nos orientou na formulação das subcategorias referentes à Intercompreensão.

Importa ainda referir, mais uma vez, que estas categorias e subcategorias foram delineadas também tendo em conta os objetivos de investigação, já descritos anteriormente neste trabalho. Estas categorias e subcategorias de análise encontram-se organizadas e descritas no quadro seguinte.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	O QUE SE PRETENDE ANALISAR
<b>C. 1 ESTRATÉGIAS DE IC</b>	<b>S.C. 1.1 Inferências – traduzir e comparar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de identificar palavras noutras línguas, de as comparar e de as traduzir, ou apresentar propostas de tradução e estabelecer relações entre elas;</li> <li>• Compreender que o número de palavras para exprimir o mesmo significado varia de língua para língua;</li> <li>• Inferências feitas aquando da comparação de palavras com um mesmo significado;</li> </ul>
	<b>S.C. 1.2 Transferência de conhecimentos da língua materna para outras línguas e vice- versa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de palavras, com o mesmo significado, em diferentes línguas;</li> <li>• Alargamento do repertório linguístico-comunicativo; enriquecimento vocabular;</li> <li>• Capacidade de colocar hipóteses plausíveis para descodificar um enunciado numa língua RO desconhecida/não aprendida mobilizando conhecimentos da LM- Português;</li> </ul>
<b>C.2 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA</b>	<b>S.C. 2.1 Consciência fonológica e grafofonológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de identificar, isolar e segmentar elementos fonológicos da língua;</li> <li>• Reconhecimento de que as línguas podem ser segmentadas em unidades distintas: a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas;</li> <li>• Perceção de que a relação fonema-grafema pode ser diferente de língua para língua;</li> <li>• Capacidade de identificar a repetição de uma letra/fonema;</li> </ul>
<b>C.3 POESIA</b>	<b>S.C. 3.1 Recursos de sonoridade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noção e reconhecimento de rima;</li> <li>• Identificação dos sons das palavras – aliteraões e onomatopeias;</li> <li>• Reconhecimento de rimas e recursos estilísticos do nível fónico em poemas em línguas RO.</li> </ul>
<b>C.4 APRECIÇÃO DO PROJETO</b>	<b>S.C. 4.1 Interesse em contactar com novas línguas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Línguas mais e menos apreciadas;</li> <li>• Reações ao contacto com as línguas românicas (curiosidade, indiferença, estereótipos, críticas)</li> </ul>
	<b>S.C. 4.2 Interesse pelas atividades e materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que agradou mais e menos nas atividades;</li> </ul>

Quadro 4 – Categorias e subcategorias da análise de dados

---

### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

---

Neste tópico do relatório, a análise dos dados recolhidos ao longo do projeto de intervenção educativa intitulado *A Poesia na Casa das Línguas* será o elemento central. Para proceder a essa análise, serão tidas em conta as categorias de análise já definidas, onde os descritores auxiliarão na análise, permitindo especificar o que se pretende desenvolver em cada categoria e o desempenho que seria esperado dos alunos para cada uma delas.

Tendo em conta essas categorias, primeiramente centrar-nos-emos na C.1 (categoria 1) designada por *Estratégias de IC*, sendo que essa análise se dividirá em duas subcategorias, S.C. 1.1 relativa às *Inferências*, nomeadamente respeitantes aos aspetos de tradução e comparação, pelo que tentaremos perceber se os alunos são capazes de identificar palavras noutras línguas, estabelecendo relações entre elas e apresentando tradução ou proposta de tradução; aquando das comparações entre as várias línguas românicas queremos ainda perceber se os alunos são capazes de compreender que o número de palavras para exprimir a mesma ideia pode variar de língua para língua, e ainda descobrir quais as inferências feitas por eles aquando da comparação na escrita de palavras com um mesmo significado. Na S.C. 1.2, respeitante à *Transferência de conhecimentos da língua materna para outras línguas (e vice-versa)*, iremos analisar se os alunos efetivamente conseguiram identificar palavras com o mesmo significado em diferentes línguas, perceber se foram capazes de alargar o repertório linguístico-comunicativo, colocando hipóteses plausíveis para descodificar enunciados em línguas românicas, mobilizando conhecimentos da língua materna e se a partir do conhecimento de novos vocábulos em LE são capazes de alargar o seu capital lexical em LM. De seguida será tratada a C.2, designada por *Consciência Linguística*, especificada na S.C. 2.1 *Consciência fonológica e grafofonológica*, onde tentaremos perceber se os alunos foram capazes de identificar, isolar e segmentar elementos fonológicos das línguas apresentadas, se foram capazes de reconhecer que todas as línguas podem ser segmentadas em unidades distintas (regularidade linguística): a frase em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas, e reconhecer que a relação fonema-grafema pode ser diferente de língua para língua. Na C.3, intitulada de *Poesia*, serão analisados mais em profundidade os aspetos relativos aos *Recursos da*

*sonoridade*<sup>19</sup> (S.C. 3.1), nomeadamente quanto à noção e reconhecimento de rimas, identificação dos sons das palavras, ao nível das onomatopeias, e ainda tentaremos perceber se os alunos conseguiram identificar estes recursos expressivos em poemas em línguas românicas. Por fim terminaremos com uma *Apreciação do projeto*, onde serão analisados aspetos relativos ao *Interesse em contactar com novas línguas* (S.C. 4.1) e *Interesse pelas atividades e materiais* (S.C. 4.2).

Ao longo desta análise optou-se por codificar os dados. Assim, por forma a preservar o anonimato dos alunos que participaram neste estudo, ao expormos os dados recolhidos ao longo das sessões, quando aludirmos a determinados alunos, estes serão representados por um determinado número, precedido da letra A, que foi atribuído de forma sequencial, consoante a ordem alfabética de nomes próprios.

Para esta análise apenas foram considerados os dados de 7 alunos, A3, A6, A15, A16, A21 e A25 devido a limitações de espaço e à quantidade de dados recolhidos. Estes alunos, na sua generalidade, foram os que apresentaram dados mais ricos em praticamente todas as atividades e importa ainda referir que os resultados escolares também pesaram nesta escolha, apesar de entre estes alunos se encontrarem alunos de um nível mais mediano como A6 e A25, mas cujos dados se mostraram ricos para esta análise.

De seguida será apresentado um quadro geral das categorias, subcategorias e instrumentos de recolha de dados, por forma a facilitar a compreensão dos dados e respetiva análise.

---

<sup>19</sup> Os aspetos semânticos e lexicais foram tratados pela colega de diáde, no Relatório de Estágio..

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Instrumentos de recolha de dados</b>
<b>C.1 Estratégias de IC</b>	<b>S.C. 1.1</b> Inferências – traduzir e comparar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videogravação das sessões II e III;</li> <li>• Fichas de trabalho das sessões II, III e IV;</li> </ul>
	<b>S.C. 1.2</b> Transferência de conhecimentos da língua materna para outras línguas e vice-versa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de trabalho das Sessões II, IV e V;</li> <li>• Videogravação da sessão III;</li> </ul>
<b>C.2 Consciência Linguística</b>	<b>S.C.2.1</b> Consciência fonológica e grafofonológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videogravação das sessões III e V;</li> <li>• Fichas de trabalho das sessões III e V;</li> </ul>
<b>C.3 Poesia</b>	<b>S.C.3.1</b> Recursos da sonoridade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videogravação da sessão I;</li> <li>• Registo fotográfico (Figura 26) – Chuva de ideias sobre a poesia da Sessão I;</li> <li>• Registo fotográfico (Figura 27) – Descobrimientos sobre o poema espanhol;</li> <li>• Ficha de trabalho da sessão IV;</li> </ul>
<b>C.4 Apreciação do Projeto</b>	<b>S.C. 4.1</b> Interesse em contactar com novas línguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de avaliação das sessões I, II, III, IV e V;</li> <li>• Videograções de todas as sessões;</li> </ul>
	<b>S.C. 4.2</b> Interesse pelas atividades e materiais	

Quadro 5 – Categorias, subcategorias e dados em análise

#### 4.3.1 C. 1 ESTRATÉGIAS DE IC

Para procedermos à análise da primeira categoria designada por *Estratégias de IC*, recorreremos a algumas atividades que foram realizadas nas sessões II, III, IV e V e tendo em conta esta categoria, surgiu a necessidade de, num primeiro momento, visualizarmos a vídeo-gravação efetuada na sessão II, onde foram realizadas atividades em torno das línguas românicas selecionadas para o projeto, português, espanhol, catalão, francês, italiano e romeno. Após os alunos terem, em grupo, associado cada poema à respetiva língua (cf. Anexo 7), o professor questionou-os acerca da razão de terem feito aquelas escolhas. Nesta seleção foram tidas em conta as interações mais

pertinentes dos alunos, capazes de justificar melhor as suas escolhas, e cuja justificação mostrasse a mobilização de estratégias de IC, quer do tipo inferências, quer do tipo transferência de conhecimentos da língua materna para outras línguas e vice-versa. Nesta sessão analisámos também os registos dos alunos feitos na ficha de trabalho, onde se pretendia que os alunos descobrissem, nos diversos poemas, palavras semelhantes ao português, bem como que tentassem descobrir o tema dos mesmos (cf. Anexo 5). Para além das interações que ocorreram na sessão II, recorreremos também à análise da vídeo-gravação efetuada na sessão III, que diz respeito à língua romena, onde os alunos tiveram, de entre outras atividades, a oportunidade de ouvir o poema romeno e da qual retiramos as interações respeitantes às inferências feitas após a audição do poema, tendo também centrado a nossa análise nos registos dos alunos realizados na ficha de trabalho relativa ao poema (cf. Anexo 9), nomeadamente identificação de palavras semelhantes ao português e seu significado.

No que concerne à sessão V, analisámos os registos dos alunos referentes à ficha de trabalho desta sessão (cf. Anexo 14), onde foi trabalhado um poema em francês e, a partir dele, os alunos conseguiram identificar nomes de animais no poema, tentando traduzi-los para português e completaram uma tabela descobrindo no poema palavras correspondentes a palavras em português, e perante palavras em francês, tentaram dar o significado em português, comparando palavras em francês e em português.

#### **4.3.1.1 S.C. 1.1 INFERÊNCIAS – TRADUZIR E COMPARAR**

Passamos agora a analisar os dados referentes à categoria *Estratégias de IC*, subcategoria 1.1 e para tal, partindo dos dados provenientes da sessão II, na qual os alunos exploraram, em grupo, vários poemas em línguas românicas, associando-os às respetivas línguas (cf. anexo 4). Após este trabalho, houve uma discussão entre o professor e os grupos, numa tentativa de o professor perceber algumas das razões que levaram os grupos a fazerem determinadas associações, resultando nas interações que serão apresentadas de seguida, realizadas após a atividade de grupo, onde os alunos foram explicando as suas escolhas:

*Professor – [Referindo-se ao poema em francês] Que palavras encontraste e que dizes serem parecidas ao Português?*



A23 – *Acho que épiderme é da pele // crèmes parece igual a creme / e toujours já ouvi mas não sei o que é.*

Professor – *E porque acham que este é espanhol? [mostrado o poema em italiano]*

A6 – *É muito parecido com o português e muitas destas palavras são como o português.*

Professor – *Podes dizer algumas?*

A6 – *“Banana”, “scimpanzé”, “sole” // é parecido com o português.*

A4 – *A palavra “meo” pareceu-me espanhol.*

A21 – *A palavra “el” conheci de outros livros que o meu pai mostrou-me // ah / e “léon”.*

A23 – *Ao ler o título parecia espanhol e depois ao ver o poema algumas palavras pareciam espanholas // o meu pai tem uma carta em espanhol e eu achei parecido.*

A3 – *Natura e Mosquits é parecido com o português, logo é espanhol.*

Professor – *E em relação a este poema, porque acham que é catalão?*

A14 – *Não conhecia a língua mas achei estranho e pensei que fosse catalão.*

A21 – *Achamos parecido com o espanhol. O “i” parece ser o catalão // Parece que junta o espanhol com o francês.*

(sessão II – 20 de novembro de 2012)

Com este excerto, os alunos demonstram conhecer algumas das línguas apresentadas, próximas do português. Como é possível perceber, o professor foi questionando os alunos sobre as associações feitas entre os poemas e as línguas, pedindo algumas justificações e pode-se notar que os alunos foram fazendo comparações entre essas línguas e o português, à medida que iam apresentando possíveis traduções para algumas palavras, tentando associar essas palavras noutras línguas a palavras portuguesas. Nestas comparações feitas pelos alunos, nota-se que estes recorrem à sua memória, para tentarem encontrar relações entre as palavras. Revendo o poema, a inferência do aluno (A23) está correta, ao indicar que *crèmes parece igual a creme*, o que poderá indicar que o aluno se guiou pelo som e pela escrita da palavra *crèmes*, em muito semelhante ao português, identificando a correspondência, por se tratar de uma palavra transparente, com o mesmo significado em ambas as línguas, neste contexto.

Passando agora para as fichas de trabalho, primeiramente da sessão II, onde os alunos, para cada poema relativo a cada língua românica (cf. anexo 20), tiveram que encontrar palavras semelhantes ao português e apresentar uma proposta de possível

tema para cada poema. Verificamos que a grande maioria dos alunos, perante as suas escolhas, para cada uma das línguas, tentou apresentar um significado para cada palavra selecionada, aspeto que não foi frisado por parte do professor, tendo sido feito de forma espontânea pelos alunos. Nesta tentativa de tradução das palavras tidas pelos alunos como semelhantes ao português (retiradas dos poemas em línguas românicas) o que mais se destaca é que os alunos foram construindo o sentido através de inferências, onde a maioria das tentativas de tradução foram feitas com base no som das palavras, como por exemplo *Pisica = Pisca* (SII: A3). Em termos sonoros, efetivamente há semelhança entre estas duas palavras mas a sua tradução em nada se assemelha com a opção apresentada pelo aluno já que a palavra *Pisica*, significa gato. Esta resposta foi constante em praticamente todos os alunos do grupo selecionado para esta análise. Nesta tarefa, os alunos não tentaram aceder ao sentido da palavra pelo contexto mas, apesar disso, foram capazes de perceber que se tratava de um animal, daí a associação à palavra peixe.

Línguas	Palavras semelhantes ao Português
Romeno	<p><i>pisica</i> → <i>pisca</i>  <i>trista</i> → <i>triste</i>  <i>mlea</i> → <i>mãe</i></p>

Figura 8 – Resposta do aluno ao item 1 da ficha da sessão II

O que aconteceu com o romeno, também sucedeu nas outras línguas, pois esta estratégia foi a mais seguida pelos alunos – inferências feitas pela hipotética proximidade linguística entre palavras isoladas em línguas RO não dominadas, tal como se depreende do excerto seguinte (cf. Figura 9). Como já foi referido, os alunos traduziram as palavras desinseridas do contexto, tal como podemos observar em *salte = salta* e *baile = baila*, já que o aluno substituiu o conjuntivo pelo indicativo.

Espanhol	salté = salta león = leão baile = baila algodón = algodão
----------	--

Figura 9 – Resposta do aluno ao item 3 da ficha da sessão II

Espanhol	"algodón" → algodão "ratón" → rato "león" → leão
----------	--

Figura 10 – Resposta de outro aluno ao item 3 da ficha da sessão II

Na figura 10, é interessante constatar que o aluno detetou uma regularidade linguística nas palavras masculinas e no singular em espanhol, cuja terminação é *-ón*.

Apesar de a maioria das inferências feitas pelos alunos evidenciarem um recurso ao som, houve ainda comparações e traduções cujo elemento potenciador foi a escrita, mas também aliada ao som e ao contexto (referência à natureza), nomeadamente *Fosques = Bosques* (SII: A16), tradução apresentada pelo aluno, apesar de *fosques* significar *escuro*. No entanto, o aluno não teve em atenção o contexto linguístico (plano morfológico) não se tendo apercebido que *natura* se encontrava precedido pelo artigo (*la natura*) e deveria, portanto, ser um nome, e não um adjetivo, como indica (*natural*).

Catalão	natura = natural mosques = moscas mosquits = mosquitos fosques = bosques una = uma
---------	--

Figura 11 – Resposta de outro aluno ao item 5 da ficha da sessão II

Outros exemplos desta situação são *Banano = Banana* (SII: A6), e *Auras = Aulas* (SII: A6), que devido à semelhança de escrita, fez com que o aluno propusesse estas

traduções, não procurando aceder ao sentido do poema ou da expressão no seu contexto imediato. No caso de *banana*, no poema em italiano, o aluno revela ter compreendido o universo referencial (em torno do referente *chimpanzé*). No caso do francês, não recorreu a uma estratégia linguística que lhe poderia ter indicado que a seguir a um pronome pessoal (tu) deveria estar um verbo (*tu auras*). Aqui se percebe que os alunos seguem sobretudo estratégias cognitivas ligadas com o conhecimento que têm do contexto referencial.

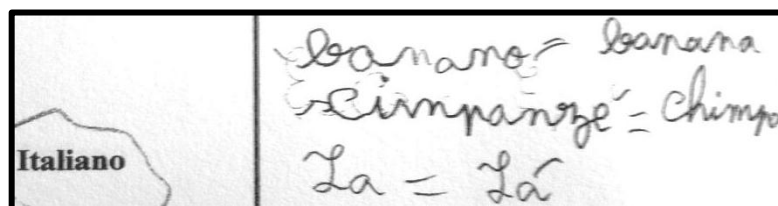


Figura 12 – Resposta de outro aluno ao item 9 da ficha da sessão II

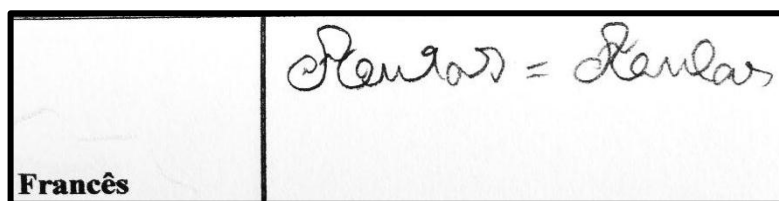


Figura 13 – Resposta de outro aluno ao item 7 da ficha da sessão II

Perante estas respostas, foi possível perceber que os alunos conseguiram facilmente selecionar palavras noutras línguas que fossem semelhantes ao português e, para além disso, compararam palavras e, estabeleceram relações de semelhança entre elas, fazendo comparações das quais resultaram propostas de tradução, algumas próximas da realidade, outras nem tanto, de uma forma. Aqui os alunos revelaram não terem tentado aceder ao sentido global do poema, ou da expressão no seu contexto imediato, onde, mais uma vez se percebe que os alunos seguem sobretudo estratégias cognitivas.

No que concerne às propostas de temáticas dos poemas apresentadas pelos alunos, a grande maioria limita-se a transcrever o título dos poemas, não propondo exatamente um possível tema para cada poema, talvez pelo facto de os alunos não estarem habituados a este tipo de trabalho, não procurando fazer uma leitura de compreensão global do texto, à exceção de dois alunos, que embora não tenham proposto uma tradução para o termo *Fauna*, indicaram antes uma possível definição, referindo tratar-se de *termo coletivo da vida animal*, (cf. Anexo 20) mostrando que, com esta atividade, os alunos conseguiram alargar os seus conhecimentos em Língua

Portuguesa e noutras áreas e, acima de tudo, conseguiram identificar a temática geral dos poemas (animais).

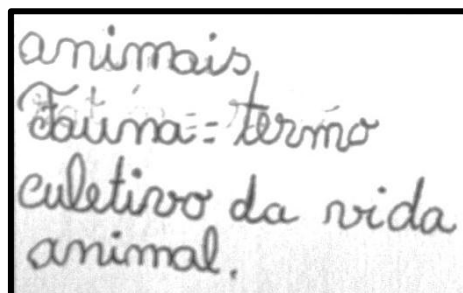


Figura 14 – Resposta de A25 ao item 4 da ficha da sessão II

Na sessão II, teria sido interessante perguntar aos alunos o mesmo, mas relativamente ao poema português, numa tentativa de perceber se os alunos se limitavam a indicar o título ou tentavam ir mais além

Pegando agora num excerto das transcrições da sessão III (cf Anexo 29), é possível notar que os alunos foram capazes de seleccionar algumas palavras do poema romeno, comparando-as a palavras portuguesas e estando dessa forma a propor traduções, apenas baseadas na escrita, ou no contexto global, nomeadamente quando referem *Pretios parece-me prédios / ou então pretos // pintainhos...* (A6). À medida que os alunos foram propondo essas traduções, foram também conseguindo conquistar pistas para desvendar novas palavras, neste caso alguma que se assemelhasse com *ovo* e com isto foram conseguindo aceder ao tema do poema.

Nesta sessão, no exercício 2 da ficha de registo (cf. Anexo 5), os alunos mostram como se encontram bastante agarrados à escrita e ao som que a palavra teria em português pois, alguns dos significados propostos para algumas das palavras em romeno, por eles seleccionadas, demonstram que tiveram em conta que, por exemplo, *gainusa e galinha* se iniciam com a letra *g* e *ovo e oua* igualmente e têm ainda como semelhança conterem apenas três letras na sua constituição gráfica. Tendo em conta estes aspetos, torna-se importante que as crianças percebam que a relação grafema-fonema pode ser diferente, noutras línguas românicas (RO), e que, por exemplo, em romeno, em determinadas ocorrências, o *u* se lê *v* e o *t* se lê *c*.

Ainda relativamente à sessão III, colocámos duas questões aos alunos, que estavam relacionadas com uma tarefa anterior de associação de uma frase em romeno - *Face ouă puțintele*, à sua correspondente em português - *A galinha põe ovos* e partindo

daí os alunos tiveram que nos dizer *Quantos palabras tem o verso romeno?* e *Quantas palabras tem o mesmo verso em português?*

Apenas dois dos cinco alunos conseguiram acertar, dizendo que o verso em português tinha quatro palavras, à exceção dos outros três alunos, que deixaram de fora o artigo *a* dizendo que o verso apenas tinha três palavras. Através destas respostas, os alunos que conseguiram responder acertadamente, mostraram compreender que o número de palavras para exprimir o mesmo significado pode variar de língua para língua. Aqui teria sido interessante colocar os alunos a refletir sobre o seu erro e reparar que o grupo nominal em português é constituído por um nome precedido de um determinante mas, por vezes, no caso dos nomes próprios, tal não se verifica.

Na ficha de registo da sessão IV *Mistérios das Línguas* (cf. Anexo 10), destinada especialmente ao espanhol, pedia-se aos alunos que identificassem, no poema “*A (Asno)*”, palavras iguais, semelhantes e diferentes do português. Nesta análise, iremos centrar as nossas atenções em quatro palavras apenas – *jugar, hacer, cuentas* e *es*.

No que concerne à palavra *jugar*, todos os alunos, à exceção de A6, colocaram a palavra no local respeitante às palavras iguais ao português, sendo que A6 identificou *jugar* como sendo uma palavra semelhante ao português, tendo acontecido o mesmo com a forma verbal *es*. Podemos inferir que os alunos, à exceção de A6, ao identificarem *jugar* e *es* como sendo iguais ao português, se fixaram no som igual, na homofonia, enquanto que A6 teve também em atenção a escrita, demonstrando ter, possivelmente, mais desenvolvida a sua consciência ortográfica e sido capaz de fazer comparações, percebendo as diferenças existentes entre as duas línguas em análise.

Pegando agora na palavra *hacer*, constatámos que todos os alunos a colocaram na coluna respeitante às palavras diferentes do português, levando-nos a constatar que estes alunos não foram capazes de encontrar a sua correspondente em português.

Relativamente à palavra *cuentas*, à exceção de A6, A16, A25, que a colocaram na coluna das palavras semelhantes ao português, os restantes alunos em análise colocaram-na nas palavras diferentes do português. Estes três alunos – A6, 16 e 25 foram capazes de perceber que se tratava de *contas* pela compreensão global do contexto em que se insere a palavra, estabelecendo relações de sentido e comparações entre algumas palavras do poema, facilitando assim a sua identificação (tradução). Nesta tarefa o aluno A6 destaca-se, pela consciência ortoépica e grafofonológica que demonstra ter, tendo ainda dado atenção ao contexto do poema.

#### 4.3.1.2 S.C. 1.2 TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTOS DA LÍNGUA MATERNA PARA OUTRAS LÍNGUAS E VICE VERSA

Importa referir que aquando da leitura flutuante dos dados, fomos nos apercebendo que as transferências de conhecimentos dos alunos são bastante limitadas, tendo em conta, certamente, o nível de escolaridade, a idade e que o seu vocabulário se encontra ainda pouco desenvolvido, condicionando assim as respostas e a transferência de conhecimentos da língua materna para outras línguas e vice-versa.

No entanto, os alunos conseguiram transferir alguns conhecimentos da língua materna, relacionados com conhecimentos de conteúdo, para outras línguas, à medida que iam colocando hipóteses para decodificar determinados enunciados ou palavras (cf. Anexo 20), como foi o caso do aluno A23 que partindo da palavra francesa *épiderme* conseguiu explicitar que “esta palavra se relacionava com pele”, por conhecer a palavra em português, mobilizando conhecimentos da LM para a LE.

Para além disso, em algumas das interações, facilmente se percebe que os alunos recorreram *ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada.* (QECR, 2001, p.23). Tal ocorre, por exemplo, nesta interação (cf. Anexo 29) onde um aluno disse que *Quando ouvimos “cât o mie” soa igual ao inglês e sabemos que em inglês é gato.*(A5), associando o excerto do poema *Gainusa* (cf Anexo 9), *cât o mie*, a uma palavra inglesa *cat* (mesmo sabendo que o inglês não faz parte das línguas românicas), demonstrando que o aluno mobilizou conhecimentos de outras línguas, neste caso do inglês, na tentativa de acesso ao sentido numa língua desconhecida.

De notar que a língua que suscitou menos dúvidas para os alunos foi o espanhol e foi nessa língua que os alunos conseguiram fazer mais “descobertas” e melhores associações com o português. Em contrapartida, o poema catalão suscitou, nos alunos, algumas dúvidas, principalmente por se assemelhar, nalgumas expressões, ao espanhol, confundindo bastante as escolhas dos alunos na identificação das línguas. Apesar da maioria dos alunos não conhecer esta língua e de a achar estranha, conseguiram assemelhá-la ao espanhol e conseguiram identificar algumas palavras, bem como traduzi-las, nomeadamente *Mosques* = Moscas e *Mosquits* = Mosquitos.

Na sessão III para além dos alunos terem tentado descodificar o poema romeno *Gainusa* através de imagens e palavras, também tiveram oportunidade de o ouvir, permitindo-nos trabalhar, tal como o título do relatório indica *Os sons das línguas* e, apoiados nessa audição, os alunos fizeram algumas transferências de conhecimentos, de várias ordens, que achamos pertinentes, tal como se pode verificar no excerto seguinte:

*Professor – Depois de terem ouvido o poema, o que acharam?*

*A14 - Cotcodag parece o cocorócoco, quando elas estão a cacarejar põe ovos.*

*A25 - Se calhar também fala de ovos o poema.*

(Sessão III – 26 de novembro de 2012)

Como se pode verificar no excerto apresentado, os alunos foram capazes de colocar uma hipótese plausível para descodificar uma palavra desconhecida *Cotcodag*, escrita em romeno, apercebendo-se de que o poema falava de galinhas e que estariam a pôr um ovo, tal como o poema expressa. Tentaram, igualmente, encontrar uma palavra que correspondesse à onomatopeia portuguesa *cocorococó*, fazendo uma correta identificação da palavra. Nestas “descobertas”, inicialmente os alunos reconheceram a onomatopeia e só depois partiram à descoberta e identificação da palavra *galinha* em romeno. Este aspeto também se encontra visível na ficha de registo da sessão III, onde todos os alunos analisados, foram capazes de identificar a onomatopeia em romeno *cotcodag*, como sendo a equivalente a *cocorococó*

Nesta mesma ficha (cf. Anexo 21) também se consegue ver que os alunos apesar de terem dificuldades em perceber muitas das palavras do poema romeno, quando lhes foi pedido que seleccionassem palavras semelhantes ao português e indicassem o seu significado, foram capazes, na grande maioria, de colocar hipóteses plausíveis, tendo em conta o contexto do poema e as palavras e/ou expressões que conseguiram descodificar, por exemplo *pretios* = *pintainho* (A2/10/14), *de repede* = *de repente* (A15/3), *pentru* = *perú* (A15/3), *cât* = *gato*, *mie* = *mia* e *laudã* = *chique* (A5/22)



Língua	Palavras semelhantes ao Português	Significado
Romeno	găinușă - cocoș - ouă - săptămână - față - pembu - de reșede -	galinha cocoado ovo semana nariz peru de repente

Língua	Palavras semelhantes ao Português	Significado
Romeno	găinușă → cocoș → prietor → ouă → oșada →	galinha cocoado pintainho ovo milho

Língua	Palavras semelhantes ao Português	Significado
Romeno	ouă cocoș Săptămână cat mie lună laudă	ovo cocoado semana gato mia lua chique

Figuras 15, 16 e 17 – Respostas dos alunos, acima referidos, ao item 2 da ficha de registo da sessão III

Para além destes aspetos, foi notório o alargamento do repertório linguístico-comunicativo dos alunos, ou seja, esta sessão permitiu que os alunos enriquecessem o seu vocabulário, nomeadamente ao tomarem conhecimento de que em português existe o equivalente da palavra *laudă*<sup>20</sup>, que é louvor, pelo que os alunos, por iniciativa própria conseguiram propor sinónimos para esta palavra, nomeadamente, *gabar*, *vaidade*, *chique*.

Olhando agora para a ficha de trabalho da sessão IV (cf. Anexo 22), importa destacar a palavra *asno* que aparece no poema espanhol *A (Asno)*, tendo apenas um aluno (A6) sido capaz de a assinalar como havendo uma palavra igual em português, provando ter um conhecimento lexical bastante diferente dos restantes colegas visto que os restantes a assinalaram como diferente (A5, A16, A21 e A25) ou semelhante (A3 e A15), fazendo-nos pensar que estes alunos, possivelmente, não conseguiram aceder completamente ao sentido do poema, não o compreendendo na sua totalidade, ao

<sup>20</sup> Em português ainda encontramos uma palavra com a mesma raiz que é Laudatório

contrário de (A6) que conseguiu mobilizar conhecimentos prévios, nomeadamente lexicais, para aceder ao sentido de uma língua não aprendida, neste caso o espanhol.

Relativamente ao enriquecimento vocabular, na sessão IV, os alunos conseguiram aprender uma palavra nova em português, *asno*, e após uma análise do poema em conjunto, foram capazes de associá-la à mesma família de palavras de *asneira* e de perceber que em português aquela mesma palavra também existe significando, igualmente, *burro* (animal) e *burro* (pessoa estúpida), sendo este jogo homonímico, por sinal, o tema do poema espanhol trabalhado nesta sessão.

Na tarefa nº 5 da ficha de registo da sessão V (cf. Anexo 14), os alunos tinham que identificar palavras com o mesmo significado em francês e em português. A grande maioria dos alunos do grupo em análise, de 11 opções, conseguiu acertar entre 6 a 8 palavras. Todos os alunos foram capazes de identificar as palavras *cigale* e *fourmi* como correspondentes às palavras *cigarra* e *formiga*, mostrando serem capazes de mobilizar estratégias de natureza cognitiva, tendo associado ao título da fábula. Relativamente a *jour* e *famine*, apenas dois alunos conseguiram identificar corretamente cada uma destas palavras, a saber, A6 e A15 e A3 e A15 respetivamente. Tendo em conta as respostas acertadas destes alunos, podemos tentar concluir que, em relação a *famine*, foram capazes de perceber que as palavras não têm que se escrever de forma igual e que, perante isto, o conhecimento do contexto e da fábula os ajudou nas suas respostas. Relativamente a *jour* podemos supor que estes alunos conhecem a palavra *bonjour* tendo mobilizado conhecimentos que já tinham do francês para tentar aceder ao sentido da palavra, ou então, não tendo este conhecimento, tiveram em atenção o contexto em que a palavra aparece no poema – “*Nuit et jour à tout venant*”, percebendo que fazia sentido que *jour* fosse dia, pelo facto de em português também existir a expressão *noite e dia*, levando-os assim a construir sentido pelo contexto. Apenas um aluno, A5, conseguiu identificar *voisine* como sendo *vizinha* e, apenas os alunos A15, A16 e A25 associaram *cantar* a *chanté*.

De uma forma geral, o conhecimento prévio da fábula e do seu tema, bem como do léxico da língua portuguesa, ajudou os alunos a perceber o contexto e a traduzir algumas palavras. É notório que a competência de IC é algo que se desenvolve ao nível da escolaridade, à medida que os alunos vão desenvolvendo o vocabulário em português, a compreensão oral e escrita e o conhecimento do mundo.

#### 4.3.2 C. 2 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

Nesta segunda categoria, referente à consciência linguística, considerada como um estágio intermédio entre um conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito da mesma (Duarte, 2008), iremos focar a nossa atenção em aspetos relacionados com a consciência fonológica e grafofonológica. O conhecimento do sistema fonológico de uma língua, permite-nos perceber que os indivíduos recorrem ao conhecimento que têm sobre os sons, a fim de perceberem o essencial de enunciados tanto verbais como escritos (Sim-Sim, 1998).

Para esta categoria vamos ter em atenção dados recolhidos nas sessões III (cf. Anexo 21) e V (cf. Anexo 26), a partir dos registos das fichas de trabalho e de algumas transcrições de interações entre professor e alunos (cf. Anexo 29).

Na sessão III, como já foi mencionado anteriormente, o professor passou uma audição do poema romeno *Gainusa* e após essa audição foram discutidas algumas ideias com os alunos, como podemos ver nas transcrições que se apresentam de seguida.

*Professor – E os sons das palavras são iguais aos nossos?*

*A26 – O romeno é muito estranho!*

*Professor – E é estranho porquê?*

*A26 - Porque ouvir romeno é estranho, muito estranho // e tem aqueles sinais estranhos.*

*Professor – Aqueles sinais estranhos chama-se carateres, sabiam?*

*A12 – Então mas para que servem? // É para lermos de outra maneira diferente?*

*Professor – Sim, fazem com que determinadas letras se leiam de outra forma.*

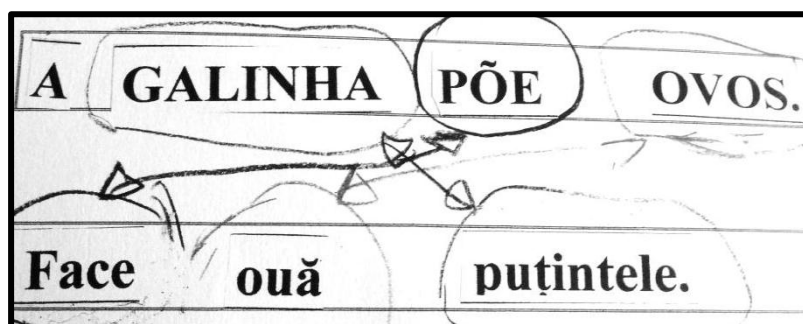
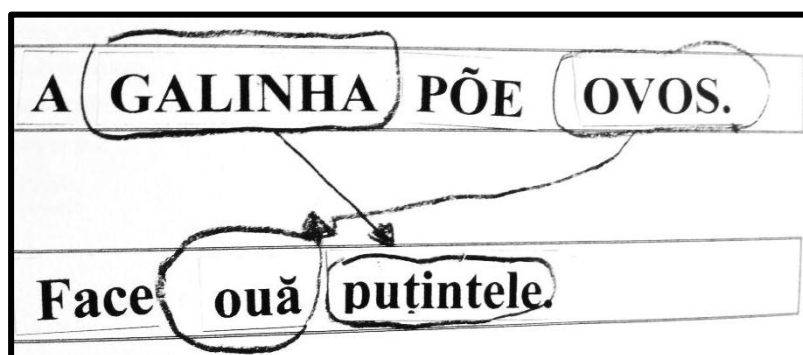
*A12 – Ah // por isso é que o som é assim tão estranho e difícil.*

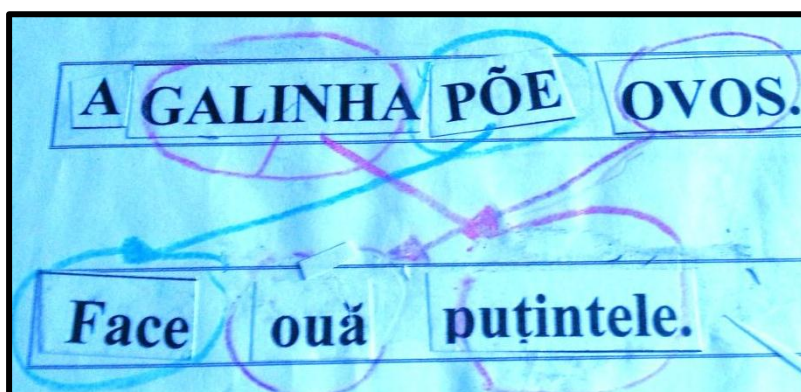
(Sessão III – 26 de novembro de 2012)

Analisando estas interações podemos depreender que o romeno foi uma língua que suscitou alguma estranheza nos alunos, muito pelo facto de ser a mais afastada e, difícil de compreender. O que os alunos destacaram mais foi a sonoridade da língua bem como os sinais adicionais de escrita, pois segundo eles, esta língua “é muito estranha” e tem “sinais estranhos”. Após alguma troca de ideias os alunos vieram a perceber que esses carateres fazem com que letras iguais às que usamos na nossa língua, sejam lidas e pronunciadas de uma outra forma. Foi através deste novo conhecimento

em relação aos sinais adicionais de escrita, que os alunos foram capazes de perceber que a relação fonema-grafema pode ser diferente de língua para língua. Apesar de noutras sessões os alunos terem tido contacto com sonoridades novas, nesta, devido aos caracteres que o romeno usa no seu sistema de escrita, foi possível desenvolver com eles este outro aspeto relativo às relações fonema-grafema. A ligação entre fonemas e grafemas estabelece-se a partir do princípio alfabético, que é uma condição indispensável à aquisição tanto da leitura como da escrita (Zuanetti, Schneck e Manfredi, 2008, citado em Ribeiro, 2011). Aqui também intervém a competência ortoépica que, como já foi visto no capítulo II, se encontra em estreita relação com a competência fonológica (cf. Capítulo II).

Relativamente à ficha de registo da sessão III (cf. Anexo 9), na questão 3, verificámos que os alunos do grupo em análise foram todos capazes de segmentar as frases em palavras, verificando que as outras línguas também podem ser segmentadas em unidades distintas.





Figuras 18, 19 e 20 – Respostas dos alunos A21/24, A11/16 e A2/10/14, respectivamente, ao item 3 da ficha de registo da sessão III

Tomando como exemplo estas imagens, referentes aos registos dos alunos, pudemos constatar que a grande maioria dos alunos do grupo em análise conseguiu associar as palavras da frase em português às da frase em romeno, à exceção do artigo definido *a* para o qual nenhum aluno apresentou qualquer associação. Para além deste aspeto houve ainda dois alunos que não fizeram corresponder os verbos de ambas as frases. Os que fizeram todas as associações, fizeram-nas corretamente.

Na última questão desta mesma ficha os alunos tiveram que indicar se as palavras na frase em romeno e em português estavam escritas da mesma forma. Obtivemos respostas interessantes a esta questão, tendo descoberto que os alunos têm a percepção de que as línguas podem ser segmentadas não só em palavras, como também em sílabas e fonemas (para eles designados como sons). Assim, de entre estas respostas, alguns alunos disseram que as frases não estavam escritas da mesma forma *porque os sons das palavras são diferentes e não se encontram nos mesmos lugares nas frases* (A2/10/14), entre outras respostas que podemos ver nas imagens que se seguem.

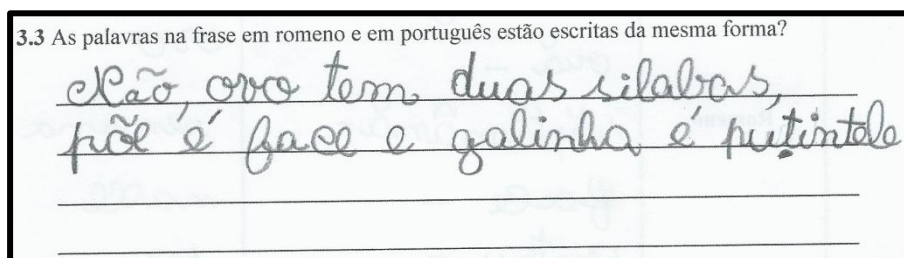


Figura 21 – Resposta dos alunos A3/15 ao item 3.3 da ficha de registo da sessão

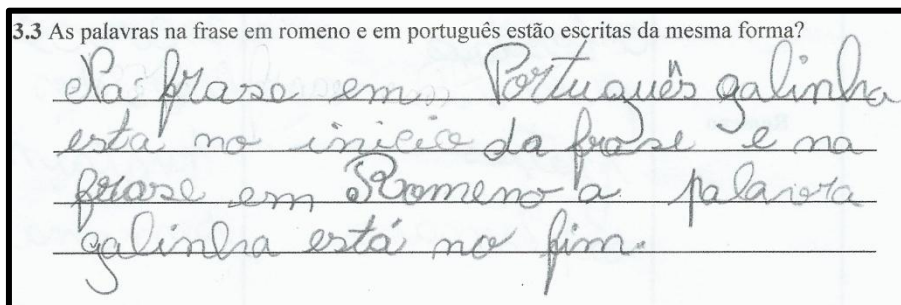


Figura 22 – Resposta dos alunos A11/16 ao item 3.3 da ficha de registo da sessão III

De uma forma geral, através destas respostas ao item 3 da ficha de trabalho, notámos que os alunos foram capazes de perceber que as línguas podem ser segmentadas em unidades distintas: a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas, foram capazes de identificar a ordem diferente das palavras na frase e, para além disto conseguiram descobrir que os sistemas fonológicos das línguas apresentam semelhanças e diferenças, pois, de entre outros aspetos, a relação grafema-fonema também pode variar consoante a língua. Os alunos também conseguiram chegar a esta conclusão na sessão V, como poderemos ver adiante na transcrição apresentada.

Em termos de dificuldades, constatámos que os alunos tiveram mais dificuldade em perceber que o número de palavras para expressar o mesmo conteúdo pode ser diferente.

*Professor – Por que é que eu li de uma maneira e vocês de outra? O que acontece com as palavras noutras línguas? Lemos da mesma maneira que em português?*

*A12 - Não! As letras podem ser as mesmas, mas porque os sons são todos diferentes já não é igual!*

(Sessão V – 5 de Dezembro de 2012)

Na sessão V também foram trabalhadas questões da consciência fonológica, partindo de um verso em francês, *Une fourmi parlant français*. Pretendia-se que os alunos após ouvirem este verso, tentassem transcrevê-lo, sem recorrerem ao enunciado escrito correspondente. Dos sete alunos analisados, apenas dois conseguiram aproximar-se do enunciado em francês, A15 e A16, os restantes demonstraram muitas dificuldades em se desprenderem do conhecimento da relação fonema-grafema em LM, fazendo com que separassem palavras em duas ou mais sílabas, quando na realidade deveriam ser uma só palavra, como foi o caso do A15 que escreveu *Iun fourmi par la francê*, onde

para a palavra *parlant*, o aluno escreveu-a em duas palavras distintas *par la*. O que aconteceu com este aluno, foi também visível noutros alunos, só que noutras palavras. Mostramos agora as respostas dadas pelos dois alunos que mais se aproximaram do original.

Como eu penso que se escreve:  
iun formie pala face?

Uma formie parla francê.

Figura 23 e 24 – Respostas dos alunos A21 e 25 à ficha de registo da sessão

Apesar deste facto, o aluno A15, de todos os alunos analisados, foi aquele que demonstrou ter maior acuidade auditiva, com uma resposta que se aproxima dos sons do enunciado em francês, no entanto transcritos com a relação fonema-grafema da língua portuguesa. Também os alunos A16, A21 e A25 conseguiram algo bastante semelhante ao enunciado oral em francês, sendo que este último, sabendo que em português *formiga* é do género feminino, em francês, na sua palavra *Iun* optou por adicionar um artigo feminino, pelo facto de saber que a seguir iria aparecer a palavra *fourmi*. Em contrapartida, o aluno A6 foi aquele que mais se afastou do original, podendo indicar dificuldade na perceção dos sons da língua (francesa), indiciando ter uma fraca acuidade auditiva, não conseguindo mobilizar estratégias de IC no acesso ao sentido na oralidade, algo que tinha feito na escrita, ao contrário de A15, por exemplo.

Como eu penso que se escreve:  
Jue boue my an la fonce

Figura 25 – Resposta do aluno A6 à ficha de registo da sessão V

Analisando em específico algumas situações que ocorreram nesta atividade, destaquemos duas palavras, *français* e *fourmi*. Em relação à primeira, a maioria dos

alunos conseguiu identificar que se tratava de francês (em francês) e conseguem perceber o sentido partindo do reconhecimento da palavra na oralidade, à exceção de A6, que mais uma vez prova ter uma capacidade fonológica menos desenvolvida pois nem a palavra *français* conseguiu perceber e identificar. Relativamente à palavra *fourmi*, os alunos A15, 16, 21 E 25 fazem uma boa identificação e reconhecimento da palavra, ao contrário, novamente, do aluno A6 que segmentou a palavra em duas, não sendo capaz de identificar a fronteira de palavras, na oralidade, ao contrário dos alunos A5, 15, 21 e 25 que fazem uma correta segmentação da frase em palavras, ou, pelo menos, da palavra em sílabas. Este aluno (A6), à semelhança de A5, teve dificuldades em perceber sons e em fazer uma correta discriminação auditiva, inviabilizando, assim, a possibilidade do acesso ao sentido na oralidade.

#### 4.3.3 C. 3 POESIA

Nesta terceira categoria, *Poesia*, iremos centrar a nossa análise nos recursos de sonoridade da poesia, especificamente ao nível da percepção e reconhecimento de rimas, identificação de onomatopéias e de outros recursos do nível fónico em poemas em línguas RO.

Nesta secção começamos por analisar algumas interações da sessão I, especialmente dedicada ao livro “*A Casa da Poesia*” de José Jorge Letria. Nesta sessão I, com o mesmo nome do livro atrás referido, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o poema, através de uma apresentação em *power point* acompanhada de uma gravação de todo o conteúdo da obra. Após essa apresentação, o professor discutiu algumas ideias com os alunos, como se pode ver na transcrição seguinte:

*Professor – Depois de ouvirem o poema e verem as ilustrações o que nos podem dizer sobre a poesia?*

*A6 - Há poemas que podem ser de cantar...têm rimas...acabam com o mesmo som e às vezes letra.*

*A15 – Os poemas não rimam sempre mas não deixam de ser poemas.*

*Professor - E como são formados os poemas? Sabem o que são versos?*

*A3 - Os versos são linhas pequenas / e se não tiver versos é uma história.*

*A1- A poesia é imaginação, musicalidade, criatividade.*

*A21 - É também aprender e brincar com as palavras e com os sons.*



Analisando estas interações conseguimos ver que os alunos possuem já alguns conhecimentos sobre características da poesia, especialmente ao nível dos recursos da sonoridade e analisando esta 1ª intervenção, o aluno A6 associa logo a poesia aos seus aspetos fónicos, sendo este aluno a desencadear o diálogo. Para além de aspetos relacionados com a mancha gráfica e os aspetos fónicos, os alunos demonstram possuir conhecimentos sobre aspetos da dimensão formal de um texto poético, nomeadamente, o conceito de verso. O facto de os alunos terem feito referência a estes aspetos, nomeadamente, rima e verso, nas suas interações, leva-nos a crer que também são capazes de as identificar num qualquer poema. Destas interações, apraz-nos ainda destacar duas respostas dadas pelos alunos A1 (*A poesia é imaginação, musicalidade, criatividade*) e A21 (*É também aprender e brincar com as palavras e com os sons*).

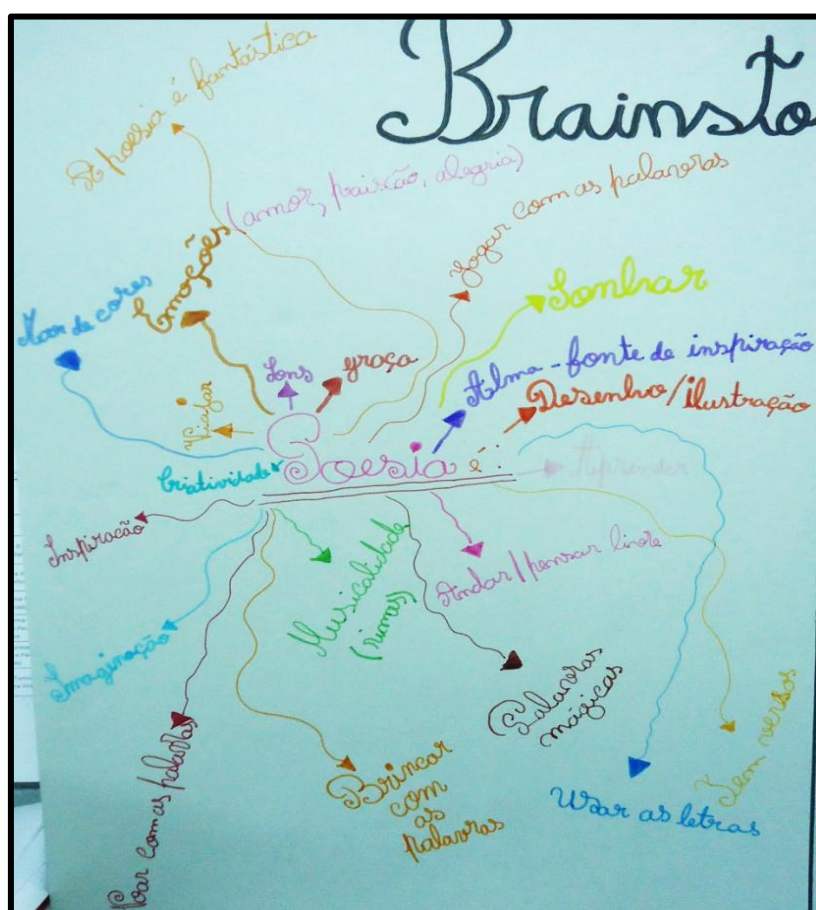


Figura 26 – Chuva de ideias sobre a poesia – Sessão I

Vendo estas interações e a figura 26 consegue-se perceber que, apesar de os alunos frequentarem um 2º ano de escolaridade, revelam já bastantes conhecimentos relativamente ao texto poético, conseguem facilmente associá-lo a algo melodioso, onde

palavras mágicas, musicalidades e os sons da palavras/brincar com as palavras (nomeadamente aliteraões, onomatopeias, ritmo e rima) adquirem um grande valor, conseguindo cativar as crianças.

No que concerne às restantes sessões, onde foram sempre trabalhados poemas, mas em línguas RO, fomos nos apercebendo que os alunos facilmente os identificavam como sendo poemas apesar de não conseguirem extrair o sentido de todos deles (devido às dificuldades de tradução). Apesar de em algumas situações terem conseguido aceder ao sentido de algumas partes, palavras isoladas e excertos, que lhes permitiram fazer inferências, conseguiram dar mais atenção à forma dos poemas, ao invés do conteúdo, tendo encontrado no poema em romeno a onomatopeia *cotcodag*, facilmente identificável pelos alunos no poema *Gainusa*, trabalhado na sessão III e rimas. Sentimos que nestas sessões, a primeira coisa que ressaltava à vista dos alunos era sem dúvida a mancha gráfica e só posteriormente é que partiam à descoberta de recursos poéticos, nomeadamente, da sonoridade, que facilmente são capazes de reconhecer na LM e que mostraram gostar de o fazer também nas línguas RO, como se pode constatar na imagem que se segue.

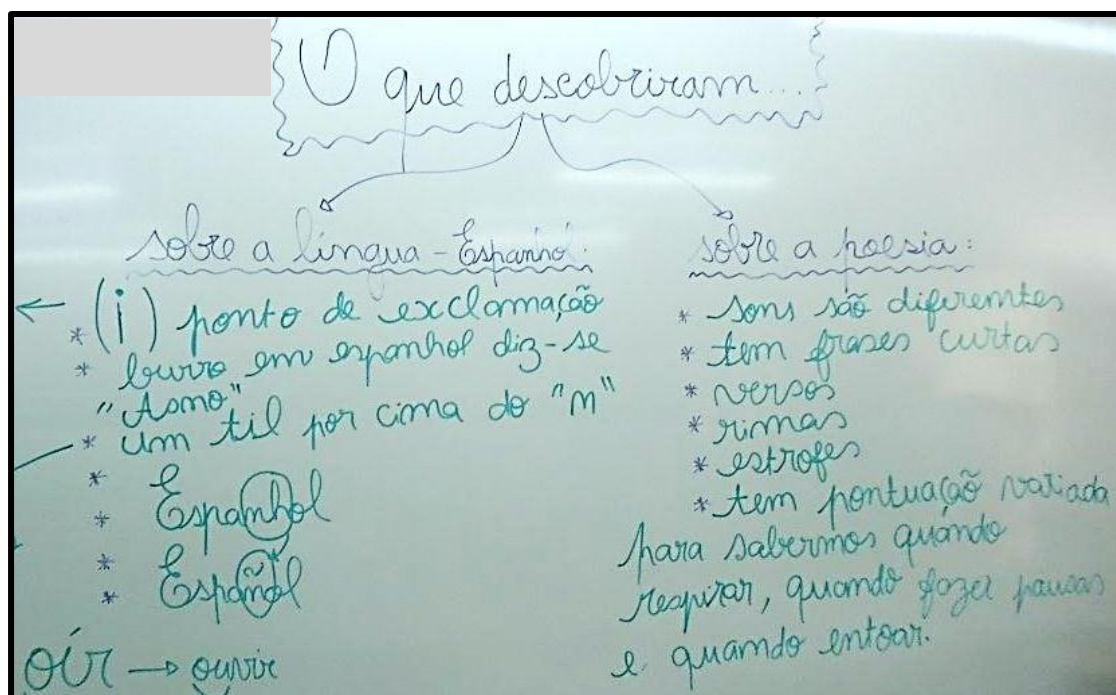


Figura 27 – Descobertas sobre o poema espanhol

Olhando para esta imagem, referente à sistematização de ideias da sessão IV, os alunos destacaram como descobertas acerca da poesia em espanhol as diferenças sonoras e ortoépicas, tendo alguns alunos referido que *o sotaque era diferente do nosso*, logo os sons das palavras também, conseguiram encontrar frases curtas – versos,

identificaram rimas e estrofes no poema, e também tiveram em atenção os sinais de pontuação. Tendo em conta estas características (mencionadas pelos alunos na figura 27), que surgiram após a audição do poema espanhol *A (Asno)*, percebe-se a mobilização de uma competência ortoépica pelos alunos, competência esta com estreita ligação à produção oral e à competência ortográfica, nomeadamente às questões de pontuação, referidas pelos alunos, e fonológica. Perante estes factos podemos afirmar que os alunos conseguiram mobilizar esta competência, tocando em pontos característicos como a pronúncia, ou *entoação*, pontuação, bem como em recursos da sonoridade. Acima de tudo, conseguiram descobrir que as convenções que eles conhecem do português, podem ter valores diferentes em outras línguas, e que são essas convenções que representam a pronúncia.

Nesta mesma sessão, dedicada ao espanhol, foi apresentado um texto aos alunos, em prosa, resultante da transformação de poema, pela conversão dos versos em prosa, sendo proposto aos alunos o desafio de voltarem a colocar o poema na sua forma original (cf. Anexo 11). Tendo em conta o grupo em análise, podemos afirmar que a maioria dos alunos conseguiu colocar o texto novamente em verso. Para além disto, a grande maioria destes alunos conseguiu fazer a transformação em versos de forma muito semelhante ao original, mantendo coerência rítmica e tendo sempre em atenção as frases curtas (versos) e isto deveu-se ao facto de terem conhecimentos prévios acerca do ritmo da poesia, tornando assim os alunos mais sensíveis para essa questão, permitindo-lhes fazer essa segmentação. Mostramos de seguida alguns exemplos destes casos.

A5

do poema)

El asno es un burro,  
no sabe leer.  
Si nadie me enseña  
no podré aprender.  
Tengo unas piernas  
grandes para ir,  
los ojos, rasgados,  
como un calcetín,  
y imita que duras  
codos para hincar!  
¡enseñame pronto,  
vamos a estudiar  
las letras, los

A21

do poema

El asno es un burro,  
no sabe leer.  
Si nadie me enseña  
no podré aprender.  
Tengo unas piernas grandes para ir,  
los ojos rasgados como un calcetín,  
y imita que duras  
codos para hincar!  
¡enseñame pronto,  
vamos a estudiar las letras, los números,  
y el dalecán aquel que  
que quiere que sepan que yo  
que yo sí lo sé!

Figuras 28 e 29 – Excertos de dados da ficha de registo da sessão IV de A5 e A21

Comparando estas duas produções, é possível identificar uma cadeia rítmica no primeiro excerto, onde o aluno mostrou seguir uma coerência em termos rítmicos e conseguiu mantê-la praticamente até ao fim do poema, vê-se ainda que a segmentação plausível que não conseguiu realizar está ligada à não compreensão do termo *codos* pois segmentou *codos para hincar* igual a *grandes para oir*, visto que a estrutura e o ritmo são os mesmos. No 2º também se verifica o mesmo, embora com menor frequência. Quanto à mancha gráfica é também notório que o aluno A5 consegue construir um poema com versos curtos, indicadores de um ritmo rápido e conseguiu encadear as rimas de forma também correta. O mesmo já não se verifica no segundo excerto, a partir do 5º verso. O aluno revela compreensão até ao 8º verso e estava a respeitar um determinado ritmo, mais sincopado e rápido e estava a ter em atenção a formação de rimas mas, a dado momento quebrou o verso de forma errada, cortando de imediato todo o sentido da frase e conseqüentemente das seguintes. Este último exemplo foi recorrente em alguns alunos, que numa fase inicial conseguiram seguir de forma correta a estrutura do poema, mas a dada altura acabaram por cortar o sentido em alguma parte, comprometendo o resto do poema.

#### **4.3.4 C. 4 APRECIACÃO DO PROJETO**

A categoria relativa à apreciação do projeto, surgiu como uma dimensão da análise devido à necessidade que sentimos em perceber o que os alunos acharam do projeto, o que gostaram de conhecer e o que gostariam de ter conhecido/feito ao longo do nosso projeto de intervenção.

De uma forma geral, esta categoria foi definida para analisarmos as opiniões das crianças relativamente ao projeto. Para tal, foram sendo apresentadas fichas de avaliação das sessões, devendo as crianças assinalar de entre três opções, *Gostei Muito*, *Gostei*, *Não Gostei*, aquela que expressasse melhor o grau de satisfação quanto à sessão. Depois, para cada uma das sessões puderam descrever aspetos que ficaram a conhecer, descobertas feitas sobre as línguas e coisas que gostavam de descobrir sobre as línguas. Para além destas fichas, ao longo das sessões fomos tomando atenção a alguns comportamentos e reações. Através destas fichas conseguimos obter informações relativas ao interesse pelas atividades, materiais e pelo contacto com novas línguas.

No que respeita à apreciação das sessões, todos os alunos selecionaram a opção *Gostei Muito* o que nos permitiu perceber que, *grosso modo*, o projeto agradou a todos os alunos e relativamente a cada uma das sessões, o mesmo se verificou, sendo bastante positivo para nós perceber que conseguimos desenvolver algo que cativou e interessou os alunos.

No que concerne à sessão I, que se desenrolou em torno do livro *A Casa da Poesia*, os alunos, quando questionados sobre o que aprenderam, deram respostas ricas onde disseram *Aprendi que tinha versos, palavras mágicas, palavras engraçadas*, demonstraram ter gostado de conhecer o livro em si e de aprender *que a poesia rima ou não e tem pequenos versos. Os poemas podem ser grandes ou pequenos com vários temas*. Apesar de a rima estar bastante associada à noção deles de poesia, houve quem referisse ainda que *nem todos os poemas rimam, alguns são maiores*. As opiniões sobre esta sessão foram unânimes, tendo sido uma sessão de agrado para todos.


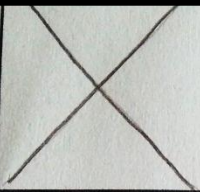

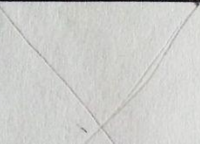
 <b>Gostei Muito</b>		<p>Eu gostei de aprender o poema e aprendi que a poesia rima e não e tem pequenos versos.</p>
		<p>Os poemas podem ser grandes ou pequenos com vários temas.</p>

Figura 30 – Excerto da ficha avaliação da sessão I – A14


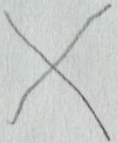

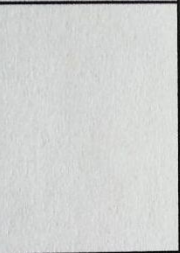
 <b>Gostei Muito</b>		<p>Eu aprendi que a poesia é mágica, fantástica e pode ser uma das coisas que me pode animar.</p>
 <b>Gostei</b>		<p>A "Casa da Poesia" também é muito bonita.  Os poemas rimam, têm frases curtas e versos.</p>

Figura 31 – Excerto da ficha avaliação da sessão I – A23


"Batido de Línguas Românicas"	
O que achei da sessão...	O que descobri...
 Gostei Muito	Eu descobri que avia uma língua que se chama Catalão e Romeno. Eu também descobri que se diz galinha em romeno se dizia gainosa.

Figura 32 – Excerto da ficha avaliação da sessão II – A12

Na sessão II, destinada à abordagem das línguas românicas, os alunos quando questionados sobre as suas descobertas, referiram-se essencialmente a algumas línguas, que para muitos, eram conhecidas, nomeadamente o catalão e em algumas das respostas, os alunos disseram que descobriram *que havia uma língua que se chama Catalão e Romeno. Em também descobri que se diz galinha em romeno se dizia gainosa*, houve alunos que “descobriram” *várias línguas como o Francês o Espanhol o Italiano o Catalão*. Houve ainda um aluno que referiu ter gostado  *muito de aprender o poema em Romeno e em Espanhol. Em Romeno porque tinha a palavra cotcodag que quer dizer cócorócoco!!! E também gainusa que é galinha. E em espanhol que tinha a palavra asno, e da família da palavra asno descobrimos a palavra asneira. Foi por isso que gostei muito.*

Relativamente à sessão III, a opinião mantém-se unânime, sendo que todos os alunos disseram ter gostado muito da sessão e relativamente às “descobertas” sobre a língua, os alunos mencionaram que aprenderam  *palavras em romeno tipo galinha que é gainusa e também ovo que é oua e semana que é saptamana*, outros referiram ter gostado  *de aprender mais sobre a poesia (...)*. De uma forma geral, o que podemos destacar sobre esta sessão foi que os alunos foram capazes de reter algumas palavras, sendo que as que mais se destacaram foram  *cotcodag*, por ser uma onomatopeia e por ter despertado sensações de alegria nos alunos quando a ouviram,  *gainusa* por terem facilmente descoberto que se tratava de galinha, por influências da onomatopeia  *cotcodag* e  *saptamana*, por se assemelhar à tradução em português  *semana* e por, em termos sonoros, também ser semelhante.




O que achei da sessão...		O que descobri...
 <b>Gostei Muito</b>	X	<p>Eu gostei de aprender o poema em Romeno e em Espanhol.</p> <p>Em Romeno porque tinha a palavra coteodag que quer dizer cocoró coco!!!</p> <p>E também gainusa que é galinha.</p> <p>E em Espanhol que tinha a palavra armo e da família da palavra armo descobrimos a palavra ameira. Foi por isso que gostei muito.</p>
 <b>Gostei</b>	X	
 <b>Não Gostei</b>	X	

Figura 33 – Excerto da ficha avaliação da sessão II – A25




O que achei da sessão...		Descobertas sobre a língua...
 <b>Gostei Muito</b>	X	<p>Eu gostava de aprender vários textos e poemas em Romeno.</p> <p>Eu aprendi palavras em Romeno tipo galinha que é gainusa e também ovo que é ova e semana que é saptamana e coteodag e putintele e pretios.</p>
 <b>Gostei</b>	X	
 <b>Não Gostei</b>	X	

Figura 34 – Excerto da ficha avaliação da sessão III – A5




O que achei da sessão...		Descobertas sobre a língua...
 Gostei Muito	X	Eu gostei do poema que tivemos em <i>Esomero</i> , descobri que <i>gainusa</i> queria dizer galinha e <i>estotodag</i> queria dizer <i>cocoróccas</i> .
 Gostei		
 Não Gostei		

Figura 35 - Excerto da ficha avaliação da sessão III – A16

Passando agora para a IV sessão, totalmente dedicada ao espanhol, podemos dizer que, em geral, todos gostaram e destacaram o facto de gostarem, um dia, de aprender espanhol para falarem com os seus familiares e amigos. Desta sessão a palavra que mais retiveram foi *asno* e apercebemo-nos que foi uma sessão bastante cativante pelo facto de a língua ser mais próxima do português, facilitando o entendimento dos alunos sobre o poema. De facto esta língua mostrou ser a mais atrativa para as crianças, pois conseguiram compreender e aceder ao sentido do poema de uma forma que não conseguiram nas outras sessões e verificámos que os alunos conseguiram traduzir, com relativa facilidade, o poema apresentado, constatando-se que quanto mais próxima é uma língua, mais fácil se torna para os alunos. Nesta sessão também se mostraram bastante interessados, ao fazerem questões acerca dos sinais específicos de pontuação que estavam presentes no poema e que não se usam na nossa língua, nomeadamente quais seriam as suas funções e porque tinham configuração diferente dos nossos sinais, tendo aprendido que serviam para conferir ritmo e entoação ao poema e, para além disto, muitos referiram achar *o som* da língua *bonito*.





O que achei da sessão...		O que gostaria de aprender sobre o espanhol...
 Gostei Muito		Eu aprendi palavras. Eu aprendi rimas. Eu aprendi sons. Eu aprendi poemas.
 Gostei	X	

Figura 37 – Excerto da ficha avaliação da sessão IV – A9




O que achei da sessão...		O que gostaria de aprender sobre o espanhol...
 Gostei Muito	X	Eu gostaria de aprender poemas em espanhol. Eu também gostaria de saber espanhol. Eu adorei a sessão de espanhol porque aprendi a palavra asno.
 Gostei		
 Não Gostei		

Figura 38 – Excerto da ficha avaliação da sessão IV – A26

Olhando agora os registos da sessão V, dedicada inteiramente ao francês, a opinião dos alunos foi unânime, tendo todos mencionado terem gostado muito da sessão e relativamente à língua, as opiniões não foram unânimes, pois alguns alunos consideraram o francês *um pouco diferente de português*, mas que, apesar deste facto, era uma língua de fácil descodificação. Percebemos que para alguns alunos o que ficou mais presente nas suas memórias foi o título da sessão, *Chercheurs em ação*, ao invés do título do poema, embora um aluno tenha conseguido recordar tanto o título em francês como a sua tradução.




O que achei da sessão...		Fiquei a saber que...
 Gostei Muito	X	Fiquei a saber que o Francês é um pouco diferente de Português, mas gostei de ficar a saber novas línguas. O Francês é diferente porque tem palavras diferentes e sons também.
 Gostei		
 Não Gostei		

Figura 39 – Excerto da ficha avaliação da sessão V – A3




O que achei da sessão...		Fiquei a saber que...
 Gostei Muito	X	chercheurs é detetives, fiquei a saber ler bem francês, consegui identificar as semelhanças em português e percebi que o francês é interessante, também percebi que é bom para descodificar em português.
 Gostei		
 Não Gostei		

Figura 40 – Excerto da ficha avaliação da sessão V – A17

No que concerne as estas fichas, percebemos que os alunos centram-se essencialmente nas suas representações sobre as línguas, bem como nos aspetos que mais gostaram de aprender e conhecer, ao invés de manifestarem opiniões relativamente aos materiais em si. Mas no que concerne aos materiais, sentimos que as fichas de trabalho, em determinadas ocasiões, tornaram-se um pouco cansativas para os alunos e faziam desvanecer um pouco o seu entusiasmo e dedicação, por sentirem estar a fazer algo de certa forma repetitivo. Apesar deste facto constatámos, com agrado, que foram raras as atividades em que não pudemos contar com todos os alunos, tendo obtido dados de todos os alunos em praticamente todas as sessões.

Relativamente às línguas, a postura dos alunos foi bastante positiva e as reações observadas ao longo das aulas faziam transparecer curiosidade, interesse, tanto pelas questões que iam sendo colocadas, como pela constante referência ao projeto, mesmo quando este não estava a ser implementado. Notámos que alguns alunos mostraram uma atitude mais negativa, surgindo comentários mais depreciativos, relativamente ao romeno, que para muitos alunos é uma língua associada a um determinado grupo de indivíduos (romenos e ciganos), vistos pelos como à margem da sociedade, por serem geradores de conflitos e por contribuírem para o aumento da mendicidade, marginalidade e do crime organizado e consequentemente da insegurança.

---

## SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS

---

Em síntese, relativamente à categoria *estratégias de IC*, foram definidas duas subcategorias, para nos permitir encontrar evidências da mobilização deste tipo de estratégias, nomeadamente ao nível de *inferências – traduzir e comparar* e de *transferência de conhecimentos da língua materna para outras línguas e vice-versa*. Tendo em conta os dados analisados, fomos constatando que todos os alunos do grupo de análise mobilizaram estes dois tipos de estratégias, para aceder a enunciados tanto escritos como orais.

Após a análise dos dados, o que mais sobressaiu foi o facto de, nas diversas atividades, os alunos construírem o sentido através de inferências, tendo a maioria das tentativas de tradução sido feitas, sobretudo, com base no som das palavras, sendo esta a estratégia mais seguida pelos alunos, ou seja, as suas inferências foram feitas pela proximidade linguística encontrada pelos alunos, entre palavras isoladas em línguas românicas não dominadas.

No que concerne à *transferência de conhecimentos da língua materna para outras línguas e vice-versa*, em algumas das interações, é notório que os alunos recorreram *ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”* (QECR, 2001, p.23), apesar de se saber que a competência de Intercompreensão é algo que se desenvolve com a escolarização e à medida que os alunos vão desenvolvendo o vocabulário em português, a compreensão oral e escrita e o conhecimento do mundo (dimensão cognitiva), visto que existe “ *uma relação profunda entre o domínio da língua que usamos para*

*comunicar, as experiências que vivenciamos e o conhecimento que temos sobre o Mundo e sobre a vida”* (Sim-Sim, 2007, p.11).

Desta forma, os alunos acabam por se tornar mais capazes e com mais conhecimentos, tanto sobre a sua língua materna, como sobre o mundo, que lhes permitam fazer outro tipo de transferências e conseqüentemente, a sua competência de Intercompreensão desenvolver-se-á.

Relativamente à categoria *consciência linguística*, notámos que os alunos ficaram sensibilizados para questões relacionadas com a consciência fonológica. Neste ponto, foi possível verificar que as crianças detêm capacidades não só para explorar a língua materna, como também outras línguas, conseguindo manipular e analisar as suas unidades menores, nomeadamente as sílabas e os fonemas, tendo conseguido reconhecer que as línguas podem ser segmentadas em unidades distintas. Para além disso, nas sessões III, IV e V, referentes ao romeno, espanhol e francês, respetivamente, os alunos puderam perceber que a relação fonema-grafema pode ser diferente de língua para língua. Foi através do novo conhecimento em relação aos sinais adicionais de escrita (sessão IV), que os alunos foram capazes de perceber que a relação fonema-grafema pode ser diferente de língua para língua. Apesar de noutras sessões os alunos terem tido contacto com sonoridades novas (III e IV), nesta, devido aos sinais que o romeno usa no seu alfabeto, pois o romeno usa o alfabeto latino ao qual acrescenta outros caracteres ou sinais, foi possível desenvolver com os alunos este novo aspeto relativo às relações fonema-grafema.

Na categoria respeitante à *poesia*, foram analisados aspetos respeitantes aos recursos da sonoridade. Os alunos demonstraram ter consciência das características que um texto poético apresenta, não só através do reconhecimento da sua mancha gráfica como através da identificação de aspetos fónicos, nomeadamente a rima e o ritmo, pois mostraram conseguir recompor um poema em espanhol, com relativo sucesso e foram capazes de reconhecer a onomatopeia numa língua diferente e distante do português, o romeno. Para além destes, os alunos mostraram conhecer alguns aspetos formais da poesia, por exemplo, o conceito de verso, aspetos verificados não só no grupo de alunos em análise, como em muitos outros alunos da turma.

Por fim, relativamente à apreciação do projeto, analisadas as opiniões de todos os alunos, foi geral a opinião de agrado relativamente a todas as sessões, levando-nos a acreditar que, *grosso modo*, o projeto agradou a todos os alunos e, vendo as opiniões relativamente a cada uma das sessões, a opinião mantém-se, sendo gratificante para nós

perceber que conseguimos desenvolver um projeto que cativou os alunos. As respostas dadas pelos alunos, nas fichas de avaliação das sessões centraram-se bastante nas suas representações sobre as línguas, bem como nos aspetos que mais apreciaram em cada uma delas, nomeadamente ao nível das aprendizagens, ao invés de manifestarem opiniões relativamente aos materiais em si.

# CONCLUSÕES

---

O estudo aqui apresentado, *Intercompreensão e Poesia – Os sons das línguas* foi desenvolvido com o intuito de compreender as potencialidades educativas de um trabalho em torno da Intercompreensão, com recurso a poemas em diferentes línguas românicas, no 1º ciclo do ensino básico (1º CEB).

A Intercompreensão pode ser entendida como uma capacidade que permite transferir conhecimentos de língua para língua, sendo os elementos de proximidade linguística e cultural potenciados para se conseguir um maior entendimento da língua do outro, mesmo que esta não seja dominada e/ou não tenha sido estudada pelo recetor da mensagem. Considerando a experiência adquirida com este projeto, achamos por bem argumentar que não se pode considerar este entendimento extensível, da mesma forma, a todas as situações. Do ponto de vista das línguas, existem de facto especificidades que caracterizam cada uma delas, pelo que mesmo em línguas de uma mesma família, os elementos de proximidade linguística e cultural em línguas ditas “mais afastadas” podem não ser suficientes para permitir esse entendimento da língua do outro.

No que concerne aos sujeitos, no nosso caso, um grupo de alunos de uma turma do 1º CEB, tendo em conta que se encontravam num nível bastante inicial de escolarização e ainda tinham conhecimentos linguísticos e experiência e conhecimentos do mundo pouco desenvolvidos, notámos que tiveram mais dificuldades em aceder ao sentido na maioria das línguas, à exceção do espanhol que, por ser uma língua mais próxima, lhes facilitou a compreensão do poema em espanhol. Perante isto sentimos que um trabalho didático com a Intercompreensão poderá conduzir a um outro tipo de resultados num nível mais avançado de escolaridade e, sendo assim, poderá ser mais vantajoso, nos primeiros anos de escolaridade, apostar, primeiramente, na sensibilização à diversidade linguística e cultural, a par do desenvolvimento, nos alunos, de um conhecimento mais aprofundado da língua materna.

No entanto, com este trabalho foi possível constatar que a partir de uma abordagem plural das línguas, nomeadamente da Intercompreensão, as crianças acabam por se tornar mais conscientes da sua própria língua e à medida que esse trabalho vai sendo continuado e aprofundado, mais comparações e transferências de conhecimento as crianças vão fazendo da sua língua materna para outras línguas com que contactam.

Ao longo deste estudo fomos também apercebendo que “*a poesia deve ter a dupla função de ensinar e, ao mesmo tempo, de deleitar, proporcionando prazer*” (Horácio, 1992 citado em Melo, 2011, p. 37). Acreditamos que de entre as múltiplas vantagens que a poesia concentra em si, quando explorada desde os primeiros anos de

escolaridade, se encontra a aquisição de uma maior sensibilidade auditiva e, sobretudo, a poesia pode ajudar os alunos a aumentarem o seu vocabulário, levando-os a perceber que as palavras podem falar para além do concreto e daquilo a que estão habituados. Para além destes aspetos, e como foi mencionado no capítulo II, o trabalho com a poesia também permite o desenvolvimento da sensibilidade fonológica dos alunos, aspeto fundamental para a aprendizagem e fluência da/na leitura. Assim se depreende que a poesia “*constitui o género literário, por excelência, que melhor expõe as sonoridades da língua e sobre elas promove a reflexão do leitor*” (*idem*, p. 108). Essas sonoridades que Melo destaca, advêm das rimas e dos jogos de sentido, que estão dependentes das especificidades de cada língua. Para além destas especificidades, há ainda a pronúncia de palavras quanto aos seus acentos e sons, que podem ser específicos de cada língua e que conferem jogos de palavras e sobretudo jogos fonéticos, que são intraduzíveis.

Tendo em conta que um dos objetivos definidos para este estudo foi *perceber quais as estratégias de Intercompreensão que os alunos utilizam para aceder ao significado de enunciados em línguas românicas, não dominadas*, constatámos que os alunos mobilizam a Intercompreensão mas raramente conseguem aceder ao sentido de textos ou enunciados longos em línguas mais afastadas do português, como o francês e o romeno, sendo que a Intercompreensão restringe-se a palavras ou expressões isoladas, transparentes ou que inferem pela experiência e conhecimento do mundo que têm e maior ou menor desenvolvimento linguístico na LM. No entanto, apoiando-se nas palavras que descobrem, são capazes de inferir, procurando compreendê-las no seu contexto alargado, colocando hipóteses sobre o significado global do texto.

Percebemos que as estratégias a que estes alunos mais recorreram foram sobretudo estratégias cognitivas, “*d’inférences, ayant trait aux connaissances du monde, aux croyances, aux lois du discours, aux principes de coopération dans le sens de Grice, aux ajustements de sens et aux stratégies interprétatives qui en découlent et agissent à la fois dans les niveaux globaux et locaux de la construction du sens*” (Seré, 2009, p. 42). Este tipo de estratégias foram assim mais usadas do que as linguísticas e verificou-se uma maior facilidade na tradução de palavras em línguas próximas do português, como por exemplo o espanhol e nas línguas mais afastadas, como o romeno, recorrem a palavras isoladas que inferem como transparentes para as tentar traduzir. A utilização deste tipo de estratégias está dependente da maior ou menor proximidade linguística e traz vantagens para o desenvolvimento linguístico geral do aluno.



Como foi destacado no capítulo anterior, descobrimos que os níveis de Intercompreensão na oralidade e na escrita apresentados pelos alunos foram diferentes de aluno para aluno e, ter em conta os níveis de Intercompreensão na oralidade mais avançados em alguns alunos do que noutros leva, certamente, o professor a tomar atitudes mais conscientes e que potencializem o desenvolvimento da consciência fonológica, capacidade de discriminação auditiva e memória auditiva dos alunos que não manifestem estes níveis, uma vez que quanto maior for a consciência fonológica dos alunos, mais facilitada é a aprendizagem da leitura e da escrita. Por isto, é importante que um professor consiga perceber qual o nível de consciência fonológica dos seus alunos para que possa trabalhar corretamente com eles. Em contrapartida, níveis de Intercompreensão mais elevados na escrita, podem indicar que esses alunos tenham mais desenvolvidos os conhecimentos referentes ao léxico, à ortografia e à gramática da sua LM, tendo assim maior facilidade de mobilização de conhecimentos a este nível. No entanto, estes alunos podem ter a sua sensibilidade auditiva menos desenvolvida comparativamente com os alunos mais proficientes na oralidade, que nem sempre o são também na escrita.

Olhando para um outro objetivo definido para este projeto, *perceber o contributo da Intercompreensão no desenvolvimento da competência fonológica e grafofonológica, com recurso à poesia*, pensamos que a Intercompreensão, neste caso, contribuiu para descobrirmos que, tendo em conta os diferentes níveis de Intercompreensão na oralidade e na escrita demonstrados pelos alunos, é possível obter alguns indicadores do desenvolvimento da consciência fonológica e grafofonológica dos alunos.

Em termos de ganhos e apesar de não ter havido oportunidade de perceber se os alunos desenvolveram efetivamente competências de Intercompreensão, constatámos que as crianças do grupo analisado conseguiram alargar o seu repertório linguístico, tendo sido aprendidas diversas palavras novas, estabeleceram comparações que lhes permitiram encontrar semelhanças e diferenças entre as línguas e ainda conseguiram realizar discriminações auditivas. Para além destes aspetos foi possível descobrir algumas representações dos alunos acerca das línguas pois viemos a verificar que os alunos mostraram alguma relutância no início da sessão relativa ao romeno, levando-nos a constatar que têm uma imagem negativa do povo que fala esta língua. Percebemos que os alunos acabam por fazer generalizações em relação a determinados indivíduos que devido à sua aparência física e à língua “estranha” que falam, são categorizados como romenos (quando nem sempre o são).

Achamos que seria mais proveitoso se este projeto pudesse ter uma duração maior e se, no meu caso, incidisse mais em actividades onde pudesse ser testada e trabalhada a consciência fonológica dos alunos, aspeto que não pôde ser devidamente trabalhado devido ao curto espaço de tempo destinado à conceção e implementação do mesmo. Além destes aspetos importa referir que na altura não estava tão consciente dos conceitos e da forma como os poderia tratar didaticamente com as crianças, especialmente a Intercompreensão, conceito totalmente desconhecido antes do início do estudo. Para além disto, penso que poderia ter explorado os materiais de outra forma, o que me permitiria recolher outro tipo de dados.

Se tiver oportunidade de voltar a desenvolver um projeto desta natureza penso que é extramente importante repensar e definir mais em profundidade as questões a colocar aos alunos durante as sessões, pois a forma como estas são formuladas ajudam na obtenção de outro tipo de respostas, indo mais ao encontro dos objetivos de investigação.

Para concluir, sinto que este estudo se tornou muito compensador a nível pessoal e profissional, pois permitiu-me alargar conhecimentos sobretudo sobre a Intercompreensão e as potencialidades de um trabalho em torno da poesia e apesar de no início ter sido complicado delinear um projeto em torno de uma temática desconhecida, a Intercompreensão, o estudo teórico feito sobre a temática acabou por facilitar o processo, tornando a tarefa menos árdua e mais entusiasmante. O facto de já terem sido desenvolvidos vários projetos no campo da Intercompreensão em contexto de 1º ciclo, permitiu-nos encaminhar o nosso percurso no sentido de delinear os materiais a utilizar.

Findo o percurso, importa salientar que valeu a pena o esforço e esta temática que de início se mostrou uma incógnita, acabou por se mostrar um bom desafio e algo de extrema importância numa sociedade cada vez mais globalizada e onde o contacto com o outro, independentemente da sua língua, é algo cada vez mais frequente.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

## A

- Aguiar e Silva, V. As relações entre a teoria da literatura e a didáctica da literatura: filtros, máscaras e torniquetes. In: Didáctica da língua e da literatura. Actas do V Congresso internacional de didáctica da língua e da literatura. Coimbra: Almedina.V1.
- Aguiar e Silva, V. (1997). *Teoria da Literatura*. Livraria Almedina, 8ªed, Coimbra.
- ALARCÃO, I. (1996). *Ser professor reflexivo. Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Intercompreensão e cidadania europeia. *Reflexões a propósito dos novos programas de Inglês para o ensino secundário*.
- *Album de poésies* (2012). Nouchka. Magnard - Petits Contes & Classiques
- Alves, S. Eu & I – European awareness and intercomprehension: Um desafio Europeu, disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/millennium33/7.pdf> (consultado em 10 de Maio de 2012).
- Amaral, F. (2000). Como falar de Poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, nº 6, 39-40.
- Andrade, A. I. & Moreira, G. et al (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education* (1998-2002). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M., Moreira, G., Simões, R., Santos, L., Pinto, S. (2007). *Imagens das Línguas e do Plurilinguismo: Princípios e Sugestões de Intervenção Educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Cadernos do LALE. Série Propostas, 4.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Moreira, G. & Sá, C. (2008). *Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE*. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (org), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Antunes, S.; Teixeira, S.; Cruz, M. R. (2009) - De hello ao hallo – uma abordagem intercultural e plurilingual no ensino precoce de línguas estrangeiras. *Saber & Educar* N.º14. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/304>.

## B

- Bardin, L. (1994) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Barreira, C. & Cavalcanti, J. (2009). O Ensino Precoce de Língua Estrangeira e a Literatura para a Infância: diálogo de encantamento. *Saber & Educar* nº 14. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/307/S%26E14\\_Ensino%20Precoce.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/307/S%26E14_Ensino%20Precoce.pdf?sequence=1).
- Beacco, J-C. & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe - from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy - Division Council of Europe (Main Version).
- Blank, C. (2012). *A Intercompreensão em Línguas Românicas*. Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Pelotas in Revista Hispeci & Lema on-line.
- Bogdan, R. e Bliken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, H. C., Pereira, L. A. (2011). *A Poesia das Letras – Atividades com o Texto Poético*. Porto Editora
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico, 1º, 2º e 3º Ciclos*.

## C

- Cabral, M. (2002). *Como Abordar...O Texto Poético*. Areal Editores
- Capucho, M. F., (2010). *Synergies Europe*, nº 5 - 2010 pp. 101-113.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres: pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles: DeBoeck Duculot.
- Castagne, Eric (2007). *L'Intercomprehension : Un concept qui demande une approche multidimensionnelle*.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & Van de Ven, H. (2009). *Plurilingual and Intercultural Education as a Project*. Council of Europe. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/EducPlurInter-Projet\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_en.pdf)
- Ceia, C. s.v. "Aliteração"; "Onomatopeia", E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado em 2 de Maio de 2013
- Chavagne, J. *A intercompreensão para o trabalho comum a distância*. Disponível em: <http://ute.umh.ac.be/galanet/>
- Chazot, D. (2012). *L'Intercomprehension a travers le jeu serieux - Analyse des stratégies d'intercompréhension mises en oeuvre dans Limbo*. Mémoire de Master 2 Recherche. Grenoble : Université Stendhal, Grenoble3/DILIPEM .
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C. & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: metodologia referencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, Vol. XIII, Nº 2, 455-479.
- Correia, I. S. (2010). “ Isso não Soa Bem”. A Consciência Fonológica do lado de Lá. Reflexão em torno exercícios de Consciência Fonológica no Primeiro Ciclo. Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. *Revista Exedra*, 9, 119-132. Disponível em [http://issuu.com/ndsim/docs/eielp\\_exedra\\_03](http://issuu.com/ndsim/docs/eielp_exedra_03)

- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 7, pp. 7-28.
- Cortesão, M.M.C.R.(2012). *O ensino de Poesia com Quadro Interativo. Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, M., M. (2008). *Teoria da Literatura II*, Curitiba: IESDE Brasil s.a
- Coste, D., Moore, D. and ZARATE, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. *Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*.

## D

- Moisés, M. *Dicionário de termos literários*. Lisboa : Cosmos, 1990. 2 vol..
- Doyé, Peter (2004). A methodological framework for the teaching of intercomprehension, *The Language Learning Journal*, 30:1, 59-68.
- DGLF – Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2006). *Références 2006: l'intercompréhension entre langues apparentées*. Brochura.
- DGLF *L'intercompréhension entre langues apparentées : un outil au service de la diversité linguistique* Dossier. Références, 2006.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística - PNEP*. Lisboa: DGIDC-ME.

## F

- Ferrão Tavares, C. (2001). A formação de professores plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas. Apresentação de um caso. *Inovação*, vol. 14, nº 1-2, pp. 191-212.
- Ferraz, I. (2011). Consciência Fonológica - Uma competência linguística fundamental na transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. *Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado*.

## G

- Guerrero, A. I. ¿Qué es pronunciación? Artigo. Revista reDELE, nº 9. Disponível em: <[http://www.educacion.gob.es/redele/revista9/articulo\\_Iruela.pdf](http://www.educacion.gob.es/redele/revista9/articulo_Iruela.pdf)>.
- Guerreiro, F. (2000). Como falar de Poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, nº 6, 29-32.
- Giasson, J. (2008). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeurs ltée.

## I

- Intercompreensão – *Revista de Didáctica de Línguas*, N.º 9, pp. 53-63.

## J

- Jamet M.C. (2005) L'intercompréhension orale entre langues voisines: réelle possibilité ou illusion?, in *SYNERGIES ITALIE*, vol. n° 2, pp. 61-68
- Jamet, M.-C. e SPIȚĂ, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: Définitions éclatées à la constitution d' un terme fédérateur. *REDINTER-Intercompreensão, nº1*, Chamusca, Edições Cosmos
- Jean, G. (1989). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jean, G. (2001). Poesia e imaginário para as crianças de hoje. In *Pedagogias do Imaginário Olhares Sobre a Literatura Infantil, Coleção Perspectivas Actuais / Educação*. Porto: Edições Asa.

## L

- Lamas, E. (1993). *O texto poético como objeto pedagógico – contributos para a didáctica da língua e da literatura maternas*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.



- Lamas, E. (2000). (org.) *Dicionário de Metalinguagens da Didática*. Porto: Porto Editora, 211-216.
- Landone, E. (2012). *Plurilinguismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas*. Disponível em [http://eelp.gap.it/doc/pel\\_y\\_contr.pdf](http://eelp.gap.it/doc/pel_y_contr.pdf).
- Letria, J. (2003). *A Casa da Poesia*. Editora Terramar.

## M

- Martins, S., A. & Souza, R., G. (2012). *Ensino plurilingue: a intercompreensão nas escolas de educação básica de Natal*. Colloque IC 2012 : compétences, corpus, intégration - 21/23 juin 2012 - Université Stendhal Grenoble 3
- McNiff, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- Medeiros, M. T. P. (2004). Formação Inicial de Professores e Metodologia de Investigação. in L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (org.). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora, pp.39-57.
- Melo, S. A utilização das TIC no ensino-aprendizagem de línguas: o projeto GALANET no contexto europeu de promoção da intercompreensão em línguas românicas. *O caso do PLE*. Disponível em: [http://www.instituto-camoes.pt/CVC/idiomatico/02/galanet\\_ple.pdf](http://www.instituto-camoes.pt/CVC/idiomatico/02/galanet_ple.pdf).
- Mello, D. F., Figueiredo, G. L. A. e Nascimento, L. C. (2003). A utilização da técnica de videogravação em investigação de enfermagem em saúde da criança. *Revista brasileira de enfermagem* [online], vol.56, n.2, pp. 175-177.
- Melo, I. (2011). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Universidade do Minho. *Tese de Doutoramento em Estudos da Criança : Especialidade de Literatura para a Infância*.

## P

- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Plaza, J. M. (2009). *Tungairá. Mis primeras poesías*. Ediciones Everest.

## Q

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

## R

- Reis, C. (1997). *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos estudos literários*. Livraria Almedina 2ª ed.
- Reis, C. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação.
- Ribeiro, J. (2009). *A Poesia no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: das Orientações Curriculares às decisões docentes*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, V. (2011). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. *Entrepalavras*, Fortaleza - ano 1, v.1, n.1, p. 100-116, ago/dez 2011. Disponível em <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/8>.
- Rosa, A. (2000). Como falar de Poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, nº 6, 15-16

## S

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

- Santos, L. & Andrade, A. I. (2002). O sujeito e as línguas da Europa: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do Ensino Secundário. In MELLO, C. et al. (org.) *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL. FLUC: Pé de Página Editores, pp. 121- 129
- Santos, M. (2007). *Intercompreensão, Aprendizagem de Línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.
- 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 Sá, M. H., Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A., Delfa, C. (Org.). *A Intercompreensão em Línguas Românicas. Conceitos, Práticas, Formação*.
- Sim-Sim (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: DGCI.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. C.; Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação
- Souza, G. (2007). *Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula*. Porto Alegre, Tese de Pós Graduação.

## T

- Tavares, C. (2010). *O Ambiente no Mundo das Letras para Crianças*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Tese de Mestrado.
- Trim, J. L. et al (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa

## V

- Valente, I (2010). *Intercompreensão e Sensibilização à Diversidade Linguística – Um estudo numa turma de 1º ciclo*. Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

# ANEXOS

---

## Anexo 1 - Planificações das Sessões de Intervenção

Sessões	Atividades	Gestão do tempo	Recursos	Descritores de Desempenho
<p><b>Sessão I:</b> <b>“A Casa da Poesia”</b> <b>Português</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração do paratexto e das ilustrações do livro “A Casa da Poesia” de José Jorge Letria e ilustrações de Rui Castro;</li> <li>• Levantamento de questões e hipóteses acerca do conteúdo do livro a partir da exploração do paratexto e da ilustração da capa;               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Porque está com letra maiúscula a expressão “A Casa da Poesia”?</li> <li>○ O que pensam que é “A Casa da Poesia”?</li> <li>○ Para que serve uma casa?</li> <li>○ O que é a Poesia?</li> <li>○ A Poesia tem uma Casa?</li> <li>○ Como idealizam essa Casa?</li> </ul> </li> <li>• Audição do poema – recorrendo a uma apresentação em PowerPoint;               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Era desta forma que idealizavam “A Casa da Poesia”?</li> <li>○ Se a Poesia tem uma Casa, como será então essa Casa, depois de veres esta ilustração?</li> <li>○ O que quererão dizer as expressões “Bem-vindos” e “Adeus”?</li> <li>○ A ilustração da contracapa diz-vos alguma coisa?</li> <li>○ Quem serão estes personagens? (Cesário Verde, Fernando Pessoa, Ruy Belo, Luís de Camões)</li> <li>○ Porque serão eles referenciados?</li> </ul> </li> </ul>	<p>15min;</p> <p>15min;</p> <p>10min;</p> <p>20min;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Colunas;</li> <li>• <i>Data show</i>;</li> <li>• Apresentação em PowerPoint;</li> <li>• Livro “A Casa da Poesia” de José Jorge Letria e ilustrações de Rui Castro;</li> <li>• Placard;</li> <li>• Tiras em cartolinas de cores;</li> <li>• Marcadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecipar conteúdos;</li> <li>• Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ apropriar-se de padrões de entoação e ritmo;</li> </ul> </li> <li>• Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos;</li> <li>• Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correção (orto)gráfica e gerindo corretamente o espaço da página:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ palavras e frases sem modelo.</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematização das ideias sobre a Poesia – recorrendo a palavras-chave identificadas na obra; <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Quais as semelhanças e diferenças desta Casa da Poesia, relativamente à que vocês tinham idealizado?</li> <li>○ Depois de ouvirem o poema e verem as ilustrações que características da Poesia conseguem identificar, que tenham sido referidas no texto?</li> <li>○ Conseguem destacar algumas palavras importantes?</li> <li>○ Quais são essas palavras?</li> <li>○ O que podemos fazer com estas palavras/expressões?</li> <li>○ Será que a partir daqui conseguimos construir a nossa Casa da Poesia?</li> <li>○ O que devemos considerar importante para a construção da Casa da Poesia?</li> <li>○ De que materiais precisamos para a sua construção?</li> </ul> </li> <li>• Organização de ideias para definir os materiais a utilizar na construção da Casa da Poesia e para definir o seu aspeto – recorrendo a um placard; distribuir tiras em cartolinas de várias cores, para cada aluno escrever algo sobre o texto (sensações, sentimentos, opiniões).</li> </ul>	<p>30min;</p> <p>20min.</p>		
--	---	-----------------------------	--	--

<p><b>Sessão II:</b></p> <p><b><i>“Batido de Línguas Românicas”</i></b></p> <p><b>Português</b></p> <p><b>Romeno;</b></p> <p><b>Espanhol;</b></p> <p><b>Catalão;</b></p> <p><b>Francês;</b></p> <p><b>Italiano.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descodificação de excertos de poemas em línguas românicas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ fazer corresponder o excerto ao nome da língua;</li> <li>○ descodificar/associar palavras e/ou expressões dos poemas de LE a palavras e/ou expressões em LP;</li> <li>○ fazer corresponder o excerto ao tema;</li> <li>○ audição do poema em romeno “Găinușă” – levantamento de hipóteses sobre a língua do poema, qual o tema em questão e que palavras conseguem identificar<sup>21</sup>;</li> </ul> </li> <li>• Reconhecimento de características da poesia em poemas noutras línguas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ reconhecer rimas;</li> <li>○ versos (grafia, modo de apresentação da escrita);</li> <li>○ sons</li> <li>○ repetições de palavras e/ou frases;</li> <li>○ métrica</li> <li>○ Decoração da “Casa da Poesia” do grupo.</li> </ul> </li> </ul>	50min;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Colunas;</li> <li>• Cartões com forma da “Casa da Poesia”;</li> <li>• Cartões com poemas em línguas RO;</li> <li>• Cartões com os nomes das línguas românicas (nas quais os poemas se encontram escritos);</li> <li>• Construção das mini Casas da Poesia:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Folhas e paus de árvores;</li> <li>○ lantejoulas;</li> <li>○ papel crepe várias cores;</li> <li>○ cápsulas de café;</li> <li>○ esfregão;</li> <li>○ paus de gelado;</li> <li>○ lápis variados;</li> <li>○ marcadores;</li> <li>○ tesouras com cortantes diferentes;</li> <li>○ colas;</li> </ul> </li> <li>• Tiras em cartolinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir letra, palavra, frase;</li> <li>• Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes;</li> <li>• Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ apropriar-se de novos vocábulos;</li> <li>○ identificar o tema central;</li> </ul> </li> <li>• Manifestar ideias e sensações, suscitados pelos discursos ouvidos;</li> <li>• Comparar dados e descobrir regularidades.</li> </ul>
		35min;		
		45min.		

<sup>21</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=AAAdPdrIMSjNk>



<p><b>Sessão III:</b> <b>“Romenomania”</b></p> <p><b>Português</b></p> <p><b>Romeno;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento de hipóteses acerca do título da sessão partindo do plano de aula;</li> <li>• Audição/Leitura do poema “<i>GĂINUȘA</i>”;</li> <li>• Descodificação do poema com recurso a imagens e palavras soltas, em português, (relativas ao poema e algumas intrusas) – dinâmica de grupo;</li> <li>• Ficha com duas atividades: uma de associação de palavras romenas do poema a palavras portuguesas e uma de associação de um verso do poema em romeno à sua tradução em português;</li> <li>• Rescrita de poema em português partindo das imagens e ilustração do mesmo;</li> <li>• Leitura dos poemas escritos pelos alunos;</li> <li>• Diálogo sobre a proximidade ou afastamento – comparação dos poemas escritos pelos alunos com o poema original;</li> <li>• Cantar a música “<i>GĂINUȘA</i>”.</li> </ul>	<p>5min;</p> <p>5min;</p> <p>15min;</p> <p>30min;</p> <p>30min;</p> <p>15min;</p> <p>10min;</p> <p>5min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Colunas;</li> <li>• <i>Data show</i>;</li> <li>• Recurso áudio do poema – “<i>GĂINUȘA</i>”;</li> <li>• Cartões com imagens e palavras alusivas ao poema e intrusas;</li> <li>• Ficha com o poema escrito e com as duas atividades de associação da língua;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Borracha;</li> <li>• Marcadores;</li> <li>• Tiras de cartolinas em várias cores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ apropriar-se de padrões de entoação e ritmo;</li> <li>○ identificar o tema central;</li> </ul> </li> <li>• Escrever poemas mediante proposta do professor;</li> <li>• Recorrer a memórias, lembranças, vivências, experiências para: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ identificar a língua - romeno;</li> </ul> </li> <li>• Fazer analogias com a língua materna por forma a: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ descobrir o sentido de palavras/expressões;</li> <li>○ aceder ao sentido do poema.</li> </ul> </li> </ul>
--	--	--	---	---

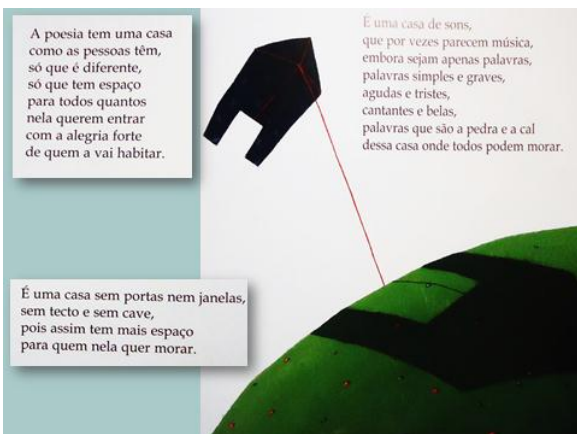
<p><b>Sessão IV:</b></p> <p><b>“Mistérios das Línguas”</b></p> <p><b>Português</b></p> <p><b>Espanhol</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição do último verso do poema “<i>A (Asno)</i>” (dinâmica de grupo);</li> </ul>	1min;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Colunas;</li> <li>• Data show;</li> <li>• Recurso Áudio – do poema “<i>A (Asno)</i>”;</li> <li>• Fichas;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Borracha;</li> <li>• Marcadores;</li> <li>• Tiras em cartolinas de cores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ apropriar-se de padrões de entoação e ritmo;</li> <li>○ identificar o tema central;</li> </ul> </li> <li>• Escrever poemas mediante proposta do professor (reconstruir um poema, a partir da sua versão em prosa);</li> <li>• Recorrer a memórias, lembranças, vivências, experiências e conhecimentos do português para: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ identificar a língua - espanhol;</li> </ul> </li> <li>• Fazer analogias com a língua materna por forma a: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ descobrir o sentido de palavras/expressões;</li> <li>○ comparar palavras em espanhol e em português;</li> <li>○ aceder ao sentido do poema.</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento de questões sobre a audição do último verso do poema “<i>A (Asno)</i>” – nomeadamente sobre o tema e conteúdo do poema (dinâmica de grupo);</li> </ul>	10min;		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição do último verso do poema (grupo), com acompanhamento do mesmo em formato escrito (individual);</li> </ul>	1min;		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de uma ficha com uma tabela, para completar com palavras em espanhol, iguais, semelhantes e diferentes do português, retiradas do poema (individual);</li> </ul>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de atividade onde um texto em prosa será transformado em poema – ver que associações os alunos fazem</li> </ul>	15min;		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confronto dos poemas dos alunos com o poema original e identificação, em grande grupo, das diferenças e/ou semelhanças do poema deles e do original;</li> <li>• Sistematizar descobertas e conclusões relativas à língua em questão – Espanhol.</li> </ul>	30min;		
	20min.			

<p><b>Sessão V:</b></p> <p><b>“Chercheurs em ação”</b></p> <p><b>Português</b></p> <p><b>Francês</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição do poema “<i>La Cigale et la Fourmi</i>” – descobrir o tema e a língua (oralmente);</li> </ul>	5 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Colunas;</li> <li>• Data show;</li> <li>• Recurso Áudio do poema “<i>La Cigale et la Fourmi</i>”;</li> <li>• Fichas;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Borracha;</li> <li>• Marcadores;</li> <li>• Tiras em cartolinas de cores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ apropriar-se de padrões de entoação e ritmo;</li> <li>○ identificar o tema central;</li> </ul> </li> <li>• Completar poemas mediante proposta do professor (completar um poema preenchendo espaços em branco);</li> <li>• Recorrer a memórias, lembranças, vivências, experiências e conhecimentos da língua materna para: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ identificar a língua - francês;</li> </ul> </li> <li>• Fazer analogias com a língua materna por forma a: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ descobrir o sentido de palavras/expressões;</li> <li>○ comparar palavras em francês e em português;</li> <li>○ aceder ao sentido do poema.</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descodificação do poema através de questões de verdadeiro e falso;</li> </ul>	5 min.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar no poema as palavras: Cigarra, Formiga, Cantar, Vizinha, Sobreviver, Verão, Vento.</li> </ul>	10min.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o número de animais que surgem no poema, identificá-los em francês, escrever o nome em português e fazer a ilustração;</li> </ul>	15min.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição de um verso do poema “<i>La Fourmi</i>” - “<b>Une fourmi parlant français</b>” e tentativa de escrita do mesmo</li> </ul>	10min.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação com o verso original e contar o número de palavras;</li> <li>• Completar os espaços em branco do poema “<i>La Fourmi</i>” recorrendo às palavras soltas fornecidas;</li> <li>• Sistematização de ideias sobre o francês e sobre os poemas apresentados;</li> </ul>	10min. 15min.		

<p><b>Sessão VI:</b></p> <p><b>“A Chave da Casa”</b></p> <p><b>Português</b></p> <p><b>Espanhol</b></p> <p><b>Catalão</b></p> <p><b>Francês</b></p> <p><b>Italiano</b></p> <p><b>Romeno</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descodificação de excertos de poemas em línguas românicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ fazer corresponder o excerto ao nome da língua;</li> <li>○ descodificar/associar palavras e/ou expressões dos poemas em línguas românicas a palavras e/ou expressões em português;</li> <li>○ audição de excertos de poemas em línguas românicas – levantamento de hipóteses sobre as línguas em questão;</li> </ul> </li> <li>• Reconhecimento de características da poesia em poemas noutras línguas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ identificar rimas;</li> <li>○ sons;</li> </ul> </li> <li>• Descodificação de expressões/palavras sorteadas recorrendo ao desenho;</li> <li>• Ilustração de poemas;</li> <li>• Escrita de poemas plurilingues seguindo indicações prévias;</li> <li>• Audição de um verso de um poema em língua RO e tentativa de escrita do mesmo - comparar com o verso original e contar o número de palavras;</li> </ul>	<p>60 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Colunas;</li> <li>• Tabuleiro do jogo da glória;</li> <li>• Cartões de perguntas de diversas categorias;</li> <li>• Dados;</li> <li>• Folhas brancas;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Borracha;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ identificar o tema central;</li> </ul> </li> <li>• Recorrer a memórias, lembranças, vivências, experiências e conhecimentos da língua materna para: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ identificar as línguas românicas;</li> </ul> </li> <li>• Fazer analogias com a língua materna por forma a: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ descobrir o sentido de palavras/expressões</li> <li>○ comparar palavras em línguas românicas e em português;</li> <li>○ aceder ao sentido de poemas.</li> </ul> </li> <li>• Comparar dados e descobrir regularidades.</li> <li>• Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos;</li> </ul>
---	---	---------------	--	--

## Anexo 2 – Apresentação em *Power Point* do Livro “A Casa da Poesia” Sessão I

(*Power point* e registo audio em CR-Room)





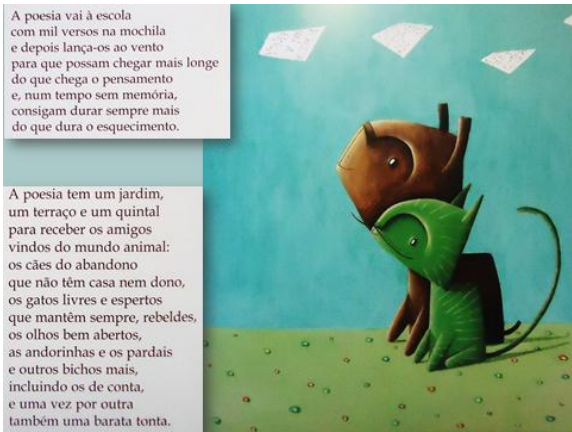
Na escola da poesia ninguém tem notas para lhe dar, pois ela não está nem nunca esteve ali só para passar. Tem um desejo apenas: ficar no coração de quem a quiser lembrar.

A poesia tem uma casa onde moram os poetas e para eles terá sempre as portas imaginárias iluminadas e abertas.



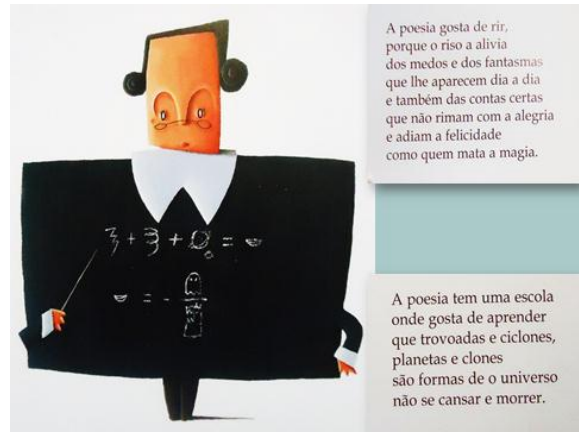
A poesia anda de metro, ou nos eléctricos da cidade, sem ter pressa de chegar, porque isto de não ter pressa é a sua liberdade, e é dessa liberdade que gosta de se alimentar.

A poesia tem uma casa que não é grande nem pequena, pois tem sempre o tamanho que tem cada poema.



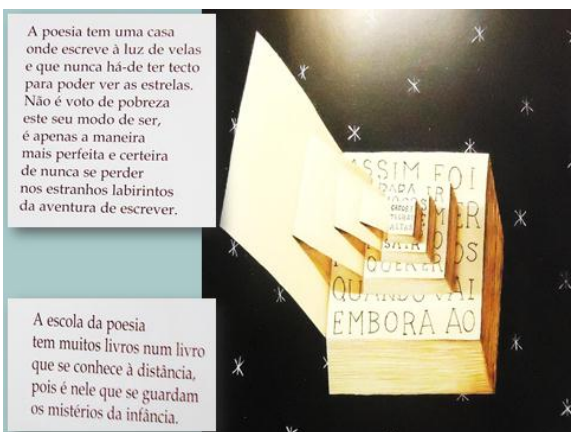
A poesia vai à escola com mil versos na mochila e depois lança-os ao vento para que possam chegar mais longe do que chega o pensamento e, num tempo sem memória, consigam durar sempre mais do que dura o esquecimento.

A poesia tem um jardim, um terraço e um quintal para receber os amigos vindos do mundo animal: os cães do abandono que não têm casa nem dono, os gatos livres e espertos que mantêm sempre, rebeldes, os olhos bem abertos, as andorinhas e os pardais e outros bichos mais, incluindo os de conta, e uma vez por outra também uma barata tonta.



A poesia gosta de rir, porque o riso a alivia dos medos e dos fantasmas que lhe aparecem dia a dia e também das contas certas que não rimam com a alegria e adiam a felicidade como quem mata a magia.

A poesia tem uma escola onde gosta de aprender que trovoadas e ciclones, planetas e clones são formas de o universo não se cansar e morrer.



A poesia tem uma casa onde escreve à luz de velas e que nunca há-de ter tecto para poder ver as estrelas. Não é voto de pobreza este seu modo de ser, é apenas a maneira mais perfeita e certa de nunca se perder nos estranhos labirintos da aventura de escrever.

A escola da poesia tem muitos livros num livro que se conhece à distância, pois é nele que se guardam os mistérios da infância.



A poesia dá nome ao que no falar comum raramente nome tem e deixa sempre em cada um o desejo tão sentido de falar com mais alguém para que a poesia cresça e os leitores mereça porque lhes faz muito bem.

A casa da poesia tem tom azul de mar nas paredes que não tem mas que dá gosto inventar, apenas porque sabe bem ter uma casa assim mesmo à mão de semear.

A casa da poesia nunca será assaltada, porque aquilo que nela existe, sendo um tesouro muito raro, afinal não vale nada para os ladrões escondidos no escuro da madrugada.

A casa da poesia está cheia de crianças, de histórias e de lendas, de jogos e de danças, e até mesmo a Beatriz, com um pauzinho de giz, desenha asas em vez de tranças.



A casa da poesia tem uma mesa imensa onde um poeta irrequieto espalha o seu afecto na hora de escrever uma ode ou um soneto.

Na mesa da poesia há sempre lugar para mais um, e que se saiba não há poeta que dela saia em jejum, seja moderno ou antigo, consagrado ou esquecido, de elegias ou canções, seja Cesário Verde, Fernando Pessoa, Ruy Belo ou mesmo Luís de Camões. E esse livro de poemas, vê lá onde é que o pões!



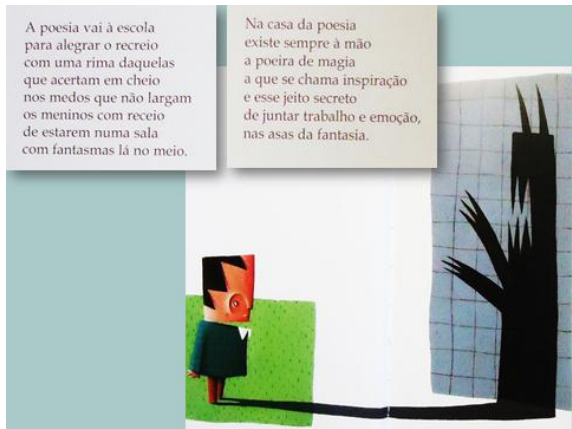
A poesia tem uma casa que não aparece nos jornais, talvez por iguais a ela não existirem muitas mais. É uma casa hospitaleira onde o sono é fantasia e cada poema guarda a sua própria melodia.

A casa da poesia cedo se abre para a festa, espaço de luz e de sombra, talvez canção de gesta onde cabe a gente toda com a alegria circular de uma velha canção de roda.



A poesia vai à escola para alegrar o recreio com uma rima daquelas que acertam em cheio nos medos que não largam os meninos com receio de estarem numa sala com fantasmas lá no meio.

Na casa da poesia existe sempre à mão a poeira de magia a que se chama inspiração e esse jeito secreto de juntar trabalho e emoção, nas asas da fantasia.



Na casa da poesia cabem netos e avós, pais, primos e irmãos em páginas ímpares e pares, e cabe sempre a nossa voz, pois os esforços não são vão quando teima a poesia em nunca nos deixar sós.

Na casa da poesia há sempre uma luz acesa e uma vela que alumia com a intensa luz do dia a mágoa ou a tristeza e que convida duendes e fadas para nos fazerem companhia nas mais longas madrugadas.



A poesia vai à escola, ainda hoje ou amanhã, com um cesto de frutos onde o morango e a romã se põem a conversar, talvez mesmo a namorar, para que nunca seja vã essa vontade de mostrar aquilo que a poesia, seja cereja ou maçã, desde sempre guarda só para nos encantar.

Já os pais se vão deitar, que amanhã é outro dia, e no quarto dos meninos há uma luz que cintila e há dez magos em fila com a poção que anuncia que na página em branco está quase a nascer poesia, a liberdade mais livre que existiu algum dia.



### Anexo 3 - Imagens da Sessão I

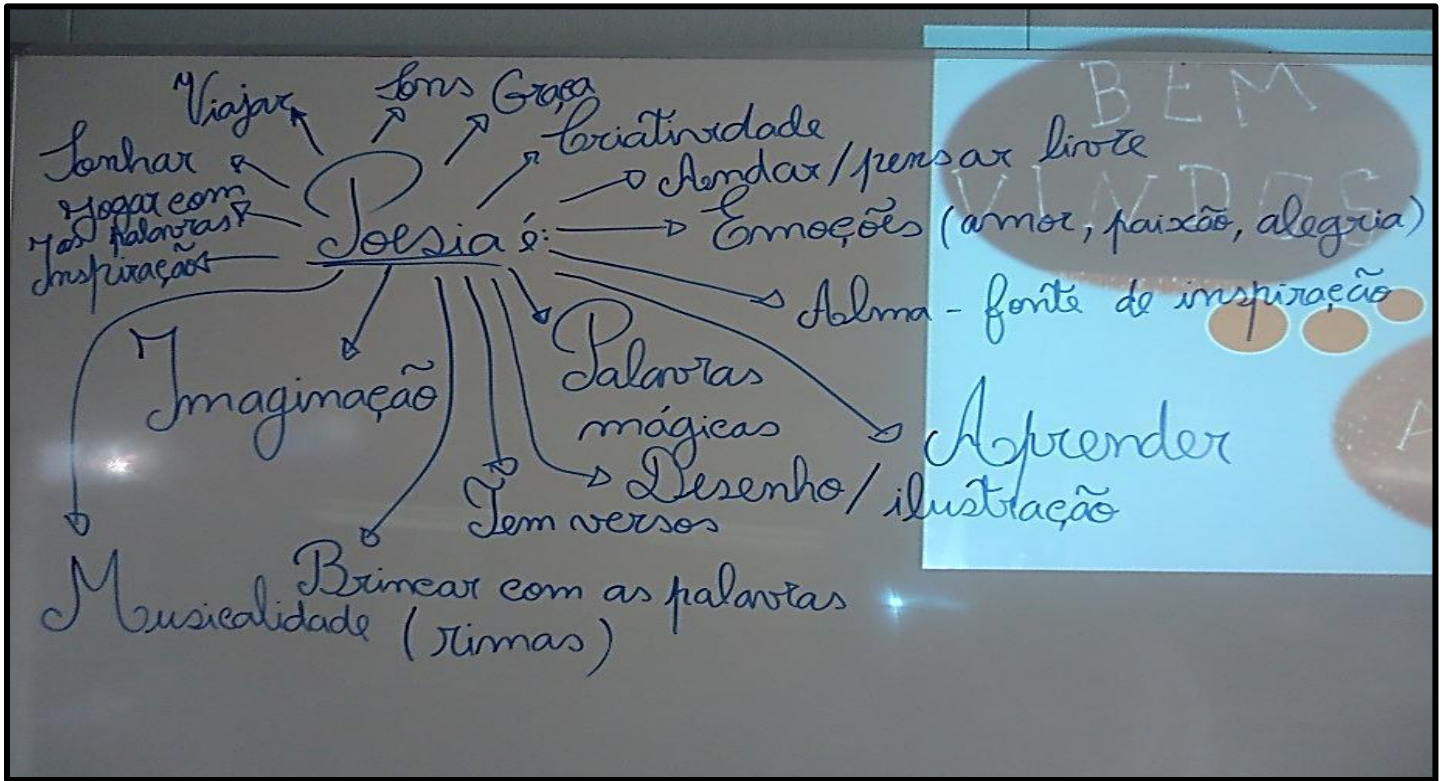


Figura 1

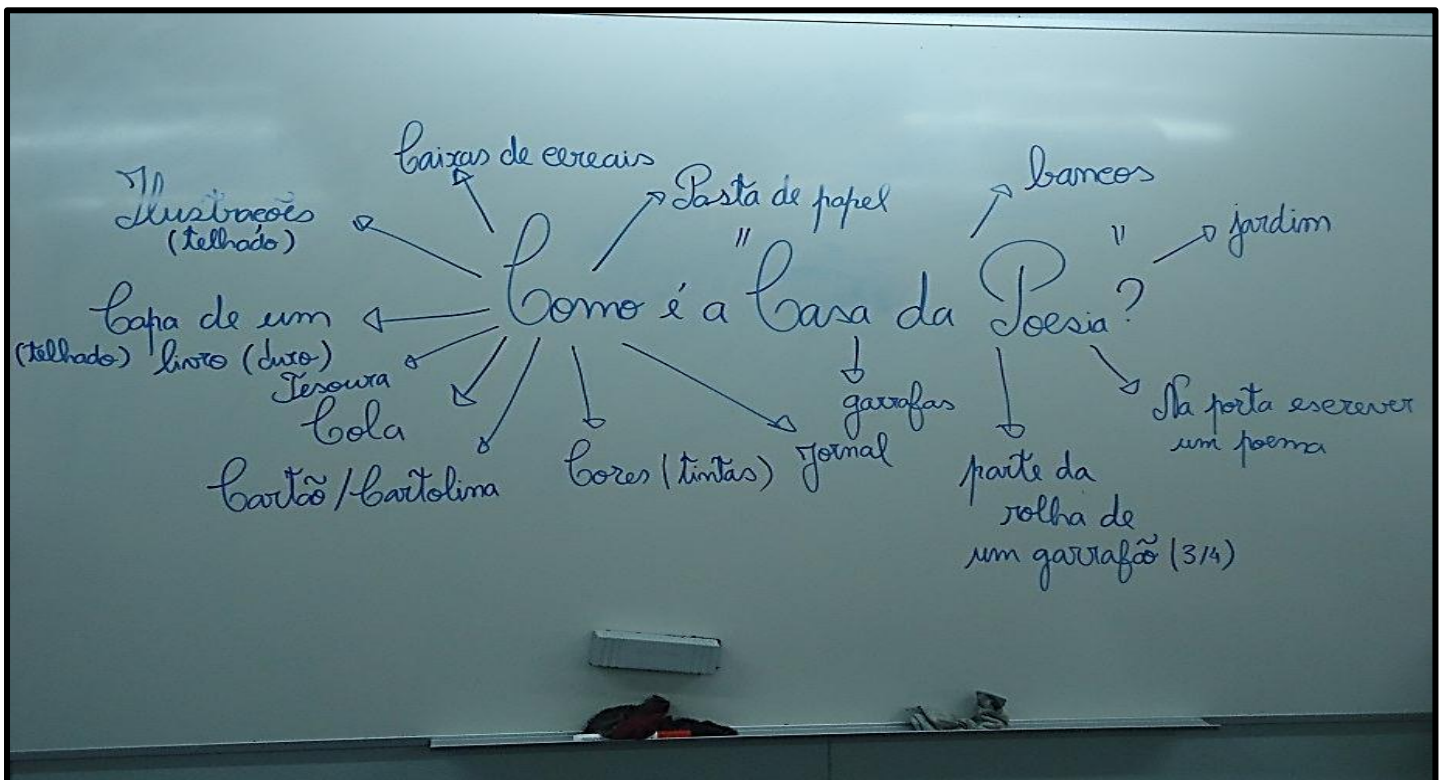


Figura 2





## Anexo 4 - Excertos de poemas em Línguas Românicas – Sessão II

Português

Romeno

Espanhol

Catalão

Francês

Italiano

### Canto

No canto da quinta  
o melro cantava  
um canto no canto  
que me encantava  
O canto voava  
pelos cantos das casas  
e os cantos parados  
ficavam com asas.

### Mosques I Mosquits

La natura  
diligent ens procura  
una bèstia  
per a cada molèstia.  
Si a les fosques  
ja no piquen les mosques,  
hi ha els mosquits,

### AZI, PISICA MEA E TRISTĂ

Azi, pisica mea e tristă,  
Că nu are o batistă  
Să-și șteargă cu ea musteața,  
Că i-a murdărit-o rața.  
Pisicuțo, stai nițel!  
Îți dau eu un prosopel.  
Dar până mă-ntorc cu el,  
Ai grijă de șoricel?

### Fauna

Que salte el conejo,  
que baile el ratón  
en la rueda, rueda  
de San Borombón.

Que el cordero bale,  
que ruja el león  
y gire la rueda  
de San Borombón.

La rana de lata  
y el pez de látón  
ruedan en la rueda  
de San Borombón.

El tigre de goma  
la osa de algodón  
saltan en la rueda  
de San Borombón.

Y los animales  
de goma y latón,  
del lobo al cordero,  
del gato al ratón,  
del pez a la rana,  
del tigre al león,  
ruedan en la rueda  
de San Borombón.

### Un pachyderme

Récite des théorèmes  
Tout en se barbouillant l'épiderme  
Avec la dernière-née des crèmes  
À base de concombres de Brême  
  
Arrête tes balivernes  
Tu auras toujours le teint terne  
Dit un ours qui se prosterne  
Après d'un metteur en scène  
Pour avoir le premier rôle dans un western.

### Filastrocca dello scimpanzè

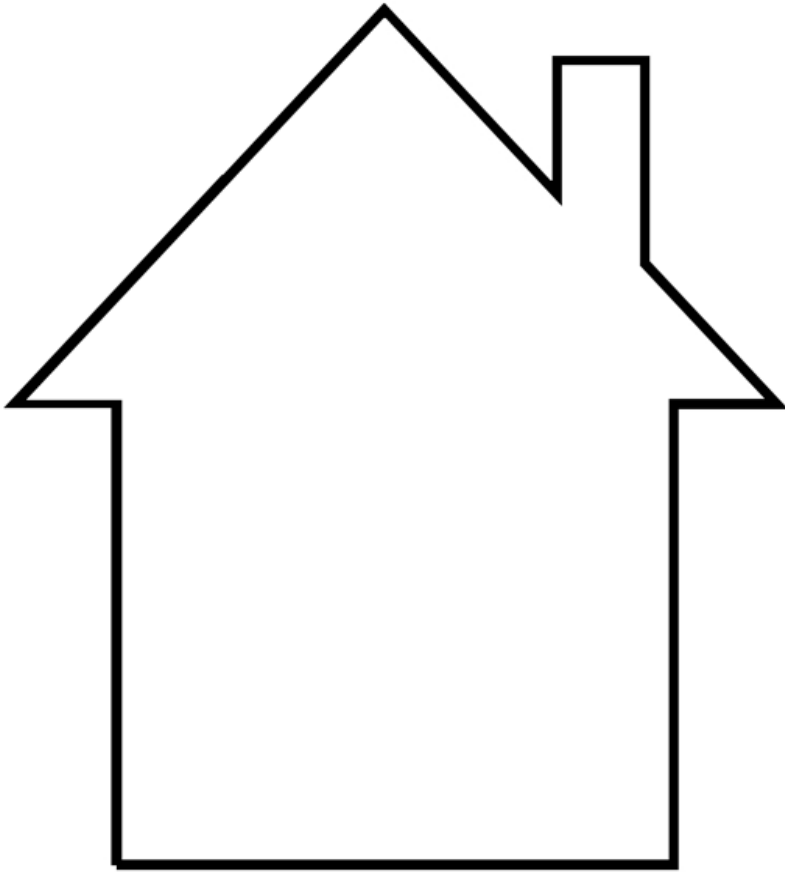
Punta il sole e là sul banano  
lo scimpanzè fa ciao con la mano.  
Volta la foglia di quel banano,  
volta la foglia e si vede un tucano.  
Ecco il tucano che suona il trombone  
volta la foglia e si vede un leone.  
Ecco il leone su di un guanciale  
volta la foglia e si vede un cinghiale.  
Ecco il cinghiale che marcia sicuro,  
volta la foglia e si vede un canguro.  
Il canguro è là sul binario  
volta la foglia, c'è un dromedario.  
Il dromedario ha la gobba in spalla  
volta la foglia, c'è una farfalla.  
La farfalla sul tulipano  
volta la foglia...e là sul banano  
lo scimpanzè fa ciao con la mano.

**Anexo 5 – Ficha de Registo “Batido de Línguas Românicas” – Sessão II**

<b>Línguas</b>	<b>Palavras semelhantes ao Português</b>	<b>Tema</b>
<b>Romeno</b>		
<b>Espanhol</b>		
<b>Catalão</b>		
<b>Francês</b>		
<b>Italiano</b>		

---

## Anexo 6 – Material de trabalho de grupo – Sessão II

A simple black outline drawing of a house, identical in shape to the one above. The interior of the house is filled with horizontal lines, creating a writing area. At the bottom left of the house, there are two small text labels: "Nomes do grupo:" and "Data:". A horizontal line is drawn below the house.

Nomes do grupo:  
Data:

## Anexo 7 – Imagens da Sessão II

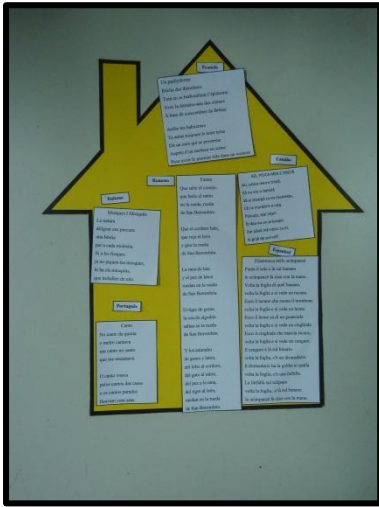


Figura 4



Figura 5



Figura 6

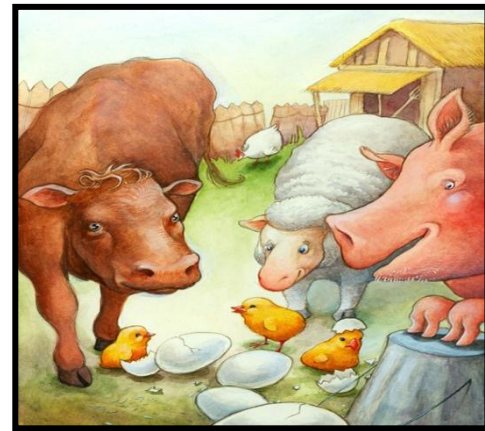
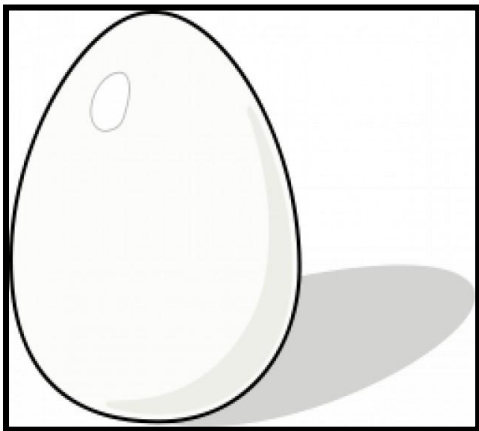
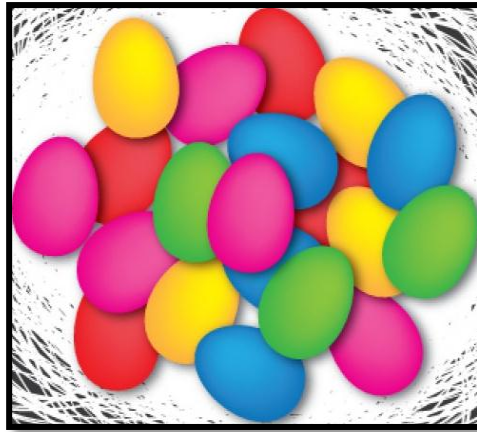
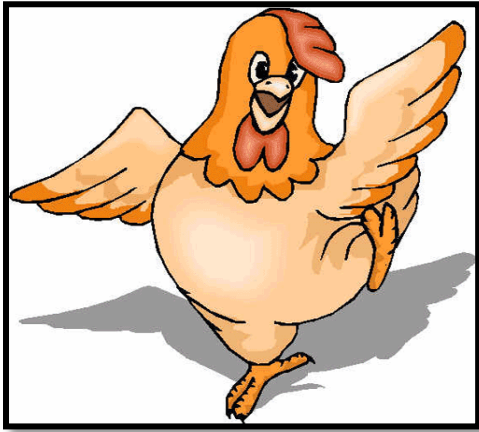


Figura 7



Figura 8

Anexo 8 – Materiais de trabalho de grupo (Cartões) - Sessão III



Galinha

Cocoróco

Galo

Milho

Ovo

Mês

## Anexo 9 – Ficha de Registo - Sessão III

### *“Romanomania”*

Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

1. Observa e acompanha a audição do poema “GĂINUȘA”.

#### GĂINUȘA

Găinușa cotcodag

Face ouă puțințele,

Face-un ou la săptămână,

Dar se laudă o lună!

Cotcodag, cotcodag!

Ouă albe eu vă fac

Cotcodag, cotcodag,

Ouă pentru cozonac!

De atâta grozăvie

Face zgomot cât o mie!

De crezi că s-a luat la ceartă

Păsărima din ogradă.

Cotcodag, cotcodag,

Veniți cât de repede,

Oul să-l vedeți!

Oul mare și frumos,

Oul prețios!

---

2. No poema, acima apresentado, em língua romena, encontra palavras parecidas com palavras em língua portuguesa. Escreve-as na tabela abaixo.

Língua	Palavras semelhantes ao Português	Significado
Romeno		

3. Na tua posse tens dois versos, um em língua romena e outro em língua portuguesa. Terás que cortar palavras ou expressões desses versos de forma a conseguires associar as palavras romenas às palavras portuguesas. De seguida, cola as palavras nas respetivas caixas que estão em baixo de modo a fazeres corresponder as palavras ou expressões romenas e portuguesas, com setas de cores, de acordo com o seu significado (usa a mesma cor para palavras/expressões com o mesmo significado).

Não te esqueças que cada caixa corresponde a uma língua.

**A GALINHA PÕE OVOS.**

**Face ouă puținele.**



**3.1.** Quantas palavras tem o verso em Português?

---

**3.2.** Quantas palavras tem o verso em Romeno?

---

**3.3** As palavras na frase em romeno e em português estão escritas da mesma forma?

---

---

---

**4.** A partir das imagens e palavras que tens no quadro, escreve em português, um poema.  
Ilustra-o.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Anexo 10 – Ficha de registo – Sessão IV**

***“Mistérios das Línguas”***

**Data:** \_\_\_\_\_

**Nome:** \_\_\_\_\_

(...)

El burro es un asno

y sabe leer,

sabe hacer las cuentas

y jugar, también.

*José María Plaza*

<b>Palavras iguais ao Português</b>	<b>Palavras semelhantes ao Português</b>	<b>Palavras diferentes do Português</b>

## Anexo 11 – Ficha de registo – Sessão IV

### *“Mistérios das Línguas”*

**Data:** \_\_\_\_\_

**Nome:** \_\_\_\_\_

1. Lê o texto seguinte.

#### *A (Asno)*

El asno es un burro, no sabe leer. Si nadie me enseña no podré aprender. Tengo unas orejas grandes para oír, los ojos, rasgados, como un calcetín, y ¡mira qué duros codos para hincar! ¡Enséñame pronto, vamos a estudiar las letras, los números y el volcán aquél..., que quiero que sepan que yo sí lo sé! El burro es un asno y sabe leer, sabe hacer las cuentas y jugar, también.

*José María Plaza*

2. Alguém estragou o poema de José María Plaza. Nas linhas, em baixo, volta a pô-lo em verso e tenta descobrir quantas estrofes tem (grupos de versos).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Bueno trabajo ☺

## Anexo 12 – Material de trabalho – Sessão IV

### Poema: A (Asno)

El asno es un burro,

No sabe leer.

- Si nadie me enseña  
no podré aprender.

Tengo unas orejas

grandes para oír,

los ojos, rasgados,

como un calcetín,

y ¡mira qué duros

codos para hincar!

¡Enséñame pronto,

vamos a estudiar

las letras, los números

y el volcán aquél...,

que quiero que sepan

que yo sí lo sé!

El burro es un asno

y sabe leer,

sabe hacer las cuentas

y jugar, también.

*José María Plaza*

---

## Anexo 13 – Imagens da Sessão IV



Figura 9



Figura 10

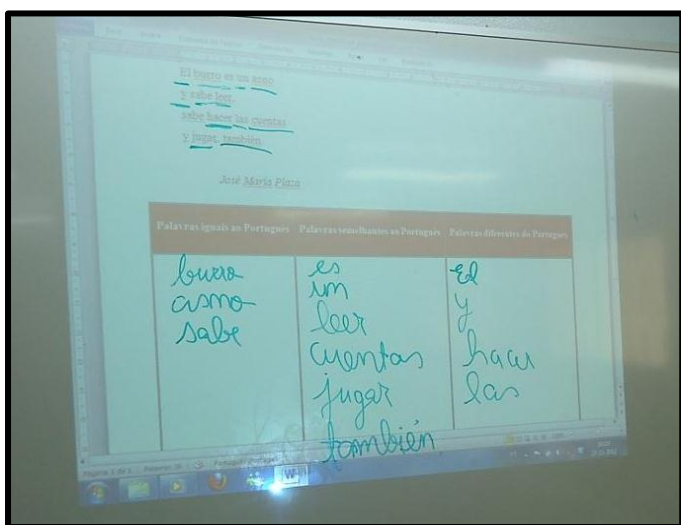


Figura 11

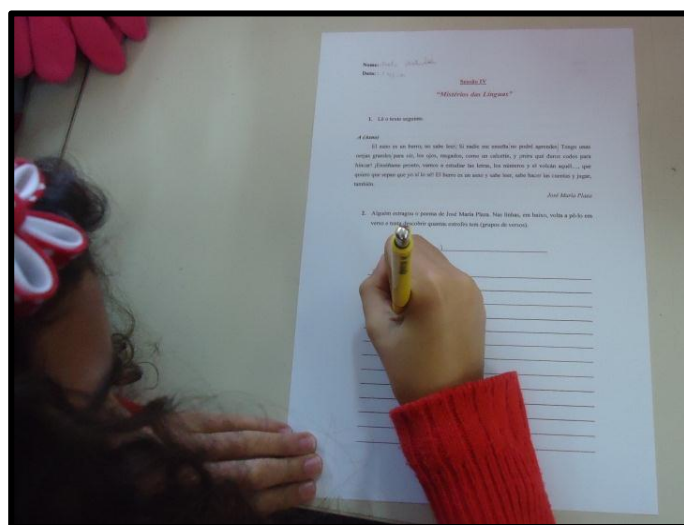


Figura 12

## Anexo 14 – Ficha de registo – Sessão V

### “*Chercheurs em ação*”

Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

1. Lê o poema seguinte:

#### *La Cigale et la Fourmi*

La Cigale, ayant chanté tout l'été

Se trouva fort dépourvue

Quand la bise fut venue:

Pas un seul petit morceau

De mouche ou de vermisseau.

Elle alla crier famine

Chez la Fourmi sa voisine,

La priant de lui prêter

Quelque grain pour subsister

Jusqu'à la saison nouvelle.

«Je vous paierai, lui dit-elle,

Avant l'août, foi d'animal,

Intérêt et principal.»

La fourmi n'est pas prêteuse ;

C'est là son moindre défaut.

«Que faisiez-vous au temps chaud?

Dit-elle à cette emprunteuse.

- Nuit et jour à tout venant

Je chantais, ne vous déplaise.

- Vous chantiez ? J'en suis fort aise.

- Eh bien ! dansez maintenant.»

*Jean de La Fontaine*

---

2. Assinala com (V) Verdadeiro ou (F) Falso as seguintes afirmações:

- a. Este poema fala de três animais: a cigarra, a formiga e o morcego. **V**  **F**
- b. A formiga cantou durante todo o verão. **V**  **F**
- c. A formiga pediu alimentos à cigarra e ela deu-lhe. **V**  **F**
- d. A cigarra foi generosa e solidária. **V**  **F**

3. Rodeia, a **VERDE**, os animais que aparecem no poema.

4. Preenche a tabela:

Animais em Francês	Animais em Português	Ilustração

5. Completa a tabela :

Francês	Português
Jour	
Crier	
	Cigarra
Fourmi	
	Cantar
	Vizinha
Famine	
Temps	
	Noite
Animal	
Principal	

Bon travail ☺

## Anexo 15 – Ficha de registo – Sessão V

*Une fourmi parlant français* (frase em análise)

Como eu penso que se escreve:

Quantas palavras eu escrevi:

Quantas letras eu escrevi:

Como se escreve:

Quantas palavras tem:

Quantas letras tem:

22

---

<sup>22</sup> Este cartão ficou para os alunos.

---



## Anexo 16 – Ficha de registo – Sessão V

### “Chercheurs em ação”

Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

1. Uma ventania de letras passou por aqui e retirou algumas palavras do sítio correto, deixando assim, o poema muito triste. Será que consegues coloca-las no devido lugar?  
*Aidez-nous s'il vous plaît!*

**Robert Desnos**

**La Fourmi**

Une fourmi de dix-huit mètres

Avec un chapeau sur la \_\_\_\_\_,

Ça n'existe pas, ça n'existe pas.

Une fourmi traînant un char

Plein de \_\_\_\_\_ et de canards,

\_\_\_\_\_, ça n'existe pas.

pas

pingouins

tête

javanais

ça n'existe pas

Une fourmi parlant français,

Parlant latin et \_\_\_\_\_,

Ça n'existe pas, ça n'existe pas.

Eh! Pourquoi \_\_\_\_\_?

*Trente Chantefables pour les enfants sages*

Bon travail ☺

Anexo 17 – Materiais de trabalho – Sessão VI



Adivinha

Sou uma língua  
românica. O meu nome  
tem 6 letras, quem sou



Adivinha

Sou o italiano e faço  
parte de uma família de  
línguas.  
Que família é?



Adivinha

Em português galinha  
me chamo. E em  
romeno, sabes dizer-me  
como é?

---



Adivinha

Diz em francês o título  
de uma fábula de La  
Fontaine...



Adivinha

Em todas as línguas  
lemos as letras da  
mesma maneira?



Adivinha

A che pensi, gattino?

A un topolino!

Ci vuoi forse giocare?

Me lo voglio mangiare!

Perchè? Cosa ti ha fatto?

Nulla. Ma sono il Gatto, e il gatto, sai,  
grande amico dei topi non fu mai!"

FRANCÊS-ITALIANO-ROMENO-ESPANHOL



Adivinha

Chicchirichì le tre galline

Chicchirichì dove sonite

Chicchirichì sonite al ballo

Chicchirichì ritomeranno?

Chicchirichì domani sera

Chicchirichì che abbiamo a cena?

FRANCÊS - ITALIANO - ROMENO -



Adivinha

Que salte el conejo,  
que baile el ratón  
en la rueda, rueda  
de San Borombón.  
Que el cordero bale,  
que ruja el león  
y gire la rueda  
de San Borombón.

FRANCÊS - ITALIANO - ROMENO -



Adivinha

Un pachyderme  
Récite des théorèmes  
Tout en se barbouillant l'épiderme  
Avec la dernière-née des crèmes  
À base de concombres de Brême  
Arrête tes balivernes  
Tu auras toujours le teint terne  
Dit un ours qui se prosterne

FRANCÊS-ITALIANO-ROMENO- CATALÃO



Adivinha

Que salte el conejo,  
que baile el ratón  
en la rueda, rueda  
de San Borombón.  
Que el cordero bale,  
que ruja el león  
y gire la rueda



Faz o teu desenho!

MOSQUES I  
MOSQUITTS



Faz o teu desenho!

VACHE



Faz o teu desenho!

CHEVAL



Faz o teu desenho!

FOURMI



Faz o teu desenho!

GALLINA



Faz o teu desenho!

TORTUGA



Faz o teu desenho!

GĂINUȘA



Faz o teu desenho!

RATUSCA



Faz o teu desenho!

MERLO



Faz o teu desenho!

## FAUNA



Perguntas e respostas

O que significa “La Cigale, ayant chanté tout l’été”?

- a) A cigarra cantou virada para Este.
- b) A formiga cantou todo o verão.
- c) A cigarra cantou todo o verão.



Perguntas e respostas

Que poetas entram no livro “A Casa da Poesia”?

- a) Fernando Pessoa e Cesário Azul.
- b) Cesário Verde, Luis de Camões e Fernando Homem.
- c) Cesário Verde, Ruy Belo, Luis de Camões e Fernando Pessoa.



Perguntas e respostas

Qual destes animais não entrou na nossa casa das línguas ?

- a) Búfalo
- b) Galinha
- c) Cigarra



Perguntas e respostas

Como se escreve “cotovelos” em Espanhol?

- a) Los codos
- b) Elbows
- c) Coudes



Perguntas e respostas

Como se diz “cotovelos em espanhol?



Perguntas e respostas

Qual destas opções está correta?

- a) Português, Inglês, Francês, Espanhol, Catalão e Romeno são línguas Românicas
- b) Português, Italiano, Francês, Romeno, Espanhol e Catalão são línguas Românicas



Perguntas e respostas

Sou da mesma família de “Asno”, quem sou eu?

- a) Asneira
- b) Áspero
- c) Burro





A Poesia ganhou alguns prémios.  
Também tens essa oportunidade.  
Avança duas casas.

A Poesia ganhou alguns prémios.  
Também tens essa oportunidade.  
Na próxima jogada podes escolher  
a categoria de resposta.

A Poesia ganhou alguns prémios.  
Também tens essa oportunidade.  
Avança uma casa.

A Poesia ganhou alguns prémios.  
Também tens essa oportunidade.  
Lança novamente o dado.

A Poesia ganhou alguns prémios.  
Também tens essa oportunidade.  
Avança três casas.



A Poesia também passou por  
obstáculos.  
Por isso, ficas sem jogar uma vez.

A Poesia também passou por  
obstáculos.  
Por isso, regressa ao início.

A Poesia também passou por  
obstáculos.

Por isso, volta cinco casas para  
trás.

A Poesia também passou por  
obstáculos.

Por isso, volta quatro casas para  
trás.

A Poesia também passou por  
obstáculos.

Por isso, volta três casas para trás.



**Ouve e Descobre**

Que língua ouviram?



**Ouve e Descobre**

Ouve e diz se rima ou  
não.



**Ouve e Descobre**

Quantas palavras tem  
o verso?



**Ouve e Descobre**

Quantas línguas  
ouviram?

## Anexo 18 – Imagens da Sessão VI



Figura 14



Figura 15

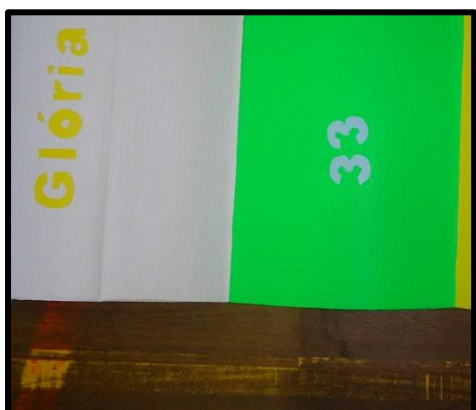


Figura 16



Figura 17



Figura 18

## Anexo 19 – Fichas de Avaliação das Sessões




2012/2013

2º Ano

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



Sessão I		
"A Casa da Poesia"		
O que achei da sessão...		O que aprendi...
 <b>Gostei Muito</b>		
 <b>Gostei</b>		
 <b>Não Gostei</b>		

2012/2013

2º Ano

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



## Sessão II

### *“Batido de Línguas Românicas”*

O que achei da sessão...		O que descobri...
 Gostei Muito		
 Gostei		
 Não Gostei		

2012/2013

2º Ano

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



### Sessão III

#### *“Romenomania”*

**O que achei da  
sessão...**

**Descobertas sobre a língua...**



**Gostei Muito**



**Gostei**



**Não Gostei**

2012/2013

2º Ano

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



## Sessão IV

### *“Mistérios das Línguas”*

O que achei da  
sessão...

O que gostaria de aprender  
sobre o espanhol...



**Gostei Muito**



**Gostei**



**Não Gostei**



2012/2013

2º Ano

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



## Sessão V

### *“Chercheurs em ação”*

**O que achei da  
sessão...**

**Fiquei a saber que...**



**Gostei Muito**



**Gostei**



**Não Gostei**

**Anexo 20 – Dados da ficha de registo “Batido de Línguas Românicas” – Sessão II**

<b>Alunos</b>	<b>Palavras semelhantes ao português - romeno</b>	<b>Tema</b>	<b>Palavras semelhantes ao português - espanhol</b>	<b>Tema</b>	<b>Palavras semelhantes ao português - catalão</b>	<b>Tema</b>
<b>A3</b>	Pisica = pisca Tristeã = triste Mea = mãe	Azi, pisca Mãe é triste	Ratón = rato Algodón = algodão Leon = leão	Fauna	Piquen = pequeno Mosques = moscas Mosquits = mosquitos	Animais, moscas e mosquitos
<b>A5</b>	Tristã = triste Pisica = pisca Mea = mãe	Triste	Salte = saltar Ratón = rato	O rato	Mosquites = mosquitos	Os animais
<b>A6</b>	Pisica = Pisca Trsitã = Triste	Azi, pisica mea e tristã	Salte= saltar Ratón = rato	Fauna	Natura = natural Mosques = moscas Mosquits = mosquitos	Mosques i Mosquits Insetos
<b>A15</b>	Pisica = pisca Tristã = triste Mea = mãe	Azi, pisica, mea e tristã, mãe	Algodón = algodão Ratón = rato Leon = leão	Animal fauna	Piquen = pequeno Mosque = moscas Mosquits = mosquitos	Animais Mosques e Mosquits
<b>A16</b>	Pisica = pisca mea = mãe tristã = triste batistã = baterista	Mãe Azi, pisica mea e tristã	Salta = salta León = leão Baile = baila Algodón = algodão	Animais Fauna = termo coletivo da vida animal	Natura = natural Mosques = moscas Mosquits = mosquitos Fosques = bosques Una = uma	Mosques i Mosquits
<b>A21</b>	Pisica = pisca Tristã = triste Rata = rata Mea = mia	tristã	Salte = salto Baile = bail Ratón = rato Gire = gira	Animais	Mosques = moscas Mosquits = mosquitos Natura = natural	Animais Mosquits Mosques
<b>A25</b>	Mea = mãe Pisica = pisca Tristã = triste	Mãe Azi, pisica mea e tristã	Ruja = rugia Algodón = algodão Dão salte = salta	Animais Fauna = termos coletivo da vida animal	Mosques = moscas Mosquits = mosquitos	Animais Mosques Mosquits

<b>Alunos</b>	<b>Palavras semelhantes ao português - francês</b>	<b>Tema</b>	<b>Palavras semelhantes ao português - italiano</b>	<b>Tema</b>
<b>A3</b>	Avais = avião Crèmes = cremes	Um pachiderme	Scimpanzé = chimpanzé Banano = banana	Animal chimpanzé
<b>A5</b>	Un = um Épiderme = pele	A pele	Foglia = fogo	O banano
<b>A6</b>	Auras = aulas	Un pachyderme	Banano = banana Scimpanzé = chimpanzé La = lá	Filastrocca dello scimpanzé Animal
<b>A15</b>	Avois = avião Crèmes = cremes	Un pachyderme Profissões	Banano Scimpanzé = chimpanzé	Animal Fillastrocca dello scimpanzé
<b>A16</b>	Auras = aulas Ours = ouriço Rôle = rolo Dans = dança Avoir = avião	Profissões Un pachyderme	Banano = banana Fglia = fogia Vede = verde Tulipano = tucano Sicuro = circulo Canguro = canguro	Animais Filastrocca dello scimpanzé
<b>A21</b>	Auras = aulas Brême = breve Rôle = rolo	Elefante	Sole = sol Banano = banana Tulipano = tulipa	Chimpanzé
<b>A25</b>	Auras = aulas Ours = ouriços Dans = dança Rôle = rolo Avoir = avião	Profissões	Punta = aponta Vede = verde Banano = banana Sicuro = sirculo Tulipano = tucano	Visão

### Anexo 21 – Dados da ficha de registo - Sessão III

Alunos	Questão 2		Questão 3			
	Língua : Romeno Palavras semelhantes ao Português	Significado	Correspondência Português - romeno	3.1	3.2	3.3
A2/10/14	Gainusa Cotcodag Pretios Oua Ogradă	Galinha Cocorocó Pintainho Ovo Milho	A galinha põe ovos. Face ouă puținele.	O verso em português tem três palavras.	O verso em romeno tem três palavras.	Não, porque os sons das palavras são diferentes e não se encontram nos mesmos lugares nas frases.
A15/3	Gainusa Oua Cotcodag Săptămână Face Pentru De repede	Galinha Cocorocó Ovo Semana Nasce Peru De repente	A galinha põe ovos. Face ouă puținele.	O verso em português tem três palavras.	O verso em romeno tem três palavras.	Não, ovo tem duas sílabas, põe é face e galinha é putintele.
A11/16	Gainusa Oua Cotcodag Putintele Pretios Săptămână	Galinha Ovo Cocorocó Coloridos Pintainhos Semana	A galinha põe ovos. Face ouă puținele.	O verso em português tem 3 (três) palavras.	O verso em romeno tem 3 (três) palavras.	Na frase em português galinha está no início da frase e na frase em romeno a palavra galinha está no fim.
A5/22	Oua Cotcodag Săptămână Cât Mie Lună Laudă	Ovo Cocorocó Semana Gato Mia Lua Chique	A galinha põe ovos. Face ouă puținele.	O verso em português tem quatro palavras.	O verso em romeno tem três palavras.	Porque os sons são diferentes.
A21/24	Gainusa Oua Cotcodag Săptămână	Galinha Ovo Cocorocó semana	A galinha põe ovos. Face ouă puținele.	O verso em português tem 4 palavras.	O verso em romeno tem três palavras.	A galinha em português está no início da frase e em romeno está no fim da frase.

## Anexo 22 – Dados da ficha de registo - Sessão IV

Alunos	Palavras iguais ao Português	Palavras semelhantes ao Português	Palavras diferentes do Português
<b>A3</b>	Burro Sabe Jugar Es Sabe	Leer = ler Asno = ano También = também El = ele Un = um Las = la	Hacer Y Cuentas y
<b>A5</b>	Burro Jugar Sabe	Leer Tambien Es un	El Cuentas Hacer Asno Y Las
<b>A6</b>	Sabe = sabe Burro asno	También Leer Jugar Cuenta Un Es	El Hacer Y las
<b>A15</b>	Burro Jugar Sabe Es Las Sabe	Leer = ler También = também Asno = ano Un = um El = ele Y = e	Hacer Cuentas
<b>A16</b>	Burro Sabe Jugar sabe	Leer También Cuentas El Es Un	Hacer Asno Y Las
<b>A21</b>	Burro Jugar Sabe Es	Leer También Y Un	Hacer Cuentas El Las Asno
<b>A25</b>	Burro Jugar Sabe Sabe	También Leer Cuentas El Es Un	Asno Hacer Y Las Y

## Anexo 23 – Dados da ficha de registo da Sessão IV

1. Lê o texto seguinte.

A3

A (Asno)

El asno es un burro, no sabe leer. Si nadie me enseña no podré aprender. Tengo unas orejas grandes para oír, los ojos, rasgados, como un calcetín, y ¡mira qué duros codos para hincar! ¡Enseñame pronto, vamos a estudiar las letras, los números y el volcán aquél..., que quiero que sepan que yo sí lo sé! El burro es un asno y sabe leer, sabe hacer las cuentas y jugar, también.

José María Plaza

2. Alguém estragou o poema de José María Plaza. Nas linhas, em baixo, volta a pô-lo em verso e tenta descobrir quantas estrofes tem (grupos de versos).

Do Asno

El asno es un burro,

No sabe leer.

Si nadie me enseña

No podré aprender.

Tengo unas orejas grandes para oír,

Los ojos,

Rasgados,

Como un calcetín,

Y ¡mira qué duro codo para hincar!

¡Enseñame pronto,

Vamos a estudiar las letras,

Los números y el volcán aquél...,

Que quiero que sepan que yo sí lo sé!

El burro es un asno y sabe leer,  
Sabe hacer las cuentas y jugar,  
También.

1. Lê o texto seguinte.

A5

**A (Asno)**

El asno es un burro, no sabe leer. Si nadie me enseña no podré aprender. Tengo unas orejas grandes para oír, los ojos, rasgados, como un calcetín, y ¡mira qué duros codos para hincar! ¡Enseñame pronto, vamos a estudiar las letras, los números y el volcán aquél..., que quiero que sepan que yo sí lo sé! El burro es un asno y sabe leer, sabe hacer las cuentas y jugar, también.

*José María Plaza*

2. Alguém estragou o poema de José María Plaza. Nas linhas, em baixo, volta a pô-lo em verso e tenta descobrir quantas estrofes tem (grupos de versos).

do asno)

El asno es un burro,  
no sabe leer.

Si nadie me enseña  
no podré aprender.

Tengo unas orejas  
grandes para oír,  
los ojos, rasgados,  
como un calcetín,  
y mira qué duros  
codos para hincar!

¡Enseñame pronto,  
vamos a estudiar  
las letras, los

números y el  
volcán aquél...,  
que quiero que

sepan que yo

sí lo sé!

El burro es

un asno y

sabe leer,

sabe hacer  
las cuentas y  
jugar también!

1. Lê o texto seguinte.

A6

A (Asno)

El asno es un burro, no sabe leer. Si nadie me enseña no podré aprender. Tengo unas orejas grandes para oír, los ojos, rasgados, como un calcetín, y ¡mira qué duros codos para hincar! ¡Enseñame pronto, vamos a estudiar las letras, los números y el volcán aquél..., que quiero que sepan que yo sí lo sé! El burro es un asno y sabe leer, sabe hacer las cuentas y jugar, también.

José María Plaza

2. Alguém estragou o poema de José María Plaza. Nas linhas, em baixo, volta a pô-lo em verso e tenta descobrir quantas estrofes tem (grupos de versos).

O (asno)

1+2

20

El asno es un burro, no sabe leer.  
Si nadie me enseña no podré aprender.  
Tengo unas orejas grandes para oír,  
los ojos, rasgados, como calcetín,  
y ¡mira qué duros codos para hincar!  
¡Enseñame pronto, vamos a estudiar  
las letras, los números y el volcán  
aquél..., que quiero que sepan yo sí lo sé!  
El burro es un asno y sabe leer,  
sabe hacer las cuentas y jugar,  
también.



1. Lê o texto seguinte.

A15

A (Asno)

El asno es un burro, no sabe leer. Si nadie me enseña no podré aprender. Tengo unas orejas grandes para oír, los ojos, rasgados, como un calcetín, y ¡mira qué duros codos para hincar! ¡Enseñame pronto, vamos a estudiar las letras, los números y el volcán aquél..., que quiero que sepan que yo sí lo sé! El burro es un asno y sabe leer, sabe hacer las cuentas y jugar, también.

José María Plaza

2. Alguém estragou o poema de José María Plaza. Nas linhas, em baixo, volta a pô-lo em verso e tenta descobrir quantas estrofes tem (grupos de versos).

Asno

El asno es un burro,  
no sabe leer.  
Si nadie me enseña  
no podré aprender.  
Tengo unas orejas  
grandes para oír,  
los ojos,  
rasgados,  
como un calcetín,  
y ¡mira qué duros  
codos para hincar!  
Enseñame pronto,  
vamos a estudiar las letras,

los números  
y el volcán aquél...,  
que quiero que sepan  
que yo sí lo sé!  
El burro es un asno,  
y sabe leer,  
sabe hacer las cuentas  
y jugar,  
también.

1. Lê o texto seguinte.

A16

A (Asno)

El asno es un burro, no sabe leer. Si nadie me enseña no podré aprender. Tengo unas orejas grandes para oír/ los ojos, rasgados, como un calcetín, y ¡mira qué duros codos para hincar! ¡Enseñame pronto, vamos a estudiar las letras, los números y el volcán aquél..., que quiero/que sepan que yo sí lo sé! El burro es un asno y sabe leer, sabe hacer las cuentas y jugar, también.

José María Plaza

2. Alguém estragou o poema de José María Plaza. Nas linhas, em baixo, volta a pô-lo em verso e tenta descobrir quantas estrofes tem (grupos de versos).

Do asno

El asno es un burro,  
No sabe leer.

Si nadie me enseña  
No podré aprender.

Tengo unas orejas grandes para oír,  
Los ojos, rasgados, como un calcetín,

Y ¡mira qué duros para hincar!

Enseñame pronto,

Vamos a estudiar

Las letras,

Los números

Y el volcán aquél...,

Que quiero

que sepan que yo sí lo sé!

El burro es un asno

y sabe leer,

sabe hacer las cuentas

y jugar,

también.

El asno es un burro, no sabe leer. Si nadie me enseña no podré aprender. Tengo unas orejas grandes para oír, los ojos, rasgados, como un calcetín, y ¡mira qué duros, codos para hincar! ¡Enseñame pronto, vamos a estudiar las letras, los números y el volcán aquél..., que quiero que sepan que yo sí lo sé! El burro es un asno y sabe leer, sabe hacer las cuentas y jugar, también.

José María Plaza

2. Alguém estragou o poema de José María Plaza. Nas linhas, em baixo, volta a pô-lo em verso e tenta descobrir quantas estrofes tem (grupos de versos).

El asno

El asno es un burro,  
no sabe leer.

Si nadie me enseña  
no podré aprender.

Tengo unas orejas grandes para oír,  
los ojos rasgados como un calcetín,  
y ¡mira qué duros  
codos para hincar!

Enseñame pronto, vamos  
a estudiar las letras, los números,  
y el volcán aquél...,  
que quiero que sepan que yo sí lo sé!

El burro es un asno,  
y sabe leer, sabe hacer  
las cuentas y jugar también.

1. Lê o texto seguinte.

A25

A (Asno)

El asno es un burro, no sabe leer. Si nadie me enseña no podré aprender. Tengo unas orejas grandes para oír, los ojos, rasgados, como un calcetín, y ¡mira qué duros codos para hincar! ¡Enseñame pronto, vamos a estudiar las letras, los números y el volcán aquél..., que quiero que sepan que yo sí lo sé! El burro es un asno y sabe leer, sabe hacer las cuentas y jugar, también.

José María Plaza

2. Alguém estragou o poema de José María Plaza. Nas linhas, em baixo, volta a pô-lo em verso e tenta descobrir quantas estrofes tem (grupos de versos).

El asno

El asno es un burro,

No sabe leer.

Si nadie me enseña no podré aprender.

No podré aprender.

Tengo unas orejas

grandes para oír,

Los ojos, rasgados,

Como un calcetín,

Y ¡mira

qué duros para hincar!

¡Enseñame pronto,

Vamos a estudiar las letras,

Los números e el volcán aquél...,

que quiero que

sepan que yo sí lo sé!

El burro es un asno y sabe leer,

Sabe hacer mas cuentas

y jugar, también.

Anexo 24 – Dados da Sessão IV

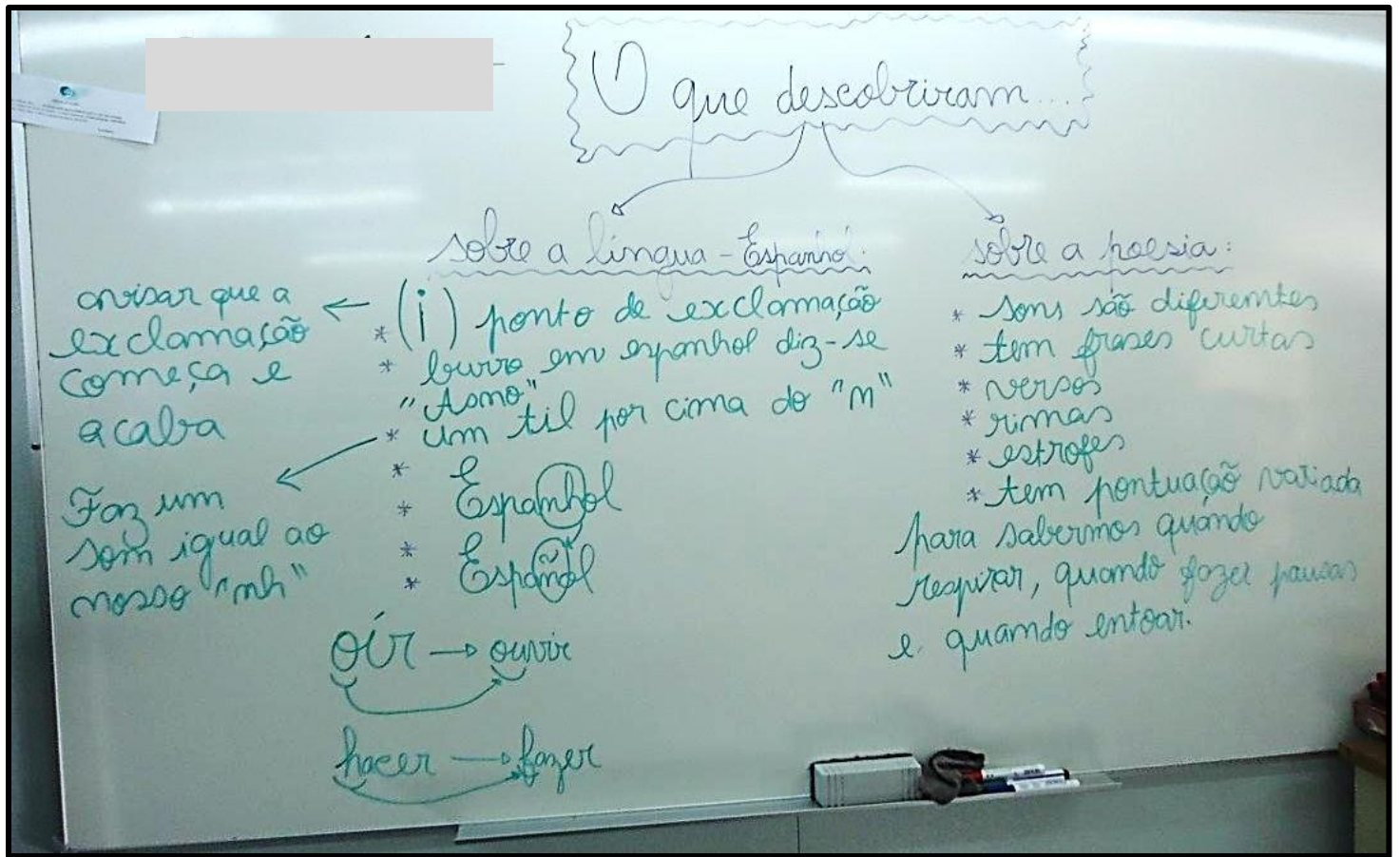


Figura 13

### Anexo 25 – Dados da ficha de registo – Sessão V

Alunos	Questão 3	Questão 4	Questão 5
	Animais identificados no poema	Identificação de palavras com mesmo significado em Francês/Português Português/Francês	Animais identificados e propostas de tradução
A3	Cigale Fourmi Morceau Crier	<p> <b>Jour</b> - lua  <b>Crier</b> - grilo  Cigale - <b>cigarra</b>  <b>Fourmi</b> - formiga  _____ - <b>Cantar</b>  Vermisseau - <b>vizinha</b>  <b>Famine</b> - fome  <b>Temps</b> - tempos  Nuit - <b>noite</b>  <b>Animal</b> - animal  <b>Principal</b> - principal </p>	<p> Morceau – morcego  Cigale – cigarra  Fourmi - formiga </p>
A5	Cigale Morceau Fourmi	<p> <b>Jour</b> - _____  <b>Crier</b> – crer  Cigale - <b>cigarra</b>  <b>Fourmi</b> - formiga  ayant - <b>Cantar</b>  voisine - <b>vizinha</b>  <b>Famine</b> - família  <b>Temps</b> - tempos  Nuit - <b>noite</b>  <b>Animal</b> - animal  <b>Principal</b> - principal </p>	<p> Morceau – morcego  Cigale – cigarra  Famine - formiga </p>
A6	Cigale Fourmi	<p> <b>Jour</b> - dia  <b>Crier</b> – cria  Cigale - <b>cigarra</b>  <b>Fourmi</b> - formiga  déplaise - <b>Cantar</b>  bise - <b>vizinha</b>  <b>Famine</b> - família  <b>Temps</b> - tempos  Nuit - <b>noite</b>  <b>Animal</b> - animal  <b>Principal</b> - principal </p>	<p> Furmi – formiga  Cigal - cigarra </p>







A15	Cigale Morceau Fourmi	<b>Jour</b> - dia <b>Crier</b> – crer Cigal - <b>cigarra</b> <b>Fourmi</b> - formiga chanté - <b>Cantar</b> faisiez - vous - <b>vizinha</b> <b>Famine</b> - comida <b>Temps</b> - tempos Nuit - <b>noite</b> <b>Animal</b> - animal <b>Principal</b> - principal	Fourmi – formiga Cigal – cigarra Morceau - morcego
A16	Cigale Morceau Fourmi	<b>Jour</b> - jarro <b>Crier</b> – criar Cigale - <b>cigarra</b> <b>Fourmi</b> - formiga chanté - <b>Cantar</b> vermisseeu - <b>vizinha</b> <b>Famine</b> - faina <b>Temps</b> - tempos Nuite - <b>noite</b> <b>Animal</b> - animal <b>Principal</b> - principal	Fourmi – formiga Cigale – cigarra Morceau – morcego
A21	Cigale Fourmi	<b>Jour</b> - _____ <b>Crier</b> – cria Cigale - <b>cigarra</b> <b>Fourmi</b> - formiga _____ - <b>Cantar</b> _____ - <b>vizinha</b> <b>Famine</b> - _____ <b>Temps</b> - tempos Nuit - <b>noite</b> <b>Animal</b> - animal <b>Principal</b> - principal	Formi – formiga Cigale – cigarra
A25	Cigale Morceau Fourmi	<b>Jour</b> – ajudou <b>Crier</b> – trabalhar Cigale - <b>cigarra</b> <b>Fourmi</b> - formiga chanté - <b>Cantar</b> vermisseeu - <b>vizinha</b> <b>Famine</b> - forte <b>Temps</b> - tempo Nuit - <b>noite</b> <b>Animal</b> - animal <b>Principal</b> - generosa	Furmi – formiga Morceau – morcego Cigale – cigarra

**Anexo 26 – Dados da ficha de registo – Sessão V**

<b>Alunos</b>	<b>Como eu penso que se escreve – <i>Une fourmi parlant français</i></b>	<b>Quantas palavras eu escrevi</b>	<b>Quantas letras eu escrevi</b>
<b>A3</b>	Iun fámé mi prala francês	5 palavras	21 letras
<b>A5</b>	Eune forme parla pase	quatro	18
<b>A6</b>	Iur four my un lâ fonce	Escrevi seis palavras	Dezoito letras
<b>A15</b>	Iun fourmi par la francê	5 palavras	20 letras
<b>A16</b>	Iune fourmi prá lá francê	Escrevi 5 (cinco) palavras	21 (vinte e uma) letras
<b>A21</b>	Iun forrmi pala fracê	4 palavras	18 letras
<b>A25</b>	Iuna formie parlla francê	4 palavras	22 letras



## Anexo 27 – Dados das Fichas de Avaliação das Sessões

Sessão I		
“A Casa da Poesia”		
Alunos	O que achei da sessão	O que aprendi...
A7 <sup>23</sup>		Eu gostei muito da casa da poesia.
A8		Aprendi que tinha versos, palavras mágicas, palavras engraçadas.
A14		Eu gostei de aprender o poema e aprendi que a poesia rima ou não e tem pequenos versos. Os poemas podem ser grandes ou pequenos com vários temas.
A19		Eu gostei muito de “A Casa da poesia” mas nem todos os poemas rimam, alguns são maiores.
A23		Eu aprendi que a poesia é mágica, fantástica e pode ser uma das coisas que me pode animar. A “Casa da Poesia” também é muito bonita. Os poemas rimam, têm frases curtas e versos.
A24		Aprendi que na casa da poesia pode-se imaginar tudo. Aprendi que a poesia pode rimar ou não.






---

<sup>23</sup> Esta aluna tinha vários problemas comportamentais e pessoais pelo que nem sempre participou nas sessões, por se recusar.

---






## Sessão II

### “Batido de Línguas Românicas”

Alunos	O que achei da sessão	O que descobri...
A1		Eu descobri que a casa da poesia não tem janelas nem portas mas lá dentro da casa da poesia cabe sempre lá mais um poema e na casa da poesia há todos os poetas como Fernando Pessoa.
A10		Porque eu gostei de aprender línguas das românomania e línguas românicas.
A12		Eu descobri que havia uma língua que se chama Catalão e Romeno. Em também descobri que se diz galinha em romeno se dizia gainosa.
A22		Eu descobri varias línguas como o Francês o Espanhol o Italiano o Catalão. Sobre os poemas ouvi palavras mágicas emocionantes.
A25		Eu gostei muito de aprender o poema em Romeno e em Espanhol. Em Romeno porque tinha a palavra cotcodag que quer dizer cócorócoco!!! E também gainusa que é galinha. E em espanhol que tinha a palavra asno, é família da palavra asneira. Foi por isso que gostei muito.






### Sessão III

#### “Romenomania”

Alunos	O que achei da sessão	Descobertas sobre a língua...
A5		Eu gostava de aprender vários textos e poemas em romeno. Eu aprendi palavras em romeno tipo galinha que é gainusa e também ovo que é oua e semana que é saptamana, cotcodag, putintele e pretios.
A6		Eu gostei de aprender mais sobre a poesia. O poema era fantástico e muito interessante. E aprendi a dizer gainusa cotcodag e muitas outras coisas.
A16		Eu gostei do poema que tivemos em Romeno, descobri que gainusa queria dizer galinha e cotcodag queria dizer cocoróccó.
A18		Descobrimos línguas diferentes e também aprendi com os, através de Poemas. Aprendi palavras diferente.
A20		Eu gostava de aprender muito Romeno, e também textos e poemas. Descobri que é muito interessante, o Romeno. Gostei das palavras galinha, mês, semana.






## Sessão IV

### “Mistérios das Línguas”

Alunos	O que achei da sessão	O que gostaria de aprender sobre o espanhol...
A2		Eu gostei muito porque aprendi palavras espanhol como lo asno. Também aprendi as palavras semelhantes.
A9		Eu aprendi palavras. Eu aprendi sinais. Eu aprendi sons. Eu aprendi poemas.
A11		Eu gostava de saber tudo em espanhol. E de falar todos os dias espanhol com os meus amigos porque o som é muito bonito.
A21		Eu gostava de aprender espanhol porque a palavra asno é espanhola. E a palavra tambien, mas não é com o n porque atrás do b é sempre o m.
A26		Eu gostava de aprender poemas em espanhol. Eu também gostava de saber espanhol. Eu adorei a sessão do espanhol porque aprendi a palavra asno.

## Sessão V

### “Chercheurs em ação”

Alunos	O que achei da sessão	Fiquei a saber que...
A3		Fiquei a saber que o Francês é um pouco diferente de Português, mas gostei de ficar a saber novas línguas. O Francês é diferente porque tem palavras diferentes e sons também.
A4		Eu fiquei a saber que eu fiquei a aprender um bocado francês. Eu fiz uma ficha que tinha um poema francês que era “A cigarra e a formiga” Sabes como se diz em francês “A cigarra e a formiga” diz-se assim El cigarre el formiga.
A13		Qua a poesia anda connosco sempre. Que a poesia vai a escola. Que a poesia faz com todo.
A17		Chercheurs é detetives, fiquei a saber ler bem francês, consegui identificar as semelhanças em português e percebi que o francês é interessante, também percebi que é bom para descodificar em português.
A15		Francês é muito diferente do português que Chercheurs é detetive e tive a identificar palavras francesas de portuguesas.

## Anexo 28 – Notas de Campo da Investigadora

### Notas de Campo da Sessão I - NCI

Parece que começou uma nova etapa e assim começou a primeira sessão do projeto de intervenção dedicada ao Livro “*A Casa da Poesia*”. Penso que não podíamos ter tido melhor recepção neste começo pois a palavra *Poesia* deixou os alunos com um brilho especial nos olhos e com uma disposição especial para nos ouvirem e para participarem neste projeto.

Ao começarmos a aula com algumas perguntas e suposições acerca do título do livro, questionando os alunos sobre as suas opiniões sobre a poesia, sobre qual o tema da sessão, entre outras, sentimos que os alunos ficaram bastante entusiasmados, fazendo-nos acreditar que a poesia, enquanto tema potenciador do projeto, foi uma boa escolha e que ia ser bastante atrativo.

De uma forma geral acho que a sessão correu muito bem, visto que foi um começo bastante animado, onde a apresentação com a leitura audi-gravada do livro suscitou bastante interesse aos alunos e as ilustrações e toda a envolvência que se criou na sala, permitiu que todos fossem interagindo e dando opiniões sobre tudo o que se estava a passar. Apercebemo-nos de que alguns alunos tinham e/ou conheciam o livro, já sabiam qual o seu conteúdo, ajudando a dinamizar ainda mais a sessão pois faziam questão de dar conta aos restantes colegas dos seus conhecimentos, ajudando-os na percepção da história.

Quando destacamos algumas estrofes, com o intuito de trabalhar algumas das características da poesia, sentimos que funcionou bastante bem e que os alunos já tinham presentes algumas noções como a de rima, estrofe, verso, linguagem figurada (que para eles eram as palavras mágicas que davam beleza à poesia).

Quero ainda destacar o quadro de *Brainstorming* que resultou na perfeição e visualmente ficou bastante atrativo. Claro que só foi possível construí-los devido às respostas fantásticas que os alunos foram dando acerca da poesia, fazendo-nos acreditar que a sessão cumpriu os seus propósitos.

Por fim, pedimos aos alunos para contribuírem na construção de uma “possível” casa da poesia, ao que todos responderam prontamente com ideias giríssimas e originais.

## Notas de Campo da Sessão II - NCII

Esta sessão começou de forma animada quando propusemos aos alunos que realizassem um trabalho em grupo. Bem, começou de forma animada mas a fazer antever alguma confusão...”eu não quero este grupo”...”eu não gosto de trabalhar com ele(a)”. Bem, começamos a manhã de mangas bem arregaçadas. Ultrapassada esta confusão, lá distribuímos as casas de cartolina aos grupos, bem como os poemas e as respetivas tiras das línguas. Os alunos ficaram bastante entusiasmados com a tarefa pois, quase de um jogo se tratava e claro, nada melhor do que conjugar trabalho com prazer. De uma forma geral, esta atividade foi bem sucedida para todos os grupos, claro que nem sempre as associações feitas entre poema – língua foram as mais corretas mas, não nos podemos esquecer que, apesar disso, os alunos foram capazes de fazer novas descobertas, nomeadamente em relação às línguas, havendo muito espanto em relação ao catalão, língua desconhecida para muitos.

Com esta atividade percebemos que os alunos nas suas associações, olhavam para os poemas em busca de palavras familiares, ou que já tivessem visto em algum lado ou que, de alguma forma fossem semelhantes ao português. Através deste método os alunos iam descartando algumas hipóteses, deixando para o fim os poemas cuja associação só podia ser feita às línguas que, segundo eles, eram as mais “estranhas”. Com o aparecimento do poema em romeno, as afirmações que os alunos foram fazendo eram muito semelhantes entre grupos: “Esta língua é muito diferente da nossa”, “É a língua mais distante, por isso não conhecemos”, “Tem uns sinais muito estranhos”. Perceber que o romeno é a língua românica mais distante é um aspeto muito importante, conseguir identificar sinais completamente diferentes da língua portuguesa, é outro aspeto importante, mas o mais engraçado e entusiasmante foi ver os alunos a lançar hipóteses sobre o tema do poema.

A última parte da sessão foi destinada à decoração das casas da poesia dos grupos, tarefa que decorreu com alguma confusão, nomeadamente no que toca à partilha de materiais entre grupos, mas no fim, o resultado foi compensador, e mostrou aquilo de que os alunos são capazes de fazer.

## Notas de Campo da Sessão III- NCIII

Para darmos início a esta sessão, começamos por perguntar aos alunos o que entendiam pela palavra “Romenomania” e obtivemos respostas muito diversas e também muito engraçadas como “é um dicionário de romeno”, “ah! Vamos falar dos romanos romenos”, “vamos ser tradutores do romano”, entre muitas outras respostas. Digamos que foi um momento bastante caricato, pois suscitou uma discussão entre todos os alunos, onde cada um quis fazer prevalecer a sua opinião.

Não sendo algo preparado, como nos apercebemos que se instalou alguma confusão quanto ao romano/romeno, decidimos voltar a relembrar aspetos sobre as línguas românicas, aspetos que tinha sido abordado ao de leve na sessão anterior, e que achamos por bem reforçar novamente nesta sessão.

Quando passamos para a descodificação, em grande grupo, do poema *GĂINUȘA*, com recurso a imagens e palavras soltas, em português (relativas ao poema e algumas intrusas), apercebemo-nos de imediato que os alunos iriam ser muito participativos pois, novamente através de um jogo, os alunos iriam poder adquirir novos conhecimentos, neste caso em relação ao romeno. Esta tarefa podia ter corrido melhor, se da nossa parte tivéssemos gerido as coisas de outra maneira, pois ao deixarmos todos os alunos darem os seus palpites, acabou por se tornar num momento demasiado extenso e de certa forma maçador para os alunos. Apesar disto, sentimos que os alunos gostaram da tarefa, embora tenho sido bastante difícil que eles, só através das imagens e palavras conseguissem descodificar o poema, sendo necessária muita intervenção da nossa parte.

O resto de sessão decorreu com bastante normalizada, sendo que a atividade que realizaram a pares conseguiu ser bastante produtiva pois as duplas puderam discutir ideias entre si.

No que toca à escrita de um poema recorrendo às imagens e palavras usadas na primeira parte da sessão, os alunos mostraram-se entusiasmados e com imensa vontade de nos dar a conhecer as suas veias artísticas, enquanto poetas.

A sessão terminou da melhor maneira, a cantar a música da *GĂINUȘA* e foi sem dúvida um momento de descontração e de grande divertimento para todos.



## Notas de Campo da Sessão IV- NCIV

Esta sessão correu bastante bem, diria que muito melhor que a anterior. Bem, de facto a língua desta sessão *espanhol*, já deixava adivinhar que as coisas se poderiam desenrolar de forma bem mais simples e de facto, foi isso que aconteceu.

Como a sessão começou com a audição do último verso do poema “*A (Asno)*”, conseguimos captar desde logo a atenção de todos os alunos, que ficaram maravilhados com o que ouviram, começando a lançar palpites sobre a língua, sobre o que estavam a ouvir, enfim, todos quiseram dar o ar da sua graça e soltar a imaginação. Em geral, todos os alunos disseram de imediato que se tratava de um poema espanhol, pois o sotaque parecia espanhol e alguns alunos, tendo familiares em Espanha e tendo já ouvido a língua, reconheceram algumas das palavras presentes no poema. Durante esta troca de ideias questionamos os alunos se não podia ser catalão, ao que todos responderam que não, por não se tratar de uma língua semelhante ao português e que tinham ouvido era bastante parecido ao português.

Durante a sessão, constatámos que as crianças estavam bastante dedicadas nas tarefas propostas e foi muito interessante vê-las a dialogarem com os colegas sobre a análise que estávamos a fazer do poema, a descobrirem palavras espanholas que se escrevem de maneira igual, semelhante e diferente do português, também iam fazendo tentativas de pronunciar algumas palavras em espanhol. Para além disso, na realização da ficha com o texto em prosa para transformar em poema, os alunos estavam bastante interessados em descobrir o número de versos/estrofes do poema, em perceber qual o tema do poema e no final, apesar de terem algumas dificuldades, mostraram-se disponíveis para tentar traduzir o poema, algo que foi conseguido com sucesso pela turma.

## Notas de Campo da Sessão V- NCV

Bonjour! Parece que esta sessão será numa outra língua românica, o francês. Quando li o título da sessão, denunciei de imediato qual seria a língua a descobrir... “ahhhh isso é francês porque no francês lê-se como muitos erres!”.

Tudo começou com a audição de uma gravação do poema “*La Cigale et la Fourmi*”, em grande grupo. Como os alunos já tinham percebido que iríamos apresentar algo em francês, pensávamos que esse aspeto estava mais do que esclarecido mas houve uma aluna que após a audição disse “Afinal é italiano, pareceu italiano, porque na televisão vi um programa em italiano e era parecido com esta audição”, o que por momentos gerou algumas dúvidas nos alunos. Como surgiram dúvidas quanto língua, resolvemos passar novamente a gravação, sendo que desta vez já houve consenso de que era de facto francês e para além disso, a maioria dos alunos conseguiu logo adiantar que se tratava do poema da Cigarra e da Formiga. Quando distribuímos a ficha de trabalho que continha o poema impresso, todos se apressaram a tentar ler o poema e a tentar “imitar” o sotaque francês, enrolando muito a língua, como vários disseram.

Ao longo da sessão fomos conversando com os alunos que nos disseram que, à semelhança do espanhol, o francês também parecia ser uma língua próxima do português, por ser possível perceber e ler algumas palavras dos poemas e que pelo contrário, o romeno era a língua mais estranha e mais distante pois, para além de conter uns caracteres estranhos, era muito difícil tentar ler o poema porque o sotaque era muito difícil de perceber.

As tarefas propostas nas fichas de trabalho foram realizadas de forma calma, sem grandes agitações e dúvidas. Apercebemo-nos que os alunos faziam questão de tirar dúvidas entre eles, bem como partilhar algumas ideias e respostas, por forma a auxiliarem os seus colegas. De uma das fichas quero destacar uma atividade especial, onde passamos a gravação de um verso do poema “*La Fourmi*” para que os alunos o escrevessem (como entendiam), tentando ainda descobrir o número de palavras que contém a frase. O resultado foi bastante positivo, não só pelo divertimento como também pelos resultados escritos, que na maioria dos casos, se assemelhou em muito ao real.

## Notas de Campo da Sessão VI- NCVI

Nem quero acreditar que este percurso está prestes a acabar. As coisas passaram a voar e se por momentos pensei que não fosse capaz de chegar até ao fim desta caminhada, bem, parece que me enganei e ainda bem!

Esta sessão esteve carregada tanto de animação como de tristeza, animação por tudo o que aconteceu relacionado com o jogo e tristeza por vermos que o fim está próximo e que os nossos caminhos vão deixar de ser cruzar (professoras e alunos). Mas sentimentalismos à parte, nesta sessão, à semelhança das anteriores, todos os alunos participaram com empenho e com boa disposição no jogo da glória por nós intitulado de “*A chave da casa*”.

Neste jogo da glória, que foi realizado no pavilhão desportivo, os alunos tiveram a possibilidade de, em grupo e em clima de alegria e brincadeira, recordar algumas coisas faladas em todas as sessões, quando contactaram com outras línguas e acima de tudo testar os seus conhecimentos. Este jogo foi muito bem acolhido por todos e de início foi um pouco complicado controlar os ânimos dos alunos que estavam eufóricos e cheios de vontade de lançar o dado. Por forma a facilitar a participação de todos os alunos no jogo, estes foram distribuídos por grupos, cabendo a cada elemento uma determinada tarefa e ao longo do jogo os alunos foram trocando de posições entre si para tornar tudo mais justo para todos.

Em termos de conhecimentos, percebemos que conseguiram entender a diferença entre verso e estrofe, perceberam a origem das línguas românicas, foram respondendo com sucesso às adivinhas e questões de escolha múltipla. Nas categorias de desenho, notaram-se dificuldades pois nem sempre conseguiam perceber a palavra que tinham que representar sob a forma de desenho. Quanto aos cartões do “Ouve e descobre”, de uma forma geral conseguiram identificar ou as línguas apresentadas, ou as temáticas dos poemas.

De uma forma geral, a participação da turma foi bastante positiva, como em todas as outras sessões, havendo sempre alunos que se foram destacando mais que outros.

## **Anexo 29 - Transcrições das Sessões**

### ***Sessão I:***

***Professor – Depois de ouvirem o poema e verem as ilustrações o que nos podem dizer sobre a poesia?***

*A6 - Há poemas que podem ser de cantar...têm rimas...acabam com o mesmo som e às vezes letra.*

*A15 – Os poemas não rimam sempre mas não deixam de ser poemas.*

***Professor - E como são formados os poemas? Sabem o que são versos?***

*A3 - Os versos são linhas pequenas / e se não tiver versos é uma história.*

*A1- A poesia é imaginação, musicalidade, criatividade.*

*A21 - É também aprender e brincar com as palavras e com os sons.*

### ***Sessão II:***

***Professor – Porque acham que esse poema é italiano?***

*A6 – Ao ler parece mesmo italiano porque a avó está em Itália e fala ao telefone comigo e o som é parecido como quando leio.*

***Professor – E porque associaram esse ao francês?***

*A19 – Porque eu reconheci algumas palavras em francês e o irmão sabe francês.*

*A23 – Porque eu já fui muitas vezes a francês e eu parece que conheci algumas palavras.*

***Professor – Que palavras?***

*A23 – Acho que épiderme é da pele // crèmes parece igual a creme / e toujours já ouvi mas não sei o que é.*

---

**Professor – E aquele poema é romeno porquê?**

A16 – Por causa do “azi” e os acentos são esquisitos, não conhecemos.

A1 – Tem muitos R’s e achei que fosse romeno.

A5 – Porque é parecido com o português e nós achamos que o romeno é parecido com o português.

A17 – Pela forma de escrita e ao tentar ler não conseguimos arranjar uma forma que ficasse bem.

A23 – Encontramos umas coisas estranhas que não são comuns e como o romeno parece a língua mais estranha, achamos que este poema é romeno // Os acentos pareciam da república-checa / eu já lá fui.

**Professor – E porque acham que este é espanhol?**

A6 – É muito parecido com o português e muitas destas palavras são como o português.

**Professor – Podes dizer algumas?**

A6 – “Banana”, “shimpanzé”, “sole” // é parecido com o português.

A4 – A palavra “meo” pareceu-me espanhol.

A21 – A palavra “el” conheci de outros livros que o meu pai mostrou-me // ah / e “léon”.

A23 – Ao ler o título parecia espanhol e depois ao ver o poema algumas palavras pareciam espanholas // o meu pai tem uma carta em espanhol e eu achei parecido.

A3 – Natura e Mosquits é parecido com o português, logo é espanhol.

**Professor – E em relação a este poema, porque acham que é catalão?**

A14 – Não conhecia a língua mas achei estranho e pensei que fosse catalão.

A21 – Achamos parecido com o espanhol. O “i” parece ser o catalão // Parece que junta o espanhol com o francês.

---

### **Sessão III:**

**Professor – Depois de terem ouvido o poema, o que acharam?**

A5 - Quando ouvimos – “cât o mie” soa igual ao inglês e sabemos que em inglês é gato.

A6 – Pretios parece-me prédios / ou então pretos // pintainhos ...

A14 - Cotcodag parece o cocorócoco, quando elas estão a cacarejar põe ovos.

A25 - Se calhar também fala de ovos o poema.

**Professor – E os sons das palavras são iguais aos nossos?**

A26 – O romeno é muito estranho!

**Professor – E é estranho porquê?**

A26 - Porque ouvir romeno é estranho, muito estranho // e tem aqueles sinais estranhos.

**Professor – Aqueles sinais estranhos chama-se carateres, sabiam?**

A12 – Então mas para que servem? // É para lermos de outra maneira diferente?

**Professor – Sim, fazem com que determinadas letras se leiam de outra forma.**

A12 – Ah // por isso é que o som é assim tão estranho e difícil.

### **Sessão IV:**

**Professor – Sabem de qual das línguas românicas é este poema?**

A26 – É espanhol!

A16 – Por causa do sotaque parece mesmo espanhol / e algumas palavras também.

**Professor – Que palavras por exemplo?**

A15 – También é quase igual ao que nós dizemos // e ler também, é igual o som.

**Professor – Mas porque acham que é espanhol e não catalão?**

---

A20 - Não é catalão porque não é parecido com o português.

**Sessão V:**

**Professor – E se eu vou disser que aquela palavra se lê “ Chercheurs”?**

*Turma - É francês!!*

A23 – *A mim pareceu-me italiano porque na televisão vi um programa em italiano e era parecido com o que ouvi agora.*

**Professor – Eu acho que é catalão!**

A16 - *Eu acho que é francês porque // lê-se assim com muitos r's!*

**Professor - Porquê que eu li de uma maneira e vocês de outra? O que acontece com as palavras noutras línguas? Lemos da mesma maneira que em português?**

A12 - *Não! As letras podem ser as mesmas, mas porque os sons são todos diferentes já não é igual! E se calhar em francês é mais fácil de identificar.*

---