



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**Daniela Maria Jorge
Coelho**

**Brincar com a diversidade linguística:
potencialidades comunicativas no Jardim
de Infância**



**Daniela Maria Jorge
Coelho**

**Brincar com a diversidade linguística:
potencialidades comunicativas no Jardim de
Infância**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação, Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade e da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professoras Associadas do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao meu marido pelo incansável apoio e constante incentivo.

o júri

presidente

Prof. Doutora Ana Isabel Couto Neto da Silva Miranda
Professora catedrática da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora associada da Universidade de Aveiro (orientadora)

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora associada da Universidade de Aveiro (coorientadora)

Prof. Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro
Professor coordenador principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Prof. Doutora Maria João Cardona Correia Antunes
Professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Prof. Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira
Professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

agradecimentos

A realização deste estudo nunca teria sido possível sem o apoio e a colaboração de várias pessoas. Deixo o meu agradecimento profundo às pessoas que ajudaram a tornar este trabalho uma realidade.

Às minhas orientadoras, Professora Ana Isabel Andrade e Professora Gabriela Portugal, pelo apoio incondicional, pela disponibilidade e aconselhamento constantes, mas, acima de tudo, pelas palavras de alento nos momentos menos bons e pela paciência face às minhas indecisões.

Às crianças envolvidas no estudo e seus pais pela confiança que depositaram em mim e por terem acedido a todos os meus pedidos ao longo deste trabalho.

A todos os funcionários da Instituição de Ensino onde decorreu o estudo, mas em especial ao diretor da escola e às educadoras, pela disponibilidade e apoio sempre prontamente demonstrados, facilitando toda a realização deste trabalho.

Ao meu marido, o pilar da minha vida em todas as vertentes, pelo constante incentivo, pelos debates sobre a melhor forma de apresentar os resultados deste estudo, pelas sugestões para a análise e interpretação dos resultados, pelo carinho, por nunca me ter deixado ir abaixo, pela paciência e por ter desculpado as minhas ausências. Sem a tua compreensão este trabalho não teria sido possível!

À minha mãe e à minha irmã pela ajuda na revisão da tese e à minha família em geral por todo o carinho, por acreditarem sempre em mim e por fazerem questão de me valorizarem das mais variadas formas.

Aos meus amigos do coração pela preocupação que demonstraram em que este trabalho decorresse da melhor forma.

A Nídia Nair Marques, arquiteta e ilustradora, que compôs através de desenho um cenário lúdico diversificado utilizado nesta pesquisa.

À Doutora Sónia Pós de Mina pelos conselhos relativamente ao melhor teste de linguagem a aplicar neste estudo.

A Nery Alvarado pela revisão da bibliografia, uma ajuda impagável, e pelo constante incentivo.

À direção, Valerie McGrath, e colegas do HCT pelo apoio e interesse demonstrado no meu trabalho. A Ellen Dougherty pelo constante incentivo e partilha de ideias.

À minha colega de doutoramento Gorete Ribeiro pela partilha e pela inspiração.

À minha amiga Ana Pires que me incentivou a iniciar este programa doutoral, me apoiou em todos os momentos, sempre acreditou em mim e me valorizou!

À minha colega Sandie Mourão pelo fornecimento de relatório sobre o ensino de línguas na escola onde decorreu este estudo e por ser, para mim, um exemplo de força académica.

palavras-chave

Sensibilização à diversidade linguística, Competência comunicativa, Competência plurilingue, Desenvolvimento sintático.

resumo

O presente estudo analisa o papel das atividades de Sensibilização à Diversidade Linguística (SDL) no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de crianças em idade pré-escolar. Para tal, baseados em pressupostos teóricos divulgados em diferentes estudos científicos realizados com crianças que tiveram contacto com várias línguas quer em ambiente familiar quer em contexto escolar, concebemos um Projeto de Intervenção (PI) constituído por uma variedade de atividades lúdicas multilingues impulsionadoras da competência linguístico-comunicativa infantil, no domínio da sintaxe, que aplicámos a um grupo de crianças de 5 anos num Jardim de Infância (JI) português. Antes do desenvolvimento do projeto administrámos um teste de linguagem, especialmente desenhado para avaliar o desenvolvimento da linguagem infantil, assim como elaborámos um relatório de avaliação da linguagem das crianças envolvidas neste estudo. Em paralelo, constituímos um grupo de controlo onde aplicámos o mesmo teste e realizámos o mesmo relatório para compararmos os resultados com as prestações do grupo experimental. Recorremos ainda a uma escala de envolvimento para verificar os graus de implicação nas atividades de SDL propostas e assim tentamos identificar o seu grau de influência nas crianças do grupo experimental.

Os resultados parecem indicar que as atividades de SDL realizadas com as crianças do grupo experimental tiveram influência positiva nas capacidades linguístico-comunicativas das crianças, tendo em conta o nível de envolvimento e os resultados da análise. Pensamos que as atividades do nosso PI apresentam potencialidades na criação de oportunidades para o treino e o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa das crianças em idade pré-escolar, acreditando que a conjugação das atividades de SDL com as demais atividades de linguagem geralmente realizadas no JI pelos educadores representa uma mais-valia na constituição de oportunidades de trabalho da linguagem, nas suas várias vertentes, na educação de infância. Compreende-se a importância de incluir abordagens plurais, de tipo SDL, na educação de infância, ajudando na construção de uma educação para a diversidade, através da integração de várias línguas e culturas, e contribuindo assim para a formação de um indivíduo preparado para uma sociedade multilingue e multicultural.

keywords

Awakening to languages, Communicative competence, Plurilingual competence, Syntax development.

abstract

The present study analyses the role of Awakening to Language Diversity approaches in the development of pre-school children's communicative competence. Therefore, based on a theoretical framework that presents a variety of scientific studies with children that know more than one language, we conceived an Intervention Project (IP) which included several multilingual activities. These activities were specially conceived to develop the communicative competence of children, specifically in syntax. The IP was applied in a group of five-year-olds in a Portuguese kindergarten (KG) school.

Before starting and after finishing the IP, we applied a Language Test and wrote a Language Report, especially designed to assess the children's linguistic development. There were two groups of children involved in this research: an experimental group and a control group. We used both the Language Test and the Language Report in the control group as well to compare final results. We also employed an Involvement scale to verify the levels of involvement in the Awakening to Languages activities and evaluate the influence of these activities in the experimental group.

The results seem to indicate that the Awakening to Languages activities done with the experimental group had a positive effect on the children's linguistic skills, considering the levels of involvement and the results of the language test and report. We believe that Awakening to Languages activities can create an opportunity to practise and develop pre-school children's linguistic skills. The IP activities combined with other language activities worked in the KG classroom with the guidance of the KG teacher can represent one more opportunity to develop language, in its many aspects.

It is therefore understood that it seems more and more important to include pluralistic approaches, such as Awakening to Languages programs, in pre-schools, so that schools become more open to diversity, integrating a variety of languages and cultures and helping in the education of an individual prepared to face a multilingual and multicultural world.

Índice

Índice de Figuras.....	vii
Índice de Tabelas.....	vii
Índice de Quadros.....	x
Índice de Gráficos.....	xiii
Índice de Anexos (no DVD).....	xvi
Índice de Abreviaturas.....	xvii
Introdução.....	1
1- Das vivências pessoais à formalização de um estudo.....	3
2- Da teoria ao estudo.....	6
3- Fundamentando práticas pedagógicas.....	12
4- Organização do estudo.....	15
Capítulo I.....	17
A educação pré-escolar em Portugal e o desenvolvimento de competências de linguagem.....	19
Nota introdutória.....	19
1- O sistema de educação pré-escolar em Portugal e o desenvolvimento da linguagem.....	20
1.1- O desenvolvimento de competências no Jardim de Infância.....	23
1.2- Linguagem e comunicação na educação pré-escolar portuguesa.....	26
1.2-1. Linguagem, interação e construção de saberes – perspetiva de Vygotsky.....	29
1.2-2. A interação e o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa na criança.....	33
1.3- Breve passagem pelas teorias de desenvolvimento da linguagem.....	39
1.3-1. O desenvolvimento da linguagem infantil.....	44
1.3-1.1. A aquisição e o desenvolvimento da sintaxe na criança pré-escolar.....	48

Nota conclusiva.....	54
Capítulo II.....	57
A Sensibilização à Diversidade Linguística.....	59
Nota introdutória.....	59
2- Contexto da diversidade linguística atual e da aprendizagem de línguas.....	59
2.1- As origens da Sensibilização à Diversidade Linguística.....	66
2.2- O conceito de Sensibilização à Diversidade Linguística.....	67
2.3-Finalidades e objetivos da Sensibilização à Diversidade Linguística.....	70
2.4- Os benefícios da SDL na construção de uma competência comunicativa plurilingue.....	76
2.5- A Sensibilização à Diversidade Linguística e a aprendizagem de línguas em contexto português.....	83
Nota conclusiva.....	89
Capítulo III.....	91
O bi-/plurilinguismo infantil.....	93
Nota introdutória.....	93
3- O bi-/plurilinguismo e a Sensibilização à Diversidade Linguística.....	93
3.1- As vantagens do bi-/plurilinguismo para crianças e adultos.....	96
3.2-O bi-/plurilinguismo e a aquisição e o desenvolvimento da sintaxe.....	102
Nota conclusiva.....	107
Capítulo IV.....	109
A Educação Experiencial.....	111
Nota introdutória.....	111
4- As origens da Educação Experiencial.....	111
4.1- O modelo Educação Experiencial.....	113
4.2- Os princípios base da Educação Experiencial.....	115

4.2-1- Os três pilares do templo.....	117
4.2-1.1- A livre iniciativa	117
4.2-1.2- O enriquecimento do meio.....	119
4.2-1.3- O diálogo experiencial.....	120
4.2-2- Pontos de referência para a qualidade do ensino.....	121
4.2-2.1- A aprendizagem de nível profundo.....	122
Nota conclusiva.....	124
Capítulo V.....	127
Metologia da investigação.....	129
Nota introdutória.....	129
5- As escolhas metodológicas.....	129
5.1- A investigação-ação.....	132
5.1.1- O processo de investigação-ação e os seus modelos.....	134
5.1.2- O modelo de Lewin e a nossa investigação-ação.....	136
5.2- O estudo quasi-experimental.....	140
5.3- Técnicas e métodos de recolha de dados.....	141
5.4- Validação, confiabilidade e generalização em estudos de tipo investigação mista.....	143
6- Desenho do estudo.....	144
6.1- O plano de intervenção.....	149
6.2- Instrumentos de recolha de dados.....	155
6.2.1- As entrevistas.....	156
6.2.2- Consulta de processos.....	159
6.2.3- O relatório das atividades de enriquecimento curricular – língua estrangeira.....	159
6.2.4- Questionários.....	160
6.2.5- O Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	163
6.2.6- O Relatório de Avaliação da Linguagem Oral.....	168
6.2.7- A videogravação e a transcrição.....	175
6.2.8- A observação.....	177
6.3- Tratamento da informação.....	179

6.3.1- A escala de envolvimento e a sua utilização.....	181
6.3.2- A análise dos resultados do Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	184
6.3.3- A análise dos Relatórios de Avaliação da Linguagem Oral.....	186
Nota conclusiva.....	187
Capítulo VI.....	189
Caracterização dos sujeitos.....	191
Nota introdutória.....	191
7- Sujeitos da investigação.....	191
7.1- Caracterização da instituição de ensino.....	193
7.2- As línguas estrangeiras no pré-escolar na instituição de ensino.....	195
7.3- Caracterização dos intervenientes no estudo.....	197
7.3.1- Caracterização das educadoras.....	198
7.3.2- Caracterização das crianças do GE e desempenho linguístico antes do PI.....	201
7.3.2.1- Caracterização geral do Grupo Experimental.....	211
7.3.2.2- Competências linguístico-comunicativas das crianças do GE antes do PI.....	214
7.3.3- Caracterização das crianças do Grupo de Controlo.....	218
7.3.3.1- Caracterização geral do Grupo de Controlo.....	226
7.3.3.2- Competências linguístico-comunicativas das crianças do GC antes do PI.....	228
7.3.4- Caracterização comparativa das crianças de ambos os grupos.....	231
Nota conclusiva.....	237
Capítulo VII.....	239
Apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos.....	241
Nota introdutória.....	241
8- Nível de Envolvimento do GE nas atividades de SDL.....	242

8.1- Análise do envolvimento por sessão.....	248
8.1.1- Análise do envolvimento global no PI.....	267
8.1.2- Análise do envolvimento global por criança na totalidade das sessões.....	269
9- Resultados do Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	277
9.1- Avaliação da Linguagem Oral antes do PI.....	277
9.2- Avaliação da Linguagem Oral depois do PI.....	279
9.2.1- Evolução do Grupo Experimental e do Grupo de Controlo nos três subtestes.....	284
9.3- O nível de envolvimento do GE e os resultados do Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	294
10- Relatório de Avaliação da Linguagem Oral realizado pelas educadortas.....	296
10.1- Os resultados do Relatório de Avaliação da Linguagem Oral antes do PI.....	296
10.2- Os resultados do Relatório de Avaliação da Linguagem Oral depois do PI.....	299
10.2.1- O Teste de Linguagem e o Relatório de Linguagem: comparação de resultados.....	305
11- Evolução da competência comunicativa das crianças ao longo da intervenção.....	308
11.1- Análise das intervenções verbais por criança do GE na Sessão 1..	310
11.1.1- Comparação dos resultados dos Relatórios de Avaliação da Linguagem Oral - Grupo Experimental.....	323
11.2- Análise das intervenções verbais por criança do GE na Sessão 8..	326
11.3- Análise das intervenções verbais por criança do GE na Sessão 15.....	341
11.3.1- Comparação dos resultados do GE depois do PI - Relatório de Linguagem da educadora e da investigadora.....	364
12- Resultados do Relatório de Linguagem da educadora e da investigadora e o Teste de Linguagem.....	367
13- Quantidade de intervenções verbais orais por criança e por sessão.....	369

Considerações finais.....	373
Do envolvimento ao desenvolvimento.....	377
Limitações do estudo investigativo.....	388
Implicações do estudo presente e orientações para estudos futuros.....	389
 Bibliografia.....	 393

Índice de Figuras

Figura 1 – Princípios da Educação Experiencial (Laevers & Van Sanden, 1997).....	115
Figura 2 – O modelo de Investigação-ação de Lewin (1946).....	135
Figura 3 – Fases da Investigação-ação segundo Mitchel (2003).....	136
Figura 4 – Características de uma investigação mista neste estudo.....	141
Figura 5 – Esquema resumo do nosso estudo.....	148

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Compreensão e produção das primeiras palavras (Oates & Grayson, 2004: 91).....	44
Tabela 2 – Episódios e sua duração por sessão.....	243
Tabela 3 – Exemplo de registo da análise dos níveis de envolvimento.....	247
Tabela 4 – Nível de envolvimento total por sessão e nível de envolvimento total do PI.....	269
Tabela 5 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B1.....	270
Tabela 6 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B2.....	270
Tabela 7 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B3.....	271
Tabela 8 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B4.....	272
Tabela 9 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B5.....	273
Tabela 10 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B6.....	274
Tabela 11 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B7.....	274
Tabela 12 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B8.....	275
Tabela 13 – Evolução no Subteste 1 no Grupo Experimental.....	280

Tabela 14 – Evolução no Subteste 2 no Grupo Experimental.....	281
Tabela 15 – Evolução no Subteste 3 no Grupo Experimental.....	282
Tabela 16 – Evolução no Subteste 1 no Grupo de Controlo.....	283
Tabela 17 – Evolução no Subteste 2 no Grupo de Controlo.....	283
Tabela 18 – Evolução no Subteste 3 no Grupo de Controlo.....	284
Tabela 19 – Pódio das atividades e capacidades mais geradoras de envolvimento.....	287
Tabela 20 – Capacidades trabalhadas e grau de envolvimento gerado.....	291
Tabela 21 – Capacidades trabalhadas e evolução detetada.....	292
Tabela 22 – Evolução na Compreensão Oral - Relatório das Educadoras e Subteste 1.....	302
Tabela 23 – Evolução na Produção Oral - Relatório das Educadoras e Subteste 2.....	302
Tabela 24 – Evolução na Interação Oral - Relatório das educadoras e Subteste 3.....	304
Tabela 25 – Evolução geral - Relatório das educadoras e o Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	305
Tabela 26 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 1 para B1.....	310
Tabela 27 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 2 para B2.....	312
Tabela 28 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 1 para B3.....	313
Tabela 29 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 1 para B4.....	316
Tabela 30 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 2 para B5.....	317
Tabela 31 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 2 para B6.....	318
Tabela 32 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 1 para B7.....	320

Tabela 33 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 1 para B8.....	321
Tabela 34 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B1.....	326
Tabela 35 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B2.....	328
Tabela 36 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B3.....	329
Tabela 37 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B4.....	331
Tabela 38 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B5.....	333
Tabela 39 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B6.....	335
Tabela 40 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B7.....	336
Tabela 41 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B8.....	338
Tabela 42 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B1.....	342
Tabela 43 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B2.....	344
Tabela 44 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B3.....	346
Tabela 45 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B4.....	350
Tabela 46 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B5.....	353
Tabela 47 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B6.....	355
Tabela 48 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B7.....	359

Tabela 49 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B8.....	362
Tabela 50 – Evolução revelada pelos três instrumentos de recolha.....	368

Índice de Quadros

Quadro 1 – O modelo de Lewin e a nossa investigação.....	139
Quadro 2 – Relação entre metas de aprendizagem, capacidades linguísticas e atividades escolhidas.....	154
Quadro 3 – Instrumentos de recolha e seus objetivos.....	156
Quadro 4 – Siglas adotadas nas transcrições.....	158
Quadro 5 – As entrevistas e sua duração.....	158
Quadro 6 – Questões colocadas oralmente no fim de cada sessão.....	162
Quadro 7 – Subtestes por domínio linguístico (cf. Sim-Sim, 2004: 5).....	165
Quadro 8 – Número de itens por subteste.....	166
Quadro 9 – Distribuição dos subtestes por idades.....	166
Quadro 10 – Descrição dos subtestes utilizados.....	167
Quadro 11 – Descrição dos níveis de proficiência linguística do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001).....	170
Quadro 12 – Competências linguísticas da criança pré-escolar segundo o QECRL (Conselho da Europa, 2001) e Sim-Sim (1998; 2004).....	172
Quadro 13 – Descritores do QECRL (Conselho da Europa, 2001) para os níveis A1, A2 e B1 nas capacidades de compreensão oral, produção oral e interação oral.....	172
Quadro 14 – Descritores do QECRL (Conselho da Europa, 2001) para a coerência e fluência orais.....	174
Quadro 15 – Listagem de sessões videogravadas.....	177
Quadro 16 – Quadro resumo dos instrumentos de recolha utilizados	178
Quadro 17 – Instrumentos de recolha e sua finalidade.....	184
Quadro 18 – Teste de Avaliação da Linguagem Oral e subtestes utilizados.....	181
Quadro 19 – Pontuações dos subtestes de linguagem.....	185
Quadro 20 – Pontuações do Relatório de Linguagem.....	187
Quadro 21 – Distribuição de alunos de inglês por turmas.....	196

Quadro 22 – Prestação de B1 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	203
Quadro 23 – Prestação de B1 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	203
Quadro 24 – Prestação de B2 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	204
Quadro 25 – Prestação de B2 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	204
Quadro 26 – Prestação de B3 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	205
Quadro 27 – Prestação de B3 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	205
Quadro 28 – Prestação de B4 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	206
Quadro 29 – Prestação de B4 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	206
Quadro 30 – Prestação de B5 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	207
Quadro 31 – Prestação de B5 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	207
Quadro 32 – Prestação de B6 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	208
Quadro 33 – Prestação de B6 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	209
Quadro 34 – Prestação de B7 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	210
Quadro 35 – Prestação de B7 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	210
Quadro 36 – Prestação de B8 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	211
Quadro 37 – Prestação de B8 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	211
Quadro 38 – Resultados dos subtestes e total dos subtestes no grupo experimental.....	217
Quadro 39 – Resultados do Relatório da Linguagem no grupo experimental.....	218
Quadro 40 – Prestação de C1 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	219
Quadro 41 – Prestação de C1 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	219
Quadro 42 – Prestação de C2 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	220

Quadro 43 – Prestação de C2 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	220
Quadro 44 – Prestação de C3 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	221
Quadro 45 – Prestação de C3 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	221
Quadro 46 – Prestação de C4 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	222
Quadro 47 – Prestação de C4 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	222
Quadro 48 – Prestação de C5 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	223
Quadro 49 – Prestação de C5 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	223
Quadro 50 – Prestação de C6 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	224
Quadro 51 – Prestação de C6 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	224
Quadro 52 – Prestação de C7 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	225
Quadro 53 – Prestação de C7 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	225
Quadro 54 – Prestação de C8 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.....	226
Quadro 55 – Prestação de C8 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.....	226
Quadro 56 – Resultados dos subtestes e total dos subtestes no grupo de controlo.....	231
Quadro 57 – Resultados do Relatório da Linguagem no Grupo de Controlo.....	231
Quadro 58 – Comparação dos resultados obtidos no Teste de Linguagem por ambos os grupos.....	234
Quadro 59 – Comparação entre os grupos dos resultados totais do Relatório de Linguagem.....	236

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Número de crianças do grupo experimental por género.....	211
Gráfico 2 – Idade das crianças do grupo experimental.....	212
Gráfico 3 – Local de residência das crianças do grupo experimental.....	213
Gráfico 4 – Habilitações académicas dos pais das crianças do grupo experimental.....	213
Gráfico 5 – Profissões dos pais das crianças do grupo experimental.....	214
Gráfico 6 – Resultados do subtteste 1 - <i>Estruturas Complexas</i> no grupo experimental.....	215
Gráfico 7 – Resultados do subtteste 2 - <i>Completamento de Frases</i> no grupo experimental.....	216
Gráfico 8 – Resultados do subtteste 3 - <i>Descrição de Imagem</i> no grupo experimental.....	216
Gráfico 9 – Resultados totais dos três subttestes de linguagem no grupo experimental.....	217
Gráfico 10 – Idade das crianças do grupo de controlo.....	226
Gráfico 11 – Zona de residência das crianças do grupo de controlo.....	227
Gráfico 12 – Habilitações académicas dos pais das crianças do grupo de controlo.....	227
Gráfico 13 – Profissões dos pais das crianças do grupo de controlo.....	228
Gráfico 14 – Resultados do subtteste 1 - <i>Estruturas Complexas</i> no grupo de controlo.....	229
Gráfico 15 – Resultados do subtteste 2 - <i>Completamento de Frases</i> no grupo de controlo.....	229
Gráfico 16 – Resultados do subtteste 3 - <i>Descrição de Imagem</i> no grupo de controlo.....	230
Gráfico 17 – Resultado total dos três subttestes no grupo de controlo.....	230
Gráfico 18 – Comparação das zonas de residência das crianças de ambos os grupos.....	232
Gráfico 19 – Comparação das habilitações académicas dos pais das crianças de ambos os grupos.....	233

Gráfico 20 – Comparação das profissões dos pais das crianças de ambos os grupos.....	234
Gráfico 21 – Comparação entre os grupos dos resultados por subtteste de linguagem.....	235
Gráfico 22 – Comparação entre os grupos dos resultados totais do Teste de Linguagem.....	235
Gráfico 23 – Comparação entre os grupos dos resultados do Relatório de Avaliação da Linguagem.....	236
Gráfico 24 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 1.....	248
Gráfico 25 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 2.....	250
Gráfico 26 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 3.....	251
Gráfico 27 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 4.....	252
Gráfico 28 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 5.....	253
Gráfico 29 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 6.....	254
Gráfico 30 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 7.....	256
Gráfico 31 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 8.....	257
Gráfico 32 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 9.....	258
Gráfico 33 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 10.....	260
Gráfico 34 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 11.....	261
Gráfico 35 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 12.....	262
Gráfico 36 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 13.....	263
Gráfico 37 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 14.....	265
Gráfico 38 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 15.....	266
Gráfico 39 – Nível de envolvimento total por sessão.....	267
Gráfico 40 – Resultados de ambos os grupos por subtteste de linguagem.....	278
Gráfico 41 – Resultados de ambos os grupos do Teste de Linguagem antes do PI.....	278
Gráfico 42 – Resultados do subtteste 1 antes e depois da aplicação do PI no GE.....	279
Gráfico 43 – Resultados do subtteste 2 antes e depois da aplicação do PI no GE.....	280

Gráfico 44 – Resultados do subtteste 3 antes e depois da aplicação do PI no GE.....	281
Gráfico 45 – Resultados do subtteste 1 antes e depois da aplicação do PI no GC.....	282
Gráfico 46 – Resultados do subtteste 2 antes e depois da aplicação do PI no GC.....	283
Gráfico 47 – Resultados do subtteste 3 antes e depois da aplicação do PI no GC.....	284
Gráfico 48 – Evolução na compreensão oral de ambos os grupos.....	285
Gráfico 49 – Evolução na produção oral de ambos os grupos.....	288
Gráfico 50 – Evolução na interação oral de ambos os grupos.....	290
Gráfico 51 – Evolução de ambos os grupos de acordo com o Teste de Linguagem.....	292
Gráfico 52 – Relação entre os níveis de envolvimento e os resultados do Teste de Linguagem.....	295
Gráfico 53 – Resultados do Relatório das Educadoras - Compreensão Oral antes do PI.....	297
Gráfico 54 – Resultados do Relatório das Educadoras - Interação Oral antes do PI.....	297
Gráfico 55 – Resultados do Relatório das Educadoras - Coerência Oral antes do PI.....	298
Gráfico 56 – Resultados do Relatório das Educadoras - Fluência Oral antes do PI.....	298
Gráfico 57 – Resultados gerais do Relatório das Educadoras antes do PI.....	299
Gráfico 58 – Resultados do Relatório das Educadoras - Compreensão Oral depois do PI.....	300
Gráfico 59 – Resultados do Relatório das Educadoras - Produção Oral depois do PI.....	301
Gráfico 60 – Resultados do Relatório das Educadoras - Interação Oral depois do PI.....	303
Gráfico 61 – Resultados do Relatório das Educadoras antes e depois do PI.....	305

Gráfico 62 – Resultados do Relatório da educadora (ED) e da investigadora (P/I) antes do PI.....	324
Gráfico 63 – Resultados gerais do Relatório da educadora (ED) e da investigadora (P/I) antes do PI.....	325
Gráfico 64 – Comparação dos resultados do Relatório da investigadora na Sessão 1 e na Sessão 8.....	340
Gráfico 65 – Comparação dos resultados do Relatório da educadora (ED) e da investigadora (P/I) depois da intervenção.....	365
Gráfico 66 – Evoluções registadas nos Relatórios da educadora (ED) e da investigadora (P/I).....	366
Gráfico 67 – Comparação do resultados gerais dos Relatórios da educadora (ED) e da investigadora (P/I) antes e depois do PI.....	367
Gráfico 68 – Quantidade de intervenções verbais por criança e por sessão.....	370
Gráfico 69 – Resultados gerais antes e depois da intervenção.....	383

Índice de Anexos (no DVD)

Anexo 1 – Plano de Intervenção
Anexo 2 – Guião da Entrevista com o Diretor da Escola
Anexo 3 – Guião da Entrevista com as Educadoras da Escola
Anexo 4 – Documento auxiliador da Consulta de Processos
Anexo 5 – Biografia Linguística das Crianças
Anexo 6 – Imagem para Descrição no Teste de Linguagem
Anexo 7 – Teste de Avaliação da Linguagem Oral
Anexo 8 – Descritores do <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>
Anexo 9 – Relatório de Avaliação da Linguagem Oral
Anexo 10 – Pedido de Autorização aos Pais
Anexo 11 – Transcrições das Sessões
Anexo 12 – Transcrição da Entrevista ao Diretor
Anexo 13 – Transcrição da Entrevista às Educadoras
Anexo 14 – Resultados da Análise dos Processos das Crianças
Anexo 15 – Folha de Registo dos Níveis de Envolvimento

Anexo 16 – Análise do Envolvimento por Sessão

Anexo 17 – Classificação Nacional de Profissões

Anexo 18 – Videograções das Sessões

Índice de Abreviaturas

B – Aluno do Grupo Experimental

C – Aluno do Grupo de Controlo

CCMI – Sigla representativa da escola onde decorreu o estudo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

CO – Compreensão Oral

D – Diretor

DGE – Direção-Geral de Educação

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

E - Entrevista

ED – Educadora

ED1 – Educadora do Grupo de Controlo

ED2 – Educadora do Grupo Experimental

EDEX – Educação Experiencial

E1 – Entrevista ao diretor

E2 – Entrevista às educadoras

EPE – Educação Pré-Escolar

GC – Grupo de Controlo

GE – Grupo Experimental

IO – Interação Oral

JI – Jardim de Infância

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

LA – Language Awareness

LAD – Language Acquisition Device

LASS – Language Acquisition Support System

LE – Língua Estrangeira

LIS – Leuven Involvement Scale

LM – Língua Materna
ME - Ministério da Educação
MEC - Ministério da Educação e Ciência
MLU – Mean Length of Utterance
PI – Plano de Intervenção
P/I – Professora Investigadora
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PO – Produção Oral
QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
S - Sessão
SDL – Sensibilização à Diversidade Linguística
UE – União Europeia
ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

Introdução

“Research is formalized curiosity. It is poking and prying with a purpose.”

– Zora Neale Hurston

A introdução a este trabalho surge organizada em quatro partes que representam cada uma das fases inerentes ao estudo que aqui apresentamos. Na primeira parte, explicitamos a forma como as nossas vivências pessoais espoletaram a vontade de descobrir mais sobre o tema da sensibilização à diversidade linguística (SDL) na educação pré-escolar. De seguida, explicamos como o nosso trajeto académico e profissional foi, gradualmente, abrindo portas para a investigação que descrevemos neste trabalho. E, finalmente, dedicamos a última parte da introdução a compreender como desenvolvemos a nossa pesquisa, detalhando o processo de investigação próprio do nosso estudo e relacionando-o com o quadro teórico que constituímos.

1- Das vivências pessoais à formalização de um estudo

Esta parte da introdução a este trabalho procura dar a conhecer como as vivências pessoais, académicas e profissionais da investigadora originaram o estudo que apresentamos nesta tese. Acreditamos que um tema de investigação não nasce do nada, mas se funda nas experiências de vida de cada um, experiências essas que vão despertando uma certa curiosidade por determinados temas que tiveram mais ou menos influência nas formas de pensar e de ver o mundo de cada indivíduo. Em muitos casos, ínfimos acontecimentos de uma vida geram investigações profundas, quase pessoais, capazes de satisfazer a sede de conhecimento do investigador.

No nosso caso, o estudo que apresentamos através desta tese teve origem há quase três décadas! Nos primeiros anos de escolarização, a vida da investigadora sofreu uma mudança radical ao travar conhecimento com uma realidade linguística completamente diferente daquela vivida até à altura. De um mundo monolíngue passámos a ter contacto com um mundo colorido e quase bilingue. A chegada de um familiar bilingue e de uma meia-irmã que dominava o

inglês mas se debatia com o português gerou a primeira grande curiosidade sobre as outras línguas. Até à data, pensávamos que só os atores dos filmes e os cantores da rádio falavam “estrangeiro”. A partir daquela altura essa realidade estava ali bem perto. Porque é que a nossa meia-irmã não conseguia falar bem português mas dominava outra língua? E porque é que ela tinha uma maneira engraçada de dizer as palavras em português? A paixão pelas línguas tinha começado.

Com a ajuda dos familiares bilingues que passaram, naquela altura, a fazer parte da família mais próxima, o inglês deixou de ter mistérios e, a pouco e pouco, íamos sentindo que as línguas eram fáceis. Temos plena memória de pensarmos, com muito pouca modéstia, o quanto éramos “boas” nas línguas. Parecia que tínhamos nascido para aprender línguas. Numa família em que todos os familiares se dedicaram académica e profissionalmente a áreas mais relacionadas com a matemática, ser diferente tinha tanto de estranho como de extraordinário.

Na escola continuávamos a exhibir orgulhosamente a nossa facilidade em aprender línguas e a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira (LE), o francês, não se revelou, em nada, tarefa complicada. No entanto, tudo mudou na fase da pós-adolescência. Já no ensino superior, foi necessário travarmos conhecimento com uma terceira LE. Confiantes das nossas capacidades, abraçámos o alemão com garra, mas sentindo que a velocidade de aprendizagem era mais lenta e o domínio das sonoridades se afigurava mais complicado. Tínhamos perdido o nosso dom!

Resolvidas a alcançar um domínio perfeito e a voltar aos tempos áureos da facilidade em aprender línguas, decidimos embarcar num programa de imersão em alemão, na Alemanha, onde o convívio diário com a língua trouxe alguns frutos. Mas a curiosidade mantinha-se: porque tínhamos perdido o dom?

Ao iniciarmos a nossa vida profissional, a resposta a esta questão foi ganhando forma. Das explicações de inglês e francês em casa às aulas de inglês e alemão numa escola de línguas, as línguas continuavam a dominar a nossa vida. Na escola de línguas, travámos conhecimento com uma realidade até ali desconhecida: a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras no Jardim de Infância (JI) e no 1.º ciclo do Ensino Básico (CEB). Para nós, era impossível

aprender-se uma LE sem se saber ler e escrever. Enquanto aprendente de línguas, sempre tínhamos dependido da visualização de uma palavra escrita para sermos capazes de a usar. O ensino de línguas no JI e no 1.º CEB era um mistério que estávamos dispostas a explorar.

Começámos por pedir para assistirmos a aulas de inglês no JI e no 1.º CEB e, constatando o nosso fascínio, a direção da escola acabou por colocar a nosso cargo a lecionação de algumas destas aulas.

Questões relacionadas com a idade ideal para o início da aprendizagem de uma LE assim como o recurso a conhecimentos linguísticos prévios na aquisição de uma segunda ou terceira línguas começavam a interessar-nos. Aliado à vontade de explorar a área da aquisição e/ou aprendizagem de línguas, surgia o desejo de aprender a ensinar, uma vez que não tínhamos recebido formação em didática de línguas ao longo do nosso trajeto académico.

Iniciámos, então, um período de leitura de bibliografia ora mais direcionada para a partilha de ideias práticas sobre como ensinar línguas a crianças (Mourão, 2001), ora mais focada nos construtos teóricos inerentes à aprendizagem de uma LE por crianças (Krashen, 1981; Lightbown & Spada, 1993; Strecht-Ribeiro, 1998). Das leituras pretendíamos retirar ensinamentos relativamente à melhor forma de ensinar línguas a crianças pequenas assim como procurávamos a compreensão do fenómeno de aprendizagem de línguas.

Cedo percebemos que a abordagem às línguas com crianças deveria apresentar um carácter lúdico e de sensibilização para o mundo das línguas. Ao mesmo tempo, notávamos que havia uma escassez de recursos educativos adequados à aprendizagem da língua inglesa nos primeiros anos em Portugal, pelo que começámos a criar os nossos próprios materiais. As idas a conferências da especialidade ajudaram a perceber quais os materiais mais adequados ao ensino de línguas no JI, o que nos levou a conceber e partilhar algumas atividades didáticas para ensinar Inglês no JI em revistas da especialidade assim como a co-criar um manual de ensino de inglês no pré-escolar (cf. Coelho, 2007b; Coelho & Mourão, 2009).

A descoberta de recursos para o ensino de línguas no JI culminou com o nosso estudo de mestrado que analisou o jogo como atividade facilitadora do

ensino de línguas no JI. Durante a redação da dissertação de mestrado, realizámos leituras que nos deram a conhecer a abordagem plural Sensibilização à Diversidade Linguística (*Éveil aux Langues; Awakening to Languages*) como uma nova metodologia de educação em línguas (Andrade, Araújo e Sá, Bartolomeu, Martins, Melo, Santos & Simões, 2003; Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005; Candelier, 2000), em que o contexto de aprendizagem deixa de ser monolíngue e centrado apenas na língua em aprendizagem para se focar em mais do que uma língua. Esta metodologia interessou-nos particularmente porque nos reportou aos nossos tempos de aprendizagem de LE em que, constantemente, comparávamos línguas e recorriámos a conhecimentos prévios quando aprendíamos uma nova língua. A SDL afigurava-se como uma abordagem válida e interessante que poderia enriquecer o contexto de “aprendizagem” de línguas no JI, particularmente por permitir à criança brincar com várias línguas, explorando-as, manipulando sons diversificados, aprendendo sobre outras línguas e culturas.

Face ao nosso interesse, começámos a ler mais sobre a SDL e as suas potencialidades, procurando compreender as vantagens desta abordagem no JI em Portugal.

2- Da teoria ao estudo

A participação em vários projetos de ensino precoce de inglês na educação pré-escolar, associados aos serviços oferecidos pelas escolas de línguas onde trabalhámos ao longo de 7 anos, desencadeou a nossa vontade de realizar investigação sobre a abordagem da SDL no JI. De facto, os resultados do nosso estudo de mestrado tinham revelado dados interessantes em relação à aceitação das LE na sala de atividades do JI, assim como um grande entusiasmo no recurso a LE nos discursos quotidianos das crianças sob a forma de alternância códica entre a língua materna (LM) e a LE (cf. Coelho, 2007a). Deste modo, os nossos interesses começaram a centrar-se nas potencialidades do contacto com várias línguas no desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança em idade pré-escolar, mas não sem antes compreendermos como os JI portugueses trabalhavam a competência comunicativa.

A Educação Pré-Escolar (EPE) portuguesa apresenta vários objetivos principais. Em primeiro lugar, pretende ser uma instituição de apoio à família (Formosinho, 2003) ao mesmo tempo que serve de preparação para a escolarização obrigatória (Ministério da Educação, 1997b). Além disso, a EPE é vista como um local de socialização da criança (UNICEF, 2008), aspeto de extrema importância no seu desenvolvimento como ser solidário e integrado na sociedade em que vive. Finalmente, a EPE é encarada como espaço de desenvolvimento de competências essenciais para a vida quotidiana, competências essas que terão um papel fulcral na constituição de um indivíduo autónomo preparado para a vida adulta (Portugal, 2009; Roldão, 2009).

Das seis grandes áreas de *competencialização* (Roldão, 2009), a linguagem oral surge como uma área crucial no desenvolvimento pleno da criança (Portugal, 2009). Com efeito, a linguagem não se limita a ser um meio de comunicação por excelência que auxilia no estabelecimento de relações interpessoais, relações essas essenciais na constituição de um ser social (Bruner, 1983; Lyons, 1981; Portugal, 2009; Yaguello, 1991), sendo também um meio de se realizar aprendizagens (Vygotsky, 1991a e 1991b).

As teorias sociointeracionistas (Bruner, 1983; Vygotsky, 1991a), com as quais nos identificamos, afirmam que a realização de aprendizagens depende da interação de um sujeito com aquilo que o rodeia. Contudo, para que a interação tenha lugar será sempre fundamental recorrer à linguagem pois é esta que consubstancia as interações verbais. Torna-se, pois, evidente que a linguagem e a realização de aprendizagens são indissociáveis, pelo que a linguagem, aos olhos do sociointeraccionismo, é encarada como uma competência fundamental do indivíduo. Ora, considerando a importância da linguagem na concretização de aprendizagens, parece-nos que a EPE deverá ter um papel essencial no desenvolvimento desta competência através da criação de condições para a construção de um ambiente propício ao progresso da linguagem infantil, evitando futuros problemas de comunicação e de aprendizagem.

Assim, um olhar sobre o desenvolvimento da linguagem infantil revelou um dado interessante que nos intrigou. Sabemos que a linguagem infantil se adquire e se desenvolve gradualmente por participação em variadas interações verbais

diariamente e por interação com o adulto ou com um par com um repertório mais alargado (Sim-Sim, 1998), no entanto, nas leituras realizadas, o desenvolvimento sintático surgiu-nos como o aspeto mais complexo da linguagem que requer à criança mais tempo até que esta adquira a mestria adulta, ao contrário de outras vertentes da linguagem, como sejam a fonética/pronúncia (Bruner, 1983). A competência sintática caracteriza-se pela capacidade de um indivíduo ir construindo frases com sentido, o que depende de estruturas gramaticalmente corretas. Tipicamente, as primeiras tentativas de constituição de frases por parte da criança surgem sob a forma de uma palavra apenas que, para elas, representa uma frase. Este período é designado de período holofrástico, sendo que, na fase seguinte, a partir dos 15 meses, a criança já consegue introduzir mais do que uma palavra na sua frase, mas ainda não há marcas de estruturas básicas da língua, como sejam, o sujeito seguido de verbo e objeto, nem tão pouco artigos ou preposições, construções estas que só começam a ser adquiridas pela criança perto dos 3 anos. Este processo faseado de aquisição de estruturas frásticas cada vez mais intrincadas constitui o desenvolvimento sintático da linguagem da criança.

Ao longo das várias fases do desenvolvimento sintático, as estruturas sintáticas mais complexas, que se desenvolvem paulatinamente, começam a ser adquiridas precisamente na idade pré-escolar (Tomasello, 2000). O desenvolvimento de estruturas mais complexas depende maioritariamente de um ambiente linguístico rico em que a criança é exposta a estruturas sintáticas cada vez mais intrincadas e incentivada a fazer uso delas (Keren-Portnoy & Keren, 2011; McDaniel, McKee & Garrett, 2010; Vasilyeva & Waterfall, 2012). Nas palavras de Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) “o domínio da compreensão e da produção espontânea [da sintaxe] depende essencialmente da complexidade estrutural em questão e, conseqüentemente, da frequência de ocorrência dessas mesmas estruturas no meio linguístico em que a criança convive. Algumas destas estruturas só estão definitivamente estabilizadas no final da puberdade.” (p. 21).

Tendo em conta o que dissemos atrás, pretendíamos saber como contribuir para a criação de um ambiente linguístico propiciador do desenvolvimento sintático da criança, capaz de contribuir para a sua competência comunicativa.

Face às nossas experiências anteriores com o ensino de línguas no JI, pensámos que a SDL poderia ser um meio de enriquecer o ambiente linguístico-comunicativo pré-escolar.

Os projetos de SDL surgiram na Europa como resposta à necessidade de incentivar o ensino/aprendizagem de línguas de modo a preparar os cidadãos dos diferentes países e comunidades para a mobilidade e o encontro com o outro linguística e culturalmente diferente, promovendo atitudes de respeito entre sujeitos e povos (Beacco, 2005; Comissão Europeia, 2004; 2013). Os programas de SDL, em JI e escolas de 1.º CEB, consistem num conjunto de “didactic approaches which use teaching / learning activities involving **several** (i.e. more than one) varieties of languages or cultures.” (Candelier, Camilleri-Grima; Castellotti; de Pietro; Lőrincz; Meißner; Noguerol & Schröder-Sura, 2012: sp), visando colocar as crianças em contacto com várias línguas e culturas e procurando atingir os seguintes objetivos: alargar o leque de línguas à disposição das crianças, refletir sobre as línguas e a linguagem, favorecer o respeito pela alteridade, fomentar o sentido de solidariedade, e, acima de tudo, desenvolver confiança nas capacidades de aprender línguas (Beacco & Byram, 2007; Candelier, 2000; Candelier, Andrade, Bernaus, Kervran, Martins, Murkowska, Noguerol, Oomen-Welke, Perregaux, Saudan & Zielinska, 2004; Candelier et al, 2012; Martins, 2008; Robinson & Diaz, 2006). Com estes programas de SDL, pretende-se que as crianças comecem a criar as bases de uma competência comunicativa mais compósita que assente no conhecimento de várias línguas, por isso plurilingue, mais complexa e mais rica (Candelier, 2005; Cavalli, 2014; Coste, Moore & Zarate, 1997; 2009). Para tal é necessário que as escolas se envolvam e acreditem em projetos de SDL como metodologia válida. Beacco & Byram (2007) afirmam que:

“Dans ces conditions, il ne suffit pas de diversifier l'offre en langues de l'École, il faut aussi mettre le système éducatif en mesure de proposer une éducation au plurilinguisme, c'est-à-dire d'organiser, dans les enseignements de langues mais aussi ailleurs, des activités pédagogiques qui conduisent à faire percevoir la dignité égale reconnue à toutes les variétés linguistiques entrant dans le répertoire des individus et des groupes, quelles que soient leur statut dans la communauté.” (p.30)

Não basta pois oferecer mais línguas nas escolas, é essencial que estas sejam mobilizadas genuinamente para aquilo que é a educação para o plurilinguismo, por meio de atividades pedagógicas de SDL, contribuindo para o reconhecimento e a valorização de todas as línguas.

Pensamos que, tal como referido anteriormente, se a SDL pode contribuir para o desenvolvimento de uma competência comunicativa plurilingue que, comparativamente a uma competência comunicativa monolingue, será sempre mais rica e complexa, poderá igualmente contribuir para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em geral.

Com efeito, estudos desenvolvidos com crianças que vivem em contextos bi-/multilingues oferecem algumas conclusões interessantes que podem ser transpostas para o contexto de SDL. De acordo com esses estudos, as crianças bilingues parecem demonstrar mais facilidade em determinadas tarefas linguísticas do que as crianças monolinguas, nomeadamente no que diz respeito às capacidades de leitura e de compreensão de textos escritos, às capacidades de aprender outras línguas e ao desenvolvimento da consciência fonológica (Berkes & Flynn, 2013; Bérubé & Marinova-Todd, 2012; Bialystok, 2001; 2006; 2013a e 2013b; Corcoll, 2013; Lourenço, 2013; Mady, 2013). No que toca especificamente ao domínio da sintaxe, verificam-se igualmente algumas vantagens, particularmente no que concerne ao ritmo de aquisição da sintaxe e à capacidade de deteção de erros sintáticos em crianças que contactam com mais do que uma língua (Berkes & Flynn, 2013; Bialystok, 2001; Galambos & Goldin-Meadow, 1990; Rowland, Chang, Ambridge, Pine & Lieven, 2012). De igual modo, Sim-Sim (1998), nos seus estudos realizados na realidade portuguesa, enuncia constantemente as vantagens dos bilingues sobre os monolinguas em várias áreas:

“A criança bilingue demonstra, em relação ao seu par monolingue, uma maior capacidade para atribuir diferentes rótulos à mesma realidade, possui maior facilidade em aprender e jogar com palavras sem sentido, apresenta maior acuidade em descobrir relações semânticas entre as palavras e em detetar e corrigir erros sintáticos” (Sim-Sim, 1998: 221).

Considerando as vantagens da exposição a outras línguas para a criança em idade pré-escolar até agora descritas, achámos pertinente tentar compreender

como a SDL poderia contribuir para o desenvolvimento saudável da competência linguístico-comunicativa da criança na sua língua de referência e de escolarização: a LM da maior parte das crianças que, pelo menos em Portugal, frequenta a escola. Aumentar a nossa vontade de descobrir mais sobre as potencialidades da SDL surgiu o conhecimento de que existe pouca investigação sobre as crianças e a sua relação com as línguas:

“The rapidly increasing number of children being raised in bilingual and multilingual homes and communities raises important questions and serious challenges for researchers, educators, and policy-makers alike. Yet research in cognitive science and developmental psychology has been slow to accommodate this fact in its research agendas, and contact between researchers examining acquisition from monolingual vs multilingual perspectives has been minimal. However, the time has come to consider carefully the course of language and conceptual development in children raised in monolingual, bilingual, and multilingual environments.” (Waxman, 2006: 135)

Waxman (2006) acrescenta ainda que é essencial considerar os contextos em que as várias línguas são reforçadas, concedendo especial atenção às formas como as diferenças semânticas, sintáticas, morfológicas e pragmáticas entre duas línguas influenciam a aquisição de cada uma delas. As palavras deste autor parecem indicar que o estudo da sintaxe em contextos plurais é relevante e premente nas áreas investigativas atuais.

Deste modo, constituímos as seguintes questões investigativas:

- Qual o papel das atividades de SDL no JI?
- Que potencialidades podem ter as atividades de SDL no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa da criança, particularmente no campo sintático?

A partir destas questões delineámos três objetivos principais para a nossa investigação:

- Refletir sobre o interesse da SDL na educação pré-escolar;
- Entender as potencialidades das atividades de SDL no desenvolvimento da competência sintática e os seus contributos para a competência linguístico-comunicativa da criança;
- Construir conhecimento sobre as possibilidades de enriquecimento do ambiente linguístico pré-escolar e sobre o desenvolvimento plurilingue.

O alcance destes objetivos requereu uma abordagem adequada à SDL com crianças em idade pré-escolar de molde a que estas vissem o contacto com muitas línguas como uma atividade interessante e apelativa.

3- Fundamentando práticas pedagógicas

Tomando em consideração que o contacto com diferentes línguas no JI não é uma atividade obrigatória, embora contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (cf. Diário da República, 1997a: 671 e 672), nem todas as instituições de educação pré-escolar, principalmente, as públicas, oferecem a possibilidade de as crianças conhecerem outras línguas. Nos casos em que o JI oferece atividades de contacto com outras línguas para além da língua portuguesa, geralmente em escolas privadas, a língua inglesa prevalece.

Ora, pensamos que a sensibilização a uma maior variedade de línguas pode trazer mais benefícios para as crianças, no que diz particularmente respeito ao desenvolvimento da sua competência linguístico-comunicativa, em oposição a um ambiente monolíngue. Aliás, Beacco & Byram (2007) afirmam que o ensino do inglês deve ser “conçu de manière à dynamiser le plurilinguisme des locuteurs et non à en bloquer le développement ultérieur, au nom d'une idéologie monolíngue” (p. 30).

Posto isto, encarámos a pouca variedade de línguas oferecidas nos JI portugueses como um problema que merece ser estudado e vimos a SDL como uma possibilidade de mudar este panorama, contribuindo para um potencial enriquecimento do ambiente linguístico disponibilizado às crianças em idade pré-escolar. De realçar, contudo, que este não é o primeiro estudo sobre a SDL em contexto de educação pré-escolar como elemento benéfico para o meio linguístico da criança, existindo, por exemplo, investigações relativamente aos benefícios desta abordagem no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças (a título de exemplo, ver Lourenço, 2013). No entanto, dada a complexidade do desenvolvimento linguístico, pensámos que esta questão merecia ser analisada de outra perspetiva e em outra dimensão.

Deste modo, quisemos colocar um grupo de crianças em idade pré-escolar, que só conviviam com o inglês como LE no JI, em contacto com várias línguas

através de uma abordagem SDL, procurando entender como esta pode contribuir para a desenvoltura sintático-comunicativa dessas crianças. Para tal, escolhemos realizar um estudo de tipo investigação mista, combinando a investigação-ação com o estudo quasi-experimental. Privilegiámos a investigação-ação, uma vez que esta “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação.” (Bogdan & Biklen, 1994: 293). Por outras palavras, podemos dizer que, baseado na sua experiência, o pesquisador propõe algo que possa produzir mudanças naquilo que primeiramente levantou o problema.

Assim sendo, elaborámos um plano de intervenção (PI), concebido em função da educação pré-escolar, que consistiu num conjunto de atividades lúdicas multilingues de SDL que pudessem estimular as capacidades comunicativas das crianças alvo deste estudo, particularmente ao nível da sintaxe, constituindo mais uma oportunidade de as crianças se manifestarem verbalmente e praticarem as suas competências de comunicação oral. As atividades propostas foram preparadas e apresentadas às crianças em quatro línguas diferentes: inglês, francês, espanhol e italiano.

Além do mais, tal como referido atrás, a escolha da abordagem SDL a utilizar com as crianças era essencial. Precisávamos de nos certificar que as atividades de SDL eram apropriadas, apresentando qualidade lúdico-didática, e que, ao mesmo tempo, eram interessantes para as crianças envolvidas no estudo. Deste modo, para a construção do PI, escolhemos adotar uma abordagem experiencial, na linha do proposto por Ferre Laevers: a *Educação Experiencial*. A *Educação Experiencial* (EDEX) advoga a importância de o educador adotar uma atitude experiencial, em que procura colocar-se no lugar das crianças do grupo e compreender a sua experiência cognitiva e emocional. Ao fazê-lo, poderá aperceber-se melhor da individualidade de cada criança, dos seus gostos e interesses e, conseqüentemente, do que poderá ser desafiante e estimulante para a criança. Atendendo a essa realidade, mobilizar-se-á para encontrar atividades e/ou materiais que correspondam às suas preferências e satisfaçam as suas necessidades enquanto seres em desenvolvimento e ávidos de experiências potenciadoras desse mesmo desenvolvimento (Laevers, 1994a).

Além disso, segundo Laevers (1994b) e Laevers & Van Sanden (1997), a criança que aprecia e se interessa verdadeiramente pelas atividades ou materiais introduzidos pelo educador conhece níveis elevados de implicação ou envolvimento, o que significa tempos de exploração significativa e intensa. Quando determinados materiais ou atividades já não têm mais interesse para a criança, porque saciaram o seu ímpeto de exploração, ela dedica-se a outros, igualmente atrativos e da sua preferência, mas que lhe tragam algo de novo. Ainda de acordo com Laevers & Van Sanden (1997), o *envolvimento* da criança poderá, por isso, ser um indicador de que ela está a satisfazer as suas necessidades exploratórias e a aprender ao seu ritmo aquilo que lhe interessa, daí que o principal objetivo do educador passe por encontrar atividades que contribuam para o *envolvimento* da criança. Foi precisamente o que tomámos em consideração aquando da construção do PI, cuja versão final consistiu num conjunto de atividades lúdicas multilingues, concebidas para estimular a linguagem, trabalhadas ao longo de 15 sessões com um grupo de crianças de 5 anos de um JI particular que apenas conhecia o inglês como LE trabalhada na escola a nível formal. Utilizando a *Escala de Envolvimento de Leuven*, desenvolvida por Laevers (1994b), analisámos o grau de envolvimento das crianças nas atividades de SDL para, assim, determinarmos se as atividades propostas por nós correspondiam aos seus interesses e necessidades de aprendizagem, exercendo por isso influência no seu desenvolvimento linguístico-comunicativo, considerando que níveis elevados de envolvimento são indicadores de aprendizagens profundas, distintas de aprendizagens superficiais e mais rotineiras.

Por forma a analisarmos os possíveis efeitos das atividades de SDL na competência linguístico-comunicativa destas crianças, escolhemos aplicar um teste de linguagem com enfoque na sintaxe, antes e após a realização das atividades de SDL, de modo a melhor apurarmos as potencialidades destas atividades. Por este motivo, consideramos que a nossa investigação apresenta também alguns traços de investigação quasi-experimental, por incluir um pré- e pós teste, por envolver a escolha de uma amostra não-aleatória e por ser de curta duração.

Além do teste de linguagem, recorreremos a um relatório de avaliação da linguagem oral das crianças elaborado pelas educadoras antes e depois da aplicação do PI para podermos comparar os resultados dos relatórios com os do teste de linguagem. Uma vez que as sessões de SDL estiveram a nosso cargo, considerámos ainda importante produzir um relatório semelhante ao elaborado pelas educadoras, baseando-nos apenas nas sessões de SDL, para o compararmos com os relatórios das educadoras e analisar eventuais diferenças e semelhanças de resultados.

4- Organização do estudo

No que diz respeito à organização do texto resultante desta investigação, escolhemos estruturá-lo em três partes: o enquadramento teórico; o enquadramento metodológico e apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos.

No enquadramento teórico encontramos quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma visão geral da educação pré-escolar em Portugal, dando especial destaque ao papel dos JI no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, essencialmente oral, da criança. Detemo-nos na explicação do desenvolvimento da linguagem infantil, procurando entender principalmente a aquisição e o desenvolvimento da sintaxe, domínio que escolhemos estudar nesta pesquisa. Terminamos com uma reflexão sobre possíveis formas de enriquecer os ambientes linguísticos das escolas de educação pré-escolar.

O segundo capítulo apresenta o conceito de SDL e esclarece as suas origens, procurando entender as suas finalidades e os seus benefícios no contexto da educação pré-escolar, nomeadamente no que toca ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa da criança e à aquisição de estruturas sintáticas.

O terceiro capítulo desta parte teórica debruça-se sobre estudos realizados com crianças bilingues ou plurilingues, explorando as vantagens de se conviver com mais do que uma língua, nomeadamente no que à aquisição e ao desenvolvimento da sintaxe diz respeito.

No último capítulo da contextualização teórica, damos a conhecer a *Educação Experiencial* e os seus princípios, olhando com mais detalhe para o sentido de *envolvimento*, na linha do proposto por Laevers (1994b), e explicitando os motivos pelos quais a abordagem experiencial foi essencial na conceção e aplicação das atividades de SDL trabalhadas com o grupo de crianças envolvidas no estudo.

No que concerne o enquadramento metodológico, encontramos dois capítulos. O primeiro explana as escolhas metodológicas adotadas com destaque para a constituição da investigação-ação e do PI e sua aplicação. Explicamos ainda a administração do *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* e a construção do *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral*, bem como a utilização da *Escala de Envolvimento*. O segundo capítulo da parte metodológica apresenta uma explicação sobre a criação de dois grupos de estudo, o grupo experimental e o grupo de controlo, assim como apresenta a sua caracterização, na qual incluímos uma descrição das capacidades linguístico-comunicativas das crianças antes do contacto com as atividades de SDL.

Finalmente, na apresentação dos resultados, expomos os produtos desta pesquisa e analisamo-los à luz das perspetivas apresentadas no enquadramento teórico, concluindo com uma discussão dos resultados da investigação, procurando analisar as potencialidades das atividades de SDL no âmbito do nosso estudo, bem como algumas das limitações do mesmo.

CAPÍTULO I

Capítulo I

A educação pré-escolar em Portugal e o desenvolvimento de competências de linguagem

Nota introdutória

O primeiro capítulo deste trabalho apresenta uma visão geral do sistema de educação pré-escolar português, em três partes, procurando entender como se estrutura e quais os seus principais objetivos. Para tal, realçamos o papel fulcral do JI no desenvolvimento de competências em crianças em idade pré-escolar, competências essas que lhes permitam viver, hoje e no futuro, em pleno na comunidade a que pertencem. Destacamos, primordialmente, as competências de expressão e comunicação, objeto de estudo deste trabalho de investigação, por se tratarem de capacidades essenciais para a realização de aprendizagens por parte da criança assim como para o estabelecimento de relações interpessoais.

De seguida, procuramos entender como se desenvolve a linguagem infantil para entendermos como melhor contribuir para a criação de condições para um desenvolvimento saudável das competências linguístico-comunicativas da criança em idade pré-escolar. Demos especial destaque à aquisição e desenvolvimento da sintaxe, uma vez que este é o domínio da linguagem que escolhemos estudar com mais detalhe nesta investigação. Finalmente, olhamos para a importância de rodear a criança de um ambiente linguística e comunicativamente rico e propiciador de interações verbais desafiadoras, por forma a compreendermos como contribuir para a construção de melhores ambientes linguísticos em JI e, conseqüentemente, para uma potencial melhoria da competência linguístico-comunicativa da criança, particularmente ao nível da sintaxe. Terminamos deixando uma reflexão sobre possíveis formas de enriquecer os ambientes linguísticos dos JI, nomeadamente considerando a abordagem plural da SDL como uma das possibilidades a equacionar.

1- O sistema de educação pré-escolar em Portugal e o desenvolvimento da linguagem

Em Portugal, as crianças começam a frequentar ambientes educativos formais geralmente por volta dos 3 anos, ingressando numa instituição de educação pré-escolar. Embora não seja de caráter compulsivo, uma vez que apenas aos 6 anos a criança inicia a sua escolaridade obrigatória, o JI ocupa um lugar de importância inegável no processo educativo da criança. Na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, fica estabelecido como princípio geral que

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Afonso, 2009: 94 in Conselho Nacional de Educação, 2009).

É ainda no JI que se desenvolvem atividades que visam, por exemplo, preparar as crianças mais novas para o meio escolar, isto é, prepará-las para a transição entre a casa e a escola (Gaspar, 2009: 114 in Conselho Nacional de Educação, 2009).

Assim sendo, a educação pré-escolar (EPE), de acordo com vários autores, apresenta-se como uma fase crucial no desenvolvimento holístico da criança. Portugal (2009) afirma que as interações encetadas pela criança nos primeiros anos de vida terão influência e implicações significativas na sua formação como futuro adulto: “as experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitetura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas.” (p. 38). Alarcão (2009) acrescenta que os contextos educativos devem ser estimulantes e interativos de molde a promoverem o processo de desenvolvimento e a “alimentarem” o desejo de aprender e continuar a aprender ao longo da vida mesmo na idade adulta (p. 199 in Conselho Nacional de Educação, 2009).

Além disso, as instituições de educação pré-escolar são ainda encaradas como locais de convívio e socialização de crianças com os seus pares, celebrando interações que representam uma mais-valia no estabelecimento dos “padrões (...) que influenciam profundamente o que vamos ser, o que vamos ser

capazes de fazer e como vamos reagir ao mundo que nos rodeia” (UNICEF, 2008: 5).

“À medida que a criança vai crescendo, as relações com as outras crianças vão adquirindo cada vez mais importância. (...) é preciso não só que a criança tenha modelos, mas é igualmente necessário que possa comparar o que faz com aquilo que fazem ou realizem outras; isto constitui um segundo nível de avaliação da sua ação” (Vayer, Maigre & Coelho, 2003: 22).

Com efeito, são vários os investigadores que têm vindo a estudar a influência de outras crianças, da família e outros adultos que cuidam e convivem com as crianças diariamente, num ambiente estável, seguro e afetuoso, no desenvolvimento das crianças a vários níveis (veja-se, por exemplo, Laevers & Heylen, 2003; Portugal, 2009; UNICEF, 2008; Vayer, Maigre & Coelho, 2003). Vayer, Maigre & Coelho (2003) afirmam que

“(...) quando o ambiente está estruturado e é harmoniosamente equilibrado, os comportamentos das crianças são equilibrados, intervindo o adulto através da sua presença e não através das suas proposições. Os comportamentos equilibrados resultam da convergência das forças que fazem com que a criança se sinta simultaneamente em segurança, autónoma e interessada.” (p. 130).

O JI pode proporcionar todo este conjunto de propriedades essenciais ao desenvolvimento da criança, i.e., um ambiente equilibrado e seguro, de socialização e aprendizagem. Ou seja, o JI surge como a instituição que complementa a educação da criança quando esta se encontra fora do ambiente familiar, através de atividades desenvolvidas especificamente para atingir os objetivos anunciados para a EPE portuguesa, tal como estipulados no Diário da República-I Série A, nº24 de 10 de fevereiro de 1997:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva” (Diário da República, 1997a: 671 e 672).

A EPE apresenta-se, desde o Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de junho (cf. Diário da República, 1997b), não só com fins educativos, mas igualmente com fins sociais, procurando dar apoio às famílias mais “desprotegidas, impreparadas e indisponíveis para uma educação completa das crianças” (Formosinho, 1997: 31 in Ministério da Educação, 1997). A legislação para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997a) veio estabelecer, assim, princípios e orientações mais concretas para a educação pré-escolar portuguesa, consagrando-a mesmo como parte integrante da educação básica e criando incentivos à sua frequência pelas crianças cujas famílias assim o desejem, pela importância que esta pode vir a ter na escolaridade obrigatória, nomeadamente através da compreensão da escola como local de socialização e de aprendizagens múltiplas (cf. Ministério da Educação, 1997a: 47). No mesmo documento, é feita referência aos muitos benefícios que a frequência da EPE poderá ter para as crianças, de acordo com estudos desenvolvidos no âmbito das políticas educativas da União Europeia. Alguns dos benefícios apontam para uma redução no número de retenções na escolaridade obrigatória, significando maior sucesso escolar; uma socialização integrada da criança num trabalho conjunto entre a escola e a família, permitindo o envolvimento mais expressivo das famílias, facilitando o despiste de dificuldades e de talentos das crianças. Reforça-se ainda a ideia da generalização da EPE e a de que este grau de educação não deverá ser um privilégio, mas um direito, pelas evidências que têm sido recolhidas das suas vantagens (entre outros textos, ver Miguéns, 2009; Ministério de Educação, 1996; 1997b; Roldão, 2009).

Reconhecendo o peso da EPE na formação da criança, assiste-se a uma preocupação vincada das autoridades educativas em monitorizar a qualidade dos contextos educativos que a proporcionam, como aliás afirma Miguéns (2009) quando expressa:

“as políticas de Educação para a Infância assumem hoje uma importância central na organização dos sistemas educativos das sociedades contemporâneas, particularmente em contextos marcados pelas desigualdades sociais, por baixos níveis de escolarização, por elevadas taxas de emprego feminino, por acentuada diversidade cultural, por fortes mudanças na família tradicional ou por elevadas taxas de institucionalização de crianças.” (p.11).

Miguéns (2009 in Conselho Nacional de Educação, 2009) e Alarcão (2009) afirmam que se assiste a “progressos assinaláveis” na EPE, uma vez que esta se tem vindo a revelar cada vez mais estruturada e preocupada com as várias áreas a considerar na educação das crianças, como sejam as expressões, a matemática e a formação social, tal como estipulado em documentos de referência para a EPE, na altura da realização deste trabalho investigativo, nomeadamente as *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997b) e as *Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação e Ciência & Direção-Geral de Educação, 2010; 2012).

O JI surge assim como promotor do desenvolvimento de competências essenciais para a vida presente e futura das crianças, competências estas que não se podem considerar estanques, mas sim evolutivas e contínuas, acompanhando a evolução dos tempos.

1.1- O desenvolvimento de competências no Jardim de Infância

Tal como vimos anteriormente, é no JI que a criança concretiza as suas primeiras aprendizagens, tentando-se desenvolver nela **competências** consideradas essenciais para a sua formação e preparação para as primeiras etapas da educação formal. Roldão (2009) assim o diz recorrendo ao termo *competencialização*:

“A organização da *educação de base* para as crianças neste nível etário constrói-se assim em torno de uma lógica de *competencialização*, isto é, no sentido de munir os sujeitos com competências fundadoras que abram e viabilizem as possibilidades de aceder ao conhecimento, à socialização harmoniosa e ao património cultural global da sociedade em que se inserem. O conceito de *competência* assume particular pertinência no campo da educação das crianças, e é evidente a sua função referencial na generalidade dos currículos dos países europeus e norte-americanos. (...) Parece assim fundamental que o enfoque das instituições educativas, particularmente as de educação formal, assumam nos seus currículos a

centralidade da iniciação e desenvolvimento das *competências básicas* sem as quais o cidadão ficará privado da prossecução bem-sucedida de percursos formativos e de desenvolvimento pessoal e social” (p. 188 e 189 in Conselho Nacional de Educação, 2009)

Este enfoque na importância da constituição de competências para a vida regula uma educação mais estruturada e focada em objetivos específicos que procuram contribuir para a formação de um cidadão pleno. Portugal (2009) assegura mesmo que a grande meta a alcançar no currículo da EPE é o desenvolvimento de competências, apresentando-se estas competências como uma referência para o que deve ser aprendido no contexto pré-escolar, orientando educadores na organização dos ambientes de aprendizagem na infância. Portugal (2009) define *competência* como a capacidade de um indivíduo para mobilizar conhecimentos de modo a utilizá-los adequadamente face a uma situação. Cada “situação” pode requerer uma competência diferente ou um conjunto de competências concretas a serem postas em prática.

As **competências** que se pretendem desenvolver na criança em idade pré-escolar podem ser de natureza variada e constroem-se ao longo do tempo, pelas aprendizagens que as crianças vão realizando com o apoio quer do educador de infância quer de outras crianças e outros adultos.

Deste modo, considerando que 90% das crianças portuguesas frequenta o ensino pré-escolar antes de ingressar na escolaridade básica (cf. Ministério de Educação e Ciência & Direção-Geral de Educação, 2010; 2012), o Ministério de Educação e Ciência (MEC) em conjunto com a Direção-Geral de Educação (DGE) (2010; 2012) estabeleceram metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, à semelhança do que já tinha sido feito com o Ensino Básico, de molde a definir cuidadosamente as aprendizagens que as crianças deverão realizar na EPE¹. O MEC e a DGE (2010; 2012) veem nesta definição de metas de aprendizagem um meio de:

“esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum útil aos educadores de infância, para planearem processos e estratégias e modos de progressão de forma a que

¹ Apesar de as Metas de Aprendizagem não terem chegado a ser homologadas, estas constituíram, à data da constituição do PI deste estudo, um referencial fundamental no quadro desta investigação para a criação das atividades a desenvolver no JI no âmbito da SDL.

todas as crianças possam realizar essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo.” (sp).

As metas de aprendizagem aparecem organizadas em 6 grandes áreas:

- a) Formação pessoal e social;
- b) Expressão e comunicação;
- c) Linguagem oral e abordagem à escrita;
- d) Matemática;
- e) Conhecimento do mundo;
- f) Tecnologias de informação e comunicação.

As atividades a propor para todas estas dimensões devem visar essencialmente providenciar contextos promotores do desenvolvimento em todas estas áreas, inseridos num ambiente escolar de “estabilidade afetiva, experiências diversificadas, interação, estímulo, apoio, segurança, articulação intercontextual” (Alarcão, 2009: 200 e 201 in Conselho Nacional de Educação, 2009) que contribua para a formação de um ser autónomo, solidário e competente em matérias consideradas essenciais para a vida em sociedade.

A constituição das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, em 1997, e a definição de *Metas de Aprendizagem*, iniciadas em dezembro de 2009 e desenvolvidas em 2010, mas com versão mais recente em 2012, contribuíram para que as instituições de educação pré-escolar deixassem gradualmente de estar “enraizada[s] em práticas espontâneas de interação de pares, em jogos, brinquedos e brincadeiras inventados ou adaptados pelas crianças e em espaços-tempos de regulação autónoma (...) [para estarem] mais ancorada[s] em contextos estruturados e práticas sociais programadas” (Sarmiento, 2009: 79 in Conselho Nacional de Educação, 2009). Com estes documentos, pretende-se uma uniformização dos objetivos a atingir com a passagem pela EPE, em que o educador se sente orientado e plenamente ciente do processo de *competencialização* a implementar junto das suas crianças (cf. Roldão, 2009: 194 in Conselho Nacional de Educação, 2009).

No ponto seguinte, focamos a nossa atenção numa das competências que o JI pretende desenvolver e que representa aquela sobre a qual nos focalizamos neste estudo: a competência linguístico-comunicativa.

1.2- Linguagem e comunicação na educação pré-escolar portuguesa

De entre as grandes metas de aprendizagem e competências acima referidas, as competências de linguagem oral são, de longe, reconhecidas “como áreas cruciais do desenvolvimento pela comunidade educativa” (Portugal, 2009: 57 in Conselho Nacional de Educação, 2009). Como afirmam Verhelst, Van den Branden, Van den Nulft & Verhallen (2009): “pre-school children who do not sufficiently understand the school language, and who fail to express themselves adequately within the school, risk running into problems at a very early stage of their development.” (p. 10 e 11). Parece-nos, por isso, fundamental que seja dada atenção necessária à linguagem na EPE, por forma a contribuir para um desenvolvimento saudável da criança.

Com efeito, a linguagem verbal tem vindo a ser alvo de inúmeros estudos que pretendem compreender a importância desta capacidade na vida humana, refletindo-se no enorme fascínio que a linguagem e o seu processo de aquisição exercem nos investigadores da área.

Chomsky (2000) refletiu sobre possíveis razões para este fascínio, esclarecendo que a linguagem é uma característica muito própria da espécie humana, dando-lhe um estatuto muito exclusivo: “That language should have exercised such fascination over the years is not surprising. The human faculty of language seems to be a true “species property”, varying little among humans and without significant analogue elsewhere” (Chomsky, 2000: 3). Pinker (1994) reforça igualmente a importância da linguagem na vida humana ao afirmar que “language is so tightly woven into human experience that it is scarcely possible to imagine life without it.” (p. 17)

Deste modo, a compreensão do conceito de linguagem e o que ela representa na vida humana, como referimos, tem sido largamente debatida. Santos (1990) vai ao encontro da ideia de Chomsky, definindo linguagem como um sistema simbólico usado na reconstrução e representação do real, apresentando-se como um “meio privilegiado de comunicação na espécie humana” (p. 104). Radford, Atkinson, Britain, Clahsen & Spencer (2009) afirmam que a linguagem é um sistema cognitivo que faz parte da estrutura mental e psicológica de qualquer ser vivo (cf. Radford, Atkinson, Britain, Clahsen &

Spencer, 2009: 1). A linguagem é um instrumento utilizado para exprimirmos as nossas experiências, sejam elas sentimentos, percepções, ideias, etc., de forma precisa e eficaz (ver diferentes autores: Lyons, 1981; Pinker, 1994; Portugal, 2009; Santos, 1990). Lyons (1981) considera que “languages are systems of symbols designed, as it were, for the purpose of communication” (p. 8), o que concorda com o conceito de linguagem descrito por Bruner (1983) que reitera a ideia de que a linguagem começa a ser adquirida porque os falantes sentem necessidade de serem entendidos e de comunicarem: “[language] is a systematic way of communicating to others, or affecting their and our own behavior, of sharing attention, and of constituting realities to which we adhere just as adhere to the ‘facts’ of nature” (Bruner, 1983: 120). Por outras palavras e resumidamente, a linguagem é um meio de comunicação por excelência e essencial para uma vivência em pleno na sociedade, uma vez que facilita a comunicação entre pessoas, contribuindo para o estabelecimento de relações a vários níveis (pessoal, profissional, académico) que se poderão revelar de extrema importância na construção de um sujeito social (ver Andrade, 1997: 38). A linguagem é mesmo encarada como ocupando “um lugar à parte” (Yaguello, 1991:16). A autora assevera que

“a linguagem responde a uma necessidade fundamental da espécie humana, que é a necessidade de comunicar; mas essa necessidade, contrariamente às de comer, respirar, dormir, fazer amor, etc., não se manifesta “naturalmente”. A *linguagem* tem que aprender-se, sob a forma de uma *língua*, própria de uma comunidade, de modo a manifestar-se em atos de *fala*.” (p.16).

Tendo em conta o papel fundamental da linguagem na vida humana, com o intuito de se trabalhar e incrementar as capacidades comunicativas da criança em idade pré-escolar e procurando evitar problemas de desenvolvimento da linguagem e/ou dificuldades no processo de inserção na sociedade, no que toca à realidade portuguesa, o MEC e a DGE (2010) elaboraram orientações claras relativamente a como trabalhar esta competência na infância. Nessas orientações, a área da **linguagem oral** aparece subdividida em quatro domínios a abordar na sala de atividades pré-escolar:

- a) a consciência fonológica;

- b) o reconhecimento e escrita de palavras;
- c) o conhecimento de convenções gráficas;
- d) a compreensão de discursos orais e a interação verbal.

No primeiro domínio referido em cima, pretende-se educar a criança para treinar as suas capacidades fonológicas pelo contacto, essencialmente, com experiências de contagem de sílabas e reconhecimento de sons semelhantes. No que diz respeito ao domínio do reconhecimento e escrita de palavras, opta-se por se incentivar a criança a escrever o seu nome e a saber reconhecer palavras e letras, utilizando diversos instrumentos de escrita. No conhecimento de convenções gráficas, promove-se o contacto com livros, ensina-se a criança a conhecer o sentido direcional da escrita, a distinguir números de letras, a interpretar ilustrações e a produzir algumas letras maiúsculas e minúsculas.

Relativamente ao domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal, tendo em conta que é neste domínio que se foca o estudo aqui desenvolvido, vamos detalhá-lo um pouco mais. As metas finais a serem atingidas neste domínio relacionam-se com o trabalho das competências orais das crianças, pretendendo-se que estas sejam capazes de participar em interações verbais com os seus pares e com adultos de forma proficiente. Assim sendo, no final da educação pré-escolar, neste domínio, espera-se que a criança:

- faça perguntas e responda, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;
- questione para obter informação sobre algo que lhe interessa;
- relate e recrie experiências e papéis;
- descreva acontecimentos, narre histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;
- reconte narrativas ouvidas ler;
- descreva pessoas, objetos e ações;
- partilhe informação oralmente através de frases coerentes;
- inicie o diálogo, introduza um tópico e mude de tópico;
- alargue o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras;

- use nos diálogos palavras que aprendeu recentemente;
- recite poemas, rimas e canções (cf. MEC & DGE, 2012).

Todas estas metas traduzem a preocupação com a criação de condições promotoras do desenvolvimento da linguagem e servem de referência para a atividade do(a) educador(a) com vista ao desenvolvimento da linguagem oral de cada criança, num trabalho conjunto entre crianças e educador-criança. Afinal de contas, a linguagem, de acordo com a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1991a) e Bruner (1983), é um elemento fundamental na realização de aprendizagens e no desenvolvimento saudável da criança. No ponto seguinte analisamos esse aspeto, procurando entender por que motivo é essencial que a EPE conceda especial destaque à criação de um ambiente que contribua para o desenvolvimento da linguagem da criança.

1.2.1- Linguagem, interação e construção de saberes – perspectiva de Vygotsky

Na sequência do que escrevemos atrás, podemos dizer que é muito importante o esforço concentrado no desenvolvimento da linguagem oral da criança em idade pré-escolar. Esta afirmação surge aliada ao conhecimento de que a linguagem, para além de representar um meio de comunicação por excelência, toma um lugar central na construção de saberes da criança. Com efeito, segundo Vygotsky (1991a), um dos principais e mais conhecidos preconizadores da teoria *sociointeracionista*, as aprendizagens da criança fazem-se pela interação com o que a rodeia. Em termos gerais, o *sociointeraccionismo* acarreta uma visão social do conceito de aprendizagem, apoiando a ideia de que o desenvolvimento da criança é fomentado pelas *interações* que esta experimenta com o mundo e com os outros, mas especialmente pelas *trocias verbais* que realiza com os seus interlocutores (cf. Coelho, 2007a).

Nos seus trabalhos, Vygotsky (1991a) destaca a importância das *interações* sociais e verbais no desenvolvimento intelectual do ser humano e na construção de saberes. Para os *sociointeracionistas*, as interações verbais só acontecerão se enquadradas em determinados contextos sociais em que os indivíduos interagem uns com os outros, interações essas que resultam em novos

saberes. Porém, para que haja interação é também necessário recorrer à linguagem, pois esta é o meio de comunicação por excelência. Vygotsky vê, assim, na linguagem um meio de construção da aprendizagem das crianças, uma vez que é a linguagem que consubstancia efetivamente as interações verbais e sociais (cf. Coelho, 2007a):

“A linguagem é vista como elemento estruturador e orientador do pensamento, algo que parte do social para o individual. Sendo a principal função da linguagem a da comunicação é através das interações sociais que a função se cumpre, produzindo novo conhecimento (...)” (Pereira & Viana, 2003: 14).

Os estudos de Vygotsky apontam ainda para o facto de que é na interação com o adulto ou com outra criança (o mediador) que a criança vai constituir novos conceitos e novas formas de comunicação, integrando-os no seu já existente leque de conhecimentos. Nesta ótica, o processo de *mediação* das aprendizagens é encarado como contribuindo para que a criança progrida nas suas competências, passando para um limiar superior àquele em que se encontra, ou seja, contribuindo para o seu *desenvolvimento* (cf. Coelho, 2007a; Pereira & Viana, 2003: 14). Mathey (1996) assim o diz ao escrever que “c’est en collaboration avec des partenaires, plus compétents en la matière que lui-même, que l’enfant parcourt son itinéraire de développement. En d’autres termes, ce qu’il peut faire en collaboration aujourd’hui, il saura le faire seul demain et devenir, à son tour, collaborateur” (p. 87).

Na sua pesquisa, Vygotsky preocupa-se primordialmente com isso mesmo: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, trazendo um contributo importante para as teorias de aprendizagem e para a reflexão sobre as atividades pedagógicas, pelo modo como decifra a interligação entre aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky (1991a) afirma que, primeiramente, se considerava a aprendizagem e o desenvolvimento como processos autónomos. A aprendizagem aproveita-se do desenvolvimento e, por isso, o desenvolvimento seria sempre um pré-requisito para a aprendizagem e não resultado dela. Noutra perspetiva, Vygotsky põe a hipótese da equidade de significado dos dois conceitos, ou seja, aprendizagem é desenvolvimento (cf. Vygotsky, 1991a: 90) e os dois processos acontecem simultaneamente. No entanto, Koffka (sd) (referido em Vygotsky,

1991a) afirma que “o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes (...) de um lado a maturação que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento.” (Vygotsky, 1991a: 91). Todavia, na opinião de Vygotsky, desde que nasce, a criança, através do contacto com o mundo que a rodeia e com o qual ela interage, começa, desde logo, a fazer as suas aprendizagens e a desenvolver-se, pelo que os dois conceitos estão incontestavelmente relacionados. Assim sendo, muito antes da idade escolar a criança já adquiriu conhecimentos e experiências resultantes das situações interativas em que participou.

Embora para Vygotsky “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 1991a: 95), dependendo dele, o autor também considera que os ensinamentos propostos à criança devem situar-se ligeiramente acima das suas capacidades reais: “instruction [should] march ahead of development and lead it; it must be aimed not so much at the ripe as at the ripening functions (mental processes)” (Vygotsky, 1986, p. 188), and therefore not confine itself to the child’s presupposed developmental stage.” (Mourão, 2012: 78). Em contexto educativo, importa tomar em consideração o potencial intelectual da criança assim como os seus interesses, sendo por isso fundamental que a assistência dada pelos adultos e/ou pares mais conhecedores à aprendizagem seja significativa e vá ao encontro das reais necessidades da criança.

Vygotsky explica que existem pelo menos *dois níveis de desenvolvimento*:

- O *nível de desenvolvimento real* que corresponde ao desenvolvimento “completado” do sujeito, ou seja, aquilo que consegue fazer e solucionar por si mesmo (Vygotsky, 1991a: 95);
- O *nível de desenvolvimento potencial*, isto é, o desenvolvimento que o sujeito poderá atingir depois de interagir em novas situações que possibilitarão o amadurecimento de novas funções e a realização de novas aprendizagens.

A distância entre estes dois níveis denomina-se *Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)*, definida por Vygotsky como a distância entre o nível de

desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com um par mais capaz. A ZDP representa, deste modo, o caminho a percorrer até uma nova fase de desenvolvimento, em que o indivíduo interage com adultos ou companheiros mais competentes, durante o processo de aprendizagem, dando origem ao nível de desenvolvimento potencial.

A aprendizagem funciona, assim, como impulsionadora da ZDP, “desperta[ndo] vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança *interage* com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (Vygotsky, 1991a: 101).

Vygotsky consolida, deste modo, a ideia de que a interação social e verbal (para a qual a linguagem é necessária) é fulcral no processo de aprendizagem, uma vez que é nela que a criança vê criar-se à sua volta a ZDP, fundamental à passagem do seu nível de conhecimento para um nível de conhecimento superior (cf. Coelho, 2007a).

Kramsh (1984) reforça a importância da interação no processo de aprendizagem ao afirmar que

“tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre, ce n’est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d’aptitudes (...) Que l’apprenant le veuille ou non, qu’il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction» (p. 78).

A mesma autora refere ainda que “il est donc nécessaire d’enseigner la langue comme instrument d’interaction, c’est-à-dire de développer la capacité des apprenants à utiliser des formes naturelles de communication » (Kramsch, 1984 : 83), evidenciando o papel capital da linguagem na construção de aprendizagens e saberes.

Considerando as visões dos autores aqui analisados sobre o papel fundamental da linguagem na realização de aprendizagens, cabe-nos

seguidamente compreender as duas grandes competências de linguagem que se pretende estimular e desenvolver na criança.

1.2.2- A interação e o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa da criança

Como vimos até aqui, a promoção do desenvolvimento salutar da linguagem infantil no JI afigura-se de extrema importância. Um desenvolvimento saudável da linguagem passa obrigatoriamente por desenvolver nas crianças duas competências primordiais à formação de um indivíduo plenamente preparado para a vida quotidiana: a competência linguística e a competência comunicativa.

Começemos por atentar, primeiramente, no sentido de competência. Como vimos anteriormente, Portugal (2009) define o termo como a capacidade de mobilizar conhecimentos para fazer face a uma situação. Se tomarmos em consideração a opinião de linguistas, como Chomsky, este define *competência* como um sistema interiorizado de regras e conhecimentos, combinado com a capacidade de os conseguir articular, adequando-os à situação em questão (cf. Aguiar e Silva, 1977). Ou seja, este conjunto de saberes interiorizados permitirá desempenhar com mais ou menos sucesso determinada tarefa para a qual uma determinada competência é necessária.

Relativamente ao termo *competência linguística*, convém recordar o sentido de linguagem para melhor compreendermos este termo. No ponto 1.2, definimos linguagem como um sistema simbólico utilizado para nos fazermos entender e estabelecermos relações comunicativas com os outros. A *competência linguística*, em termos latos, dirá assim respeito à capacidade de se conseguir utilizar este sistema de símbolos para fins comunicativos. Na perspetiva de Chomsky, a *competência linguística* passa pelo conhecimento de um sistema interiorizado de regras e de conhecimentos que possibilita ao falante a realização de atos de fala, isto é, um mecanismo que gera a criatividade linguística de cada locutor (cf. Aguiar e Silva, 1977: 44). Em termos mais simples, a *competência linguística* é uma capacidade que nos permite compreender o que os outros expressam, em qualquer situação, e comunicar com eles, correspondendo à

situação dialógica em que se está inserido (cf. Portugal, 2009: 56). Para considerarmos um sujeito competente linguisticamente este terá de dominar várias dimensões do uso linguístico: a *fonologia* (sons da língua), *semântica* (o significado das palavras), a *morfologia* (as partes constituintes das palavras) e a *sintaxe* (as estruturas das frases). A conjugação de todas estas vertentes constitui a *competência linguística* de um sujeito e que pode significar “dominar tudo aquilo que tem a ver com os elementos da língua e as regras que regem a sua combinação na actualização de dado sistema linguístico.” (Andrade, 1997: 39). No entanto,

“fácil é de perceber que a noção de competência linguística (...) não basta para dar conta da linguagem em funcionamento, já que o sistema linguístico não é o único a ditar as regras da comunicação: para além das regras gramaticais ou dos factores linguísticos a considerar, existem factores extra-linguísticos que, ao nível da interacção social, impõem regularidades, igualmente avaliáveis, descritíveis e sistematizáveis” (Andrade, 1997: 40)

Foi com base neste pressuposto que, alguns anos depois da definição de competência linguística proposta por Chomsky, Hymes (1984) veio revolucionar o conceito de competência linguística ao inseri-la como parte constituinte de uma outra competência: a *competência comunicativa*. Para Hymes (1984) a competência linguística limitava-se a ser

“définie comme ayant pour objet la connaissance tacite de la structure de la langue, c’est-à-dire un savoir qui n’est généralement ni conscient ni susceptible de description spontanée, mais nécessairement implicite dans ce que le locuteur-auditeur – idéal – peut exprimer. (...) C’est à cause de ce savoir que le locuteur peut produire et comprendre une série infinie de phrases et que l’on peut dire que le langage est “créatif”” (p. 24).

A *competência comunicativa*, por seu lado, engloba muito mais que o conhecimento da estrutura da língua : “(...) la “compétence de communication” est proposée comme notion générale, d’ensemble et, en particulier, qu’elle comprend à la fois les capacités linguistiques (grammaticales) et plus que ces capacités linguistiques” (Hymes, 1984: 179). Isto é, Hymes advoga que a *competência comunicativa* de um sujeito falante vai muito além do seu conhecimento da sintaxe, morfologia e fonologia de uma determinada língua, passando pelo conhecimento social de cada um sobre quando e como usar a linguagem em

determinados contextos (cf. Hoff, 2001: 260). Esta competência engloba seis grandes componentes, na concepção de Andrade & Araújo e Sá (1992):

- a **competência linguística** que abarca tudo o que sabemos e o uso que fazemos de elementos fonéticos, sintáticos, lexicais etc... do nosso sistema linguístico;
- a **competência discursiva** que diz respeito à adequação dos enunciados às situações e aos contextos;
- a **competência referencial** que é o conhecimento geral e prévio do mundo e tudo o que o integra;
- a **competência pragmática** que é a procura das formas linguísticas mais válidas ou eficazes no que diz respeito aos objetivos comunicativos;
- a **competência sociocultural** que abarca “o conhecimento das regras sociais e das normas de interação entre os indivíduos e ainda das crenças, valores artísticos morais, leis, hábitos, etc..., que constituem o património civilizacional e cultural de um povo” (Andrade & Araújo e Sá, 1992: 42);
- a **competência estratégica** que se traduz na capacidade do falante encontrar e/ou recorrer a formas alternativas de colmatar falhas comunicativas (ex. gestos), tentando alcançar as suas intenções comunicativas. (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992: 40 - 42).

O conjunto destas 6 competências que constituem a *competência comunicativa* caracteriza-a como uma capacidade que vai muito além do simples domínio de uma língua, englobando outros aspetos considerados importantes para o sucesso de um ato de fala. Em situação conversacional, é natural recorrermos a estas 6 competências sem nos apercebermos, pois são usadas quase instintivamente. Por exemplo, a competência discursiva do falante é muitas vezes utilizada quando o locutor, naturalmente, adapta o seu enunciado ao seu interlocutor; a competência estratégica é usada quando o falante, ao ver-se numa conversa com falhas de comunicação, tenta encontrar estratégias para se fazer entender e para entender o seu interlocutor. Com efeito, a *competência comunicativa* tem como grande objetivo o sucesso do ato comunicativo, para o qual a competência linguística é fundamental mas não exclusiva. Hymes (1984)

diz-nos que a *competência comunicativa* deve ser entendida como uma capacidade *para* a comunicação, reforçando a ideia de que não se pretende um domínio pleno de uma língua, mas sim a mestria de várias capacidades que possuímos e que trabalham em conjunto com o fim de levar a bom porto uma situação comunicacional. Uma criança, por exemplo, nos primeiros anos de vida, poderá ainda não dominar a sua LM, mas é capaz de encetar conversas com os seus pares e adultos com sucesso, recorrendo às suas capacidades discursivas, estratégicas ou pragmáticas. Por isso, de acordo com Bryant (2001), é fundamental que a criança aprenda não só a dominar a(s) sua(s) língua(s) em todas as suas vertentes, mas também a fazer uso dela nas variadas situações comunicacionais que encontra: “being a skilled language user [also] means knowing how to use one’s language appropriately and strategically in social situations.” (Bryant, 2001: 213 in Gleason, 2001). Sendo uma competência complexa, que engloba seis sub-competências, a *competência comunicativa* também tem de ser aprendida e desenvolvida na criança, tal e qual como a linguagem: “many skills are involved in communicative competence because we use language for so many purposes. Children need to learn to ask questions, make requests, give orders, express agreement or disagreement, apologize, refuse, joke, praise, and tell stories.” (Bryant, 2001: 214 in Gleason, 2001). Na interação com o *mediador*, tal como preconizado por Vygotsky, a criança vai aprendendo a manejar a competência comunicativa nas diferentes línguas que conhecer em fases sucessivas e evolutivas.

Efetivamente, Hoff (2001) apresenta-nos uma breve explicação do modo como a competência comunicativa da criança se começa a constituir, afirmando que nos primeiros meses de vida a criança não tem ainda muita consciência das intenções comunicativas, sendo que as suas intervenções se focam em obter atenção do adulto ou atingir um objetivo particular (cf. Hoff, 2001: 268). Será por volta dos 12 meses de vida que se desenvolve na criança um maior interesse em interações sociais, iniciando-se assim um período mais intenso de desenvolvimento das capacidades conversacionais. A criança vai-se apercebendo aos poucos, nas interações com o adulto, que também tem responsabilidades na conversa a decorrer, correspondendo, respondendo a apelos e repetindo frases,

até que por volta do ano e meio já é capaz, ela própria, de iniciar tópicos conversacionais e, a pouco e pouco, de fazer pedidos, recusar algo, desculpar-se ou concordar/discordar com algo (Bryant, 2001: 230 in Gleason, 2001; Hoff, 2001: 276-280).

Tendo em conta o que dissemos até agora para a *competência linguística* e a *competência comunicativa*, cabe-nos esclarecer que de agora em diante utilizaremos o termo **competência linguístico-comunicativa** para enfatizar que nos referimos a ambas as competências. Sabemos que a competência linguística se insere na comunicativa, mas como o estudo que aqui apresentamos se debruça em particular sobre uma vertente da competência linguística (a sintaxe), procurando analisá-la do ponto de vista da sua influência na competência comunicativa da criança, nomeadamente na forma como a criança vai evoluindo nas estruturas sintáticas nas suas interações verbais, escolhemos recorrer ao termo competência linguístico-comunicativa.

Neste sentido, Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) afirmam que a promoção do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa da criança em idade pré-escolar passa por trabalhar duas competências nucleares: a compreensão oral e a expressão oral. No que toca à *compreensão oral*, esta envolve a receção e decifração de mensagens, dando acesso ao conhecimento e consubstanciando a comunicação. Os autores acrescentam que esta é uma competência vital no sucesso escolar, pelo que a escola deve ensinar os alunos a saber ouvir, expondo os alunos a discursos orais diferentes, com níveis de complexidade e formalidade diversificados. Relativamente à *expressão oral*, esta diz respeito à “capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática de uma língua (...) envolv[endo] o planeamento do que se quer dizer; formatação do enunciado e execução articulatória do mesmo” (Sim-Sim et al, 1997: 28).

Contudo, segundo linguistas e psico-linguistas como Halliday e Campbell, a aquisição e desenvolvimento desta competência só será possível se for criado um *linguistic environment* (cf. Aguiar e Silva, 1977: 84; Pinker, 1994; Radford et al, 2009). É na criação deste ambiente linguístico que o JI toma um lugar de referência nos primeiros passos da educação pré-escolar da criança. A promoção de momentos propícios ao desenvolvimento da competência linguístico-

comunicativa da criança surge como parte integrante desta necessidade de rodear a criança de um ambiente linguístico rico, uma vez que é na interação com tudo (e todos) que a rodeiam que ela aprende e se desenvolve (Vygotsky, 1991a e Bruner, 1983). Aliás, “a dozen recent research studies in the UK are cited all showing the critical effect of the “investment of adult time” on children’s language acquisition.” (Hawkins, 1991: 132). Portugal (2009) declara mesmo que

“Cabe ao adulto educador/professor identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando “pontos de atenção” e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças (Laevers, 2004b). Cabe-lhe ainda, e na linha do que refere Roldão (2003), “a competência de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendente se tornou ou não competente” (p.57)” (p. 65 in Conselho Nacional de Educação, 2009)

Neste sentido, é fundamental a promoção de momentos em que as crianças possam expressar-se. Com efeito, Hoff (2001) assegura que a evolução da competência linguístico-comunicativa da criança, quer na vertente da compreensão quer na de expressão, depende diretamente da riqueza e exigência das tarefas conversacionais propostas à criança, reforçando a ideia de que temos de prover a criança com “motivos” para recorrerem à linguagem, i.e., para comunicarem, uma vez que “some theories (...) explain language development as motivated by the urge to communicate.” (Hoff, 2001: 321).

Do mesmo modo, Sim-Sim et al (1997) são perentórios em relação à necessidade de se trabalhar a linguagem na escola: esta deve, na sua opinião, planear “aprendizagens conducentes a uma expressão fluente e adequada nos géneros formais e públicos do oral, que se caracterize por um vocabulário preciso e diversificado e por uma progressiva complexidade sintática” (Sim-Sim et al, 1997: 28). A escola deverá, por isso, ter como um dos objetivos ensinar a criança a ser bem-sucedida na comunicação oral (expressando-se de forma eficiente e clara), o que pressupõe o desenvolvimento em termos de conteúdos linguísticos, do repertório de estratégias de interação e de flexibilização do uso da linguagem em situações e atividades diversificadas (cf. Sim-Sim et al, 1997: 35).

Acreditamos, por isso, que é essencial continuar a criar condições e procurar recursos para estimular as capacidades linguístico-comunicativas das crianças, nomeadamente sob a forma de momentos interativos ricos que

estimulem a linguagem e desenvolvam a competência linguístico-comunicativa da criança, tal como preconizado por Vygotsky (1991a) na teoria da ZDP, referida no ponto anterior.

Em suma, neste ponto compreendemos que a promoção de momentos interativos que propiciem o desenvolvimento da linguagem seja uma das grandes preocupações do JI, uma vez que a linguagem se afigura intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das capacidades linguístico-comunicativas, capacidades estas essenciais no estabelecimento de interações que conduzirão a potenciais aprendizagens. Por outras palavras, o JI é um lugar de construção da competência linguístico-comunicativa da criança, ajudando a criar alicerces para o que serão não só as suas capacidades de expressão e de compreensão mas também as suas aprendizagens futuras.

Face a isto, parece-nos importante analisar sucintamente as fases de desenvolvimento da linguagem na criança em idade pré-escolar, uma vez que, ao entendermos este processo, podemos mais facilmente saber como intervir para proporcionar um ambiente linguístico mais rico e estimulante da linguagem na EPE.

1.3- Breve passagem pelas teorias de desenvolvimento da linguagem

Considerando o papel fulcral da linguagem na realização de aprendizagens e na constituição de um sujeito social, importa agora compreender as fases de desenvolvimento da linguagem pré-escolar a fim de sabermos como melhor contribuir para desenvolvimento desta capacidade. Para tal, recorreremos a autores de referência no âmbito da linguagem e com os quais nos identificamos: Bruner e Vygotsky.

Começamos por tentar compreender o sentido de *desenvolvimento*. Segundo Sim-Sim (1998), o ser humano passa por várias fases na sua vida que, ao serem ultrapassadas, poderão representar uma evolução na formação do indivíduo: “O desenvolvimento é a constatação dessa evolução, a qual se desenrola através de uma série de etapas qualitativa e quantitativamente distintas” (Sim-Sim, 1998: 26). De acordo com esta autora, o **desenvolvimento da linguagem** poderá ser encarado precisamente como o passar de etapa em

etapa ao longo de um caminho que representa a evolução até ao amadurecimento da linguagem humana.

No entanto, antes de haver lugar a um desenvolvimento da linguagem, esta terá forçosamente de ser *adquirida*. O fenómeno da aquisição da linguagem tem sido sobejamente discutido e analisado, sendo que muitas teorias de autores de referência na área continuam, presentemente, a ser debatidas e comparadas com teorias mais recentes. Na tentativa de encontrarmos uma definição para aquisição de linguagem, reunimos opiniões de alguns psicolinguistas. Lyons (1981: 252) descreve aquisição da linguagem como um processo faseado que resulta no conhecimento da língua (ou línguas nativas) que os sujeitos vão adquirindo. Bruner (1983) relembra que a aquisição da linguagem compreende a mestria de várias vertentes da linguagem que não se limitam ao uso eficiente da gramática de uma língua, abrangendo o conhecimento de aspetos relacionados com a forma como transmitimos o significado e a intenção de uma mensagem específica. Adquirir todos estes aspetos de uma língua é uma tarefa faseada que toma lugar essencialmente na infância e que depende, em muito, de um ambiente linguístico rico e contextualizado, como já referimos atrás.

Podemos apresentar diferentes modelos de aquisição e desenvolvimento da linguagem que explicam esse processo ao longo dos tempos. Neste capítulo, debruçar-nos-emos apenas em três: o *behaviourista* (comportamentalista), o *inatista* e o *interacionista*, para tomarmos conhecimento das ideias mais importantes e recentes na área. A primeira teoria de aquisição da linguagem que queremos analisar, a *behaviourista*, desenvolveu-se nos anos 40 e 50 e sustém a ideia de que uma criança adquire a sua língua ou línguas por imitação e por formação de hábitos linguísticos, ou seja, o facto de a criança estar exposta à linguagem no seu dia-a-dia leva-a a imitar aquilo que ouve, a ir repetindo e a aperceber-se de regras inerentes à(s) língua(s) a que está exposta. Lightbown & Spada (1993) explicam e resumem a teoria da seguinte forma:

“Traditional behaviourists believe that language learning is simply a matter of imitation and habit formation. Children imitate the sounds and patterns which they hear around them and receive positive reinforcement (which could take the form of praise or just successful communication) for doing so. Thus encouraged by their environment, they continue to imitate and practise these sounds and patterns until they form ‘habits’ of correct language use.

According to this view, the quality and quantity of the language which the child hears, as well as the consistency of the reinforcement offered by others in the environment, should have an effect on the child's success in language learning." (p. 1)

A teoria *inatista*, por seu lado, contrapõe a ideia *behaviourista* de que a linguagem se aprende por imitação e depende de uma exposição regular à linguagem. Noam Chomsky, fundador da teoria inatista, afirma que as crianças estão biologicamente programadas para a aquisição da linguagem e que esta se desenvolve tal como qualquer outra função biológica, sendo que o ambiente que a rodeia traz um contributo muito básico para a aquisição da linguagem. Para ele o ambiente linguístico que rodeia a criança é demasiado complexo para possibilitar à criança extrair regras associadas a uma determinada língua. Atentemos nas palavras de Lightbown & Spada (1993):

"The child does not have to be taught; most children learn to walk at about the same time; and walking is essentially the same in all normal human beings. For Chomsky, language acquisition is very similar to the development of walking. The environment makes a basic contribution - in this case, the availability of people who speak to the child." (...) According to Chomsky, children's minds are not blank slates to be filled merely by imitating language they hear in the environment. Instead he claims that children are born with a special ability to discover for themselves the underlying rules of a language system." (p. 8)

Chomsky (2000) defende que qualquer criança nasce com um mecanismo de princípios linguísticos comuns a todas as línguas, designado por *Gramática Universal*, que lhe permite descobrir por ela própria as regras de qualquer sistema linguístico em que se insere e assim aprender a(s) sua(s) língua(s), uma vez que vai encontrando padrões linguísticos pela convivência com os enunciados orais a que fica exposta. Na sua ideia, "the 5000 or more natural languages of the world each derive from this same innate universal grammar, differing from one another only in the composition of their lexicons and in a few parametric variations of syntax that are prefigured in the human genome." (Tomasello, 2000: 156). Assim, para este linguista, a linguagem é como um órgão com o qual cada sujeito nasce e que possui em si um *Mecanismo de Aquisição da Linguagem (Language Acquisition Device – LAD)* que facilita a aprendizagem da(s) língua(s) de qualquer indivíduo (cf. Chomsky, 2000: 4).

Bruner (1983), por seu lado, embora também sustente a ideia da existência de um sistema de apoio à aquisição da linguagem (*Language Acquisition Support System – LASS*) que ajuda o falante a dominar os vários usos da sua língua, advoga que o processo de aquisição da linguagem é bem mais intrincado, reforçando a ideia de que este representa um processo complexo e que deve ser encarado como tendo, pelo menos, três sentidos:

- o primeiro refere-se à **correção estrutural** (*well-formedness*), ou seja, a capacidade de ir a pouco e pouco conseguindo produzir enunciados que seguem as regras gramaticais de uma determinada língua - a *sintaxe*;
- o segundo sentido diz respeito ao **significado** (*meaningfulness*), i.e., a capacidade de construir enunciados que façam sentido e que sejam bem-sucedidos na transmissão de uma mensagem - a *semântica*;
- e, finalmente, a **intenção comunicativa**, por outras palavras, a forma como “[we] get things done with words” (Bruner, 1983: 18) – a *pragmática*.

Para Bruner (1983), o LASS facilita o processo de mestria de todas estas vertentes da aquisição da linguagem, mas não é o único responsável por essa mesma aquisição. É fundamental que a criança, em primeiro lugar, esteja exposta a um ambiente linguístico rico e, em segundo lugar, tenha oportunidades de interagir com o que a rodeia, tal como preconizado pela perspectiva interacionista da aquisição da linguagem iniciada por Vygotsky.

Os *interacionistas* acreditam na importância da interação na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ou seja, para os interacionistas (Bruner, 1983; Vygotsky, 1991a), a criança desenvolve a(s) sua(s) língua(s) por interação constante com o ambiente que a rodeia, não bastando apenas a exposição à língua. As características muito específicas de cada língua, para os interacionistas, só são adquiridas quando a criança enceta interações com o adulto ou par mais conhecedor, podendo esclarecer dúvidas sobre os enunciados que escuta ou mesmo, ela própria, repetir ou reformular as suas produções orais até adquirir a mestria da(s) sua(s) língua(s). Com efeito, “an enormous amount of the activity of the child during the first year and a half of life is extraordinarily social and communicative. Social interaction appears to be both self-propelled and self-rewarding.” (Bruner, 1983: 27).

Vemos nas teorias sociointeracionistas ideias que podem sustentar a importância da criação de ambientes linguísticos ricos como meios de promoção do desenvolvimento da linguagem, como aliás já referimos no ponto anterior, ao defendermos a importância da interação e da linguagem na realização de aprendizagens. Deste modo, pensamos que, para se adquirir a linguagem, é necessário que o sujeito a ela esteja exposto e que vá participando em interações linguístico-comunicativas com outros falantes. A linguagem simplificada e adaptada, bem como a contextualização das trocas linguísticas com os adultos permitem às crianças ir percebendo e descobrindo do que se fala e como se fala: “Language development is therefore a complex interplay of nature and nurture and is dependent upon a rich, responsive linguistic environment, which the learner is involved in creating.” (Mourão, 2012: 70). A principal crença, segundo alguns estudos na área, é a de que a linguagem emerge e se desenvolve pelo seu uso em contextos sociais (Laevers & Heylen, 2003; Tomasello, 2000; Vasilyeva & Waterfall, 2012; Vygotsky, 1991b; Whitehead, 1999).

A criança apropria-se assim da(s) língua(s) da comunidade a que pertence em fases sucessivas que seguem a mesma ordem em diferentes línguas do mundo, mas que dependem do ritmo e das potencialidades de cada criança e, acima, de tudo, dos elementos socio-afetivos e dos contextos que a circundam (Pinto, 2002; Sim-Sim, 1998). Deste modo, “o desenvolvimento da linguagem na criança sofre naturalmente influências do meio ambiente, particularmente no período sensível, que se situa entre o nascimento e os 6 anos de idade” (Pinto, 2002: 39; ver ainda Portugal, 2009; Verhelst et al, 2009). Sustentamos, por isso, que as aprendizagens realizadas na idade pré-escolar são fulcrais no crescimento saudável da criança e no desenvolvimento de competências essenciais para a vida adulta, nomeadamente ao nível da aquisição da competência linguístico-comunicativa.

Seguidamente analisamos as fases de desenvolvimento da língua portuguesa, uma vez que precisamos de compreender a melhor forma de trabalhar a linguagem e enriquecer o ambiente linguístico da criança em idade pré-escolar.

1.3.1. - O desenvolvimento da linguagem infantil

Sim-Sim (1998) explica o desenvolvimento da linguagem infantil do ponto de vista da discriminação e da produção sonoras, decompondo-as em quatro domínios da linguagem: a **fonologia** (os sistemas sonoros de uma língua), o **léxico** (os vocábulos e seus significados), a **morfologia** (a estrutura interna e a formação das palavras) e a **sintaxe** (as regras de constituição de frases). Considerando que o foco do nosso estudo é o domínio sintático, vamo-nos debruçar consideravelmente na explanação da aquisição desta capacidade, abordando a dimensão da fonologia, do léxico e da morfologia de forma mais resumida.

Começemos com a análise da discriminação sonora ou, por outras palavras, a **compreensão oral**. A compreensão oral é uma capacidade que terá necessariamente de se desenvolver primeiro em relação à produção sonora oral, uma vez que é por meio daquilo que as crianças escutam que elas vão tomando conhecimento das palavras que existem à sua disposição. Além disso, a produção oral requer a articulação de mais habilidades do que a compreensão oral, logo demorando mais tempo a desenvolver-se (cf. Oates & Grayson, 2004). A tabela apresentada em baixo enumera as capacidades envolvidas na compreensão oral e na produção oral de apenas uma palavra, tornando-se óbvio que a compreensão oral antecede a produção oral e que existem mais capacidades requeridas numa correta produção oral.

Identificar uma palavra num discurso	COMPREENSÃO DA PALAVRA	PRODUÇÃO DA PALAVRA
Recordar como a palavra soa para poder reconhecê-la quando a ouvir de novo		
Relacionar a palavra com um acontecimento recorrente, ex. um objeto ou ação		
Repetir o som da palavra		
Dizer a palavra no contexto apropriado		

Tabela 1 - Compreensão e produção das primeiras palavras (Oates & Grayson, 2004: 91)

Tal como descrito em cima, a criança vai escutando uma língua em contextos familiares, contextos estes que proporcionam um ambiente familiar previsível em que as crianças conseguem começar a construir ligações entre

aquilo que é dito e os objetos ou acontecimentos familiares que as rodeiam (cf. Aimard, 1986; Oates & Grayson, 2004: 81; Sim-Sim, 1998). Com efeito, “children who do not have the opportunity to hear words being used consistently in familiar situations can find that the process of acquiring first words is more difficult” (Oates & Grayson, 2004: 91). Deste modo, no que diz respeito à discriminação de sons, ainda dentro do ventre da mãe o bebé responde a sons e reage à voz humana. Uma vez cá fora, o recém-nascido presta atenção a estímulos auditivos, reage a variações de intensidade, duração e frequência da voz humana e direciona-se para a fonte de sons. É esta perceção auditiva da fala que permite a entrada de informação, o seu processamento na memória de curto e longo prazo e posterior compreensão da mensagem (Sim-Sim, 1998: 82 e 83). Podemos desta forma falar em processamento auditivo da fala.

Após a fase de fixação em estímulos auditivos, a criança começa a distinguir sons vozeados de não vozeados e a partir dos 9/13 meses os sons começam a ter significado para ela, pelo que responde a perguntas com determinadas reações físicas. Conforme vai ficando mais velha, a criança necessita de ouvir uma nova palavra cada vez menos vezes até a conseguir adquirir, uma vez que o ritmo de compreensão oral aumenta consideravelmente após os 9 meses de idade (cf. Oates & Grayson, 2004: 81; Pinto, 2002; Sim-Sim, 1998). Até este momento a criança passou por um período pré-linguístico que chega ao fim, pois entre o primeiro e o segundo anos de vida dá-se um aumento do poder discriminatório e de manipulação dos sons (Aimard, 1986: 40; Sim-Sim, 1998: 85 e 86).

Assim, relativamente à produção sonora, segundo Aimard (1986), também parece haver uma fase pré-linguística em que a criança reage ao que lhe é dito com sorrisos, movimentos, pequenos sons e gritos, tentando imitar o que escuta e experimentar o seu aparelho fonador, compreendendo muito mais do que fala. Por volta dos 8/10 meses as primeiras sílabas são proferidas e logo a seguir as primeiras holofrases, isto é, a criança diz uma só palavra que representa uma frase, por exemplo, a criança diz “Pepê!” (chupeta), querendo de facto dizer “Quero a minha chupeta!”.

Sim-Sim (1998: 96) explica o desenvolvimento na **produção sonora da linguagem** fazendo referência a cinco marcos essenciais:

1. Choro e sons vegetativos;
2. Palreio e riso;
3. Palreio e lalação;
4. Lalação, gíria entoacional e primeiras palavras e
5. Domínio articulatorio de todos os sons da língua materna (ou línguas a que a criança está exposta).

Na primeira fase, o bebê recém-nascido apenas demonstra o que sente pelo choro, tosse e até espirros e na segunda (entre 8 semanas e 2 meses) começa a revelar os primeiros sorrisos e palreios. Por volta dos 9 meses a criança passa pela lalação que se traduz em sons articulados com a língua em que ela experimenta o seu aparelho fonador e brinca com os sons que é capaz de produzir (Hoff, 2001: 101). No quarto marco, entre um e dois anos, as sílabas são produzidas e reduplicadas, surgem as primeiras palavras e a criança repete ou imita as produções ouvidas. É a partir dos 10 meses que o aparelho fonador da criança começa a adquirir uma forma mais próxima do aparelho fonador de um adulto, começando a criança a ser capaz de produzir uma maior variedade de sons (Oates & Grayson, 2004: 85; Sim-Sim, 1998). Verifica-se também um aumento do repertório fonológico da criança, sendo que, na última etapa, dos 4 aos 7 anos, a criança atinge o domínio articulatorio de todos os sons da(s) sua(s) língua(s).

Importa também referir que, fonologicamente, do nascimento até ao domínio total da sua língua, a criança é capaz de produzir mais sons do que os que “fazem parte da [sua] língua de pertença mas à medida que vai adquirindo os sons do ambiente a que está exposta, vai perdendo a capacidade de articular aqueles que não a integram, ao mesmo tempo que ensaia a articulação próxima dos fonemas usados pelos adultos que a rodeiam.” (Pinto, 2002: 60). Deste modo, podemos pressupor que, se exposta a várias línguas cedo, por exemplo, pelo menos a nível fonológico, a criança tenderá a aproveitar todas as capacidades articulatórias de que dispõe. Estudos baseados em experiências com crianças bilingues indicam que estas desenvolvem naturalmente a linguagem em mais do

que uma língua sem aparente confusão entre as fonologias das duas línguas (cf. Hoff, 2001: 371 baseando-se em estudos de Hoffman, 1991).

A vertente fonológica apresenta ainda outra característica única: “(...) tem o privilégio de ser a que mais rapidamente atinge a mestria adulta e, conseqüentemente, a que é adquirida mais depressa, quer na vertente de discriminação quer na de produção.” (Sim-Sim, 1998 referida por Pinto, 2002: 60).

A nível lexical, Aimard (1986) e Sim-Sim (1998) referem que entre os 12 e 18 meses a aquisição do léxico é lenta (média de 22 palavras), mas que, entre os 18 meses e os 3 anos, a aquisição é extremamente rápida (média de 1200 palavras), sendo as primeiras palavras sempre relacionadas com objetos e situações familiares. A descoberta da linguagem por parte da criança leva-a a querer explorar, brincar, praticar e exhibir a sua criatividade lexical durante o desenvolvimento linguístico, fenómeno designado por *language play* (cf. Hoff, 2001: 277). A criança revela-se, por isso, muito aberta a jogos de linguagem disponibilizados em família ou na escola com vista ao desenvolvimento lexical. Aprender novas palavras e brincar com elas é uma atividade muito prazerosa para a criança em idade pré-escolar.

Morfologicamente, por volta dos 2/3 anos a criança vai tentando prever regras, generalizando e encontrando regularidades, sabendo-se que

“embora as regras morfológicas sejam específicas de cada língua, estudos realizados em línguas tão diferentes quanto o Hebreu, o Turco, o Inglês e o Italiano (Gleason, 1985) revelaram que as marcas morfológicas são adquiridas de forma idêntica e seguindo estádios similares de desenvolvimento. A sequência de aquisição é que claramente varia de língua para língua, parecendo, no entanto, ser sempre regida pelo princípio da complexidade (...).” (Sim-Sim, 1998: 159).

Depois de olharmos para o desenvolvimento da linguagem no domínio da fonologia, do léxico e da morfologia, compreendemos que estas áreas da linguagem da criança se vão adquirindo paulatinamente por exposição à(s) língua(s) e por interação com tudo o que a rodeia, sendo que, por volta dos 3 anos, já consegue aperceber-se de algumas regras da(s) língua(s) a que está exposta e vai brincando e explorando sons, regras gramaticais e vocábulos e, assim, cimentando aos poucos a sua competência linguístico-comunicativa.

No ponto seguinte, abordamos o processo de aquisição e desenvolvimento da sintaxe em específico.

1.3.1.1- A aquisição e o desenvolvimento da sintaxe na criança pré-escolar

A sintaxe refere-se ao conhecimento que um falante tem acerca do modo como as palavras podem ser combinadas para formar frases com sentido (cf. Oates & Grayson, 2004: 172). Lyons (1981) diz-nos que a sintaxe lida com a distribuição das palavras de molde a que estas formem determinadas construções linguísticas lógicas e Hoff (2001) apresenta o mesmo tipo de definição para sintaxe, realçando que esta representa a componente da gramática que governa a ordem das palavras nas frases.

O domínio da sintaxe pode ser das capacidades mais complexas a adquirir, porque pressupõe o conhecimento de outros domínios (do léxico, da morfologia e da fonologia) que são fundamentais na construção de estruturas fráscas. Bruner (1983) afirma mesmo que “syntax is, perhaps, the most mysterious [facet of language] for (...) it constitutes a highly intricate and interdependent set of rules in every language.” (p. 18).

Sim-Sim (1998) explica que, a nível sintático, as crianças vão, ao longo dos tempos, identificando regras de organização específicas da(s) sua(s) língua(s), pelo que, através da informação que lhes chega, começam a generalizar regras sintáticas. O desenvolvimento sintático apresenta-se, segundo a mesma autora, sob a forma de quatro períodos. O primeiro, entre os nove e os quinze meses de idade, é aquele em que a criança recorre a palavras isoladas que para ela representam frases completas, sendo que o significado e intenção de cada palavra depende do contexto em que as palavras são produzidas (Sim-Sim, 1998: 154). Após este período telegráfico, as palavras isoladas proferidas pela criança começam posteriormente a ser conjugadas e organizadas com outras, uma vez que a criança começa a perceber que a construção de frases é importante para se fazer entender. De facto, uma das formas encontradas pelos linguistas para avaliar e mensurar o desenvolvimento sintático baseia-se no sistema estabelecido por Roger Brown em 1973 e que consiste na contagem do número de unidades gramaticais utilizadas nas estruturas fráscas das crianças, designada *Mean*

Length of Utterance (MLU), que representa o comprimento médio das frases infantis em discursos espontâneos (cf. Tager-Flusberg, 2001: 170 in Gleason, 2001). Com efeito, entre os quinze meses e os dois anos, começam as associações de duas palavras (geralmente ainda apenas nomes e verbos, sem inclusão de artigos, preposições, conjunções ou verbos auxiliares), manifestando-se assim o aparecimento das primeiras estruturas frásicas básicas (cf. Hoff, 2001: 220; Owens, 2001: 94).

Por volta dos 25 meses, a criança começa a integrar as primeiras características gramaticais nas suas frases curtas e aos 30 meses já é capaz de utilizar diferentes modalidades de frases (perguntas, afirmativas e negativas), podendo contudo ainda tender a cometer vários erros gramaticais pela sua propensão para generalizar regras (Hoff, 2001: 225). Após esta fase, a criança começa a aumentar o número de palavras que inclui em cada estrutura frásica básica, sendo que aos cinco anos já possui um conhecimento sintático significativo, possibilitando-lhe a compreensão e produção de frases simples e complexas (cf. Hoff, 2001; Sim-Sim et al, 2008). Owens (2001) afirma mesmo que, por essa idade, a criança já adquiriu cerca de 80% das estruturas sintáticas que vai usar em adulto, embora o desenvolvimento sintático só esteja concluído por volta da adolescência, uma vez que até essa fase a criança ainda terá de aprender estruturas mais elaboradas, como, por exemplo, as frases passivas, orações coordenadas disjuntivas, conclusivas e explicativas (cf. Gleason, 2001: 197). De referir que este desenvolvimento e mestria na sintaxe depende da frequência com que as crianças são expostas a estruturas sintáticas cada vez mais complexas ao longo da vida (cf. Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011: 32; Hoff, 2001: 244). Além da frequência, o impulsionamento do domínio sintático passa também pela repetição e pela qualidade das estruturas sintáticas que a criança encontra e que enriquecem a *experiência de linguagem* (Hoff, 2001: 243) da criança.

“studies of mother-child conversation and its relation to child language development have shown that both the frequency the mothers produce partially repetitious sequences (like “Put the doll in the crib. That’s right, the doll.”) and the frequency with which mothers expand or slightly change their children’s prior utterance are associated with more rapid grammatical

development. (Hoff-Ginsberg, 1985, 1986; Nelson, Denninger, Bonvillian, Kaplan, & Baker, 1984; Newport et al., 1977)” (Hoff, 2001: 244)

Outros estudos acrescentam mais algumas ideias relativamente à importância dos momentos interativos no desenvolvimento da sintaxe. Oates & Grayson (2004) referem os trabalhos de Anglin, no princípio dos anos 80, e Tomasello, já no início do século XXI, que desenvolveram estudos experimentais e observacionais pioneiros na interpretação da aquisição da sintaxe na idade pré-escolar. Tomasello (2000), que parece inicialmente apoiar a ideia da existência de uma *Gramática Universal* tal como preconizada por Chomsky (2000), acaba por criticá-la ao apresentar as conclusões do seu estudo que sugerem que “children build up a knowledge of the structure of grammar in a piecemeal fashion based on regularities in the way words are used in the language. This is referred to as the *distributional* approach to syntax development.” (Oates & Grayson, 2004: 194). Tomasello (2000) argumenta que a sua investigação permitiu descobrir que os primeiros textos orais das crianças são organizados à volta de palavras ou orações específicas e concretas, e não à volta de estruturas sintáticas interligadas e organizadas. O autor acrescenta ainda que as estruturas sintáticas abstratas características da fala adulta só começam a emergir muito gradualmente durante a idade pré-escolar, mais precisamente entre os dois e três anos de idade (cf. Tomasello, 2000: 160). Para o linguista alemão, a criança é linguisticamente produtiva mas de forma limitada, uma vez que começa por aprender como usar pequenos “pedaços” de linguagem para mais tarde começar a criar categorias fráscas mais complexas. Esta evolução na capacidade de constituir categorias sintáticas cada vez mais estruturadas advém, segundo Tomasello (2000), das interações sociais encetadas pelas crianças ao longo da infância. Vejamos nas suas palavras:

“the stringing together of symbols begins to become grammaticalized: for example, content words such as nouns and verbs become function words such as prepositions and auxiliaries, and loosely concatenated symbols acquire syntactic relationships involving constituency and dependency. (...) These transformations of linguistic structure occur as a result of social-interactive processes (...)” (Tomasello, 2000: 163)

O estudo de Anglin (1980), segundo Owens (2001), de igual modo, já parecia ter indicado que a aquisição de estruturas sintáticas acontece de forma muito faseada, com o apoio de um interlocutor, geralmente o adulto, e que entre os dois e os cinco anos de idade é o período em que a criança demonstra uma evolução acelerada na sua capacidade para construir frases. Contudo, esta evolução não parece fácil e “many children struggle with acquisition [of complex syntactic structures] well into the school years. It frequently takes the child several years of practice to gain complete control of many linguistic structures.” (Owens, 2001: 102).

Estudos mais recentes parecem corroborar a ideia da importância da exposição das crianças a uma grande variedade de estruturas sintáticas como forma de promover o desenvolvimento de estruturas fráscas cada vez mais complexas e abstratas (Keren-Portnoy & Keren, 2011; McDaniel, McKee & Garrett, 2010; Vasilyeva & Waterfall, 2012)

Vasilyeva & Waterfall (2012) investigaram o desenvolvimento da capacidade das crianças de construir estruturas sintáticas abstratas com ênfase no recurso à voz passiva. Deste modo, desenvolveram três estudos correlacionados, recorrendo ao método de exposição a estímulos linguísticos, com um grupo de crianças de 5 e 6 anos falantes de inglês, um grupo de crianças da mesma idade falantes de russo e um grupo de adultos também falantes de russo apenas. Os intervenientes deste estudo foram encorajados a descrever imagens concebidas especialmente para o estudo onde se incentivou ao uso de formas passivas. Os resultados apontaram para um aumento no uso da forma sintática especificamente utilizada na fase de exposição a estímulos linguísticos e na capacidade de a reproduzir mesmo com novos vocábulos, comprovando que colocar as crianças em contacto com determinadas estruturas sintáticas contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento dessas mesmas estruturas fráscas.

Num outro estudo levado a cabo por Keren-Portnoy & Keren (2011), os autores procuraram compreender de que forma a exposição a estímulos linguísticos contribui para o desenvolvimento da sintaxe na língua hebraica. Os estímulos linguísticos são apresentados sob a forma de *facilitation*: “a process

whereby previously known ‘old’ exemplars, by having already been learned, facilitate or make the learning of new exemplars easier.” (Keren-Portnoy & Keren, 2011: 405). Os autores concluíram que

“[The] results are in accordance with a general developmental picture in which newly acquired items are integrated into networks of previously learned information, rather than remaining isolated (see also Ninio, 2003). Things that are similar are stored together and are connected or associated with each other, thus forming a system. That does not mean that there is a preordained or pre-planned system into which items must fit, but rather that analogy is a very strong method of organization. Facilitation between early and late structures fits well into this view of a system that is constantly evolving.” (Keren-Portnoy & Keren, 2011: 429).

Ainda no campo da evolução das estruturas sintáticas das crianças para estruturas mais complexas e abstratas, logo mais características da fala adulta, analisámos interessadamente um estudo desenvolvido por McDaniel et al (2010) que pretendia comparar os processos de planeamento de estruturas frásicas em crianças e adultos. O estudo foi desenvolvido com dois grupos de crianças (um com crianças dos três aos cinco anos e outro com crianças dos seis aos oito anos) e um grupo de adultos. Recorrendo a uma história, os investigadores evocavam respostas dos participantes relacionadas com a história em que estes eram incentivados a usar estruturas sintáticas muito específicas (orações relativas) na sua língua, o inglês. A partir das estruturas sintáticas produzidas pelos intervenientes, as investigadoras analisaram pausas, hesitações e níveis de complexidade utilizados, tentando entender as formas como estas estruturas eram planeadas. As conclusões foram surpreendentes: os modos de planeamento frásico utilizados por crianças e adultos são muito semelhantes, sendo que a diferença no desempenho entre crianças e adultos reside apenas na quantidade de planeamento antecipado que cada grupo etário faz. Por outras palavras, os adultos tendem a planear as suas estruturas sintáticas com mais antecipação enquanto as crianças vão descobrindo formas de planear as suas frases à medida que as vão proferindo. Nas palavras das autoras: “a good analogy is the process of crossing a creek by jumping from stone to stone. Children and adults land on stones that are positioned in the same places. But adults figure out a path before starting across, whereas children do some of the figuring on the way.” (McDaniel

et al, 2010: 92). Assim, de acordo com as conclusões deste estudo, quando linguisticamente estimuladas e encorajadas a recorrer a determinadas estruturas sintáticas, as crianças correspondem bem e aproximam-se do desempenho sintático dos adultos embora apresentem uma forma diferente de planejar as suas estruturas sintáticas.

Resumindo, os aspetos mais importantes que retirámos dos trabalhos destes investigadores (Gonçalves et al, 2011; Keren-Portnoy & Keren, 2011; McDaniel et al, 2010; Tomasello, 2000; Vasilyeva & Waterfall, 2012) que estudaram o desenvolvimento da sintaxe em crianças podem sumariar-se da seguinte forma:

- A aquisição da sintaxe nas crianças é feita de forma muito gradual, sendo que o desenvolvimento de estruturas sintáticas mais complexas se inicia na idade pré-escolar;
- A interação com um par mais conhecedor e a exposição a um ambiente linguisticamente rico podem ser cruciais no desenvolvimento da sintaxe em idade pré-escolar.

Concluindo, o desenvolvimento da linguagem nos campos fonológico, morfológico, lexical e sintático vai tomando lugar ao longo do crescimento da criança até que, finalmente, na adolescência ela adquira, em todas as áreas da linguagem, a mestria adulta, exceto a nível lexical em que nunca pára de aprender novas palavras ao longo da vida.

Considerando as conclusões retiradas dos estudos aqui analisados, pensamos que a preocupação com a monitorização e/ou melhoria da qualidade do contexto da EPE passa por uma intervenção ao nível do ambiente linguístico em que a criança se insere. No que diz particularmente respeito ao domínio da sintaxe, considerando que é na idade pré-escolar que a criança começa a reunir condições para adquirir as estruturas sintáticas mais complexas, torna-se fundamental criar condições para um ambiente linguístico enriquecido e pleno de oportunidades de interação verbal e social entre pares, tal como veremos no ponto seguinte.

Muitas são as atividades de aprendizagem promovidas há muito pela educação pré-escolar que têm em vista a construção de um ambiente linguístico impulsionador do desenvolvimento da linguagem da criança, como por exemplo, o conto e reconto de histórias, a completção de histórias, o ensino de lengalengas, rimas e trava-línguas. Mais recentemente, alguns estudos parecem indicar que a exposição da criança a um ambiente em que existam outras línguas pode ser benéfico na solidificação da competência linguístico-comunicativa da criança, pelo que pensamos que a SDL poderá desempenhar um papel importante nesta senda. No ponto seguinte, abordamos como pensamos que esta abordagem poderá ser uma mais-valia no desenvolvimento da linguagem infantil.

Nota conclusiva

Antes de passarmos a uma análise das potencialidades da SDL no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa das crianças, olhemos para as ideias principais expressas neste capítulo:

- a idade pré-escolar é uma fase crucial no desenvolvimento da criança pelo que o JI deve criar condições para um crescimento saudável e equilibrado da criança, promovendo momentos de desenvolvimento de competências essenciais;
- a competência linguística é considerada uma capacidade essencial para a realização de aprendizagens, assim como a interação é vista como fundamental no processo de *competencialização*;
- o JI deverá ter um papel ativo na constituição de um ambiente linguístico rico que contribua para o desenvolvimento da linguagem;
- a sintaxe apresenta-se como uma capacidade complexa que se adquire muito paulatinamente e em contextos interativos, sendo que o início da aquisição e desenvolvimento de estruturas mais complexas, abstratas e semelhantes às da fala adulta surgem precisamente na idade pré-escolar, prolongando-se até à adolescência.

Considerando estes pressupostos, pretendemos estudar de que forma podemos enriquecer o ambiente linguístico do JI, de molde a sustentar um desenvolvimento saudável da capacidade linguístico-comunicativa da criança,

particularmente ao nível da sintaxe. Apoiando-nos em estudos realizados com crianças em idade pré-escolar julgamos que as atividades de SDL poderão contribuir para este enriquecimento do ambiente linguístico da criança, proporcionando momentos interativos em que criança tem oportunidade de exercitar a sua capacidade de construir estruturas fráscicas.

CAPÍTULO II

Capítulo II

A Sensibilização à Diversidade Linguística

Nota introdutória

Iniciamos este capítulo referindo a paisagem linguística mundial, em geral, e europeia em particular, em virtude do recente fenómeno da globalização como originador de uma comunidade mundial cada vez mais próxima apesar das diferenças culturais e linguísticas. Abordamos de seguida o conceito e as origens da *Sensibilização à Diversidade Linguística* (SDL), como metodologia de abordagem às línguas desenvolvida no seio de uma Europa linguística e culturalmente diversificada, mas respeitadora das identidades linguístico-culturais de cada país membro e de cada sujeito. A seguir, exploramos as finalidades e benefícios de atividades de SDL no contexto educativo, realçando as suas vantagens não só na promoção de atitudes de respeito pelo Outro, linguística e culturalmente diferente, mas também na geração de motivação para a aprendizagem de línguas em geral. Concedemos especial atenção à utilidade das atividades de SDL no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa plurilingue da criança, tentando entender de que forma este tipo de atividades poderá contribuir para o desenvolvimento linguístico-comunicativo no JI. Terminamos com uma descrição da inclusão da SDL no sistema educativo português, nomeadamente na educação pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade.

2- Contexto atual da diversidade linguística e da aprendizagem de línguas

Atualmente, em todo o mundo, estima-se que existam cerca de 6900 línguas faladas, sendo que 97% da população mundial fala apenas cerca de 240 dessas línguas, embora cerca de dois terços da população seja bilingue ou até plurilingue. No que diz respeito à Europa, com o alargamento da União Europeia (UE) para 28 países na última década, assiste-se a um aumento expressivo do número de línguas oficiais de 11 para 24 em território europeu, correspondendo estas 24 línguas oficiais a apenas 3% do número total de línguas de todo o

mundo (cf. Faria, 2002: 11; Comissão Europeia, 2004: 5; Comissão Europeia, 2013 em http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eu-languages_pt.htm).

Considerando o número de línguas presentes no mundo, a humanidade apresenta-se cada vez mais plurilingue e pluricultural, evidenciando-se esta pelo cuidado em estabelecer relações cada vez mais estreitas entre povos e pessoas, resultantes de possibilidades cada vez mais variadas de mobilidade real e virtual a nível global. A globalização, como fenómeno de interação e aproximação de pessoas, tomando em consideração os aspetos sociais, económicos e políticos, veio facilitar o estreitamento de relações entre países e comunidades, primeiramente no plano económico, depois nas relações políticas e, finalmente, no que diz respeito à cultura. Com efeito, Ritzer (2011) define globalização como “a transplanetary process or set of processes involving increasing liquidity and the growing multi-directional flows of people, objects, places and information as well as the structures they encounter and create that are barriers to, or expedite, those flows.” (p. 2). O autor afirma que este fenómeno, que começou a desenvolver-se mais aceleradamente no fim do século XX e princípio do século XXI, teve a sua origem no desenvolvimento célere dos transportes e meios de comunicação, nomeadamente na expansão da internet (cf. Ritzer, 2011). O que tinha começado por ser uma aproximação económica, facilmente evoluiu para um estreitamento de relações políticas e depois para uma diminuição nas distâncias entre culturas: “the global flows of culture, (...) tend to move more easily around the globe than ever before, especially through non-material digital forms” (Ritzer, 2011: 174).

Assim sendo, o cidadão do mundo atual e, particularmente, da Europa, onde um espaço geográfico e económico comum foi criado, pode deslocar-se livremente por vários países, física ou virtualmente, experienciando outras vivências e outros modos de vida, escutando e expressando-se noutras línguas, contactando com a diversidade linguística e cultural e constatando as diferenças patentes nas culturas com as quais pode conviver.

De facto, outrora, a um território específico e restrito quase que conseguíamos fazer corresponder, na maioria dos casos, uma língua, pelo menos assim o faziam crer os estados-nação. No seio europeu, por exemplo, Judt &

Lacorne (2004) chamam a atenção para o facto de existirem diferentes tipos de estados com paisagens linguísticas variadas, realçando que, um estado mesmo considerado monolíngue nunca o é na totalidade:

“In Europe, the unitary states, following the example of France, are monolingual; the multinational states, following the example of Spain or Belgium, are multilingual. Certain federal states like Germany are monolingual. It is therefore very difficult to generalize. Note, however, that even national monolingualism is never completely “natural” (Judt & Lacorne, 2004: 15).

Hoje em dia esta conformidade torna-se cada vez mais evidente, muito “pelas alterações ocorridas recentemente em termos geo-políticos, pela educação e pela cada vez maior abrangência dos meios de comunicação impulsionados pela própria globalização” (Martins, 2008: 102), globalização esta que, como dissemos anteriormente, se por um lado, veio aproximar pessoas e suas culturas, por outro, acabou por avivar as diferenças e a diversidade, gerando “sentimentos contraditórios, ora de construção de uma cidadania mundial global, ora de apego aos quadros de referência individual, ao estreitamento do desejo de demarcação, ou de não-demarcação, das raízes do local de pertença.” (Martins, 2008: 75).

No caso específico do território europeu, continente em que se insere esta investigação, e particularmente do Conselho da Europa, organização que orienta muitas das políticas dos países europeus, assiste-se agora a uma paisagem cultural, linguística, económica e sociopolítica completamente diferente que “will live progressively less within the framework of national societies but rather in a vast European space, in a melting-pot of languages and cultures” (Boldizsár, 2003: 21). Ou seja, como referimos anteriormente, a Europa apresenta-se como um continente vasto, onde bens e pessoas circulam livremente, e bastante diversificado linguística e culturalmente. Embora não seja, de modo algum, o continente mais diversificado linguisticamente, a Europa possui 285 línguas diferentes, sendo que destas apenas 72 são institucionalizadas, encontrando-se 50 em vias de extinção, segundo os últimos dados do *Ethnologue* (cf. Lewis, Simons & Fennig, 2014). A possibilidade de se contactar com outros povos e outras culturas com maior facilidade, seja por razões económicas, políticas, académicas ou meramente de prazer, veio acentuar, também dentro das fronteiras europeias, as diferenças existentes, gerando alguns sentimentos de

etnocentrismo. Com efeito, “esta omnipresença do Outro tornou-nos mais conscientes das nossas diferenças, levando-nos a avaliar de modo muito concreto tudo aquilo que nos separa uns dos outros nos planos linguístico, cultural, religioso ou político, uma tarefa que nem sempre assume contornos pacíficos” (Lourenço, 2013: 33).

Efetivamente, Byram & Zarate (1995: 8) dizem-nos que a forma como vemos os outros oscila entre sentimentos de estima e sentimentos de altivez, dependendo do contexto em questão e de quem o constitui. Economicamente, por exemplo, há a tendência para considerarmos o Outro como bom se se tratar de um investidor para o nosso país, mas vê-lo-emos como mau se, por exemplo, o nosso país receber imigrantes que passam a ser vistos como uma ameaça para os nossos postos de trabalho. Da mesma forma, no campo político e económico, existem países com importância económica e política diferente o que resulta na colocação desses países em patamares diferentes aquando de negociações internacionais, podendo gerar atitudes de desconforto e de inferioridade. Além disso, atitudes de contestação à diversidade de culturas ou de discordância com algo que não está em conformidade com a norma em que vivemos refletem uma relação etnocêntrica com os outros. Um cidadão do mundo pode ser posto face a face com sistemas de valor extremamente diferentes quando em contacto, por exemplo, com outras religiões, com estilos de vida diferentes do seu ou com situações do dia-a-dia que se distanciam das suas referências, podendo levar a sentimentos de rejeição face à diferença e a um corte na comunicação, atitudes estas que podem constituir uma ameaça à vida em liberdade e democracia (cf. Byram & Zarate, 1995: 8; Beacco, 2005).

Ribeiro (2008) afirma que o viver com o outro é uma necessidade da era atual, sendo condição obrigatória para o exercício de uma cidadania global:

“(…) as ciências – a estatística, a sociologia, a história, a psicologia – afirmam-nos que (...) a necessidade dos bárbaros [imigrantes] e a inevitabilidade da sua presença, por mor da circulação das pessoas na era da globalização (e da crise demográfica da maioria dos países ocidentais), é uma era que há-de fazer com que todos deixemos de ser cidadãos ou bárbaros para nos tornarmos cidadãos do mundo.” (sp).

Deste modo, tendo em conta a diversidade cultural e linguística mundial, instituições como o Conselho da Europa, por exemplo, têm apelado à

intercompreensão, incentivando à preservação das diferentes culturas existentes em contexto europeu e fomentando políticas de incentivo ao conhecimento da cultura e língua do Outro, como forma de quebrar barreiras linguístico-culturais, facilitar as relações entre países e evitar atitudes de rejeição face à alteridade, de que é exemplo a plataforma do Conselho da Europa de recursos e referências para a educação plurilingue e intercultural nas escolas.

“La *Plateforme* propose un dispositif ouvert et dynamique de définitions, de points de repère, de descriptions et de descripteurs, d'études ou de bonnes pratiques que les États membres sont invités à consulter et à utiliser comme éléments pouvant soutenir leur politique de promotion d'un accès équitable à l'éducation, chacun en fonction de ses besoins, de ses ressources et de ses cultures éducatives.” (Conselho da Europa, 2014, sp, em linha em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp)

Pretende-se que, ao tornar o acesso aos mais diversos recursos de conhecimento de outras culturas mais facilitado, se contribua para o desenvolvimento da curiosidade sobre outros povos e suas culturas, ao mesmo tempo que se promove a afirmação da cultura de cada comunidade.

O incentivo à afirmação das identidades dos países e das comunidades do mundo passa assim também pela aprendizagem de línguas, uma vez que estas são portadoras de traços identitários de pertença, ou seja, representam uma forma de identificação cultural (Beacco, 2005). Por este motivo, a Comissão Europeia não tem esquecido o papel e a importância das línguas e sua preservação:

“A língua que falamos contribui para definir quem somos. A União Europeia respeita este direito à identidade dos seus 450 milhões de cidadãos. Embora esteja empenhada na integração dos seus Estados-Membros, a União Europeia defende também o direito de os seus povos falarem e escreverem na sua própria língua. Estes dois objectivos são complementares e concretizam **o lema da União Europeia *unida na diversidade***. (Comissão Europeia, 2004: 2, nosso negrito)

Porcher & Groux (1998) afirmam mesmo que a construção de uma cidadania europeia passa obrigatoriamente por uma educação para a interculturalidade e para as línguas, pela promoção do diálogo, pelo incentivo à coesão social, à paz e ao respeito pelos direitos humanos, na tentativa de resolver este paradoxo europeu que é a conjugação da diversidade com a

unidade. Apela-se à união respeitando-se a diversidade cultural e linguística (cf. Beacco & Byram, 2007; Martins, 2008).

No entanto, este respeito pela diversidade linguística, aliás, já consagrado na *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (Parlamento Europeu, 2000 em http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf), adotada pelos dirigentes da União Europeia em 2000, no seu artigo 22.º, acarreta outras preocupações: numa comunidade tão diversa linguisticamente é fundamental a criação de condições para que as várias sociedades que a constituem possam comunicar entre si e estabelecer relações a diferentes níveis sem obstáculos de índole linguística. Neste sentido, desde os anos 50 que a União Europeia já vinha a demonstrar uma preocupação em constituir uma união de países respeitadora das democracias de cada país, desenvolvendo e financiando projetos na área da educação e cultura, nomeadamente no domínio do ensino e da aprendizagem de línguas, concedendo um carácter mais humanista a uma união que começou por ser baseada unicamente em interesses económicos (cf. Martins, 2008).

Surgiram, assim, vários projetos de promoção de aprendizagem das línguas do mundo ao longo da vida, financiados pela União Europeia e pelo Conselho da Europa, iniciados nos anos 80 de forma mais reservada, mas vincadamente mais sustentados nos últimos quinze anos (ex. *EvLang*, *Janua Linguarum*, *Piccolingo*, etc...). Com efeito, o apelo à aprendizagem de línguas teve em 1989 um momento marcante com o lançamento do projeto *Language Learning for European Citizenship* que teve como objetivo principal o incentivo à introdução de línguas nos Jardins de Infância e escolas do 1.º CEB nos diferentes sistemas educativos europeus (cf. Cruz & Miranda, 2005). Pretendia-se com este projeto e pela aprendizagem de línguas despertar as crianças para o conhecimento de outras línguas, fomentar o respeito pelos outros, as suas línguas e suas culturas, incrementando sentimentos de solidariedade e cooperação entre povos. Estes projetos envolviam parceiros de dois ou mais países da União Europeia, trabalhando em conjunto, procurando complementar as políticas nacionais de educação dos Estados-Membros, uma vez que “cabe aos programas da União Europeia criar vínculos entre países e regiões, através de projetos

comuns que reforcem o impacto do ensino e da aprendizagem das línguas.” (Comissão Europeia, 2004: 13).

Efetivamente, “os sistemas educativos europeus têm vindo a confrontar-se com o desafio da valorização da diversidade linguística e cultural, no sentido de formar cidadãos para sociedades cada vez mais plurais, onde o diálogo com o Outro se torne uma realidade” (Beacco & Byram, 2003; CCE, 2003)” (Andrade & Martins, 2007: 7). É nesta perspetiva que o Comité Europeu de Ministros chama a atenção para a importância do papel da educação na formação de um indivíduo ciente da diversidade linguístico-cultural europeia:

“le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu’il convient de sauvegarder et de développer, et que des efforts considérables s’imposent dans le domaine de l’éducation afin que cette diversité, au lieu d’être un obstacle à la communication, devienne une source d’enrichissement et de compréhension réciproque» (Comité de Ministros, in Coste, Moore & Zarate, 1997 : 7).

A intenção da Comissão Europeia é que os cidadãos de cada estado-membro possam ter conhecimento de mais duas línguas além da sua língua materna. A Comissão Europeia (2004) acrescenta ainda que “a aprendizagem das línguas deve ser encarada como uma atividade a desenvolver ao longo da vida. **O ensino deverá começar tão cedo quanto possível, mesmo a nível pré-escolar**, e continuar na escola, na universidade e na vida adulta” (p.17, nosso negrito). No Livro Branco sobre a educação e a formação, emanado da Comissão Europeia em 1995, declara-se que o domínio de três línguas comunitárias é um rótulo de qualidade e uma condição *sine qua non* para a obtenção de emprego, especialmente num mercado europeu sem fronteiras (cf. Strecht-Ribeiro, 1998: 28).

Na sequência destas diretivas e dos projetos de educação em línguas até aqui desenvolvidos surge o conceito de *Sensibilização à Diversidade Linguística* (SDL), que abordamos no ponto seguinte, olhando para a contextualização histórica que lhe deu origem.

2.1- As origens da Sensibilização à Diversidade Linguística

A SDL teve origem no movimento *Language Awareness* (LA) de Eric Hawkins na Grã-Bretanha desenvolvido nos anos 80. Hawkins desenvolveu este movimento, acompanhando a evolução em didática de línguas, com o intuito de colmatar algumas das dificuldades na aprendizagem de línguas detetadas nos aprendentes daquele país. Esta abordagem procurava incentivar os alunos a refletir sobre as línguas em geral, desenvolvendo neles uma competência metalinguística que beneficiasse as aprendizagens escolares. Propunha-se que a reflexão sobre as línguas se realizasse colocando os alunos em contacto com várias línguas, incluindo a sua LM e a língua de escolarização. Embora o movimento *Language Awareness* não tivesse sido reconhecido e tivesse mesmo estagnado na Grã-Bretanha, outros países europeus adotaram-no, dando início a vários projetos de ensino de línguas, nomeadamente o movimento *Éveil aux Langues* de Louise Dabène e Michel Candelier em França ou a corrente *Éveil au Langage* (Awakening to Languages) e *Overture aux Langues* de Christiane Perregaux na Suíça (cf. Martins, 2008).

Posteriormente, no seguimento do incentivo à aprendizagem de línguas promovido pela Comissão Europeia, surge em 1997 o projeto europeu *Evlang*, coordenado por Michel Candelier, que reúne cinco países (França, Itália, Áustria, Espanha e Suíça) e que se propõe desenvolver “duas competências essenciais e intimamente ligadas: a competência para viver plenamente nas atuais sociedades linguística e culturalmente pluralistas e a competência para aprender línguas” (Candelier, 2000: 39 citado por Martins, 2008: 168).

Em Portugal, estas abordagens são designadas *de Sensibilização à Diversidade Linguística* (SDL) e desenvolvem-se com a participação portuguesa no programa *DifCurEv* e no projecto *Ja-Ling*, com investigadores e professores da Universidade de Aveiro, sendo a partir desta altura que estas abordagens cresceram sobretudo no contexto dos primeiros anos de escolaridade (cf. Lourenço, 2013: 155; Martins, 2008: 168; Sá & Andrade, 2009).

No ponto seguinte, apresentamos uma definição e uma explicação desta abordagem de educação em línguas.

2.2 – O conceito de Sensibilização à Diversidade Linguística

A expressão *Sensibilização à Diversidade Linguística* (SDL) constitui uma das abordagens didáticas de educação em línguas, reconhecidas como plurais, preconizando o recurso a atividades de ensino/aprendizagem que envolvam várias línguas e culturas, contrastando, por isso, com abordagens singulares que se focalizam apenas numa língua. Nos últimos 30 anos, as metodologias de aprendizagem de línguas sofreram algumas mudanças, sendo um dos aspetos mais importantes a valorização das línguas que o aprendente conhece, assim como as suas estratégias individuais de aprendizagem (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lőrincz, Meißner, Noguero & Schröder-Sural, 2012). Dentro das abordagens plurais conhecidas, a SDL é considerada das mais desafiadoras, por consistir num conjunto de atividades que visa colocar os alunos em contacto com diferentes variedades de línguas e culturas. Não se trata de um novo método de ensino de línguas, mas sim de uma mudança de perspetiva no sentido de incluir mais línguas nos ambientes de aprendizagem, línguas estas que não têm necessariamente de ser caracterizadas como sendo estrangeiras para os aprendentes, mas que podem ser línguas de proximidade, do próprio repertório linguístico do sujeito (família, antepassados, etc. ...) ou do contexto em que ele se move (cf. Andrade & Martins, 2007: 3; Candelier, 2005: 2; Candelier et al, 2012; Cavalli, Coste, Crişan & van de Ven, 2009: 5; Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012). Kervran (2008) explica que

“*L'éveil aux langues* porte un regard neuf sur la place des langues à l'école en prenant comme objet pédagogique une pluralité de langues, qu'il s'agisse des langues enseignées, des langues en présence au sein de la classe, des langues de l'environnement familial et social ou des langues du monde, pour en observer le fonctionnement mais aussi pour mieux comprendre les cultures auxquelles elles se rattachent et leurs locuteurs.” (p. 7)

O convite à inclusão das línguas de casa e da família é inevitável à luz da SDL, contudo existem ainda muitos contextos escolares que veem no repertório linguístico, bilingue ou plurilingue, das crianças um obstáculo ao decorrer normal do ensino.

“While there have been pioneering initiatives to validate learners' plurilingualism in our classrooms (Candelier, 2003; Creese & Martin, 2003; García et al., 2006; Hélot, 2007; Kenner & Hickey, 2008; O'Laoire, 2006), the

reality for many multilingual learners is that their languages are all too often silenced, unheard in the classroom or worse still envisaged as impeding the development of the language of schooling and of learning in general (...) In other words, the 'imagined' creative potential of the multilingual classroom collides with 'reality' where educators tend to see students from linguistically diverse backgrounds bringing their home language to school as an extra burden rather than as a learning resource." (Hélot & O'Laoire, 2011: xii)

Ao invés de se encarar a diversidade como um recurso valioso que poderá enriquecer o contexto escolar, o plurilinguismo, no início da segunda década do século XXI, ainda é tido como um obstáculo ao decorrer normal das aulas. A pouco e pouco, e com o desenvolvimento de mais projetos de SDL, pretende-se que a diversidade linguística seja vista como uma mais-valia e não um entrave à aprendizagem.

Com efeito, no início, a SDL foi desenhada primordialmente para sensibilizar as crianças mais novas (na educação pré-escolar ou na primária) para a existência de outras línguas e culturas, mas acabou por servir também como forma de promover atitudes positivas face à aprendizagem de outras línguas (Candelier et al, 2012). Beacco & Byram (2007) definem a SDL como um conjunto "[d']activités pédagogiques (généralement utilisées au cycle primaire) destinées à faire percevoir et comprendre les fonctionnements communs des langues naturelles et se fondant sur de nombreuses langues prises comme exemples." (p. 127). Os mesmos autores acrescentam:

"Cet enseignement tirerait avantage à être proposé dans le cadre des enseignements pré primaires ou primaires, comme forme d'initiation à l'apprentissage des langues, comme moyen de faire prendre conscience aux apprenants de la nature de leur répertoire linguistique, de valoriser toutes les langues premières des enfants et de contrecarrer les préjugés linguistiques." (Beacco & Byram, 2007: 95).

Candelier et al (2004) afirma que a SDL procura trabalhar línguas que a escola não ambicionou abordar, alargando o leque de línguas à disposição das crianças: "the awakening to languages, then, takes us away from the area of teaching/learning a particular language [...] and leads us firmly into the area of general language education" (Candelier et al, 2004: 19), podendo também ser vista como preparação para a aprendizagem formal de línguas. A SDL não põe de parte nenhuma língua e valoriza os conhecimentos linguísticos prévios das

crianças, apoiando-se mesmo nas aptidões que estas já possuem numa determinada língua para desenvolver aptidões noutras línguas (cf. Byram, 2008; Candelier, 2003: 19 e 20). Como esta abordagem está-se frente a um compromisso global que reconhece as línguas faladas em casa pelas crianças, as línguas estrangeiras que rodeiam as crianças e a língua de escolarização como ferramentas linguísticas valiosas a explorar e a desenvolver.

Martins (2008) explica o intuito da SDL da seguinte forma:

“Esta sensibilização passa pelo desenvolvimento do interesse pelas línguas e culturas, da curiosidade para com elas, da confiança do aprendente nas suas próprias capacidades de aprendizagem linguística, pretendendo-se que desenvolva, por exemplo, competências de observação e análise de diferentes línguas, nas quais se possa apoiar para compreender um fenómeno próprio de uma determinada língua para melhor aceder – por semelhança ou por contraste – a um fenómeno típico de outra língua. Assim ladeando os objetivos atitudinais, as abordagens SDL apostam numa dimensão cognitiva da aprendizagem pelo desenvolvimento da consciência linguística da criança (...) que se refere à capacidade de adotar uma atitude reflexiva sobre os objetos linguísticos e a possibilidade de os manipular.” (p. 175)

Pretende-se que a criança encontre neste contacto com outras línguas e outras culturas um incentivo ao conhecimento de outras línguas, manipulando, comparando e refletindo com e sobre as várias línguas com as quais possa vir a contactar, adotando posturas de curiosidade e respeito por sonoridades diferentes.

Esta abordagem inclui ainda outras áreas disciplinares pelo seu carácter abrangente em que se trabalham culturas e línguas nas suas diferentes vertentes. Por exemplo, se convidarmos os alunos a examinar os locais onde se falam determinadas línguas, estamos a trabalhar a geografia; se trabalharmos a descoberta de palavras emprestadas de umas línguas para outras, recorreremos à história; ou se abordarmos sistemas de escrita diferentes, poderemos ter de apelar às artes (cf. Candelier et al, 2004: 20).

Os princípios orientadores desta abordagem passam:

- pelo reconhecimento da diversidade linguística e cultural, tal como ela é assegurada nas convenções de respeito pela diversidade do Conselho da Europa;

- pelo direito de cada um a utilizar variedades linguísticas como meio de comunicação;
- pelo direito a experienciar e a adquirir a mestria de várias línguas em função das suas necessidades pessoais, cognitivas, sociais, estéticas e afetivas de modo a adquirir a capacidade de se apropriar de outras línguas por si mesmo;
- pelo lugar central do diálogo humano que se realiza essencialmente pelas línguas (cf. Beacco; Byram; Coste & Fleming, 2009: 3).

Resumindo, a SDL é uma metodologia de educação em línguas que aborda várias línguas e reconhece o repertório linguístico de cada sujeito, procurando favorecer sentimentos de valorização das línguas e das culturas do mundo, bem como vontade de aprender mais línguas.

2.3 - Finalidades e objetivos da Sensibilização à Diversidade Linguística

As finalidades inerentes às atividades de SDL passam, fundamentalmente, por contribuir para a formação de um indivíduo consciente da existência de outros povos com características divergentes das suas e para o aumento do respeito pela diferença. Através de metodologias em que se exploram as relações entre línguas e culturas, as relações entre línguas na sua história e evolução, as famílias de línguas ou os empréstimos linguísticos, em que se reflete sobre sistemas de escrita alfabéticos e não alfabéticos, comparando-os, e sistemas fonológicos, em processos de reflexão sobre os estatutos das línguas e sobre a própria diversidade intralinguística (cf. Martins, 2008: 176), pretende-se:

- consciencializar para a riqueza da pluralidade linguística e cultural, demonstrando que existem várias formas de comunicar (cf. Amorim et al, 2007: 13 in Andrade & Martins, 2007);
- favorecer o respeito pelos outros e pela promoção do desenvolvimento de perceções e atitudes favoráveis face não só às línguas e sua diversidade mas também àqueles que falam línguas diferentes e às suas culturas (Candelier et al, 2004: 20);
- fomentar o sentido de entreatajuda e solidariedade;
- combater atitudes etnocêntricas;

- promover atitudes e competências favoráveis ao contacto e ao diálogo intercultural (cf. Andrade et al, 2003: 489);
- incutir o desejo de conhecer o desconhecido ou não-familiar;
- educar a criança para a cidadania através de experiências da vida democrática (cf. Amorim et al, 2007: 14 in Andrade & Martins, 2007);
- facilitar a inserção das crianças em grupos sociais variados;
- despertar a curiosidade para conhecer outras línguas e culturas;
- desenvolver o sentido crítico;
- desenvolver a confiança nas capacidades de aprendizagem (Candelier et al, 2004: 19).

O incentivo das autoridades educativas à aprendizagem e ao contacto com várias línguas não passa apenas pela educação para a diferença e para a diversidade. Parece-nos fundamental, como já referido anteriormente, que face a comunidades cada vez mais próximas pelas suas relações políticas, económicas sociais e/ou culturais, se tome conhecimento da cultura e da vida de outros povos, incluindo da sua língua.

“Deste modo, a SDLC não é apenas uma questão de instrução, comparável ao domínio de outras matérias escolares, mas abrange dimensões sociais e culturais que são determinantes no desenvolvimento de aprendentes que se pretendem actores sociais activos e reflexivos na construção de um melhor entendimento no mundo multilingue e multicultural em que vivemos.” (Dias, Evaristo, Gomes, Marques, Sá & Sérgio, 2010: 69).

Com atividades de tipo SDL, pretende-se alcançar “um conhecimento (...) assente na vontade de ultrapassar visões compartimentadas do ensino de línguas, numa concepção mais holística e integrada de educação linguística” (Martins, Andrade, Dias, Gomes, Moreira, Nolasco, Ramos & Sá, 2010: 95), inseparável do contacto com outras culturas, com o culturalmente diferente e distante. O conhecimento de várias línguas surge assim associado a conceitos de desenvolvimento, cultura, autonomia e facilidade em encontrar emprego.

Deste modo, Porcher & Groux (1998) dividiram os seus fundamentos a favor da SDL em dois blocos: os motivos de índole linguística e os relacionados com a descentralização de culturas.

No que toca aos motivos linguísticos, enumeramos os seguintes:

- para compreendermos os outros;
- para nos fazermos entender pelos outros;
- para aproveitar a facilidade de articulação e sonoridade da criança;
- para aproveitar o lado lúdico da aprendizagem de línguas.

Relativamente aos motivos relacionados com a descentralização, identificamos os seguintes:

- pela luta contra o etnocentrismo - “L’ethnocentrisme c’est cette tendance forte selon laquelle l’indigène d’une culture, de mauvaise foi ou sincèrement, considère cette culture comme la seule manière de vivre le monde, ou, au minimum, comme la meilleure» (Porcher & Groux, 1998 : 81);
- por meio da luta contra o sociocentrismo, que se traduz na « tendance, présente en chacun de nous, à considérer, consciemment ou non, que nos appartenances, dans la société considérée, sont les seules ou les meilleures possibles et que ma façon de voir les choses est supérieure à celle de mes voisins» (Porcher & Groux, 1998 : 83);
- pela luta contra o egocentrismo que é « la tendance qu’a chaque enfant à croire que le monde tourne autour de lui, fonctionne exclusivement par rapport à lui» (Porcher & Groux, 1998 : 84).

Outro aspeto da abordagem SDL passa pela visão de que a diversidade linguística pode ser encarada como uma forma de promoção da inclusão social. O termo inclusão social começou a emergir como caracterizando a inserção dos cidadãos migrantes no sistema de contratos laborais de um dado país, inserção esta que dependia, em parte, do domínio da língua do país. Apesar de a empregabilidade surgir como essencial para a inserção social, esta vai muito além da empregabilidade: “It also means seeing that poor people have access to education, health care, and basic services such as clean water, sanitation and power. It means enabling people to participate in key decisions that affect their lives” (Piller & Takahashi, 2011: 372 citando Wolfensohn & Kircher 2005, 315). A inclusão social tem-se tornado, assim, tema primordial do discurso político contemporâneo. Contudo, Piller & Takahashi (2011) acreditam que não poderá haver lugar a uma inclusão social compreensiva se não houver políticas

linguísticas que incorporem o respeito pelo repertório linguístico do cidadão e pela diversidade linguística, ao invés da promoção do domínio de apenas uma língua como passaporte para a inclusão social. Os autores afirmam ainda que é urgente colocar a diversidade linguística na agenda da inclusão social:

“Writing linguistic diversity into the social inclusion agenda remains an urgent task in the age of hyper-diversity. As linguists, this challenges us to engage with a wide variety of stakeholders outside our field, from human rights NGOs to policy makers. Methodologically, the contributors to this volume favour ethnographic case studies which make it possible to focus on the contextually contingent meanings of social inclusion.” (Piller & Takahashi, 2011: 379).

Os autores apontam para a urgência de se realizar investigação que explore formas de promoção da inclusão social através do respeito pela diversidade linguística.

No que diz respeito aos agentes de ensino de línguas, estes têm um papel essencial na promoção do respeito pela diversidade linguística. Segundo Anderson (2011), nas suas práticas pedagógicas, o professor/educador deve encetar uma procura constante de métodos e estratégias de ensino que considerem o repertório linguístico do aprendente bem como as suas necessidades de aprendizagem: “Rather than seeking to make our bilingual/bicultural students invisible or suggesting that no effort is required for them to achieve examination success, we should be celebrating the linguistic and cultural capital that they bring and creating an environment which encourages them to develop their skills to a high level” (Anderson, 2011: 144).

García (2009), nos seus estudos sobre educação bilingue, corrobora a ideia de Anderson (2011), afirmando que

“bilingual education is a way of providing meaningful and equitable education, as well as an education that builds tolerance towards other linguistic and cultural groups. In doing so, bilingual education programs provide a general education, teach in two or more languages, develop multiple understandings about languages and cultures, and foster appreciation for human diversity.” (García, 2009: 6).

García (2009) acredita assim que o contacto com e a exposição a duas ou mais línguas não só acarreta vantagens ao nível do conhecimento de mais do que uma língua, como promove atitudes de respeito pela diversidade humana.

Efetivamente,

“a diversidade linguística e cultural (DLC) é entendida como a diversificação das populações, sobretudo as escolares, mas também é percebida pelos professores como componente de uma multiculturalidade estruturante das sociedades actuais, resultado de processos de migração, o que requer um esforço de integração face a questões de coesão e inclusão sociais. Com efeito, a DLC revela-se um conceito extremamente abrangente que integra não só a diversificação em si, mas também processos de valorização, aceitação e integração desta mesma diversificação.” (Martins et al, 2010: 101)

Para além dos objetivos de luta contra o etnocentrismo, característicos da SDL, outras finalidades se afiguram, nomeadamente, as relacionadas com o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, área em que incide este estudo. De facto, como referimos anteriormente, o trabalho de reflexão e comparação de línguas desenvolve nas crianças capacidades de ordem metalinguística, em que estas observam a sua própria língua, comparam-na com línguas em aprendizagem, isto é, partem das representações que têm do que é uma língua e do que esta representa para sentirem curiosidade pela sua aprendizagem e para aplicarem estratégias de aprendizagem dessas línguas, contribuindo para o sucesso nessa mesma aprendizagem no futuro (cf. Martins, 2008: 183). Candelier (2005) assim o afirma: “l'éveil aux langues est susceptible de contribuer de façon positive à l'apprentissage de toute langue, quel que soit son statut.” (p. 7). Griva & Sivropoulou (2009) concordam com Candelier quando afirmam que a abertura a outras línguas e culturas e o prazer de as trabalhar é um fator-chave para os potenciais benefícios da aprendizagem de línguas em idades pré-escolares.

Outras finalidades mais de cariz linguístico-comunicativo são descritas por Beacco & Byram (2007) que valorizam o papel da presença de várias línguas nos currículos das escolas e veem nessa possibilidade uma forma de:

- permitir uma melhor abordagem ao domínio da escrita;
- dar lugar a uma reflexão sobre a comunicação, a linguagem verbal e as línguas;
- dar a conhecer o património linguístico comum;
- desenvolver a criatividade verbal.

O relatório sobre a aprendizagem de línguas em território europeu de Edelenbos, Jonstone & Kubanek (2006) já tinha apontado as finalidades acima descritas por Beacco & Byram (2007), incluindo outras que apresentam o intuito da SDL em oito grandes princípios, dos quais referimos aqui apenas os que fazem referência a finalidades ainda não mencionadas até agora:

- Développer le plus tôt possible le potentiel multilingue latent de chaque enfant en matière d'acquisition naturelle d'une autre langue;
- Améliorer les compétences langagières des étudiants qui pourront alors prendre part à des projets européens de mobilité, devenant ainsi des partenaires commerciaux égaux dans un environnement mondialisé;
- Améliorer le niveau de compétence communicative des étudiants dans notre système éducatif;
- Établir des liens entre l'apprentissage des langues au niveau du primaire et du secondaire;
- Établir un degré de compétence et de sensibilisation suffisant dans deux langues afin de faciliter l'apprentissage d'une troisième langue considérée comme un nouveau défi." (Edelenbos, Jonstone & Kubanek, 2006: 160).

Edelenbos, Jonstone & Kubanek (2006) advogam assim que os grandes objetivos da SDL passam não só, como já anteriormente referido, por criar no sujeito a vontade de aprender outras línguas, facilitando a sua aprendizagem, mas também por desenvolver no sujeito competências que lhe permitam viver numa sociedade diversificada, quer a nível de socialização com outras culturas quer mesmo no que diz respeito ao mercado de trabalho.

As línguas entram, assim, na escola não como rivais mas como recursos valiosos, surgindo a SDL com a função de integrar

“toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans exclusive d'aucun ordre. Par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler – plusieurs dizaines, le plus souvent - l'éveil aux langues peut apparaître comme l'approche plurielle « extrême », voir « par excellence »” (Candelier, 2005: 7).

Este acolhimento de várias línguas representa, na opinião de Candelier et al (2004), um meio pertinente e eficaz de facilitar a construção progressiva de uma competência que deixa de ser focada apenas na LM, por isso, de tipo monolíngue, para ser uma competência que se constitui por uma variedade de línguas e conhecimentos linguístico-culturais, contribuindo para a ampliação do repertório linguístico-comunicativo da criança e para a construção de uma cultura

linguística plurilingue, “suscitando uma espécie de literacia plurilingue emergente” (Martins, 2008: 171). Kervran (2008) afirma que explorar várias línguas permite que “les synergies prennent la forme de comparaisons entre les variétés linguistiques, qu’il s’agisse de comparer la langue de l’école à une diversité de langues, de comparer la langue enseignée à la langue de l’école ou de comparer la langue enseignée à une diversité de langues.” (Kervran, 2008: 322)

Por outras palavras, podemos dizer que uma das finalidades desta formação para a diversidade linguística é o desenvolvimento da **competência plurilingue** como competência que abarca conhecimentos linguísticos ricos e variados e que deve ser incluída na formação desde os primeiros anos e continuar ao longo da vida (Candelier, 2005: 2), na procura da construção de uma cultura linguística multi- e plurilingue.

2.4- Os benefícios da SDL na construção de uma competência comunicativa plurilingue

Como constatámos no ponto anterior, “os sistemas educativos europeus têm vindo a confrontar-se com o desafio da valorização da diversidade linguística e cultural, no sentido de formar cidadãos para sociedades cada vez mais plurais, onde o diálogo com o Outro se torne uma realidade” (Beacco & Byram, 2003; CCE, 2003).” (Andrade & Martins, 2007: 7). Assim, dominar outras línguas e respeitar outras culturas torna-se essencial para “sobreviver” num mundo cada vez mais diversificado linguística e culturalmente. A formação para a perceção do Outro e da sua língua torna-se desta forma uma prioridade nos sistemas educativos: «Il est donc indispensable que les systèmes éducatifs de chaque pays cultivent une attitude ouverte envers l’expérience de l’altérité et qu’ils donnent aux jeunes les savoirs et le savoir-faire qui leur permettront de constamment développer leur compréhension de la langue et de la culture des autres peuples» (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 8).

Na sequência do que acabámos de escrever, percebemos como a aprendizagem de línguas se torna indispensável na formação das nossas crianças, porquanto contribui para a formação de atitudes e capacidades favoráveis ao contacto e ao diálogo interculturais (cf. Andrade et al, 2003: 489).

Consequentemente, projetos de SDL desenvolvidos em contexto europeu e investigações levadas a cabo por vários autores (cf. Candelier, 2000; Dias et al, 2010; García, 2009; Lourenço, 2013; Martins et al, 2010; Strecht-Ribeiro, 1998) têm vindo a revelar algumas das vantagens do contacto com várias línguas em idades anteriores à adolescência.

Em primeiro lugar, e fazendo referência a uma das finalidades da SDL já aqui apontada, as crianças, nomeadamente as mais velhas, parecem, de facto, modificar possíveis representações no que diz respeito às línguas e às culturas do mundo. As ideias pré-concebidas de superioridade e inferioridade associadas a determinados países e/ou línguas e culturas começam a desfazer-se, havendo da parte das crianças uma tendência para considerar todas as línguas importantes para o entendimento global e para o estabelecimento de relações de amizade (Andrade, Araújo e Sá, Martins & Pinho, 2014; Martins et al, 2010). O *diferente* deixa de ser encarado como estranho para ser considerado interessante e até divertido. Ou seja, a criança começa desde cedo a adquirir competências favoráveis ao contacto intercultural (Andrade et al, 2003: 489). As atitudes de rejeição face ao desconhecido transformam-se numa vontade de explorar outras culturas e de estabelecer comparações com a sua. A aprendizagem de línguas desempenha aqui um papel fundamental, pois o contacto com uma língua nova implica, forçosamente, o convívio com uma cultura nova. Groux (1996: 34) explica:

“Une éducation bilingue-multilingue favorise **l’ouverture aux autres**, et crée **le désir de mieux connaître** ceux dont on pratique la langue, **de comprendre** leur culture, **d’échanger des idées** avec eux, **d’établir de véritables partenariats** avec les représentants des pays dont la langue est étudiée. » (p. 34, nosso negrito).

Esta abertura aos outros e esta vontade de explorar o desconhecido alargam os horizontes culturais da criança, apresentando-lhe novas formas de socialização e munindo-a de modos de enfrentar o fenómeno da globalização (Sá & Andrade, 2009: 4).

No mundo de hoje em que se assiste a uma “internacionalização da vida quotidiana” (Porcher & Groux, 1998: 6) e a uma maior mobilidade geográfica e virtual quer por motivos laborais, quer recreativos, a educação em línguas torna-

se importante para a entrada no mundo do trabalho. Considerando a diversidade linguística mundial, a sensibilização à alteridade parece levar-nos a encarar a aprendizagem de línguas como um carimbo de qualidade e respeito, reconhecendo o seu papel e a sua importância na sociedade de hoje. O respeito pelo Outro e pela sua cultura poderá passar também pelo conhecimento da sua língua, daí que um dos grandes objetivos da SDL seja a construção de uma competência plurilingue intercultural, competência importante no estabelecimento de relações sociais e laborais com o Outro (cf. Andrade et al, 2014; Coelho, 2007a). Groux (1996) defende que « le monolinguisme des jeunes pourra être comparé à une forme d'illettrisme. Il est déjà un handicap. Ceux qui gagneront leur place au soleil seront au moins bilingues d'expression et multilingues de compréhension » (p. 30).

Na sequência do que acabámos de escrever, a educação para uma cidadania participativa é algo cada vez mais valorizada, passando necessariamente pela aprendizagem de línguas e pelo conhecimento de outras culturas. Textos emanados da Comissão Europeia afirmam que o domínio de mais do que uma língua é “um rótulo de qualidade” para os países europeus, sendo atualmente não só uma condição muito importante para a obtenção de emprego, mas também “um trunfo que permite mais facilmente ir ao encontro dos outros, descobrir culturas e mentalidades diferentes, estimular a própria agilidade intelectual” (Strecht-Ribeiro, 1998: 28, referindo o Livro Branco sobre a Educação e a Formação, emanado da Comissão Europeia, 1995).

Para se atingir os objetivos até aqui enunciados, Groux (1996) defende a necessidade de uma iniciação a outras línguas o mais cedo possível, preferencialmente no pré-escolar, uma vez que a criança ganha um tempo de exposição mais longo e tempo para um processo de desenvolvimento de competências mais sólidas. O Livro Branco, ainda segundo o mesmo autor, reitera essa ideia: “Pour parvenir à cet objectif, les auteurs du document de la Commission Européenne affirment qu'il faut “commencer l'apprentissage d'une langue étrangère dès le niveau préscolaire» (Groux, 1996 : 199). Concordando, Gaonac'h (2006), referindo-se a estudos de Guberina, especifica que: “La période idéale d'apprentissage d'une langue étrangère à l'oral se situe avant 6 ans, et ce

dans des situations vécues, donc sans méthode particulière: l'acquisition peut se faire selon les mêmes modalités que pour la langue maternelle" (p. 27).

Assim sendo, conforme o que fomos expondo até agora com base em estudos que se têm debruçado sobre a temática da SDL, se iniciada em idade pré-escolar, **esta poderá desenvolver na criança a sua competência comunicativa** assente no conhecimento de uma ou de várias línguas. Recordemos que, de acordo com Hymes (1984), a competência comunicativa consiste num conjunto de várias competências, entre as quais se encontra a competência linguística. Contudo, se tomarmos em consideração que estamos a expor crianças a uma variedade de línguas, a competência comunicativa, que queremos desenvolver, deixa de ser focada numa só língua e passa a ser edificada no repertório linguístico do sujeito, englobando todas as aprendizagens feitas noutras línguas, numa preocupação com o desenvolvimento de uma competência comunicativa **plurilingue**.

O conceito de competência plurilingue emergiu quando se começou a refletir sobre as verdadeiras "finalidades do processo de ensino/aprendizagem das línguas" (Andrade et al, 2003: 491), por oposição à ideia de que aprender uma nova língua tinha de levar obrigatoriamente ao domínio perfeito e muito próximo do de um falante nativo, sendo que a compreensão e estudo aprofundado principalmente da gramática seria a chave para essa mestria. Contudo, com o aparecimento da noção de competência comunicativa essencialmente com Hymes (1984), como atrás referido, tornou-se "mais ou menos consensual que importa desenvolver nos aprendentes uma competência que não se limita a uma língua ou outra, línguas presentes na escola, mas que se caracteriza essencialmente pela sua natureza intercultural e plurilingue." (Andrade et al, 2003: 490), sendo por isso necessário introduzir na aprendizagem de línguas "várias dimensões de funcionamento da linguagem (...) nomeadamente a linguística, a pragmática, a sócio-cultural, a referencial, a discursiva e a estratégica." (Andrade et al, 2003: 491).

De forma mais detalhada, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001: 23), a **competência comunicativa plurilingue** compreende um conjunto de saberes e experiências

adquiridas ao longo da vida do falante que lhe permitem expressar-se e “desembaraçar-se” em situações de uso de línguas. Coste, Moore & Zarate (1997) afirmam mesmo que a competência plurilingue se caracteriza por um certo desequilíbrio, uma vez que o falante detém uma mestria diferente de cada língua que conhece, assim como conhecimentos culturais em diferentes graus consoante a cultura em questão: “On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l’expérience de plusieurs cultures” (Coste, Moore & Zarate, 1997: 12).

Assim sendo, a competência plurilingue pode definir-se como “uma competência que (...) não se espera perfeita mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada, onde se reequacionam sistematica e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais” com vista a “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: 493).

Salientamos ainda que a competência plurilingue é relativamente autónoma, uma vez que se estrutura e evolui nos contextos de vida e de formação dos sujeitos, consolidando-se como uma competência, obviamente, plural, evolutiva e flexível (cf. Antunes, Cruz & Teixeira, 2009: 5 citando Andrade & Araújo e Sá, 2001), que se constrói na interação dialógica com o Outro.

Porém, esta competência não se limita a ser definida como apenas uma competência em si, mas também como um *valor* na ótica de Beacco & Byram (2007):

« une valeur éducative fondant la tolérance linguistique, c’est-à-dire l’acceptation positive de cette diversité: la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences peut l’amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n’ont pas les mêmes fonctions (communication privée, professionnelle, officielle, langue d’appartenance...). Mais cette prise de conscience doit être accompagnée et structurée par la langue de scolarisation, car elle n’est aucunement automatique » (p. 18).

Deste modo, não se almeja, numa sociedade que vive sob o signo da multiculturalidade, criar falantes bilingues, mas sim formar falantes competentes, sensíveis à diversidade cultural e cientes de que a(s) sua(s) língua(s) não é/são a(s) única(s), nem mais valorizada(s) do que as outras.

Esta competência tornou-se, portanto, uma condição essencial na educação para o exercício de uma cidadania europeia e mundial. Beacco & Byram (2007) assim o afirmam

“Une première interprétation du plurilinguisme peut être de permettre aux programmes nationaux de langues étrangères d'assurer mieux qu'auparavant la communication entre Européens, considérant que la connaissance des langues est indispensable à la libre circulation des marchandises et des services, aux échanges d'informations et de connaissances ainsi qu'à la mobilité des personnes.” (p. 38).

Além disso, esta competência afigura-se como uma forma de enriquecer a oferta de línguas nos sistemas educativos, quer no número de alunos a ter acesso ao contacto com essas línguas, quer na carga horária concedida ao contacto com as línguas, quer mesmo na quantidade de línguas a estudar (cf. Beacco & Byram, 2007: 39).

Contudo, se uma instituição de ensino se envolve na tarefa de promover e desenvolver a competência plurilingue de um aluno, não se deve limitar a maximizar a oferta de línguas, mas sim a pôr em prática um plano de educação para o plurilinguismo, que não se deve confundir com o puro ensino de línguas, tendo antes como base a formação para o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais por meio de um trabalho de descoberta de línguas nacionais, regionais e/ou minoritárias, estrangeiras e até clássicas, oferecendo realizações didáticas múltiplas. Beacco & Byram (2007) detalham esta ideia ao afirmarem que “l'éducation plurilingue vise conjointement deux finalités, l'acquisition de compétences linguistiques et celle de compétences interculturelles, qui ne se traduisent pas nécessairement par l'acquisition de compétences langagières effective.” (p. 73). Ou seja, tal como descrito até agora, a educação para o desenvolvimento da competência plurilingue não pretende criar falantes quase nativos de várias línguas, trabalhando competências efetivas nessas mesmas línguas, mas sim promover o conhecimento alargado de várias línguas e culturas. Cavalli et al (2009) afirmam:

“La conception de l'éducation plurilingue et interculturelle ici présentée ne vise pas la formation de polyglottes. Et elle ne court pas le danger de former des « semi-plurilingues » ne possédant que des bribes approximatives dans plusieurs langues, car elle est organisée, en fonction du *Cadre européen de référence pour les langues*, en niveaux de maîtrise des compétences, dont chacun a sa légitimité et son efficacité” (p. 11).

Deste modo, este objetivo de contribuir para a formação de um indivíduo proficiente, em graus diferentes, em várias línguas e com experiência em várias culturas, não deve ser visto como uma sobreposição e amálgama de competências distintas. Trata-se, ao invés, de desenvolver uma competência complexa e compósita que um falante poderá manobrar da forma que mais lhe convier, recorrendo às estratégias mais adequadas no momento comunicativo em questão:

“Another key feature of what defines a plurilingual and pluricultural competence is that it does not result of a simple addition of two (or more) monolingual competences in several languages. It permits combinations and alternations of different kinds. It is possible to switch codes during a message, and to resort to bilingual forms of speech. A single, richer repertoire of language varieties and available options thus allows choices based on this interlinguistic variation when circumstances permit. This also means that the development of plurilingual and pluricultural competence promotes the emergence of linguistic awareness, and even of metacognitive strategies, which enable the social actor to become aware of and to control his own "spontaneous" ways of handling tasks and, in particular, their linguistic dimension.” (Coste, Moore & Zarate, 2009 : 10)

De facto, pensamos que a educação para a formação da competência plurilingue nos aprendentes poderá trazer mais-valias para o desenvolvimento das suas competências linguísticas e comunicativas, pois estas passam a ser mais ricas, porque mais plurais e mais capazes de evoluir. Com efeito, as principais consequências de uma educação para o plurilinguismo poderão ser resumidas da seguinte forma, tal como apresentadas por Beacco & Byram (2007: 79 e 80), significando que a formação para o plurilinguismo permite:

- uma adaptação dos ensinamentos escolares às evoluções das sociedades, que são cada vez mais multiculturais e multilingues, nomeadamente nas grandes metrópoles;

- uma melhor gestão e desenvolvimento do capital linguístico dos vários países, constituído pelos repertórios dos seus vários locutores (migrantes, turistas, ...);
- um melhor relacionamento entre grupos culturais diferentes numa filosofia linguística pacífica que contribua para a prevenção de conflitos;
- a criação de um sentimento de pertença comum a um espaço político e cultural divergente e mundial;
- o desenvolvimento de uma competência plurilingue que assente em ensinamentos linguísticos em situação, ao invés de uma aprendizagem de línguas descontextualizada.

Nesta perspetiva, importa promover a formação de um indivíduo inserido num mundo multilingue e multicultural com um sentido claro de cidadania mundial, para além de consciência profunda da importância dos seus conhecimentos linguísticos diversos no meio político-económico mundial.

Ora, pensamos que a exposição a atividades didáticas com outras línguas, para além da língua ou das línguas da escolarização, no pré-escolar poderá, em conjunto com as atividades de linguagem já trabalhadas no JI, ser potenciadora da formação de uma competência linguístico-comunicativa plurilingue na criança, acarretando benefícios não só ao nível das representações dos alunos face às línguas, como ao nível das capacidades de ordem metalinguística/metacognitiva (capacidades de observação e raciocínio) e de conhecimentos sobre as línguas, pela promoção de uma cultura linguística (saberes relativos às línguas) (cf. Sá, 2005: 2).

Face a tudo o que acabámos de explicar até aqui, cabe-nos explicitar, no ponto seguinte, a presença da abordagem de SDL no espaço português, por forma a entendermos o contexto em que se inseriu o objetivo desta investigação.

2.5 - A Sensibilização à Diversidade Linguística e a aprendizagem de línguas em contexto português

Em Portugal, o contacto com uma língua estrangeira é opcional quer no ensino pré-escolar quer no do 1.º CEB desde 2013. Até esta data, o ensino de uma língua estrangeira (geralmente o inglês) era obrigatório decorrente do

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, que estabelecia que o inglês fosse obrigatoriamente ensinado durante as *Atividades de Enriquecimento Curricular* desde o 1.º ano do 1.º CEB. Em julho de 2013, o Ministério de Educação decidiu acabar com o caráter obrigatório do inglês, deixando às escolas a decisão de o incluir ou não nas suas atividades. Na grande maioria das escolas de 1.º CEB que optaram pelo ensino do inglês, este é ensinado desde o 3.º ano, decorrente da proposta de 2005 do governo para a inserção de uma língua estrangeira neste grau de ensino como forma de, conforme estabelecido na altura no *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º ciclo*, entre outras finalidades, “promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural” (Ministério da Educação, 2005: 11). Atualmente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem-se manifestado contra a decisão ministerial de julho de 2013, reforçando a ideia de que, ao colocar o ensino de línguas estrangeiras no 1.º ciclo como opcional, Portugal não está a acompanhar as políticas linguísticas enunciadas pela Comissão Europeia:

“Se compararmos a situação portuguesa com a que se verifica noutros países, conclui-se que existe uma clara desvantagem. De facto, a aprendizagem obrigatória de uma língua estrangeira (Inglês, na grande maioria dos casos) inicia-se mais cedo em muitos países da Europa. Em algumas regiões da Bélgica, por exemplo, essa aprendizagem começa aos 3 anos; noutros estados (Países Baixos e Chipre) esse contacto tem lugar aos 6. No conjunto dos 27 países da União, as fases mais tardias da iniciação curricular ocorrem na Lituânia e Eslovénia (8 e 9 anos respetivamente) e na Alemanha (10 anos)” (Diário da República, 2014: 2776)

O CNE apela ainda à necessidade de continuação no apoio a projetos de aprendizagem do inglês no 1.º CEB, alegando a importância desta língua no mercado de trabalho, na criação de oportunidades iguais de acesso a este suplemento de formação e na aquisição mais proficiente desta língua a longo prazo, comparativamente a contextos em que se inicia o contacto com o inglês mais tarde (cf. Diário da República, 2014: 2776 – Parecer nº 2). As últimas notícias à data da redação desta tese apontam para uma vontade do governo Português de voltar a considerar a introdução do inglês obrigatório no 3.º ano do 1.º CEB a partir do ano letivo de 2015/2016.

Controvérsia aparte, a metodologia de ensino de LE no ensino básico promovido pelo governo português, pelo menos até 2011, vai ao encontro das abordagens de SDL² e encontrava-se contemplada nos documentos oficiais do Currículo Nacional: “as aprendizagens em línguas estrangeiras no 1.º Ciclo deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural”, sendo que esta “deverá inscrever-se no quadro do desenvolvimento de uma global competência de comunicação integradora do uso de várias linguagens (...) e de competências gerais individuais a nível cognitivo, socioafetivo e psicomotor” (Ministério da Educação, 2001: 45).

No que diz respeito especificamente ao pré-escolar, a possibilidade de sensibilização a outras línguas é já, há muito, equacionada pelo Ministério da Educação nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) que vê nessa oportunidade uma forma de:

- “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.” (Ministério da Educação, 1997: 15);
- “(...) contacta[r] e aprende[r] a respeitar diferentes culturas.” (Ministério da Educação, 1997: 20).

Estes objetivos alertam para a importância de consciencializar a criança para a diversidade linguístico-cultural, procurando prepará-la para uma comunidade multicultural e multilingue. Aliás, nas mesmas *Orientações Curriculares* surge ainda um outro objetivo muito mais direto quanto à necessidade de se contactar com outras línguas:

- “[fomentar o] domínio da linguagem e abordagem à escrita, que inclui outras linguagens como a informática e a audiovisual e ainda, **a possibilidade de sensibilização a uma língua estrangeira.**” (Ministério da Educação, 1997: 21, nosso negrito).

Apesar de o discurso oficial quanto às competências em LE ter sofrido alterações em 2011 e não ser, presentemente, muito claro, têm-se desenvolvido

² No momento da constituição do Plano de Intervenção que aplicámos no nosso estudo, estas linhas orientadoras do Ministério de Educação foram uma base importante para a conceção do plano, uma vez que veem nos projetos de SDL a forma efetiva de abordar as línguas no pré-escolar e 1.º ciclo. No entanto em 2011, a meio do desenvolvimento do nosso estudo, este documento orientador das competências essenciais em línguas estrangeiras foi revogado, deixando de vigorar e de se constituir como documento oficial (ver página de Internet do Ministério da Educação e Ciência e Direção Geral de Educação em <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=236>). Mantivemos a sua inclusão neste trabalho, contudo, pois representavam, na altura da aplicação do PI, a abordagem às línguas corrente e aceite, refletindo-se na forma como implementámos o nosso PI.

algumas experiências de SDL no pré-escolar e 1.º ciclo que procuram promover atitudes de abertura à diversidade linguístico-cultural e gosto pela aprendizagem de línguas (ver entre outros Abreu, 2012; Andrade & Pinho, 2010; Brito, 2012; Dias et al, 2010; Lourenço, 2013; Martins et al, 2010).

No 2.º ciclo, a partir do 5.º ano é obrigatório a aprendizagem de apenas uma LE, sendo que no 3.º ciclo esta obrigatoriedade abrange já duas línguas e no ensino secundário a quantidade de línguas pode variar entre uma e três, dependendo do ramo escolhido (cf. Comissão Europeia, 2013; Ministério de Educação, 2001; Ministério de Educação e Ciência e Direção Geral de Educação, sd, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=85>).

Segundo o relatório *Languages of Europe* da Comissão Europeia de 2013, em Portugal a língua mais escolhida é o inglês, seguida do francês e do espanhol, embora atualmente a tendência seja para uma inversão da ordem destas duas últimas línguas (ver também Comissão Europeia, 2012; 2013 e Eurydice, 2001). No restante território europeu, o inglês é a língua mais aprendida, seguida do francês, o alemão, o espanhol e o russo. Também na maioria dos estados-membros, a obrigatoriedade de contacto com uma LE começa no 1.º ou no 2.º ciclos, dependendo dos países.

Segundo o inquérito *Eurobarómetro*, realizado em território europeu e apresentado em 2006, 56% dos inquiridos disseram conhecer pelo menos uma LE e 28% afirmaram dominar duas outras LE para além da sua LM (Comissão Europeia, 2006: 8). Contudo, dados mais recentes (Comissão Europeia, 2012) apontam para um ligeira diminuição na quantidade de europeus que disseram conhecer uma língua adicional (54%) assim como no número de europeus que disseram falar pelo menos duas LE (25%). Existem, no entanto, dados novos em relação ao domínio de três LE, sendo que 10% dos inquiridos disseram ser capazes de manter uma conversa em três línguas. Com efeito,

“the intensification of international and interregional contact, migration and sociolinguistic research has shown that hundreds of millions use two or more languages without any particular difficulties. In Europe, multilingualism in nations, regions, institutions and individuals (which we prefer, for the last case, to refer to as plurilingualism) is increasingly frequently seen as an emblem of identity an essential component of European culture.” (Lüdi & Py, 2009: 156)

No entanto, e apesar dos diversos esforços por parte de variados organismos da União Europeia em estimular o plurilinguismo e em dar a conhecer a diversidade linguística e cultural, em termos práticos, na grande maioria das escolas assiste-se à divulgação da língua inglesa. Na realidade portuguesa, como referimos anteriormente, à semelhança de um número considerável de outros países da União Europeia, continua a optar-se pela generalização do inglês, em vez de se oferecer um leque variado de línguas, como por exemplo, o cabo-verdiano, muitas vezes presente nas escolas portuguesas. Deste modo, é vedado aos aprendentes um contacto com aspetos culturais e linguísticos que muitas vezes acabam por estar presentes nas próprias escolas, uma vez que essas são as línguas faladas pelos aprendentes (cf. Cruz & Miranda, 2005).

Neste sentido, Candelier et al (2004) alerta para o facto de que “developing curiosity, interest and openness for and towards that which is different should also contribute towards diversifying the choice of languages pupils choose to learn” (p. 20). Esta é igualmente a opinião de Martins (2008: 183) quando realça que a aprendizagem de apenas uma LE não é suficiente para a mudança das ideias acerca das línguas e da sua aprendizagem.

Em Portugal, país em que o contacto formal com uma LE nas escolas do 1.º CEB e de educação pré-escolar é cada vez menos manifesta, fruto da recente mudança na lei da obrigatoriedade de frequência de uma LE no 1.º ciclo mencionada atrás (cf. Conselho Nacional de Educação, 2014), no que diz respeito à presença de crianças de outras nacionalidades nas escolas portuguesas, “Portugal is beginning to experience situations of linguistic and cultural pluralism due to the effect of immigration that is sometimes recent and highly diversified” (Candelier et al, 2004: 111). Com efeito, dados do *Observatório da Imigração do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural*, respeitantes a 2007, revelam que o número de imigrantes legais representava, nessa data, 4.1% da população portuguesa, resultando num total de 435.736 pessoas (consultar <http://www.oi.acidi.gov.pt/index.php>). Estes números revelam também que nas escolas nacionais convivem crianças de mais de 90 nacionalidades diferentes com línguas muito variadas (cf. Faria, 2002: 11). Dados revelados pelo *Serviço de Estrangeiros e Fronteiras* em 2010 indicam que a população estrangeira residente

em Portugal totalizava 445.262 cidadãos, sendo que “as nacionalidades mais representativas de estrangeiros residentes em Portugal eram o Brasil (26,81%), Ucrânia (11,12%), Cabo Verde (9,88%), Roménia (8,27%), Angola (5,28%) Guiné-Bissau (4,45%), Reino Unido (3,86%), China (3,53%), Moldávia (3,51%) e S.Tomé e Príncipe (2,36%).” (Moreira, 2012: 17). Além disso, segundo este serviço, 10,21% dos 445.262 cidadãos estrangeiros residentes em Portugal em 2010 corresponde a jovens entre os 0 e os 14 anos. (cf. Moreira, 2012: 17). Para além do português no *top* de línguas mais faladas nas escolas portuguesas, encontramos ainda línguas como o cabo-verdiano, o crioulo, o quimbundo, o mandarim, o inglês, o francês e até o hindi.

De facto, na última década

“Portugal tem vindo a tornar-se um país de acolhimento de falantes de outras comunidades linguísticas, com reflexos também nos nossos Jardins de Infância, que deixam, assim, de ser espaços monolíngues. Deste modo, importa conceber e adoptar formas de inclusão da diversidade linguística e cultural nas actividades a desenvolver com as crianças de modo a que elas aceitem e respeitem essa mesma diversidade. Torna-se, assim, pertinente fazer contactar as crianças com várias línguas e culturas, familiarizando-as, por exemplo, com sonoridades de línguas desconhecidas, para que se possam integrar mais facilmente em ambientes multilíngues.” (Amorim et al, 2007: 13 in Andrade & Martins, 2007).

A escola deve exercer aqui um papel ativo, declarando-se uma escola recetiva às línguas e culturas do mundo, cultivando uma atitude de abertura à experiência da alteridade, fornecendo aos aprendentes os saberes necessários para compreenderem as línguas e culturas dos outros (cf. Coste, Moore & Zarate, 1997: 10), em que a prioridade seja a educação para a democracia e para a interculturalidade (cf. Beacco, 2005: 21). O Conselho da Europa afirma que os professores de línguas têm um papel fulcral na preparação dos jovens para a cidadania democrática europeia, contribuindo assim para a inclusão e coesão social (cf. Byram & Zarate, 1995: 5; Cavalli et al, 2009: 5).

Com efeito, Sá & Andrade (2009) referem inequivocamente que

“A diversidade dos públicos escolares a nível linguístico, cultural, social, entre outras, aponta para a necessidade de um currículo multicultural que seja humanista e que apele para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Assim, percebe-se, hoje, como necessário, organizar o currículo no sentido de uma pedagogia diferenciada

já que a igualdade de oportunidades não pode ser obtida com um currículo homogéneo” (p. 2)

Acreditamos que Portugal pode e deve continuar na senda da promoção da oferta de mais do que uma LE nos primeiros anos de escolaridade, procurando abordar outras línguas para além do inglês e explorando as potencialidades do contacto com outras línguas por parte de crianças pequenas.

Nota conclusiva

No capítulo que aqui termina, olhámos para questões relacionadas com a diversidade linguístico-cultural mundial e para as políticas de incentivo à aprendizagem de línguas como forma de estreitar relações entre culturas e comunidades. Considerando a variedade de línguas presentes no mundo, torna-se essencial que a diversidade linguística deixe de ser uma barreira ao estabelecimento de relações económicas, políticas, sociais ou culturais. Conhecer outras línguas e culturas derruba eventuais barreiras comunicacionais e contribui para o estabelecimento de relações saudáveis entre comunidades, num espírito de respeito e aceitação da diversidade (García, 2009; Kervran, 2008; Lourenço & Andrade, 2011). Foi neste sentido que vários projetos de SDL foram desenvolvidos (ver entre outros Abreu, 2012; Andrade & Pinho, 2010; Brito, 2012; Dias et al, 2010; Lourenço, 2013; Martins et al, 2010), procurando trazer para a escola uma variedade de línguas, na tentativa de alargar o leque de línguas conhecidas pelas crianças, convidando-as a refletir sobre as línguas assim como a desenvolver confiança nas suas capacidades de comunicação e de aprendizagem. De igual modo se foi verificando que a inclusão de outras línguas na escola favorece o respeito das crianças pela alteridade, fomentando o sentido de solidariedade e despertando o desejo de conhecer o não-familiar (Hélot & O’Laoire, 2006; Lourenço & Andrade, 2011).

Em última instância, as atividades de SDL parecem contribuir para a construção da competência plurilingue de um sujeito, competência esta que não se traduz no conhecimento de várias LE, mas se materializa numa capacidade comunicativa complexa, compósita e evolutiva que permite a um sujeito compreender e comunicar em várias línguas, com diferentes graus de proficiência

e recorrendo a variadas estratégias comunicativas. Acreditando que uma competência plurilingue será sempre mais rica do que uma competência monolingue, pensamos que se trabalharmos no JI atividades de SDL, poderemos estar a contribuir para um desenvolvimento saudável da linguagem oral da criança, nomeadamente no que diz respeito à sua competência linguístico-comunicativa.

No capítulo que se segue, revemos estudos desenvolvidos com crianças bi- e plurilingues, expondo evidências de que um ambiente bi-/multilingue apresenta vantagens para a criança na aquisição e no desenvolvimento da(s) sua(s) língua(s), particularmente ao nível da sintaxe.

CAPÍTULO III

Capítulo III

O bi-/plurilinguismo infantil

Nota introdutória

Neste capítulo, apresentamos alguns estudos desenvolvidos com crianças e adultos bi-/plurilingues por forma a entendermos de que modo a exposição a várias línguas pode contribuir para a constituição de uma competência comunicativa mais sólida. Uma vez que vários estudos têm vindo a referir que as atividades de SDL podem ser uma mais-valia na construção da competência plurilingue, concedendo bases para uma competência comunicativa mais sólida, rica e capaz de evoluir de forma mais sustentável, o principal objetivo deste capítulo prende-se com a necessidade de encontrar evidências de eventuais benefícios do bi-/plurilinguismo construído desde a infância, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, que sustentem a nossa ideia e que possam ser transpostas para a realidade da SDL. Deste modo, começamos por apresentar uma definição de bilinguismo e de plurilinguismo, para depois expormos as vantagens do bi-/plurilinguismo no desempenho linguístico-comunicativo das crianças comparativamente ao desempenho demonstrado por crianças monolíngues. Concluímos o capítulo, dando particular ênfase ao que dizem os estudos sobre as vantagens do bi-/plurilinguismo encontradas na aquisição e no desenvolvimento da sintaxe em crianças pequenas.

3- O bi-/plurilinguismo e a Sensibilização à Diversidade Linguística

Existem vários estudos em diferentes partes do mundo cujos resultados apontam para diferentes vantagens e benefícios do bi-/plurilinguismo em crianças pequenas (Berkes & Flynn, 2013; Bérubé & Marinova-Todd, 2012; Bialystok, 2001; 2006; 2013a; 2013b; Corcoll, 2013; Lourenço, 2013; Mady, 2013). Deles retirámos ideias que pensámos poder transferir para o contexto de SDL, uma vez que este é um contexto onde se trabalha igualmente mais do que uma língua. Com efeito, conhecer mais do que uma língua e saber usar essas línguas com

mais ou menos proficiência tem revelado acarretar vantagens cognitivas e sociais para a criança. Não podemos considerar, contudo, que expor a criança a várias línguas duas a três vezes por semana em contexto escolar trará as mesmas vantagens e os mesmos resultados que conhecer duas ou mais línguas e utilizá-las diariamente em contexto escolar e/ou familiar. No entanto, pensamos que a SDL pode ser considerada uma primeira abordagem para o desenvolvimento de uma competência plurilingue, em contextos de educação formal, que poderá acarretar benefícios muito semelhantes aos descritos em estudos sobre o bi-/plurilinguismo em crianças.

As pesquisas sobre as vantagens do bilinguismo têm vindo a florescer particularmente nas últimas décadas, muito devido ao recente crescimento dos níveis de migração que coloca muitos países em situação de receção de variadas comunidades com vivências linguísticas muito diversificadas. Todavia, ao longo da revisão da literatura da especialidade, apercebemo-nos de que existem bastantes estudos marcantes sobre a influência do bi-/plurilinguismo no desenvolvimento cognitivo das crianças (Bialystok, 2001; 2006; 2013a; Corcoll, 2013; Westerveld, 2013; Whitehead, 2007; Wright, 2013), assim como sobre os efeitos do bi-/plurilinguismo na aprendizagem de outras línguas (Berkes & Flynn, 2013; Bérubé & Marinova-Todd, 2012; Bialystok, 2006; Corcoll, 2013; Mady, 2013; Whitehead, 2007), mas muito poucos sobre a influência do conhecimento de mais do que uma língua no desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo do sujeito (Bialystok, 2006; Cook, Iarossi, Stellakis & Tokumaru, 2003; Gürel & Yilmaz, 2011; Jarvis, 2003; Kecskes, 2008; Kecskes & Papp, 2000). Conhecemos ainda outras obras de referência que, mais do que providenciar resultados de estudos, deixam sugestões de formas de atuar perante a criança bilingue, referindo, claro, as vantagens da sua condição (Alptekin, 1999; Porcher & Groux, 1998). Existe uma maior quantidade de estudos que pesquisam a influência da LM de crianças consideradas monolíngues na aprendizagem de outras línguas (consciência metalinguística) do que o oposto, muitos deles debatendo possíveis atritos da LM no processo de aprendizagem de LE em geral (Gürel & Yilmaz, 2011; Schmid, 2013). Encontrámos ainda estudos que se dedicam à análise da diversidade linguística nas escolas, procurando realçar a importância do respeito

pela diversidade através da inclusão de outras línguas e deixando linhas de orientação para professores e dirigentes escolares para a compreensão da diversidade (Corson, 2001; Loveridge, Rosewarne, Shuker, Barker & Nager, 2012; Wardle, 2007). Contudo, estes estudos não se debruçam sobre as vantagens da abordagem à diversidade linguística nas escolas no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa das crianças em idade pré-escolar, tema central da nossa investigação.

Atentemos, assim, em primeiro lugar, no conceito de *bilinguismo* e *plurilinguismo* para compreendermos as potenciais vantagens do contacto com várias línguas por parte das crianças. Whitehead (2007) define bilinguismo de forma simples e objetiva como **a capacidade de um indivíduo falar duas línguas**. Esta definição, porém, não reflete a variedade de vivências linguísticas, familiares e culturais de um indivíduo bilingue, vivências essas que podem exercer influência no grau de bilinguismo de cada um, i.e., no nível de proficiência de cada uma das línguas dominadas pelos sujeito. Uma criança bilingue pode dominar uma língua, que escuta em ambiente familiar, e conhecer outra língua com a qual convive apenas em contexto escolar. Expressa-se confortavelmente em ambas as línguas, mas com graus diferentes de proficiência. Lüdi & Py (2009) afirmam que

“a functional definition of bilingualism [is that] each individual currently practising two (or more) languages, and able, where necessary, to switch from one language to the other without major difficulty, is bilingual (or plurilingual); by contrast, the distance between languages, the method of acquisition and the degree of symmetry between the two levels of competence, can vary considerably.” (Lüdi & Py, 2009: 158).

Com efeito, no campo dos estudos sobre o bilinguismo, o grau de bilinguismo é essencial na análise dos resultados de pesquisas com crianças bilingues (Bialystok, 2013a; 2013b), uma vez que estes podem ser totalmente diferentes consoante o nível de conhecimento das línguas. Para o estudo que aqui apresentamos, o grau de domínio das línguas também se pode considerar relevante, pois trata-se de um estudo que aborda a sensibilização a várias línguas, em que se vão trabalhando várias línguas, mas conhecendo umas mais que outras ao longo do tempo.

No que diz respeito à definição de plurilinguismo, de acordo com o que escrevemos no ponto 2.4 do *Capítulo II*, compreende um conjunto de saberes e experiências que permitem a um sujeito comunicar numa variedade de línguas com graus diferentes de proficiência e adotando estratégias comunicativas diversificadas.

Apesar de o número de línguas conhecidas por um sujeito bilingue e um plurilingue variar, os resultados dos estudos realizados com crianças e adultos bilingues e plurilingues são geralmente muito semelhantes. No ponto seguinte olhamos para os resultados de alguns estudos que apontam as vantagens do bi-/plurilinguismo, fundamentalmente, em crianças, pois este é o grupo etário foco do nosso estudo, embora também olhemos para alguns estudos realizados com adultos, na medida em que nos permitem compreender melhor o que acontece com as crianças.

3.1- As vantagens do bi-/plurilinguismo para crianças e adultos

A revisão de estudos desenvolvidos com sujeitos bilingues e plurilingues aponta para vantagens do bilinguismo e plurilinguismo de vária ordem, nomeadamente: cognitivas, linguístico-comunicativas e sociais.

Olhemos primeiramente para as *vantagens cognitivas*. A primeira vantagem do bilinguismo e do plurilinguismo realçada na grande maioria dos estudos analisados refere-se à maior facilidade em aprender outras línguas (Porcher & Groux, 1998; Mady, 2013; Whitehead, 2007). Com efeito, baseando-se nos estudos de Selinker (1992), Whitehead (2007) afirma que uma criança conhecedora de mais do que uma língua, aquando da aprendizagem de outra língua, adota uma estratégia de construção de pontes entre línguas, recorrendo a conhecimentos anteriores e comparando-os com os conhecimentos novos na tentativa de estabelecer semelhanças e reconhecer divergências que a ajudem a constituir a sua própria estratégia de aprendizagem da nova língua (consciência metalinguística). Mady (2013) afirma que a maior facilidade de aprendizagem de outras línguas exibida nas crianças bilingues não se deve apenas à sua capacidade metalinguística, mas também às suas vivências linguístico-culturais, vivências estas que são mais ricas, porque mais diversificadas, quando

comparadas com as vividas por uma criança monolíngue. Com efeito, Mady (2013) realizou um estudo com crianças canadenses oriundas de contextos linguísticos diversificados, comparando o seu desempenho na aprendizagem de línguas com a performance de crianças consideradas monolíngues, tendo concluído que as crianças plurilíngues revelaram vantagens na aprendizagem de línguas relativamente às crianças monolíngues, sendo que o melhor desempenho das crianças plurilíngues advinha de aspetos que iam muito além da motivação para as línguas ou das estratégias de aprendizagem de línguas adotadas, centrando-se mais em fatores socioculturais e de prestígio linguístico, especialmente em crianças plurilíngues migrantes.

Outro dos benefícios cognitivos apontados em alguns dos artigos analisados é o de que as crianças bi-/plurilíngues demonstram ser melhores em tarefas de leitura e escrita do que os seus pares monolíngues (Hakuta, 1986; Wells, 1986). Os resultados do estudo de Mady (2013) assim o afirmam:

“The post hoc tests determined that the IMM [Immigrant Multilinguals] group significantly outperformed both the CBE [Canadian born English speakers] and the CBM [Canadian born Multilinguals] groups in **reading** and **writing** and also significantly outperformed the CBE group in speaking; the CBM group outperformed the CBE group in writing. Such superior performance indicates that the IMM and CBM groups are advantaged in L_n learning.” (p. 10, nosso negrito).

Os resultados do estudo de Mady (2013) revelam que os dois grupos de sujeitos plurilíngues investigados no estudo apresentam vantagem sobre os seus pares monolíngues em tarefas de leitura e escrita, assim como na aprendizagem de línguas em geral.

Westerveld (2013) estudou os desempenhos de literacia emergente em crianças pré-escolares monolíngues e bilingues em dois JI australianos, através de uma análise das suas capacidades de compreensão e de reconto de histórias, reconhecimento de letras e consciência fonológica. Os resultados vão ao encontro das ideias até aqui apresentadas: “The results clearly indicated that the Samoan [bilingual] children showed superior vocabulary skills compared to their monolingual peers when using composite scores. (...) Taken together, the results from this study support the importance of considering bilingual children’s emergent literacy skills across languages.” (p. 17).

Do mesmo modo, Bialystok (2006) estudou a aquisição da literacia em crianças mono- e bilingues de 4 anos e concluiu que as crianças bilingues superaram constantemente as crianças monolíngues em testes de compreensão dos conceitos simbólicos que sustentam a escrita, principalmente quando se trata de línguas semelhantes. Bialystok (2006) demonstrou ainda que o simples facto de uma criança aprender a ler noutra língua tem influência positiva no modo como a criança adquire as capacidades literácitas na sua LM:

“(...) competence with another language and the experience of learning to read in another language, sometimes in another writing system, influenced the manner or efficiency with which children were acquiring literacy skills in English [their mother tongue]. In the first study, all the bilingual children demonstrated some benefit of learning to read in two languages, but children learning to read in two alphabetic systems profited particularly.” (Bialystok, 2006: 121).

Com efeito, de acordo com a citação em cima, as crianças conhecedoras de outras línguas não só adquirem capacidades literácitas mais eficazmente, mas também tendem a compreender melhor textos escritos, tal como comprovado por Bérubé & Marinova-Todd (2012). Os autores estudaram as competências de compreensão da leitura em crianças mono- e plurilingues e concluíram que as crianças plurilingues superaram as crianças monolíngues na compreensão de textos escritos noutras línguas, não dominadas.

Num estudo conduzido por Siegel (2010), a investigadora trabalhou com um grupo de crianças canadianas, tentando identificar quais as que se encontravam em risco de dislexia para intervir no sentido de reduzir a possibilidade de dificuldades de leitura. Siegel aplicou um teste de linguagem junto das crianças, sendo que 80% delas eram falantes nativas de inglês e 20%, por serem imigrantes, não tinham o inglês como primeira língua, embora estivessem a frequentar aulas de inglês fora da escola oficial. Os resultados dos testes ditaram conclusões interessantes que nos permitem assumir que as crianças bilingues deste estudo obtiveram sempre resultados mais elevados em exercícios de ortografia, reconhecimento de palavras e discriminação de sons. Do mesmo modo, os alunos disléxicos bilingues conseguiram pontuações significativamente mais elevadas do que os seus pares monolíngues nas mesmas áreas e ainda na fluência de leitura e eliminação de fonemas, sugerindo que “o

bilinguismo oferece vantagens significativas aos alunos disléxicos” (Siegel, 2010: 82). Siegel (2010) concluiu, escrevendo: “O bilinguismo facilita o desenvolvimento da literacia da criança e não é impedimento para o desenvolvimento de competências de uma segunda língua” (p. 92).

Ainda no campo das capacidades cognitivas, tem-se observado que crianças conhecedoras de mais do que uma língua tendem a exibir melhores capacidades de percepção, concentração e atenção seletiva (Alptekin, 1999; Bialystok, 2001; 2013b; Hagège, 1996; Roth, 2000). Wright (2013), referindo-se ao trabalho de Rolstad et al (2005), afirma que as crianças bilingues são mais eficientes na criação e promoção de um ambiente de sucesso académico, adotando estratégias de aprendizagem adequadas e bem-sucedidas, para além de apresentarem geralmente índices mais elevados de motivação e auto-estima, particularmente no caso das crianças plurilingues (Corcoll, 2013). Este autor afirma mesmo que o conhecimento de muitas línguas ajuda no processo de aprendizagem em geral porque desenvolve a capacidade de comparar e analisar realidades abstratas.

Além disso, temos ainda estudos que parecem indicar que o contacto com outras línguas pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência metalinguística, com eventuais efeitos nas competências linguístico-comunicativas das crianças na sua LM (cf. Sáez, 2001: 142). Para entendermos melhor estes efeitos, atentemos primeiramente na definição de consciência metalinguística. A consciência metalinguística remete-nos para a capacidade de refletir e pensar acerca das línguas, ou seja, consiste no “conhecimento acerca da língua nos seus aspetos formais, semânticos e funcionais e ainda de aspetos do processo de ensino-aprendizagem da língua” (Vieira, 1993: 38), sendo que o aprendente consegue identificar qual a melhor forma de aprender línguas, criando estratégias de aprendizagem próprias que decorrem das suas reflexões sobre as línguas. Ribeiro (2006) explica-nos que a consciência metalinguística é uma capacidade inerente a todos os falantes que “consiste na reflexão sobre os diversos aspetos inerentes à LE, bem como à sua aprendizagem. Esta reflexão parte da LE, mas não se limita a esta, transpondo barreiras linguísticas, recorrendo, portanto, a estruturas de outras línguas, a fim de facilitar a

compreensão do funcionamento das línguas em geral” (p. 8). Ou seja, as crianças que contactam precocemente com a diversidade linguística revelam uma melhor compreensão do sistema linguístico da sua própria língua, tornando-se “conscientes da existência da língua como fenómeno” (Strecht-Ribeiro, 1998: 62), assim como muito mais predispostas a descobrir a(s) sua(s) língua(s), a compará-la(s) com outras e a aprender mais línguas (cf. García, 2009). A este propósito, Porcher & Groux (1998) afirmam: “l’apprentissage d’une seconde langue étrangère facilite celui d’une troisième langue et renforce les compétences dans la langue maternelle” (p. 36).

De mais a mais, como já referido no estudo de Siegel (2010), o contacto com mais do que uma língua parece ser promotor do desenvolvimento da consciência fonológica da criança, capacidade esta que pode acelerar a aquisição e desenvolvimento de competências de leitura e escrita (Abreu, 2012; Brito, 2012; Lourenço, 2013). Lourenço (2013), num estudo com atividades de SDL em contexto de educação pré-escolar português, escreve que

“As crianças que participaram no projeto de intervenção desenvolveram a sua CF [consciência fonológica] de forma significativa, mormente em termos das capacidades de manipulação e segmentação das unidades mínimas do oral. Esse desenvolvimento, mais visível em crianças mais velhas (5-6 anos) do que em crianças mais novas (3-4 anos), parece ter sido promovido pelas atividades de SDL que implementámos e que guiaram as crianças por etapas de descoberta de sons, letras e caracteres, de análise e comparação inter e intralinguística e de mobilização de conhecimentos sobre a linguagem oral e a linguagem escrita.” (Lourenço, 2013: 355).

Verificou-se ainda que “les enfants peuvent devenir de vrais “explorateurs linguistiques” et qu’ils sont plus disponibles à faire des expériences avec le langage et à découvrir le monde qui les entoure dans toute sa diversité.” (Lourenço & Andrade, 2009: 199 e 200).

Ainda na mesma linha de pensamento, um estudo realizado por Bialystok (2013b) revelou dados muito interessantes relativamente à relação entre bilinguismo e doenças do foro mental. Aparentemente, o bilinguismo retarda o aparecimento de doenças mentais (ex: demência e Alzheimer) em quatro a cinco anos relativamente ao monolingüismo. Ou seja,

“One school of thought says that any cognitive reserve — education, multilingualism, even playing Sudoku puzzles — strengthens the brain and

helps it resist disease,” says Bialystok. “The other says that the brains of multilinguals experience the same level of disease as those of monolinguals, but they cope with it better. They function at a higher level than they would otherwise be able to function.” (Kluger, 2013: sp).

No que diz respeito às *vantagens linguístico-comunicativas*, e especificamente à aquisição e compreensão de vocábulos, Bialystok (2013a) revelou que crianças que estiveram simplesmente expostas a mais do que uma língua ao longo da vida escolar, tendem a exibir melhores capacidades de distinção entre palavras e os seus significados: “By usual standards, these children were not bilingual, but the exposure to another language at school, including literacy instruction in that language, was sufficient to advance their awareness of words and meanings.” (Bialystok, 2013a: 627).

Outro dado importante na compreensão das vantagens da exposição a várias línguas prende-se com o desenvolvimento da competência comunicativa em geral. García (2009), baseando-se em resultados de uma compilação de estudos por si analisados, explica que

“Bilinguals with two codes or more at their disposal constantly have to understand and decide on the linguistic choices they have in particular situations. This practice of gauging the communicative situation gives bilinguals what is known as more **communicative sensitivity** (they are better to discern content of the language (...) more sensitive to the needs of listeners...)” (García, 2009: 97, nosso negrito).

Depreendemos das palavras de García (2009) que uma criança que contacta com mais de uma língua se torna mais ágil na sua forma de comunicar com os outros, de se fazer entender e de entender os outros.

No que toca às *vantagens sociais*, uma conclusão interessante retirada de estudos realizados com sujeitos monolingues e plurilingues aponta a possibilidade de falantes de mais do que duas línguas conseguirem, a longo prazo, alcançar carreiras profissionais mais promissoras e mais bem pagas do que os seus pares monolingues (cf. Agirdag, 2013). Com efeito, no seu estudo, Agirdag (2013) descobriu que

“(...) respondents who were categorised as balanced bilinguals during high school have \$3292 more income at the beginning of their career than their English-dominant counterparts (p_0.03). Similarly, the results for the CILS data show that balanced bilinguals earn \$2096 more than the English-

dominant group (p_0.04). (...) That is, bilingualism might have a positive impact on educational attainment, which in turn, has a positive impact on earnings.” (p. 10 e11)

Um estudo levado a cabo por Grin (2003) na Suíça, concluiu que nesse país quem fala inglês ganha 12 a 30% mais do que outros funcionários (estudo referido por García, 2009: 97).

Resumindo, os estudos convocados nesta parte do nosso estudo evidenciam que o conhecimento de mais do que uma língua, de uma forma geral, apresenta vantagens para as crianças, particularmente a nível cognitivo, linguístico, social e, a longo prazo, profissional. Pensamos poder transferir algumas destas conclusões para um contexto de SDL, procurando compreender se o brincar com várias línguas trará vantagens ao nível do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa na(s) língua(s) das crianças, área que parece pouco estudada na literatura da especialidade.

Consideremos agora os potenciais benefícios do contacto com a diversidade linguística em crianças no que diz particularmente respeito à aquisição e desenvolvimento da **sintaxe**.

3.2- O bi-/plurilinguismo e a aquisição e o desenvolvimento da sintaxe

Como tivemos oportunidade de explicitar atrás (ver *Capítulo I*), a sintaxe é dos domínios da linguagem mais complexos e que mais tempo leva a desenvolver-se na criança, dependendo grandemente de uma exposição continuada a estruturas sintáticas cada vez mais complexas e derivando em muito de oportunidades de interação verbal com um par mais conhecedor (Berkes & Flynn, 2013; Bialystok, 2001; Galambos & Goldin-Meadow, 1990; Rowland et al, 2012).

Considerando os objetivos da nossa pesquisa, quisemos saber se a exposição a muitas línguas e a criação de oportunidades para brincar e explorar outras línguas se poderão revelar positivas no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa das crianças em idade pré-escolar, particularmente ao nível da sintaxe. Com esse intuito, analisámos estudos realizados com crianças

bi- e plurilingues, na esperança de recolhermos informação sobre o que já se sabe sobre este tópico.

O primeiro estudo que apresentamos é-nos descrito por Bialystok (2001), referindo-se a uma pesquisa realizada por Galambos & Hakuta (1988) em que os investigadores pediram a crianças para corrigirem determinadas estruturas sintáticas, detetarem a ambiguidade de um estrutura sintática específica e sugerirem um meio de a parafrasearem. A conclusão parece indicar que “bilingual children had a consistent advantage over monolinguals in the syntax task but only the older children were better than the monolingual in the ambiguity task.” (Bialystok, 2001: 139). Poucos anos mais tarde, Galambos & Goldin-Meadow (1990) desenvolveram novo estudo sobre a aquisição e desenvolvimento da sintaxe em crianças mono- e bilingues que colocou crianças mono- e bilingues a identificarem e corrigirem erros sintáticos. Os resultados apontam para vantagens significativas nos desempenhos das crianças bilingues comparativamente às monolingues, reforçando a ideia de que o bilinguismo altera o ritmo de desenvolvimento da sintaxe mas não o seu curso. Perante tais dados, Bialystok (2001) decidiu desenvolver um estudo, com os seus colegas investigadores, que se centrasse igualmente na sintaxe, mas procurando entender como mono- e bilingues lidam com formas gramaticais quando se introduzem estruturas que podem induzir a erro. A conclusão do estudo indicia que “sentences that contain distracting semantic information are very difficult for monolingual children to judge for their grammatical acceptability, but bilingual children are more successful with these items.” (Bialystok, 2001: 141). Considerando estes resultados, Bialystok (2001) afirma que “most notable is the possibility that an essential cognitive process that underlies much of our intellectual life, namely, the control over attention and inhibition, may develop differently and more advantageously in bilingual children” (p. 248), pelo que, na opinião da investigadora, o bilinguismo na infância representa uma influência essencial e significativa no desenvolvimento do sujeito.

Berkes & Flynn (2013) corroboram a ideia de Bialystok ao relatarem os resultados do seu estudo com crianças plurilingues sobre a influência do conhecimento linguístico prévio na aquisição e desenvolvimento da sintaxe em

línguas aprendidas mais tarde. Com efeito, os autores declararam que o conhecimento linguístico prévio pode ser fulcral no desenvolvimento linguístico subsequente, uma vez que contribui para que os aprendentes de novas línguas saltem a “fase primitiva” de aquisição da sintaxe para avançarem logo para estruturas mais complexas.

Contudo, esta aquisição e desenvolvimento mais acelerado da sintaxe em crianças conhecedoras de mais do que uma língua só parecem ser bem-sucedidos quando as crianças são expostas a ambientes linguísticos ricos em que se complexificam, gradualmente, as estruturas sintáticas utilizadas nas interações verbais levadas a cabo com as crianças. Rowland et al (2012), baseados nas conclusões dos seus estudos, afirmam que o efeito da exposição a estruturas sintáticas mais complexas é muito mais profundo em crianças do que em adultos.

Como podemos constatar, os estudos de investigação a que tivemos acesso sobre a aquisição e o desenvolvimento da sintaxe em crianças conhecedoras de mais do que uma língua são escassos (Bialystok, 2001; Berkes & Flynn, 2013; Meisel, 2010; Rowland et al, 2012).

Querendo encontrar evidências dos potenciais efeitos do contacto com mais do que uma língua no desenvolvimento da sintaxe na língua primeiramente dominada, uma vez que esta é a linha orientadora desta investigação, procurámos estudos sobre a influência direta de uma segunda língua (L2) na LM ou primeira língua (L1) de um sujeito com base em investigações que comparassem desempenhos de monolingues e bi-/plurilingues, tendo em mente, porém, que, nas palavras de Cook et al (2003), não existem monolingues puros, mas *minimal bilinguals*, uma vez que atualmente existe uma grande taxa de pessoas falantes de mais do que uma língua, assim como uma língua também pode possuir um conjunto de variedades e registos diferentes. Verificámos, no entanto, que existem muito pouco estudos documentados neste campo. Com efeito, o livro editado por Cook em 2003 foi aquele que veio, finalmente, reunir informação relativamente a este tópico com estudos realizados em várias partes do mundo. Até essa data, existiam apenas três estudos de referência divulgados e publicados em língua inglesa (Balcom, 1995; Kecskes, 1998 e Su, 2001 mencionados em Cook, 2003) que investigaram os possíveis atritos da L2 na L1,

à execução de Kecskes (1998) que “found a beneficial effect on the development and use of mother tongue skills with regard to structural well-formedness in Hungarian students of modern languages.” (Cook et al, 2003: 193). No volume de Cook (2003) podemos ler uma miríade de estudos que abordam a influência da L2 na L1 em várias vertentes da língua, como por exemplo: na gramática (Jarvis, 2003), nas representações linguísticas (Murphy & Pine, 2003), na sintaxe (Cook et al, 2003) e na alternância códica (Porte, 2003).

Na introdução à obra, Cook (2003) defende que as línguas faladas por um sujeito não se encontram em compartimentos isolados, formando, pelo contrário, uma espécie de “super-system” (Cook, 2003: 2; cf. Cook et al, 2003) que engloba os conhecimentos de todas as línguas, sendo que o sujeito é capaz de os relacionar e de se aproveitar deles em várias situações, o que vai ao encontro do que dissemos sobre *competência plurilingue* (ver *Capítulo II*). Um sujeito plurilingue, segundo Cook (2003), não isola as línguas que conhece, mas usa-as como recurso, transpondo o conhecimento que tem de cada uma para as mais variadas situações comunicacionais. Efetivamente, Cook (2003) destaca quatro características principais num falante de mais do que uma língua que se prendem com as formas de uso das línguas que conhece, o grau de conhecimento dessas mesmas línguas assim como com o desenvolvimento cognitivo. Nas palavras de Cook (2003), “the L2 user has other uses for language than the monolingual; the L2 user’s knowledge of the second language is typically not identical to that of a native speaker; the L2 user’s knowledge of his or her first language is in some respects not the same as that of a monolingual; L2 users have different minds from those of monolinguals.” (p. 5)

Murphy & Pine (2003), no volume editado por Cook, apresentam uma investigação sobre o desempenho linguístico em crianças monolingues e bilingues em alguns aspetos gramaticais propositadamente escolhidos para o estudo e concluíram que

“bilinguals’ performance was similar to that of a group of (statistically) older monolinguals. (...) These findings suggest to us that these bilingual children are further along the developmental continuum as described by Karmiloff-Smith’s RR model (1992). Bialystok (1991, 1999, 2001) has reported that bilinguals do not display an advantage over monolinguals (of similar ages) in terms of how explicitly their knowledge of language is represented, but our

research implies that in fact bilinguals do have more explicitly represented knowledge of language than do monolinguals of a similar age.” (Murphy & Pine, 2003: 163)

Assim sendo, reitera-se a ideia de que, em termos gerais, o conhecimento linguístico de um sujeito bi- ou plurilingue não é o mesmo de um monolíngue, entendendo-se como um conhecimento mais consciente e rico das línguas que conhece.

Esta conclusão vai ao encontro da questão investigativa que colocámos como orientadora deste estudo, sugerindo que, quando exposta a mais do que uma língua, uma criança apresentará um desenvolvimento mais acelerado da competência linguístico-comunicativa, quando comparada com a competência de uma criança considerada monolíngue.

Tendo em conta que o nosso estudo se debruça sobre o domínio da sintaxe, analisámos com atenção dois artigos sobre a influência da L2 no domínio da L1 no campo sintático: um incluído no volume de Cook de 2003 (Cook et al, 2003) e outro mais recente (Gürel & Yilmaz, 2011).

No artigo mais recente da autoria de Gürel & Yilmaz (2011), os autores examinaram a influência da L2 na L1 nas estruturas gramaticais de imigrantes turcos residentes nos Estados Unidos e na Holanda e concluíram que existiram momentos de atrito entre as duas línguas, mas, tal como Jarvis (2003) também já tinha concluído, este atrito só sucede em “certain limited areas of grammar (...) [but] do not appear to affect whole systems of grammar (e.g. tense, aspect, agreement, case marking).” (Jarvis, 2003: 99). Por sua vez, no estudo de Cook et al (2003) concluiu-se que os sujeitos falantes de uma L2, por terem tido contacto com estruturas sintáticas não presentes na sua L1, “do not process the sentences of their first language in the same way as monolinguals native speakers do.” (Cook et al., 2003: 2003). Pensamos que Cook et al (2003) querem dizer que um sujeito exposto a outra(s) língua(s) possui um modo diferente de constituir frases na sua LM. Com efeito, as conclusões dos variados estudos de Kecskes & Papp (2000) apontam para a ideia de que crianças conhecedoras de duas línguas usam frases mais complexas na sua LM do que os seus pares monolíngues.

Posto isto, não obstante a escassez de estudos documentados sobre o desenvolvimento da sintaxe em crianças conhecedoras de mais do que uma língua e sobre a influência de outras línguas na LM e/ou na L1, as investigações encontradas apontam para a percepção geral de que o desenvolvimento linguístico-comunicativo da criança bi-/plurilingue não é o mesmo do de uma criança monolingue (Cook et al, 2003), havendo evidências de potenciais desenvolvimentos mais acelerados ou tendência para a construção de estruturas frásicas mais complexas em crianças bi-/plurilingues (Kecskes & Papp, 2000; Murphy & Pine, 2003).

Nota conclusiva

Deste modo, de acordo com as investigações atrás descritas, pensamos poder concluir o seguinte:

- o conhecimento de mais do que uma língua facilita e acelera a aquisição da sintaxe de outras línguas que podem ser aprendidas ao longo da vida, contribuindo para a construção cada vez mais lesta de um repertório plurilingue;
- o contacto com várias realidades linguísticas torna as crianças mais perspicazes na deteção e correção de erros e ambiguidades sintáticas em várias línguas;
- crianças que conhecem mais do que uma língua tendem a exibir mais sensibilidade comunicativa nas suas intervenções comunicativas;
- crianças conhecedoras de mais do que uma língua tendem a construir frases mais complexas na(s) sua(s) língua(s), relativamente a pares monolingues.

Considerando estes aspetos e face à inexistência de estudos sobre as potencialidades das atividades de SDL no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, no domínio da sintaxe, das crianças em idade pré-escolar, julgámos pertinente examinar esta vertente, como forma de, por um lado, preencher uma lacuna investigativa, por outro, averiguar se os resultados obtidos noutros contextos surgem na realidade portuguesa, nomeadamente no que toca

ao desenvolvimento mais acelerado da sintaxe, e, finalmente, para obtermos dados que nos permitam fazer propostas para contextos de educação pré-escolar.

A SDL tem-se difundido no contexto educativo português, como vimos atrás, e pensamos ser importante examinar as potencialidades desta abordagem, em vários campos, sendo que, no caso, queremos compreender de que forma pode contribuir para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, no domínio da sintaxe, em crianças em idade pré-escolar.

Contudo, trazer atividades de SDL para uma sala de atividades que até aqui era essencialmente monolíngue requer uma abordagem adequada que apele à afetividade das crianças, que lhes proporcione um ambiente de bem-estar emocional, ambiente este que vá ao encontro dos seus interesses e esteja carregado de potencial desenvolvimental. A abordagem que acreditamos que servirá o propósito da implementação de um projeto de SDL é a *Educação Experiencial* que apresentamos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

Capítulo IV

A Educação Experiencial

Nota introdutória

Depois de termos olhado para as possíveis potencialidades da SDL na educação pré-escolar, com base em estudos realizados em contextos em que crianças contactam com mais do que uma língua, nomeadamente no que toca ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, exploramos, neste capítulo, a abordagem educativa de Laevers (*Educação Experiencial*) para contextualizarmos os instrumentos de análise e a postura que adotámos na parte metodológica do nosso trabalho, assim como na conceção do PI. A compreensão plena de conceitos inerentes a esta abordagem, como sejam, o *bem-estar emocional*, o *envolvimento* ou a *aprendizagem de nível profundo* facilitam e auxiliam a análise dos resultados que obtivemos neste estudo. Estudo este que se apresenta apenas como *uma possibilidade* de exploração dos dados recolhidos na pesquisa e destinados a permitir uma melhor compreensão das potencialidades da SDL em contextos de JI.

4 – As origens da Educação Experiencial

A *Educação Experiencial* começou a desenvolver-se nos anos 70 através do trabalho de Ferre Laevers, professor da Universidade Católica de Leuven, Bélgica, continuando a prosperar ao longo dos anos 80. Laevers preocupava-se em contrapor à pedagogia autoritária e diretiva presente em muitos JI uma abordagem que dava mais voz às crianças para expressarem os seus gostos e os seus interesses de aprendizagem, visando a sua autonomia e emancipação. Laevers (2011) iniciou, assim, em 1974, um trabalho de pesquisa em conjunto com alguns colaboradores e educadores, durante o qual observou várias salas de JI. O desfecho desta observação retratou contextos com condições muito pouco satisfatórias, no que diz respeito às oportunidades dadas às crianças de satisfazerem o seu ímpeto exploratório e tomarem iniciativas, significando que

havia muitas possibilidades que não eram convenientemente aproveitadas para estimular o desenvolvimento das crianças.

Posto isto, Laevers percebeu que seria importante implementar uma abordagem educativa que colocasse as crianças num lugar de maior destaque no que diz respeito às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, nomeadamente dando-lhes voz para expressarem os seus interesses e para tomarem iniciativas. Laevers & Van Sanden (1997) basearam-se nos contributos dos psicólogos humanistas Carl Rogers (principal impulsionador) e Eugène Gendlin que, no final dos anos 60, no campo clínico, difundiram uma corrente psicológica que sugeria que o terapeuta deveria tentar colocar-se no lugar do seu paciente, procurando sentir o que ele sentia, vivenciar as suas emoções, adotando uma *atitude experiencial*, pois só assim entenderia profundamente o que se passava com o paciente (Laevers & Van Sanden, 1997; Santos & Portugal, 2002). Deste modo, segundo a teoria de Rogers, o terapeuta conseguiria levar a cabo intervenções psicológicas mais centradas no paciente e mais eficientes, porque personalizadas. Contudo, para que tal acontecesse, a relação entre terapeuta e cliente teria de ser baseada na *genuinidade* ou na *autenticidade*, sendo que o terapeuta se demonstraria genuíno em todas as suas interações com o cliente, conhecendo-se a si próprio e demonstrando os seus sentimentos de forma equilibrada. Além disso, na relação psicólogo-paciente, o terapeuta deveria ainda revelar *apreço*, estima e interesse pelo paciente, bem como *aceitação* dos seus problemas. Também fundamental para o sucesso desta relação seria sempre a *confiança*, sendo que o psicólogo faria o cliente sentir-se bem e confiante; e, finalmente, a *compreensão empática*, ou seja, o terapeuta tentaria entender o cliente e demonstrar compreensão nas interações que com ele desenvolveria (cf. Coelho, 2007a; Santos & Portugal, 2002).

Apesar de, na altura, Carl Rogers ter sido criticado por alguns opositores por acharem as suas teorias demasiado otimistas e pouco baseadas em estudos científicos, a abordagem rogeriana reuniu o apoio de vários autores e estudiosos, nomeadamente de Ferre Laevers e seus colaboradores. Com efeito, Laevers adotou os princípios desenvolvidos por Rogers e transferiu-os para o contexto escolar, por acreditar que também na relação professor/aluno importa adotar uma

atitude experiencial, em que o professor procura colocar-se no lugar dos seus alunos e identificar os seus interesses e as suas necessidades de aprendizagem. Assim nasce a *Educação Experiencial*, em função de outros contributos igualmente importantes, tais como o conceito de *interação humana* apresentado nos trabalhos de Vygotsky (1991a; 1991b) que realça a importância das interações sociais no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança em idade pré-escolar, como vimos no *Capítulo I*. Mas vejamos com mais detalhe as principais características desta abordagem.

4.1- O modelo de Educação Experiencial

Em 1974, Ferre Laevers realizou as primeiras observações de crianças em contexto de JI, começando a reunir os primeiros dados que viriam a dar origem à *Educação Experiencial*. Laevers queria, através dessas observações, obter uma descrição precisa das vivências das crianças em idade pré-escolar e avaliar até que ponto estas crianças tinham possibilidades de decidir e assumir as suas próprias iniciativas. Dois anos mais tarde, numa conferência promovida pelo sindicato de professores, Laevers apresentou as suas reflexões sobre os resultados das suas observações e mostrou algumas fotografias. O sindicato mostrou-se muito interessado nas ideias expostas por Laevers e tratou, desde logo, de lhe dar o apoio necessário para continuar a sua pesquisa (Laevers, 2008).

Assim sendo, em 1976, doze educadores, psicólogos e professores belgas, liderados por Laevers, iniciaram um estudo com o objetivo de observarem e avaliarem as suas práticas educativas (Laevers, 1994a; Laevers & Van Sanden, 1997; Santos & Portugal, 2002). Em traços gerais, a equipa examinava a sua própria prática enquanto educadores, adotando uma **abordagem experiencial**, ou seja, tentando reconstruir o que significava para uma criança participar nos contextos educacionais por que eram responsáveis (cf. Santos & Portugal, 2002). Cerca de 18 meses depois, a equipa experiencial já tinha registado ideias muito interessantes e importantes para fundamentar a importância da criação de um ambiente pré-escolar mais conducente ao bem-estar e livre iniciativa das

crianças. Algumas das conclusões importantes retiradas da análise crítica das situações observadas em contextos de infância foram as seguintes:

- frequentemente, as crianças eram levadas a exprimir sentimentos que não sentiam verdadeiramente -“Children are often moved to express feelings they do not really possess. In this mix of a moralizing and beatific atmosphere genuine interactions are rather scarce. Children are not helped to explore their real feelings and to cope with them” (Laevers, 1994a: 8);
- o ambiente pré-escolar apresentava-se demasiado institucionalizado, pré-determinado, não oferecendo espaços de iniciativa às crianças nem favorecendo a exploração dos seus verdadeiros interesses - “[there is] a rather academic impression. (...) The centres of interest around which the offer of activities is built, do not always reflect the real interests of children” (Laevers, 1994a: 8).

Tais evidências pareciam indicar que o ambiente pré-escolar dos JI observados não ofereceria as melhores condições para que as crianças construíssem verdadeiramente a sua autonomia e desenvolvessem plenamente competências pessoais e sociais. Era urgente melhorar a qualidade da educação pré-escolar. O que era nos anos 70 e 80 uma preocupação sentida pelas autoridades educativas belgas passou mais tarde a ser a divisa da educação pré-escolar, passando a advogar-se que as crianças sejam colocadas num papel mais ativo do seu próprio processo educativo. Em Portugal, encontramos igualmente vozes que defendem esta perspetiva: “As políticas educativas só poderão ganhar se, em todas as dimensões da vida da escola (organizacionais, administrativas, curriculares), as crianças forem consideradas na globalidade do seu ser, como membros plenos da vida escolar e se forem chamados a participar, ao nível das suas competências, no processo de decisão coletiva.” (Sarmiento, 2009: 87 in Conselho Nacional de Educação, 2009).

Foi assim que, com base nos resultados das primeiras pesquisas da equipa de Laevers, se desenvolveu um projeto que visava a construção de uma abordagem educativa sem as restrições detetadas, nomeadamente ao nível da iniciativa das crianças, criando um modelo de educação que, acima de tudo,

contribuísse para o aumento da *iniciativa livre* da criança, conjugando o seu *bem-estar* com o *total envolvimento* nas tarefas disponibilizadas pelos educadores (cf. Coelho, 2007a), aliado a uma relação educador/criança saudável: “child initiative is increased, the environment is reshaped in a challenging, non-conventional way and a lot of attention is paid to the quality of the teacher-child interaction” (Laevers, 1994a: 8). Surgiu assim o projeto *EDEX* (Educação Experiencial), apoiado pelo *Centro de Pesquisa para o Ensino Pré-Escolar e Elementar* (Universidade Católica de Leuven, Bélgica) e o *Centro para o Ensino Experiencial* que foi gradualmente reunindo apoiantes noutros países europeus (cf. Laevers, 1994a; Laevers & Van Sanden, 1997).

Em suma, a abordagem experiencial desenvolvida pela equipa EDEX tem por base a ideia de que educadores e professores devem desenvolver em si a competência fundamental de conseguirem estabelecer uma relação profunda com as crianças e, assim, ajustarem a sua atitude, por forma a construírem uma relação interpessoal saudável e a satisfazerem as necessidades da criança (cf. Laevers, 1994a: 7). Esta abordagem assenta em sete princípios base que descrevemos no ponto seguinte.

4.2 – Os princípios base da Educação Experiencial

No fim dos anos 70, a equipa EDEX já tinha constituído sete conceitos elementares da *Educação Experiencial* que se encontram descritos no esquema do templo em baixo.

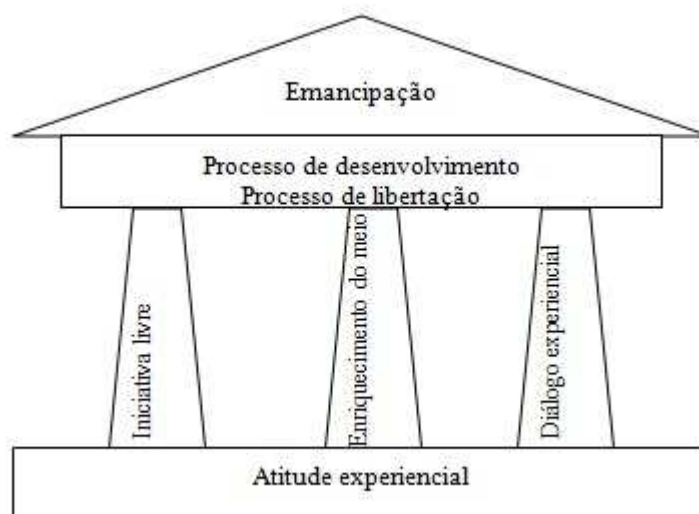


Figura 1 – Princípios da Educação Experiencial (Laevers & Van Sanden, 1997)

No esquema delineado por Laevers e Van Sanden, observamos na base do templo a *atitude experiencial*. Tal como descrito atrás, a atitude experiencial, primeiramente abordada por Rogers, é um tipo de postura em que, no contexto educativo, o educador/professor foca toda a sua atenção na criança, tentando compreender as suas emoções e as suas necessidades. Esta é a atitude que se pretende de um educador experiencial, que visa constituir

“une compétence fondamentale des chercheurs et des enseignant(e)s pour entrer en contact avec se qui se passe dans le courant expérientiel des autres. C’est une tentative constante de fixer l’attention sur les sentiments, les perceptions et les significations ressenties, tout essayant de reconstituer ces contenus au niveau de sa propre expérience» (Laevers & Van Sanden, 1997: 15).

Mais recentemente, Laevers (2008) definiu esta atitude como “uma maneira de olhar, (...) uma atitude, que tem como referência o ponto de vista da criança: o seu potencial, sentimentos, emoções, perceções. Em tudo o que fazemos, queremos sempre ver o que acontece, o que vai acontecer e o que devia acontecer.” (p. 17). Por outras palavras, advoga-se que a adoção de uma postura experiencial por parte do educador conduz a uma observação profunda do que se passa com as suas crianças para que, mais tarde, possa tomar medidas que melhorem as suas práticas educativas.

Com base neste olhar experiencial, o educador vai procurar ativar na criança dois processos de mudança: um *processo de libertação emocional* e um *processo de desenvolvimento* (ver Figura 1) que conduzam à *emancipação* da criança, isto é, à constituição de um ser autónomo e conhecedor das suas emoções. Relativamente ao *processo de libertação emocional*, constatámos até aqui que as observações da equipa EDEX revelaram que as crianças eram demasiado controladas, acompanhadas e dirigidas nas suas atividades e na expressão das suas ideias e sentimentos. Consequentemente, as crianças corriam o risco de se desenvolverem como indivíduos pouco autónomos e pouco habituados a lidar com as suas verdadeiras emoções. Falar de um processo de libertação significa que importa que a criança aprenda a reconhecer, a aceitar e a lidar com eventuais dificuldades emocionais, experienciando de forma consciente os seus sentimentos, de modo a restabelecer o seu amor-próprio, a sua tranquilidade e a sua vitalidade (cf. Laevers & Van Sanden, 1997: 19).

No que diz respeito ao *processo de desenvolvimento*, importa reunir condições para que a criança possa entregar-se a determinada atividade de forma intensa, porque o desafio que esta lhe oferece, situando-se no prolongamento das suas atuais capacidades, traz-lhe algo de novo, proporcionando desenvolvimento (cf. Laevers & Van Sanden, 1997: 20).

O alcance destes dois processos por parte das crianças requer do educador um esforço por concretizar três outros princípios, os pilares do templo, que abordaremos de seguida (ver Figura 1).

4.2.1- Os três pilares do templo

Olhando de novo para a Figura 1, observamos três pilares no templo, cada um representando um dos princípios orientadores da atitude experiencial do educador: a *livre iniciativa*, o *enriquecimento do meio* e o *diálogo experiencial*. Explicamos, de seguida, cada um deles com mais detalhe.

4.2.1.1- A livre iniciativa

A pesquisa da equipa de Laevers constatou que, frequentemente, as crianças em idade pré-escolar são incentivadas a realizar atividades que nem sempre respondem às necessidades e aos interesses da criança. A abordagem experiencial pretende reverter esta situação, consagrando à criança momentos em que ela própria poderá escolher as atividades de seu agrado e interesse, contribuindo para que, gradualmente, a criança vá desenvolvendo competências de auto-organização. Contudo, este objetivo só será atingido se o educador rodear as suas crianças de uma multiplicidade de atividades estimulantes e apelativas, retirando umas e acrescentando outras, consoante os interesses demonstrados pelas crianças. A *atitude experiencial*, na base do templo, permitirá ao educador colocar-se no lugar das crianças, observá-las e registar os gostos, as tendências e as necessidades de aprendizagem, delineando posteriormente um plano de atividades que vá ao encontro dos interesses das crianças.

Laevers & Van Sanden (1997) dizem-nos que não é tarefa fácil conseguir construir este caminho, tradicionalmente muito conduzido pelo educador, com vista à iniciativa livre da criança, podendo demorar mesmo alguns meses.

Contudo, assumem que este percurso contribuirá decididamente para a formação de um indivíduo emancipado e autónomo, bem inserido na sociedade.

Uma vez que se torna delicado gerir um grupo de crianças a quem é dada a oportunidade de escolher livremente as atividades que pretendem explorar, considera-se premente constituir regras e limites, de molde a contribuir para um ambiente organizado e cooperante (cf. Laevers & Van Sanden, 1997: 57 a 63). Os criadores da *Educação Experiencial* constituíram assim uma lista de sugestões e conselhos para ajudar o educador na sua tarefa de conferir mais liberdade às crianças. Eis alguns deles.

Primeiramente, com vista a evitar-se danos materiais, físicos e psíquicos, e prevenir o caos na sala de atividades é essencial a existência de *limites e regras* que estabeleçam normas de comportamento, formas de relacionamento com os colegas e que protejam o direito à atividade por parte de todas as crianças, acautelando situações, por exemplo, em que os mais fortes se apoderem continuamente do material. Para tal, é fundamental que o educador saiba identificar os seus próprios limites, o que consegue tolerar ou não, assim como reconheça os efeitos da imposição dos seus limites para as suas crianças, procurando balancear essa injunção de limites com a livre escolha de atividades por parte das crianças. Considera-se, deste modo, essencial que educadores e crianças dialoguem sobre os limites a ser adotados e negociem regras, numa perspectiva de se justificar sensatamente a sua existência, procurando concretizar-se estas regras e limites depois de as crianças compreenderem a sua imposição (cf. Laevers & Van Sanden, 1997: 57 a 63).

A partir da observação e reflexão, o educador poderá então ir organizando as tarefas, determinando, de igual modo, o grau de liberdade que lhe apraz conceder ao seu grupo de crianças. Deste modo, poderá dividir as atividades diárias em dois tipos: as obrigatórias e as de livre escolha, distribuindo equilibradamente o tempo para cada tarefa.

Não se trata de permitir que as crianças façam o que querem no JI, trata-se sim de deixar a criança explorar a atividade que preferir de livre vontade até esgotar o interesse. Com efeito, a pesquisa da equipa EDEX (Laevers & Van Sanden, 1997) patenteou que as crianças, geralmente, preferem, natural e

voluntariamente, uma atividade que fomenta o seu desenvolvimento e exploram-na até ao seu limite, ou seja, até que aquela deixe de ter interesse para elas. Se o nível de interesse por uma determinada atividade diminui, significa que esta já não traz nada de novo à criança, isto é, que o nível de desenvolvimento atingido pela interação com a atividade chegou ao seu limite, pelo que a criança já não a encara como estimulante e atraente. Assume-se que a criança é o melhor indicador do que vai ao encontro dos seus interesses, adotando o seu próprio ritmo de interação com a atividade escolhida, pois nela existe, naturalmente, um ímpeto para escolher materiais e tarefas que apresentem o grau de desafio adequado, apoiando o seu processo de desenvolvimento.

A modificação de uma sala de JI tradicional para uma sala onde predomina o incentivo à livre iniciativa opera-se paulatinamente, num trabalho conjunto entre educador e crianças, com regras concretas e limites adequados.

4.2.1.2- O enriquecimento do meio

De volta ao esquema do templo (ver Figura 1), observamos no pilar central o *enriquecimento do meio*. A qualidade do meio em que acontece a atividade da criança é condição *sine qua non* para o total envolvimento das crianças e para uma interação intensa (cf. Laevers & Van Sanden, 1997: 77). Deste modo, a criação de um meio de trabalho rico requer por parte do educador uma observação e deteção das verdadeiras necessidades pedagógicas do seu grupo de crianças, o que resulta numa procura constante de materiais e atividades que satisfaçam as suas necessidades de aprendizagem e estimulem a sua curiosidade. As orientações dos investigadores EDEX indicam que se pode recorrer a algumas estratégias, tais como equipar a sala de atividades com recursos e materiais diversificados e não convencionais, proporcionando mais possibilidades de escolha que, conseqüentemente, conduzirão a níveis mais elevados de envolvimento.

A organização do ambiente de trabalho pré-escolar, desta forma, cria um ambiente propício ao empenho das crianças nas atividades planeadas, contribuindo para que a criança se sinta confortável e segura, pronta a envolver-se com as tarefas que lhe surgem pela frente.

4.2.1.3.- O diálogo experiencial

Por fim, o terceiro pilar do templo (ver Figura 1) representa o princípio do *diálogo experiencial*. Ou seja, em qualquer situação de contacto com a criança, seja por palavras, gestos e/ou atitudes, o educador deverá procurar protagonizar uma *atitude experiencial*, de modo a entender que impacto têm as suas atitudes e/ou palavras na criança (cf. Laevers & Van Sanden, 1997 : 30). As bases de uma boa relação pedagógica estão nas interações verbais e não-verbais encetadas por educador e criança, sendo estas vistas como elementos fulcrais na co-construção de um ambiente saudável, emocionalmente equilibrado e seguro. O educador experiencial escolhe assim atitudes que revelem a sua compreensão, na totalidade, do significado de ser criança no ambiente pré-escolar, procurando estabelecer uma boa relação com a criança. Carl Rogers, como referido anteriormente em Laevers & Van Sanden (1997), contribuiu com algumas ideias que, a seu ver, poderiam ajudar na facilitação de uma boa relação entre terapeuta e paciente: a *aceitação*, a *autenticidade* e a *empatia*. A abordagem experiencial adotou estas condições defendidas por Rogers, por considerá-las essenciais para o *diálogo experiencial*, transpondo-as para o contexto pedagógico. Assim, quando falamos de *aceitação* na relação educador/criança referimo-nos à capacidade do adulto dar espaço e liberdade às suas crianças, não moralizando as suas atitudes, não as envergonhando e, ao mesmo tempo, não as elogiando demais. A *empatia*, neste contexto, diz respeito à compreensão do adulto do vivido ou da experiência da criança que, combinada com *aceitação*, permite que as crianças se sintam acompanhadas e compreendidas, à-vontade para comunicar e exprimir os seus sentimentos, de molde a que o adulto consiga depreender o que de facto as crianças estão a sentir. Por último, a *autenticidade* aponta para a necessidade de o educador ser coerente entre aquilo que sente e pensa e aquilo que faz, de forma adequada e respeitadora das crianças.

A combinação de todos estes elementos constitui aquilo que é a *atitude experiencial*, atitude que deve estar presente em todas as situações de contacto entre educador e criança, em que aquele revela um sentido de compreensão profunda do que é ser criança no contexto pré-escolar.

4.2.2 – Pontos de referência para a qualidade do ensino

Até agora explorámos os princípios orientadores da EDEX, olhando essencialmente para a importância de, como educadores, contribuímos para o desenvolvimento e processo de libertação emocional e, conseqüentemente, para a emancipação da criança.

Contudo, segundo o projeto EDEX, o alcance destes objetivos poderá revelar-se infrutífero se não houver um mínimo de garantia de que o que se está a trabalhar com as crianças tem qualidade e tem influência no desenvolvimento da criança. Sabendo que um dos grandes objetivos da EDEX é a criação de um ambiente escolar saudável, envolvente e de qualidade por meio da aplicação dos princípios acima descritos, Laevers propõe dois elementos essenciais que facilitam a análise da qualidade do ambiente educativo:

- O *bem-estar emocional* que se traduz na forma como o clima relacional da sala permite à criança sentir-se à-vontade, ser ela própria e exprimir as suas necessidades emocionais (cf. Laevers & Van Sanden, 1997: 33);
- O *envolvimento* ou a *implicação* que refletem o grau em que as crianças se sentem espontaneamente atraídas por uma determinada atividade, um jogo, um brinquedo específico e o exploram ao máximo até que este deixe de ter interesse. O interesse por essa atividade leva a criança a escolhê-la, mas esta só continuará a explorá-la enquanto se sentir verdadeiramente *envolvida* com ela. Se a criança está envolvida, significa que aquela atividade oferece uma experiência intensa e significativa, contribuindo para o desenvolvimento da criança, i.e., “une personne impliquée est poussée par son besoin d’exploration qui la mène vers l’état le plus propice à l’apprentissage fondamental” (Laevers & Van Sanden, 1997: 36). Ou seja, se a criança não se sentir envolvida na atividade, dificilmente haverá lugar a desenvolvimento significativo. Logo, quanto mais os educadores promoverem a implicação ou o envolvimento nas atividades, mais favorecem o desenvolvimento das crianças (cf. Laevers & Van Sanden, 1997: 36).

No âmbito do trabalho de observação da *implicação* ou *envolvimento*, o *Centro para o Ensino Experiencial* desenhou uma escala que permite analisar e

quantificar o nível de envolvimento de uma criança em determinada tarefa - *Leuven Involvement Scale* (LIS). A escala é constituída por cinco níveis diferentes de envolvimento, representando o quinto nível o máximo de implicação. Uma vez que esta escala será uma das ferramentas de análise de dados neste estudo, remetemos a sua explicação detalhada para o *Capítulo V*.

4.2.2.1. – A aprendizagem de nível profundo

Como vimos até agora, os dois grandes indicadores processuais da qualidade do contexto educativo advogados pela EDEX são o *bem-estar emocional* e o *envolvimento* da criança. A EDEX preconiza, assim, que a emancipação de uma criança se constrói em ambientes onde a criança se sente segura e confiante e onde a criança encontra uma variedade de estímulos que promovem o seu desenvolvimento. O educador tem um papel fulcral na criação destas condições, procurando encetar interações positivas com a criança, assim como oferecer materiais apelativos e interessantes, de acordo com as necessidades de aprendizagem que as suas crianças vão revelando.

No sistema pré-escolar português, existem as *Orientações Curriculares* (Ministério de Educação, 1997), que indicam as áreas de aprendizagem a explorar, e ainda as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral de Educação, 2010; 2012)³, que surgem, no contexto de educação de infância, apenas como um documento de apoio. Partindo dessas mesmas orientações, o educador planeia e organiza um conjunto de atividades a trabalhar com o seu grupo de crianças. As entrevistas com as educadoras envolvidas neste estudo, assim como outras conversas com educadoras com as quais tivemos o prazer de trabalhar, revelam que o educador prefere conhecer as suas crianças primeiro e só depois proceder a uma planificação. Assim, normalmente, o educador opta por produzir planificações relativamente abertas a apresentar às instituições de ensino onde trabalham, no início do ano letivo, reservando sempre espaço e tempo para abordar tópicos e promover atividades que vão ao encontro das necessidades de

³ Como referido no Capítulo II, apesar de as metas não terem sido homologadas, estas constituíam, à data do desenvolvimento deste estudo, um documento orientador da educação pré-escolar portuguesa.

aprendizagem do seu grupo de crianças em específico, ou, simplesmente, respeitando a curiosidade e os pedidos das crianças.

Esta prática é perfeitamente compatível com uma abordagem EDEX. Depois de conhecer as crianças, o educador equaciona as temáticas e as áreas a tratar com o seu grupo de crianças, procurando sempre ir ao encontro dos normativos oficiais reguladores da prática pedagógica na instituição onde se insere. O educador pode trazer material para dentro da sala de atividades, tendo em conta o que pensa ser adequado à curiosidade da criança e ao seu desenvolvimento, mas a exploração desse material dependerá muito do real interesse demonstrado pelas crianças no material.

A averiguação do grau de *interesse* em determinada atividade é realizada pela observação do nível de *envolvimento* que determinada criança evidencia durante a tarefa. Na perspetiva da EDEX, não haverá desenvolvimento e *aprendizagem de nível profundo* se a criança não se revelar totalmente implicada na atividade em questão. Para Laevers (2000) a aprendizagem não se trata apenas de um acumular de conhecimentos ou adicionar de conhecimentos novos ao reportório já existente, uma vez que, segundo ele, este acumular/adicionar de conhecimentos leva apenas a uma aprendizagem de nível superficial: “real developmental changes cannot be seen as a mere collation or addition of discrete elements of knowledge or aptitudes” (Laevers, 1998: 73). A realização de uma *aprendizagem superficial* (como oposta à *aprendizagem de nível profundo*) é um género de aprendizagem que, de acordo com Laevers (2000: 21), não chega a afetar as competências básicas da criança e não é transferível para situações da vida real. Além disso, a *aprendizagem de nível profundo* associa-se a um nível elevado de envolvimento, ou mesmo total, numa determinada atividade. Este envolvimento total na atividade de seu interesse é designado por *State of Flow* (Csikszentmihayli, 1979 descrito por Laevers, 2000: 23). O *State of Flow* acontecerá quando a criança tem possibilidade de aderir a atividades que se situem no limiar das suas atuais capacidades, ou seja, na *Zona de Desenvolvimento Próximo* (Vygotsky) (cf. Laevers, 2000: 25). Laevers (1998) diz-nos que este dispositivo de *intuição* (ímpeto exploratório) é inato a todas as crianças e se define como um impulso interior que nos impele a escolher

determinadas tarefas em detrimento de outras porque nos dão mais satisfação e sentido de realização, gerando mais possibilidades de acontecerem aprendizagens de nível profundo. Por este motivo, a *Educação Experiencial* considera que “education that does not bring about changes at the intuitive level has failed to develop a person in the real sense of the word and has failed to produce experts” (Laevers, 1998: 83). Seguindo o seu desejo intuitivo de explorar determinada atividade, situada em ZDP, a criança dedica-se a essa tarefa, trabalhando-a ao máximo até que esta deixe de ter interesse, o que significa que interiorizou tudo o que, naquele momento, havia a aprender com ela, ou seja, atingiu um nível seguinte de desenvolvimento e uma *aprendizagem de nível profundo* terá ocorrido.

Assim sendo, foi fundamental para nós reunirmos um conjunto de atividades no nosso PI que representassem um estímulo e despertassem o interesse e curiosidade do grupo de crianças, para que estas se envolvessem genuinamente nas atividades. Se os graus de envolvimento nas atividades se revelassem elevados, significaria que as atividades teriam sido significativas, promovendo, no caso do nosso estudo em específico, desenvolvimento ao nível da linguagem, e que, provavelmente, uma aprendizagem de nível profundo teria ocorrido. Por isso, referimos anteriormente, variadas vezes, a importância de considerarmos a ZDP de Vygotsky conjugadas com as teorias de envolvimento de Laevers no estudo que aqui se apresenta.

Nota conclusiva

O capítulo que acabámos de apresentar fornece-nos uma ideia geral dos princípios da EDEX, corrente educativa que valoriza a iniciativa livre da criança, considerando que esta se envolve genuinamente em atividades e materiais do seu interesse e que vão ao encontro das suas necessidades de aprendizagem, estimulando, naturalmente, o seu desenvolvimento em várias áreas. Esta abordagem educativa acredita, ainda, no valor do enriquecimento do meio envolvente da criança, sendo que o educador procura constantemente formas de corresponder aos interesses e às necessidades de desenvolvimento da criança. Esta postura cruza-se com a nossa ideia da importância de, como educadores,

encetarmos uma busca constante de formas de tornar o ambiente educativo da criança cada vez mais rico e carregado de potencial desenvolvimental. Na nossa concepção e aplicação do PI, a abordagem EDEX esteve sempre presente, porquanto tentámos estar sempre atentas aos interesses das nossas crianças, procedendo a alterações ao PI inicial sempre que necessário.

CAPÍTULO V

Capítulo V

Metodologia da investigação

Nota introdutória

Tendo apresentado nos capítulos anteriores as bases teóricas que sustentam a nossa investigação, iniciamos agora o capítulo que procura explicitar a metodologia adotada para a execução da nossa pesquisa. Considerando que estudos realizados anteriormente apontam para uma maior desenvoltura linguística nas crianças que contactam com mais do que uma língua, nomeadamente no que diz respeito à sintaxe, considerámos importante desenvolver um projeto de SDL na sala de atividades de crianças em idade pré-escolar, presumidamente, monolíngues. Relembramos que tencionamos, com este estudo, compreender as potencialidades de um ambiente linguístico enriquecido e diversificado, através de um conjunto de atividades plurais de tipo SDL, analisando o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de crianças pequenas no domínio da sintaxe e procurando fazer recomendações para a planificação e a implementação de atividades de linguagem no JI. Neste capítulo, apresentamos o desenho do estudo, descrevendo as suas etapas e detalhando a metodologia adotada assim como os instrumentos de recolha e de análise de dados utilizados.

5- As escolhas metodológicas

Depois de termos reunido informação teórica que guiasse e sustentasse a nossa pesquisa, delineámos as questões e os objetivos para a nossa investigação, procurando compreender que desenho de estudo melhor serviria os objetivos que perseguíamos.

Considerando os três tipos de desenhos de estudo propostos por Creswell (2009), tentámos entender qual deles enquadraria melhor o que pretendíamos alcançar com a nossa investigação. Atentemos primeiramente nos três tipos de estudo apontados por Creswell (2009):

- investigação qualitativa;
- investigação quantitativa;

- investigação mista.

Segundo Creswell (2009), um estudo de tipo *qualitativo* requer uma recolha *in loco* de dados e a sua posterior análise *interpretativa*. Nas palavras de Creswell (2009), uma investigação qualitativa envolve

“exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. The process of research involves emerging questions and procedures, data typically collected in the participant’s setting, data analysis inductively building from particulars to general themes, and the researcher making interpretations of the meaning.” (p. 4).

Um estudo *quantitativo*, por seu lado, consiste em testar objetivamente uma determinada teoria, geralmente, recorrendo a instrumentos de recolha de dados que possam ser mensurados e, tipicamente, analisados estatisticamente. Creswell explica que a investigação quantitativa pressupõe “examining the relationship among variables. These variables, in turn, can be measured typically on instruments, so that numbered data can be analyzed using statistical procedures.” (Creswell, 2009: 4).

Considerando que tencionávamos compreender as potencialidades da SDL no JI, procurando entender como abordagens plurais poderiam ter influência positiva na competência linguístico-comunicativa de crianças em idade pré-escolar, sabíamos, à partida, que teríamos de experimentar introduzir estas atividades numa sala de JI, mas também queríamos comparar, através de um teste de linguagem, os desempenhos linguísticos de crianças envolvidas num projeto de SDL com os desempenhos linguísticos de crianças não envolvidas num projeto deste tipo. Ou seja, pretendíamos *intervir* e, ao mesmo tempo, *comparar*. Para *intervir*, escolhemos recorrer à *investigação-ação*, um método de investigação tipicamente *qualitativo*, e para *comparar*, optámos por um desenho de estudo de tipo *quasi-experimental*, caracteristicamente *quantitativo*. Assim sendo, julgámos que uma exploração abrangente, equilibrada e rigorosa das potencialidades do nosso estudo empírico não poderia ficar confinada a um só tipo de investigação, porquanto correríamos o risco de negligenciar um ou outro aspeto relevante para alcançarmos os objetivos de estudo. Deste modo, considerámos incontornável a escolha de um *paradigma investigativo misto* que combinasse investigação de tipo *qualitativo* com uma investigação de tipo

quantitativo. Creswell (2009) alerta-nos para o facto de que uma investigação mista não se limita a uma recolha e análise de dados, usando métodos *quantitativos e qualitativos*, “it also involves the use of both approaches in tandem so that the overall strength of a study is greater than either qualitative and quantitative research.” (Creswell, 2009: 4). Não se trata, portanto, de adicionar métodos investigativos, mas de conjugar harmoniosamente ambos os métodos, procurando assim realizar um estudo mais abrangente. Consideramos que só assim conseguiríamos corresponder às exigências do estudo que nos propusemos desenvolver, procurando explorar as suas muitas vertentes e potencialidades.

Deste modo, conjugámos a *investigação-ação* com um estudo *quasi-experimental*, adotando um *paradigma de investigação misto*. A investigação-ação envolveu a conceção de um PI e a sua aplicação num grupo de crianças, presumidamente, monolingues, numa tentativa de enriquecer o ambiente linguístico das crianças em estudo. O estudo quasi-experimental englobou a realização de um pré-teste e de um pós-teste e a escolha de um grupo experimental e de controlo, a fim de podermos realizar comparações nos desempenhos linguístico-comunicativos antes e após a aplicação do PI. Mais à frente explicaremos com detalhe as características inerentes à investigação-ação e ao estudo quasi-experimental, mostrando como essas características estão presentes no nosso estudo.

No que diz respeito ao modo como escolhemos apresentar os dados, optámos, naturalmente, por combinar as duas formas de análise de dados, procurando encontrar convergências e semelhanças entre os dois tipos de resultados, como será possível ver no *Capítulo VII*. Segundo Creswell (2009), designamos este tipo de abordagem de *estudo transformativo* (transformative study), em parte porque este tipo de estudo envolve ainda “an agenda for change or reform that has developed as a result of the research.” (Creswell, 2009: 220). Com efeito, um dos objetivos do nosso estudo era compreender o papel da SDL, identificando possibilidades de melhorar o ambiente linguístico do JI, considerando a importância da linguagem na realização de aprendizagens por parte das crianças.

Veamos, nos pontos seguintes, as características da investigação-ação e de um estudo quasi-experimental separada e detalhadamente, procurando entender como o nosso estudo se enquadra dentro dos parâmetros de estudos deste tipo.

5.1- A investigação-ação

O termo investigação-ação terá sido primeiramente cunhado nos anos 30 do século XX na sequência dos estudos desenvolvidos por Kurt Lewin (1946) que se dedicou a pesquisas extensivas de variados aspetos sociais, tornando-se um marco no desenvolvimento desta metodologia de pesquisa. No que diz particularmente respeito ao recurso à investigação-ação no contexto educativo, este terá sido iniciado pelas mãos de Stephen Corey que aplicou este método pela primeira vez em ambiente escolar nos Estados Unidos da América nos anos 40 e 50. Contudo, a grande revelação da investigação-ação surgiu nos anos 60 quando os órgãos de gestão educativa do Reino Unido consideraram a hipótese de uma renovação e reconceptualização total do curriculum escolar, reunindo os esforços de toda a comunidade educativa britânica (cf. Elliot, 1991; Koshy, Koshy & Waterman, 2010). Mais tarde, John Elliot (1991), a partir do trabalho que realizou em contexto escolar com vista à reforma curricular do ensino britânico, defendeu a investigação-ação como a melhor metodologia para se promover mudanças e melhorias nos sistemas educativos. O autor tornou-se uma referência enquanto *action researcher* e autor de variada bibliografia que explora as vantagens desta metodologia em contexto escolar. Kemmis, em 1990 (in Kemmis & McTaggart, 2000), também deu o seu contributo para a afirmação da investigação-ação no contexto educativo com os seus estudos sobre a possibilidade de planeamento curricular colaborativo nas escolas australianas.

Embora este tipo de investigação tenha, ao longo dos tempos, adquirido outras designações, nomeadamente, *ciência de ação (action science)*, *aprendizagem de ação (action learning)* ou *investigação-ação participativa*, a verdade é que esta metodologia investigativa surgiu como uma abordagem cujo principal objetivo era melhorar práticas e condições de ensino (cf. Koshy, Koshy & Waterman, 2010). Como Bogdan & Biklen (1994) escrevem, trata-se de “um tipo

de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (p. 293), baseado em premissas teóricas e na sua experiência, assim como em hipóteses investigativas. O pesquisador, neste tipo de metodologia, propõe algo que venha a produzir mudanças ou melhorias num determinado cenário. Este envolvimento intenso do investigador com a sua própria investigação não se prende apenas com a sua vontade de originar progressos no contexto alvo do estudo, mas também de, baseando-se nos resultados, retirar aprendizagens que guiem as suas práticas futuras (cf. Allwright & Bailey, 1991: 142; Elliot, 1991: 50; Koshy, Koshy & Waterman, 2010: 1). Elliot (1991) afirma mesmo que um dos pontos fortes da investigação-ação é sua capacidade de gerar soluções práticas para determinados problemas e a sua aptidão para munir os investigadores de ferramentas que possam melhorar os contextos. Mais do que produzir conhecimento teórico, a investigação-ação origina saberes práticos e conduz o investigador a um contínuo processo de reflexão acerca das suas práticas (Elliot, 1991: 50), assinaladamente no contexto educativo em que a “action research integrates teaching and teacher development, curriculum development and evaluation, research and philosophical reflection, into a unified conception of a reflective educational practice.” (Elliot, 1991: 54).

Waterman, Tillon, Dickson & Koning (2001) apontam três características fundamentais da investigação-ação, afirmando que esta deve: focar um problema, limitar-se a um contexto específico e ser orientada para o futuro, ou seja, “action research is a period of enquiry, which describes, interprets and explains social situations while executing a changed intervention aimed at improvement and involvement. It is problem-focused, context-specific and future-oriented.” (Waterman et al, 2001: 11).

Resumindo, a investigação-ação é uma metodologia de pesquisa que pretende estudar um determinado contexto onde foi detetado um problema, delineando-se assim um plano de ação que atenua ou resolve esse problema e observando-se os resultados da sua aplicação. No fim, espera-se que os resultados indiquem o caminho a tomar com vista a melhorias naquele contexto em específico.

Deste modo, no ponto seguinte, tendo em mente o conceito e os objetivos da investigação-ação, vamos olhar para vários dos seus modelos, explicitando aquele que escolhemos adotar na nossa pesquisa.

5.1.1 - O processo de investigação-ação e os seus modelos

No decorrer dos anos 40, Kurt Lewin (1946) delineou um modelo que descreve o processo inerente a um estudo realizado através de investigação-ação. Segundo o autor, esta metodologia desenvolve-se em 5 fases. Primeiramente, o investigador deverá identificar e clarificar a ideia geral, descrevendo o contexto de investigação, realçando o que pretende testar e ilustrando o problema que o levou a iniciar a investigação. De seguida, passa à fase de *reconhecimento* em que deve explicar o foco do estudo, baseando-se em bibliografia sobre o tópico em estudo ou nas suas ideias e hipóteses investigativas. Posto isto, passará a construir um plano geral de ação, plano este que deve incluir uma descrição detalhada dos fatores que se pretende mudar e melhorar, os recursos utilizados, o código de conduta e possíveis negociações com os intervenientes no estudo. Seguidamente, o investigador deverá desenvolver os próximos passos detalhadamente, nomeadamente referindo os intervenientes, os contextos temporal e espacial e as mudanças esperadas. Finalmente, poderá pôr o plano de ação em prática, não se esquecendo de monitorizar a sua implementação e resultados para poder proceder a eventuais alterações ou melhorias no primeiro plano delineado. Idealmente, estas 5 fases representam um ciclo no processo de investigação-ação que, após a fase de implementação do plano de intervenção, deve gerar um momento de reflexão e possível início de novo ciclo, recomeçando na fase de *reconhecimento*. Nesta fase do segundo ciclo, o investigador deve considerar eventuais falhas no primeiro plano, estabelecer novos passos de ação e implementar o plano alterado. A seguir, poderá ou não haver lugar a novo ciclo, passando-se pelas mesmas fases (cf. Lewin, 1946).

O modelo de Lewin (1946) e os seus ciclos aparece esquematizado da seguinte forma:

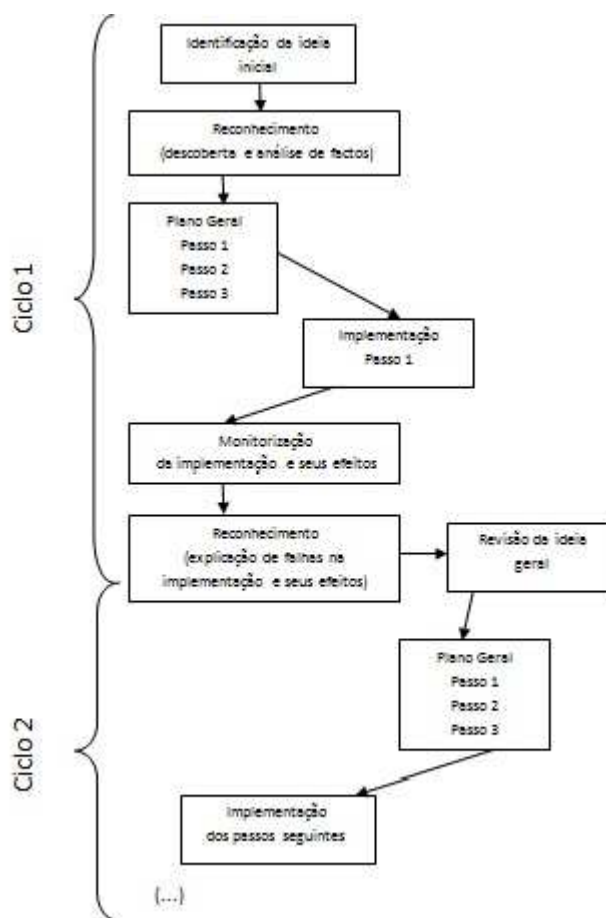


Figura 2 – O modelo de investigação-ação de Lewin (1946).

O modelo de Lewin parece ser o mais reconhecido e utilizado pelos investigadores que usam a investigação-ação, contudo outros modelos mais simplificados e concisos foram surgindo ao longo dos anos, nomeadamente, na primeira década do século XXI. Na revisão bibliográfica sobre investigação-ação que realizámos, deparámo-nos com um modelo descritivo do processo de investigação-ação, baseado no modelo de Lewin, que nos pareceu ser igualmente adequado à estrutura que afigurámos para o nosso estudo. Mitchel (2003) defende que há quatro fases principais no decorrer de um estudo de investigação-ação: a identificação da área de foco, a recolha de dados, a análise de dados e o desenvolvimento do plano de ação (ver Figura 3). A primeira etapa consiste na identificação da área de foco, isto é, a ideia geral que pode ser representada por uma declaração que estabelece as ligações entre o objetivo de investigação e a ação a ser realizada para se atingir esse objetivo (cf. Elliot, 1991; Mitchel, 2003: 26;). Segundo Mitchel (2003) esta é uma das principais fases da investigação

ação e deve apresentar pelo menos duas características essenciais: ser numa área que precisa efetivamente de uma melhoria e ser numa área de interesse e gosto pessoal do investigador, por forma a gerar contínuos momentos de motivação investigacional.

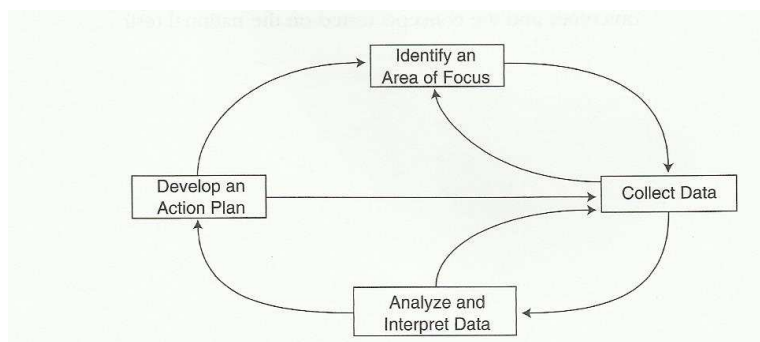


Figura 3 – Fases da investigação-ação segundo Mitchel (2003).

A fase seguinte reporta-se à recolha de dados que possam revelar o caminho a tomar com vista a eventuais mudanças e melhorias. De seguida, os dados recolhidos são analisados e interpretados, sendo que os resultados dessa análise vão contribuir para o desenvolvimento de um plano de ação, fase 4, que consubstancie o objetivo de investigação e concretize eventuais melhorias.

Apesar do modelo simplificado de Mitchel (2003), sem dúvida, ajudar na compreensão dos procedimentos inerentes a este tipo de metodologia investigativa, pensamos que o modelo de Lewin, sendo mais completo, se adequa mais ao género de investigação-ação levada a cabo por nós, principalmente por apresentar vários ciclos, característica indubitavelmente presente na nossa pesquisa. Não fizemos uma análise de dados formal entre cada ciclo, mas recorreremos à observação e à realização de questionários para compreendermos os gostos das crianças e procedermos a alterações nos ciclos seguintes, sempre que necessário. Mais à frente, descreveremos pormenorizadamente os ciclos investigativos do nosso estudo à luz da investigação-ação.

5.1.2- O modelo de Lewin e a nossa investigação-ação

Tal como referido no ponto 5.1.1, o modelo de Lewin (1946), que descreve o processo de investigação-ação, apresenta cinco fases principais que completam

um ciclo, ciclo este que se pode reiniciar ou não conforme as particularidades do estudo em causa.

Vejamos como desenvolvemos as cinco fases do modelo de Lewin (1946) na nossa investigação.

Ciclo 1	Fase 1 Identificação e clarificação da ideia geral inicial	<p>Janeiro de 2011</p> <p>No ano curricular do programa doutoral, tivemos de escolher um tema pertinente e atual na área da Didática de Línguas.</p> <p>Tal como defendido por Mitchel (2003), este é o momento mais decisivo de um estudo de tipo investigação-ação e requer do investigador um conhecimento preciso daquilo que pretende estudar. Assim sendo, tínhamos a certeza que o estudo deveria recair sobre a <i>sensibilização às línguas na educação pré-escolar</i>. Com a ajuda das orientadoras, concluímos que gostaríamos de estudar o desenvolvimento da competência comunicativa na relação com atividades de SDL em crianças em idade pré-escolar.</p>
	Fase 2 Reconhecimento	<p>Maio/junho 2011</p> <p>Leituras sobre a importância do desenvolvimento saudável das capacidades de expressão e comunicação desde a idade pré-escolar na construção de aprendizagens levaram-nos a querer investigar as potencialidades da SDL no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa das crianças.</p> <p>No nosso caso específico não podemos dizer que detetámos um problema em concreto numa comunidade em especial. Na nossa investigação-ação, o que temos é uma preocupação nossa com as capacidades de expressão e comunicação das crianças, expressa nas orientações curriculares e outras normas sobre o desenvolvimento da linguagem na forma como reforçam o interesse de se trabalhar o mais possível a competência comunicativa das crianças com vista à construção de uma base linguística mais sólida que alicerce as suas aprendizagens em geral (Portugal, 2009: 38; Vygotsky: 1991a). Uma vez que pretendíamos averiguar uma forma de enriquecer as atividades de linguagem a realizar com crianças em idade pré-escolar, presumidamente monolíngues e que só tinham tido contacto formal com uma LE (inglês), optámos por substituir o termo <i>problema</i> pela designação desafio. O alvo do nosso estudo</p>

		<p>reporta-se assim ao ensino pré-escolar português em geral, pelo que escolhemos estudar apenas uma instituição escolar que, no fundo, foi aquela que, após tomar conhecimento dos objetivos da investigação, se disponibilizou para ser alvo do estudo. Resumindo, pretendíamos colocar duas turmas de JI em contacto com atividades de SDL e averiguar as suas potencialidades na construção da competência linguístico-comunicativa das crianças.</p>
	<p>Fase 3 Construção do plano de ação</p>	<p>Agosto e setembro 2011 Após identificação do grande objetivo de investigação, concluímos que, a fim de verificarmos a utilidade das atividades de SDL no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa das crianças, tínhamos de desenvolver um plano de ação que incluísse várias atividades de SDL a realizar com as crianças. Decidimos que, dada a idade das crianças e os benefícios do brincar no seu desenvolvimento, as atividades de SDL deveriam ser <i>lúdicas</i> (cf. Kishimoto, 1996; Lievegoed, 1996; Szundy, 2001: 43) e desenvolvidas ao longo de várias sessões. A construção do plano foi assim baseada em princípios lúdicos e de envolvimento (Laevers, 1994b), procurando estimular as capacidades de expressão das crianças no contacto com outras línguas. Do mesmo modo, recorremos a um Teste de Linguagem (Sim-Sim, 2004) que medisse as capacidades linguísticas antes e após a aplicação do projeto de intervenção. Além disso, ainda elaborámos um pequeno questionário baseado no <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i> (QECRL) (Conselho da Europa, 2001) sobre o desempenho linguístico das crianças a que as educadoras teriam de responder a partir das observações diárias dos dois grupos de crianças.</p>
	<p>Fase 4 Preparação de condições para aplicação da intervenção</p>	<p>Outubro a dezembro 2011 Estabelecimento de datas para a intervenção; Estabelecimento de uma data para aplicação do teste de linguagem antes e após a intervenção; Pedido de autorizações à direção da instituição escolar, educadoras e encarregados de educação das crianças; Reunião com a direção e as educadoras para explicitação dos objetivos do projeto; Seleção de uma amostra de cada uma das duas turmas envolvidas; Reunião dos recursos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades de SDL.</p>

	Fase 5 Operacionalização do plano de ação	Janeiro 2012 O plano de intervenção foi posto em prática a partir de janeiro de 2012, logo após uma primeira análise das competências linguísticas das crianças envolvidas no estudo.
Ciclo 2	Fase 2 Reconhecimento	Fevereiro 2012 Duas semanas após a aplicação do plano, tínhamos já reunido informação relativa aos gostos das crianças e apercebemo-nos de que algumas das atividades planeadas para a intervenção poderiam não ser do seu agrado, podendo gerar desmotivação e pouco envolvimento com as tarefas linguísticas.
	Fase 3 Construção do plano de ação	Fevereiro 2012 Adaptação, melhoramento e substituição de alguns jogos para as sessões seguintes, baseados nas primeiras reações à intervenção e nas questões que íamos colocando às crianças no final de cada sessão. De igual modo, eliminámos uma das línguas que tínhamos planeado incluir no PI, por considerarmos que as crianças não tinham demonstrado grande interesse por ela: o alemão.
	Fase 4 Preparação de condições para aplicação da intervenção	Reunião de novos recursos e planificação de novas atividades para as sessões.
	Fase 5 Operacionalização plano de ação	O plano de intervenção continuou a ser aplicado, embora com ligeiras alterações. Mai 2012 O teste de linguagem foi de novo aplicado e o questionário dirigido às educadoras foi de novo preenchido.

Quadro 1 - O modelo de Lewin e a nossa investigação.

Pensamos que o modelo de Lewin nos ajudou a constituir um estudo organizado e faseado que gerou momentos de reflexão e reconstrução do PI, sempre com vista ao desenvolvimento de atividades linguisticamente ricas e motivantes para as crianças que gerassem envolvimento e proporcionassem momentos de aprendizagem de nível profundo tal como preconizado pela *Educação Experiencial*.

Olhemos agora para as características de um estudo quasi-experimental que faz igualmente parte da nossa investigação mista.

5.2- O estudo quasi-experimental

Uma vez que escolhemos adotar um paradigma de investigação misto, com recurso à investigação-ação e ao estudo quasi-experimental, cabe-nos agora caracterizar este último tipo de estudo. Conforme será possível confirmar mais à frente na descrição do desenho do estudo, a nossa pesquisa apresenta cinco características associadas a um estudo quasi-experimental: a existência de um grupo experimental e de um grupo de controlo, a curta duração da parte experimental, a validade interna, a existência de um pré- e pós-teste e a impossibilidade de generalização (Creswell, 2009: 155 e 160). Com efeito, ao selecionarmos as crianças para o estudo, tivemos de escolher aquelas cujos pais concordaram com a sua inclusão no estudo e que viviam em ambiente, presumidamente, monolíngue, pelo que a escolha não foi aleatória. Do mesmo modo, um estudo quasi-experimental apresenta, geralmente, uma duração curta de observação e de recolha de dados, como acontece no caso do nosso estudo que durou cerca de dois meses e meio. Encontramos ainda presentes na nossa pesquisa um pré-teste e um pós-teste, que utilizámos para avaliar e comparar as potenciais evoluções na competência linguístico-comunicativa das crianças. Finalmente, este tipo de estudo não permite qualquer tipo de generalização dos resultados obtidos, pois serve, maioritariamente, para “levantar questões pertinentes que permitam estudos futuros mais profundos e favoreçam reflexões para uma futura fundamentação teórica sobre o tema.” (Gonçalves & Nunes, 2004: 5). Na melhor das hipóteses, podemos tão-somente oferecer uma validação interna, aspeto este também característico de um estudo quasi-experimental.

Para concluir, e reiterando a nossa convicção de que o nosso estudo se enquadra numa investigação mista, apresentamos na Figura 4 um resumo do que acabámos de escrever em relação às características da investigação-ação e do estudo quasi-experimental, que pensamos ilustrar, de forma clara, o modo como o nosso estudo se insere tanto numa investigação de tipo qualitativo como numa quantitativa, correspondendo assim a uma *investigação mista*.

Investigação qualitativa	Investigação quantitativa
Investigação-ação	Estudo quasi-experimental
<ul style="list-style-type: none"> • Detecção de um problema (pouca variedade de línguas oferecidas no JI e necessidade de dar destaque ao trabalho da linguagem); • Plano de intervenção (atividades de SDL para enriquecimento do ambiente linguístico); • Videogravação e análise interpretativa (da reação das crianças ao PI); • Constantes alterações ao PI consoante necessário ao longo da aplicação; • Resultados transformados em recomendações futuras (Elliot, 1991; Koshy et al, 2010; Lewin, 1946) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pré- e pós-teste (Teste de Linguagem e Relatório de Linguagem); • Estudo de curta duração (pouco mais de dois meses); • Escolha não aleatória dos participantes; • Existência de um grupo experimental e de um grupo de controlo (Creswell, 2009)
<ul style="list-style-type: none"> • Impossibilidade de generalização • Validação interna 	
INVESTIGAÇÃO MISTA	

Figura 4 – Características de uma investigação mista neste estudo

Após definição do modelo de investigação, explicamos no ponto seguinte as técnicas de recolha de dados que seleccionámos, tendo em conta os objetivos da nossa investigação.

5.3- Técnicas e métodos de recolha de dados

A investigação mista é um tipo de pesquisa que se presta a variadas formas de recolha de dados, dependendo em muito da área de foco do estudo. Elliot (1991) e Rockford (2003) fornecem-nos uma lista extensiva dos métodos mais viáveis para recolha de dados neste tipo de investigação:

- redação de diários;
- redação de notas de campo;
- análise de documentos;

- recolha de fotografias;
- realização de entrevistas;
- aplicação de questionários/testes;
- realização de filmagens e transcrições;
- observação participante.

Para o nosso estudo, escolhemos utilizar a realização de *entrevistas*, a aplicação de *testes* e de *questionários*, a *análise de documentos*, a *videogravação*, a *transcrição* e a *observação participante*. Descrevemos cada um dos métodos de recolha de dados de seguida, para mais à frente explicarmos porque os escolhemos para a nossa investigação e como os utilizámos.

No que diz respeito às *entrevistas*, Elliot (1991: 80) diz-nos que estas são um método efetivo de recolha de informação e opiniões dos intervenientes do estudo. As entrevistas são constituídas por um conjunto de questões que podem ser fechadas ou abertas. As questões fechadas fornecem respostas nas quais o entrevistado se baseia para responder à pergunta, não podendo desviar-se das possíveis respostas providenciadas, enquanto as questões abertas dão oportunidade ao entrevistado de utilizar as suas próprias palavras e revelar a sua opinião pessoal relativamente a determinado tópico.

No que toca à aplicação de *testes*, estes são propositadamente desenhados para avaliar um determinado aspeto da investigação em causa, procurando retirar informação muito específica, por vezes até técnica, que revele os níveis de desempenho de cada inquirido num tópico em especial.

Em relação aos *questionários*, estes, geralmente, proporcionam respostas precisas sobre determinados tópicos, fornecendo dados concretos sobre aquilo que se pretende estudar, dados que se podem até quantificar e analisar estatisticamente.

A *análise de documentos* fornece ao investigador dados reais materiais, passíveis de o elucidar em relação a um determinado tópico objeto de estudo. Geralmente, não é uma forma de recolha de informação facilmente aceite pelo fornecedor dos documentos, uma vez que alguns deles podem possuir carácter confidencial ou restrito.

Relativamente à *videogravação*, esta possibilita a captura e o visionamento cuidadoso e até repetido de determinado momento em estudo, assim como a posterior *transcrição* dos episódios mais relevantes ou interessantes para o estudo em causa (Elliot, 1991: 79; Van Lier, 1998).

Finalmente, embora confiantes na videogravação para a recolha de dados, julgámos que existem sempre acontecimentos específicos, não previstos no nosso plano de ação ou planificação de sessão, que advêm de interações adulto-criança ou criança-criança que podem ser igualmente importantes para o estudo em causa, pelo que a *observação participante* se tornou outra ferramenta valiosa ao longo das sessões. Referimo-nos a momentos que não ficam registados em vídeo, mas que interessam para o estudo, bem como a pequenas notas e reflexões que urgem uma anotação imediata, evitando serem esquecidas. No que diz respeito especificamente à nossa investigação, adotámos a postura de observador participante ativo, uma vez que observámos ao mesmo tempo que continuámos a conduzir as sessões de SDL (cf. Rockford, 2003: 53).

A forma como utilizámos todos estes métodos de recolha de dados no nosso estudo será explicada mais à frente (ver ponto 6.2- Instrumentos de recolha de dados). Para já, no ponto seguinte, debatemos as questões de validação e generalização de resultados originados por investigações mistas, procurando entender até que ponto os dados recolhidos e analisados no nosso estudo em específico podem ser estendidos a outros contextos educativos.

5.4- Validação, confiabilidade e generalização em estudos de tipo investigação mista

Considerando que a investigação mista que constituímos para este estudo abarca procedimentos quer de tipo investigação-ação quer de tipo estudo quasi-experimental, tal como atrás referido, e tendo em conta que foca um contexto muito específico no qual se aplica um plano de ação delineado especificamente para aquele cenário, torna-se fundamental considerar três fatores que distinguem uma investigação eficaz: a sua *validação*, a sua *confiabilidade* e a possibilidade da sua *generalização*.

Atentemos, em primeiro lugar, na *validação*. Annice (2003), baseando-se em Pelto & Pelto (1978), define validação como o grau de exatidão com que a recolha de dados mede aquilo que nos propusemos analisar, ou seja, no caso da investigação-ação, a validação é o fator que detetará se o estudo gerou ou não uma solução para o problema primeiramente encontrado. Esta característica só se assumirá válida, ela própria, quando se chega ao final do estudo e se pode relacionar a recolha e a análise de dados com o grande objetivo da nossa pesquisa.

Relativamente à *confiabilidade*, esta refere-se ao grau de consistência de uma investigação ao longo do tempo, ou seja, se determinados dados poderão ser consistentemente recolhidos, recorrendo aos mesmos métodos de recolha ao longo do tempo (cf. Annice, 2003: 88). Esta característica não é fácil de atestar e requer um estudo prolongado ou, até mesmo, repetido ao longo dos anos.

Finalmente, o último fator diz respeito à *generalização*. Annice (2003) define generalização da seguinte forma: “the applicability of findings to settings and contexts different from the one in which they were obtained, that is, based on the behaviour of a small group of individuals, researchers try to explain the behaviour of a wider group of people.” (p. 88). No entanto, o mesmo autor afirma que quer a investigação-ação quer o estudo quasi-experimental não se prestam a generalizações uma vez que o grande objetivo de ambos é compreender o que se passa num contexto específico, no nosso caso, numa sala de JI, e determinar o que poderá trazer melhorias a esse contexto. Logo, a generalização não se aplica à nossa investigação em particular (cf. Annice, 2003: 89; Wallace, 1998). Poder-se-á, contudo, falar de generalização interna quando pretendemos abranger nas conclusões do nosso estudo toda a comunidade estudada.

Após justificação das escolhas metodológicas, apresentamos de seguida uma descrição detalhada da forma como desenvolvemos o nosso estudo.

6- Desenho do estudo

Tal como referido na primeira parte deste trabalho, o grande objetivo desta nossa pesquisa passou por compreender de que forma as atividades de SDL podiam influenciar as capacidades linguístico-comunicativas das crianças, nomeadamente no que diz respeito à sintaxe. Recordemos, primeiramente, que

os estudos sobre as atividades de SDL no pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico relatados por nós no capítulo teórico indicam que o grande benefício deste tipo de atividades parece ser, essencialmente, a mudança das representações das crianças no que diz respeito às línguas e culturas do mundo, gerando sentimentos de respeito e curiosidade em relação a formas de comunicar e de viver diferentes. Desta forma, as crianças tornam-se mais abertas à diferença e alargam os seus horizontes culturais e linguísticos. (cf. Andrade & Martins, 2007; Beacco & Byram, 2007; Candelier, 2000; Coste, Moore & Zarate, 1997; Hagège, 1996; Strecht-Ribeiro, 1998).

Além disso, as atividades de SDL no pré-escolar podem ser encaradas como um despertar para a aprendizagem formal de línguas, desenvolvendo desde cedo uma competência linguística variada e compósita, que assenta no conhecimento de várias línguas, mas em graus de proficiência diferentes, i.e., uma competência plurilingue (cf. Andrade et al, 2003). Esta competência pode ser vista como essencial para se vingar num mundo cada vez mais globalizado e globalizante, em que o conhecimento de mais do que uma LE é um rótulo de qualidade e um fator facilitador da empregabilidade (cf. Agirdag, 2013; Groux, 1996), assim como uma capacidade de encarar o mundo à luz de diferentes perspetivas linguísticas e culturais.

Além do mais, estudos desenvolvidos com crianças bilingues ou plurilingues parecem indicar que uma criança exposta a mais do que uma língua revela mais agilidade intelectual do que uma criança monolingue, assim como evidencia desempenhos linguísticos superiores aos de uma criança que só conhece uma língua, nomeadamente no que toca à discriminação de sons, ao reconhecimento de palavras e seus significados (cf. Alptekin, 1999; Bialystok, 2013a; Hagège, 1996; Lourenço, 2013; Siegel, 2010).

Além disso, um outro benefício apontado em pesquisas divulgadas até à data é o desenvolvimento da consciência metalinguística da criança conhecedora de mais do que uma língua, ou seja, uma criança que contacta com várias línguas revela uma melhor compreensão do sistema linguístico da sua própria língua, demonstrando-se mais predisposta para descobrir a sua LM, acabando assim por

reforçar as competências na sua própria língua (cf. Porcher & Groux, 1998; Sáez, 2001).

Finalmente, no que diz respeito a estudos realizados com a intenção de investigar a aquisição da sintaxe em crianças monolíngues e plurilíngues, verificámos que o conhecimento de mais do que uma língua facilita e acelera a aquisição da sintaxe em outras línguas aprendidas ao longo da vida, contribuindo para a construção cada vez mais lesta de um repertório plurilíngue e tornando as crianças mais perspicazes na deteção e correção de erros e ambiguidades sintáticas em várias línguas (cf. Berkes & Flynn, 2013; Bialystok, 2013a).

Tendo por base as conclusões dos estudos acima referidos que sustentam as influências positivas do contacto com outras línguas na(s) língua(s) das crianças em determinadas dimensões do funcionamento linguístico, particularmente no domínio da sintaxe, pretendemos agora perceber até que ponto as atividades de SDL podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação de crianças em idade pré-escolar, nomeadamente a nível sintático, enriquecendo o ambiente linguístico da EPE.

Deste modo, colocámos um grupo de crianças a realizar atividades de SDL para observarmos potenciais evoluções na sua competência linguístico-comunicativa. As atividades propostas foram preparadas e apresentadas a um grupo de crianças de 5 anos em 5 línguas diferentes: português, inglês, francês, espanhol e italiano. A escolha destas línguas prende-se com o facto de serem línguas por nós dominadas e com as quais nos sentiríamos à vontade para responder a questões caso as crianças revelassem curiosidade por mais aspetos dessas línguas para além daqueles abordados nas atividades de SDL. Paralelamente ao grupo onde aplicámos o PI, constituímos um grupo de controlo para monitorizarmos os efeitos do PI no grupo experimental por comparação com o grupo de controlo. Assim sendo, a versão final do PI consistiu em 15 sessões aplicadas ao longo de 2 meses e meio (de janeiro a março de 2012), sendo que cada sessão tinha uma duração média de 20 minutos (ver Anexo 1). O PI foi implementado numa turma de crianças de 5 anos (*Grupo Experimental*), contudo seleccionámos outra turma de crianças de 5 anos na mesma instituição de ensino, que constituiu o *Grupo de Controlo* e com a qual não trabalhamos qualquer

atividade de SDL, a fim de podermos compreender os efeitos da aplicação do PI de forma mais rigorosa. O PI será descrito e explicado pormenorizadamente no ponto seguinte.

Para que pudéssemos avaliar de forma precisa as capacidades linguísticas das crianças envolvidas no estudo, recorreremos a um teste de linguagem - **Teste de Avaliação da Linguagem Oral** (Sim-Sim, 2004), - desenhado propositadamente para crianças de língua portuguesa e que aplicámos antes e depois do PI. Sobre este teste falaremos mais detalhadamente no ponto dedicado aos instrumentos de recolha de dados (ver ponto 6.2 – Instrumentos de recolha de dados).

Recorreremos ainda à **Escala de Envolvimento** de Laevers (1994b) para análise do grau de implicação das crianças nas atividades de SDL, com o intuito de percebermos até que ponto estas atividades teriam ou não influência no desenvolvimento linguístico das crianças (ver ponto 6.3.1- A Escala de Envolvimento e a sua utilização).

Assim, desenvolvemos uma investigação mista em que implementámos um PI com uma variedade de atividades de SDL, procurando refletir sobre as suas potencialidades na construção da competência linguístico-comunicativa das crianças, principalmente no domínio da sintaxe. O Anexo 1 (ver DVD) apresenta, deste modo, uma descrição detalhada do PI e da forma como o aplicámos nas sessões.

Assim sendo, antes da caracterização geral do PI e dos sujeitos envolvidos no nosso estudo, para uma compreensão clara do que foi a nossa investigação, atentemos no esquema seguinte:

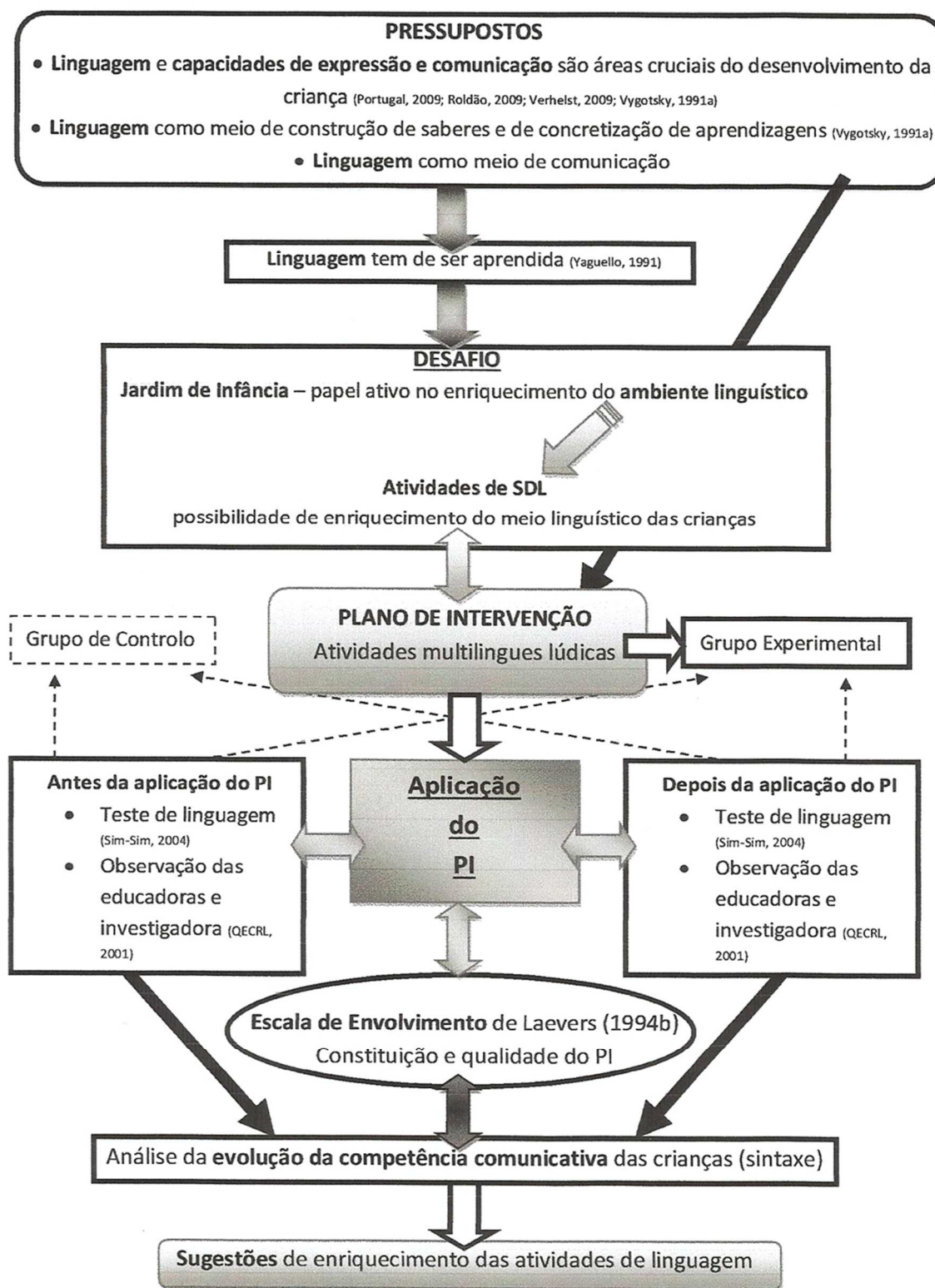


Figura 5 – Esquema resumo do nosso estudo.

6.1- O plano de intervenção

As grandes finalidades do PI passaram por, primeiramente, colocar as crianças em contacto com atividades em várias línguas, pretendendo-se que estas sentissem gosto e prazer pela exploração de novas sonoridades e aspetos culturais, mas também por estimular a competência linguístico-comunicativa das crianças, promovendo jogos e atividades de linguagem que funcionassem como mais uma oportunidade para se expressarem verbalmente e treinarem a sua oralidade. Deste modo, com vista à consecução destas finalidades, considerámos ser essencial seguir os seguintes passos:

- 1) recolha de trabalhos sobre atividades de desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) assim como sobre atividades de SDL já postas em prática (Andrade & Martins, 2007; Lourenço, 2013);
- 2) inventariação de jogos e atividades de SDL com base nas leituras feitas bem como na nossa experiência enquanto professora de inglês no pré-escolar;
- 3) análise dos jogos e atividades reunidos e verificação da adequação e da qualidade dos materiais para o estudo assim como das suas potencialidades para o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação.

Assim, a análise de bibliografia sobre atividades de linguagem forneceu-nos dados em três áreas:

- as metas de aprendizagem a atingir no pré-escolar relativamente à linguagem;
- os tipos de atividades de linguagem a trabalhar com crianças em idade pré-escolar;
- as formas de testar o nível de desenvolvimento da linguagem da criança.

No que diz respeito ao primeiro aspeto, as leituras por nós realizadas facultaram-nos um quadro geral do que se pretende trabalhar linguisticamente na educação pré-escolar com vista ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa da criança. Essa informação permitiu-nos construir um PI mais fundamentado e assente nas metas de aprendizagem para a infância, definidas pelo Ministério de Educação e Ciência (MEC) e Direção-Geral de Educação

(DGE), e inseridas na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional (ver <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>). Segundo o MEC e a DGE (2010; 2012) estas metas “facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que, ao entrarem para o 1.º CEB, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo.” (MEC & DGE, 2010, sp, texto em linha). Além disso, estas metas devem ser “entendidas como evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos, sustentadas na aquisição dos conhecimentos e capacidades inscritos no currículo formal, constituindo por isso resultados de aprendizagem esperados (...), [expressos] em termos do desempenho esperado por parte do aluno.” (MEC & DGE, 2010 - ver <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>).

As metas de aprendizagem encontram-se divididas em 6 grandes áreas: *Conhecimento do Mundo, Expressões, Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Tecnologias de Informação e Comunicação*. Tendo em conta os objetivos do nosso estudo, a área em que focámos a nossa atenção foi, obviamente, a da *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*. Esta meta de aprendizagem foca-se nos conhecimentos a adquirir em língua portuguesa, nomeadamente nas aprendizagens relativas à linguagem oral, assim como em aspetos referentes à compreensão de textos orais e às primeiras abordagens à leitura e escrita (cf. MEC & DGE, 2010). Encontra-se subdividida em 4 campos: *Consciência Fonológica, Reconhecimento e Escrita de Palavras, Conhecimento das Convenções Gráficas e Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal*. Lembremos, neste ponto, que pretendemos nesta investigação compreender as potencialidades das atividades de SDL no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa oral das crianças em idade pré-escolar na sua LM (português)⁴, logo a área que aborda as capacidades linguístico-comunicativas orais a desenvolver na criança em idade pré-escolar surge inserida

⁴ Ou nas línguas “maternas”/línguas dominadas pela criança, considerando os pressupostos da parte teórica deste trabalho de que a criança poderá até conviver com mais do que uma língua diariamente, pelo que teríamos de reconhecer que possui mais do que uma “LM”.

no campo *Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal*. Assim sendo, neste âmbito, pretende-se que a criança no final da educação pré-escolar atinja as seguintes metas:

- “a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;
- a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa;
- a criança relata e recria experiências e papéis;
- a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;
- a criança reconta narrativas ouvidas ler;
- a criança descreve pessoas, objetos e ações;
- a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes;
- a criança inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico;
- a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras;
- a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente;
- a criança recita poemas, rimas e canções.” (cf. MEC & DGE, 2010)

Estas metas foram fundamentais na construção do nosso PI, pois providenciaram orientações relativas ao tipo de atividades a realizar com as crianças por forma a estimular as suas capacidades de expressão e comunicação, designadamente o reconto de histórias, a sequenciação de acontecimentos, a descrição de imagens ou o cantar de canções.

Mas a leitura de bibliografia da especialidade proveu-nos ainda de exemplos de outras atividades de SDL já postas em prática noutros projetos relacionados com a diversidade linguística e que procurámos reciclar e adaptar ao nosso PI (cf. Andrade & Martins, 2007)

Os trabalhos de Sim-Sim (2004), Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) e Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) elucidaram-nos em relação ao melhor modo de verificar o grau de desenvolvimento da linguagem de crianças portuguesas em idade pré-escolar, ajudando, ao mesmo tempo, a estreitar o foco do nosso estudo no que diz respeito às capacidades linguísticas a serem estudadas. Por outras palavras, pudemos, assim, evitar uma área de estudo demasiado vasta que não fosse passível de ser analisada dentro do espaço de tempo que uma tese de doutoramento permite, pelo que, como dissemos atrás, decidimos incidir no domínio da *sintaxe*. Dentro da *sintaxe* analisámos as capacidades *recetivas*,

compreensão do oral (**CO**), e as *expressivas*, produção oral (**PO**) e interação oral (**IO**) das crianças.

Deste modo, o PI conjugou todos os saberes adquiridos na revisão da literatura, tendo sido elaborado com base nas metas de aprendizagem, nas teorias de desenvolvimento da linguagem e em outros projetos de SDL já levados a cabo, tentando desenvolver as capacidades *orais recetivas* e *expressivas* das crianças alvo do estudo, no domínio da *sintaxe*.

Após esta fase de balanço sobre os constructos teóricos que apoiassem a escolha de materiais apropriados ao trabalho com crianças em idade pré-escolar no que diz respeito à SDL e ao desenvolvimento das suas capacidades de expressão e comunicação, procedemos a uma compilação de recursos lúdico-didáticos multilingues que servissem o propósito da nossa investigação e fossem ao encontro da necessidade natural de brincar e jogar na infância (cf. Kishimoto, 1996; Lievegoed, 1996; Szundy, 2001: 43).

A compilação de recursos foi, deste modo, inventariada de forma a podermos analisar de que forma os materiais, as atividades e os jogos escolhidos iam ao encontro das metas de aprendizagem assim como trabalhavam as capacidades linguísticas escolhidas. Optámos por centrar todas as atividades num grande tema que fosse do agrado das crianças e passível de ser trabalhado num curto espaço de tempo. Uma vez que a história “Os Três Porquinhos” serviu de introdução às restantes atividades de linguagem, escolhemos dedicar todos os restantes jogos ao tema dos animais.

O quadro que apresentamos de seguida relaciona as atividades propostas por Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) e Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) com as metas de aprendizagem da educação pré-escolar no âmbito do desenvolvimento da linguagem, metas delineadas pelo MEC e DGE (2010; 2012), assim como apresenta as atividades lúdicas que escolhemos.

Atividades sugeridas por Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) e Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997)	Metas de aprendizagem trabalhadas (MEC & DGE, 2010; 2012)	Capacidade Recetiva e/ou Expressiva trabalhada (Sim-Sim, 2004; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008)	Atividade escolhida por nós (Andrade & Martins, 2007)
Escutar histórias	A criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.	CO	Audição da história “Meninos de todas as cores – A viagem de Miguel” Audição da história “Os Três Porquinhos” em 5 línguas diferentes.
Recontar histórias	A criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.	PO IO	Reconto da história “Meninos de todas as cores – A viagem de Miguel” e da história “Os Três Porquinhos” em 5 línguas diferentes.
Visionar vídeos	A criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens; A criança reconta narrativas ouvidas ler.	CO PO IO	Visionamento de filmes com lengalengas em várias línguas; Visionamento da história “Os Três Porquinhos” em 5 línguas diferentes.
Manipular objetos/imagens reais	A criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa; A criança descreve pessoas, objetos e ações.	PO	Reconto da história “Meninos de todas as cores – A viagem de Miguel” com imagens de lâ dos amigos do Miguel.
Jogar jogos de movimento que impliquem resposta a ordens	A criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa; A criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.	CO IO	Jogo de mímica; <i>Jogo da Corda</i> ; <i>Jogo Salta Pedrinhas</i> ; <i>Jogo Rei Manda</i> .
Escutar/recitar poemas e trava-línguas	A criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras; A criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente; A criança recita poemas, rimas e canções.	CO PO	Visionamento de filmes com lengalengas em várias línguas.
Jogar jogos de cartas	A criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa; A criança descreve	CO PO IO	Jogo do bingo; <i>Jogo do Peixinho</i> ; <i>Jogo The Ladybirds</i> .

	<p>peessoas, objetos e ações; A criança partilha informação oralmente através de frases coerentes; A criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.</p>		
Jogar jogos de manipulação de imagens	<p>A criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa; A criança descreve pessoas, objetos e ações; A criança partilha informação oralmente através de frases coerentes; A criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.</p>	<p>CO PO IO</p>	<p>Jogo de associação som-língua; Jogo de ordenação de imagens; Jogo da memória humano; Jogo de mesa dos três porquinhos; Jogo da <i>Arca de Noé</i>.</p>
Jogar jogos de descrição ou nomeação de imagens	<p>A criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa; A criança descreve pessoas, objetos e ações; A criança partilha informação oralmente através de frases coerentes; A criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras; A criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.</p>	<p>CO PO IO</p>	<p>Bingo dos <i>Três Porquinhos</i> em 5 línguas; Jogo do telefone.</p>

Quadro 2 – Relação entre metas de aprendizagem, capacidades linguísticas e atividades escolhidas.

Após a escolha das atividades mais adequadas, elaborámos finalmente o PI (ver Anexo 1) com uma descrição pormenorizada de como cada atividade foi usada assim como uma listagem de possíveis questões a colocar no final de cada jogo para verificação da apreciação das crianças sobre esse mesmo jogo.

Finalmente, para a construção do PI, para além das ideias relativas às atividades linguísticas mais apropriadas retiradas de Sim-Sim (2004), Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) e Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), escolhemos ainda adotar uma abordagem experiencial na linha do proposto por Ferre Laevers. Tal como visto atrás, a *Educação Experiencial* advoga que o educador deve adotar uma atitude experiencial, ou seja, deve tentar colocar-se no lugar do seu grupo de crianças e procurar sentir o que elas sentem. Ao fazê-lo, reunirá melhores condições para perceber características de personalidade das crianças, os seus

gostos e interesses, podendo assim encontrar atividades e materiais que correspondam às suas preferências e satisfaçam as suas necessidades enquanto seres em desenvolvimento e ávidos de experiências potenciadoras desse mesmo desenvolvimento. Essa descoberta das atividades que vão ao encontro dos interesses das crianças exige que o educador esteja constantemente a colocar à disposição das crianças novos recursos e materiais pedagógico-lúdicos, designados de *iniciativas* na pedagogia de Laevers, e que monitorize regularmente a aceitação por parte das crianças destes novos recursos trazidos para a sala de atividades. Para se verificar a qualidade e acolhimento de cada nova iniciativa, o educador poderá observar e analisar o **nível de envolvimento** das crianças com a nova atividade (cf. Laevers & Van Sanden, 1997).

Para além disso, segundo Laevers (1994a), a criança que aprecia e se interessa verdadeiramente pelas atividades ou materiais introduzidos pelo educador envolve-se plenamente com eles, explorando-os até ao limite das suas capacidades. Quando determinado material ou atividade já não tem interesse para a criança, ela dedica-se a outro igualmente atrativo e da sua preferência, mas que lhe traga algo de novo. Ou seja, a própria criança é que, seguindo o seu ímpeto exploratório, sabe e escolhe o material que melhor se adequará às suas necessidades de desenvolvimento/aprendizagem. Ainda de acordo com o mesmo autor, o *envolvimento* da criança poderá, por isso, ser um indicador de que ela está a satisfazer as suas necessidades exploratórias e a aprender ao seu ritmo aquilo que lhe interessa, daí que o principal objetivo do educador seja encontrar atividades que contribuam para o *envolvimento* da criança. Foi precisamente isso que tomámos em consideração aquando da construção do PI, fator que acabou por originar uma pequena reformulação no PI, como se pode constatar no modelo de Lewin no ponto 5.1.2 deste Capítulo.

6.2- Instrumentos de recolha de dados

Como já referido anteriormente, a investigação mista é um tipo de pesquisa que implica várias formas de recolha de dados. Elliot (1991) e Rockford (2003) afirmam que a variedade de instrumentos de recolha amplifica a quantidade de

informação a analisar, possibilitando uma análise de um mesmo assunto à luz de várias perspectivas.

Na tabela abaixo vemos nitidamente o instrumento de recolha adotado e o motivo pelo qual foi escolhido para a nossa investigação.

Instrumento de recolha	Objetivo
Entrevistas com guião	- caraterização da escola - caraterização das educadoras - caraterização das crianças
Consulta dos Processos das Crianças	- caraterização da criança e seu meio envolvente
Consulta do Relatório das Atividades de Enriquecimento Curricular	- caraterização das sessões de língua estrangeira
Questionários	- caraterização das crianças - avaliação da apreciação do PI pelas crianças
Teste de Linguagem (Sim-Sim, 2004)	- avaliação das capacidades linguísticas das crianças
Videogravação	- reação ao PI e apreciação do mesmo - apreciação das capacidades linguísticas - postura face à SDL
Transcrição	- reação ao PI e apreciação do mesmo - apreciação das capacidades linguísticas - postura face à SDL
Observação direta	- reação ao PI - apreciação das capacidades linguísticas - postura face à SDL

Quadro 3 – Instrumentos de recolha e seus objetivos.

Nos pontos que se seguem, descrevemos com mais pormenor a utilização de cada instrumento de recolha de dados presente na tabela.

6.2.1- As entrevistas

Atentemos primeiramente nas entrevistas realizadas a partir de um guião. Dadas as características desta investigação, ou seja, considerando que pretendemos analisar os efeitos de atividades de SDL no desenvolvimento sintático da linguagem das crianças e tomando em consideração as ideias de Vygotsky (1991a) relativamente à importância do meio envolvente para a construção de saberes da criança, toda a esfera circundante das crianças tem, de

alguma forma, influência no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa das crianças, seja a instituição escolar, sejam as educadoras, sejam os pais ou os restantes colegas de escola. Assim, mais à frente, apresentamos uma caracterização do JI, das educadoras assim como das crianças e do seu meio socioeconómico e sociocultural com base nas entrevistas que levámos a cabo.

No total realizámos 3 entrevistas: uma com o diretor da escola e outra com cada uma das educadoras dos grupos experimental e de controlo. A entrevista com o diretor da instituição de ensino decorreu no dia 16 de novembro de 2011, pelas 9h00 da manhã, durante a qual colocámos questões abertas relativamente à instituição e comunidade escolar, aos serviços de apoio ao aluno, assim como aos espaços e equipamentos e às atividades disponibilizados (ver Anexo 2). Cerca de quatro meses depois, reunimos com ambas as educadoras em horário não letivo para colocarmos algumas questões relativas à sua formação académica, ao seu grupo de crianças, ao plano curricular com elas trabalhado e, em particular, à sua opinião sobre as atividades de SDL (ver Anexo 3). Todas as entrevistas foram audiogravadas e transcritas para posterior análise e interpretação no que diz respeito à caracterização do JI, das educadoras e das crianças.

Para garantir o anonimato de todos os intervenientes, escolhemos adotar siglas que os representam nas transcrições e que explicitamos no quadro 4.

Siglas adotadas para:	
A instituição de ensino	CCMI
As educadoras	ED1 (educadora do grupo de controlo) e ED2 (educadora do grupo experimental)
Diretor	D
Grupo experimental	GE
Grupo de controlo	GC
As crianças do GE	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7 e B8
As crianças do GC	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7 e C8
Entrevista	E1 (ao diretor), E2 (às

	educadoras)
Sessões	S1, S2, S3, S4, S5, S6...

Quadro 4 – Siglas adotadas nas transcrições.

A escolha da sigla identificativa da escola foi constituída com base no nome da instituição e a sigla representativa das educadoras advém das duas primeiras letras da palavra “educadora”. A escolha das siglas para a identificação das crianças fundamentou-se no facto desta tese se tratar, de alguma forma, de uma continuação do estudo desenvolvido no mestrado em que tínhamos adotado as siglas A1, A2 e A3 para representação dos alunos. Sentimos que, ao denominar as crianças deste estudo da mesma forma nos estaríamos a reportar ao estudo de mestrado e não a uma nova investigação, pelo que escolhemos o recurso a B1, B2, etc..., para o grupo experimental, e C1, C2, etc..., para o grupo de controlo.

O quadro que se segue apresenta de forma resumida as entrevistas realizadas no âmbito deste estudo (ver Anexos 12 e 13).

Para a caracterização:	Método utilizado	Duração	Data/Hora	Sigla adotada na transcrição
Da escola	Entrevista semi-estruturada ao diretor da escola (audiogravada e transcrita)	Cerca de 38 mins	08/11/2011 9h00	E1-D
Das crianças	Entrevistas semi-estruturadas às educadoras das crianças (audiogravada e transcrita)	Cerca de 30 mins	04/04/2012 14h00	E2-ED1 e ED2
Das educadoras	Entrevistas semi-estruturadas às educadoras das crianças (audiogravada e transcrita)	Cerca de 30 mins	04/04/2012 14h00	E2-ED1 e ED2

Quadro 5 – As entrevistas e sua duração.

Para além do recurso a entrevistas, recorreremos ainda à consulta dos processos escolares de cada aluno para caracterização do seu meio socioeconómico. Em baixo, detalhamos a forma como utilizámos os processos escolares.

6.2.2- Consulta de processos

Relativamente à consulta de processos das crianças, esta foi realizada em dezembro de 2011 e após autorização prévia quer dos pais quer das próprias educadoras. Antecipadamente, preparámos uma tabela com os elementos que queríamos encontrar nos processos (ver Anexo 4), uma vez que não obtivemos autorização para os levar para fora das instalações da escola. Neles pretendíamos encontrar informação relativa à idade das crianças, ao seu local de residência, às profissões dos pais, a eventuais necessidades educativas especiais e, finalmente, informação relativa ao contacto das crianças com outras línguas no seu dia-a-dia.

Após consulta dos processos, passámos os dados registados na tabela por nós produzida para um documento Excel concebido especialmente para reunião de informação relativa às crianças.

Considerámos, ainda, importante compreendermos o tipo de contacto com outras línguas por parte das crianças em contexto escolar, por isso consultámos o relatório de atividades de enriquecimento curricular, particularmente no que toca às LE oferecidas.

6.2.3- O relatório das atividades de enriquecimento curricular – língua estrangeira

As entrevistas com o diretor e com as educadoras permitiram-nos ter uma ideia das atividades de enriquecimento curricular postas à disposição das crianças do CCMI, nomeadamente no que diz respeito às LE. Uma vez que o nosso estudo lidou com a exposição das crianças a várias línguas, numa perspetiva de SDL, considerámos essencial conhecer o trabalho desenvolvido na escola no que toca às LE, a fim de sabermos que tipo de conhecimentos linguísticos as crianças poderiam ter aquando da aplicação do PI. Assim sendo, a

diretora do Instituto de Línguas que colabora com o CCMI no que toca às sessões de línguas voluntariou-se para fornecer o relatório de atividades de inglês dos últimos anos na instituição por forma a podermos ter uma ideia mais precisa da abordagem didática utilizada e dos possíveis saberes das crianças. A leitura do relatório forneceu-nos, assim, informação valiosa para a conceção de uma caracterização do trabalho com LE no CCMI.

6.2.4- Questionários

Os questionários realizados no âmbito deste estudo foram de dois tipos: escrito e oral.

O *questionário escrito* consistiu num conjunto de perguntas que nos possibilitasse obter informação (Ghiglione & Matalon, 2001) relativamente aos conhecimentos de outras línguas por parte das crianças envolvidas no estudo (GE). Pretendíamos saber que línguas eram faladas em família, que línguas eram conhecidas pela família de cada criança e que línguas gostariam de poder aprender no futuro, com o intuito de constituir uma espécie de *biografia linguística* de cada criança. Por forma a envolver os pais no estudo, desenhamos um questionário graficamente interessante para as crianças (ver Anexo 5) que requeresse uma resposta construída em conjunto por pais e crianças, em que os pais ajudavam na leitura e na escrita de algumas respostas e as crianças pintavam alguns desenhos representativos das suas respostas. A partir das respostas recolhidas nesse questionário escrito, constituímos a *biografia linguística* de cada criança que incluímos na caracterização dos sujeitos.

No que diz respeito às *questões orais*, estas consistiram num conjunto de perguntas colocadas no final de cada sessão para verificação da apreciação das atividades de SDL realizadas, a fim de podermos proceder a alterações passíveis de melhorar as sessões futuras. Nas primeiras sessões, apontámos mais para questões relacionadas com a diversidade linguística passando para perguntas mais relacionadas com o gosto pelos jogos de SDL nas restantes sessões. No quadro 6 podemos ver quais as questões colocadas no fim de cada sessão.

Sessão	Questões
Sessão 1	<p>Sabes em que parte do mundo tu vives? Aponta.</p> <p>Onde viverá o Miguel/o menino castanho/vermelho/amarelo?</p> <p>Achas que estes meninos falam todos a mesma língua? Porquê?</p>
Sessão 2	<p>Se visitasses o menino castanho e ele te apresentasse à família dele, conseguias falar com eles e eles contigo? Porquê?</p> <p>Achas importante falar muitas línguas? Porquê?</p> <p>Que línguas falas?</p> <p>De que línguas já ouviste falar?</p>
Sessão 3	<p>Qual é o teu novo amiguinho do Miguel preferido? Porquê?</p> <p>Qual a tua lenga-lenga preferida? Porquê?</p>
Sessão 4	<p>Gostaram de ouvir a história em várias línguas?</p> <p>Gostavas de voltar a ouvir histórias em muitas línguas?</p>
Sessão 5	<p>Gostaste dos jogos de hoje?</p> <p>Qual dos jogos gostaste mais? Porquê?</p> <p>Gostaste de ouvir as línguas durante os jogos? Qual língua gostaste mais de ouvir?</p> <p>Gostavas de voltar a jogar estes jogos?</p>
Sessão 6	<p>Gostaste desta atividade?</p> <p>Foi difícil contar a história aos amigos do Miguel?</p> <p>De que gostaste mais nesta atividade?</p> <p>Gostavas de voltar a fazer esta atividade?</p>
Sessão 7	<p>Gostaste da sessão de hoje? Porquê?</p> <p>Gostaste de aprender a dizer “cão” noutras línguas? Foi difícil?</p> <p>Gostaste dos jogos? Qual o teu preferido?</p> <p>Gostavas de voltar a jogar estes jogos?</p>
Sessão 8	<p>Gostaste dos jogos de hoje? Qual foi o teu preferido?</p> <p>Gostaste de usar as línguas? Qual a língua que gostaste mais de usar?</p> <p>Gostavas de voltar a jogar os jogos de hoje?</p>
Sessão 9	<p>Gostaste dos jogos de hoje? Qual foi o teu preferido?</p> <p>Gostaste de usar as línguas? Qual a língua que gostaste mais de usar?</p> <p>Gostavas de voltar a jogar os jogos de hoje?</p> <p>Gostaste de aprender a dizer “gato” noutras línguas? Foi difícil?</p> <p>Gostavas de aprender mais animais noutras línguas?</p>
Sessão 10	<p>Gostaste dos jogos de hoje? Qual foi o teu preferido?</p> <p>Gostaste de usar as línguas? Qual a língua que gostaste mais de usar?</p> <p>Gostavas de voltar a jogar os jogos de hoje?</p>
Sessão 11	<p>Gostaste dos jogos de hoje? Qual foi o teu preferido?</p>

	<p><i>Gostaste de usar as línguas? Qual a língua que gostaste mais de usar?</i></p> <p><i>Gostaste de aprender a canção em espanhol? Foi difícil?</i></p> <p><i>Gostavas de voltar a jogar os jogos de hoje?</i></p> <p><i>Gostavas de aprender mais canções noutras línguas?</i></p>
Sessão 12	<p><i>Gostaste do jogo de hoje?</i></p> <p><i>Gostaste de usar as línguas? Qual a língua que gostaste mais de usar?</i></p> <p><i>Gostavas de voltar a jogar o jogo de hoje?</i></p> <p><i>Gostaste de aprender a dizer “galinha” e “vaca” noutras línguas? Foi difícil?</i></p> <p><i>Gostavas de aprender mais animais noutras línguas?</i></p>
Sessão 13	<p><i>Gostaste dos jogos de hoje? Qual foi o teu favorito?</i></p> <p><i>Gostaste de ouvir as línguas? Qual a língua que gostaste mais de escutar?</i></p> <p><i>Gostavas de voltar a jogar o jogo de hoje?</i></p> <p><i>Gostaste de aprender a canção em inglês?</i></p>
Sessão 14	<p><i>Gostaste do jogo de hoje?</i></p> <p><i>Gostaste de ouvir as línguas? Qual a língua que gostaste mais de escutar?</i></p> <p><i>Gostavas de voltar a jogar o jogo de hoje?</i></p>
Sessão 15	<p><i>Gostaste dos jogos de hoje? Qual foi o teu preferido?</i></p> <p><i>Gostaste de usar as línguas? Qual a língua que gostaste mais de usar?</i></p> <p><i>Gostavas de voltar a jogar os jogos de hoje?</i></p>

Quadro 6 – Questões colocadas oralmente no fim de cada sessão.

A aplicação deste questionário oral após cada sessão teve como grande objetivo a obtenção de dados relativos ao gosto pelas atividades propostas, acabando por nos fornecer informação valiosa para a revisão do primeiro plano de ação (ver Fases 2 e 3 do Ciclo 2 do Modelo de Lewin no ponto 5.1.2) e sua adaptação e reconstrução, baseada nas respostas dadas pelas crianças nas primeiras sessões.

Ainda dentro do questionário como método de recolha de dados, constituímos um outro questionário dirigido às educadoras que pretendia reunir as suas opiniões relativamente ao desempenho linguístico do seu grupo de crianças e que, por isso, designámos de *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral*. Apesar de termos recorrido a um *Teste de Linguagem* (descrito no subtítulo seguinte), pensámos ser essencial dar voz às educadoras sobre as suas crianças, pois ninguém como elas conhece melhor as suas capacidades linguísticas e o trabalho desenvolvido com elas em prol dessas mesmas capacidades. As

educadoras convivem diariamente com as suas crianças, por vezes em maior número de horas que os próprios pais, para além de que receberam formação académica para avaliar a competência linguístico-comunicativa das suas crianças e procurar métodos de a impulsionar, daí que tivéssemos considerado importante requerer o preenchimento do questionário por nós desenhado. Pretendíamos que este relatório complementasse o *Teste de Linguagem* utilizado, uma vez que se poderia dar o caso de as crianças estarem nervosas ou inibidas face a um teste desconhecido, gerando assim resultados pouco fidedignos no que diz respeito ao desempenho geral no teste. Uma vez que este questionário foi implementado no mesmo dia que o teste de linguagem, reservámos a explicação do mesmo para o ponto 6.2.6.

6.2.5- O Teste de Avaliação da Linguagem Oral

Como referido anteriormente, antes e após a aplicação do PI, submetemos as crianças a um teste de linguagem com enfoque na *sintaxe*. O teste de linguagem foi desenhado com base no *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* concebido especialmente para a realidade portuguesa por Sim-Sim (2004).

Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) afirmam que existem duas competências nucleares da linguagem oral a desenvolver ao longo da educação básica: a *compreensão oral* e a *expressão oral*. A *compreensão oral* envolve a receção e decifração de mensagens orais, precedendo a expressão oral, embora as duas estejam profundamente interligadas (cf. Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 20). Os mesmos autores asseguram que é a compreensão oral que dá acesso ao conhecimento, sendo por isso uma competência vital no sucesso escolar. Esta ideia vai ao encontro da perceção de Vygotsky (1991a) que reitera a importância da criança obter um desenvolvimento saudável e favorável da linguagem, uma vez que esta é um meio fundamental de aquisição e construção de saberes. Neste sentido, com vista a impulsionar o desenvolvimento da linguagem em contexto escolar, Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) sugerem atividades em que a criança seja exposta a discursos orais diferentes e com níveis de complexidade variados, bem como jogos de alargamento do vocabulário.

Relativamente à *expressão oral* esta traduz-se na “capacidade de produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática de uma língua” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 28). Esta capacidade requer não só o conhecimento das regras gramaticais de uma língua, mas também das regras sociais, assim como de estratégias de reformulação do discurso para que este seja entendido da melhor forma. A escola pode, assim, promover tarefas que pressuponham o trabalho de conteúdos linguísticos diversificados que incluam uma variedade de vocábulos e estruturas gramaticais. Os mesmos autores fazem ainda referência aos potenciais benefícios do contacto com outras línguas por parte das crianças, realçando que estas devem fazer parte das atividades de linguagem postas à disposição das crianças na escola, uma vez que contribuem para um melhor desempenho na língua materna, quer na *compreensão oral* quer na *expressão oral* (cf. Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 40).

Tendo em consideração as competências nucleares de linguagem e as formas de promover o seu desenvolvimento, Sim-Sim (2004) realizou um estudo que visava “contribuir para a disponibilização de recursos de avaliação do desenvolvimento da linguagem oral” (p. 2), fornecendo marcos do desenvolvimento linguístico da população portuguesa, na esperança de ajudar educadores e investigadores a melhor conhecerem linguisticamente as crianças portuguesas (cf. Sim-Sim, 2004: 2). Do estudo resultou a conceção de um teste de linguagem aplicável à realidade portuguesa, que avalia as capacidades linguísticas orais das crianças falantes de português europeu.

O *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* de Sim-Sim (2004) foi desenhado para apreciar o desempenho linguístico em três domínios linguísticos: *lexical*, *sintático* e *fonológico*. Dentro de cada um destes domínios, pretende-se avaliar quer as capacidades *recetivas* quer as *expressivas*. Deste modo, foram criados testes e subtestes que incluíssem tarefas que melhor testassem cada domínio em ambas as capacidades. Para avaliar o domínio do léxico, existem os subtestes *Definição Verbal e Nomeação*; para avaliar o domínio da sintaxe aparecem os subtestes *Compreensão de Estruturas Complexas*, *Reflexão Morfosintática* e *Completamento de Frases*; para avaliar o domínio fonológico temos o subteste

Segmentação e Reconstrução Segmental. O quadro ao lado resume o que acabámos de descrever.

Domínio Linguístico	Capacidades	
	Recetivas	Expressivas
Lexical	Definição verbal	Nomeação
Sintático	Compreensão de estruturas complexas Reflexão morfosintática	Completamento de frases
Fonológico	-----	Segmentação e reconstrução segmental

Quadro 7 – Subtestes por domínio linguístico (cf Sim-Sim, 2004: 5).

Atentemos assim nos 6 subtestes. No que diz respeito às *capacidades recetivas*, Sim-Sim (2004) propõe 3 subtestes: *Definição Verbal*, *Compreensão de Estruturas Complexas* e *Reflexão Morfosintática*. No subteste de *Definição Verbal* propõe-se à criança que defina 35 palavras que lhe são apresentadas verbalmente, no subteste de *Compreensão de Estruturas Complexas*, colocam-se 32 questões às crianças relacionadas com uma frase acabada de dizer e no subteste de *Reflexão Morfosintática* apresentam-se 22 frases com erros de concordância, regência ou ordem frásica e convidam-se as crianças a detetarem o erro, embora algumas frases não contenham qualquer incorreção. Este último subteste acabou por ser excluído porque no estudo piloto se verificou que as crianças revelaram muitas dificuldades na compreensão do pretendido. Relativamente às capacidades expressivas, foram constituídos 4 subtestes. O teste de *Nomeação* que apresenta 35 imagens e convida as crianças a nomeá-las, o teste de *Completamento de Frases* que desafia as crianças a encontrarem o elemento omissivo (nomes, pronomes, verbos e artigos) em 30 frases, e, finalmente, o teste de *Segmentação e Reconstrução Silábica* que pretende que as crianças façam a reconstrução silábica e fonémica de 40 palavras, assim como a sua segmentação silábica e fonémica, subdivididos em 4 blocos (A, B, C e D).

Assim, apresentamos a distribuição de itens testados em cada subteste do *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* de Sim-Sim (2004) no quadro em baixo.

Nome do subtteste	Itens testados
Definição verbal	35 itens
Nomeação	35 itens
Compreensão de estruturas complexas	32 itens
Completamento de frases	30 itens
Reflexão morfosintática	22 itens
Segmentação e reconstrução segmental	40 itens (10 cada bloco)

Quadro 8 – Número de itens por subtteste.

O teste aqui descrito foi concebido para ser aplicado a crianças dos 4 aos 9 anos, contudo alguns subttestes são mais indicados para crianças entre os 4 e 6 anos e outros mais apropriados para crianças a partir dos 6 anos. Vejamos como se distribuem os subttestes por idades (cf. Sim-Sim, 2004: 11).

Nome do subtteste	Idades
Definição verbal	4, 6 e 9 anos
Nomeação	4 e 6 anos
Compreensão de estruturas complexas	4, 6 e 9 anos
Completamento de frases	4, 6 e 9 anos
Reflexão morfosintática	6 e 9 anos
Segmentação e reconstrução Segmental:	
Bloco A	4 e 6 anos
Bloco B	6 e 9 anos
Bloco C	4 e 6 anos
Bloco D	6 e 9 anos

Quadro 9 – Distribuição dos subttestes por idades.

Considerando que a aplicação do *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* completo requer um longo tempo de implementação e, em virtude dos constrangimentos de tempo relacionados com o funcionamento do JI, assim como com aqueles relativos à duração do nosso estudo, pensámos ser fundamental, tal como referido anteriormente, reduzir a dimensão do teste, focando-nos apenas no domínio do nosso interesse: a sintaxe, nas capacidades quer recetivas (compreensão oral) quer expressivas (produção oral e interação verbal). Deste modo, constituímos um teste adaptado do *Teste de Avaliação da Linguagem Oral*

que incluiu apenas os subtestes *Compreensão de Estruturas Complexas* e *Completamento de Frases*. Contudo, ponderámos a hipótese de incluir uma parte totalmente criada por nós que possibilitasse às crianças falarem livremente sobre uma imagem apelativa. Recorremos assim a uma ilustradora que desenhou uma imagem especialmente dirigida a crianças destas idades, muito colorida e dinâmica, retratando um grande parque infantil e jardim onde várias crianças e adultos brincam. Após várias reuniões com a ilustradora em que descrevemos o tipo de imagem que esperávamos, começámos a receber alguns esboços que fomos comentando, sugerindo mudanças, até obtermos a versão final totalmente desenhada e pintada à mão (ver Anexo 6). O teste de linguagem final (ver Anexo 7) apresenta-se assim com as seguintes partes:

Domínio linguístico	Capacidades	Subteste	Baseado em	Itens/Imagens
SINTAXE	Recetivas (compreensão oral)	Compreensão de estruturas complexas	Teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2004)	32 itens
	Expressivas (produção e interação orais)	Completamento de frases	Teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2004)	30 itens
		Descrição de imagem	Ilustração concebida por Nídia Nair (2011) propositadamente para este estudo	1 imagem e 8 perguntas possíveis

Quadro 10 – Descrição dos subtestes utilizados.

O nosso teste foi aplicado primeiramente em princípios de janeiro de 2012, antes da implementação do PI, e em meados de maio de 2012, cerca de dois meses após o fim das sessões de SDL. Embora tenhamos proposto sermos nós a aplicar os testes, as educadoras acharam melhor fazê-lo elas mesmas, por forma a perturbar o menos possível as rotinas das crianças assim como a evitar a entrada de uma cara desconhecida na sala, especialmente antes do início das sessões de SDL. Segundo a descrição das educadoras de ambos os grupos, num momento de atividade livre, cada criança envolvida no estudo foi chamada uma a

uma para um recanto da sala com um ambiente mais calmo e acolhedor, sendo depois convidada a realizar o teste, que foi cumprido escrupulosamente. De referir que, antes da implementação do teste, experimentámos uma aplicação com 4 crianças nossas familiares de 4, 5 e 8 anos para, por um lado, testarmos a sua validação e confiabilidade e, por outro, praticarmos a sua aplicação para explicarmos às educadoras a melhor forma de o administrar.

6.2.6- O Relatório de Avaliação da Linguagem Oral

Tal como referido anteriormente, agregado ao teste de linguagem colocámos um questionário dirigido às educadoras sobre as competências linguístico-comunicativas das suas crianças e que pretendíamos que funcionasse como um *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral*. Este questionário foi concebido com base nos níveis de competência linguística fornecidos pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) (Conselho da Europa, 2001) e deveria ser completado após uma observação cuidada das crianças e recolha de dados suficientes que fornecessem informação sobre as capacidades linguístico-comunicativas das crianças.

Recordemos que o QECRL é um documento criado pelo Conselho da Europa que “descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação.” (Conselho da Europa, 2001: 19). Este documento de referência para o ensino e aprendizagem de línguas, seja ela estrangeira ou materna, disponibiliza uma base comum para reconhecimento dos desempenhos linguísticos a vários níveis (compreensão e produção), facilitando a análise dos “progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.” (Conselho da Europa, 2001: 19).

Sendo este um estudo desenvolvido com crianças em idade pré-escolar, em fase de aprendizagem e desenvolvimento da sua linguagem, o QECRL (Conselho da Europa, 2001) providencia linhas de orientação rigorosas no que diz respeito aos níveis de desempenho linguístico que auxiliam na observação dos níveis de língua, ou seja, na identificação dos aspetos a incluir no questionário

dirigido às educadoras. Deste modo, lembremos que o QECRL (Conselho da Europa, 2001) apresenta 3 níveis de proficiência linguística: *utilizador elementar (A)*, *utilizador independente (B)* e *utilizador proficiente (C)*. Dentro de cada um destes níveis encontram-se duas sub-categorias que descrevem com mais precisão as variantes de proficiência possíveis em cada um dos três níveis (ver Anexo 8). Em termos gerais, um utilizador que se situa no nível A é capaz de compreender e comunicar em tarefas simples do dia-a-dia, enquanto um falante de nível B já interage em contextos mais complexos e fora de contextos familiares e, finalmente, um utilizador que se encontre no nível C consegue um desempenho linguístico excelente em todas as áreas, seja em contextos familiares ou não-familiares. Veja-se o quadro 11 retirado do QECRL (Conselho da Europa, 2001: 49), que detalha o que acabámos de descrever.

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Quadro 11 – Descrição dos níveis de proficiência linguística do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001).

O QECRL providencia também uma descrição pormenorizada relativamente a três grandes áreas da competência linguística: *compreender, falar, escrever*. Na competência de *compreensão* entende-se que se pretende perceber o nível de perceção quer de textos orais (compreensão oral) quer de textos escritos (leitura). No que toca ao *falar*, compreende-se que queremos

apreender o nível de proficiência na produção oral e na interação oral. Relativamente ao *escrever* ambiciona-se avaliar o nível de redação escrita. Ora, se tivermos em conta que, de acordo com o descrito em cima relativamente ao *Teste de Linguagem* de Sim-Sim (2004), pretendemos focar a nossa avaliação linguística na linguagem oral nas suas duas vertentes, a *recetiva* e a *expressiva*, preocupámo-nos em recolher informação para constituição do nosso relatório sobre as componentes de *compreensão oral*, *interação oral* e *produção oral* do QECRL (Conselho da Europa, 2001).

Deste modo, tentámos conjugar a descrição fornecida pelo QECRL e a explicação do desenvolvimento da linguagem de Sim-Sim (1998; 2004) para compreender que níveis melhor se adequam ao desempenho linguístico de uma criança em idade pré-escolar, mais precisamente, com cerca de 5 anos de idade. Sim-Sim (1998) afirma que a criança em idade pré-escolar foca as suas intervenções verbais no mundo e nas pessoas que a rodeiam, ou seja, naquilo que lhe é familiar, e vai progredindo e desenvolvendo a sua linguagem gradualmente até à adolescência, fase em que adquire, em todas as áreas da linguagem, a mestria adulta. Se atentarmos nos descritores do quadro 11, vemos que os níveis em que o utilizador se sente confortável a expressar-se sobre o mundo que o rodeia e sobre assuntos simples que lhe sejam familiares são os níveis A e B. No nível A, quer o grau A1 quer o A2 descrevem usos da linguagem característicos do uso normal de uma criança na língua ou nas línguas que domina, tal como explicado por Sim-Sim (1998), assim como o nível B1. Vejamos então como relacionámos a descrição dos níveis do QECRL (Conselho da Europa, 2001) com as capacidades linguístico-comunicativas descritas por Sim-Sim (1998; 2004) e Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997):

QECRL (Conselho da Europa, 2001)		Sim-Sim (1998; 2004)	
B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região	A nível SINTÁTICO	Aos 3 anos a criança começa a utilizar mais palavras por frase, apercebendo-se da importância de produzir frases e de recorrer a regras sintáticas para ser melhor entendida.

	onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.		
A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.		Aos 5 anos já tem conhecimentos sintáticos suficientes para compreender e produzir frases simples ou um pouco mais complexas, relacionadas com a sua realidade e assuntos que lhe são familiares. Utiliza palavras/vocábulos que lhe são significativos e de acordo com as vivências linguísticas do seu dia-a-dia, embora compreenda mais palavras do que aquelas que utiliza.
A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.		

Quadro 12 – Competências linguísticas da criança pré-escolar segundo o QECRL (Conselho da Europa, 2001) e Sim-Sim (1998; 2004).

Julgamos, assim, que uma criança de 5 anos é capaz de um desempenho linguístico comparável ao descrito nos níveis A1, A2 e B1 do QECRL. Quanto ao nível B2, consideramos que já requer um grau de complexidade que uma criança de 5 anos com um desenvolvimento linguístico normal poderá não atingir:

“B2: É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de

espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.” (Conselho da Europa, 2001: 49)

Assim, não incluímos este nível no questionário dirigido às educadoras, apesar de termos criado um nível B1+ caso alguma criança revelasse um desempenho linguístico superior ao descrito para B1.

Vejamos agora o que o QECRL (Conselho da Europa, 2001) nos indica relativamente à *compreensão oral*, *interação oral* e *produção oral* com mais detalhe.

Níveis	Compreensão oral	Interação Oral	Produção Oral
A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
A2	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspetos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho atual ou mais recente.
B1	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações.

	profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	da atualidade).	
--	--	-----------------	--

Quadro 13 – Descritores do QECRL (Conselho da Europa, 2001) para os níveis A1, A2 e B1 nas capacidades de compreensão oral, produção oral e interação oral.

Uma vez que no *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* incluímos uma parte que exigia que as crianças descrevessem uma imagem criada em especial para o teste, considerámos essencial incluir no questionário às educadoras uma secção em que estas pudessem avaliar com mais precisão a *produção oral longa*, no domínio da *sintaxe*, baseadas na *coerência* e *fluência* do discurso oral das crianças. Assim, retirámos informação relativa a estas duas componentes do texto oral para constituirmos um questionário o mais detalhado possível que abrisse a oportunidade às educadoras de refletirem sobre variados aspetos do desempenho linguístico oral das suas crianças. O QECRL diz-nos o seguinte em relação à coerência e fluência de discursos orais do nível A1 ao B1:

Níveis	Coerência	Fluência
A1	Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspetos pessoais e situações concretas determinadas. Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado.	É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação. É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspetos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correções.
A2	Usa padrões frásicos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples do dia-a-dia. Usa corretamente algumas estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente.	É capaz de se fazer compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes. É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples. É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende.
B1	Possui suficiente linguagem para suprir as suas necessidades, com vocabulário suficiente para se exprimir com alguma hesitação e recurso a circunloqu岸ões sobre tópicos como família, passatempos e interesses, trabalho, viagens e acontecimentos correntes. Usa com relativa correção um repertório de 'rotinas' e fórmulas frequentes associadas a situações mais previsíveis.	Pode prosseguir de forma inteligível, mesmo com pausas para planeamento gramatical e lexical e os reajustamentos são muito evidentes, especialmente em longas porções de discurso livre. É capaz de iniciar, manter e acabar conversas simples frente a frente sobre tópicos de interesse familiar ou pessoal. É capaz de recuperar aquilo que alguém disse, de modo a confirmar o entendimento

Quadro 14 – Descritores do QECRL (Conselho da Europa, 2001) para a coerência e fluência orais.

Depois de reunida a informação necessária para a constituição do questionário que permitisse a criação do relatório de desempenho oral, adaptámos e simplificámos os descritores de cada nível em cada uma das capacidades alvo do nosso estudo e, finalmente, demos corpo ao relatório final (ver Anexo 9).

6.2.7- A videogravação e a transcrição

Como já atrás referimos, um dos instrumentos de recolha que utilizámos foi a *videogravação*. Tal como descrito por Rockford (2003) e Elliot (1991), a *videogravação* é uma ferramenta preciosa quando o investigador é ao mesmo tempo o professor, não conseguindo estar atento a tudo o que tem lugar na sua sala. Atendendo a que esta investigação se concretiza pela observação da reação das crianças às atividades de SDL propostas, recorrendo à *Escala de Envolvimento* de Laevers que requer uma análise rigorosa dos comportamentos das crianças pela observação das intervenções verbais e não-verbais, a recolha de informação sob a forma de vídeo permite uma reunião de todos os momentos que ocorrem na sala de aula para posterior análise. De facto, Van Lier (1998) afirma que:

“(...) recording is used as a tool for description and analysis, not just as a mnemonic device, but more importantly as an *estrangement device*, which enables the ethnographer to look at phenomena (such as conversations, rituals, transaction, etc.) with detachment. The same ways of working are applied in classrooms. (...) since many more things go on at the same time and in rapid succession (...) laden with personal meaning” (p. 37).

Contudo, no contexto escolar, nomeadamente em JI, a *videogravação* nem sempre é um instrumento de recolha de dados bem recebido pelos pais e encarregados de educação das crianças envolvidas. A *videogravação* de crianças deve basear-se em pressupostos éticos e atitudes de respeito pela individualidade e pela privacidade da criança (Graue & Walsh, 1998). Dentro deste pressuposto, julgámos ser necessário redigir-se um pedido de autorização aos pais (ver Anexo 10) para filmar e utilizar na investigação as imagens recolhidas das crianças. No entanto, esta autorização “goes beyond the kind that comes from consent forms. It is the permission that permeates any respectful relationship between people” (Graue & Walsh, 1998: 56). Esta atitude de apreço pela criança tem de estar

presente em todas as fases de um estudo, sejam quais forem os objetivos investigativos (cf. Graue & Walsh, 1998: 13). Importa que o investigador surja como uma entidade não perturbadora, criando um ambiente em que a criança possa exibir o seu comportamento natural, não se apresentando como um objeto mas como um sujeito ativo da investigação: “Researchers in early childhood have also been sensitised to the challenge of inclusive research, in which our youngest children are viewed as active subjects, rather than objects, in a research process that is set in the context of a democratic encounter” (Pascal & Bertram, 2003: 249).

Após a recolha das autorizações, pudemos então iniciar as sessões e respetiva captura de imagens. Recordemos que a videogravação facilitou a análise de dados que fornecessem informação em relação à reação das crianças ao PI e às suas capacidades linguísticas.

Começámos, primeiramente, por usar uma câmara de filmar digital, no entanto, na segunda sessão, ao percebermos, alguns minutos antes de terminarmos as atividades, que a câmara se tinha desligado por falta de bateria, acabámos por filmar todas as sessões seguintes utilizando duas câmaras: a de filmar digital e uma máquina fotográfica digital.

As câmaras foram sempre colocadas na sala de atividades antes das crianças chegarem, estando prontas para começar a filmar. Embora as crianças estivessem cientes de que estavam a ser filmadas, não sentimos que a presença de câmaras tivesse alterado os comportamentos, as atitudes e as reações das crianças. Ao longo das filmagens verificámos muitos momentos em que as crianças se esqueciam de que estavam a ser filmadas.

Porém, para uma análise de dados mais rigorosa, conjugámos a *videogravação* com a *transcrição* rígida dos enunciados dos participantes deste estudo em todas as sessões. Segundo Elliot (1991) e Rockford (2003), a transcrição representa uma ferramenta poderosa na captura de informação essencial a considerar na análise de dados que passa assim a ficar registada por escrito, facilitando o trabalho posterior de estabelecimento de relações entre as potenciais categorias de análise e os dados correspondentes a essas categorias. No caso específico da nossa pesquisa, a decomposição dos enunciados

transcritos permitiu, sobretudo, a criação de pontes entre as reações das crianças ao PI e os níveis de envolvimento propostos por Laevers.

Assim sendo, adotámos as convenções de transcrição de Andrade & Araújo e Sá (1995) que se encontram explicadas no Anexo 11, juntamente com as transcrições de todas as sessões na totalidade da sua duração.

6.2.8- A observação

No que diz respeito ainda aos instrumentos de recolha de dados em sala de atividades, não confinámos as nossas escolhas à *videogravação* e *transcrição*, tendo optado por recorrer igualmente à *observação participante ativa*. Tal como referido anteriormente, o observador participante ativo em contexto escolar é aquele que conduz uma aula e ao mesmo tempo vai tentando observar e registar acontecimentos que se interliguem com os objetivos da investigação em causa (cf. Malderez, 2003; Rockford, 2003; Sanger, 1996). No que diz respeito à nossa pesquisa, a observação participante materializou-se em pequenas notas e apontamentos tomados ao longo das sessões sobre as reações das crianças às atividades e sugestões de possíveis alterações ao PI nos ciclos seguintes da nossa investigação-ação (ver ciclos no ponto 5.1.2).

Pensamos que a observação se revelou uma ferramenta crucial no desenvolvimento do nosso estudo, por nos ter ajudado a melhorar o PI, tornando-o mais apelativo para as crianças e linguisticamente mais rico e variado. De facto, Van Lier (1998) afirma que a *observação*, quando combinada com a *videogravação* e a *transcrição*, pode ser um método rigoroso de investigação na sala de aula.

Atentemos então no quadro 15 que apresenta de forma resumida as sessões videogravadas com a sua duração, data, número de crianças presentes e número de atividades trabalhadas.

Sessão nº:	Nº de jogos/atividades	Abreviatura adotada na transcrição	Duração da sessão	Data	Nº de alunos presentes
1	2	S1	21m29s	09/01/2012	5
2	3	S2	22m42s	13/01/2012	8
3	2	S3	12m36s	20/01/2012	3
4	3	S4	13m05s	20/01/2012	8
5	2	S5	20m26s	23/01/2012	8
6	3	S6	17m55s	27/01/2012	7
7	3	S7	31m32s	30/01/2012	8
8	2	S8	25m25s	03/02/2012	8
9	2	S9	24m45s	06/02/2012	8
10	2	S10	25m02s	10/02/2012	8
11	2	S11	16m06s	13/02/2012	4
12	2	S12	28m54s	17/02/2012	5
13	2	S13	29m28s	22/02/2012	4
14	1	S14	30m08s	24/02/2012	5
15	3	S15	45m08s	02/03/2012	8

Quadro 15 – Listagem de sessões videogravadas.

Para concluirmos este ponto sobre os instrumentos de recolha de dados, apresentamos em baixo uma tabela que resume os instrumentos de recolha utilizados, com duração, data, sigla adotada na transcrição e/ou anexo onde se encontra.

Instrumento de recolha de dados	Duração	Data	Sigla adotada na transcrição e/ou Anexo
Entrevista ao diretor	38 mins	08/11/2011	E1 – D Anexo 12
Entrevista às educadoras	30 mins	04/04/2012	E2 – ED1 e ED2 Anexo 13
Consulta de processos	-	Dezembro 2011	Anexo 14
Consulta do Relatório de Atividades de Enriquecimento Curricular – Língua Estrangeira	-	Dezembro 2011	-
Questionário escrito às crianças (biografia linguística)	-	13/01/2012 (Sessão 2)	Anexo 5
Questionário oral às crianças	5 mins por sessão	Todas as sessões (de 09/01 a 2/03/2012)	Anexo 1
Teste de linguagem	20 mins por criança	1ª aplicação: Entre 27/12/2011 e 06/01/2012 2ª aplicação: Entre 11 e 15/05/2012	Anexo 7

Questionário às educadoras - Relatório de avaliação da linguagem	5 mins por criança	1ª aplicação: Entre 27/12/2011 e 6/01/2012 2ª aplicação: Entre 11 e 15/05/2012	Anexo 9
--	-----------------------	---	---------

Quadro 16 - Quadro resumo dos instrumentos de recolha utilizados.

Tendo terminado a explicação e justificação relativa aos instrumentos de recolha escolhidos para esta investigação, urge agora compreender os instrumentos de análise de dados adotados para tratamento e análise da informação.

6.3- Tratamento da informação

Tão importantes como as formas de recolher dados são as ferramentas de tratamento da informação recolhida. Se por um lado, na recolha de dados se pretende reunir um vasto leque de dados que possibilitem uma investigação abrangente e baseada em variadas frentes que se complementem e completem, no tratamento da informação deseja-se que os instrumentos escolhidos sirvam rigorosamente o propósito do estudo.

Recordemos, assim, que o objetivo primordial deste estudo passa por compreender as potencialidades comunicativas das atividades de SDL postas à disposição de um grupo de crianças de 5 anos. As atividades de SDL foram reunidas num PI, aplicado em 15 sessões de cerca de 20 minutos cada. Existem contudo vários fatores a tomar em consideração por forma a explicarmos como relacionámos o objetivo do estudo com a forma como analisámos os dados.

Em primeiro lugar, foi fundamental avaliar até que ponto as atividades de SDL do PI tiveram ou não influência nas capacidades expressivas das crianças. Lembremos que as atividades de SDL por nós propostas foram concebidas de acordo com as sugestões de Sim-Sim (1998; 2004), Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) e Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) relativamente ao tipo de atividades de linguagem que podem contribuir para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa das crianças no domínio da sintaxe. No entanto, sabemos que, nas instituições de ensino pré-escolar atuais, se dá grande

destaque ao trabalho com as capacidades linguísticas das crianças, pelo reconhecimento da importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo da criança. Logo, as educadoras de ambos os grupos de crianças envolvidos no estudo também realizavam diariamente atividades de desenvolvimento da linguagem, muitas vezes usando as mesmas técnicas e estratégias por nós adotadas nas atividades de SDL. As atividades das educadoras e as desenvolvidas para o PI só se distinguem pelas línguas que nelas estão incluídas: as atividades das educadoras eram trabalhadas apenas em português enquanto que as atividades de SDL envolviam o contacto com outras línguas. Assim sendo, caso se detetasse uma evolução nas capacidades linguístico-comunicativas das crianças, como saberíamos se o PI, como iniciativa nova, teria tido influência nessa evolução (ou retrocesso) a par das demais atividades trabalhadas? Assim, recorreremos à *Escala de Envolvimento de Laevers*, desenvolvida no âmbito da *Educação Experiencial* (ver *Capítulo IV*), com o intuito de prover o educador com uma escala de graus de implicação da criança em determinada tarefa, a fim de que o educador compreendesse melhor o tipo de atividades mais capazes de mobilizar a criança. Mais à frente explicaremos melhor os usos desta Escala.

Outro aspeto a ter em conta foi o modo de mensurar uma potencial evolução das capacidades de expressão das crianças, considerando que poderá ter havido influência das atividades de SDL. Considerámos que, como referido anteriormente, o melhor método seria recorrer a um *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* concebido para a realidade portuguesa, que foi aplicado antes e após a aplicação do PI, de molde a detetarmos eventuais mudanças nas capacidades expressivas das crianças. Neste caso, o teste de linguagem serviu para recolher dados e, simultaneamente, para os analisar. Contudo, como já descrito atrás, pensámos que seria essencial dar voz às educadoras sobre a competência comunicativa das suas crianças, pois os resultados do *Teste de Avaliação da Linguagem* poderiam não ser os mais representativos das reais capacidades das crianças, já que estas poderiam estar inibidas ou até desconfortáveis e nervosas face a um teste que lhes era estranho ou poderiam não estar nas melhores condições físicas ou psicológicas para a sua realização naquela data específica. As opiniões das educadoras, baseadas numa

observação diária ao longo de todo o ano letivo, pareceram-nos um fator importante e credível a incluir no tratamento de dados, daí a utilização do *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* a ser completado pelas educadoras. A análise dos resultados do *Teste de Linguagem* e do *Relatório de Avaliação da Linguagem* serão explicados no ponto 6.3.2 e 6.3.3, para já, vejamos a tabela resumo dos instrumentos de tratamento de informação e sua utilidade neste estudo.

Instrumento de Tratamento de Informação	Finalidade
Escala de Envolvimento	- os níveis de envolvimento geral ditaram a aceitabilidade e qualidade do PI assim como o grau de influência do mesmo nas capacidades de expressão das crianças.
Análise dos Testes de Linguagem Análise dos Questionários às educadoras (<i>Relatório de Avaliação da Linguagem Oral</i>)	- os resultados comprovaram possíveis evoluções na competência linguístico-comunicativa das crianças.

Quadro 17 - Instrumentos de recolha e sua finalidade.

Terminada a apresentação dos instrumentos de tratamento de dados, olhemos agora para cada um deles com mais detalhe, procurando compreender como funcionaram e que dados geraram.

6.3.1- A escala de envolvimento e a sua utilização

Como já tivemos oportunidade de explicar, o conceito de *envolvimento*, segundo a *Educação Experiencial*, funciona como um indicador de qualidade do ensino, uma vez que, embora não substitua todas as outras dimensões da qualidade do contexto escolar, acaba por amplificá-las, sendo por isso um ponto de partida acessível para análises posteriores relativas à qualidade (cf. Santos & Portugal, 2002).

Laevers (1994a) explica que essa relação *envolvimento/qualidade* do ensino se prende com o facto de quanto mais elevados os níveis de implicação de uma criança com uma determinada atividade providenciada pela instituição de ensino, mais elevada será também a sua qualidade, uma vez que uma criança que aprecia e se interessa verdadeiramente pelas atividades ou materiais introduzidos pelo educador envolve-se plenamente com eles, explorando-os até ao limite das suas capacidades e criando condições para uma aprendizagem de nível profundo. Ainda de acordo com o mesmo autor, o *envolvimento* da criança poderá, por isso, ser um indicador de que ela está a satisfazer as suas necessidades exploratórias e a aprender ao seu ritmo aquilo que lhe interessa. Ou seja, quanto mais elevado for o grau de *envolvimento* das crianças em cada uma das atividades, mais indicadores existem de que se deu uma aprendizagem de nível profundo, isto é, enquanto a criança se envolveu plenamente com uma atividade deu-se nela um desenvolvimento de várias capacidades, sendo que, neste caso, desejámos que se desse um desenvolvimento das capacidades linguístico-comunicativas. Este desenvolvimento não é algo facilmente observável e muito menos mensurável, mas algo que a criança experiencia. O grau de *envolvimento* é um indício que recebemos desse possível desenvolvimento.

A utilização da escala de envolvimento é detalhadamente explicada em Laevers (1994b) e Bertram & Pascal (s.d. b: 6), funcionando pela observação dos chamados *sinais de implicação* tal como descritos por Laevers (1994b: 6):

- *Concentração* (focalização dos olhos da criança na atividade);
- *Energia* (transpiração, fala alta e entusiasmada, ações desempenhadas rapidamente, esforço revelado pelas expressões faciais, etc...);
- *Complexidade e criatividade* (tendência para dar um toque pessoal ao que está a fazer, acrescentar algo de novo, não previsível);
- *Expressão facial e postura* (olhos a vaguear pelo ar, olhar intenso);
- *Persistência* (não abandono da tarefa à primeira dificuldade);
- *Precisão* (tendência para a criança se interessar, dedicando-se a pormenores no seu trabalho);
- *Tempo de reação* (sentidos de alerta e interesse em estímulos);
- *Expressões orais* (indicadores de satisfação na tarefa);

- *Satisfação* (relação com o que fez, exprimindo prazer e satisfação pelo que fez).

Partindo dos sinais de implicação, que registamos como sendo altos (3), médios (2) ou baixos (1), conseguimos então sentir mais segurança para determinar o nível de *envolvimento* de acordo com os níveis sugeridos por Laevers (1994b) e que apresentamos em baixo:

Nível 1 – ausência de atividade;

Nível 2 – atividade frequentemente interrompida;

Nível 3 – atividade mais ou menos contínua;

Nível 4 – atividade com momentos muito intensos;

Nível 5 – atividade muito intensa.

Contudo, é necessário seguir determinados passos que orientam uma observação rigorosa e criteriosa dos graus de implicação de uma criança (Bertram & Pascal, s.d. b: 6). Importa seguir os seguintes passos:

- escolha da atividade que se pretende observar;
- identificação das crianças que estarão envolvidas nessa atividade;
- concentração da observação num grupo de crianças até um máximo de doze;
- observação das crianças três vezes por sessão (equivalentes a três episódios separados) e em intervalos de dois minutos, perfazendo um total de doze minutos por criança;
- videogravação das sessões como forma de facilitar a classificação do envolvimento da criança;
- registo de cada observação na *Folha de Observação do Envolvimento da Criança* (ver Anexo 15).

De seguida, tendo em mente os sinais de implicação e os 5 níveis de envolvimento estabelecidos por Laevers, preenche-se a *Folha de Observação do Envolvimento da Criança*, de acordo com as seguintes indicações:

- registar o número de crianças presentes durante a sessão de observação;
- registar o número de adultos presentes durante a sessão de observação;

- registar a hora e data;
- descrever o tipo de atividade;
- descrever de forma breve o período observado;
- inserir a decisão quanto ao nível de envolvimento predominante durante os dois minutos de observação, de acordo com os sinais de envolvimento descritos anteriormente, e comentar a nossa decisão (Bertram & Pascal, s.d. b: 6).

No caso do nosso estudo, todos estes registos encontram-se nos Anexos 15 e 16.

A *Escala de Envolvimento* parece-nos, assim, um instrumento precioso e válido na verificação quer da qualidade do PI quer da sua influência nas crianças no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, fornecendo um retorno imediato e palpável sobre as potencialidades das atividades de SDL.

6.3.2- A análise dos resultados do Teste de Avaliação da Linguagem Oral

Tal como descrito anteriormente, o teste de linguagem foi administrado por duas vezes, antes da aplicação do PI e depois, quer no grupo experimental quer no grupo de controlo. Recordemos que o teste se foca apenas no domínio linguístico da sintaxe nas capacidades *recetivas* e *expressivas*, tal como descrito no quadro 18.

Domínio linguístico	Capacidades	Subteste	Itens/Imagens
SINTAXE	Recetivas (compreensão oral)	Compreensão de estruturas complexas	32 itens
	Expressivas (produção e interação orais)	Completamento de frases	30 itens
		Descrição de imagem	1 imagem e 8 perguntas possíveis

Quadro 18 – Teste de Avaliação da Linguagem Oral e subtestes utilizados.

Para verificação da prestação de cada criança no teste de linguagem, recorreremos a um sistema simplificado de pontuação baseado no processo

seguido por Sim-Sim (2004). No primeiro subtteste, *Compreensão de Estruturas Complexas* (ver Anexo 7), optámos por conceder um ponto por cada resposta correta a cada item, ou seja, uma criança com todas as respostas corretas obteria 32 pontos. O mesmo se sucedeu com o segundo subtteste *Completamento de Frases* (ver Anexo 7), em que demos igualmente um ponto a cada resposta correta, perfazendo 30 pontos de pontuação total possível. No subtteste de *Descrição de Imagem* (ver Anexo 7) preferimos usar uma escala gradativa, uma vez que a prestação das crianças poderia apresentar graus diferentes de qualidade para uma mesma tarefa. Na questão 1, se a criança nomeia o local que vê na imagem, recebe 1 ponto; se não é capaz de o fazer recebe 0 pontos. Nas questões 2, ii, iii, iv, v e vi, demos às educadoras a possibilidade de escolher entre 1 a 4 pontos consoante a prestação das crianças em cada uma das questões. Na questão i, é atribuída à criança uma pontuação igual ao número de elementos que a criança vê na imagem e consegue nomear, sendo que se nomeia mais de 7, obtém sempre 8 pontos (ver Anexo 7).

Observemos o quadro-resumo:

Nome do subtteste	Número de questões	Número de pontos
Compreensão de estruturas complexas	32	1 por cada questão correta Total possível: 32 pontos
Completamento de frases	30	1 por cada questão correta Total possível: 30 pontos
Descrição de imagem	8	Questão 1: 1 ponto Questões 2, ii, iii, iv, v, vi: de 1 a 4 pontos Questão i: de 1 a 8 pontos Total possível: 33 pontos
Total possível no Teste de Linguagem completo		<u>95 pontos</u>

Quadro 19 – Pontuações dos subttestes de linguagem.

Os testes de linguagem foram administrados pelas próprias educadoras de ambos os grupos após terem recebido formação sobre como aplicar o teste, registrar respostas e atribuir pontuações. No GE a primeira aplicação do teste foi feita nos dias 3, 4 e 5 de janeiro de 2012 e a segunda nos dias 11, 14 e 15 de maio de 2012. No GC o teste de linguagem foi aplicado primeiramente a 27 de dezembro de 2011, 3, 4, 5 e 6 de janeiro de 2012, sendo a segunda aplicação feita a 14 e 15 de maio de 2012. Uma vez que o teste demorou cerca de 20 minutos por criança a ser aplicado, as educadoras escolheram administrá-lo ao longo de mais do que um dia, a fim de poderem continuar com as suas rotinas de trabalho habitual.

Após receção dos testes, procedemos à contabilização das pontuações por aluno segundo as indicações disponibilizadas em Sim-Sim (2004) e registámos todos os dados num ficheiro Excel, facilitando o armazenamento de dados e possibilitando várias formas de comparação de dados e resultados entre GE e GC.

6.3.3- A análise dos Relatórios de Avaliação da Linguagem Oral

Para facilitar a descrição das educadoras relativamente ao desempenho linguístico das suas crianças, como acima referido, constituímos um questionário baseado no QECRL (Conselho da Europa, 2001). Recordemos que atentámos nas capacidades de *compreensão oral*, *interação oral*, *produção oral*, assim como *coerência* e *fluência* discursiva, de modo a que este questionário focasse aspetos que fôssem o mais possível equivalentes aos analisados no *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* de Sim-Sim (2004). Para cada capacidade atribuímos 5 níveis possíveis de desempenho retirados do QECRL: A1, A2, A2+ (para aqueles que tinham um nível superior a A2 mas ainda não equivalente a um nível B1), B1 e B1+ (para desempenhos excepcionais).

A pontuação foi distribuída da seguinte forma (ver Anexo 9):

Capacidades	Níveis					Total possível
	A1	A2	A2+	B1	B1+	
Compreensão Oral	0 pontos	1 ponto	2 pontos	3 pontos	3,5 pontos	<u>31,5 pontos</u>
Interação Oral						
Produção Oral <ul style="list-style-type: none"> • Coerência • Fluência 						

Quadro 20 – Pontuações do Relatório de Linguagem.

À semelhança do teste de linguagem, todos os registos de pontuações foram feitos numa folha de cálculo do Excel, especialmente concebida para averbar os resultados obtidos.

Nota conclusiva

O capítulo que aqui terminamos dá conta da forma como desenvolvemos o nosso estudo. Escolhemos adotar uma metodologia de investigação mista, conjugando a investigação-ação com a investigação quasi-experimental, em que, face ao destaque concedido à importância das atividades de linguagem na EPE e à constante preocupação das entidades educativas com a melhoria do ambiente linguístico dos JI, escolhemos aplicar um PI num grupo de crianças, presumivelmente, monolíngues, de 5 anos, pouco expostas à diversidade linguística e cultural em contexto escolar.

O capítulo que se segue apresenta uma caracterização pormenorizada dos perfis das crianças deste estudo, focando aspetos como a zona de residência, a formação dos pais e o contacto prévio com línguas, assim como dando informação detalhada sobre o seu desempenho linguístico-comunicativo antes da aplicação do PI.

CAPÍTULO VI

CAPÍTULO VI

Caracterização dos sujeitos do estudo

Nota introdutória

Após a descrição do desenho do estudo assim como dos instrumentos de recolha de dados e formas de tratamento da informação, neste capítulo, apresentamos uma caracterização das crianças envolvidas no estudo, abordando não só o seu contexto escolar e familiar, mas também caracterizando as suas educadoras. Olhamos para o conhecimento prévio de línguas das crianças e a sua predisposição para contactar com outras línguas. Terminamos com uma visão das capacidades linguístico-comunicativas das crianças antes de iniciarmos o nosso PI, a fim de podermos realizar análises comparativas mais exatas e fundamentadas dos possíveis progressos detetados na capacidade linguístico-comunicativa das crianças após a aplicação do PI.

7- Sujeitos da investigação

Chegada a altura de aplicar o PI, a escolha de uma instituição de ensino receptiva ao nosso estudo e, conseqüentemente, à implementação do nosso PI não foi tarefa fácil, uma vez que o JI ideal teria de ter pelo menos duas turmas de crianças de 5 anos para que pudéssemos constituir o *grupo e controlo* (GC) e o *grupo experimental* (GE).⁵ Assim, contactámos duas instituições de ensino, nas quais tínhamos duas colegas a trabalhar que se disponibilizaram para estabelecer o primeiro contacto. A instituição que manifestou vontade de colaborar mais expeditamente acabou por ser aquela que escolhemos. A colega que trabalhava na instituição de ensino escolhido estabeleceu a ponte entre nós e a direção e as educadoras, tornando todo o processo de familiarização com os objetivos da investigação e com a própria investigadora muito mais facilitado.

O primeiro contacto com as educadoras das crianças alvo deste estudo foi feito em meados de outubro de 2011. As educadoras manifestaram o seu pleno apoio e disponibilidade, mas quiseram ao mesmo tempo ver esclarecidas algumas

⁵ Era igualmente essencial que a instituição pré-escolar se localizasse na nossa zona de residência a fim de evitar deslocções morosas que pudessem prejudicar as demais viagens diárias, nomeadamente para o nosso local de trabalho.

dúvidas e preocupações relativamente ao grau de envolvimento no estudo que lhes seria exigido assim como à forma como o PI iria interferir nas rotinas das crianças. Ficou acordado que as educadoras ficariam responsáveis por aplicar o teste de linguagem e redigir o relatório das capacidades linguísticas das suas crianças, antes e após a aplicação do PI, já que deste modo se evitaria a entrada de mais uma pessoa estranha nas rotinas das crianças. De igual modo, foram tomadas decisões relativamente às datas para a implementação do PI, a aplicação dos testes e a redação dos relatórios de molde a interferir o menos possível com os afazeres profissionais das educadoras. Por fim, ficou igualmente decidido que seria imprescindível dirigir um pedido de autorização aos pais e encarregados de educação (ver Anexo 10) para que pudessemos realizar o estudo. Recordemos que pretendíamos proceder à captação de imagem e som durante as sessões de SDL, o que nem sempre é bem aceite pelos pais, pelo que, em novembro de 2011, ao recebermos as autorizações dos pais, ficámos deveras surpreendidas com o número considerável de respostas positivas, acompanhadas de desejos de boa sorte e de manifestação de vontade de saber os resultados da investigação.

Mais tarde, reunimos com o diretor da instituição de ensino para dar conta do projeto que pretendíamos desenvolver com as crianças, uma vez que a direção tinha aprovado a implementação do PI na escola, mas deixara a aprovação final nas mãos das educadoras, considerando que elas sabiam o que era melhor para o seu grupo de crianças. Da reunião com o diretor, mais uma vez, saímos com a sensação de apoio incondicional à nossa investigação, o que, sem dúvida alguma, facilitou todo o processo de integração no contexto e o desenvolvimento do projeto.

Posto isto, em janeiro de 2012 iniciámos as filmagens das sessões de SDL junto do GE, constituído por 8 crianças de cerca de 5 anos.

Tratando-se de um estudo em que pretendíamos avaliar a influência de algo nas crianças, pensámos que era fulcral considerar todo o contexto envolvente das crianças, dada a sua influência nos seus comportamentos e desempenhos. Assim, apresentamos de seguida a caracterização da instituição

de ensino, das Atividades de Enriquecimento Curricular, em particular do inglês, e dos intervenientes no estudo (educadoras e crianças).

7.1- Caracterização da instituição de ensino

A instituição de ensino (CCMI) onde decorreu o estudo é uma escola que se encontra no limite da zona urbana de Leiria, sendo por isso uma instituição educativa em meio semi-urbano e abarcando crianças quer do meio rural quer do meio urbano. Esta escola, de acordo com as palavras do seu diretor, visa a formação integral dos alunos, ou seja, não se limita a providenciar uma educação científico-cultural, promovendo também uma educação para os valores e para a espiritualidade, distinguindo-se por ser uma escola católica que se funda nos valores cristãos. Nela funcionam as valências de Jardim de Infância e a Escola de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB).

No que diz respeito à comunidade escolar, no ano em que recolhemos os dados, a instituição dispunha de cinco educadores de infância, onze professores no ensino do 1.º CEB e trinta nos 2.º e 3.º CEB. A escola possuía ainda pessoal auxiliar de ação educativa, sendo que 25 funcionários pertenciam ao quadro.

Em relação ao número de alunos, o CCMI recebia, na altura, 121 crianças em idade pré-escolar. Estas encontravam-se organizadas em 5 turmas distintas: uma com crianças de 1 a 3 anos, outra com crianças com idades entre os 2 e os 4 anos, uma terceira turma de crianças de 3 a 5 anos e outros dois grupos que abarcavam crianças de 4 a 5 anos. Relativamente ao 1.º CEB, a instituição tinha 274 alunos, o que perfazia três turmas dos 1.º, 2.º e 4.º anos e duas do 3.º ano. O número de alunos no 2.º CEB era de 164, agrupados em 6 turmas, e no 3.º CEB reuniam-se 243, distribuídos por 9 turmas. No total, a instituição recebia cerca de 800 crianças.

No que concerne aos serviços de apoio e orientação pedagógica, a instituição educativa contratava apenas uma psicóloga que dava apoio aos alunos, nomeadamente na orientação pedagógica, sendo muitas vezes auxiliada por estagiários vindos de uma instituição de ensino superior da região. A instituição não possuía qualquer serviço de apoio a crianças com necessidades

educativas especiais, porque, na altura, não recebia nenhuma criança nessas condições.

No que toca à arquitetura do edifício escolar, esta foi definida como sendo clássica, de linhas simples e direitas. A escola começou, primeiramente, por ser uma quinta extensa, cujo edifício principal foi transformado em estabelecimento de ensino há cerca de 70 anos e, ao longo dos anos, foi exigindo algumas adaptações por forma a dar resposta, por um lado, ao crescente número de alunos e, por outro, às necessidades educativas dos seus estudantes, nomeadamente, à praticabilidade de algumas atividades, como as desportivas. A extensão mais recente do edifício tem cerca de 40 anos, estando o estabelecimento escolar rodeado a nascente e a norte por uma vasta área agrícola com 8 hectares que é, muitas vezes, utilizada como quinta pedagógica.

A escola tem 5 salas onde decorre a educação pré-escolar e 26 destinadas ao ensino básico. Em relação a outros espaços reservados ao estudo, existem salas de educação visual, educação tecnológica, informática e laboratórios de ciências, para além de uma biblioteca. Relativamente às tecnologias de informação e comunicação, nas palavras do diretor, a escola encontra-se muito bem apetrechada, tendo, inclusivamente, recebido o prémio de Escola do Futuro há cerca de dez anos. Na altura do estudo, devido ao célere processo de desatualização de *softwares* informáticos, os computadores de que dispunham necessitavam já de uma revisão.

Os espaços reservados aos tempos livres desdobram-se em sala de convívio, sala de jogos e duas salas de estudo polivalentes onde os alunos podem desenvolver atividades de estudo ou recreativas de forma autónoma. Além disso, existem ainda duas zonas de recreio, sendo uma coberta e outra descoberta. No que toca às áreas desportivas, a instituição educativa possui um campo de futebol para 22 jogadores e outro para 10 que funciona também como campo de basquetebol e andebol, ambos rodeados de extensas zonas verdes.

As atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas na escola passam pelo Inglês, a Expressão Física e Motora, a Expressão Musical, a Informática, a Expressão Dramática, a Ciência Divertida, o Ballet, a Educação Moral, o Piano, a Viola e o Xadrez, sendo que esta última atividade tinha sido

introduzida naquele ano e era ensinada às crianças do pré-escolar e 1.ºCEB pelos alunos mais velhos.

No que concerne à abertura ao exterior, esta materializa-se pelas típicas visitas de estudo dentro do país para conhecimento de monumentos históricos, exposições e cidades. Pela primeira vez, no ano letivo em que decorreu o estudo, a instituição de ensino ia organizar viagens de finalistas a França ou a Inglaterra, para além de oferecer a possibilidade dos seus alunos frequentarem um Curso de Verão de Inglês em Inglaterra. Além disso, estavam previstos ainda intercâmbios com outras escolas portuguesas e estrangeiras, envolvendo não só alunos mas também professores. A instituição tem ainda protocolos com escolas superiores, nomeadamente acordos de cooperação ao nível das tecnologias e informática. Ainda no que respeita ao desporto, a escola participa ativamente nos encontros de desporto escolar com as modalidades de andebol, futsal e atletismo.

Relativamente à postura da escola no que diz respeito à SDL, esta é descrita como sendo tradicional, uma vez que a escola está instalada na região urbana de Leiria não abarcando crianças migrantes, pelo que não está muito desperta para o trabalho pedagógico-didático com diferentes línguas e culturas. No entanto, o diretor revelou ser sua intenção a criação de clubes de atividades de enriquecimento que trabalhem a diversidade linguística pela oferta de outras línguas, para além das já oferecidas curricularmente, nomeadamente o espanhol e o alemão ou línguas menos habituais, como o russo ou o polaco, recorrendo a programas europeus de financiamento. A direção da escola demonstrou ainda a sua preocupação com a situação político-financeira do país à data da entrevista, situação que veio a impor o desaparecimento de algumas disciplinas e até a redução da carga horária de outras, como a Geografia ou a História, fundamentais na construção dos saberes culturais dos futuros adultos.

7.2- As línguas estrangeiras no pré-escolar na instituição de ensino

Relativamente ao ensino da LE no pré-escolar, a instituição dispõe de uma professora de inglês proveniente de um Instituto de Línguas que se responsabiliza pelas aulas desta língua, a única disponível neste nível de escolarização.

Historicamente, este estabelecimento de ensino já oferece aulas de inglês às crianças do JI desde 1993, altura em que esta atividade era apenas extracurricular, embora decorresse no horário curricular. No ano letivo de 2004/2005, as sessões de Inglês passaram a ser obrigatórias no último ano da educação pré-escolar, ou seja, junto das crianças de 5 anos, por imposição da direção da escola. Desde essa altura que as aulas de inglês decorrem entre as 14h e as 15h30 em duas sessões de 30 minutos distribuídas pela semana, sempre com a presença e participação da educadora.

As grandes finalidades destas sessões de inglês passam pela construção de uma atitude positiva face a outras línguas, pela expansão dos horizontes linguísticos e culturais das crianças, pela integração da aprendizagem de uma outra língua nas suas aprendizagens e pela criação de um ambiente afetivo em que as crianças se sintam à-vontade no uso de uma LE. No que diz respeito às metodologias, a professora tem como mascote um fantoche, que acompanha as crianças nas suas aprendizagens, e escolhe atividades apelativas, como canções, rimas, histórias, jogos de movimento e memória. Trimestralmente procede-se a uma avaliação dos progressos obtidos pelo registo dos aspetos atitudinais e comportamentais das crianças perante o inglês, feito em conjunto com a educadora e entregue aos encarregados de educação.

No momento da investigação, as aulas de Inglês eram frequentadas por um total de 73 crianças distribuídas da seguinte forma:

Pré-escolar			<u>TOTAL</u>
<u>Sala Amarela</u> 3- 5 anos	<u>Sala Vermelha</u> 4- 5 anos	<u>Sala Verde</u> 5 anos	
25	24	24	73

Quadro 21 – Distribuição de alunos de inglês por turmas.

O nosso estudo decorreu nos grupos das salas Amarela e Vermelha, sendo o grupo da Amarela o de controlo e o da sala Vermelha o grupo experimental.

7.3- Caracterização dos intervenientes no estudo

Como referimos anteriormente, tendo em conta o tipo de investigação que realizámos, pensámos ser essencial considerar o contexto envolvente das crianças alvo do estudo. Assim, nesta parte do nosso estudo, focamo-nos no contexto humano que rodeava as crianças na altura da realização do estudo.

Relembremos que, para a recolha de dados que possibilitassem uma caracterização exaustiva das crianças, recorreremos a três procedimentos: a consulta de processos escolares, entrevistas com as educadoras e questionário escrito dirigido às crianças (biografia linguística). Destes instrumentos retirámos informação relativa aos seguintes aspetos das crianças:

- sexo;
- idade (em meses);
- local de residência (rural, semi-urbano ou urbano);
- formação académica dos pais;
- profissão dos pais (baseada na Classificação Nacional de Profissões disponibilizada pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional - IEFP);
- temperamento e personalidade;
- línguas que conhece e que gostaria de aprender (biografia linguística);
- nível de desempenho linguístico individual, avaliado com o *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* (Sim-Sim, 2004) e aplicado antes do PI.

De referir que a Classificação Nacional de Profissões se encontra disponível na página do IEFP (<http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>), dividindo-se em nove grupos distintos que se encontram explicados no Anexo 17.

De seguida, apresentamos a caracterização das educadoras e das crianças deste estudo.

7.3.1- Caracterização das educadoras

Educadora 1 (ED1)

A educadora identificada com a sigla ED1 trabalhava com as crianças do GC e tinha 52 anos à data da investigação. De nacionalidade portuguesa e detentora de uma Licenciatura em Educação de Infância, exercia funções na instituição há cerca de 34 anos, nunca tendo por isso trabalhado em qualquer outra instituição de ensino. A ED1 disse frequentar ações de formação sempre que lhe era possível, nomeadamente as promovidas pela própria instituição, tendo acabado de frequentar na altura uma formação em Literatura Infantil e outra em Novas Tecnologias na Educação de Infância.

O grupo de crianças que dirigia, naquele ano letivo, era constituído por cerca de 25 crianças com 5 anos de idade com as quais já trabalhava há 3 anos. Curricularmente, a ED1 possuía um plano que punha em prática durante todo o ano letivo e que visava desenvolver algumas das seguintes grandes áreas previstas nas Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar: a expressão plástica, a formação social, a linguagem oral, o estímulo à leitura e à escrita, e, finalmente, as noções básicas de matemática. Contudo, todas estas áreas eram trabalhadas em torno de um tema geral escolhido anualmente para ser abordado por toda a escola. No ano letivo em que decorreu o estudo, o grande tema do pré-escolar foi: “Descobre, aprende e contribui para o bem comum!”. Assim sendo, a ED1 explicou, que, com o intuito de trabalharem o grande tema, as crianças são convidadas a participar numa Viagem de Descoberta, acompanhadas por uma mascote que as conduz numa jornada pelo mundo do conhecimento, incitando à aquisição de valores e conceitos, tais como a amizade, a família e a natureza. No que diz respeito ao tema da amizade, as crianças falaram sobre novas amizades, respeito pelos outros e pela diferença, assim como sobre a partilha. Subjacentemente, trabalharam o tema da família, tocando questões igualmente relacionadas com o respeito e partilha dentro da família de cada criança, passando depois à família da Mãe Clara, padroeira da instituição, e à família de Jesus. Relativamente à natureza, as crianças aprenderam o conceito de consumo com regras, de energias renováveis, de reciclagem e de preservação da natureza em geral.

Ao longo do ano, muitas outras atividades foram desenvolvidas, especialmente as relacionadas com festividades e celebrações específicas, mas sempre tendo em conta o grande tema. No ano em que decorreu o estudo, destacamos a celebração do dia de S. Francisco, uma vez que a instituição de ensino é franciscana; o dia do Bolinho, o Natal e o Dia de Reis, tendo este último sido celebrado com uma lição sobre tolerância e solidariedade em que as próprias crianças fizeram uma recolha de alimentos e se deslocaram a determinados lares mais carenciados para distribuir os bens coletados. De seguida, houve lugar ao festejo da chegada da Primavera, em que as crianças criaram sementeiras, falaram sobre o ciclo da água e sobre o renascer. O tema do Renascimento foi igualmente trabalhado por altura da Quaresma, sendo que os pais foram convidados a celebrar a época com as crianças na escola e levaram para casa a planta semeada pelas crianças anteriormente. Para terminar o ano letivo, as educadoras organizaram uma festa com uma peça de teatro, danças e canções sobre a natureza e incluíram ainda a entrega de certificados de conclusão da educação pré-escolar. Para esta grande festa final, geralmente as atividades de enriquecimento curricular e extracurriculares desempenham um papel importante. Ainda incluído no plano curricular, para o início do Verão, estava prevista uma viagem de comboio até à praia para sensibilizar as crianças para o uso de transportes coletivos menos poluentes.

Apesar de haver um plano, a educadora do GC reforça que não se dá um seguimento rígido a todas as atividades previstas, uma vez que faz questão de dar atenção às necessidades de aprendizagem reveladas pelo grupo, significando que se o grupo demonstrar interesse por um outro tema, este é trabalhado e pesquisado com afinco no seu grupo. A ED1 destacou, nomeadamente, o facto de as crianças deste grupo estarem inseridas num projeto desenvolvido com os alunos do 8º ano da mesma instituição de ensino em que histórias produzidas pelos alunos mais velhos são lidas e analisadas pelas crianças mais novas. A educadora afirmou que esta parceria tem tido efeitos muito positivos junto das suas crianças, denotando mais interesse pelos livros, mais vontade de visitar a biblioteca escolar e, especialmente, mais desenvoltura linguística por parte das crianças mais novas.

Relativamente à sua postura face à SDL, a educadora do GC afirma que há muito a escola tem vindo a trabalhar a temática, por meio de atividades que não se confinam ao espaço territorial e cultural das crianças, mas que se expandem pelos caminhos da interculturalidade, num trabalho de pesquisa e comparação entre realidades diferentes daquelas vividas pelas suas crianças.

Educadora 2 (ED2)

A educadora do GE, identificada com a sigla ED2, tinha 27 anos na altura, sendo de nacionalidade portuguesa e possuindo uma Licenciatura em Educação de Infância. Encontrava-se a trabalhar na instituição desde o ano letivo anterior ao da realização do estudo e tinha, na altura, pouco mais de um ano de serviço. Quanto a cursos de formação e atualização, a ED2 disse que não tinha frequentado nenhum até à data, contudo fê-lo inúmeras vezes durante a sua formação académica. A sua sala de atividades tinha 23 crianças, todas elas com 5 anos, com as quais estava a trabalhar pela primeira vez no ano letivo em que decorreu o estudo.

No que diz respeito ao plano curricular, todo ele foi desenvolvido em conjunto com as demais educadoras, sendo assim semelhante ao já descrito pela ED1, havendo apenas aspetos pontuais relacionadas com o facto de ED2 dar voz às crianças para se manifestarem sobre outros temas que queiram conhecer e trabalhar e que não estejam previstos no plano. A ED2 referiu que tinha plena noção de que o seu grupo era muito distinto do GC, quer ao nível do seu desenvolvimento quer ao nível das suas áreas de interesse. O GE era um grupo novo na instituição, com crianças vindas de variadas escolas pré-escolares ou diretamente de casa dos pais e/ou avós.

No que respeita às atividades de SDL postas em prática com o seu grupo de crianças, a ED2 declarou que foi muito gratificante estar envolvida neste projeto, principalmente ao observar o quanto as suas crianças se envolveram e, findo o projeto, como demonstraram vontade de mais sessões. A ED2 referiu ainda que se apercebeu que as 8 crianças abrangidas pelo estudo partilhavam e exibiam com orgulho as aprendizagens feitas durante as sessões de SDL com os colegas não envolvidos. Além disso, perguntavam, por vezes, à professora de

inglês quando é que a professora de SDL viria para mais uma sessão, demonstrando alguma ansiedade e vontade de aprender mais. A ED2 disse ainda que a mãe de uma das crianças alvo do estudo tinha comentado que o filho falava em casa das sessões e das palavras que aprendia, o que a deixava surpresa e satisfeita.

7.3.2- Caracterização das crianças do GE e desempenho linguístico antes do PI

Antes de iniciarmos a caracterização das crianças, gostaríamos de explicar os motivos que levaram à escolha deste número de crianças para este estudo. Em primeiro lugar, das 49 crianças que constituíam as duas turmas, apenas cerca de 32 pais autorizaram a realização do estudo com as suas crianças, ou melhor, a grande maioria dos pais autorizou mas pediu que as suas crianças não fossem videogravadas. Em segundo lugar, as educadoras revelaram alguma preocupação com a quantidade de crianças envolvidas, realçando que poderia ser difícil gerir horários de realização das sessões, tendo em conta outras atividades, como as de enriquecimento curricular, assim como poderia ser complicado lidar com aspetos relacionados com a gestão de tempo para aplicação do teste de linguagem à totalidade das crianças, uma vez que as educadoras pediram que fossem elas a aplicar o teste. Assim, fomos reduzindo o número de crianças até atingirmos um número que fosse manejável e facilitasse a integração das sessões de SDL no JI. A consulta dos processos de cada criança ajudou na seleção das crianças a incluir, uma vez que nos forneceu informação sobre o contacto com outras línguas que estas crianças tinham tido antes do início do PI, informação que para nós era essencial. Pretendíamos que, no grupo escolhido para a realização da investigação, houvesse maioritariamente crianças que nunca tivessem tido contacto formal com outra LE para além do inglês, em contexto escolar e/ou familiar, mas, tendo em conta a riqueza das vivências linguísticas das crianças de hoje, considerámos incluir igualmente uma ou outra criança que tivesse tido alguma exposição a outras línguas, especialmente em ambiente familiar.

Depois de escolhermos as oito crianças para o GE, procurámos encontrar oito crianças no GC que tivessem mais ou menos o mesmo perfil que as do GE, embora na altura ainda não tivéssemos a certeza qual dos grupos seria o experimental.

Deste modo, acabámos por reunir oito crianças em cada grupo que caracterizamos a seguir, sendo que as idades se reportam à altura de aplicação do PI.

Grupo Experimental

B1

A criança aqui designada por B1 era do sexo feminino e tinha 65 meses de idade. Residia em meio rural muito próximo de uma grande cidade e os pais tinham a mesma profissão, que se enquadra no Grande Grupo 1 da Classificação Nacional de Profissões (ver Anexo 17 e Instituto Nacional de Estatística, 2010), ou seja, funções em Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa. O pai possuía o 12.º ano e a mãe apresentava uma formação académica de 9.º ano. Tal como todas as outras crianças deste GE, o ano de realização deste estudo foi o primeiro em que B1 frequentou esta instituição de educação pré-escolar, embora tivesse já frequentado outros JI e Creches. B1 foi descrita pela educadora como uma criança bem comportada, sem problemas de sociabilidade e que se relacionava com todos, colegas e adultos, despreocupadamente. Como atividade preferidas na escola, gostava de pintar e desenhar.

No que diz respeito às línguas com as quais tinha tido algum contacto, de acordo com o questionário “As línguas que eu conheço” (ver Anexos 5 e 14) preenchido em conjunto com os pais, B1 conhecia o inglês, língua também falada pelo pai. O contacto com esta língua foi feito em contexto escolar nas atividades de prolongamento, tendo a criança afirmado não gostar de conhecer mais nenhuma.

Relativamente às suas capacidades linguísticas antes da intervenção, os testes de linguagem aplicados demonstraram que, no domínio da sintaxe, domínio em que focámos esta nossa investigação, B1 apresentava prestações diferentes

nas suas capacidades recetivas (compreensão do oral) e nas capacidades expressivas (produção oral e interação oral), tendo demonstrado algumas dificuldades na compreensão de estruturas complexas. B1 obteve um total de 61 pontos nos testes de linguagem para um total máximo possível de 95. A opinião geral da educadora em relação às capacidades de linguagem de B1 na sua LM aponta para um nível A2 do QECRL.

Os quadros que se seguem ilustram e resumem o que acabámos de descrever:

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
B1	65	12	20	29	61
Total máximo possível		<u>32</u>	<u>30</u>	<u>33</u>	<u>95</u>

Quadro 22 - Prestação de B1 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
B1	65	2	2	2	1	7	A2
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 23 - Prestação de B1 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

B2

A criança B2 era do sexo masculino, tendo cerca de 61 meses e vivendo em zona urbana. Era filho de um casal com formação superior, uma vez que o pai possuía Mestrado e a mãe era Licenciada. Relativamente às profissões dos pais, estas enquadravam-se no Grupo 2 (ver Anexo 17) que representa Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas. Antes de frequentar a instituição de ensino onde decorreu o estudo, B2 frequentou outras escolas e creches.

Tratava-se de uma criança sociável e bem comportada, embora algo tímida nos primeiros contactos com o adulto. Tinha preferência por atividades de construção e por jogos.

No que toca às línguas, a análise do questionário “As línguas que eu conheço” disse-nos que B2 conhecia o português e o inglês, esta última língua aprendida nas atividades de prolongamento da instituição de educação pré-

escolar que frequentava. Na sua família, os pais disseram conhecer o inglês e a madrinha afirmou falar inglês e alemão. B2 afirmou gostar de aprender outras línguas, nomeadamente francês e italiano, porque, tal como registado no questionário, “quando visitar os países [quer] saber dizer aos senhores do táxi onde [quer] ir”. Desta afirmação podemos retirar a ideia de que B2 gostaria de conhecer mais línguas para viajar.

As capacidades linguísticas, no domínio da sintaxe, foram igualmente avaliadas por via dos três subtestes aplicados pela educadora. Os resultados revelam que B2 tinha prestação inferior na compreensão oral, contrastando com pontuações bem mais elevadas nas capacidades expressivas, tendo obtido um total de 66 num total máximo possível de 95. A observação da educadora, ao longo dos primeiros meses do ano letivo, demonstrou que B2 compreende bem o que lhe é dito, interage oralmente satisfatoriamente, produz textos orais fluentes embora com alguma falta de coerência, enquadrando-se no nível A2+ do QECRL.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
B2	61	12	26	28	66
Total máximo possível		<u>32</u>	<u>30</u>	<u>33</u>	<u>95</u>

Quadro 24 - Prestação de B2 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
B2	61	4	4	2	5	15	A2+
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 25 - Prestação de B2 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

B3

A criança de sexo feminino identificada como B3 tinha 65 meses e residia em local semi-urbano. O pai frequentou o 12.º ano e a mãe possuía uma Licenciatura, sendo que, profissionalmente, o pai desempenhava uma função representada no Grande Grupo 1 (Cargos Superiores de Administração Pública, Dirigentes e Quadros superiores de Empresas) da classificação nacional de

profissões e a mãe no Grande Grupo 2 (Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas). B3 frequentou outros JI antes de começar a frequentar a instituição onde realizámos a intervenção.

A educadora afirmou que B3 podia por vezes revelar comportamentos menos próprios, com alguma agressividade, mas que se controlava bem. Era extremamente sociável, inteligente e gostava especialmente de atividades de jogo, desenho e pintura.

Quanto ao seu conhecimento de línguas, B3 conhecia o inglês que frequentava nas atividades de prolongamento do JI. Na sua família, quer o pai quer a mãe disseram dominar duas LE: o inglês e o francês. B3 demonstrou vontade de aprender mais línguas, justificando com o facto de adorar as línguas de todos, pois são “giras” e assim podia ir a outros países.

No que diz respeito às capacidades linguísticas de B3, esta apresenta capacidades recetivas regulares, no domínio da sintaxe, e capacidades expressivas superiores, quer na sua capacidade de produzir textos orais quer na interação oral, tendo obtido 72 pontos dos 95 possíveis nos testes de linguagem. A observação da educadora mostrou que B3 era muito fluente, mas nem sempre produzia textos orais coerentes, revelando compreensão oral e interação oral normais. O seu nível de língua parece equivaler ao A2+ do QECRL.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
B3	65	19	25	28	72
Total máximo possível		32	30	33	95

Quadro 26 - Prestação de B3 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
B3	65	2	2	2	5	11	A2+
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 27 - Prestação de B3 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

B4

A quarta criança, uma menina com 63 meses, vivia em meio semi-urbano. Os pais possuem os dois um curso superior e desempenhavam funções dos Grandes Grupos 3 e 4 (Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio e Pessoal Administrativo e Similares). Não há indicação da criança ter frequentado qualquer instituição de ensino pré-escolar anterior àquela que frequentava no momento da investigação.

B4 não revelava qualquer problema de comportamento ou de sociabilidade, dando-se bem com todos os colegas. A sua atividade preferida era desenhar.

Os seus conhecimentos de outras línguas limitavam-se ao inglês que aprendia nas atividades de prolongamento. Esta é também a LE que dois elementos da sua família mais próxima disseram falar: a mãe e a prima. De referir ainda que a mãe de B4 nasceu em Moçambique. Na análise do questionário “As línguas que eu conheço” (ver Anexos 5 e 14), B4 assegurou que gostaria de aprender outras línguas, mais especificamente o espanhol, pois disse ser uma língua muito falada.

Os resultados dos testes de linguagem indicam que B4 tinha um bom domínio da sintaxe quer na vertente recetiva quer na expressiva, tendo obtido 72 no total final. Relativamente ao QECRL, a educadora atestou uma boa compreensão oral, uma interação oral regular, elevado grau de fluência embora nem sempre apresentasse textos orais muito coerentes. Estes resultados ditam um nível A2+.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
B4	63	22	28	22	72
Total máximo possível		32	30	33	95

Quadro 28 - Prestação de B4 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
B4	63	4	2	1	7	14	A2+
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 29 - Prestação de B4 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

B5

A criança B5, do sexo feminino, tinha 61 meses e vivia em meio semi-urbano. Os seus pais possuem um curso superior, sendo que a mãe frequentou um Mestrado. Quer o pai, quer a mãe tinham profissões que se inserem no Grande Grupo 2 (Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas). B5 frequentou outra creche e JI antes de ingressar na instituição de ensino onde decorreu o PI.

B5 foi descrita como uma criança sociável e de bom comportamento, que adorava essencialmente desenhar e dançar.

No que diz respeito aos seus conhecimentos de línguas, no questionário apenas foi mencionado o conhecimento da sua LM, no entanto sabemos pela educadora que B5 frequentava as aulas de inglês no prolongamento. Na sua família, havia tios e primos que diziam falar inglês e francês, o que contribuiu para que B5 revelasse vontade em aprender essas mesmas línguas para poder falar com os familiares que viviam em Londres e Paris.

Em relação às competências linguísticas de B5 no domínio da sintaxe, os testes indicam que quer nas capacidades recetivas quer nas expressivas, incluindo a interação oral, B5 apresentava valores médios, tendo obtido um total de 54 em 95 pontos possíveis. A observação da educadora dita uma criança com fracas capacidades de interação oral e coerência, mas fluente, revelando por vezes dificuldades na compreensão de textos orais. O seu nível no QECRL parecia ser na altura A2.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
B5	61	17	18	19	54
Total máximo possível		<u>32</u>	<u>30</u>	<u>33</u>	<u>95</u>

Quadro 30 - Prestação de B5 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
B5	61	2	1	1	3	7	A2
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 31 - Prestação de B5 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

B6

A criança B6 tinha 68 meses, era do sexo feminino e residia em zona urbana. O pai concluiu a escolaridade obrigatória da altura (9.º ano) e encontrava-se com um cargo pertencente ao Grande Grupo 1 (Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas); a mãe terminou o ensino secundário e desempenhava uma função do Grande Grupo 9 (Trabalhadores Não Qualificados). Esta criança terá frequentado outras instituições de educação pré-escolar anteriormente à frequência do JI onde decorreu o estudo.

A educadora de B6 declarou que esta criança revelava alguns problemas de comportamento por ser uma criança extremamente ativa e participativa, esquecendo-se por vezes de algumas regras de comportamento. No entanto, era uma criança muito dada e comunicativa que gostava essencialmente de fazer construções.

B6 parecia ter um repertório linguístico rico, conhecendo o inglês, das atividades de prolongamento, e o francês, muito devido ao ambiente familiar em que pais, irmão, avós, tios e primos falavam francês, afirmando também o irmão dominar o inglês. No questionário sobre o conhecimento de línguas, os pais de B6 afirmaram que o francês era falado em casa e que B6 também tinha contacto com o inglês e o francês nos meios de comunicação e informação. B6 disse que gostaria de aprender melhor francês para poder falar com os primos.

B6 revelou um desempenho regular na compreensão de estruturas complexas assim como no completamento de frases, tendo tido muito sucesso na tarefa de descrição de imagem. Obteve um total de 72 pontos nos três testes de linguagem. No QECRL, B6 parece situar-se no nível B1 por ter novamente revelado boa interação oral, fluência e coerência, apenas acusando mais dificuldades na compreensão oral.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
B6	68	19	22	31	72
Total máximo possível		32	30	33	95

Quadro 32 - Prestação de B6 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
B6	68	2	6	4	7	19	B1
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 33 - Prestação de B6 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

B7

A criança identificada como B7, um menino de 68 meses na altura do estudo, morava em zona urbana. Os seus pais concluíram o ensino secundário, sendo que o pai exercia uma atividade do Grande Grupo 5 (Pessoal dos Serviços e Vendedores) e a mãe do Grande Grupo 1 (Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas). Apesar de ter estado pela primeira vez neste JI, frequentou antes outras instituições de EPE e creches.

B7 era uma criança muito mexida, tal como B6, tendo momentos alternados de acalmia e excitação. Socializava com todas as crianças sem problemas e gostava muito de atividades relacionadas com desenho e pintura.

B7 estava a aprender inglês nas atividades de enriquecimento curricular e encontrava-se numa família em que quer o pai quer a mãe diziam dominar o inglês e o francês. No questionário sobre as línguas, afirmou que gostava de aprender outras línguas, mais especificamente o francês e o alemão para poder visitar esses países.

Os resultados dos testes de linguagem apontam para pontuações regulares no que diz respeito à compreensão e à produção oral, nomeadamente na descrição de imagens, tendo obtido 60 pontos no total. A observação da educadora relatou uma criança com grandes capacidades interativas, fluência e coerência no seu discurso, mas que nem sempre parecia compreender textos orais. Parecia encontrar-se no nível B1 do QECRL.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
B7	68	17	24	19	60
Total máximo possível		32	30	33	95

Quadro 34 - Prestação de B7 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
B7	68	2	6	4	7	19	B1
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 35 - Prestação de B7 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

B8

A criança B8, do sexo masculino, tinha 61 meses no momento da aplicação do PI e residia em zona urbana. Quer o pai quer a mãe, licenciados, desempenhavam funções do Grande Grupo 2 da classificação nacional de profissões (Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas). Antes de ingressar no JI onde decorreu o estudo, frequentou outras instituições de EPE.

A educadora descreveu B8 como uma criança algo tímida e muito calma, que se relacionava amigavelmente com todos, gostando especialmente de fazer construções.

Relativamente às línguas conhecidas, B8 admitiu só conhecer o inglês por frequentar as aulas desta língua nas atividades de prolongamento. Na família, o pai e a mãe disseram falar inglês e francês. B8 afirmou que gostava de conhecer outras línguas, nomeadamente o espanhol para visitar países e fazer amigos.

No que diz respeito às suas capacidades linguísticas, B8 pareceu ter um domínio da sintaxe bom que lhe permitiu bons desempenhos ao nível da compreensão oral e da expressão oral, nomeadamente na interação. Obteve 70 pontos dos 95 pontos possíveis. Contudo, a opinião da educadora foi menos favorável relativamente às capacidades de compreensão oral desta criança, assim como às de interação oral e de coerência no discurso. B8 parecia estar no nível A2 do QECRL.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
B8	61	21	24	25	70
Total máximo possível		32	30	33	95

Quadro 36 - Prestação de B8 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
B8	61	0	1	1	3	5	A2
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 37 - Prestação de B8 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

7.3.2.1- Caracterização geral do Grupo Experimental

Após uma descrição detalhada de cada uma das crianças inseridas no GE desta investigação, olhamos agora para o grupo como um todo, debruçando-nos sobre os pontos principais que pensamos poderem influenciar os resultados do estudo. Dado que o estudo se focaliza sobre as capacidades comunicativas das crianças, importa não esquecer que alguns dos fatores determinantes no desenvolvimento da linguagem são a idade e o meio que rodeia a criança (família, escola e local de residência). Deste modo, deixamos alguns dados que caracterizam o GE de forma clara.

Em primeiro lugar, vejamos a distribuição do número de crianças por sexo:

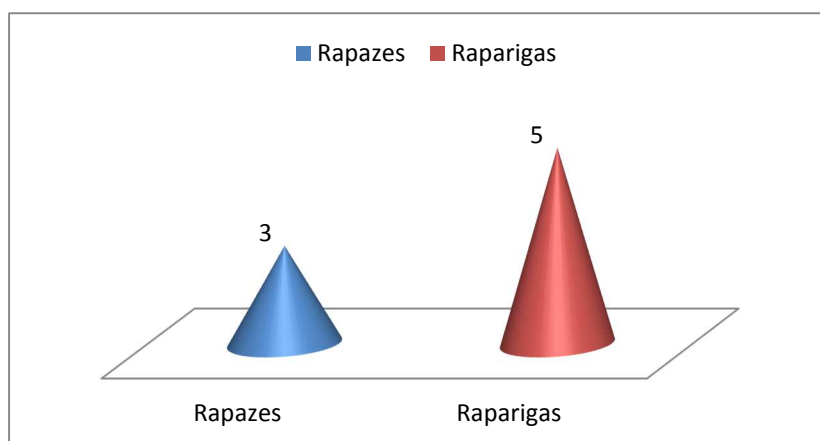


Gráfico 1 – Número de crianças do grupo experimental por género.

O gráfico indica que havia um número maior de crianças do sexo feminino no GE.

No que diz respeito às idades das crianças, o gráfico que se segue dá-nos informação concreta relativamente à idade das crianças em meses, aquando do início das sessões de SDL e da primeira aplicação do teste de linguagem, isto é, em janeiro de 2012:

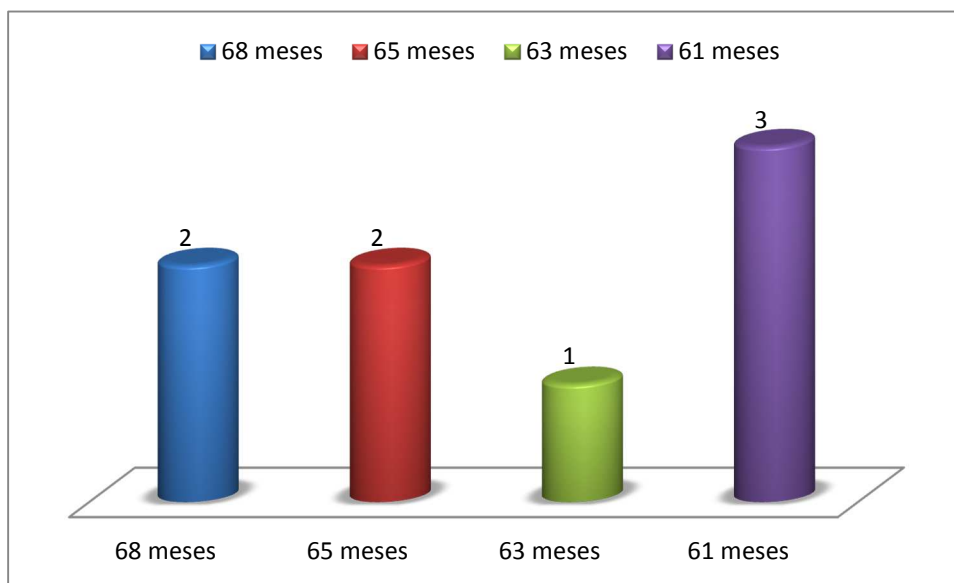


Gráfico 2 – Idade das crianças do grupo experimental.

A média de idades deste grupo ronda os **64 meses** na primeira fase da nossa investigação.

Considerámos que os fatores influenciadores do meio familiar e escolar da criança poderão estar relacionados com o local onde vivem e onde frequentam uma instituição educativa, a formação académica dos pais e ainda as suas profissões. Assim sendo, este grupo residia maioritariamente em zona urbana, como será possível constatar no gráfico 3.

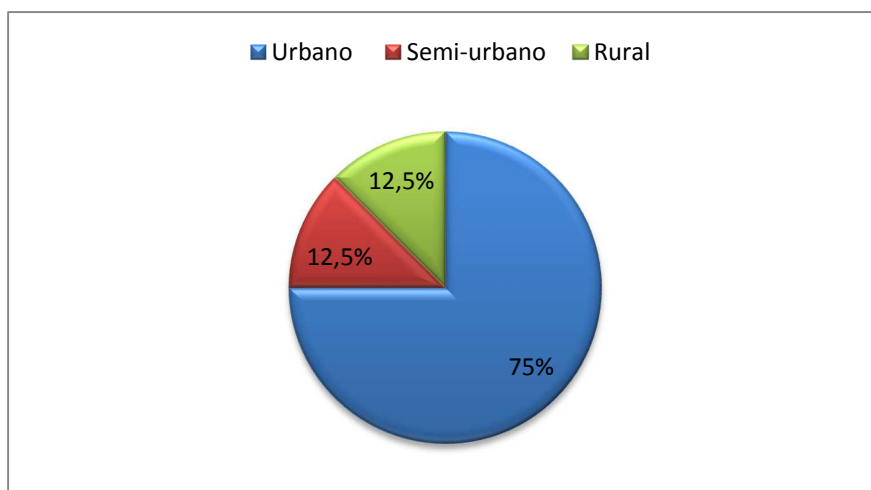


Gráfico 3 – Local de residência das crianças do grupo experimental.

Relativamente à formação académica dos pais das crianças, o gráfico seguinte ilustra de forma clara as suas habilitações:

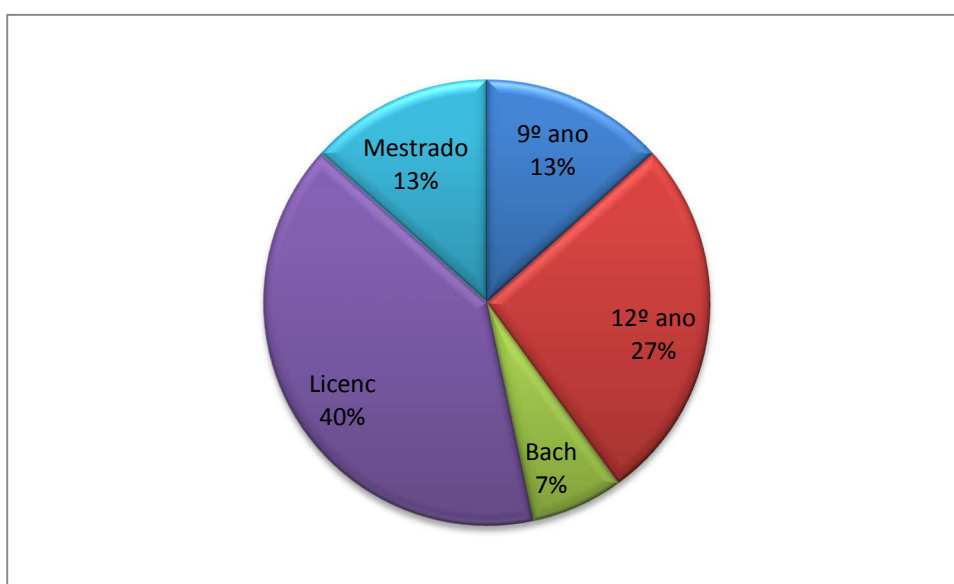


Gráfico 4 – Habilitações académicas dos pais das crianças do grupo experimental.

Observamos que grande parte dos pais detinha formação ao nível do ensino superior e até pós-graduado, sendo a escolaridade mais baixa aqui presente o 9.º ano de escolaridade com apenas 13% dos pais.

No que diz respeito às profissões exercidas pelos pais das crianças do GE, verificamos, tal como consta no gráfico 5, que quase metade dos pais tem um emprego que se insere no Grupo 2 da Classificação Nacional de Profissões, ou

seja, Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas. Uma grande parte dos pais exerce funções no Grupo 1, isto é, Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa. Os restantes pais distribuem-se uniformemente por profissões dos Grupos 3 (Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio), 4 (Pessoal Administrativo e Similares), 5 (Pessoal dos Serviços e Vendedores) e 9 (Trabalhadores Não Qualificados).

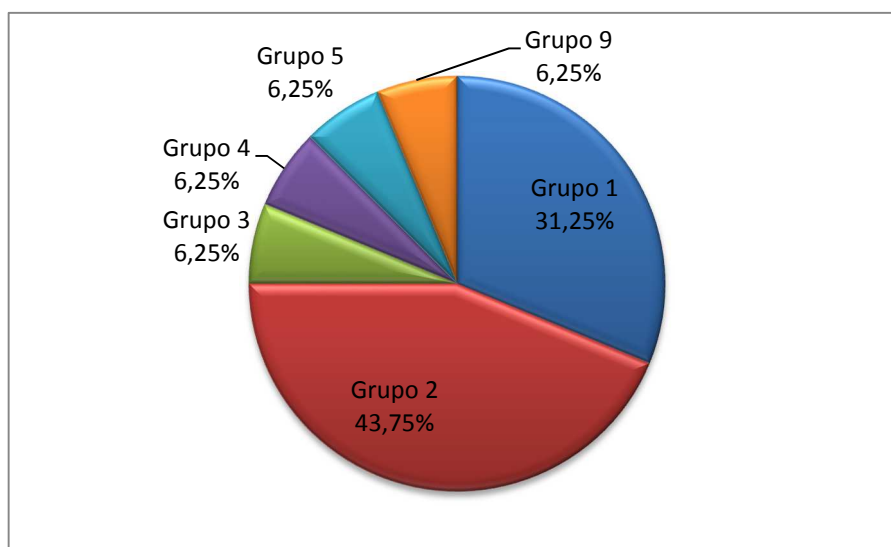


Gráfico 5 – Profissões dos pais das crianças do grupo experimental.

Em função dos dados apresentados, pensamos pode dizer que o GE era constituído por crianças com características mais ou menos homogêneas, mesmo se nem sempre em relação à idade, já que foi impossível escolher crianças com idades muito próximas que vivessem no mesmo tipo de zona e tivessem pais com características semelhantes ao nível da formação académica e da profissão. Contudo, é na formação académica e profissão dos pais, assim como na zona de residência, que encontramos mais similitudes na caracterização das crianças do GE.

7.3.2.2- Competências linguístico-comunicativas das crianças do GE antes do PI

Atentemos agora no foco do nosso estudo: as competências linguístico-comunicativas das crianças do GE. Recordemos que, pouco antes da implementação do nosso PI, a educadora habitual das crianças aplicou um

conjunto de três subtestes de linguagem que procuraram avaliar as capacidades recetivas e expressivas no domínio da sintaxe. Para tal as crianças foram avaliadas na sua compreensão oral pelo confronto com estruturas complexas e na produção e interação orais através do completamento de frases e incentivo à descrição livre de uma imagem. Os resultados dos testes foram reunidos e analisados pela investigadora passado cerca de um mês da sua recolha.

O gráfico que se segue resume os resultados do subteste 1 - *Estruturas Complexas* nas crianças do GE:

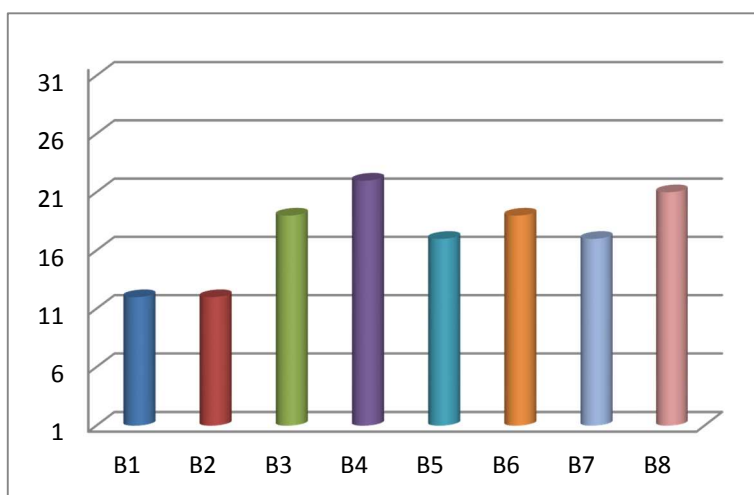


Gráfico 6 – Resultados do subteste 1 - *Estruturas Complexas* no grupo experimental.

Considerando que o total de pontos possíveis para o primeiro subteste seria de 32 pontos, observamos no gráfico que as crianças se encontram com pontuações medianas, sendo que a média das pontuações das 8 crianças envolvidas é de **17,4**.

Relativamente ao Subteste 2 - *Completamento de frases*, comparativamente ao primeiro teste, vemos no gráfico 7 que as crianças obtiveram pontuações mais elevadas e próximas do máximo possível, isto é, 30 pontos.

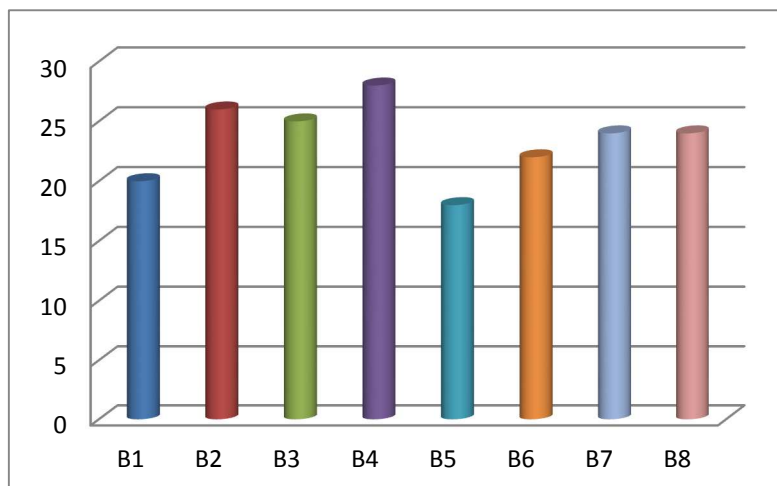


Gráfico 7 – Resultados do subtteste 2 - *Completamento de Frases* no grupo experimental.

A média dos pontos de todas as crianças é de **23,4**.

No último subtteste aplicado, as crianças apresentam também pontuações razoáveis, estando a média de pontos a rondar os **25 pontos**, como podemos constatar no gráfico apresentado de seguida.

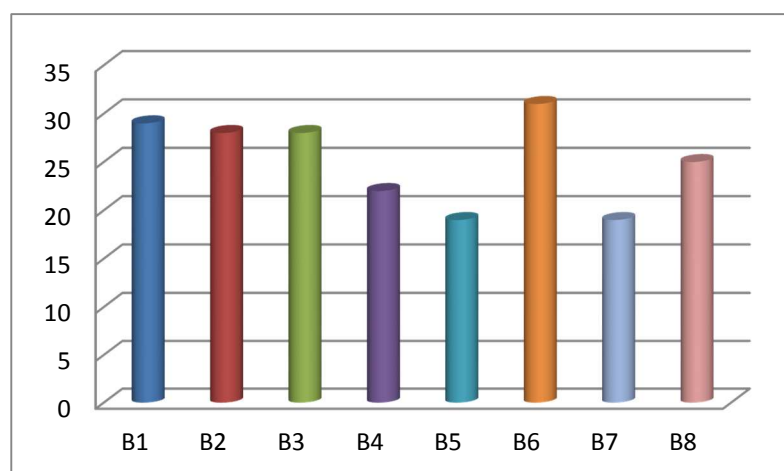


Gráfico 8 – Resultados do subtteste 3 - *Descrição de Imagem* no grupo experimental.

A análise individual de cada teste permite-nos agora olhar para os resultados globais do GE.

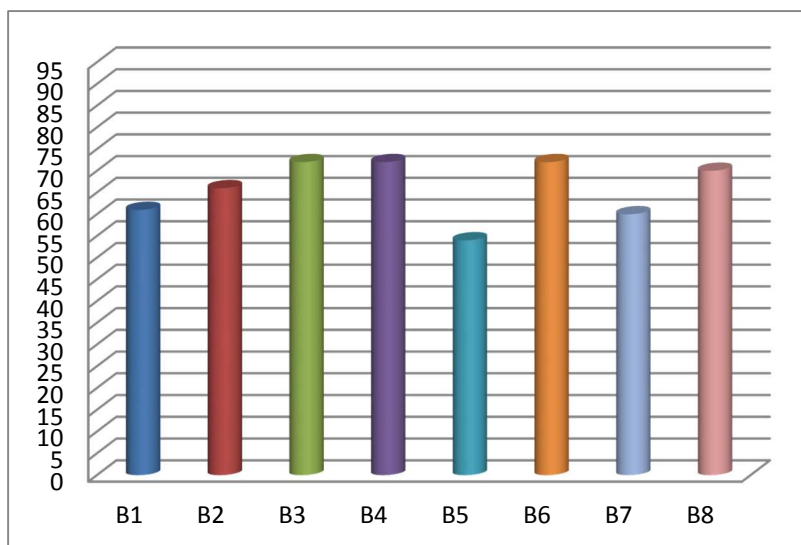


Gráfico 9 – Resultados totais dos três subtestes de linguagem por criança no grupo experimental.

A média das pontuações dos três testes das 8 crianças é de cerca de **65,9** pontos para um total possível de 95 pontos.

No quadro 38 que colocámos em baixo temos a possibilidade de ver os resultados de forma sucinta.

GRUPO EXPERIMENTAL	Média de Idades	Subteste 1 (média)	Subteste 2 (média)	Subteste 3 (média)	Total 3 subtestes (média)
	64 meses	17,4	23,4	25,1	65,9
	Total máximo possível	32	30	33	95

Quadro 38 – Resultados dos subtestes e total dos subtestes no grupo experimental.

A complementar os testes de linguagem, tomámos em consideração a opinião da educadora das crianças do GE que as observava diariamente e detinha conhecimentos precisos sobre as suas capacidades. A observação da compreensão oral, da produção oral (nomeadamente ao nível da coerência e fluência) e da interação oral das crianças baseada nas orientações do QECRL indicou que as crianças detinham os seguintes níveis de competência linguística na sua língua:

Crianças	Nível do QECRL
B1	A2
B2	A2+
B3	A2+
B4	A2+
B5	A2
B6	B1
B7	B1
B8	A2

Quadro 39 – Resultados do Relatório da Linguagem no grupo experimental.

Os resultados da avaliação das competências de linguagem do GE serão mais à frente comparados com os resultados do GC.

7.3.3- Caracterização das crianças do Grupo de Controlo

Grupo de Controlo

C1

A criança identificada como C1, uma menina de 64 meses na altura da recolha de dados, residia em zona urbana. Os pais possuem formação académica ao nível da Licenciatura e as suas atividades profissionais enquadravam-se nas funções do Grande Grupo 2 (Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas). O pai desta criança nasceu em Angola e C1 frequentou outros JI antes de ingressar na instituição em que decorreu o estudo.

A educadora referiu que esta menina teve alguns problemas de sociabilidade nos primeiros tempos, uma vez que era tímida e tinha passado por um problema de saúde complicado que a isolou um pouco. Na altura do estudo, já se relacionava bem com todos, revelando apenas algum acanhamento na relação com os adultos. Era uma criança calma e bem comportada que gostava principalmente de contar e inventar histórias, assim como de representar.

O teste de linguagem aplicado a C1 indicou que, no domínio da sintaxe, a criança tinha um bom desempenho na compreensão do oral, assim como na expressão oral e interação. Foram-lhe designados 70 pontos num total possível de 95. A observação diária da educadora apontou para uma criança que produzia textos orais coerentes e fluentes, compreendia discursos que lhe eram dirigidos

mas era pouco ativa na interação oral. A educadora colocou-a no nível B1 do QECRL.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
C1	64	24	23	23	70
Total máximo possível		32	30	33	95

Quadro 40 - Prestação de C1 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
C1	64	6	4	6	9	25	B1
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 41 - Prestação de C1 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

C2

C2 era uma menina com 68 meses que vivia em zona semi-urbana. O pai concluiu o 9.º ano e a sua profissão situava-se no Grande Grupo 8 (Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem); a mãe possuía um Bacharelato e desempenhava funções administrativas (Grande Grupo 4 - Pessoal Administrativo e Similares). C2 já se encontrava no JI onde decorreu o estudo havia 3 anos.

C2 foi descrita como uma criança muito bem-disposta e tagarela, principalmente depois de ter ultrapassado os seus problemas de fala com o apoio de uma terapeuta. A educadora referiu mesmo que o contacto com o inglês (atividade de enriquecimento) a ajudou a sentir mais autoconfiança nas suas capacidades linguísticas, pois quando iniciou essa atividade sentiu que estava ao nível dos outros colegas. Na fase de insegurança face às suas capacidades comunicativas, C2 comunicava e tentava brilhar através das suas maiores habilidades: desenhar e pintar. Na altura do desenvolvimento do estudo, estas ainda eram as suas atividades preferidas, sendo que C2 era por tal constantemente elogiada.

No que diz respeito às capacidades linguísticas de C2, esta possuía boas capacidades de compreensão oral e produção oral, tendo obtido 76 pontos em 95. A educadora revelou que C2 compreendia discursos orais do seu dia-a-dia e era uma criança fluente, demonstrando apenas algumas dificuldades em interagir oralmente e em construir frases sempre coerentes. C2 foi colocada no nível B1 do QECRL.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
C2	68	25	26	25	76
Total máximo possível		32	30	33	95

Quadro 42 - Prestação de C2 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
C2	68	6	2	4	7	19	B1
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 43 - Prestação de C2 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

C3

A criança representada por C3, um menino de 69 meses, residia em zona urbana. Os pais eram os dois Licenciados e tinham profissões enquadradas no Grande Grupo 3 (Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio). C3 frequentava este JI desde o ano anterior à realização do estudo, mas frequentara, previamente, outras instituições educativas.

C3 foi descrito como uma criança afável e bem comportada, mas um pouco distraída e desconcentrada, apesar da sua grande imaginação. Nos primeiros tempos de escola, demonstrou alguns problemas de motricidade fina, algo que foi muito trabalhado e superado. Deste modo, gostava imenso de todas as atividades que tivessem a ver com construções.

Em relação ao desempenho linguístico, os testes indicaram um bom desempenho no teste de estruturas complexas e completamento de frases, mas em especial na produção e interação orais, tendo alcançado 75,5 no total. O

relatório da educadora dá-nos conta de uma criança com capacidades linguísticas muito boas de acordo com a sua idade quer ao nível da compreensão quer da produção oral. Parecia encontrar-se no nível B1 do QECRL.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subeste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
C3	69	23	23.5 ⁶	29	75.5
Total máximo possível		32	30	33	95

Quadro 44 - Prestação de C3 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
C3	69	6	6	6	9	27	B1
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 45 - Prestação de C3 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

C4

C4 era uma menina de 70 meses de idade que vivia em meio rural. Os pais têm o 12.º ano, sendo que a mãe desempenhava uma função do Grande Grupo 2 e o pai do Grande Grupo 3 (Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas e Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio respetivamente). A criança C4 já frequentava este JI no ano anterior ao da realização do estudo, mas tinha passado por outros JI.

A educadora descreveu a criança como sendo tímida e introvertida, mas extremamente obediente, trabalhadora e esforçada. Relacionava-se bem com o adulto e com os seus pares. Não demonstrava ter uma atividade preferida, pois estava sempre pronta a envolver-se com qualquer tarefa proposta.

No que toca às competências linguísticas, C4 revelou um desempenho muito bom quer na compreensão do oral quer na produção oral, assim como na interação oral. Obteve 85 pontos dos 95 possíveis. A educadora atribuiu-lhe

⁶ No teste de completamento de frases, apesar de as indicações de Sim-Sim (2004) recomendarem que, quando existam numa mesma frase vários elementos omissos, só considerarmos a resposta correta (1 ponto) se a criança identificar todos os elementos omissos, a educadora achou que a criança deveria ser reconhecida por ter identificado um dos elementos numa frase com dois elementos omissos, daí a atribuição de meio ponto. Entendemos aceitar esta escolha por parte da educadora, uma vez que não lesa os resultados do nosso estudo tendo em conta os seus objetivos.

pontuações muito próximas do máximo possível nos itens a analisar na sua observação diária, indicando que C4 parecia situar-se no nível B1 do QECRL.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
C4	70	28	29	28	85
Total máximo possível		32	30	33	95

Quadro 46 - Prestação de C4 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
C4	70	6	6	6	9	27	B1
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 47 - Prestação de C4 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

C5

A criança que caracterizamos agora é uma menina de 68 meses que residia em meio semi-urbano. O pai concluiu o 12.º ano e a sua profissão insere-se no Grande Grupo 4 (Pessoal Administrativo e Similares) tal como a atividade profissional da mãe que possui um Bacharelato. De destacar que o pai nasceu em França. C5 era uma criança que, antes de ingressar nesta instituição, ficava ao cuidado de uma ama.

A educadora falou de C5 como sendo uma criança muito extrovertida com os seus pares, mas algo reservada e inibida quando interpelada pelo adulto. No entanto, era uma criança muitíssimo empenhada e trabalhadora, que fazia tudo com primor, embora tivesse grande apetência para a atividade física, nomeadamente para dançar (ballet).

No que diz respeito às capacidades linguísticas, C5 tinha um bom desempenho na compreensão de estruturas complexas orais e no completamento de frases. Apenas na interação oral e descrição de imagem parece ter demonstrado menos fluidez. Obteve 70 pontos no total dos três subtestes de linguagem aplicados. No que concerne à observação da educadora, esta pareceu apontar para uma criança com boas capacidades de produção e compreensão de

discursos orais, apenas revelando por vezes pouca coerência nos seus textos orais. Parecia encontrar-se no nível B1 do QECRL.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
C5	68	25	23	22	70
Total máximo possível		32	30	33	95

Quadro 48 - Prestação de C5 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
C5	68	6	6	4	9	25	B1
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 49 - Prestação de C5 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

C6

C6 era uma criança do sexo feminino com 71 meses que residia em zona urbana. O pai terminou o ensino secundário e desempenhava uma função do Grande Grupo 2 (Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas); a mãe era licenciada e desempenhava uma função do Grande Grupo 3 (Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio). Não há indicação de que C6 tivesse frequentado outro JI antes de ingressar na escola onde decorreu o estudo, mas já se encontrava nela desde, pelo menos, o ano anterior.

C6 encontrava-se num nível diferente de desenvolvimento da linguagem nos primeiros tempos de educação pré-escolar, uma vez que entrou um ano mais nova que os restantes colegas (com 2 anos) para a instituição em que realizámos o estudo, e, desde logo, notou que os colegas comunicavam melhor que ela, causando-lhe alguma insegurança e timidez. Depois de ultrapassada essa dificuldade, C6 começou a relacionar-se com todos os colegas e, na altura da recolha de dados, era uma criança que se envolvia com as atividades e estava sempre pronta para ajudar, mostrando-se muito sociável e desembaraçada.

As competências linguísticas desta criança eram boas, principalmente na produção oral, reveladas no teste de completamento de frases e descrição de

imagem, tendo obtido 80 pontos no cômputo geral dos testes. A observação da educadora caracterizou uma criança que produzia textos orais fluentes e coerentes, tendo apenas, por vezes, dificuldades na compreensão de alguns discursos orais. Parecia encontrar-se no nível B1 do QECRL.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
C6	71	25	29	26	80
Total máximo possível		32	30	33	95

Quadro 50 - Prestação de C6 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
C6	71	4	6	6	9	25	B1
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 51 - Prestação de C6 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

C7

A criança aqui designada por C7, do sexo feminino, tinha 63 meses e vivia em zona urbana. Os pais são os dois Licenciados e professores (Grande Grupo 2 - Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas). Não há informação sobre a frequência anterior de outros JI, mas, tal como as outras crianças, C7 integrava-se nesta turma há algum tempo.

No que diz respeito à sociabilidade, C7 foi descrita pela educadora como uma criança extremamente inibida e introvertida, com algumas dificuldades de relação com colegas e especialmente com os adultos, problemas esses que, a pouco e pouco, se foram esmorecendo. Não revelava ter uma atividade preferida, pois fazia tudo com perfeição.

Os testes de linguagem aplicados a C7 revelaram alguns problemas ao nível da compreensão do oral, evidenciados pelo fraco desempenho no teste das estruturas complexas. O mesmo aconteceu na produção oral pelos resultados do teste de completamento de frases, que indicaram algumas dificuldades. Apesar disso, C7 parece ter tido bom desempenho no que diz respeito à interação oral,

tendo obtido 56.5 pontos no total dos três subtestes. A observação da educadora refletiu uma criança com algumas dificuldades na compreensão do oral e na produção de discursos coerentes e fluentes, patenteando também fraca interação oral. O seu nível do QECRL parecia ser o A2+.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
C7	63	18	12.5 ⁷	26	56.5
Total máximo possível		32	30	33	95

Quadro 52 - Prestação de C7 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
C7	63	4	2	4	7	17	A2+
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 53 - Prestação de C7 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

C8

C8 era um menino de 68 meses que residia em zona urbana. Os pais possuíam os dois uma Licenciatura em diferentes áreas e desempenhavam funções do Grande Grupo 2 (Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas). C8 frequentou a creche antes de ingressar na instituição em que desenvolvemos o estudo.

A educadora relatou que C8 era uma criança extremamente tímida que quase passava despercebida no grande grupo. Relacionava-se bem com os colegas e com o adulto, demonstrando grande vontade de aprender e saber. Gostava principalmente de construções e de manusear livros.

Relativamente às capacidades linguísticas, C8 não revelou problemas nem na compreensão do oral nem na produção discursiva. Obteve 82 pontos num total possível de 95. A observação da educadora indicou uma criança sem problemas na produção de textos orais fluentes e coerentes, com facilidade em interagir

⁷ Ver nota de rodapé 6.

oralmente e em compreender textos orais. Parecia encontrar-se no nível B1 do QECRL.

	Idade em meses	Subteste 1 Estruturas Complexas	Subteste 2 Completamento de Frases	Subteste 3 Descrição	Total
C8	68	28	27	27	82
Total máximo possível		32	30	33	95

Quadro 54 - Prestação de C8 no Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

	Idade em meses	Compreensão Oral	Interação oral	Produção Oral		Total	Nível QECRL
				Coerência	Fluência		
C8	68	6	6	6	9	27	B1
Total máximo possível		7	7	7	10,5	31,5	

Quadro 55 - Prestação de C8 segundo o Relatório de Avaliação da Linguagem.

7.3.3.1- Caracterização geral do Grupo de Controlo

O GC reunia igualmente 5 meninas e 3 rapazes, tal como no GE, cujas idades se distribuem da seguinte forma:

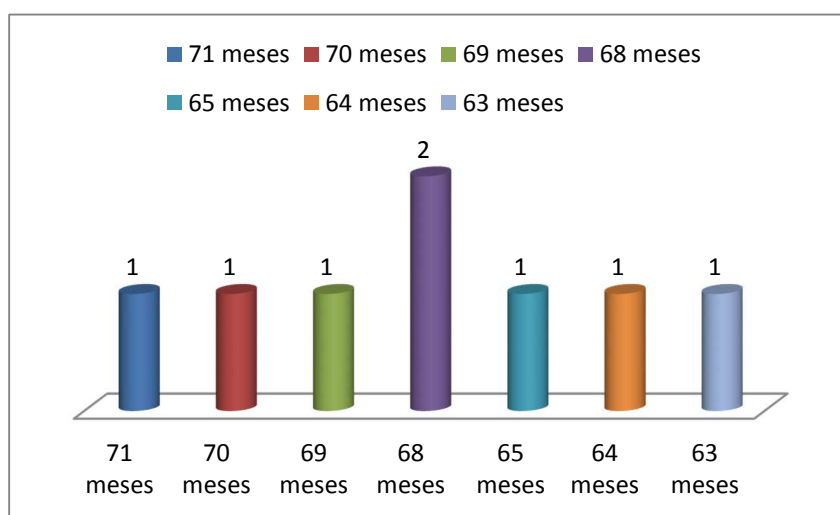


Gráfico 10 – Idade das crianças do grupo de controlo.

Tal como o gráfico indica, as crianças deste grupo apresentavam uma média de idades de **67 meses** por altura da aplicação do PI.

No que diz respeito à zona de residência, o gráfico que apresentamos de seguida demonstra que grande parte das crianças do GC residia em zona urbana,

embora, comparativamente ao GE, houvesse uma percentagem ligeiramente maior de crianças a viver em zona semi-urbana.

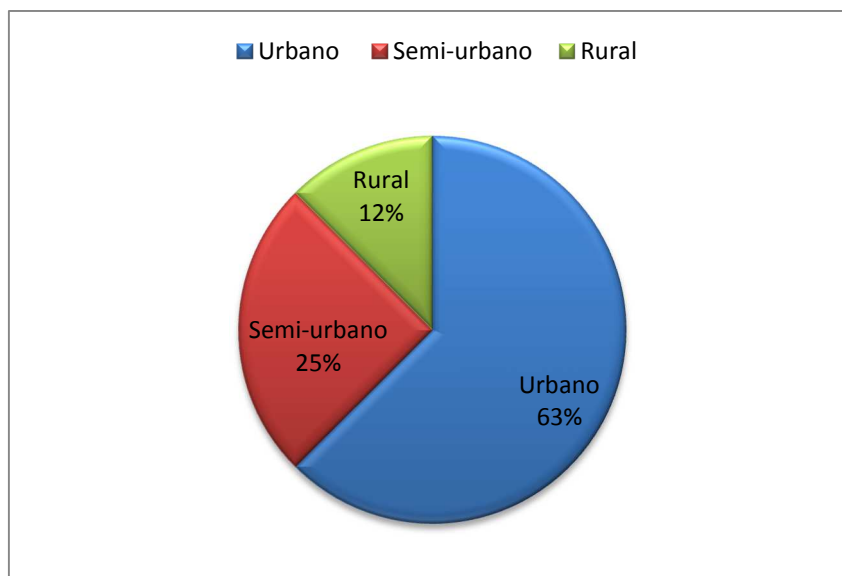


Gráfico 11 – Zona de residência das crianças do grupo de controlo.

Relativamente às habilitações dos pais, vemos que mais de metade dos pais possuía formação superior, sendo que 25% dos pais possuía o 12.º ano e uma percentagem muito pequena tinha o 9.º ano.

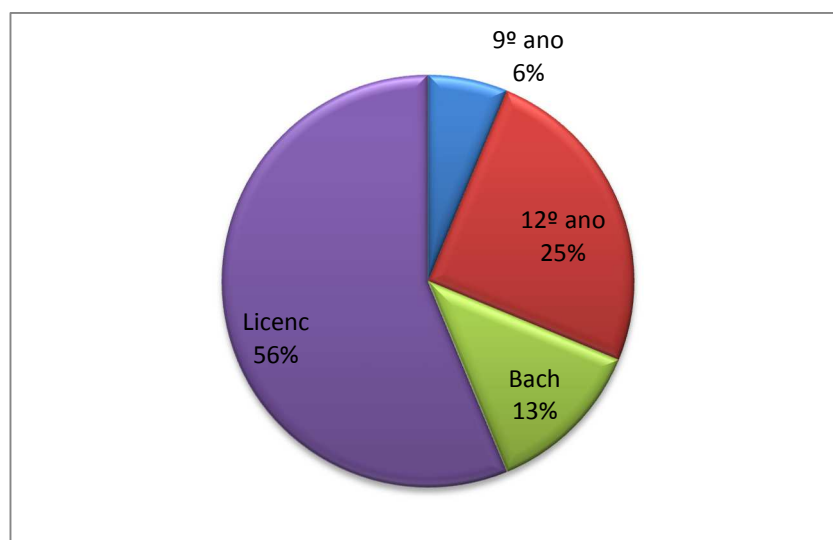


Gráfico 12 – Habilitações académicas dos pais das crianças do grupo de controlo.

As profissões dos pais destas crianças encontravam-se distribuídas por quatro Grupos, 2, 3, 4 e 8: metade dos pais desempenhava funções no Grupo 2, isto é, eram Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; um quarto dos

pais tinha uma profissão que se insere no Grupo 3, ou seja, Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio; e os restantes pais inseriam-se nos Grupos 4 (Pessoal Administrativo e Similares) e 8 (Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem).

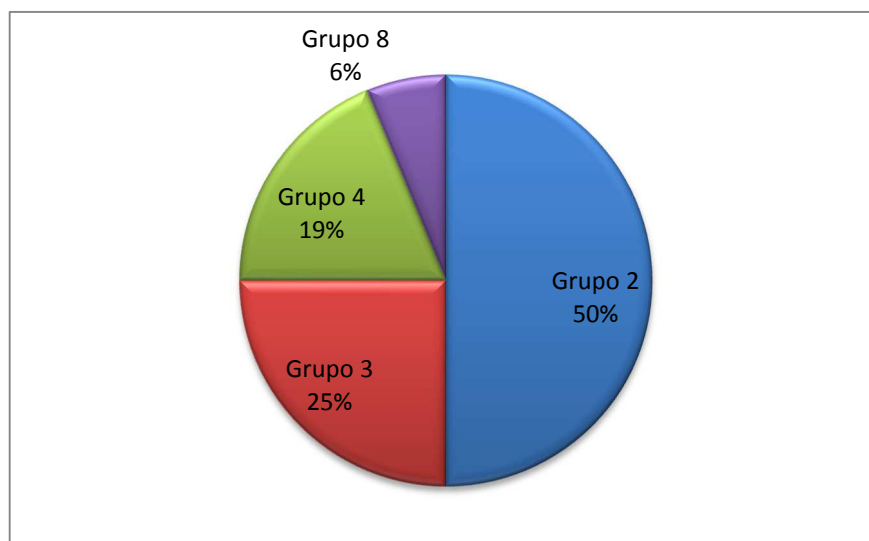


Gráfico 13 – Profissões dos pais das crianças do grupo de controlo.

Consideramos que o GC apresentava também características muito semelhantes, nomeadamente em relação ao local de residência e à formação académica dos pais das crianças.

7.3.3.2- Competências linguístico-comunicativas das crianças do GC antes do PI

No que diz respeito ao foco da nossa investigação, tal como fizemos no GE, apresentamos os resultados dos subtestes de linguagem administrados antes da aplicação do PI que nos permitem ter uma ideia das competências linguísticas das crianças deste grupo.

Começamos por mostrar os resultados para cada teste. No primeiro subteste aplicado, de acordo com o gráfico 14, vemos que a grande maioria das crianças obteve pontuações acima dos 20 valores, sendo que a média das pontuações de todas as crianças é de **24,5** pontos para um total possível de 32.

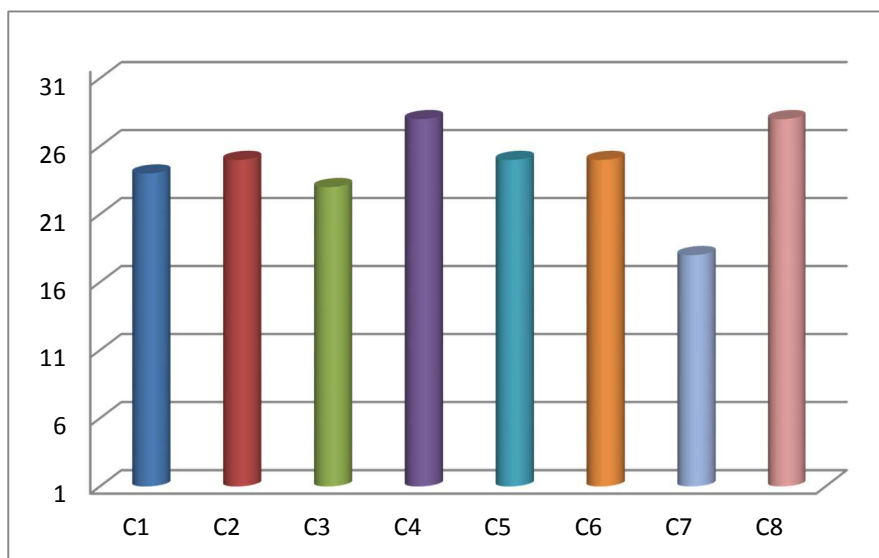


Gráfico 14 – Resultados do subtteste 1 - *Estruturas Complexas* no grupo de controlo

No teste de *Completamento de Frases*, observamos no gráfico 15 pontuações acima dos 20 pontos, exceto para a criança identificada como C7 que parece, à semelhança do subtteste anterior, ter algumas dificuldades no domínio da sintaxe.

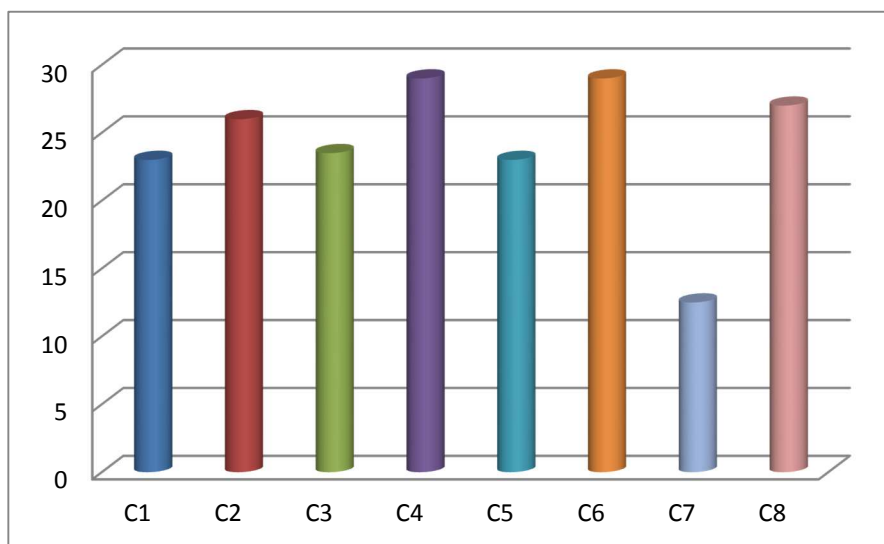


Gráfico 15 – Resultados do subtteste 2 - *Completamento de Frases* no grupo de controlo

A média das pontuações de todas as crianças do GC ronda os **24** pontos para um total possível de 30 pontos neste teste.

Relativamente ao subtteste 3, a descrição de uma imagem, observámos de novo valores acima dos 20, incluindo para a criança C7. Estes resultados apontam para um grupo de crianças com bom desempenho ao nível da produção e interação verbal, no domínio da sintaxe.

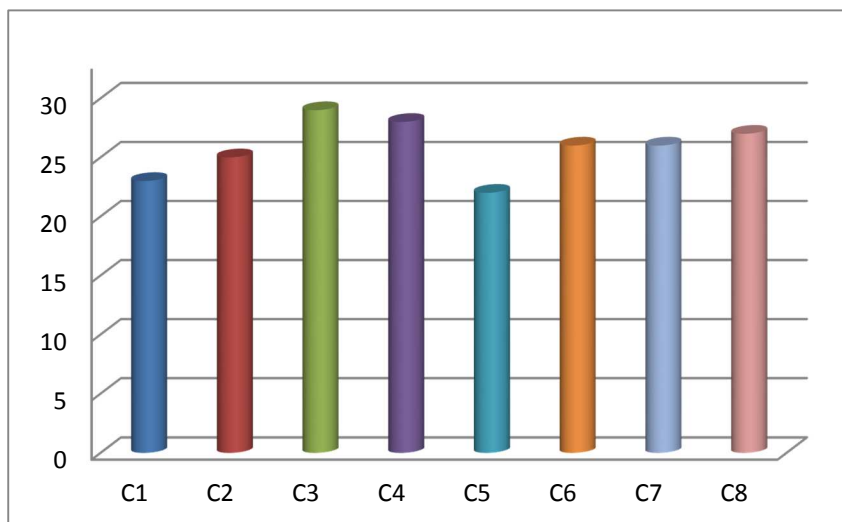


Gráfico 16 – Resultados do subtteste 3 - *Descrição de Imagem* no grupo de controlo

No subtteste 3, a média das pontuações é de **25,8** pontos num total possível de 33 pontos.

Finalmente, podemos olhar para o total obtido por criança nos três subttestes aplicados.

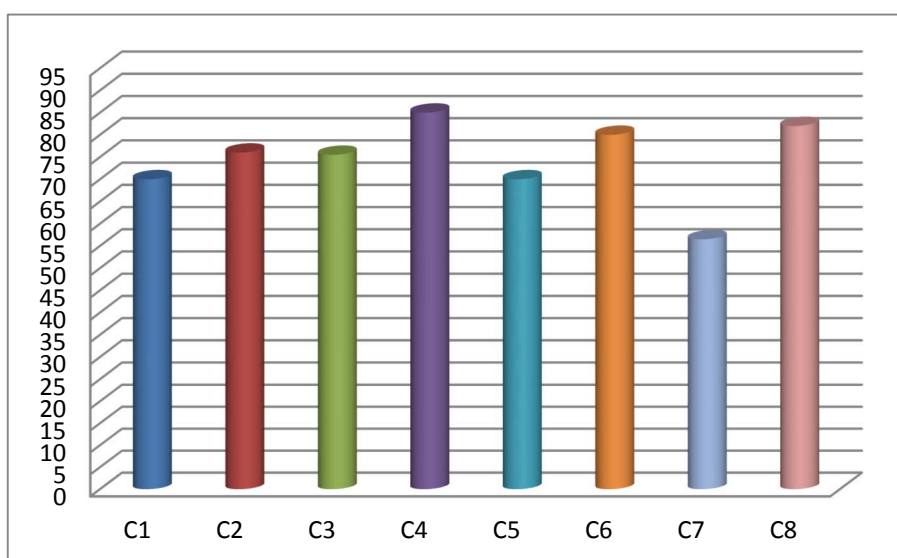


Gráfico 17 – Resultado total dos três subttestes por aluno no grupo de controlo

A média das pontuações dos três subtestes das 8 crianças do GC foi de cerca de **75** pontos para um total possível de 95 pontos.

No quadro 56 que colocámos em baixo temos a possibilidade de ver os resultados de forma sucinta no que diz respeito às médias obtidas.

GRUPO DE CONTROLO	Média de Idades	Subteste 1 (média)	Subteste 2 (média)	Subteste 3 (média)	Total 3 subtestes (média)
	67,3 meses	24,5	24,1	25,8	74,4
Total máximo possível	32	30	33	95	

Quadro 56 – Resultados dos subtestes e total dos subtestes no grupo de controlo.

No que toca à observação da educadora deste grupo relativamente à compreensão oral, produção oral e interação oral das suas crianças, baseada nas orientações do QECRL, aquela aponta para os seguintes níveis de competência linguística na LM por criança.

Crianças	Nível QECRL
C1	B1
C2	B1
C3	B1
C4	B1
C5	B1
C6	B1
C7	A2+
C8	B1

Quadro 57 – Resultados do Relatório da Linguagem no Grupo de Controlo.

Vejamos agora as características do GE em comparação com o GC.

7.3.4- Caracterização comparativa das crianças de ambos os grupos

Idade

Aquando da aplicação do PI, as crianças do GE apresentavam uma média de idades de 64 meses, enquanto o GC tinha uma média de idades de 67 meses, ou seja, as crianças deste grupo são em média **3 meses** mais velhas que as crianças do GE.

Local de residência

No gráfico 18, vemos que a grande maioria das crianças de ambos os grupos vivia em zona urbana, havendo ainda algumas a residir em zona semi-urbana e muito poucas em zona rural. Deste modo, podemos concluir que, no que diz respeito à zona de residência das crianças alvo deste estudo, ambos os grupos apresentavam situações muito semelhantes, pelo número idêntico de crianças em cada grupo a residir nos três tipos de zonas apontadas.

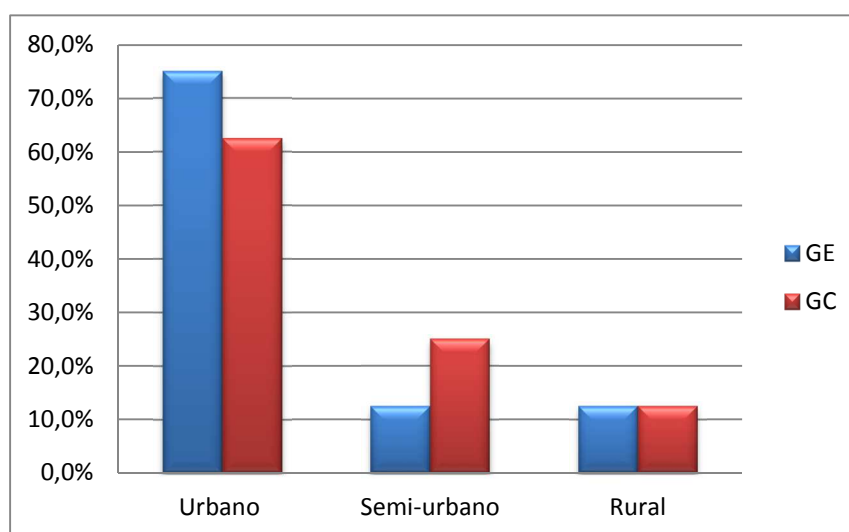


Gráfico 18 – Comparação das zonas de residência das crianças de ambos os grupos.

Habilitações académicas dos pais das crianças de ambos os grupos

Em ambos os grupos observamos (ver gráfico 19) que a formação académica que prevalece é a superior com cerca de 43% dos pais do GE a deter uma Licenciatura e 68% dos pais do GC com o mesmo grau. De salientar ainda que no GE existia uma percentagem significativa (12,5%) de pais com formação pós-graduada (neste caso, com Mestrado). O número de pais com o 9.º ano é muito baixo, assim como a percentagem de pais com o 12.º ano.

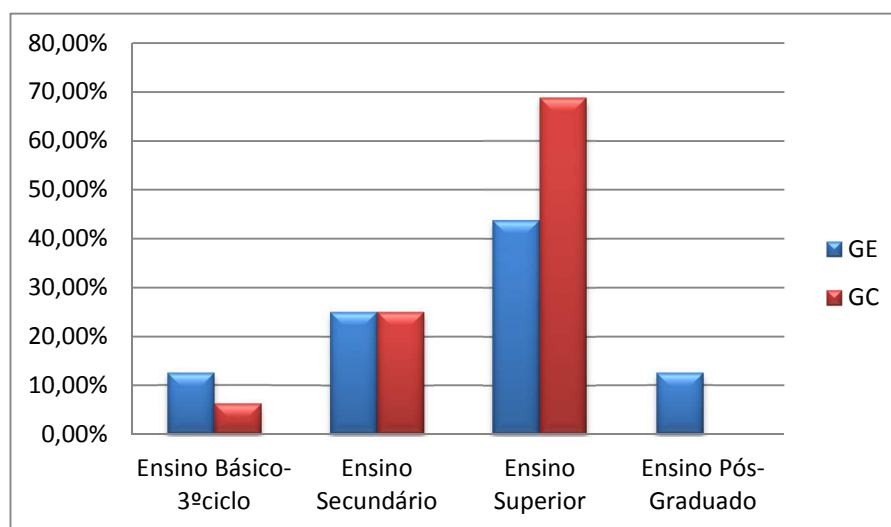


Gráfico 19 – Comparação das habilitações académicas dos pais das crianças de ambos os grupos.

Profissões dos pais de ambos os grupos

As funções desempenhadas pelos pais das crianças variavam mas surgiam com mais incidência no Grupo 2 (Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas) em ambos os grupos. Vemos que havia ainda um grande número de pais com profissões do Grupo 1 (Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa) apenas no GE, sendo que, neste grupo, tínhamos um baixo número de pais com profissões que se enquadravam noutros grupos. O mesmo não acontecia no GC em que, comparativamente ao GE, existia uma percentagem significativa de pais com profissões dos Grupos 3 (Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio) e 4 (Pessoal Administrativo e Similares). Assim sendo, foi notório que os pais das crianças do GE tinham profissões consideradas de chefia e intelectuais, enquanto os pais do GC, para além das profissões intelectuais e científicas, se distribuía por profissões mais técnicas e administrativas. Portanto, neste campo, podemos dizer que existem algumas diferenças entre os grupos de investigação.

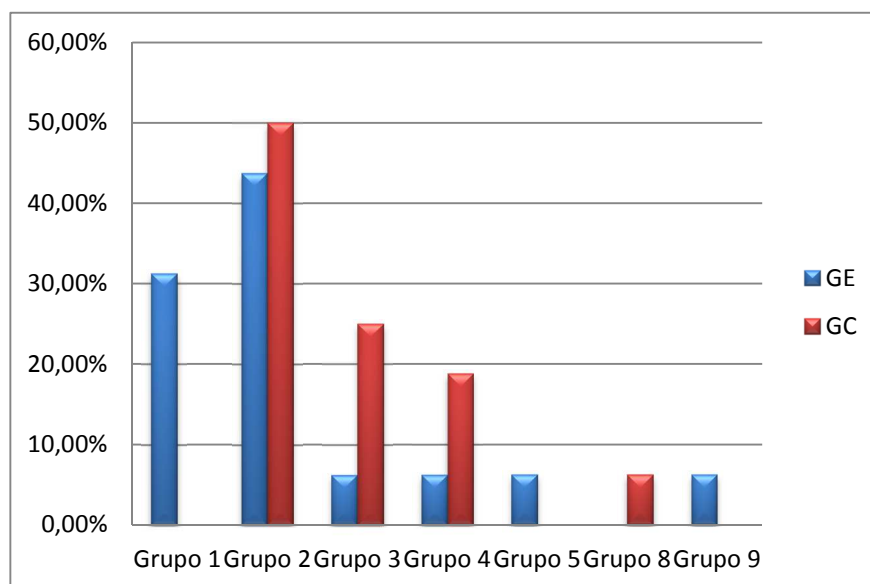


Gráfico 20 – Comparação das profissões dos pais das crianças de ambos os grupos.

Resultados do Teste de Avaliação da Linguagem Oral

Tal como já dito em capítulos anteriores, o foco do nosso estudo é o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas das crianças em observação, ou seja, pretende-se verificar se há uma evolução significativa das capacidades linguístico-comunicativas das crianças do GE no domínio da sintaxe após a aplicação de um PI que coloca as crianças em contacto com várias línguas em atividades de SDL. Assim sendo, torna-se crucial apresentar os resultados comparativos da primeira aplicação do *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* no GE e no GC. Em baixo, apresentamos um quadro com as pontuações por teste para cada grupo observado.

	Média de Idades	Subteste 1 (média)	Subteste 2 (média)	Subteste 3 (média)	Total 3 subtestes (média)
GE	64 meses	17,4	23,4	25,1	65,9
GC	67,3 meses	24,5	24,1	25,8	74,4
	Total máximo possível	32	30	33	95

Quadro 58 – Comparação dos resultados obtidos no Teste de Linguagem por ambos os grupos.

O gráfico que apresentamos em baixo dá-nos uma ideia mais precisa e comparativa das pontuações por grupo para cada subteste. No primeiro subteste aplicado observamos uma franca diferença entre os grupos, sendo que o GC obteve melhores resultados que o GE. Nos restantes testes, o GC revelou melhores pontuações por teste, mas as diferenças foram mais ligeiras.

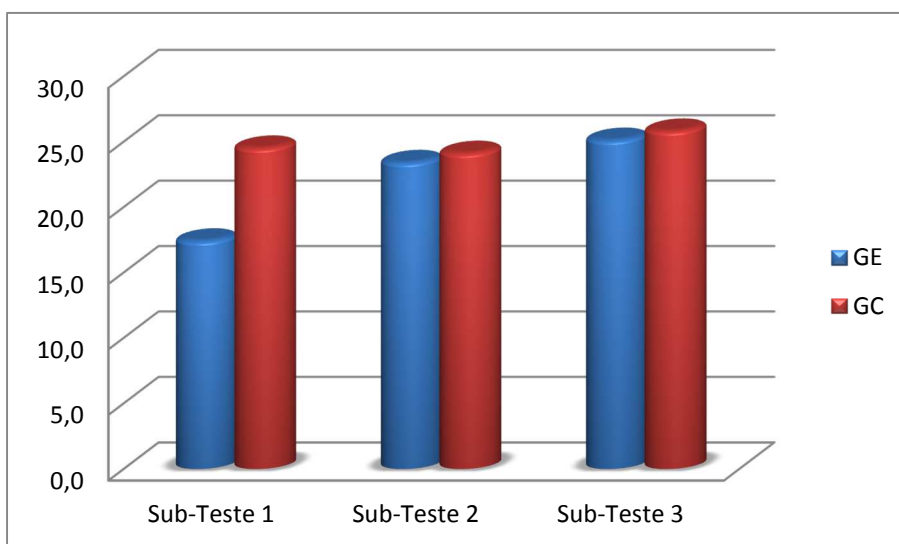


Gráfico 21 – Comparação entre os grupos dos resultados por subteste de linguagem.

No que diz respeito ao total obtido no conjunto dos três subtestes, o desempenho do GC é superior ao do GE com uma diferença de cerca de **8** pontos.

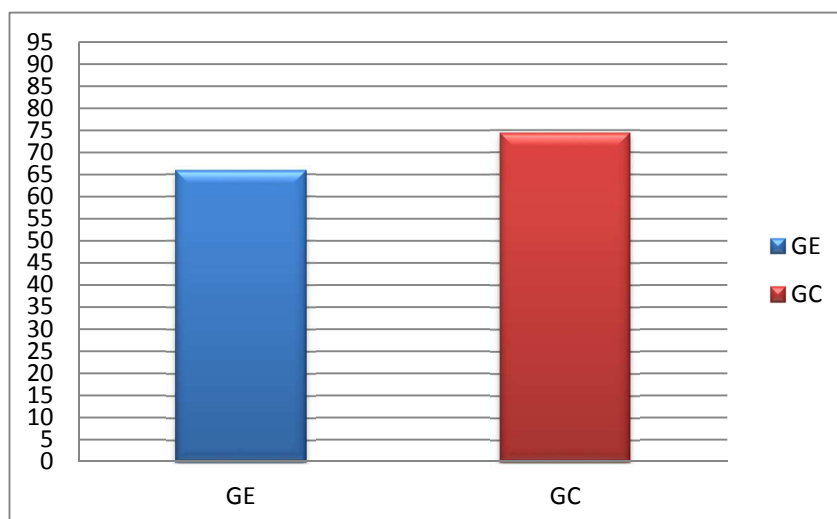


Gráfico 22 – Comparação entre os grupos dos resultados totais do Teste de Linguagem.

Finalmente, no que diz respeito à observação das competências linguísticas das crianças por parte das educadoras, vemos que, à exceção de uma criança, todas as restantes crianças do GC são apontadas como situadas no nível B1 do QECRL, parecendo revelar assim níveis superiores ao GE.

Nível do QECRL GE	Nível QECRL GC
A2	B1
A2+	B1
A2+	B1
A2+	B1
A2	B1
B1	B1
B1	A2+
A2	B1

Quadro 59 – Comparação entre os grupos dos resultados totais do Relatório de Linguagem.

O gráfico 23 representa de forma mais clara esta discrepância entre o GC e o GE, uma vez que o GE apresenta valores francamente mais baixos nas pontuações retiradas da análise da observação das educadoras (12,1) comparativamente ao GC com 24 para um total possível de 31,5 pontos.

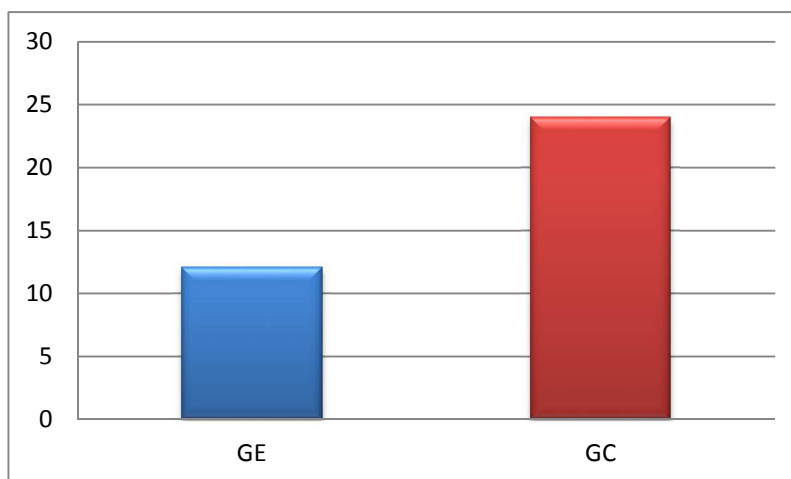


Gráfico 23 – Comparação entre os grupos dos resultados do Relatório de Avaliação da Linguagem.

Os resultados do relatório no GE parecem demonstrar que uma intervenção ao nível da linguagem seria certamente indispensável na altura em que recolhemos estes dados.

Nota conclusiva

No capítulo que aqui terminamos, explicitámos como recorreremos a uma variedade de instrumentos de recolha de dados que nos fornecessem informação relativamente à caracterização dos grupos de crianças envolvidos neste estudo assim como à sua capacidade linguístico-comunicativa antes da implementação do PI. A análise desta capacidade em ambos os grupos de crianças apontou para uma divergência substancial entre os desempenhos linguísticos de cada grupo, sendo que o GC era claramente superior ao GE antes da realização das atividades de SDL.

Tendo em conta os resultados da primeira apreciação das capacidades linguísticas das crianças, aplicámos o PI no GE e apresentamos, no capítulo que se segue, a análise da informação recolhida no decurso da administração do PI com o auxílio de três ferramentas principais: a escala de envolvimento, o teste de linguagem e o relatório de avaliação da linguagem.

CAPÍTULO VII

Capítulo VII

Apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos

Nota introdutória

Após termos construído o quadro teórico assim como o enquadramento metodológico que permitiu a concretização da nossa pesquisa, passamos agora à análise dos dados recolhidos. Recordemos que a nossa investigação procura compreender as potencialidades das atividades de SDL no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa das crianças em idade pré-escolar ao nível da sintaxe. Para tal, implementámos um PI, constituído por várias atividades lúdicas multilingues, junto de um grupo de crianças de 5 anos, que caracterizámos no capítulo anterior, durante cerca de 3 meses. Dado que pretendíamos compreender a influência das atividades de SDL nas capacidades linguístico-comunicativas das crianças envolvidas no estudo, decidimos fazê-lo através da análise dos *níveis de envolvimento* detetados aquando da realização das atividades com as crianças. Apresentamos esses resultados na primeira parte deste capítulo. A seguir, focamo-nos nos resultados do *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* administrado antes e depois da aplicação do PI. A par dos resultados do teste de linguagem, atentaremos igualmente no *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* elaborado pelas educadoras antes e depois da aplicação do PI, para termos uma ideia mais individualizada das prestações das crianças de acordo com as observações das suas educadoras. Analisaremos ainda um *Relatório de Avaliação da Linguagem* que elaborámos nós próprias com base no QECRL (Conselho da Europa, 2001), relatório esse semelhante ao produzido pelas educadoras, tendo em consideração as intervenções verbais que ocorreram nas sessões de SDL e que estão registadas nas transcrições que realizámos das sessões.

Começamos, assim, por observar o grau de envolvimento nas atividades de SDL.

8- Nível de envolvimento do GE nas atividades de SDL

Como vimos atrás, Laevers & Van Sanden (1997), autores de referência nesta pesquisa, sustentam a criação de um ambiente rico e estimulante no JI, ambiente em que a criança se sinta segura e confiante, capaz de tomar iniciativas e fazer escolhas relativamente aos materiais e atividades que deseja explorar. Os autores afirmam que uma criança se sente naturalmente atraída por atividades ou materiais que estimulam o seu desenvolvimento, situando-se no prolongamento das suas atuais capacidades e interesses, explorando-os intensamente até que estes deixem de ter interesse para si, ou seja, até que percam o seu potencial de exploração e descoberta, deixando de produzir aprendizagens novas e significativas para a criança. Nesse sentido, Laevers (2000) considera que o educador tem um papel crucial na criação de uma atmosfera que proporcione bem-estar emocional às crianças, assim como um ambiente em que as crianças sejam colocadas face a materiais novos que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades de aprendizagem, pois só assim haverá lugar a uma aprendizagem de nível profundo. Laevers & Van Sanden (1997) advogam que a melhor forma de o educador verificar a qualidade ou potencial cognitivo de uma determinada atividade estimuladora do desenvolvimento da criança passa por aferir o grau de implicação que esta revela no contacto com essa mesma atividade. Foi isso que escolhemos fazer no caso da nossa investigação. Trouxemos para a sala de um grupo de crianças de 5 anos um conjunto de atividades de SDL e quisemos averiguar o grau de envolvimento apresentado pelas crianças, procurando inferir o impacto das nossas propostas na competência linguístico-comunicativa das crianças.

Deste modo, após a videogravação de 15 sessões de SDL, procedemos à transcrição da totalidade das sessões (ver Anexo 11) para, depois, podermos iniciar o visionamento dos vídeos e a análise dos níveis de envolvimento. Recordemos que, de acordo com Laevers & Van Sanden (1997), uma análise rigorosa do envolvimento requer um registo cuidado de cada sessão na *Folha de Observação do Envolvimento da Criança*, onde se averba, para além da data, do tipo de atividade e do número de crianças observadas, o nível de implicação em determinada tarefa. Contudo, primeiramente, importa escolher os episódios que

se pretendem observar, concentrando esses episódios nos momentos em que a criança está em contacto com a atividade nova trazida para a sala de aula. Laevers & Van Sanden (1997) aconselham o observador a constituir episódios de alguns minutos (entre 3 e 4 minutos) com intervalos de 2 minutos entre cada episódio. Contudo, devido às características da nossa pesquisa que envolvia o contacto com atividades curtas, optámos por variar a duração dos episódios assim como dos intervalos, de modo a melhor podermos atingir os objetivos desta investigação. Por exemplo, para um jogo que durou apenas 5 minutos a ser jogado, escolhemos constituir apenas um episódio, por vezes longo; enquanto para jogos mais demorados, optámos por estabelecer vários episódios mas de duração mais curta.

Assim sendo, para a constituição de episódios, começámos por visionar cada sessão por inteiro, procurando registar os momentos mais significativos da sessão, nomeadamente aqueles em que é apresentada uma nova atividade de SDL à criança, já que estes nos parecem ser os instantes que mais têm interesse para a investigação em causa. Após o primeiro visionamento, voltámos a visionar cada sessão e tomámos nota da duração de cada episódio de acordo com o número e duração das atividades de SDL existente em cada sessão. A tabela 2 apresenta o número de episódios constituídos por sessão, assim como a sua duração e a atividade de SDL nela incluída.


Sessão	Atividade de SDL	Episódios e sua duração
1	Audição de uma história; Conversa sobre a história; Questionário oral sobre os amigos do Miguel.	Ep. 1 – 2 minutos Ep. 2 – 2 minutos Ep. 3 – 1 minuto (duração varia por criança)
2	Reconto da história; Diálogo oral sobre como comunicar com outras culturas; Reconhecimento de palavras noutras línguas (ficha para colorir).	Ep. 1 – 2 minutos Ep. 2 – 2 minutos Ep. 3 – 2 minutos
3	Apresentação dos amigos do Miguel; Visionamento de vídeos com lenga-lengas em várias línguas.	Ep. 1 – 4 minutos Ep. 2 – 2 minutos
4	Audição da história “Os Três Porquinhos” dividida em 5 partes, cada uma numa	Ep. 1 – 3 minutos


	língua diferente; Identificação das línguas na história; Reconhecimento de sons em várias línguas.	Ep. 2 – 2 minutos Ep. 3 – 2 minutos
5	Jogo de associação som-língua; Bingo dos três porquinhos em 5 línguas.	Ep. 1 – 3 minutos Ep. 2 – 3 minutos
6	Ligação de palavras às imagens dos amigos do Miguel; Reconto/representação da história com recurso a algumas palavras aprendidas noutras línguas.	Ep. 1 – 2 minutos Ep. 2 – 3 minutos
7	Reconhecimento de palavras; Atividade de correspondência e ordenação de imagens de acordo com 5 filmes visionados em línguas diferentes; Jogo do telefone; Jogo de mímica.	Ep. 1 – 2 minutos Ep. 2 – varia consoante a criança observada Ep. 3 – 2 minutos Ep. 4 – 2 minutos
8	Jogo da memória humano; Jogo do bingo.	Ep. 1 – 2 minutos Ep. 2 – 4 minutos
9	Preparação do jogo de ordenação; Jogo de ordenação de imagens (Jogo das vozes dos animais); Jogo de movimento em várias línguas (Jogo da corda).	Ep. 1 – 4 minutos Ep. 2 – 2 minutos Ep. 3 – 3 minutos
10	Jogo do telefone; Jogo Salta Pedrinhas.	Ep. 1 – 2,5 minutos Ep. 2 – 7 minutos
11	Jogo de sequências em várias línguas; Jogo da memória.	Ep. 1 – 2,5 minutos Ep. 2 – 2,5 minutos
12	Canção em Espanhol; Jogo do peixinho em várias línguas.	Ep. 1 – 2 minutos Ep. 2 – 2 minutos
13	Jogo do Rei Manda em várias línguas; Explicação do Jogo “The Ladybirds”; Jogo “The Ladybirds”.	Ep. 1 – 2 minutos Ep. 2 – 2 minutos Ep. 3 – 3 minutos
14	Jogo de mesa dos três porquinhos.	Ep. 1 – 3 minutos Ep. 2 – 2 minutos
15	Bingo dos animais; Jogo da Arca de Noé.	Ep. 1 – 2,5 minutos Ep. 2 – 3 minutos
15 Sessões	Total: 37 episódios = cerca de 100 minutos	

Tabela 2 - Episódios e sua duração por sessão

Após a constituição dos episódios, procedemos à *identificação dos níveis de envolvimento*. Para tal, visionámos cada sessão procurando observar cada criança, uma a uma, em toda a duração do episódio estipulado, sendo que cada criança foi observada pelo menos três vezes para um apuramento rigoroso do seu grau de envolvimento. Ao longo da observação de cada criança, tomámos notas e registámos os níveis dos sinais de envolvimento. Recordemos que, de acordo com o descrito atrás, registámos, primeiro, os nove sinais de envolvimento como sendo *baixos, médios ou altos, (concentração, satisfação, energia, complexidade e criatividade, expressões faciais e postura, persistência, precisão, tempo de reação, comunicação e expressões orais)* para depois atribuímos um dos níveis de envolvimento de 1 a 5 da escala de Leuven (ver Anexo 16). Vejamos um exemplo retirado da nossa análise dos níveis de envolvimento, análise averbada no Anexo 16. O exemplo que vemos em baixo corresponde à observação da criança B1 na sessão 1 do PI nos três episódios desta sessão. Vemos nas tabelas de registo que optámos por colocar, por vezes, uma imagem retirada das videografações, procurando comprovar a classificação atribuída em cada sinal de envolvimento.

B1	Episódio 1 - Nível de envolvimento:	1	2	3	4	5
-----------	--	----------	----------	----------	----------	----------

Episódio 1 (dos 04m02s aos 06m03s)	Concentração:	baixa	média	alta
	Imagem capturada de vídeo 	Transcrição S1 101 – P/I – Então era uma vez um menino branco chamado Miguel/ este é o Miguel/ e o Miguel era um menino branco que vivia numa terra de meninos brancos e dizia é bom ser branco como o açúcar tão doce como o leite tão saboroso como a neve tão bonita e é bom viver na terra dos brancos porque na minha terra se diz olá digam olá ao Miguel		
	Energia:	baixa	média	alta
	Imagem capturada de vídeo Não há imagens dignas de registo	Transcrição S1 Não há transcrições dignas de registo		
	Complexidade e criatividade:	baixa	média	alta
Imagem capturada de vídeo Não há imagens dignas de registo	Transcrição S1 Não há transcrições dignas de registo			

Expressões faciais e postura:		baixa	média	alta
<u>Imagem capturada de vídeo</u> 		<u>Transcrição S1</u> 108 – P/I - Sabem o que é nihau? 109 – B3 - Ela é chinesa 110 – B1- <diz que não com a cabeça> 111 – P/I - Sabem o que é? É Olá olá		
Persistência:		baixa	média	alta
<u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo		<u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo		
Precisão:		baixa	média	alta
<u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo		<u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo		
Tempo de reação:		baixo	médio	alto
<u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo		<u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo		
Comunicação/Expressões orais:		baixa	média	alta
<u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo		<u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo		
Satisfação:		baixa	média	alta
<u>Imagem capturada de vídeo</u> 		<u>Transcrição S1</u> 101 – P/I – (...) porque na minha terra se diz olá digam olá ao Miguel 102 – T – olá		

B1 Episódio 2 - Nível de envolvimento: 1 2 3 **4** 5

Episódio 2 (dos 09m45s aos 11m45s)	Concentração:		baixa	média	alta
	<u>Imagem capturada de vídeo</u> 		<u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo		
	Energia:		baixa	média	alta
	<u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo		<u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo		
	Complexidade e criatividade:		baixa	média	alta
	<u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo		<u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo		
	Expressões faciais e postura:		baixa	média	alta
	<u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo		<u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo		
	Persistência:		baixa	média	alta
	<u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo		<u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo		
	Precisão:		baixa	média	alta
	<u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo		<u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo		
	Tempo de reação:		baixo	médio	alto
	<u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo		<u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo		
Comunicação/Expressões orais:		baixa	média	alta	

<p><u>Imagem capturada de vídeo</u></p> 	<p><u>Transcrição S1</u> 189 – B1 - Eu já fui à América do Norte 190 – P/I – Já? 191 – B1 – <acena> 192 – P/I – Então e visitaste o quê? 193 – B1 – Ah o Pai Natal 194 – P/I – <sorri> Foi? E viste lá algum menino vermelho? 195 – B1 – <diz que não com a cabeça></p>
	<p>Satisfação:</p> <p>baixa média alta</p>
<p><u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo</p>	<p><u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo</p>

B1 Episódio 3 - Nível de envolvimento: 1 2 **3** 4 5

<p>Episódio 3 (dos 17m35s aos 18m08s)</p>	<p>Concentração:</p> <p>baixa média alta</p>	
	<p><u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo</p>	<p><u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo</p>
	<p>Energia:</p> <p>baixa média alta</p>	
	<p><u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo</p>	<p><u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo</p>
	<p>Complexidade e criatividade:</p> <p>baixa média alta</p>	
	<p><u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo</p>	<p><u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo</p>
	<p>Expressões faciais e postura:</p> <p>baixa média alta</p>	
	<p><u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo</p>	<p><u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo</p>
	<p>Persistência:</p> <p>baixa média alta</p>	
	<p><u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo</p>	<p><u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo</p>
	<p>Precisão:</p> <p>baixa média alta</p>	
	<p><u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo</p>	<p><u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo</p>
	<p>Tempo de reação:</p> <p>baixo médio alto</p>	
	<p><u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo</p>	<p><u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo</p>
	<p>Comunicação/Expressões orais:</p> <p>baixa média alta</p>	
<p><u>Imagem capturada de vídeo</u></p>	<p><u>Transcrição S1</u> 345- P/I- É do B8 o que o B8 disse o Ali Babá? 346- B1-<acena> 347- P/I- E também gostas da maneira dele dizer olá? 348- B1-<acena> 349- P/I- Sim? E gostavas de aprender a dizer olá noutras línguas? 350- B1-<acena> 351- P/I- E porquê que gostas mais do Ali Babá de todos os meninos? 352- B1- Ham <pensa> porque <SIL> 353- P/I- Não sabes dizer porquê pois não? 354- B1-<diz que não com a cabeça></p>	
<p>Satisfação:</p> <p>baixa média alta</p>		
<p><u>Imagem capturada de vídeo</u> Não há imagens dignas de registo</p>	<p><u>Transcrição S1</u> Não há transcrições dignas de registo</p>	

Tabela 3 – Exemplo de registo da análise dos níveis de envolvimento.

Como dissemos anteriormente, completámos tabelas iguais a estas para cada criança e cada episódio em cada sessão, que podemos encontrar no Anexo 16. Fizemos igualmente uma descrição relativa ao desempenho da criança em cada episódio e um comentário sobre o grau de implicação detetado com

exemplos concretos retirados das transcrições dos vídeos. A partir dos valores de envolvimento registados nestas tabelas, pudemos então atribuir o grau de implicação para cada sessão e, por criança, que apresentamos nos pontos seguintes.

8.1- Análise do envolvimento por sessão

Atentemos agora no nível de *envolvimento* registado em cada uma das sessões.

Sessão 1

Tal como descrito no PI (Anexo 1), as primeiras três sessões consistiram em atividades de convite à reflexão sobre a diversidade de culturas e línguas existentes no mundo, através do conto de uma história que retratava a viagem de um menino, o Miguel, pelo mundo. Na sua viagem, Miguel conhece crianças de várias nacionalidades e aprende as suas línguas. De seguida, convidámos as crianças a conversar sobre a história, realçando os momentos de que mais gostaram e porquê, assim como solicitando às crianças que conversassem um pouco sobre os amigos do Miguel que mais chamaram a sua atenção.

Deste modo, após análise dos sinais de envolvimento (ver análise detalhada no Anexo 16), registámos os seguintes níveis de implicação para cada criança na sessão 1:

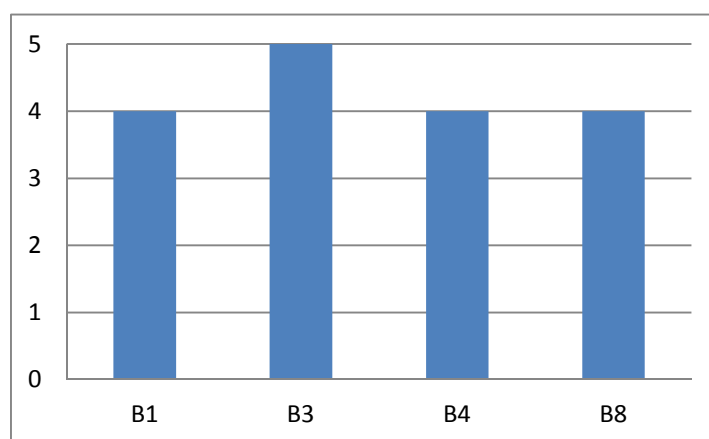


Gráfico 24 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 1.

O nível geral de envolvimento na sessão 1 foi, assim, de 4 numa escala de 1 a 5, significando que, no geral, as crianças revelaram atividade com momentos muito intensos no contacto com as tarefas da primeira sessão. Notámos que os sinais de envolvimento com valores mais elevados foram a *Concentração*, as *Expressões faciais e Postura* assim como a *Satisfação* (ver Anexo 16). Assumimos assim que as crianças se interessaram pelas atividades, pelo elevado grau de atenção que lhes concederam, bem como pelas expressões faciais de alegria, foco do olhar na atividade e posicionamento mais favorável para acompanhar a atividade de mais perto.

Do mesmo modo, pensamos poder afirmar que as atividades realizadas nesta sessão terão tido influência nas quatro crianças presentes, gerando momentos de aprendizagem, embora não possamos afirmar que terá tido um grande efeito no desenvolvimento das suas competências linguístico-comunicativas, pois a primeira sessão ainda não continha atividades especificamente delineadas para estimular a linguagem.

Sessão 2

Na sessão número dois, continuámos na senda do convite à reflexão sobre a diversidade de línguas e culturas no mundo, incluindo apenas uma atividade de impulsionamento da linguagem (reconhecimento de algumas palavras proferidas pelos amigos do Miguel).

A análise dos sinais de envolvimento deu-nos conta de elevados níveis de *Satisfação*, refletidos na forma prazerosa como as crianças receberam e participaram na atividade. Vimos igualmente que as crianças demonstram curiosidade pelas novas nacionalidades, interpelando a professora/investigadora para colocar questões ou fazer comentários. Observámos também um grau elevado de *Concentração*, principalmente, no último jogo em que as crianças focaram totalmente o olhar na atividade, além de uma clara *Persistência* apesar das dificuldades sentidas no jogo por ainda não dominarem as palavras em língua estrangeira (ver Anexo 16).

Vejamos a seguir o nível de implicação geral na sessão por criança:

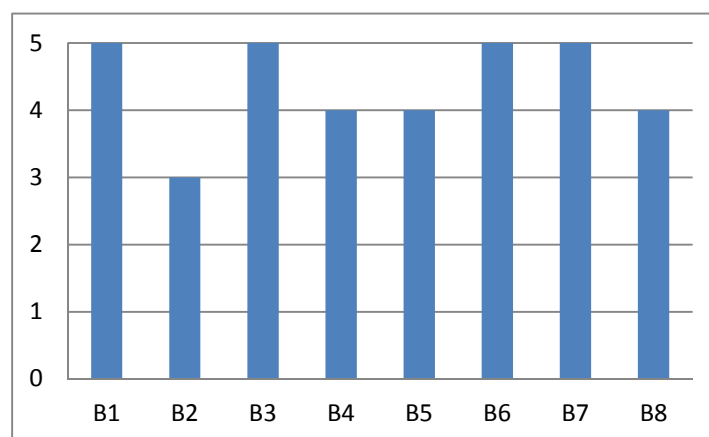


Gráfico 25 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 2.

A sessão 2 termina com um nível geral de envolvimento de 4 na Escala de Laevers. Assim, tal como na primeira sessão, dado o nível 4 de envolvimento, pensamos poder assegurar que as atividades e jogos propostos foram ao encontro das necessidades de aprendizagem das crianças, satisfizeram a sua curiosidade e interesses, tendo tido influência no seu desenvolvimento, de acordo com a perspetiva de Laevers & Van Sanden (1997).

Sessão 3

A partir da sessão 3, começámos então a apresentar às crianças atividades desenhadas para estimular a linguagem ao nível da sintaxe. Começámos por apresentar novos amigos do Miguel oriundos de Itália, França, Canadá e Espanha e, de seguida, mostrámos alguns vídeos com lengalengas nas línguas desses países, convidando as crianças a refletir sobre as diferentes sonoridades, a adivinhar a que língua correspondiam e a revelarem e justificarem que língua lhes agradava mais.

Relativamente aos sinais de envolvimento, no caso específico desta sessão, observámos uma grande uniformidade nos valores elevados obtidos por cada criança em cada sinal de envolvimento, apenas havendo menos indícios de interesse no sinal de envolvimento *Complexidade* e *Criatividade*. Em geral, a sessão gerou interesse pelas atividades, comprovado pela forma atenta como seguiram as atividades, como colocaram questões sobre o que iam escutando e como reagiam rápida e efusivamente aos apelos e convites da

professora/investigadora para explorarem novas tarefas (ver análise detalhada no Anexo 16). Do mesmo modo, observámos grande à-vontade e entusiasmo no contacto com sons diferentes, assim como vontade de partilhar as suas experiências de vida e as dos seus familiares no que toca às línguas.

O gráfico 26 representa o nível de envolvimento total de cada criança nesta sessão, onde vemos claramente uma elevada implicação de duas das crianças presentes.

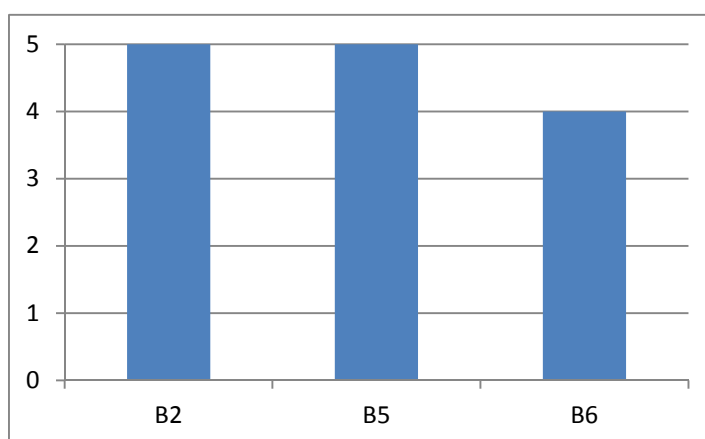


Gráfico 26 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 3.

Deste modo, a sessão 3 terminou com nível 5 de envolvimento total, significando que as três crianças presentes exibiram comportamentos de interação muito intensa nas duas atividades oferecidas.

À semelhança do que temos vindo a concluir nas sessões anteriores, apesar de ainda ser precoce delinear conclusões fechadas, consideramos que o nível de envolvimento geral nesta sessão também poderá ser revelador de uma potencial influência no desenvolvimento das crianças, nomeadamente, neste ponto do PI, ao nível das capacidades linguísticas.

Sessão 4

A quarta sessão procurou, acima de tudo, expor as crianças a diferentes sonoridades, tentando sensibilizá-las para a diversidade e fazê-las sentir-se confortáveis no contacto com várias línguas. Tentámos ainda perceber se as crianças já conseguiam fazer a correspondência som/língua, apontando a língua de que mais gostaram e com a qual mais se identificaram. As atividades

propostas pretendiam acima de tudo constituir um estímulo ao nível da compreensão oral.

Considerando os sinais de envolvimento da análise detalhada (ver Anexo 16), constatámos que os sinais de envolvimento com valores mais altos foram as *Expressões Faciais e Postura* assim como a *Satisfação*. De facto, ao longo de toda a sessão os indícios de satisfação são notórios pela forma como as crianças participam entusiasticamente nas atividades e como celebraram alegremente as respostas certas que foram dando. Deste modo, obviamente, verificamos níveis de envolvimento totais elevados para cada criança, de nível 4 maioritariamente, conforme gráfico em baixo.

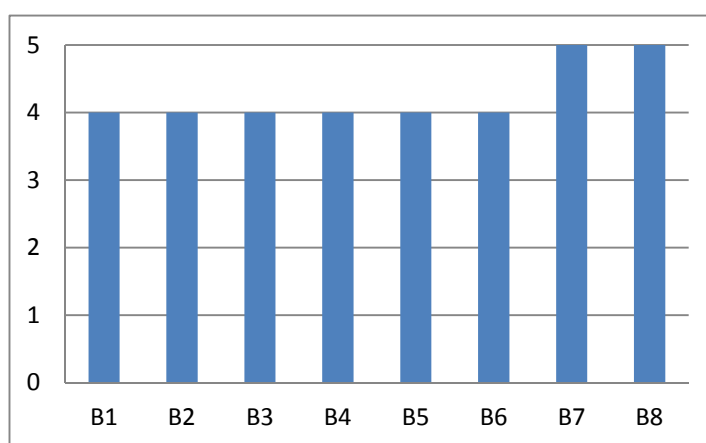


Gráfico 27 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 4.

Em termos gerais, a quarta sessão obteve nível 4 de implicação, constatando-se, assim que, no cômputo geral da sessão, houve variados momentos de atividade intensa.

Consideramos desta forma, com base no nível de envolvimento total na sessão, que as atividades de linguagem trazidas para a sala destas crianças poderão ter criado condições para um desenvolvimento ao nível da linguagem, nomeadamente no que diz respeito à compreensão oral.

Sessão 5

Para a quinta sessão, apenas planeámos atividades de impulsionamento da linguagem. Ambas as atividades propostas se centraram no estímulo à compreensão oral, convidando as crianças a brincarem com as sonoridades das

quatro línguas estrangeiras, quer num jogo de associação som-língua quer num simples jogo de bingo com palavras nessas quatro línguas relacionadas com o tema da história trabalhada na sessão anterior. As crianças foram também incentivadas a exprimirem-se, usando as novas palavras.

Contemplando os sinais de envolvimento (ver Anexo 16), apercebemo-nos de que o sinal com o valor mais elevado é a *Satisfação*, seguida de perto pela *Persistência*, *Comunicação* e *Expressões Oraís*. A satisfação espelhou-se na forma divertida, descontraída e jubilosa como as crianças participaram nos dois jogos. Além disso, tendo em conta que os jogos propostos geraram momentos de grande competitividade, não é de estranhar que o grau de persistência tenha sido igualmente elevado. As crianças arriscaram, perseveraram apesar das dificuldades e não desistiram mesmo quando erravam as respostas. Do mesmo modo, a vontade de comentar momentos do jogo esteve sempre presente na maioria das crianças envolvidas.

No gráfico 28, podemos apreciar os níveis de envolvimento total por cada criança na sessão 5.

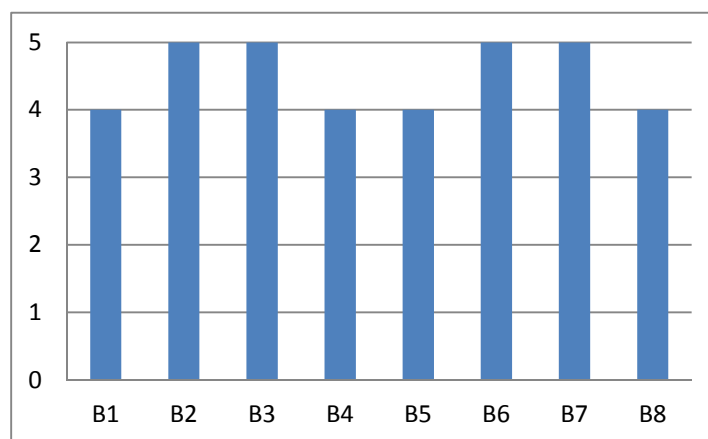


Gráfico 28 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 5.

Perante tais valores nos sinais de envolvimento de cada criança, obtivemos um total de envolvimento **5** na quinta sessão. Pensamos que o lado lúdico e competitivo trazido para a sala de atividades destas crianças, através dos jogos multilingues oferecidos, terá gerado momentos de interação profunda com as atividades, significando que estas atividades de linguagem, em específico,

poderão ter tido algum crédito no desenvolvimento linguístico-comunicativo das crianças, especialmente na compreensão oral.

Sessão 6

A sexta sessão continuou a explorar tarefas de impulsionamento da linguagem nomeadamente na compreensão oral e, adicionalmente, na produção e interação orais. Em primeiro lugar, pedimos às crianças que recordassem palavras aprendidas na sessão anterior, convidando-as a manipular essas palavras e a brincar com elas. De seguida, solicitámos às crianças que recontassem a história aprendida na sessão anterior, mas tendo em mente que tínhamos quatro convidados novos (os bonecos representativos dos novos amigos do Miguel) que não compreendiam português e que teriam de se fazer entender pelos novos amigos.

Estas atividades geraram, principalmente, momentos de alegria e diversão, patente na *Postura e Expressões Faciais* das crianças, assim como na *Persistência* demonstrada na vontade de ganhar o jogo e de se fazerem entender no reconto da história, apesar das dificuldades sentidas. Da mesma forma, notámos atitudes de total *Concentração* nas tarefas de que estavam encarregues, expressas pelo foco intenso nos acontecimentos decorrentes das atividades.

No gráfico 29, vemos que, após análise dos sinais de envolvimento, os níveis gerais de envolvimento detetados nesta sessão rondam 4 e 5, com um aluno apenas com nível 3 de implicação.

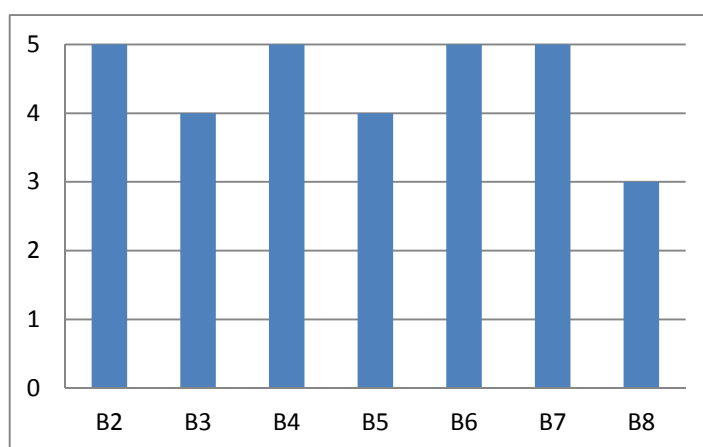


Gráfico 29 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 6.

Consequentemente, o nível total de envolvimento nesta sessão é de **4**. Tendo em conta que nos focámos primordialmente em tarefas de estímulo à linguagem ao nível da produção e interação orais, considerando o nível de envolvimento nesta sessão, pensamos poder concluir que as atividades de SDL da sessão 6 tiveram alguma influência nas capacidades linguísticas das crianças envolvidas neste projeto.

Sessão 7

A sétima sessão foi rica em atividades e jogos multilingues. A grande maioria dos jogos procurava estimular a compreensão oral, contudo houve um jogo que convidava as crianças a desenvolverem a produção oral. Num primeiro momento, as crianças tentaram reconhecer as palavras em LE já trabalhadas em sessões anteriores e, logo depois, manipularam imagens e fizeram corridas para coordenarem correspondências imagem-palavra conforme solicitado pelo adulto. No jogo seguinte, pretendeu-se que transmitissem mensagens secretas aos colegas de equipa, mensagens essas que continham palavras nas quatro línguas. Terminámos com um jogo de mímica em que as crianças reconheceram já algumas palavras novas.

A análise pormenorizada apresentada no Anexo 16 revela valores altos primordialmente na *Concentração, Persistência e Tempo de Reação*. De facto, em geral, as crianças focaram continuamente o seu olhar e atenção nas atividades, especialmente no visionamento dos vídeos, revelando entusiasmo e curiosidade face às tarefas propostas de seguida. Uma vez que dois dos jogos foram organizados em equipas, a competitividade esteve no seu auge, daí que muitas das crianças tenham demonstrado muita persistência, apesar das dificuldades, e muita ansiedade e energia nestes dois jogos. Do mesmo modo, observámos crianças concentradas e com tempos de reação curtos em relação aos apelos e desafios colocados pelo adulto.

O gráfico 30 ilustra assim os graus de envolvimento total obtidos após análise dos sinais de envolvimento.

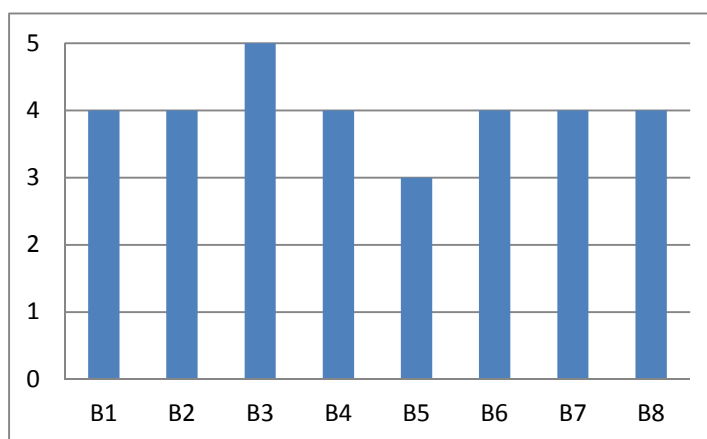


Gráfico 30 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 7.

Ao fazermos uma média baseada nos graus de envolvimento obtidos por criança na sessão 7, obtivemos nível **4** de implicação nesta sessão. Tendo em conta que um nível 4 significa que as crianças revelaram uma interação com momentos intensos com as atividades de SDL, tudo indica que terá havido lugar a aprendizagens novas, especialmente ao nível da compreensão e produção orais.

Sessão 8

Chegada à oitava sessão, os jogos de linguagem mantiveram-se, procurando, acima de tudo, trabalhar a compreensão oral e a produção oral. A produção oral pretendida restringiu-se ao recurso de algumas palavras estrangeiras aprendidas mas do qual dependia a passagem à fase seguinte do primeiro jogo. As crianças foram incentivadas a pronunciarem-se durante o primeiro jogo para se fazerem entender e progredirem no jogo. O segundo jogo lidou com o entendimento do que o adulto dizia, requerendo igualmente o reconhecimento de sons nas quatro línguas.

A observação detalhada dos sinais de envolvimento na sessão 8 mostrou-nos que os sinais com níveis mais altos são as *Expressões Faciais e Postura*, bem como a *Satisfação*. Nesta sessão, detetámos uma variedade de posturas e atitudes reveladoras da implicação com as atividades de SDL, nomeadamente, posturas de observação atenta, de ansiedade, de entusiasmo, assim como atitudes muito enérgicas e ativas, acompanhadas de sorrisos constantes, comprovando igualmente a satisfação encontrada.

Traduzindo os valores dos sinais de envolvimento para os níveis de implicação, após uma observação cuidada da empatia exibida pelas crianças nesta sessão, encontrámos os seguintes níveis de envolvimento por criança:

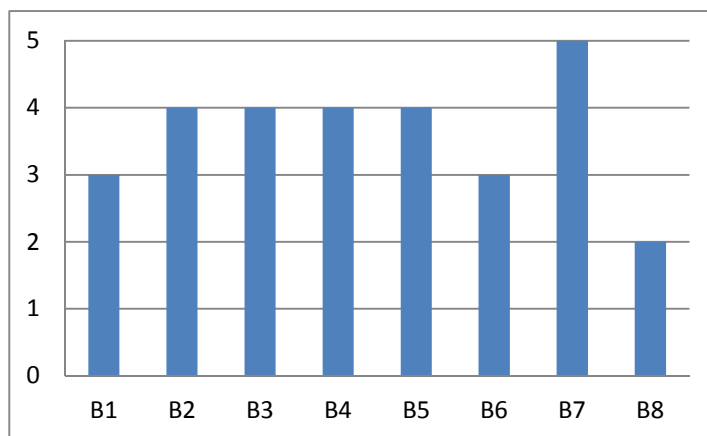


Gráfico 31 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 8.

Pela primeira vez no cômputo geral das 8 sessões até agora analisadas, vemos que uma das crianças (B8) revelou nível abaixo de 3, podendo significar que as duas atividades de SDL trazidas para a sala de atividades não foram ao encontro das necessidades de aprendizagem e/ou de desenvolvimento desta criança em específico. O desafio teria sido trazer outras atividades diferentes e continuar a explorar os gostos e interesses de B8.

Mesmo assim, o nível total de envolvimento que obtivemos através da análise dos sinais de implicação de todas as crianças nesta sessão foi de **4**.

Apesar de uma criança ter revelado pouca implicação com as atividades de SDL, a maioria demonstrou atividade contínua e intensa com os jogos escolhidos, pelo que pensamos poder afirmar que as atividades multilingues utilizadas terão tido influência nas capacidades de expressão das crianças envolvidas.

Sessão 9

Com o objetivo de continuarmos a explorar atividades de impulsionamento da linguagem, preparámos para a sessão 9 do PI dois jogos de compreensão oral. De notar, todavia, que as crianças foram sempre convidadas a expressarem-se mesmo em jogos que foram primeiramente delineados para estimular a compreensão oral. Recordemos que a compreensão oral é condição essencial

para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, para a produção oral. Mais à frente testemunharemos as intervenções verbais das crianças ao longo das sessões que podem indicar potenciais evoluções ao nível da compreensão oral, produção oral e interação oral. Ambos os jogos planeados pretenderam verificar até que ponto as crianças estavam à-vontade com as LE, reconhecendo os seus sons e palavras.

Vemos, na análise detalhada dos sinais de envolvimento (ver Anexo 16), que as *Expressões Faciais e Postura* e a *Satisfação* são os indícios mais destacados. Uma vez que ambos os jogos foram realizados em equipa, mais uma vez a competitividade das crianças veio ao de cima e muitas foram as atitudes reveladoras de satisfação e aceitação das atividades, especialmente o sorriso permanente, o elevado grau de energia representado por pulinhos de alegria e celebrações efusivas de vitória. A alegria reinou nesta sessão. As crianças estavam verdadeiramente envolvidas.

Vejamos o gráfico com os níveis de envolvimento totais para esta sessão:

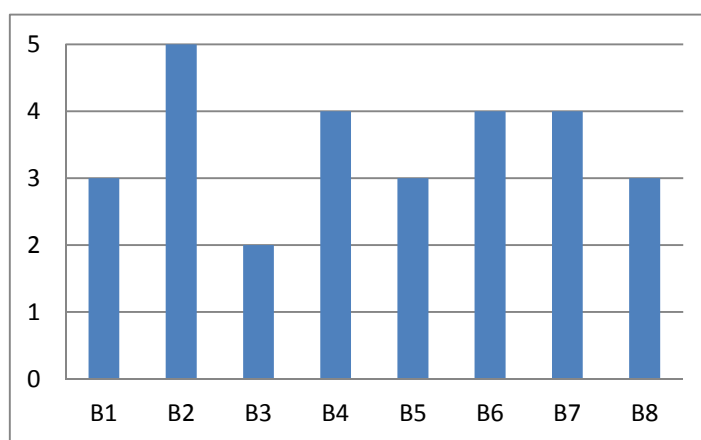


Gráfico 32 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 9.

O gráfico mostra que uma das crianças obteve nível 2 de envolvimento total na sessão, contudo, recordemos que, de acordo com a análise detalhada no Anexo 16, B3 teve um primeiro episódio com envolvimento de 5, todavia, por mau comportamento, foi impedida de participar nas atividades dos dois episódios seguintes, pelo que dividimos o valor do primeiro episódio pelos restantes, resultando em 2 de média.

Os níveis de implicação por criança foram assim transformados num nível total para a sessão, i.e., 4. Apesar de vermos no gráfico 32 alguns níveis 3, pensamos que, no cômputo geral, os jogos de SDL desta sessão corresponderam aos interesses das crianças, proporcionando aprendizagens, com influência, certamente, na competência de compreensão oral das crianças.

Sessão 10

Ao iniciarmos a décima sessão, mantivemos o enfoque em jogos de linguagem. O primeiro jogo escolhido pretendeu trabalhar a produção oral, convidando as crianças a repetirem e usarem palavras nas quatro LE abordadas anteriormente. De seguida, quisemos estimular a compreensão oral, incentivando as crianças a reconhecerem palavras e a associá-las aos amigos do Miguel. Ao longo de ambos os jogos, as questões colocadas pela professora/investigadora foram constantes, num convite contínuo à expressão oral das crianças.

A análise detalhada dos sinais de implicação (ver Anexo 16) revelou valores altos na *Concentração, Expressões Faciais e Postura e Satisfação*. Lembremos que, mais uma vez, ambos os jogos foram realizados em equipa, num ambiente competitivo que gerou momentos de muita diversão e alegria, mas, acima de tudo, momentos de ansiedade e vontade de ganhar. A grande maioria das crianças esteve extremamente focada nas tarefas propostas, mesmo nas alturas em que não era a sua vez de jogar, a atenção foi uma constante em tudo o que se passava com a equipa contrária. As posturas de interesse e de escuta atenta foram igualmente constantes, para além de termos do mesmo modo notado atitudes de precisão e trabalho cuidadoso.

O gráfico 33 apresenta os níveis de envolvimento atribuídos a cada criança baseados nos sinais de implicação descritos em cima.

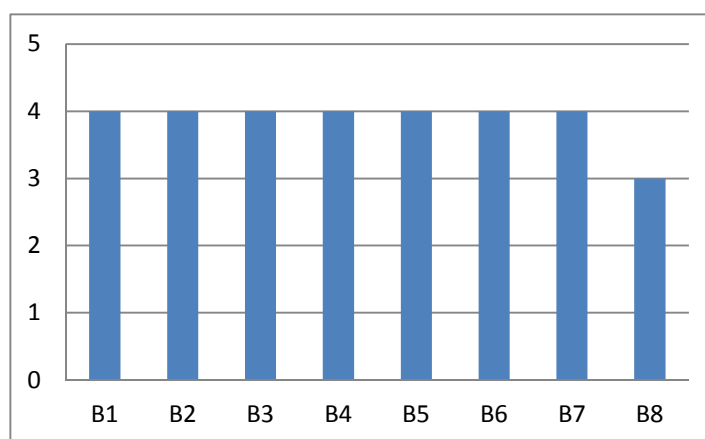


Gráfico 33 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 10.

Verificamos que, de acordo com o gráfico, apenas uma criança obteve nível 3, tendo as restantes crianças revelado envolvimento de nível 4, pelo que o nível total de implicação nesta sessão foi de 4. Consideramos que, tal como visto pelo interesse, concentração e satisfação demonstrados durante a sessão, podemos assumir que as atividades foram ao encontro das necessidades de aprendizagem e interesses das crianças, providenciando momentos de potencial desenvolvimento da linguagem, especificamente ao nível da compreensão e produção orais.

Sessão 11

As atividades de SDL preparadas para esta sessão visaram, principalmente, estimular todas as componentes da linguagem oral ao nível da sintaxe: a compreensão, a produção e interação orais. No primeiro jogo apresentado, as crianças foram convidadas a sequenciar imagens seguindo instruções orais da professora/investigadora, instruções essas que incluíam palavras já trabalhadas nas quatro LE. O jogo final serviu de base para incitar as crianças a exprimirem-se, quer usando as LE, quer a LM, mas sempre incentivadas a recorrer a palavras nas quatro LE. Mais à frente, na análise das intervenções verbais, verificámos o à-vontade no uso de expressões estrangeiras incluídas nos enunciados orais em LM.

Os sinais de implicação com valores mais elevados registados na análise detalhada (ver Anexo 16) foram a *Concentração* e *Persistência*. De facto,

constatámos que as crianças estiveram muito focalizadas e de sentidos alerta, empenhados na tarefa, em busca da vitória. Na vez dos colegas jogarem, seguiram atentamente as suas jogadas, em posturas de atenção plena. Os jogos propostos trouxeram momentos de vitórias e de derrota, mas as crianças nunca desistiram, revelando resiliência e vontade de prosseguir.

Os níveis de envolvimento detetados por cada criança nesta sessão surgem ilustrados no gráfico 34:

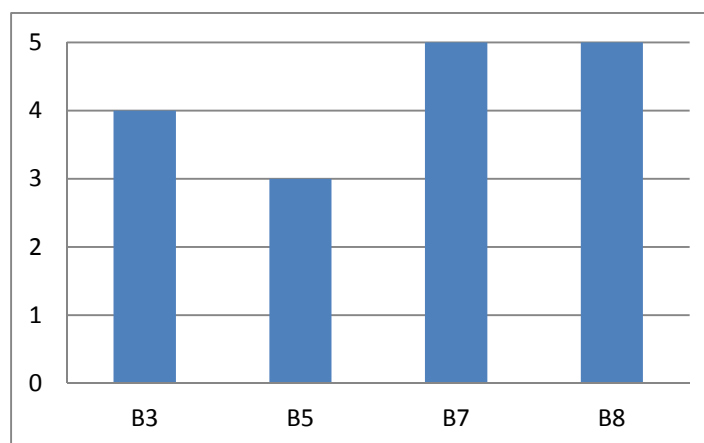


Gráfico 34 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 11

Deste modo, a sessão obteve, de novo, um nível geral de envolvimento de 4. Apenas quatro crianças estiveram presentes nesta sessão, pelo que não podemos assumir que o nível geral de envolvimento desta sessão tenha sido representativo de todas as crianças deste grupo. Contudo, junto das crianças presentes parece ter tido sucesso, gerando interesse e empenho.

Pensamos, assim, poder assumir que as atividades de SDL desta sessão terão tido implicações no desenvolvimento da linguagem das crianças nas capacidades trabalhadas.

Sessão 12

Para a sessão 12, programámos jogos multilingues que impulsionassem a linguagem das crianças nas suas competências de compreensão, produção e interação orais. A primeira tarefa desafiava as crianças a identificar a língua que escutavam numa canção, convidando-as a cantarem enquanto a escutavam, uma vez que era uma canção já presente na sua rotina de JI, embora apresentada

numa língua diferente. Pensámos que as crianças se sentiriam à-vontade com uma música em espanhol, língua com sonoridade muito próxima do português, revelando descontração no cantar da canção mesmo sendo a primeira vez que a ouviam. Pretendíamos, assim, que reconhecessem novos nomes de animais para a partir daí introduzirmos outras três línguas. O segundo jogo exigia que as crianças se expressassem verbalmente para conseguirem obter a carta de que precisavam para ganhar, fazendo pedidos com recurso às LE.

Notamos na análise detalhada do Anexo 16 que a *Concentração* e *Satisfação* foram os sinais de implicação com valores mais elevados. Com efeito, notámos posturas de escuta muito atenta no momento da canção, assim como demonstrações de satisfação refletida nos ligeiros balançar ao som da canção. Observámos ainda altos níveis de empenho e manifestações de orgulho perante as jogadas bem-sucedidas.

O estudo dos sinais de envolvimento revelou os níveis de implicação por criança que podemos ver em baixo:

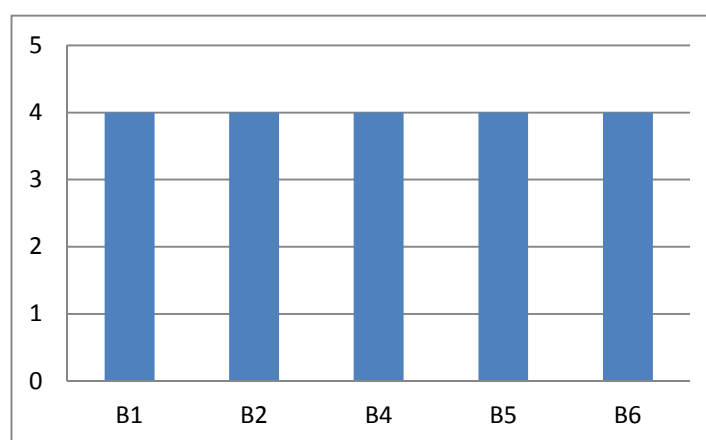


Gráfico 35 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 12

Apenas cinco crianças estiveram presentes, mas vemos claramente que o grau de envolvimento proeminente é 4, pelo que, obviamente, o nível de envolvimento total da sessão 12 é também 4.

O nível de envolvimento geral assim como as manifestações de interesse e satisfação com ambas as atividades propostas para a sessão parecem indicar

que estas terão tido influência no desenvolvimento da linguagem das crianças em todas as competências que planeámos trabalhar nesta sessão.

Sessão 13

Apresentámos às crianças dois jogos nesta sessão: um de desenvolvimento da compreensão oral e outro de incentivo à expressão oral. O primeiro jogo envolvia a reciprocidade a ordens proferidas pela professora/investigadora, incluindo palavras em LE. O sucesso do jogo dependia de um boa compreensão das palavras pronunciadas pela professora/investigadora e de um elevado grau de concentração. Quanto ao segundo jogo, pretendia-se que as crianças se envolvessem num jogo de tabuleiro e, ao mesmo tempo, recorressem a palavras nas quatro LE para trocarem informação e comentarem as suas prestações no jogo.

Os sinais de implicação com valores mais altos foram a *Concentração*, o *Tempo de Reação* e a *Satisfação*. Observámos, de facto, momentos de grande atenção e foco do olhar exclusivamente no jogo a decorrer, assim como posturas de escuta atenta. Do mesmo modo, registámos atitudes muito enérgicas em que as crianças estiveram extremamente compenetradas nas suas tarefas, pois sabiam que a sua vitória nos jogos dependeria do tempo de reação aos desafios lançados pela professora/investigadora. Além disso, notámos sorrisos constantes, genuína alegria e demonstrações de muita recetividade ao segundo jogo.

Os sinais de envolvimento foram transferidos para os níveis de envolvimento, resultando num nível 4 para todas as crianças como consta no gráfico 36.

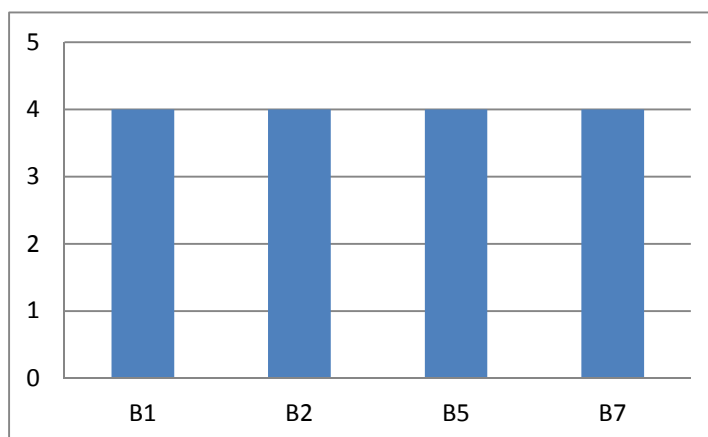


Gráfico 36 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 13

Como seria de esperar, o nível de envolvimento total para esta sessão foi, igualmente, de **4**, significando que as crianças revelaram uma interação contínua com as atividade multilingues com momentos muito intensos. Não podemos, contudo, mais uma vez, considerar apenas quatro alunos como representantes de todo o grupo de crianças, mas achamos que, pelo menos, as crianças presentes apreciaram as atividades.

Conforme temos vindo a constatar, pensamos que um nível geral de implicação de **4** com os jogos trazidos para a sala de atividades poderá ser revelador de eventuais desenvolvimentos nas competências linguísticas que os jogos pretendiam trabalhar. Lembremos que, se a criança se envolve intensamente com uma determinada atividade, isso pode significar que tem interesse para a criança e que vai ao encontro das suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Sessão 14

Chegados à sessão 14, podemos afirmar que já tínhamos trabalhado e explorado as quatro LE o suficiente para convidar as crianças a fazerem uso delas de forma natural no seu discurso. O jogo que trouxemos para a sala de atividades era um jogo de tabuleiro relacionado com a história dos três porquinhos que continha imagens de algumas palavras já abordadas ao longo das sessões, assim como incentivava as crianças a contarem em várias línguas. Cada criança ficava responsável por defender uma língua, uma vez que tinha como companheiro de equipa um dos amigos do Miguel e, para que cada amigo do Miguel acompanhasse o jogo, tinha de usar palavras da língua do amigo que fazia parte da sua equipa. Na análise detalhada (ver Anexo 16), foi notório o incentivo da professora/investigadora ao uso de palavras em LE e estímulo à expressão oral. As crianças acabaram por recorrer naturalmente a palavras em LE no meio das suas intervenções verbais em LM.

A análise pormenorizada dá-nos ainda conta de valores elevados na *Concentração* e *Satisfação* neste jogo. O jogo dos três porquinhos envolvia momentos em que as crianças teriam de ter muita paciência, aguardando a sua vez de jogar. As crianças foram exemplares nesta tarefa, esperando

perseverantemente, demonstrando-se atentas e observadoras das jogadas dos colegas. Observávamos ainda posturas de ansiedade pela sua vez de jogar e de felicidade extrema quando conseguiam sair bem-sucedidos das suas jogadas.

Os níveis de envolvimento obtidos pela análise dos sinais de implicação são variados como podemos comprovar pelo gráfico 37:

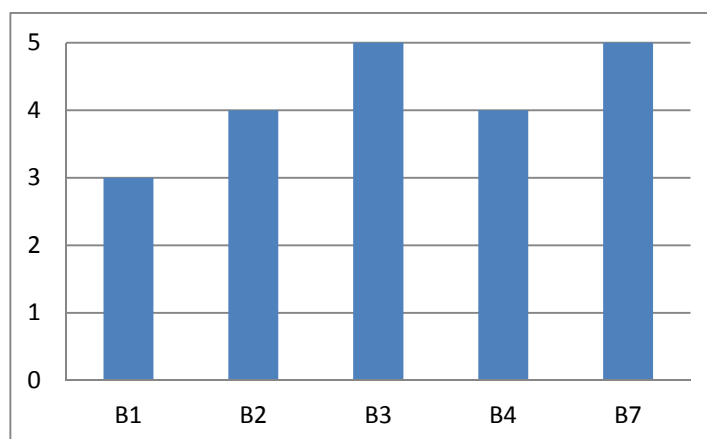


Gráfico 37 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 14

O que não parece variar até agora é o nível de envolvimento total em cada sessão que continua a ser de **4**. A análise detalhada (ver Anexo 16) comprova uma interação intensa com o jogo desta sessão, espelhada nos momentos de diversão, alegria, concentração e recurso voluntário às palavras em LE no meio do discurso das crianças em LM.

Um nível **4** continua assim a ser denunciador de uma eventual influência das atividades de SDL nas competências linguísticas das crianças, particularmente, neste caso, ao nível da expressão oral.

Sessão 15

A última sessão apresentou dois jogos novos e reservou um momento final para as crianças poderem repetir as atividades de que mais tinham gostado ao longo das 14 sessões anteriores.

No primeiro jogo as crianças escutavam nomes de animais em várias línguas (alguns já aprendidos anteriormente, outros apresentados pela primeira vez) e tentavam ligar os nomes às imagens que tinham à sua frente, trabalhando assim a sua compreensão oral. No jogo seguinte, as crianças manipularam

imagens num jogo de memória, mas foram constantemente incentivadas a expressarem-se oralmente, a explicarem o que pretendiam ou o que estava a acontecer e a recorrer às LE nos seus discursos orais.

Os dois jogos geraram, acima de tudo, muita *Concentração* e curtos *Tempos de Reação*, sinais de implicação diretamente relacionados com as características dos jogos desta sessão. O primeiro exigia muita atenção às palavras proferidas pela professora, assim como uma reação rápida para serem os primeiros a identificarem a imagem nos seus cartões de bingo; e o segundo jogo requeria focalização total nas jogadas dos colegas para conseguirem identificar peças que fossem preciosas para as suas jogadas. Por esse motivo, os graus de concentração foram elevados e os tempos de reação curtos.

Deste modo, a análise aos sinais de envolvimento gerou os seguintes níveis de implicação por criança:

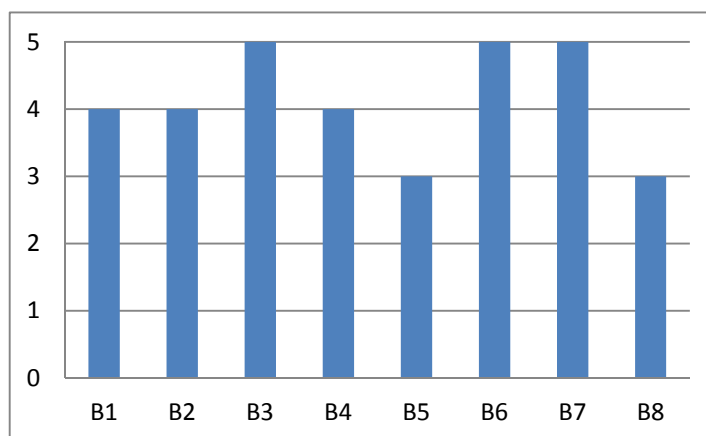


Gráfico 38 – Nível de envolvimento total por criança na Sessão 15

Vemos que os níveis de envolvimento não são tão uniformes como na sessão anterior, por exemplo, com duas crianças com nível 3. Contudo, no cômputo geral, a sessão obteve nível 4, o que reflete uma sessão em que as crianças em geral se envolveram genuinamente com as tarefas propostas. Mais uma vez, pensamos poder afirmar que os jogos de SDL desta sessão corresponderam às expectativas das crianças, às suas necessidades de aprendizagem, podendo ter impulsionado a competência linguístico-comunicativa das crianças, já que as atividades foram desenhadas com esse intuito.

8.1.1- Análise do envolvimento global no PI

Até agora analisámos os sinais de envolvimento mais relevantes por sessão e identificámos o nível de envolvimento ou de implicação em cada sessão. A partir daí, fizemos um gráfico com os níveis de envolvimento total registados em cada sessão, de modo a podermos visualizar comparativamente o grau de implicação. No entanto, uma vez que procedemos ao arredondamento do valor obtido para o envolvimento geral por sessão (um valor x.5 e superior foi sempre arredondado para o valor imediatamente acima, por exemplo, um 3.5 ou 3.7 passou a 4), a grande maioria das sessões acabou por ficar com nível de envolvimento 4. Deste modo, para obtermos uma visão mais diferenciada dos níveis de implicação total registados em cada sessão, optámos por incluir o valor real, sem arredondamentos, na tabela que deu origem ao gráfico, dando-nos assim uma visão mais definida das sessões onde houve mais e menos envolvimento.

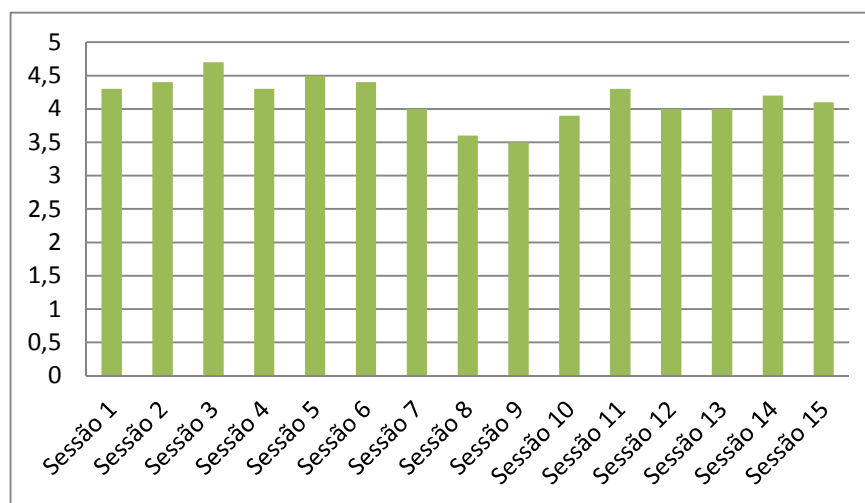


Gráfico 39 – Nível de envolvimento total por sessão.

Apesar de não haver diferenças acentuadas nos valores de envolvimento obtidos em cada sessão, pois estes variam entre 3,5 e 4,7, conseguimos identificar as sessões com maior e menor grau de implicação na totalidade das sessões de SDL. As sessões que registaram maior grau de envolvimento por parte das crianças foram as sessões 3 e 5. Lembremos que as atividades de SDL trazidas para a sala de atividades nessas sessões foram, respetivamente, escutar músicas e visionar vídeos nas quatro LE, e jogos de correspondência som e

imagem, que tencionavam impulsionar a compreensão oral, reservando alguns momentos para o incentivo à expressão oral. Na sessão 3 estiveram presentes apenas três crianças e na 5 estiveram as oito crianças do GE. Não podemos dizer que tivesse existido um denominador comum em ambas as sessões capaz de nos informar acerca das prováveis razões para o nível mais elevado de envolvimento nestas duas sessões em particular, mas podemos especular sobre alguns dos motivos possíveis.

Se nos focarmos, primeiramente, no número de crianças presentes em cada sessão, a sessão 3 teve a presença de apenas 3 alunos pelo que é mais fácil conseguir valores menos variáveis no seu envolvimento, pelo facto de a professora/investigadora conseguir gerir melhor os níveis de atenção e incentivo reservados a cada criança, gerando mais motivação e estímulo, mesmo em relação aos menos interessados, logo podendo originar níveis de envolvimento mais elevados. Contudo, a sessão 5 obteve um grau de envolvimento igualmente elevado e teve a totalidade das crianças presentes, o que indicia que o número de crianças presentes não foi determinante para o grau de envolvimento gerado.

No que toca ao tipo de atividades de SDL escolhidas para cada uma das sessões com maior grau de envolvimento, estas são totalmente diferentes nos seus objetivos e no modo como foram perseguidos, pelo que não podemos assumir que as crianças tinham preferência ou mais interesse por determinadas atividades. Reconhecemos, contudo, que a única característica comum a ambas as sessões é que as atividades multilingues escolhidas pretendiam estimular, acima de tudo, a **compreensão oral**. Todavia, quando analisamos as sessões com menor grau de envolvimento, apercebemo-nos de que a grande maioria das atividades de SDL realizadas nessas sessões tencionavam desenvolver a compreensão oral. Com efeito, as sessões 8 e 9 foram aquelas que obtiveram menor nível de envolvimento e propuseram, maioritariamente, atividades de reconhecimento de palavras e estruturas fráscicas nas quatro LE, por meio de jogos de manipulação de imagens e de um jogo de movimento. Além disso, em ambas as sessões de menor envolvimento, a totalidade das crianças do GE esteve presente. Portanto, pensamos poder afirmar que não existe um motivo comum e estanque para a produção de níveis mais altos ou mais baixos de

envolvimento nas nossas sessões de SDL, tudo terá dependido do ambiente e de outras características específicas de cada sessão que foram surgindo nas interações criança-criança, criança-professora/investigadora e criança-atividades.

Inegáveis, no entanto, são os níveis médio-altos (4) e altos (5) gerados por sessão. Com efeito, como se poderá comprovar na tabela 4, a média dos valores de envolvimento obtidos nas 15 sessões resulta em nível 4 de implicação total no PI, significando que as atividades de SDL desenhadas para estimular a linguagem foram, claramente, ao encontro dos interesses e das necessidades de aprendizagem das crianças, constituindo, assim, um desafio e um estímulo ao seu desenvolvimento e originando uma aprendizagem de nível profundo, na linha de pensamento de Laevers e Vygotsky.

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Total
4,3	4,4	4,7	4,3	4,5	4,4	4,0	3,6	3,5	3,9	4,3	4,0	4,0	4,2	4,1	4

Tabela 4 – Nível de envolvimento total por sessão e nível de envolvimento total do PI

Por outras palavras, consideramos que as atividades de SDL do nosso PI, desenhadas com base em orientações específicas sobre como estimular a compreensão, produção e interação orais no domínio da sintaxe, tiveram, nitidamente, influência nas capacidades linguístico-comunicativas das crianças nas competências acima descritas.

8.1.2- Análise do envolvimento global por criança na totalidade das sessões

Após a apresentação e análise dos dados relativamente ao envolvimento por cada sessão em que concluímos que o nível de envolvimento geral detetado sugeriu um PI de qualidade, do interesse das crianças e com potencialidades de ter tido influência no desenvolvimento das suas capacidades linguístico-comunicativas, pensámos ser relevante analisar o grau de implicação obtido para cada criança no cômputo geral do PI para o podermos comparar com o desempenho nos testes de linguagem no ponto seguinte.

Atentemos então nos resultados por criança.

B1

B	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Total
1	4	5	-	4	4	-	4	3	3	4	-	4	4	3	4	4

Tabela 5 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B1.

Ao longo das sessões, vemos B1, nitidamente, com valores maioritariamente médio-altos (4) de envolvimento, não havendo por isso grandes discrepâncias nos graus de implicação nas atividades de SDL. Em geral, B1 foi uma criança recetiva e interessada em todas as tarefas multilingues, evidenciando muita curiosidade pelas línguas e vontade de comunicar, questionando a professora/investigadora para esclarecer dúvidas e manipulando as imagens e peças dos vários jogos (ver análise detalhada no Anexo 16). A sessão 2 parece ter sido aquela que gerou mais implicação, o que nos leva a considerar que B1 aprecia mais atividades de reconto de histórias (expressão oral), reconhecimento de palavras estrangeiras (compreensão oral) assim como atividades de debate sobre as línguas do mundo. Os jogos de mesa e de correspondências (compreensão oral) parecem não ter apelado tanto aos interesses de B1, pois estiveram presentes nas sessões em que esta criança revelou menor envolvimento.

Em suma, de acordo com os graus de implicação demonstrados em todas as sessões, B1 patenteou um envolvimento de nível 4, significando que os jogos de SDL foram do seu interesse, corresponderam às suas necessidades de aprendizagem e terão tido alguma influência nas suas capacidades linguístico-comunicativas.

B2

B	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Total
2	-	3	5	4	5	5	4	4	5	4	-	4	4	4	4	4

Tabela 6 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B2.

B2 foi uma criança que começou as sessões com alguma timidez e só com o decorrer dos tempos foi revelando cada vez mais à-vontade. De acordo com a

caracterização de B2 providenciada pela sua educadora, este é o tipo de comportamento típico de B2 que prefere tomar primeiramente uma postura de observação e só mais tarde se envolve genuinamente com as atividades ou mesmo com adultos (ver Anexo 13). Notámos, contudo, que, no caso específico das atividades de SDL, B2 apenas se manteve reservado na sua primeira sessão, sentindo-se claramente mais envolvido logo na segunda sessão.

Em geral, B2 foi uma criança muito participativa e interessada, mas em alguns momentos pouco comunicativa. B2 não mostrou particular envolvimento nas atividades de reconto de histórias da sessão 2 (expressão oral), mas pareceu muito interessado em jogos de tabuleiro, jogos de movimento, visionamento de vídeos e escuta de canções (compreensão oral), atividades que se realizaram nas sessões em que revelou mais envolvimento. B2 demonstrou também atitudes de muita atenção e foco nas atividades, assim como entusiasmo e muito à-vontade na manipulação de palavras e estruturas nas quatro línguas, mostrando sempre muito orgulho em mostrar os seus conhecimentos linguísticos noutras línguas.

Pensamos que, com base no nível geral de envolvimento de B2 em todas as sessões, os jogos multilingues foram ao encontro dos seus gostos e proporcionaram momentos de potencial desenvolvimento das suas capacidades linguísticas.

B3

B	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Total
3	5	5	-	4	5	4	5	4	2	4	4	-	-	5	5	4

Tabela 7 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B3.

B3 terá sido das crianças mais participativas e interessadas em todas as atividades de SDL. O seu entusiasmo foi tal que, por vezes, a prejudicou, já que se transformou de modo exagerado numa certa exultação que perturbava a sessão e que lhe valeu pequenos castigos da educadora. Contudo, não temos dúvida de que B3 trouxe muita alegria a todas as sessões pelo seu grande entusiasmo, vontade de participar e extrema curiosidade, refletida na forma como interagiu verbalmente em todas as sessões, questionando a professora/investigadora e tirando dúvidas.

Os níveis de envolvimento não variaram muito de sessão para sessão, pois todas as atividades pareceram deslumbrar B3. Na sessão 9, vemos um nível de envolvimento de 2, porque só obtivemos valor para o primeiro episódio dessa sessão, uma vez que nos outros episódios B3 foi inibida de participar por mau comportamento. B3 parecia ser muito competitiva e todos os jogos (de tabuleiro, de movimento, de correspondências) foram um desafio à altura das suas necessidades de aprendizagem, gerando muita satisfação e momentos de atividade muito intensa, quer fossem jogos de estímulo à compreensão ou à produção orais. Notámos ainda muito orgulho na exibição dos seus conhecimentos de palavras em LE aprendidas ao longo das sessões assim como um pleno à-vontade no recurso às línguas abordadas no meio dos seus discursos diários em LM.

Concluindo, não temos dúvidas de que as atividades de SDL foram para B3 um grande estímulo, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades de aprendizagem. Pensamos que o nível 4 obtido revela que houve lugar a uma aprendizagem de nível profundo com potencial influência nas suas capacidades comunicativas.

B4

B	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Total
4	4	4	-	4	4	5	4	4	4	4	-	4	-	4	4	4

Tabela 8 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B4.

O grau de implicação de B4, como consta na tabela acima, é bastante uniforme: 4. B4 apresentou-se como uma criança reservada e pouco comunicativa, mas que exibia sinais contínuos de muita atenção. O seu envolvimento era maioritariamente revelado pelo grau de atenção e satisfação e não tanto pela sua participação e comunicabilidade. A sessão que mais lhe interessou foi a sexta, que envolveu ambas as competências trabalhadas (compreensão e expressão orais) em jogos de correspondência som-imagem e reconto da história com utilização de imagens.

Em termos gerais, as sessões de SDL proporcionaram momentos de interação intensa com as atividades multilíngues para B4, representando um desafio para as suas necessidades de aprendizagem. O nível 4 de envolvimento representa uma provável influência em B4 das atividades impulsionadoras da linguagem nas competências de compreensão e expressão oral no domínio da sintaxe.

B5

B	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Total
5	-	4	5	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	-	3	4

Tabela 9 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B5.

B5 mostrou-se sempre como uma criança discreta mas feliz. Por vezes tinha dificuldade em acompanhar as atividades pois nem sempre percebia à primeira o seu objetivo, contudo a sua admirável persistência fê-la ultrapassar as dificuldades. Quando não percebia, observava cuidadosamente as ações dos colegas ou perguntava diretamente à professora/investigadora para saber o que fazer. Não encontramos um padrão no tipo de atividades mais ou menos apreciadas por B4, de acordo com os níveis de envolvimento por sessão. Sabemos, porém, que B4, de acordo com os registos da observação direta e a opinião da educadora (ver Anexo 13), era particularmente interessada em canções, vídeos e jogos de movimento, exibindo muita curiosidade e orgulho por mostrar os conhecimentos linguísticos que trazia de casa.

De todos os alunos, B5 é uma das duas crianças com menor grau de envolvimento se considerarmos o valor real, ou seja, não arredondado: 3,8. Tendo em conta este valor, pensamos que B5 poderá não ter tido um interesse tão forte nas atividades de SDL comparativamente com os restantes colegas, embora o valor ainda nos permita considerar que poderá ter havido influência dos jogos de linguagem nas suas competências de comunicação.

B6

B	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Total
6	-	5	4	4	5	5	4	3	4	4	-	4	-	-	5	4

Tabela 10 – Nível de envolvimento total por sessão e nível de envolvimento global no PI de B6

B6 teve um desempenho muito semelhante ao de B3 ao longo de todo o PI. Com efeito, as suas atitudes revelaram muito interesse, entusiasmo e prazer no contacto com a grande maioria das atividades de SDL. B6 possuía uma particularidade na altura do estudo: estava a ser incentivada pela sua família mais próxima a aprender algumas estruturas frásicas em francês, língua falada por alguns familiares. Deste modo, o seu interesse por essa língua foi notório ao longo de todo o PI, com momentos de satisfação por poder exhibir os conhecimentos dessa língua frente aos colegas. Observámos igualmente muita curiosidade por aprender mais palavras noutras línguas e um completo à-vontade ao usar qualquer LE nos seus discursos diários em português.

A sessão 8 foi aquela em que B6 demonstrou menos interesse, mas não conseguimos apurar os motivos. Tratou-se de uma sessão com jogos, maioritariamente, de compreensão oral.

Pensamos que a atribuição de nível 4 no cômputo geral do PI anuncia inconfundivelmente uma interação intensa com os jogos de linguagem multilingues por parte de B6, indicando que as atividades poderão ter tido consequências no desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, nas competências de expressão e compreensão orais, tal como previsto aquando da conceção do PI.

B7

B	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Total
7	-	5	-	5	5	5	4	5	4	4	5	-	4	5	5	5

Tabela 11 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B7.

Apesar de ter faltado a três das 15 sessões previstas, naquelas em que esteve presente B7 demonstrou quase sempre nível 5 de envolvimento. Sem dúvida, observámos atitudes de muito interesse, satisfação, curiosidade e até

entusiasmo extremo conjugado com um elevado grau de competitividade. De facto, B7 revelou, ao longo de todas as sessões, muito gosto por todos os jogos, principalmente aqueles que envolviam competição entre equipas. Perder não estava, de modo algum, na lista das tarefas de B7 para as nossas sessões de SDL, por isso cada jogo era encarado como um grande desafio à altura dos seus interesses, gerando muita concentração e curtos tempos de reação. B7 evidenciou especial interesse por jogos de tabuleiro e saiu vitorioso em muitos deles.

O grau de implicação total para o PI (5) parece indicar que B7 gostou das atividades de SDL, interagindo com elas de forma muito intensa. Deste modo, consideramos que o PI correspondeu às necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem de B7, podendo ter influenciado as suas capacidades linguístico-comunicativas no domínio da sintaxe.

B8

B	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Total
8	4	4	-	5	4	3	4	2	3	3	5	-	-	-	3	4

Tabela 12 – Nível de envolvimento por sessão e nível de envolvimento global no PI de B8.

A criança identificada com B8 foi a que revelou menor grau de envolvimento com as atividades multilingues em geral. Vemos na tabela 12 que os seus valores de implicação rondam o 3 e 4, evidenciando interação média mais ou menos contínua. Com efeito, ao longo das sessões, muitos foram os momentos em que B8 desviou o olhar do acontecimento principal e/ou se envolveu com outra atividade individual, denotando-se desconcentração. Porém, também nos apercebemos de que, por vezes, B8 parecia estar desatento, apesar de que, quando questionado, responder prontamente, demonstrando atenção.

Pelos níveis de envolvimento detetados nas sessões 4 e 11, podemos especular que B8 teria mais interesse em atividades de compreensão oral, representadas no caso do nosso PI pelas atividades de audição de histórias, reconhecimento de sons e palavras. A sessão 8 foi a que gerou menos

envolvimento, tendo sido constituída por jogos de tabuleiro e de correspondências.

Apesar dos níveis baixos de envolvimento, realçamos que B8 mostrou muito orgulho na exibição de palavras em língua inglesa, língua que aprendia há algum tempo. O recurso a palavras nas outras três línguas trabalhadas no seu discurso também foi notório, mas era no inglês que B8 se mostrava mais seguro.

Face ao nível real, i.e., sem arredondamentos, de 3,6 de implicação total no PI, não podemos dizer que a implicação de B8 tenha sido uniforme e contínua nas atividades de SDL. Algumas atividades foram interessantes e desafiadoras para B8, outras não lhe despertaram qualquer interesse. Não podemos dizer por isso que, de forma geral, o PI foi ao encontro das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de B8, pelo que também não podemos afirmar que tenha havido influência significativa dos jogos de SDL nas suas competências linguístico-comunicativas.

Finda a análise dos níveis de envolvimento globais no PI por cada criança, obtivemos finalmente o valor do grau de implicação total em todas as atividades de SDL do PI, tal como já descrito na análise das sessões: **4**. Este nível de implicação, como explicado anteriormente, demonstra que, em geral, as crianças interagiram significativamente com as atividades multilingues com momentos de interação intensa. Uma interação intensa, de acordo com Laevers (1994b) e Laevers (1995), significa que as crianças tiveram interesse genuíno pelas atividades de SDL, sentindo que estas satisfizeram a sua curiosidade e corresponderam às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, podemos supor que a atividade intensa com os jogos multilingues do PI revelada pelas crianças originou um ambiente propício a uma aprendizagem de nível profundo, aprendizagem esta responsável por potenciais mudanças e desenvolvimentos nas capacidades das crianças. Face às evidências acima apresentadas e considerando que as atividades foram propositadamente desenhadas para estimular a linguagem oral infantil no domínio da sintaxe, com base nas orientações de Sim-Sim (2004), Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) e Sim-

Sim, Silva & Nunes (2008), reiteramos que **o PI terá tido uma influência positiva nas capacidades linguístico-comunicativas das crianças do GE.**

9- Resultados do Teste de Avaliação da Linguagem Oral

Registámos até agora os níveis de envolvimento por criança e por sessão, obtendo um nível de envolvimento total no PI de 4, pelo que consideramos que, em geral, o PI terá tido influência nas capacidades linguísticas das crianças.

O passo seguinte passa por olhar para os resultados do *Teste de Avaliação da Linguagem Oral*, antes e depois da aplicação do PI, e analisar potenciais evoluções, relacionando-as com os níveis de envolvimento. Vejamos em primeiro lugar os resultados do teste antes da intervenção.

9.1- Avaliação da Linguagem Oral antes do PI

No capítulo da caracterização das crianças já tínhamos incluído uma secção com informação relativa ao desempenho linguístico das crianças antes da aplicação do PI, por forma a obtermos uma visão geral das características do grupo de crianças envolvido no estudo e compreendermos de que forma podíamos desenvolver melhor as atividades de SDL.

Recordemos que o *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* aplicado por nós foi constituído com base no teste concebido por Sim-Sim (2004) para a realidade portuguesa e teve o seu foco no domínio da sintaxe, nas capacidades de compreensão, expressão e interação orais. Para verificarmos o desempenho linguístico das crianças no que diz respeito à compreensão oral, aplicámos o subteste de *Compreensão de Estruturas Complexas* no qual as crianças poderiam obter uma pontuação máxima de 32 pontos. No que toca à avaliação da expressão oral das crianças, recorremos ao subteste de *Completamento de Frases* que tinha uma pontuação máxima possível de 30 pontos. Finalmente, para verificação dos graus de interação oral das crianças, constituímos um subteste que pretendia que as crianças descrevessem livremente uma imagem concebida propositadamente para este teste e que valia 33 pontos. Os três subtestes foram aplicados em janeiro de 2012 quer junto do GE quer do GC a fim de termos dados

que nos possibilitassem uma comparação entre desempenhos linguísticos obtidos antes e depois do PI.

Assim, no gráfico 40, podemos ver os resultados de cada teste antes da aplicação do PI quer para o GE quer para o GC, tal como já referido no capítulo do enquadramento metodológico. Uma vez que apresentámos os resultados dos testes por aluno e por subteste no capítulo de caracterização das crianças, focamo-nos agora apenas nos resultados gerais e comparativos entre grupos.

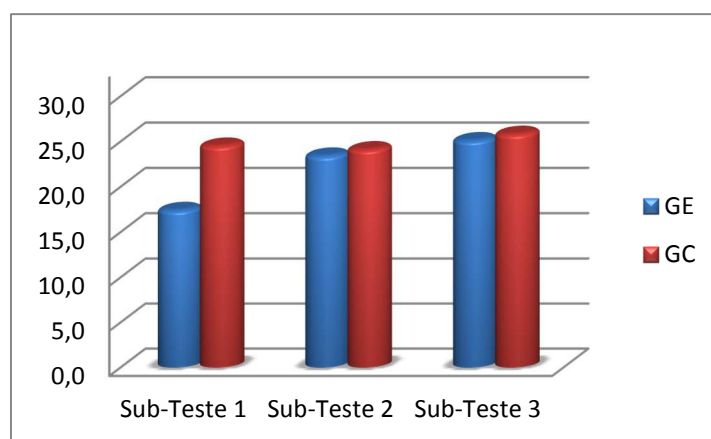


Gráfico 40 – Resultados de ambos os grupos por subteste de linguagem.

Notamos que nos subtestes de produção oral e interação oral (subtestes 2 e 3) as diferenças entre os desempenhos das crianças dos dois grupos são mínimas. No entanto, na compreensão oral observa-se uma diferença mais acentuada (cerca de 7 pontos), sendo que o GC demonstrou melhores resultados do que o GE. Aliás, como podemos ver no gráfico 41, no geral, o **desempenho do GC foi ligeiramente melhor que o GE.**

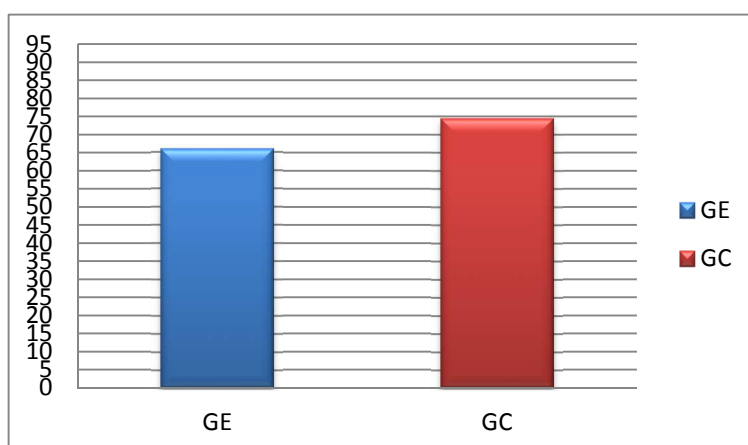


Gráfico 41 – Resultados de ambos os grupos do Teste de Linguagem antes do PI

Assim, depois de analisados os resultados do *Teste de Avaliação da Linguagem Oral*, aplicámos o PI no GE, o grupo com a prestação linguística mais baixa, reservando nova aplicação do teste para o término das atividades de SDL. Os resultados dessa aplicação são apresentados a seguir.

9.2- Avaliação da Linguagem Oral depois do PI

Em meados de maio, tal como explicado anteriormente (ver *Capítulo V*), voltámos a aplicar o *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* para compararmos os valores obtidos com aqueles obtidos na primeira administração. Atentemos primeiro no GE e nos resultados por subtteste.

Subteste 1 – GE

O primeiro subtteste do Teste de Linguagem aplicado visou avaliar as capacidades de *compreensão oral* de cada uma das crianças. No gráfico que colocámos em baixo, podemos ver que todas as crianças melhoraram a sua compreensão oral, exceto B8. De facto, neste caso e comparativamente com as demais crianças, B8 revelou um retrocesso, embora ligeiro de um ponto, na sua compreensão oral. Com efeito, as restantes crianças evoluíram na compreensão oral em média 5 pontos, com B1, B2 e B7 a demonstrarem a maior evolução.

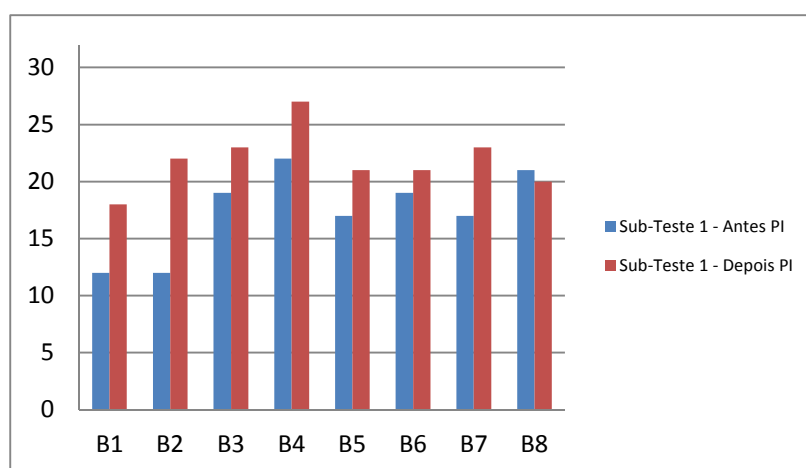


Gráfico 42 – Resultados do Subteste 1 antes e depois da aplicação do PI no GE

Se olharmos agora para a média de resultados na primeira e na segunda aplicações do subtteste 1, observamos uma evolução de **4,5** pontos.

Subteste 1 – Antes do PI	Subteste 1 – Depois do PI	Evolução
17,4	21,9	4,5

Tabela 13 - Evolução no Subteste 1 no Grupo Experimental.

Subteste 2 – GE

O segundo subtteste procurava avaliar a *produção oral* no domínio da sintaxe. O gráfico 43 ilustra as evoluções detetadas. Neste caso, todas as crianças evoluíram ligeiramente (numa média de 3 pontos), havendo apenas uma (B2) que manteve o seu nível anterior de desempenho na produção oral. No entanto, convém salientar que no subtteste 2 obtivemos resultados mais próximos do valor máximo possível relativamente ao teste anterior, ou seja, em geral as crianças obtiveram melhores resultados no subtteste 2 do que no subtteste 3, o que significa que o GE será, em geral, melhor na produção oral do que na compreensão oral. Notámos ainda que B4 alcançou no segundo subtteste a pontuação máxima.

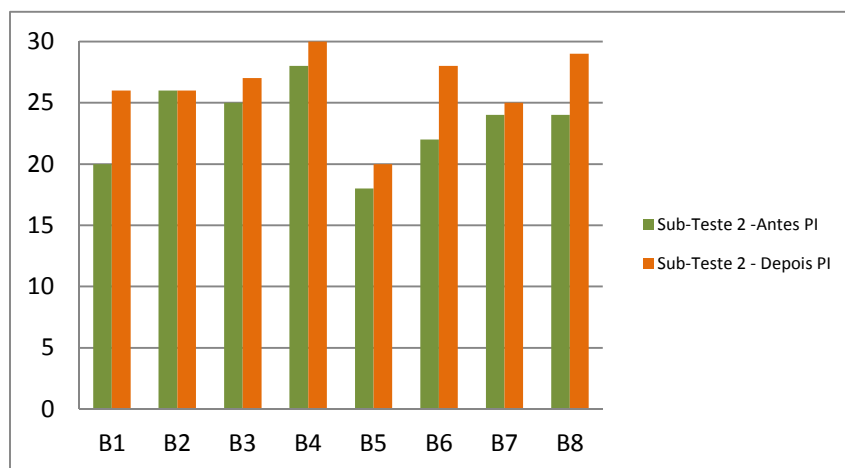


Gráfico 43 – Resultados do Subteste 2 antes e depois da aplicação do PI no GE

Houve assim um progresso de exatamente **3** pontos em média desde a primeira aplicação do subtteste 2. Deste modo, podemos dizer que terá havido menor evolução na produção oral, mas, como referido anteriormente, as crianças

já tinham atingido valores de desempenho elevados, logo as possibilidades de evolução dentro deste teste em específico nunca seriam muito altas.

Subteste 2 – Antes do PI	Subteste 2 – Depois do PI	Evolução
23,4	26,4	3

Tabela 14 - Evolução no Subteste 2 no Grupo Experimental.

Subteste 3 – GE

O último subtteste administrado em ambos os grupos pretendia averiguar o desempenho das crianças na *interação* e na *produção orais*. Este foi o único subtteste inteiramente concebido por nós com o objetivo de obter das crianças discurso livre a partir de uma imagem. Vemos no gráfico 44 que, na grande maioria das crianças, não houve evoluções significativas da primeira para a segunda aplicação, exceto no caso de três crianças (B4, B5 e B7) em que os progressos são mais notórios, progressos esses representados por um desenvolvimento de cerca de 6 pontos. Este foi o teste em que as crianças em geral obtiveram melhores desempenhos refletidos nas pontuações próximas do máximo possível.

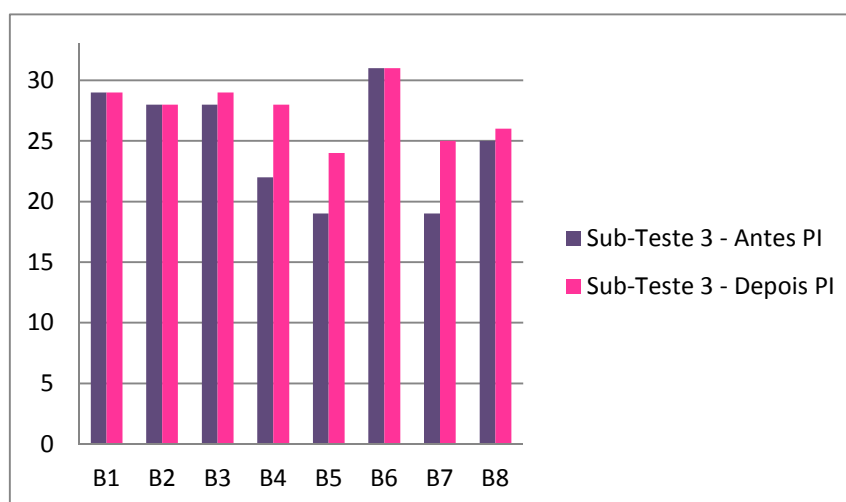


Gráfico 44 – Resultados do Subteste 3 antes e depois da aplicação do PI no GE.

A média de progresso detetado neste subtteste foi de cerca de 2 pontos, significando que, no cômputo geral dos 3 subttestes, a capacidade avaliada neste teste parece ser aquela em que as crianças menos evoluíram. Contudo,

recordemos que, à semelhança do subtteste 2, as crianças obtiveram logo na primeira aplicação valores bastante próximos do máximo possível.

Subtteste 3 – Antes do PI	Subtteste 3 – Depois do PI	Evolução
25,1	27,5	2,4

Tabela 15 - Evolução no Subtteste 3 no Grupo Experimental.

Ficámos a saber que houve uma evolução nas capacidades linguístico-comunicativas das crianças do GE no espaço de 5 meses em todas as capacidades testadas, sendo que aquela em que se notou maior progresso foi a **compreensão do oral**.

Olhemos agora para os resultados no Grupo de Controlo.

Subtteste 1 – GC

O subtteste 1 foi aplicado no GC na mesma altura em que o administrámos ao GE. Pretendíamos apurar eventuais diferenças no desempenho linguístico de ambos os grupos para podermos compará-los antes e depois da aplicação do PI.

Considerando que o primeiro subtteste pretendia averiguar o desempenho linguístico das crianças ao nível da *compreensão oral*, observamos no gráfico 45 que todas as crianças demonstraram uma ligeira evolução nesta capacidade com um progresso de cerca de 4 pontos em média, à exceção de uma criança (C7) que revelou um maior desenvolvimento da sua compreensão oral em 11 pontos.

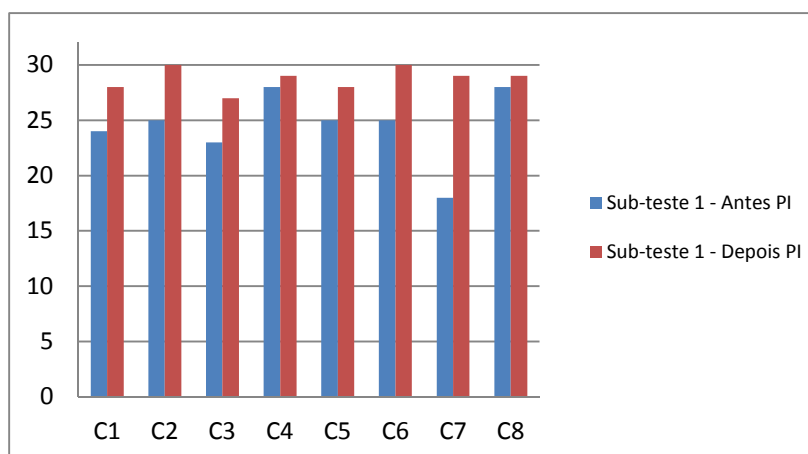


Gráfico 45 – Resultados do Subtteste 1 antes e depois da aplicação do PI no GC

Em termos de evolução geral, neste subteste as crianças do GC demonstraram um progresso médio de **4,3** pontos.

Subteste 1 – Antes do PI	Subteste 1 – Depois do PI	Evolução
24,5	28,8	4,3

Tabela 16 - Evolução no Subteste 1 no Grupo de Controlo.

Subteste 2 – GC

No que diz respeito à *produção oral*, os resultados do subteste 2 aplicado no GC ditam progressos muito variados. C7 foi a criança com maior evolução e C4 apresentou-se como a criança sem qualquer progresso.

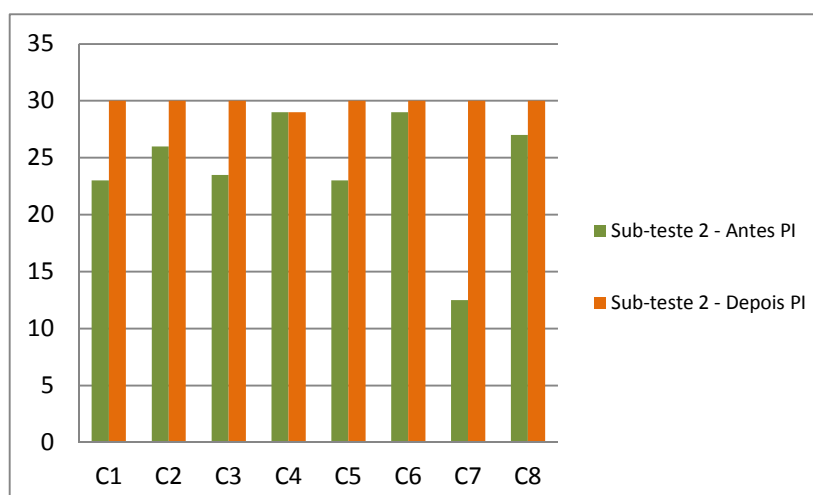


Gráfico 46 – Resultados do Subteste 2 antes e depois da aplicação do PI no GC

Resumindo, os resultados do subteste de avaliação das capacidades de produção oral demonstram que houve uma melhoria nesta capacidade do GC de cerca de **5,8** pontos, averiguando-se assim que houve maior evolução nesta capacidade do que na de compreensão oral.

Subteste 2 – Antes do PI	Subteste 2 – Depois do PI	Evolução
24,1	29,9	5,8

Tabela 17 - Evolução no Subteste 2 no Grupo de Controlo

Subteste 3 – GC

Este foi o subteste em que a discrepância nas pontuações foi menos evidente. Com efeito, observamos no gráfico 47, crianças com evoluções muito semelhantes. De destacar que este foi o subteste em que as crianças obtiveram pontuações mais próximas do máximo possível logo na primeira aplicação do mesmo. Lembremos que este subteste foi concebido para averiguar a competência de *interação oral* com possível avaliação, evidentemente, da *produção oral*.

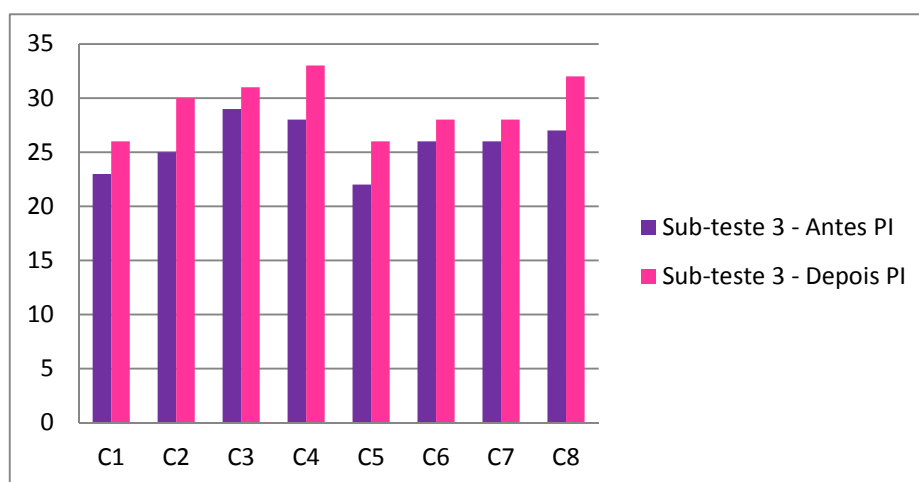


Gráfico 47 – Resultados do Subteste 3 antes e depois da aplicação do PI no GC.

No cômputo geral deste subteste, detetámos uma evolução média de **3,5** pontos.

Subteste 3 – Antes do PI	Subteste 3 – Depois do PI	Evolução
25,8	29,3	3,5

Tabela 18 - Evolução no Subteste 3 no Grupo de Controlo

9.2.1- Evolução do Grupo Experimental e do Grupo de Controlo nos três subtestes

Após apresentação dos resultados de cada subteste em cada um dos dois grupos envolvidos no estudo, considerámos essencial comparar as evoluções de cada grupo para analisarmos e discutirmos analogamente os progressos detetados. Deste modo, continuamos a apresentar os resultados por cada

subteste, mas agora numa perspetiva comparativa, posicionando o GE e o GC no mesmo gráfico.

Começemos com os progressos no subteste 1 que pretendeu avaliar a prestação das crianças na compreensão oral. O gráfico colocado em baixo demonstra uma evolução ligeiramente maior no GE que progrediu na compreensão oral em cerca de 4,5 pontos em relação ao GC que evoluiu 4,3 pontos em comparação com a primeira aplicação do teste.

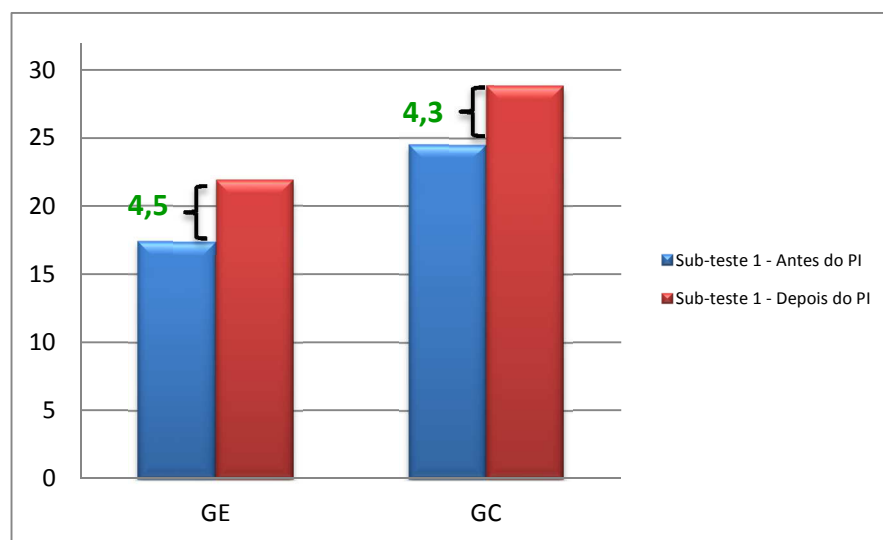


Gráfico 48 – Evolução na compreensão oral de ambos os grupos.

Tendo em conta que o grande objetivo do nosso estudo envolve compreender até que ponto as atividades de SDL podem ter influência no desenvolvimento da dimensão sintática da competência linguístico-comunicativa das crianças, a nossa discussão dos possíveis motivos para as diferenças detetadas na evolução de cada um dos grupos baseia-se primordialmente em razões relacionadas com o PI. O que importa aqui discutir é, portanto, se as atividades de SDL tiveram influência nesta evolução ligeiramente maior na capacidade de compreensão oral das crianças do GE. Ora, para tal, temos de considerar, acima de tudo, que, de acordo com o descrito no ponto anterior, concluímos que, face aos níveis de envolvimento revelados pelas crianças do GE no contacto com as atividades de SDL do PI, este parece ter tido alguma influência nas capacidades de linguagem das crianças, uma vez que gerou momentos de forte implicação com os jogos multilingues concebidos para

desenvolver a linguagem. Contudo, convém realçar que as educadoras de ambos os grupos sublinharam que é parte integrante e fundamental das suas atividades diárias o trabalho de desenvolvimento da linguagem, nomeadamente com o conto de histórias, lengalengas, hora do círculo em que as crianças são estimuladas a contar algo que se tenha passado na sua vida, ou até, como a educadora do GC referiu, com parcerias com as turmas mais velhas em que estas produzem e contam histórias às crianças do GC, o que parece ter gerado mais desenvoltura linguística nas crianças do GC. Assim sendo, não podemos assumir que apenas o nosso PI tenha tido influência no desenvolvimento das capacidades comunicativas das crianças. Pensamos que tal se deve a um trabalho conjunto, apesar de não termos tomado nota com detalhe de que tipo de atividades foram efetivamente trabalhadas pelas educadoras ao longo dos três meses de aplicação do PI. Sabemos com detalhe quais as atividades de linguagem multilingues trabalhadas por nós e que estas parecem ter tido influência nas crianças.

Deste modo, para explicar o progresso ligeiramente superior no GE ao nível da compreensão oral, considerámos explorar dois aspetos:

- a quantidade de atividades de SDL que focavam a compreensão oral no PI;
- a reação das crianças às atividades de compreensão oral.

Com o primeiro aspeto pretendeu-se apurar se haveria uma relação entre a quantidade de jogos de compreensão oral e a evolução ligeiramente superior nesta capacidade no GE e o segundo aspeto tencionou deslindar se as atividades de compreensão oral foram aquelas que originaram níveis de envolvimento mais elevados por parte das crianças.

Uma análise rigorosa, criança a criança, jogo a jogo e sessão a sessão forneceu-nos informação sobre aqueles dois aspetos. Em primeiro lugar, a quantidade de jogos multilingues de compreensão oral presentes no PI é mais elevada do que aquela que trabalha as outras capacidades: **23** jogos e atividades de compreensão oral (CO), **17** de produção oral (PO) e apenas **9** de interação oral (IO) (ver tabela 19). Logo, podemos assumir que a presença mais expressiva de atividades de compreensão oral em relação às restantes pode ter tido repercussões na capacidade de compreensão oral das crianças do GE, em

relação ao GC, uma vez que ofereceu mais oportunidades de treino e desenvolvimento desta capacidade, daí a **evolução ligeiramente superior na compreensão oral** de acordo com os resultados da segunda aplicação do subtteste 1. Do mesmo modo, confirmamos que as atividades que geraram níveis de envolvimento mais altos em geral por parte das crianças foram precisamente aquelas que trabalharam a compreensão oral. Se constituirmos uma espécie de pódio das atividades com mais envolvimento, constatamos, tal como a tabela indica, que a atividade com maior implicação das crianças é uma atividade de compreensão oral.

Lugar	Nível de envolvimento	Capacidade trabalhada	Número de atividades com este grau de envolvimento
1º	4,4	CO	1
2º	4,3	CO	1
		PO	1
		PO/IO	1
3º	4,2	CO	4
		CO/IO	1

Tabela 19 – Pódio das atividades e capacidades mais geradoras de envolvimento.

Constatámos ainda que a presença de atividades de compreensão oral é notória no pódio dos jogos com maior grau de envolvimento. Assim, pensamos poder assumir que existe uma relação entre o progresso ligeiramente mais elevado do GE na compreensão oral e as atividades multilingues de compreensão oral incluídas no PI.

Atentemos agora no subtteste 2 que averigua a evolução na capacidade de produção oral. O gráfico 49 demonstra que, desta vez, foi o GC que obteve maior evolução na capacidade de produção oral, evolução esta bem mais nítida que a detetada no subtteste 1. De facto, o GE evoluiu 3 pontos e o GC quase 6 pontos.

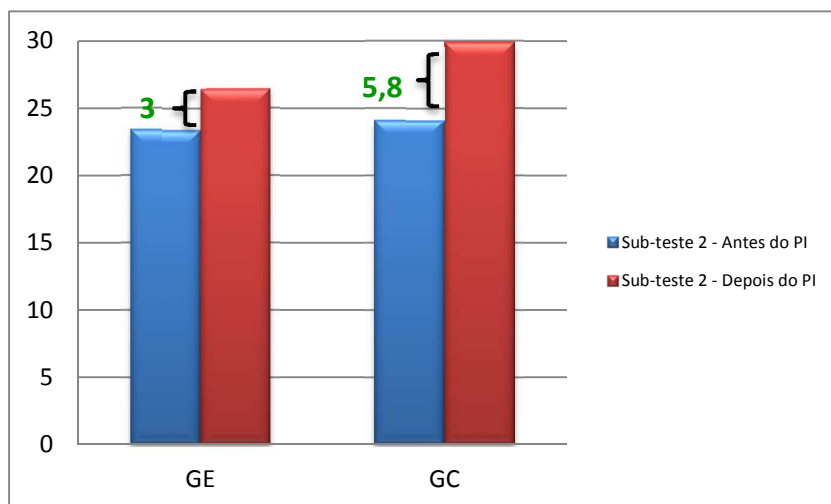


Gráfico 49 – Evolução na produção oral de ambos os grupos.

Para entendermos estas diferenças nos progressos de ambos os grupos, temos de considerar os dois aspetos referidos anteriormente na interpretação dos resultados para o subteste 1:

- a quantidade de atividades de SDL que focavam a produção oral;
- a reação das crianças às atividades de produção oral.

Tal como descrito na análise dos progressos do primeiro subteste, a quantidade de jogos multilingues de produção oral foi inferior à de atividades de trabalho da compreensão oral, logo pensamos que as crianças poderão não ter tido oportunidade para trabalhar e estimular tanto a produção oral como a compreensão oral. Ao mesmo tempo, consideramos possível que a educadora do GC tenha desenvolvido atividades de linguagem mais relacionadas com a produção oral, embora seja apenas uma suposição baseada na entrevista que com ela fizemos em que afirmou dar muito destaque às atividades de linguagem. De notar que não temos qualquer informação relativamente às atividades de linguagem da educadora do GC no mesmo período de tempo em que aplicámos o PI.

Relativamente à reação das crianças aos jogos de produção oral, notámos que o grau de implicação detetado no total das atividades de produção oral, apesar de mais baixo em relação ao obtido com as atividades de compreensão oral, não é significativamente inferior às atividades de compreensão oral (4 para a produção oral; 4,1 para a compreensão oral – ver tabela 20 – p. 291), pelo que não podemos tomar como garantido que o nível inferior de envolvimento com

jogos de produção oral resultaria decisivamente em menor desenvolvimento na produção oral. O que nos parece, contudo, importante tomar em consideração é que, de acordo com a tabela 19, os jogos de produção oral não têm presença expressiva no pódio das atividades geradoras de mais envolvimento. Logo, este facto poderá indicar que a potencial influência que possam ter tido no desenvolvimento da produção oral das crianças não foi tão profunda quanto aquela que as atividades de compreensão oral tiveram, uma vez que estas aparecem em mais do dobro das de produção oral no *top* dos jogos multilingues com os quais as crianças mais se envolveram.

Reiteramos no entanto que não possuímos uma lista exaustiva das atividades de linguagem trabalhadas pelas educadoras durante o período do estudo, pelo que não podemos fazer uma comparação precisa com o GC e explicar a diferença acentuada nas evoluções dos dois grupos. Podemos apenas, por sugestão dos dados relativos ao número de atividades de produção e de compreensão oral e ao grau de implicação das crianças com cada um dos tipos de atividade, dizer que terá havido menos evolução no GE na produção oral porque houve menos oportunidades de trabalho desta capacidade assim como menor interesse das crianças por atividades de produção oral, de acordo com o que vimos atrás nos valores de envolvimento.

Atendamos agora ao subtteste 3 com o qual quisemos saber qual o desempenho das crianças no que diz respeito à interação oral (com produção oral). À semelhança do subtteste 2, o GC voltou a mostrar mais progresso, mas a diferença entre a evolução detetada no GC e no GE é menos expressiva, i.e., apresenta-se sob a forma de apenas 1,1 pontos de diferença.

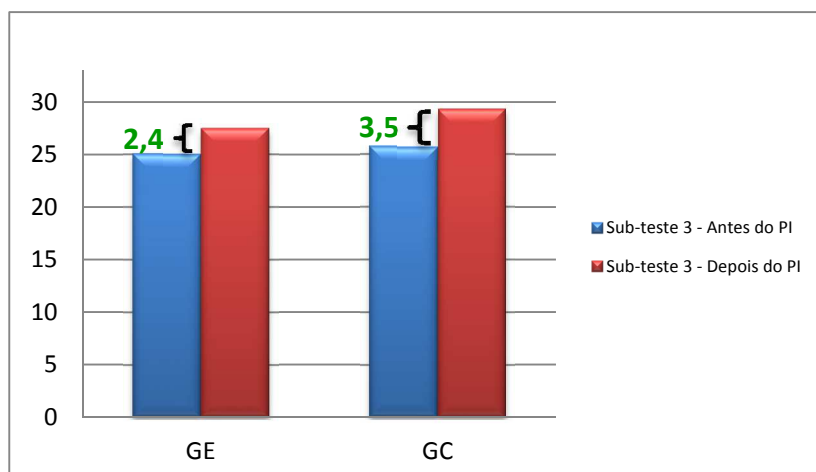


Gráfico 50 – Evolução na interação oral de ambos os grupos.

À semelhança dos subtestes anteriores quisemos saber quais as potenciais razões por detrás desta diferença nas evoluções de ambos os grupos considerando o trabalho desenvolvido no GE com o PI.

Voltámos a considerar os dois aspetos que guiam o nosso estabelecimento de possíveis motivos para a diferença nas evoluções na interação oral dos dois grupos, procurando compreender se a quantidade de atividades multilingues de interação oral assim como o grau de envolvimento das crianças com estas atividades tiveram alguma relação com os desempenhos das crianças do GE na segunda aplicação do teste de linguagem. Assim, considerámos:

- a quantidade de atividades de SDL que focavam a interação oral;
- a reação das crianças às atividades de interação oral.

Efetivamente, de acordo com o que descrevemos em cima em relação à quantidade de jogos de interação oral incluídos no PI, estes foram apenas 9, logo em menor quantidade do que as atividades que trabalharam a compreensão oral e a produção oral. Assim sendo, pensamos poder sugerir que a menor evolução do GE na interação oral poderá ter a ver com o facto de não ter havido lugar a tantas oportunidades de estímulo à interação como as que aconteceram de impulsionamento da compreensão e produção orais.

Se considerarmos agora a recetividade das crianças às atividades de interação oral vemos que estas geraram um grau total de envolvimento igual àquele que foi originado pelas atividades de produção oral (4).

Capacidade	Nível de envolvimento total gerado
CO	4,1
PO	4
IO	4

Tabela 20 – Capacidades trabalhadas e grau de envolvimento gerado.

Consequentemente, apesar de o nível de envolvimento com as atividades de interação oral ser inferior ao existente nas atividades de compreensão oral, mais uma vez achamos que não existe uma diferença suficientemente expressiva para sugerirmos que o menor envolvimento com os jogos de interação oral está na base da baixa evolução. Não podemos contudo ignorar, de novo, o número de jogos de interação oral presentes no pódio das atividades geradoras de mais envolvimento. Com efeito, existem apenas duas no *top* das atividades que motivaram mais envolvimento nas crianças (ver tabela 19). A presença pouco significativa no pódio do envolvimento poderá também ter sido um dos prováveis motivos para o menor progresso na interação oral comparativamente às restantes capacidades.

Resumindo, é visível na tabela 19 que o estímulo ao desenvolvimento da compreensão oral está muito mais presente nas atividades preferidas e geradoras de mais implicação nas crianças, comparativamente às atividades de trabalho da produção oral e interação oral. Do mesmo modo, como observamos na tabela 19, a quantidade de atividades de compreensão oral oferecidas às crianças foi claramente maior, assim como o jogo que mais envolvimento gerou foi um jogo de compreensão oral. cremos que tudo indica que a compreensão oral foi a capacidade mais estimulada e, ao mesmo tempo, aquela que mais evoluiu, em particular no GE, que evidenciou uma evolução ligeiramente superior à do GC. Assim, pensamos que as atividades multilingues de compreensão oral do nosso PI poderão ter tido influência na evolução positiva desta capacidade. O mesmo não podemos dizer das atividades de produção oral e interação oral.

Compreensão Oral (CO)	GE	GC
Subteste 1 - Antes do PI	17,4	24,5
Subteste 1 - Depois do PI	21,9	28,8
<u>Evolução</u>	4,5	4,3
Produção Oral (PO)	GE	GC
Subteste 2 - Antes do PI	23,4	24,1
Subteste 2 - Depois do PI	26,4	29,9
<u>Evolução</u>	3	5,8
Interação Oral (IO)	GE	GC
Subteste 3 - Antes do PI	25,1	25,8
Subteste 3 - Depois do PI	27,5	29,3
<u>Evolução</u>	2,4	3,5

Tabela 21 – Capacidades trabalhadas e evolução detetada.

Olhando agora para os resultados do *Teste de Avaliação da Linguagem Oral*, na sua totalidade, antes e após o PI no gráfico em baixo, é notório o maior progresso do GC em relação ao GE com o qual trabalhámos as atividades de SDL. O GC evolui **13,5** e o GE progrediu **9,9** pontos.

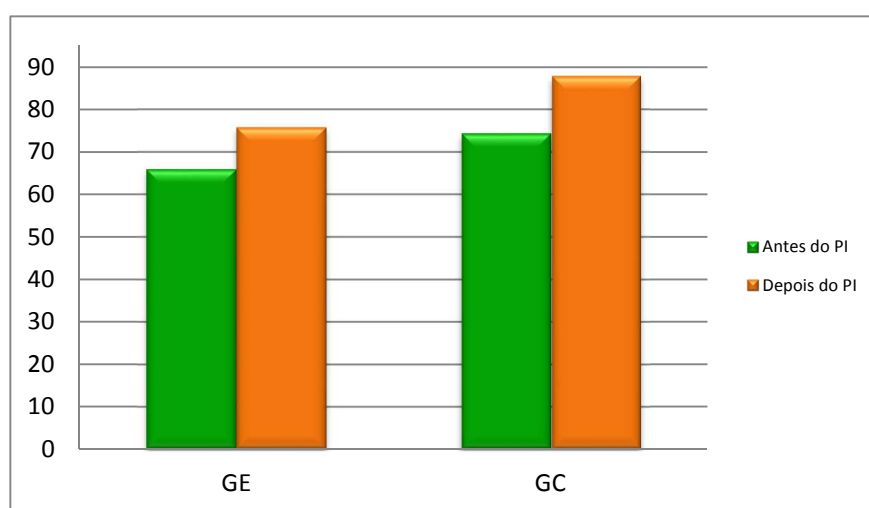


Gráfico 51 – Evolução de ambos os grupos de acordo com o Teste de Linguagem.

Na busca de eventuais motivos para esta diferença, não podemos deixar de considerar dois aspetos que distinguem o GC do GE: a idade e a atenção

concedida à linguagem na sala de atividades. Efetivamente, o GC era em geral 3 meses e meio mais velho que o GE na altura da aplicação do PI. Sabemos que, em idades pré-escolares, poucos meses podem fazer diferença no que diz respeito a potenciais desenvolvimentos (Sim-Sim, 1998) e estes tendem a ser mais expressivos se as crianças forem constante e regularmente estimuladas, como é o caso do GC. Com efeito, as crianças do GC estavam inseridas num programa de sensibilização para a leitura que parecia, segundo a educadora (ver *Capítulo VI* sobre a Caracterização das Educadoras), estar a ter consequências muito positivas na desenvoltura linguística das crianças do GC. Além disso, pensamos que o facto de as crianças deste grupo estarem com a mesma educadora há três anos, habituados às suas rotinas e às suas atividades de linguagem, envolvidas num ambiente de segurança e conforto, também poderá ter a algo a ver com a forma como evoluíram (Laevers & Van Sanden, 1997).

Os motivos apontados em cima pareceram explicar a evolução ligeiramente mais expressiva no cômputo geral do teste de linguagem no GC, mas, como referimos, são apenas especulações baseadas nos dados que nos foi possível reunir acerca do GC, da sua educadora e do seu trabalho ao nível da linguagem.

Se nos focarmos agora no GE, podemos considerar os mesmos fatores descritos em cima, assim como motivos relacionados com o PI para explicar as evoluções. Já vimos que as crianças do GE são mais novas do que as do GC e estavam a cargo da sua educadora há apenas 4 meses na altura em que iniciámos o estudo. Logo, embora a educadora tenha afirmado que segue o mesmo tipo de atividades de linguagem que o GC, a verdade é que não estava a trabalhar essas atividades há tanto tempo quanto a educadora do GC nem tão pouco estava envolvida no mesmo programa de sensibilização à leitura e escrita. De igual modo, pensamos que, pelo facto de as crianças estarem a frequentar esta instituição de ensino há apenas 4 meses, ainda não teriam atingido o mesmo grau de segurança e confiança neste ambiente escolar em particular como o GC.

No que diz respeito a motivos especificamente relacionados com o nosso PI, não podemos ignorar o facto de os níveis de envolvimento totais revelados pelas crianças no contacto com as atividades SDL terem sido altos, parecendo, assim, de acordo com Laevers & Van Sanden (1997) e a sua equipa, que os jogos

de SDL geraram momentos de interação e aprendizagem profunda e corresponderam aos interesses e necessidades de aprendizagem das crianças do GE, contribuindo para um potencial desenvolvimento das suas capacidades comunicativas orais no domínio da sintaxe. Assim sendo, não descartamos as atividades SDL do nosso PI de qualquer responsabilidade na evolução detetada no GE através dos testes de linguagem. Pelo contrário, cremos que as atividades de SDL também foram influenciadoras das capacidades linguísticas destas crianças. Do mesmo modo, os níveis de envolvimento sugerem que o PI tem qualidade e é adequado quer à idade quer aos gostos das crianças pré-escolares com quem trabalhamos.

Assim sendo, assumindo que as atividades multilingues exerceram influência nas capacidades comunicativas das crianças, cabe-nos perguntar se não tivéssemos colocado as crianças em contacto com as atividades de SDL, o progresso detetado teria sido menor. Apesar de sabermos que o estímulo à linguagem não teve um lugar tão destacado no GE nas demais atividades dirigidas pela educadora, continuamos a acreditar que o progresso detetado, apesar de inferior ao do GC, foi um trabalho conjunto de educadora e professora/investigadora em que as atividades de SDL vieram enriquecer o meio linguístico das crianças do GE, contribuindo para um ambiente divertido, lúdico, seguro e interessante para as crianças, pelo grau de implicação gerado.

9.3- O nível de envolvimento do GE e os resultados do Teste de Avaliação da Linguagem Oral

Para concluirmos a análise dos produtos do *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* antes e depois da aplicação do PI, resolvemos observá-los numa perspetiva de envolvimento, procurando averiguar se existem possíveis conexões entre as evoluções registadas no teste de linguagem em cada aluno e o seu grau de implicação.

Vimos atrás que as atividades que geraram mais envolvimento foram aquelas que trabalharam a capacidade linguística em que as crianças do GE mais evoluíram: a compreensão oral. Logo, como tinha ficado implícito anteriormente, tal como defendido por Laevers (1994b), o grau de envolvimento dita o potencial

nível de desenvolvimento numa determinada capacidade, i.e., quanto mais envolvidas as crianças estão numa determinada atividade que trabalha uma capacidade específica, mais possibilidades têm de progredirem nessa capacidade.

No gráfico 52, colocámos na mesma grelha os resultados da primeira e da segunda aplicações do teste de linguagem assim como os graus de envolvimento totais detetados por criança. Ao fazê-lo reparámos que a combinação de dados resulta numa espécie de “M” imperfeito que acaba por ilustrar a relação entre os resultados do teste de linguagem e os graus de envolvimento no cômputo geral.

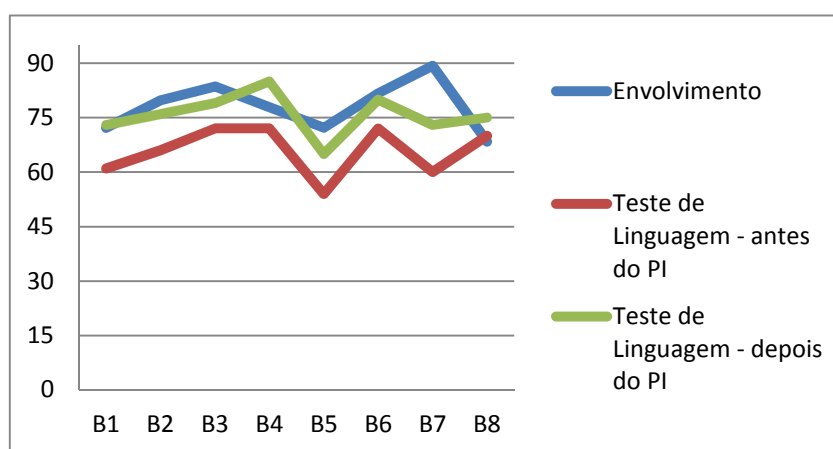


Gráfico 52 – Relação entre os níveis de envolvimento e os resultados do Teste de Linguagem.

Efetivamente, em traços gerais e segundo o gráfico, podemos afirmar que:

- A criança com menos progressos no teste de linguagem revelou menor grau de envolvimento (3,6) geral ao longo da aplicação do PI (B8) e uma das duas crianças que mais evoluíram no teste de linguagem evidenciou o maior nível de envolvimento (4,7) na totalidade do PI (B7);
- A duas crianças com desempenho mais baixo na primeira aplicação do teste de linguagem estão entre as três que mais evoluíram nas suas capacidades linguístico-comunicativas, tendo exibido níveis de envolvimento médio-altos e altos (B5 com 3,8 de envolvimento e B7 com 4,7 de envolvimento);
- As crianças que obtiveram melhores prestações logo na primeira aplicação do teste de linguagem estão entre as que patentearam igualmente níveis mais altos de envolvimento (B3 com nível 4,4; B4 com nível 4,1 e B6 com nível 4,3).

Face a estes dados, pensamos poder afirmar que, no nosso estudo, níveis altos de envolvimento nas atividades propostas pareceram associar-se a mais evolução nas capacidades linguísticas assim como a crianças mais comunicativas.

Após apresentação e discussão dos resultados obtidos no teste de linguagem, passamos à análise do *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* das crianças levada a cabo pelas educadoras de ambos os grupos.

10- Relatório de Avaliação da Linguagem Oral realizado pelas educadoras

Tal como visto atrás (ver *Capítulo V*), o *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* realizado pelas educadoras foi concebido especialmente para este estudo pela investigadora com base no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001). Pretendíamos constituir um guião de observação das capacidades comunicativas das crianças fácil de ser seguido pelas educadoras e que focasse as capacidades de expressão no domínio da sintaxe. Deste modo, retirámos informação do QECRL que nos ajudasse a analisar as três capacidades alvo deste estudo em crianças de 5 anos. Questionámos as educadoras no que diz respeito à compreensão oral, interação oral e produção oral (com ênfase na coerência e fluência) das crianças de ambos os grupos, atribuindo pontuação a cada critério de modo a podermos quantificar as avaliações das educadoras em cada capacidade. A pontuação máxima atribuível a cada criança neste relatório seria de 31,5 pontos.

10.1- Os resultados do Relatório de Avaliação da Linguagem Oral antes do PI

Antes de colocarmos as crianças em contacto com as atividades de SDL, pedimos às educadoras que completassem o *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* com base nas suas observações diárias até à data de início do estudo.

Deste modo, apresentamos, de seguida, os resultados desta avaliação por capacidade: compreensão oral, interação oral e produção oral, embora

apresentemos os resultados desta última capacidade dividida em duas subcompetências: coerência e fluência, tal como estipulado no QECRL (Conselho da Europa, 2001).

No gráfico que colocámos em baixo, vemos claramente que, no que toca à compreensão oral, o GE era visivelmente inferior ao GC, de acordo com os relatórios das educadoras, sendo que a diferença no desempenho se encontra em 3,2 pontos, o que significa que o GC antes do PI revelava uma prestação duas vezes superior à do GE no entendimento de textos orais.

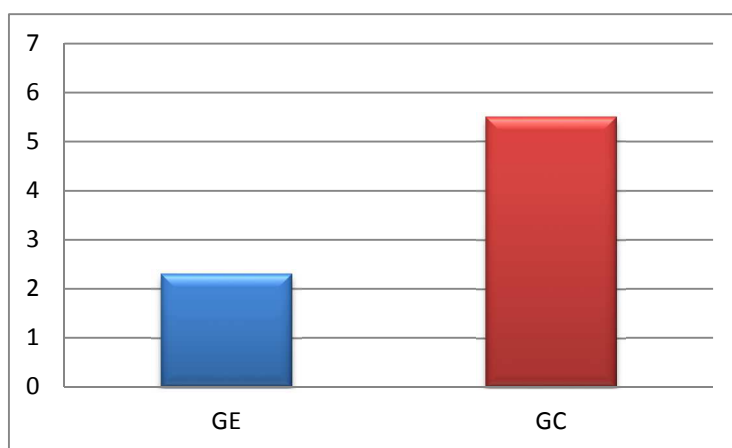


Gráfico 53 – Resultados do Relatório das Educadoras - Compreensão Oral antes do PI.

Relativamente à interação oral, mais uma vez a avaliação da educadora do GC antes da aplicação do PI constata um desempenho superior desse grupo em relação ao GE na interação verbal, embora a diferença não seja agora tão expressiva quanto na compreensão oral: 1,8 pontos de diferença.

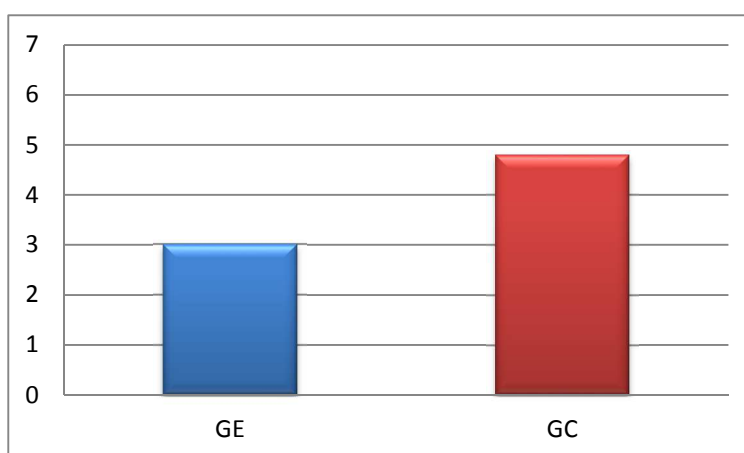


Gráfico 54 – Resultados do Relatório das Educadoras - Interação Oral antes do PI

Na produção oral, nomeadamente na coerência, constatamos que o GC surge de novo visivelmente superior ao GE na consistência e sentido do seu discurso oral, com uma diferença significativa de 3,2 pontos.

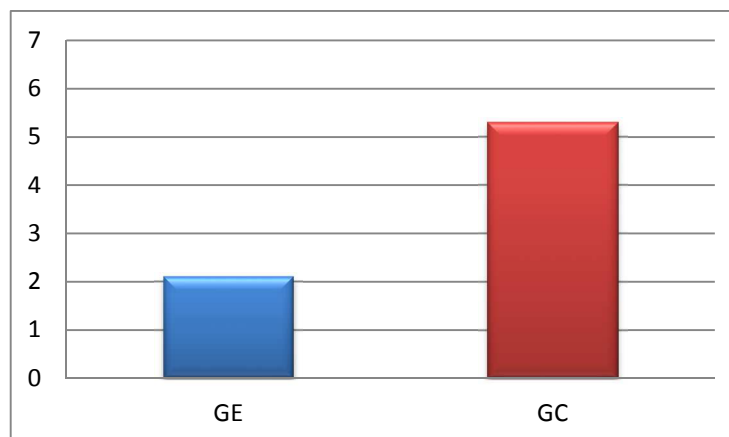


Gráfico 55 – Resultados do Relatório das Educadoras - Coerência Oral antes do PI.

No que toca à fluência, o GC evidencia prestação superior mais uma vez em relação ao GE, sendo que esta capacidade foi aquela em que a diferença no desempenho é mais expressiva: 3,7 pontos. Na opinião da educadora do GC, a facilidade em produzir textos orais de forma contínua manifestada pelas suas crianças era francamente boa, quase alcançando o máximo possível.

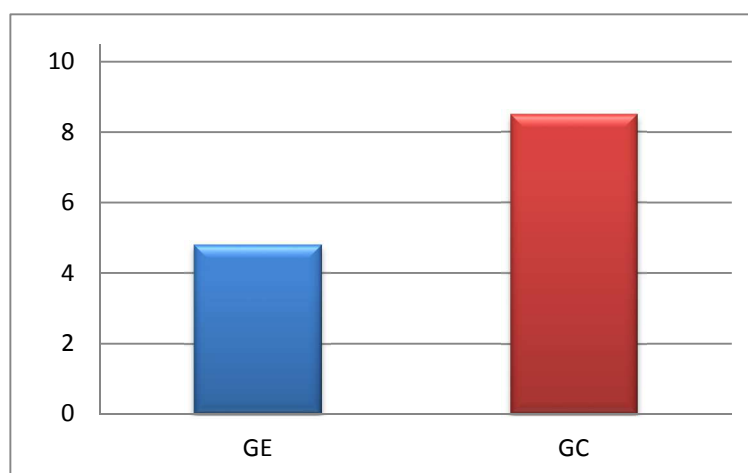


Gráfico 56 – Resultados do Relatório das Educadoras - Fluência Oral antes do PI

Evidentemente, tal como ilustrado no gráfico 57, o GC foi avaliado como tendo melhor prestação linguístico-comunicativa oral no domínio da sintaxe em geral antes da implementação do PI.

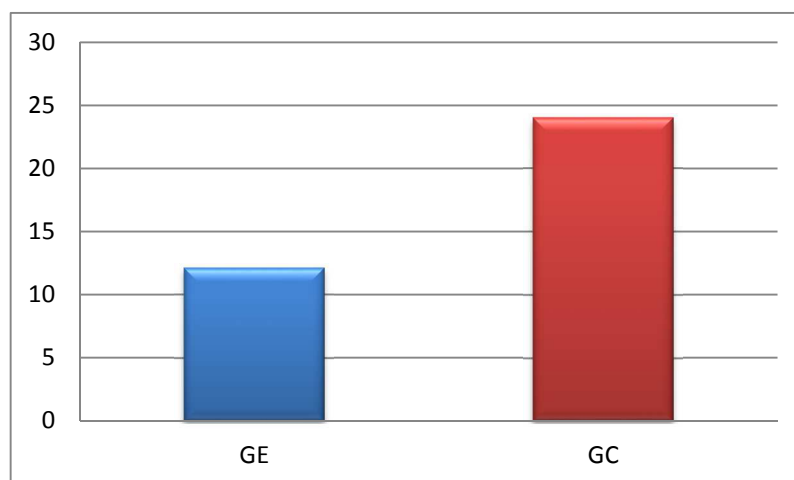


Gráfico 57 – Resultados gerais do Relatório das Educadoras antes do PI.

Constatamos uma diferença entre as prestações dos dois grupos de 11,9 pontos, com um desempenho de 12,1 pontos para o GE e 24 pontos para o GC. Recordemos contudo que a educadora do GC estava com as suas crianças há cerca de 3 anos, enquanto a educadora do GE conhecia as suas crianças há apenas 4 meses.

Alguns dias depois do primeiro registo da avaliação da linguagem oral das crianças, iniciámos a aplicação do PI para 5 meses depois pedirmos nova avaliação por parte das educadoras. Vejamos os resultados dessa segunda avaliação no próximo ponto.

10.2 - Os resultados do Relatório de Avaliação da Linguagem Oral depois do PI

Em maio de 2012, as educadoras apresentaram nova avaliação da linguagem oral das suas crianças. Pretendíamos saber se a aplicação do nosso PI poderia ter tido alguma influência na linguagem oral das crianças do GE com ênfase na sintaxe, mas desta vez queríamos saber a opinião das educadoras, dado que elas passam mais tempo com as crianças ao longo do dia e têm formação para conseguirem avaliar as competências linguísticas das crianças de modo minucioso.

Foquemos em primeiro lugar a compreensão oral, olhando o gráfico 58.

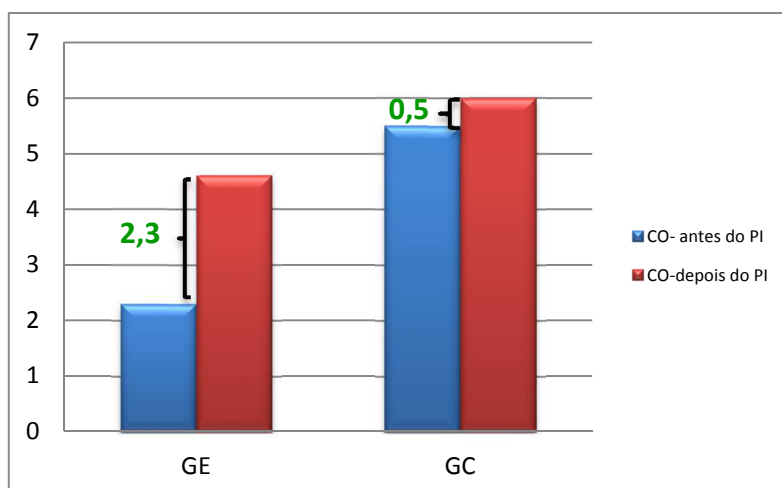


Gráfico 58 – Resultados do Relatório das Educadoras - Compreensão Oral depois do PI.

No gráfico 58 é notória a evolução bem mais distinta no GE (2,3 pontos) em relação ao GC (0,5 pontos) na compreensão oral. Com efeito, a educadora do GE considerou que o grau de entendimento de textos orais por parte das crianças duplicou e a educadora do GC estimou que o nível de evolução na compreensão de enunciados orais foi muito ligeiro. Contudo, não podemos deixar de realçar que a prestação do GC já tinha sido muito próxima do nível máximo possível.

Tendo em conta que o grande objetivo deste estudo passa por perceber as potencialidades das atividades de SDL, no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades linguístico-comunicativas das crianças envolvidas no estudo, analisemos possíveis motivos relacionados com o PI que possam estar na base da grande evolução das crianças do GE.

Se cruzarmos os resultados desta avaliação das educadoras com os resultados do *Teste de Avaliação da Linguagem Oral*, apercebemo-nos de que, no subtteste 1, a compreensão oral (CO) do GE também registou uma evolução considerável, superior à do GC, apresentando-se como aquela em que as crianças mais evoluíram ao longo de pouco mais de 2 meses de aplicação do PI.

	Evolução na CO	
	Subteste 1	Relatório
GE	14,1%	38,3%
GC	13,4%	8,3%

Tabela 22 – Evolução na Compreensão Oral - Relatório das Educadoras e Subteste 1.

Com efeito, já tínhamos confirmado, igualmente, que a presença de atividades de compreensão oral foi claramente superior à das atividades de estímulo à produção oral e interação oral. Do mesmo modo, concluímos, no ponto anterior, que as atividades de compreensão oral foram as que geraram mais envolvimento por parte das crianças. Pensamos, assim, poder sugerir que a existência de uma quantidade distinta de atividades de promoção da compreensão oral poderá ter tido interferência nesta franca evolução da compreensão oral do GE. Notemos que a avaliação feita pelas educadoras vai ao encontro dos resultados do subtteste 1, colocando o GE como aquele que mais evoluiu, embora esta evolução seja muito mais apreciável na avaliação da educadora do que naquela patenteada nos resultados do subtteste 1.

Examinemos agora a produção oral, representada pela averiguação do grau de coerência e fluência dos discursos orais das crianças.

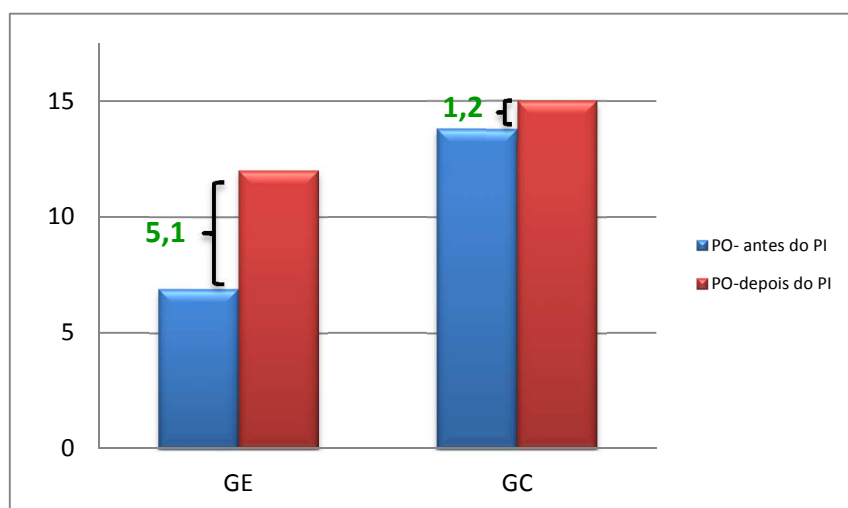


Gráfico 59 – Resultados do Relatório das Educadoras - Produção Oral depois do PI

Reiteradamente, a educadora do GE dá conta de uma evolução considerável na construção de discursos orais das suas crianças. Com efeito, observamos no gráfico 59 que o GE progrediu 5,1 pontos desde o primeiro relatório, enquanto o GC progrediu apenas 1,2 na sua capacidade de produção oral. No entanto, mais uma vez o desempenho das crianças do GC antes da aplicação do PI já tinha sido muito próximo do máximo possível. De lembrar que, no teste de linguagem, as crianças do GC indicaram desempenhos sempre mais

próximos do total possível do que os que foram apresentados pelas crianças do GE.

Vejamos então que razões podem explicar a notável evolução do GE em relação ao PI. Na análise dos produtos do *Teste de Linguagem*, verificámos que as atividades multilingues de impulsionamento da produção oral surgem em segundo lugar no cômputo geral das atividades causadoras de mais envolvimento, logo a seguir às de compreensão oral, com uma ténue diferença no nível total de envolvimento detetado. Apurámos ainda que, logo a seguir aos jogos de compreensão oral, os de produção oral foram os que se apresentaram em maior quantidade, embora com uma diferença ainda apreciável em relação ao número de jogos de compreensão oral.

Todavia, comparativamente aos resultados do *Teste de Linguagem*, a avaliação das educadoras sugere um desenvolvimento bem mais acentuado no GE do que no GC, ao contrário do indicado no subtteste 2.

	Evolução na PO (Coerência e Fluência)	
	<u>Subteste 2</u>	<u>Relatório</u>
GE	7,30%	40,60%
GC	10,60%	8%

Tabela 23 – Evolução na Produção Oral - Relatório das Educadoras e Subteste 2.

A educadora do GC considerou que as suas crianças já tinham um desempenho linguístico favorável daí que também não houvesse espaço para muita evolução. Em relação à educadora do GE, esta encarava a produção de textos orais das suas crianças como bastante pobre, passando a achá-la mais enriquecida após a aplicação do PI. De notar que nem a avaliação da educadora do GE nem a do GC estão em consonância com os dados do Teste de Linguagem, embora ambos mostrem, evidentemente, um progresso.

Consideramos que quer a quantidade de jogos de produção oral quer o nível de envolvimento originados por estes não serão suficientemente expressivos para gerarem uma evolução tão acentuada no GE e tão distante da constatada no GC. Assumimos que esta é a visão da educadora do GE que conhecia as suas crianças há pouco tempo e que, com o passar do tempo, passou a conseguir

realizar observações diárias mais confiantes e rigorosas, mostrando perceber, após o registo da primeira avaliação, a que aspetos da competência linguística deveria estar atenta. Mas não podemos deixar de considerar que também poderá ter havido uma tendência para exacerbar as capacidades comunicativas das suas crianças, considerando que estavam envolvidas num projeto de atividades promotoras do desenvolvimento da linguagem, embora a educadora não tivesse sido informada dos objetivos fundamentais da nossa investigação.

Vejamos agora os progressos das crianças ao nível da interação oral. De acordo com o gráfico apresentado em baixo, a educadora do GE relata um desenvolvimento na interação oral de novo superior ao progresso sentido pela educadora do GC nas suas crianças.

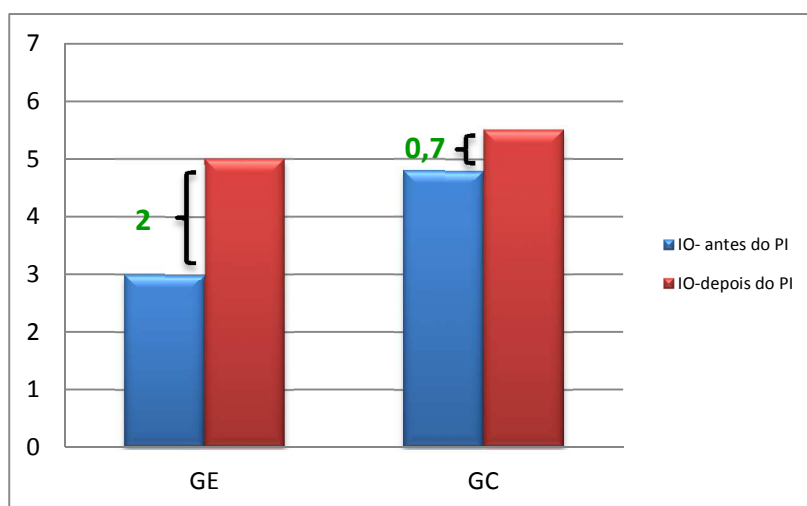


Gráfico 60 – Resultados do Relatório das educadoras - Interação Oral depois do PI.

Efetivamente, o GE parece ter evoluído 2 pontos nas interações verbais com os outros enquanto o GC progrediu apenas 0,7 pontos, tendo, mais uma vez, revelado já na primeira aplicação valores muito próximos do máximo possível.

Comparando a opinião das educadoras com os resultados obtidos no *Teste de Linguagem*, lembramos que, no GE, as atividades multilingues de estímulo à interação oral surgiram no nosso PI em muito menor número do que as atividades de produção oral e compreensão oral, assim como no cômputo geral das atividades que geraram mais envolvimento surgem apenas duas de interação

oral, contra 7 de compreensão oral e 3 de produção oral (ver tabelas 19 e 20). De facto, comparativamente ao progresso descrito no relatório da educadora do GE na compreensão oral e na produção oral das suas crianças, a interação oral é a capacidade que revela menor progresso, tal como já tínhamos constatado no subtteste 3. Sabendo que as atividades de interação oral foram as menos trabalhadas por nós e as que obtiveram menos envolvimento por parte das crianças, pensamos poder afirmar que o facto de a educadora ter notado menor evolução nesta capacidade pode ter a ver com a menor presença de jogos de interação oral e menor interesse por parte das crianças. Contudo, parece-nos digno de ser referida a evolução bem mais expressiva registada pela educadora do GE, comparativamente ao progresso detetado com o *Teste de Linguagem*. Aliás, no GC a harmonia de resultados entre o *Teste de Linguagem* e o relatório da educadora também não é evidente. A educadora considerou que as suas crianças evoluíram pouco enquanto o subtteste 3 dita uma evolução de quase 30% (ver tabela 24).

Evolução na IO		
	Subteste 3	Relatório
GE	10%	33%
GC	26.6%	11%

Tabela 24 – Evolução na Interação Oral - Relatório das educadoras e Subteste 3.

Continuamos a achar que a educadora do GE poderá ter exacerbado os resultados já que tinha conhecimento de que as suas crianças estavam inseridas num projeto relacionado com a linguagem, mas também consideramos possível que, na altura do segundo relatório, detivesse um conhecimento mais seguro das capacidades linguísticas das suas crianças. No entanto, realçamos que o GC parece ter obtido um progresso muito significativo na interação oral de acordo com o subtteste 3.

Em suma, se nos debruçarmos apenas sobre os *Relatórios de Avaliação da Linguagem Oral* de ambos os grupos, estes apontam para progressos em todas as capacidades nos dois grupos, mas o desenvolvimento é muito mais expressivo no GE, tal como o gráfico 61 ilustra.

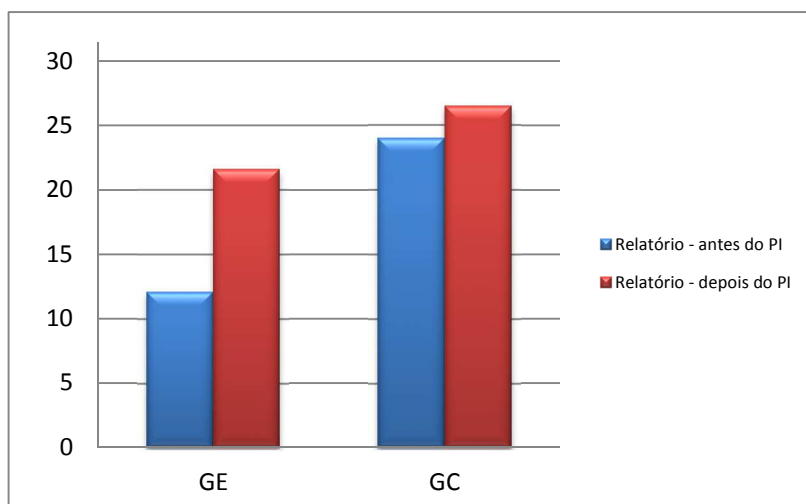


Gráfico 61 – Resultados do Relatório das Educadoras antes e depois do PI.

10.2.1- O Teste de Linguagem e o Relatório de Linguagem: comparação de resultados

Olhando agora para o quadro geral dos instrumentos utilizados para recolher informação relativa a um potencial desenvolvimento da capacidade linguístico-comunicativa das crianças de ambos os grupos, temos resultados algo divergentes, embora com alguns aspetos comuns.

	Evolução na CO		Evolução na PO (Coerência e Fluência)		Evolução na IO	
	Subteste 1	Relatório	Subteste 2	Relatório	Subteste 3	Relatório
GE	14.1%	38.3%	7.3%	40.6%	10%	33%
GC	13.4%	8.3%	10.6%	8%	26.6%	11%

Tabela 25 – Evolução geral - Relatório das educadoras e Teste de Avaliação da Linguagem Oral.

Em primeiro lugar, constatámos que as atividades de compreensão oral produziram mais progressos nesta capacidade nas crianças do GE de acordo com os resultados quer do teste de linguagem quer do relatório das educadoras, embora o relatório tenha avaliado progressos bem mais expressivos (38,3%). Como registado anteriormente, demos conta de um maior número de atividades de compreensão oral no nosso PI assim como notámos níveis de envolvimento mais altos com as atividades de compreensão oral. O GC também demonstrou

desenvolvimento na compreensão oral, mas com valores menos significativos do que os do GE, segundo o teste de linguagem e o relatório.

Seguidamente, no que diz respeito às atividades de produção oral, apercebemo-nos de algumas divergências. Ou seja, no GE o relatório das educadoras assegura que esta foi a competência em que as crianças mais evoluíram, sendo este progresso muito superior ao detetado no GC (40,6% para 8% do GC). Com efeito, as atividades de produção oral foram, logo a seguir às de compreensão oral, as que surgiram com maior presença no PI assim como foram as segundas atividades geradoras de mais envolvimento, ligeiramente diferente das de compreensão oral. Como temos apenas uma ideia do que a educadora do GC possa ter trabalhado, para além do que foi descrito na apresentação do currículo, não podemos fazer uma análise do contexto das atividades de linguagem trabalhadas no GC que expliquem o grau de evolução deste grupo. Surpreende-nos, contudo, que segundo o relatório das educadoras, a produção oral tenha sido a capacidade em que as crianças do GE mais evoluíram, mesmo à frente do compreensão oral, apesar de o teste de linguagem que avaliou a evolução na capacidade de produção oral assegurar que as crianças do GC é que progrediram mais do que as do GE e com diferenças de evolução menos expressivas do que as ditadas pelo relatório (ver tabela 25). O que não deixa margem para dúvidas é que houve evolução em ambos os grupos e, tendo em conta os níveis de envolvimento identificados no GE no contacto com as atividades multilingues, julgamos que as atividades de produção oral do PI poderão ter tido um papel importante nesta evolução.

Já no que diz respeito à interação oral, mais uma vez encontramos discrepâncias, sendo que os dois instrumentos de recolha de dados apresentam resultados quase opostos. Ou seja, enquanto o relatório das educadoras sugere um progresso mais evidente no GE, o teste de linguagem aponta para uma maior evolução no GC. Os valores revelados no teste de linguagem e no relatório do GE são inversamente proporcionais aos resultados dos mesmos instrumentos do GC (ver tabela 25). Assim, verificamos que o GE evoluiu mais na interação oral do que o GC segundo o relatório das educadoras, mas que o GC revelou mais progressos na interação oral do que o GE de acordo com o teste de linguagem

desta capacidade. No entanto, notámos que, quer no teste de linguagem quer no relatório da educadora, a capacidade de interação oral é aquela em que as crianças do GC mais evoluem.

Resumindo, encontrámos as seguintes divergências e semelhanças:

- divergências na produção oral - o relatório da educadora constata que o GE evoluiu muito mais nesta capacidade do que o GC, ao contrário do que foi verificado com o teste de linguagem; o relatório da educadora do GE sugere que a produção oral foi a capacidade em que as crianças mais evoluíram, embora com ténues diferenças em relação à produção oral, ao contrário do que mostra o teste de linguagem;
- divergências na interação oral - o relatório da educadora indica uma evolução superior no GE nesta capacidade enquanto que o teste de linguagem declara que foi o GC que mais progrediu;
- semelhanças na compreensão oral - ambos os instrumentos de recolha de informação certificam que o GE foi aquele que mais desenvolveu esta capacidade após a aplicação do PI;
- semelhanças na produção oral - ambos os métodos de recolha de informação sugerem que a produção oral foi a capacidade em que o GC menos progrediu;
- semelhanças na interação oral - ambos os instrumentos de recolha confirmam que a interação oral foi a capacidade em que o GC mais evoluiu.

Pensamos poder afirmar que os dois instrumentos de recolha nos forneceram informação válida e adequada ao objetivo deste estudo, apurando evoluções e revelando resultados análogos na maioria das dimensões estudadas. Verificámos evoluções em ambos os grupos, sendo que o GE foi o que demonstrou maior evolução na opinião da educadora, principalmente na compreensão oral, pelo que reiteramos que terá havido influência das atividades do PI no desenvolvimento da competência linguística das crianças do GE.

11- Evolução da competência comunicativa das crianças ao longo da intervenção

Até agora apresentámos e analisámos os dados relativos a potenciais evoluções na competência linguístico-comunicativa das crianças após a aplicação do PI. Administrámos um *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* e recorremos a um *Relatório* redigido pelas educadoras sobre as competências linguísticas orais das suas crianças, baseado no QECRL (Conselho da Europa, 2001). Neste último relatório, pretendíamos uma descrição exaustiva dos desempenhos linguísticos das crianças, uma vez que as educadoras convivem com as suas crianças grande parte do dia e adquirem um conhecimento sólido sobre as capacidades individuais de cada criança. Considerámos igualmente interessante analisar as intervenções verbais das crianças ao longo da aplicação do PI. Tendo em conta que quer o teste de linguagem quer o relatório das educadoras sustentam uma evolução nas capacidades linguísticas de ambos os grupos no decorrer de 5 meses, queríamos observar possíveis evoluções nas transcrições das intervenções verbais ocorridas durante a aplicação das atividades multilingues. Sabemos, no entanto, que as sessões de atividades multilingues de uma hora por semana não fornecem a mesma quantidade de informação relativa às capacidades linguísticas das crianças comparativamente às vinte e cinco horas semanais de convívio com a educadora. Todavia, pensámos que seria fundamental apresentar evidências reais de eventuais progressos provocados ao longo dos 5 meses e que fossem evidentes nas transcrições das sessões de SDL. Para tal, escolhemos fazer uma análise das intervenções verbais das crianças durante as sessões de SDL, selecionando apenas 3 sessões: a sessão 1, a sessão 8 e a 15. A escolha da primeira sessão para esta análise prende-se com o facto de querermos retirar das intervenções verbais ocorridas nesta sessão alguma evidência das capacidades das crianças antes de uma aplicação formal do PI. Seguidamente, optámos por extrair informação sobre as capacidades linguísticas das crianças a meio da implementação do PI, daí a escolha da sessão 8. Finalmente, escolhemos a última sessão a fim de reunirmos informação que pudesse, eventualmente, demonstrar evoluções após a implementação do PI.

Nos pontos seguintes, apresentamos e analisamos as intervenções verbais das crianças ao longo da aplicação do PI com base no QECRL (Conselho da Europa, 2001), ou seja, utilizando o mesmo *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* (ver Anexo 9) usado pelas educadoras. Recordamos que, uma vez que pretendemos discutir potenciais progressos nas capacidades orais no domínio da sintaxe, o relatório que produzimos avalia as capacidades das crianças da seguinte forma (ver Anexo 9):

Na compreensão oral:

- tipo de expressões que compreende – de uso corrente ou menos familiares;
- extensão das sequências faladas que entende – curtas ou mais alongadas;
- tipos de questões que compreende – simples ou estruturadas.

Na interação oral:

- tipos de informação trocada – simples e direta ou estruturada e indireta;
- comportamento nas interações orais – acrescenta informação, inicia tópicos conversacionais ou coloca questões.

Produção oral:

- tipos de estruturas fráscas utilizadas – simples e quotidianas ou complexas e menos familiares;
- descrição de experiências e acontecimentos com os quais se relaciona com a sequenciação lógica adequada e expressões apropriadas;
- capacidade de dar opiniões e justificar-se com as expressões adequadas;
- quantidade de pausas e hesitações.

Tendo em conta estes critérios presentes no *Relatório*, analisámos as transcrições da totalidade das sessões 1, 8 e 15, tentando perceber se, da primeira para a última sessão, existia alguma evolução nas capacidades comunicativas patente nos enunciados verbais de cada uma das crianças do GE ao longo dessas sessões.

11.1- Análise das intervenções verbais por criança do GE na Sessão 1

Neste ponto, apresentamos o desempenho linguístico por criança na primeira sessão.

Sessão 1

B1

A criança B1 revelou o seguinte desempenho linguístico oral na primeira sessão.

B1	Produção Oral									
	CO		IO		Coerência		Fluência		TOTAL	
	A2+	A2+	A2	A2	A2	A2	A2	A2	B1	
Pontos	2	2	1	1	1	1	1	1	3	13

Tabela 26 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 1 para B1.

No que diz respeito à **compreensão oral**, considerámos que B1 demonstrou de forma não-verbal que estava a seguir os textos orais proferidos pela professora/investigadora e restantes colegas. Do mesmo modo entendemos que B1 reage rapidamente a apelos e questões colocadas na sala de atividades, respondendo prontamente. Vejamos exemplos nos extratos em baixo retirados das transcrições das sessões no Anexo 11:

Transcrição da Sessão 1

108	P/I	Sabem o que é Nihau?
109	B3	Ela é chinesa
110	B1	<diz que não com a cabeça>
(...)		
148	P/I	Pois se calhar é/ depois o Miguel entrou de novo no avião e lá foi ele de volta <movimenta o boneco do Miguel de novo sobrevoando o mapa montado no avião-brinquedo> para a terra dele de meninos brancos/ e foi para a escola/ a professora deu-lhe uma folha para ele desenhar meninos// e ele viu que todos os outros meninos estavam a desenhar meninos brancos/ mas ele não/ sabem o que é que ele fez?
149	B1	<diz que não com a cabeça>
(...)		
198	P/I	Chama-se Arábia Saudita
199	B1	Ham <torce o nariz>
200	P/I	É esquisito o nome?
201	B1	<acena>
(...)		
166	P/I	Muito bem e de que cores é que são os meninos que ele conheceu?
167	B1	<põe dedo no ar> Pretos

Relativamente à **interação oral**, realçamos que B1 apenas responde prontamente a perguntas diretas, acrescentando, por vezes, voluntariamente informação sua que vai para além da pergunta que lhe foi feita. Vejamos abaixo.

Transcrição da Sessão 1

082	B1	O meu pai tem um mapa
083	P/I	O teu pai também tem um mapa?
084	B1	<acena>
085	B3	<INT> eu <IND> há muito tempo
086	P/I	E é grande como este B1?
087	B1	Ahm sim mas é que/ o meu pai entrega cartas
(...)		
209	P/I	Ai é?
210	B3	E tem as <IND>
211	P/I	Olha B3 B3
212	B1	A minha casa é na Marinha/ Grande
(...)		
189	B1	Eu já fui à América do Norte
190	P/I	Já?
191	B1	<acena>
192	P/I	Então e visitaste o quê?
193	B1	Ah o Pai Natal

Na **produção oral**, através das suas intervenções verbais, apercebemo-nos de que B1 demonstra estar a seguir as restantes conversas, mas não intervém muito, evidenciando muitas falsas partidas de potenciais conversas e não sendo capaz de justificar opiniões.

Transcrição da Sessão 1

341	P/I	Muito bem obrigada B3/ agora vamos aqui à B1/ oh B1 qual é o teu menino preferido? Da história?
342	B1	Aah
343	P/I	Hum?
344	B1	É o do B8
345	P/I	É do B8 o que o B8 disse o Ali Babá?
346	B1	<acena>
347	P/I	E também gostas da maneira dele dizer olá?
348	B1	<acena>
349	P/I	Sim? E gostavas de aprender a dizer olá noutras línguas?
350	B1	<acena>
351	P/I	E porquê que gostas mais do Ali Babá de todos os meninos?
352	B1	Ham <pensa> porque <SIL>
353	P/I	Não sabes dizer porquê pois não?
354	B1	<diz que não com a cabeça>
355	P/I	Não faz mal/ obrigada/(...)

Resumindo, tendo obtido 13 pontos no nosso *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* na sessão número 1 do PI, B1 parece situar-se no nível **A2+** do QECRL, revelando-se especialmente forte na compreensão oral e na fluência, de acordo com as transcrições da primeira sessão, antes do contacto formal e intensivo com as atividades de SDL.

B2

B2 não esteve presente na primeira sessão do PI, pelo que a primeira apreciação das suas capacidades linguísticas ao nível da sintaxe foi feita na segunda sessão. B2 não se demonstrou particularmente comunicativo, mas mesmo assim conseguimos retirar informação que se traduz na pontuação a seguir apresentada relativa ao seu desempenho linguístico oral na segunda sessão.

B2	CO		IO		Produção Oral			TOTAL		
	A2	A2	A2	A2	Coerência		Fluência			
Pontos	1	1	1	1	A2	A2	A2	A2	A2	9

Tabela 27 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 2 para B2.

B2 comprovou ser muito homogêneo no seu desempenho, mantendo-se no nível A2 em todas as capacidades linguísticas. Se nos focarmos primeiramente na **compreensão oral**, apercebemo-nos de que B2 demonstra compreender questões diretamente dirigidas a si, de forma não verbal, maioritariamente, ou com respostas muito curtas e diretas. Os extratos em baixo comprovam o que acabámos de dizer.

Transcrição da Sessão 2

217	P/I	B3 esperas pela tua vez// B2 conheces esta palavra salamaleikum?
218	B2	<acena>
219	P/I	Conheces?
220	B2	<acena>

(...)

269	P/I	Já ouviste estas palavras alguma vez? <dirigindo-se a B2>
270	B2	Não

(...)

314	P/I	E sabes qual é a língua?
315	B2	Inglês

No que toca à **produção oral**, B2 continua a limitar-se a fazer breves trocas de informação simples geralmente associadas a perguntas que lhe são feitas diretamente. Analisemos o extrato.

Transcrição da Sessão 2

439	P/I	Também ouviste hoje não foi? E tu B2?
440	B2	Só ouvi na história

Em relação à **produção oral**, B2 apresenta uma forma simples de se expressar com estruturas básicas e poucas palavras, tendendo a utilizar enunciados curtos e a não iniciar conversas. O exemplo anterior ilustra o seu desempenho ao nível da produção oral, nomeadamente em relação à fluência.

No cômputo geral, considerámos que, na sua primeira sessão, B2 apresentou traços linguísticos característicos de um nível **A2** do QECRL (Conselho da Europa, 2001), uma vez que obteve 9 pontos no Relatório.

B3

B3 foi uma criança que sempre se revelou particularmente faladora, logo conseguimos obter enunciados orais suficientes para uma análise detalhada das suas capacidades linguísticas antes da aplicação formal do PI. Atentemos na tabela em baixo.

B3	Produção Oral									
	CO		IO		Coerência		Fluência			TOTAL
	A2+	A2+	B1	A2	A2	B1	A2+	A2+	A2+	A2+
Pontos	2	2	3	1	1	3	2	2	2	18

Tabela 28 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 1 para B3.

De acordo com o que observamos na tabela, a **compreensão oral** e a **fluência** são as capacidades em que B3 obtém melhor desempenho. Na compreensão oral, B3 demonstra compreender enunciados mais longos e estruturados assim como revela entendimento imediato de questões diretas.

Notamos ainda tendência para completar ou acrescentar informação aos enunciados da investigadora o que também é revelador de compreensão oral.

Transcrição da Sessão 1

026	P/I	Olhem e a cor da nossa pele a cor da nossa pele de que cor é a minha pele?
027	B3	Cor de cor de rosa
028	P/I	Cor de rosa?
029	B3	Cor de rosa clarinho
(...)		
129	P/I	Muito bem// depois o Miguel apanhou um helicóptero muito grande e lá foi ele até outra terra na sua grande viagem <coloca o Miguel em cima de um avião-brinquedo e voa por cima do mapa> e foi parar a uma terra onde todos os meninos eram/ vermelhos
130	B3	Índios
131	P/I	Exato eram índios e conheceu um menino chamado Pena d'Águia e esse menino costumava dizer assim/ aqui na terra dos meninos vermelhos é muito bom ser vermelho como as fogueiras vermelho como as cerejas vermelho como o sangue que corre no nosso corpo
132	B3	E como os morangos

Em relação à **interação oral**, B3 apresenta-se sem dúvida muito interativa, trocando e acrescentando informação, respondendo rapidamente a questões diretas e mesmo colocando as suas próprias questões, ainda que simples.

Transcrição da Sessão 1

059	P/I	Somos todos diferentes/ cada um tem os olhos de uma cor o cabelo de outra cor
060	B3	<INT> não perguntaram da minha pele
(...)		
070	P/I	É um mapa do nosso planeta muito bem então o que é que é estas partes azuis?
071	B3	Água
072	P/I	É a água/ e as partes castanhas?
073	B3	Os países
074	B8	Países
075	P/I	Países muito bem
076	B3	E as ilhas
077	P/I	E as ilhas muito bem B3 muito bem
078	B3	Eu já fui a um museu que tinha isto fui o <IND> e as estrelas e os planetas
079	P/I	Os planetas/ e aprendeste muitas coisas não foi B3?
080	B3	<acena>
(...)		
089	B3	O que é isto?
090	P/I	Então ele tem muitos mapas que é para saber onde estão as casas/ já vais ver se estiveres atenta está bem B3? Ora bem eu agora vou contar uma

		história se calhar vocês já conhecem mas tem algumas coisas diferentes está bem B8?
--	--	---

Relativamente à **produção oral**, B3 exprime-se de forma inteligível mas bastante simples, sem grandes reformulações e ligeiras hesitações.

Transcrição da Sessão 1

104	B3	Mihau
105	P/I	Digam Nihau à Flor de Lótus digam lá
106	B3	Mihau
107	Tr	Nihau
108	P/I	Sabem o que é Nihau?
109	B3	Ela é chinesa
110	B1	<diz que não com a cabeça>
111	P/I	Sabem o que é? É olá olá
112	B3	Ela é chinesa

(...)

213	P/I	Ai é na Marinha Grande? muito bem/ então agora quero-vos fazer outra pergunta/ vocês acham que estes meninos todos falam a mesma língua?
214	B3	Nããoooo/ falam línguas diferentes
215	P/I	Porque é que eles falam línguas diferentes?
216	B3	Porque não se porque são doutras terras
217	P/I	Porque são de são doutras terras/ como é que nós podemos fazer para falar com eles?
218	B3	Temos de falar da mesma língua deles
219	P/I	Então mas vocês sabem falar a língua deles?
220	ALS	Não
221	P/I	Então o que é que se tem de fazer para falar a língua deles?
222	B3	Temos de pensar como é que eles falam
223	P/I	Pensar como eles falam/ tentar aprender será?
224	Tr	<acenam>

Nesta primeira sessão, B3 comprova ser uma criança comunicativa e que consegue lidar com situações interativas de forma eficiente, expressando-se de modo inteligível e fluente. Os 18 pontos que obteve parecem refletir um nível **A2+** de competência linguística no domínio da sintaxe antes da intervenção.

B4

B4 surgiu muito silenciosa nesta primeira sessão, apenas comunicando quando diretamente interpelada. A tabela 29 apresenta as pontuações por capacidade para B4.

B4	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
	A2	A2	A2	A1	A2	A2	A2	A2	A2	
Pontos	1	1	1	0	1	1	1	1	1	8

Tabela 29 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 1 para B4.

Consideramos que na **compreensão oral**, B4 vai demonstrando entendimento do que lhe é dito por meio de expressões não-verbais e de rápidas respostas a questões que lhe são colocadas diretamente.

Transcrição da Sessão 1

160	P/I	Miguel/ muito bem B7/ e quantos meninos é que ele conheceu? <SIL>
161	B4	Quatro
(...)		
293	P/I	B3 eu estou a falar agora e vou falar com a B1 está bem/ ficas caladinha a fazer o teu desenho/ está bem? não desculpa com a B4 não é querida?/ És a B4 não és? <filma apenas B4>
294	B4	<acena>
295	P/I	Muito bem oh B4 diz-me uma coisa qual dos meninos gostaste mais nesta história? Na história
296	B4	<SIL> <pensa>

Para uma análise da **interação oral**, foi-nos difícil reunir intervenções verbais suficientes de B4 para uma avaliação dessa capacidade. B4 apresenta-se com uma postura mais observadora, abstendo-se de se expressar, exceto quando diretamente interpelada. Os poucos momentos de interação oral traduzem-se em trocas simples e diretas de informação tal como observado nas tabelas acima apresentadas.

No que toca à **produção oral**, B4 expressa-se de forma simples e direta, recorrendo e reagindo a enunciados curtos.

Transcrição da Sessão 1

297	P/I	Qual é que gostaste mais?
298	B4	Da menina
299	P/I	Da menina? A Flor de Lótus?
300	B4	<acena>
301	P/I	Hm hm e porquê? Sabes dizer porquê?
302	B4	Não

Concluindo, B4 revelou-se pouco comunicativa e interativa, demonstrando compreender todos os enunciados orais que lhe são dirigidos. Obteve 8 pontos na

nossa avaliação com base no QECRL (Conselho da Europa, 2001), por isso as suas capacidades linguísticas correspondem, provavelmente, a um nível **A2** antes da intervenção.

B5

Para averiguarmos as capacidades linguísticas de B5 no início da aplicação do PI, tivemos de recorrer à sessão 2, uma vez que B5 não esteve presente na primeira sessão.

B5	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
	A2	A2	A2+	A2	A2	A2	A2	A1	A2	A2
Pontos	1	1	2	1	1	1	1	0	1	9

Tabela 30 – Resultados Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 2 para B5.

Na **compreensão oral**, B5 demonstra verbalmente estar a seguir os textos orais que vão sendo produzidos à sua volta assim como responde sem hesitar a perguntas que lhe são colocadas diretamente. Está atenta a estímulos verbais e reage de forma simples.

Transcrição da Sessão 2

373	P/I	É o a seguir o que o deixas um espacinho e depois pintas o outro está bem? <distribui lápis e procura mais> quantos laranjas faltam? Três?
374	B5	Dois
375	B8	Três
376	B5	Três

No que diz respeito à **interação oral**, B5 sente-se à-vontade em conversas que ocorrem nas sessões mesmo aquelas que não lhe são dirigidas diretamente, intervindo confortavelmente.

Transcrição da Sessão 2

399	P/I	E tu B4 e B1 já ouviste Nihau?
400	B4 e B1	<acenam>
401	B5	Eu também já
(...)		
409	P/I	<distribui lápis> vá
410	B7	Eu também só ouvi na história
411	B4	Tenho um <IND>
412	B5	Eu também tenho

Apesar do seu à-vontade na interação verbal com os colegas e a professora/investigadora, a sua produção oral apresenta-se bastante simples, evidenciando estruturas frásicas curtas e diretas.

Transcrição da Sessão 2

287	B5	Este não é cor de rosa
288	P/I	Não é? Oh deixa ver oh pinta lá para ver se
289	B5	Aqui?
290	P/I	Sim// deixa ver/ deixa ver B5 <IND> é cor de rosa

Em traços gerais, B5 possui boas capacidades de compreensão oral, apenas precisando de trabalhar mais a sua oralidade, ao nível da produção e da interação. Os 9 pontos obtidos no nosso relatório são reveladores de um nível **A2** de desempenho linguístico oral de B5 nos momentos iniciais da aplicação do PI.

B6

B6 forneceu-nos bastantes dados para avaliação da sua capacidade linguístico-comunicativa, uma vez que se mostrou muito à-vontade em todos os momentos de interação verbal no decorrer das sessões. Tal como B2 e B5, B6 não esteve presente na primeira sessão, daí que a nossa análise das capacidades linguísticas seja baseada na sessão 2.

<u>B6</u>	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
	A2	A2+	B1	B1	A2	A2	A2	A2	A2	A2+
Pontos	2	2	3	3	1	1	1	1	1	15

Tabela 31 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 2 para B6.

Conforme podemos observar na tabela 31, B6 revela boa compreensão dos enunciados orais, respondendo efusiva e prontamente a questões que lhe são colocadas diretamente ou ao grande grupo.

Transcrição da Sessão 2

325	P/I	Pronto então é porque não ouviram que se não vocês sabiam dizer qual era não era?/ mas eu digo-vos já hallo é olá em alemão e tchuss é adeus em alemão// nunca tinham ouvido falar pois não?/ ah// e esta? Esta se calhar
-----	-----	---

		vocês sabem/ não sei vamos ver que é salut/ e au revoir
326	B3	Au revoir
327	B6	Eu sei <põe dedo no ar efusivamente>
328	P/I	É o quê?
329	B6	É é é como a minha prima fala
330	P/I	E qual é a língua que ela fala?
331	B7	É francês
332	P/I	É francês muito bem
333	B6	Por isso é que eu sei

A **interação oral** é a capacidade em que B6 parece estar mais confortável, não se inibindo de entrar em conversas sem qualquer preparação prévia ou até de acrescentar informação sua e colocar questões.

Transcrição da Sessão 2

076	B6	<INT> a minha mãe já me ensinou a dizer <IND> que a minha prima diz
077	P/I	O que é que a tua prima diz?
078	B6	Je t'aime
079	P/I	Je t'aime / E sabes em que língua é que isso é?
080	B6	Não
081	P/I	Não? É em francês
082	B6	Pois é que eu esqueci-me

(...)

195	P/I	Não faz mal continua
196	B6	É assim agarra-se assim

(...)

251	P/I	<IND> o teu
252	B6	Está bem pintadinho? <passa lápis à professora>

(...)

263	P/I	<sorri largamente> éééé
264	B6	Eu não ouvi

Em relação à **produção oral**, observamos que B6, apesar de extremamente interativa, expressa-se de forma simples, com algumas pausas, e, geralmente, apenas em assuntos que lhe são familiares ou de seu interesse.

Transcrição da Sessão 2

403	P/I	Vocês já// e tu B6 já tinhas ouvido nihau?
404	B6	Ham só nesta história

(...)

421	P/I	Mais duas mais duas eu pensava que era só mais duas há bocado afinal não/ agora é que faltam duas/ então vejam se já ouviram estas?
422	B6	Eu ainda não acabei

No fim, B6 obteve 15 pontos, o que significa que o seu desempenho linguístico parece encontrar-se no nível **A2+**, evidenciando uma certa desenvoltura linguística nomeadamente no que toca à interação oral.

B7

Na primeira sessão do PI, B7 manteve-se particularmente discreto nas suas intervenções verbais, optando por uma postura de observação e escuta. Embora tenhamos poucos enunciados orais de B7, conseguimos reunir alguma informação que auxilia na avaliação da sua competência linguístico-comunicativa.

B7	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
	A2	A2	A2+	A2	A1	A2	A2	A2	A2	A2
Pontos	1	1	2	1	0	1	1	1	1	9

Tabela 32 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 1 para B7.

B7 apresentou duas formas de demonstrar a sua **compreensão oral**: corresponde e responde rapidamente a questões que lhe são colocadas ou instruções que lhe são dadas com frases curtas e simples ou opta por evidenciar entendimento do que lhe é dito através de respostas não-verbais.

Transcrição da Sessão 1

158	P/I	É um menino branco mas lembram-se do nome dele?
159	B7	<põe dedo no ar> Miguel
(...)		
172	P/I	Amarelos e
173	B7	E castanhos
174	P/I	Castanho muito bem muito bem/ e vocês sabem em que parte do mundo é que eles vivem?
175	B3	<IND>
176	P/I	A B3 já disse que ali a Flor de Lótus vive onde?
177	B3	Na China
178	P/I	Na China muito bem/ e onde vive aqui o nosso Lumumba está um bocadinho em cima tem de ficar cá mais em baixo
179	B7	<põe dedo no ar>
180	P/I	Sabes? <olhando para B7> onde é que ele vive?
181	B7	Em África
182	P/I	África muito bem/ aqui mesmo na África do sul cá em baixo/ e o menino Pena d'Águia onde é que ele vive?

(...)

310	B7	<acena>
311	P/I	olha qual foi o teu menino preferido?
312	B7	O Miguel
313	P/I	Foi o Miguel o menino branco?
314	B7	<acena>
315	P/I	Porquê?
316	B7	<pensa>
317	P/I	Sabes dizer porquê?
318	B7	<diz que não com a cabeça>
319	P/I	Não/ não faz mal e qual é a maneira de dizer olá que tu mais gostas?
320	B7	<pensa> *umbalá
321	P/I	É o? O do Ali Babá? O salamaleikum?
322	B7	<acena>
323	P/I	É o que gostas mais?
324	B7	<acena>
325	P/I	Ah muito bem sim senhora/ e gostavas de aprender a dizer olá noutras línguas?
326	B7	<acena>

No que diz respeito à **interação oral**, B7 revela-se muito à-vontade, sem inibições em intervir, em colocar questões simples ou em acrescentar informação ao que está a ser dito.

Transcrição da Sessão 1

273	P/I	Podem mas primeiro quero que façam o vosso menino está bem?
274	B7	Podemos fazer o céu?

Na **produção oral**, B7 utiliza expressões simples e curtas para se expressar, não desenvolvendo as suas frases, mas sentindo prazer em fazer perguntas ou falar sobre assuntos do seu interesse, embora de forma limitada.

Transcrição da Sessão 1

152	P/I	E o Lumumba <alguém entra na sala> que nos diz Bom dia <dirigindo-se a uma educadora que entrou> o Lumumba que nos diz lembram-se como é que diz o Lumumba? Era Goiedag não era?
153	B7	Era

No final da sessão 1 e após análise das intervenções que nela decorreram, consideramos que B7 se encontrava, provavelmente, no nível **A2** do QECRL (Conselho da Europa, 2001) uma vez que obteve 9 pontos no *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral*.

B8

Na sessão 1 do nosso PI, B8 apresenta-se como uma criança que compreende o que lhe é transmitido mas que não surge muito fluente.

B8	CO		IO		Produção Oral			TOTAL		
	A2	A2	A2	A2	Coerência		Fluência			
Pontos	1	1	1	1	A2	A2	A2	A1	A2	A2
	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8

Tabela 33 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 1 para B8.

Com efeito, se atentarmos nos extratos das transcrições das sessões, vemos que B8 comprova o seu grau de compreensão pelas respostas curtas que vai dando e que demonstram que está a seguir o que lhe é dito.

Transcrição da Sessão 1

007	P/I	Muito bem <sorri> e o B8?
008	B8	Azuis
(...)		
044	P/I	Preto/ olhem e a V tem uma coisa que nós não temos nós não temos
045	B8	Caracóis
(...)		
055	P/I	B3 olha concentra-te está bem?/ e o cabelo da B4? B8 de que cor é o cabelo da B4?
056	B8	*cularinho (clarinho)

Na **interação oral**, B8 parece entrar confortavelmente nas conversas que estão a decorrer, acrescentando informação relacionada com as suas vivências e colocando questões, embora com linguagem muito simples e direta.

Transcrição da Sessão 1

113	P/I	Muito bem ela é chinesa
114	B8	É Inglês?
(...)		
204	P/I	Em Portugal muito bem esta é a nossa terra é aqui <aponta no mapa>
205	B8	Eu vivo
206	B3	<INT> esta <IND>
207	B8	Eu vivo na casa a minha casa é perto de Portugal

Finalmente, em relação à **produção oral**, B8 recorre a frases muito curtas e simples para se expressar sobre assuntos pessoais, recorrendo às vezes a reformulações.

Transcrição da Sessão 1

275	P/I	Podem mas primeiro fazem o menino// ó B8 diz-me uma coisa B8 <coloca câmara só a filmar B8>
276	B8	*xim (sim)
277	P/I	Destes meninos todos da história qual é que mais gostaste?
278	B8	O Ali Babá
279	P/I	O Ali Babá?
280	B8	<acena>
281	P/I	Porquê que gostaste mais do Ali Babá?// Porquê? Porquê B8
282	B8	<SIL> <pensa>
283	P/I	Não sabes porquê?
284	B8	<diz que não com a cabeça>
285	P/I	Não faz mal/ e qual das formas de dizer olá é que tu mais gostaste?
286	B8	<olha para os bonecos>
287	P/I	Havia Nihau Goiedag Osyo e Salamaleikum/ qual é a tua preferida?
288	B8	*samaleiko (Salamaleikum)

Os 8 pontos, reunidos no final do nosso relatório, indicam que B8 parecia possuir nível **A2** de desempenho linguístico no início da aplicação do PI.

Finda a nossa apreciação do desempenho linguístico das crianças do GE antes da aplicação do PI com base nas transcrições da sessão 1 (ou 2, em alguns casos), pensámos ser interessante comparar a nossa avaliação com a da educadora, uma vez que utilizámos o mesmo instrumento de análise, o *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral*.

11.1.1- Comparação dos resultados dos Relatórios de Avaliação da Linguagem Oral - Grupo Experimental

Considerámos relevante fazer uma comparação entre os dados recolhidos quer pela educadora quer por nós no primeiro registo das capacidades linguísticas das crianças no *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* baseado no QECRL (Conselho da Europa, 2001).

O gráfico 62 apresenta lado a lado os resultados de ambos os relatórios para uma comparação mais facilitada.

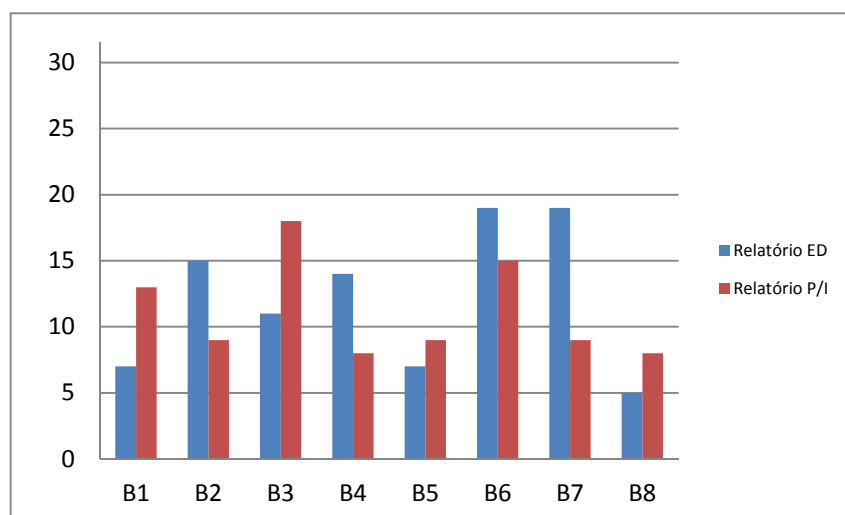


Gráfico 62 - Resultados do Relatório da educadora (ED) e da investigadora (P/I) antes do PI.

Antes de uma discussão dos resultados, convém deixar explícitos os seguintes aspetos:

- o registo realizado por nós é baseado apenas numa observação feita na primeira sessão de aplicação do PI enquanto o registo feito pela educadora do GE advém de uma observação e reflexão realizadas ao longo de, pelo menos, 4 meses;
- os nossos resultados são apoiados por extratos retirados da transcrição (Anexo 11) da primeira sessão enquanto os resultados apresentados pela educadora não são suportados por evidências concretas, baseando-se no conhecimento e na perceção da educadora das suas crianças reunidos ao longo de 5 horas semanais em 4 meses;
- algumas crianças mais reservadas poderão não ter estado totalmente confortáveis na primeira sessão, uma vez que só tinham tido contacto com a professora/investigadora uma única vez antes do início da intervenção;
- a grande maioria das crianças nunca tinha tido contacto formal com qualquer uma das novas línguas trazidas para a sala de atividades.

Olhando para o gráfico, observamos que os resultados de ambas as avaliadoras não são uniformes. Com efeito, só encontramos duas crianças que obtiveram avaliações semelhantes, i.e., valores aproximados, nos dois relatórios:

B5 e B8. Coincidentemente, fazem parte do grupo de crianças do GE com prestações linguísticas mais baixas.

Pensamos que os aspetos referidos em cima poderão estar na base de alguma discrepância nas avaliações de ambas as partes. Consideramos que algumas crianças poderão ter estado mais reservadas na primeira sessão por ainda não se sentirem totalmente à-vontade com uma professora nova que utilizava métodos e estratégias de ensino diferentes. A abstenção na expressão oral poderá ter sido confundida com reservas na interação e na produção oral. Por esse motivo, achámos essencial fazer nova verificação da prestação oral das crianças a meio da aplicação do PI, altura em que pensámos se sentiriam já confortáveis e seguras no ambiente de aprendizagem característico das nossas sessões.

Indubitável, contudo, é o facto de, no cômputo geral de ambos os relatórios, os resultados totais serem muito próximos, como podemos constatar pelo gráfico 63.

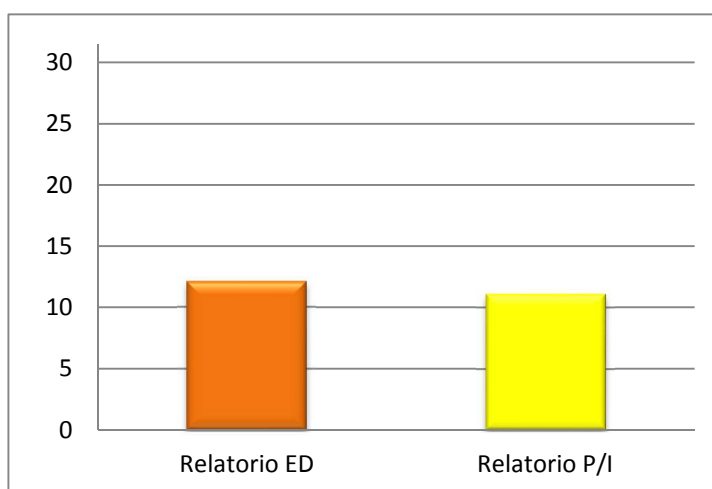


Gráfico 63 - Resultados gerais do Relatório da educadora (ED) e da investigadora (P/I) antes do PI

Observamos claramente uma ténue diferença entre os dois relatórios com uma média de 12,1 pontos no registo da educadora e 11,1 na nossa avaliação. Torna-se visível que a ideia geral que a educadora e a investigadora têm do GE é muito semelhante, sendo agora suportada por evidências retiradas das transcrições das sessões.

Entendemos ainda que, em geral, o GE revelou melhor prestação na compreensão oral e até mesmo na interação oral do que propriamente na produção oral, enquanto a educadora considerou as suas crianças bastantes fluentes.

Partindo destes dados, vamos agora analisar potenciais evoluções detetadas na sessão 8.

11.2- Análise das intervenções verbais por criança do GE na Sessão 8

Após a primeira avaliação das capacidades linguísticas das crianças do GE com base nas transcrições das sessões, apresentamos nova verificação retirada da sessão 8 que decorre cerca de um mês após a primeira sessão.

Sessão 8

B1

A meio da aplicação do PI, B1 apresentava os seguintes resultados no *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* realizado pela investigadora.

B1	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência		B1	
	A2+	A2+	A2+	A2+	A2	A2	A2	A2		
Pontos	2	2	2	2	1	1	1	1	3	15

Tabela 34 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B1.

Entendemos que B1 mantém o mesmo nível de **compreensão oral** registado na primeira observação, evidenciando entendimento de enunciados orais pelas respostas instantâneas que dá, nomeadamente em assuntos que lhe dizem diretamente respeito.

Transcrição da Sessão 8

301	P/I	Quem é que se lembra como é que se diz lobo em espanhol?
302	B6	Eu não me lembro
303	B1	Eu não me lembro
(...)		
426	P/I	Tu gostaste desse?
427	B1	Eu gostei deste

Na **interação oral**, todavia, apontámos uma ligeira evolução refletida na forma como entra natural e confortavelmente em conversas sobre assuntos com os quais se relaciona, procurando interagir e participar nas conversas em curso.

Transcrição da Sessão 8

104	B2	<INT> um dia eu fui a França
105	P/I	Foste a França?
106	B5	Eu também
107	B7	Eu já fui a todos os países
108	B8	Eu também
109	P/I	Psh ei eieiei
110	B7	Eu já fui à Rússia
111	B1	Eu também já fui

Na **produção oral**, B1 continua a situar-se no nível A2, por se expressar de forma simples, recorrendo a estruturas frásicas curtas em assuntos que lhe são familiares. Notamos ainda que B1 sente conforto em usar palavras em outras línguas sem o menor constrangimento.

Transcrição da Sessão 8

042	B3	Lobo <em espanhol>
043	P/I	Lobo
044	B6	COCHON
045	B5	COCHON
046	B1	COCHON
(...)		
395	P/I	Não isso é na língua do Javier então é fácil é em inglês vocês sabem
396	B1	DOG

B1 parece manter-se no nível **A2+** do QECRL (Conselho da Europa, 2001), com ligeira evolução na interação oral, evidenciada na forma descontraída como interage verbalmente com os colegas mesmo em assuntos para os quais não estava preparada.

B2

Na oitava sessão do nosso PI, observamos um B2 ligeiramente mais comunicativo, tal como podemos ver na tabela 35.

B2	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
	A2+	A2	A2	A2	A2+	A2	A2	A2	A2	
Pontos	2	1	1	1	2	1	1	1	1	11

Tabela 35 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B2.

Nas atividades de **compreensão oral**, B2 continua a responder a questões diretas e a corresponder a apelos, demonstrando assim compreensão de enunciados orais, manifestando-se igualmente perante sequências faladas mais longas que lhe são dirigidas.

Transcrição da Sessão 8

233	P/I	Agora vocês vão escolher um nome para a vossa equipa
234	ALS	PAULINE
235	B3	PAULINE
236	P/I	Olhem baixinho
237	B2	JAVIER

(...)

287	P/I	Tem o cerdito muito bem tem o lobo e tem o... ainda se lembram como é que é que são vocês
288	B2	Perro
289	P/I	Perro muito bem B2/ e é assim vocês vão olhar para as vossas folhas e têm a imagem de um animal destes

No que diz respeito à **interação oral**, B2 continua a intervir em conversas onde são colocadas questões simples e diretas, trocando informação simples e básica que tem a ver com o que está a decorrer na sala de atividades, sentindo-se à-vontade.

Transcrição da Sessão 8

355	P/I	Cochon muito bem ouviste muito bem o B7 sim senhora aqui B2 tens de pedir o porquinho na língua do...
356	B2	Javier
357	P/I	Javier como é que se pede pede?
358	B2	<IND>
359	P/I	Hm?
360	B2	Os cerditos <baixinho>
361	P/I	Cerditos muito bem onde é que está o Javier? Está aqui

Em relação à **produção oral**, verificamos que B2 se expressa de forma simples e direta, sendo capaz de descrever experiências com as quais se

relaciona, mas não desenvolvendo ou explicando a sua ideia, preferindo usar grupos de poucas palavras para se exprimir em situações não muito complexas.

Transcrição da Sessão 8

103	P/I	E na língua do do
104	B2	<INT> um dia eu fui a França
105	P/I	Foste a França?
(...)		
431	P/I	Dos dois e tu B2?
432	B1	Eu gostei dos dois
433	B2	Gostei dos dois

Na nossa análise das capacidades linguísticas de B2, consideramos que houve uma tênue evolução apenas na compreensão oral e na produção oral, tendo B2 por isso obtido 11 pontos e ficado enquadrado no nível **A2+** do QECRL (Conselho da Europa, 2001).

B3

À semelhança do que verificámos na sessão 1, B3 é uma criança particularmente faladora que não se inibe de participar interativamente em conversas. A tabela em baixo revela a pontuação para cada capacidade analisada em B3.

B3	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
	A2+	A2+	B1	A2+	A2	B1	A2+	A2+	A2+	
Pontos	2	2	3	2	1	3	2	2	2	19

Tabela 36 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B3.

B3 evidencia compreensão dos enunciados orais que lhe são dirigidos, pelas respostas rápidas que oferece, compreendendo tanto questões diretas como sequências um pouco mais longas.

Transcrição da Sessão 8

036	P/I	Então tenho aqui este
037	B7	DOG
038	B3	Loup
039	P/I	Loup na língua da...

040	ALS	Pauline
041	P/I	E mais?
042	B3	Lobo <em espanhol>
(...)		
057	P/I	Lupo muito bem e em inglês na língua do Charlie?
058	B3	Loup
(...)		
149	P/I	Chien/ faz par o que é que é chien?
150	B3	Cão em Francês

Na **interação oral**, B3 sente-se plenamente confortável em todas as conversas que ocorrem nesta sessão, lidando interativamente com os seus interlocutores, interpelando, questionando, correspondendo a apelos e acrescentando informação.

Transcrição da Sessão 8

018	B3	*autrefoire (au revoir)
019	B4	Salut
020	B5	Salut
021	B3	Au revoir
022	P/I	Preferem salut está bem pronto então salut para todos salut
023	ALS	Salut
024	P/I	Muito bem então hoje
025	B3	Hello
026	P/I	Hello ou então nihau por exemplo
027	B3	Oh Daniela onde é que
028	P/I	B3 hoje vamos fazer uma coisa que é assim
029	B3	São jogos?
030	P/I	São
031	B3	Então são <IND>
(...)		
072	P/I	E na língua do Charlie?
073	B8	Cochon
074	B3	Eu disse cochon primeiro

Nas suas produções orais, B3 exprime-se claramente, embora recorra a estruturas fráscas curtas e diretas, sem grandes elaborações.

Transcrição da Sessão 8

381	P/I	Pig pig muito bem sim senhora agora B3 é o B8 outra vez não és tu B3 é o B8 como é que é precisam de cão na língua de quem?
382	B3	Eu lembro-me
383	P/I	Na língua de quem B8? B8 precisam de cão na língua de quem?
384	B3	Eu lembro-me posso ajudar
385	P/I	B3 deixa falar o B8 está bem? Na língua de quem? B8 olha para a tua

		tabela precisas de cão na língua do
386	B8	Javier
387	P/I	Na língua do Javier e como é que se diz cão?
388	B3	Perro
389	P/I	Perro muito bem mas B3 não eras tu Ok agora B7 e B2 precisamos de cão

Em termos gerais, B3 mantém-se uma criança extremamente comunicativa, com produções orais claras e, acima de tudo, muito interativa, com 19 pontos e apontando para nível **B1** do QECRL (Conselho da Europa, 2001).

B4

B4 apresentou maior número de intervenções orais nesta sessão o que nos permitiu ter uma ideia clara das suas capacidades orais nesta fase. Vejamos na tabela 37.

B4	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
Pontos	A2+	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2+
	2	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Tabela 37 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B4.

Se nos focarmos na **compreensão oral**, notamos que B4 demonstra entender os enunciados orais com expressões e vocabulário correntes que lhe são dirigidos, assim como sequências ligeiramente mais longas.

Transcrição da Sessão 8

293	P/I	Tem um animal e ao lado e ao lado tem a imagem de um dos amiguinhos do Miguel ou seja a vossa tarefa é pedirem aos amiguinhos do Miguel esse animal que aí está ao lado mas na língua deles que senão ele não dá ele não percebe não é?
294	B4	É
(...)		
326	P/I	Não é para este/ na língua do
327	B4	Javier
328	P/I	É do Javier? Não é o Charlie?
329	B4	Sim

Já na **interação oral**, B4 participa em breves trocas de palavras entre colegas e professora/investigadora, chegando a intervir mesmo em conversas não dirigidas a si e revelando ansiedade em participar em determinadas conversas.

Transcrição da Sessão 8

051	P/I	Tu já disseste mas também disseste lobo em espanhol
052	B4	Casa <em espanhol>
(...)		
195	P/I	Não faz mal/ agora o que é que falta? Só falta apontar ali para o B2 que é o menino que tem a imagem mostra lá a tua imagem
196	B4	E para a B6
197	P/I	E para a B6/ qual é a tua palavra B6 o que é que tens a dizer B6?
(...)		
324	P/I	Pronto/ então vamos lá ver B4 e B5 o que é que têm de pedir? <bate palmas> o lobo na língua do
325	B5 e B4	<apontam para o sítio errado na sua folha>
326	P/I	Não é para este/ na língua do
327	B4	Javier
328	P/I	É do Javier? Não é o Charlie?
329	B4	Sim
(...)		
363	P/I	Aqui está sim senhora/ com licença pronto assim ninguém se queixa <dirigindo-se a B1 e B6> agora B5 e B4 têm de pedir o porquinho na língua de quem agora?
364	B4 e B5	<SIL>
365	P/I	Na língua de quem é só dizer na língua de quem é que têm de pedir tu tens aqui olha porquinho e depois ali têm Arturo
366	B4	Arturo
367	P/I	Eh pá esta é difícil quem é que se lembra de porquinho na língua do Arturo?
368	A	Perro
369	A	Perro
370	P/I	Não/ porc...
371	B7	...cellini
372	B4	...cellino
373	P/I	Isso muito bem aqui tens agora é a B1 porquinho na língua do Charlie
374	B4	É tão fácil
375	B6	Posso dar uma ajuda
376	B4	Eu sei
377	P/I	Claro tu és da mesma equipa
378	B4	Eu sei

No que diz respeito à sua fluência e coerência na **expressão oral**, notamos que B4 se manifesta e está à-vontade em trocas verbais, interpelando a investigadora, mas utilizando estruturas frásicas simples e curtas. Além disso, B4 exprime a sua opinião em assuntos relacionados com as suas experiências pessoais. Os extratos acima apresentados ilustram o que acabámos de dizer assim como o extrato que deixamos a seguir.

Transcrição da Sessão 8

423	P/I	Sim? Qual é que gostaram mais?
424	B7	Dos dois
425	B4	Eu gostei deste

B4 obteve assim 10 pontos nesta segunda apreciação das suas capacidades linguísticas orais, o que aponta para um nível **A2+** do QECRL (Conselho da Europa, 2001).

B5

A criança identificada como B5 revelou conforto em momentos interativos e bastante à-vontade comunicativo.

B5	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
	A2	A2	A2+	A2	A2	A2	A2+	A2	A2	A2+
Pontos	1	1	2	1	1	1	2	1	1	11

Tabela 38 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B5.

No que toca à **compreensão oral**, B5 manifesta entendimento dos enunciados orais que lhe são dirigidos e procura repetir o que a professora/investigadora diz, revelando assim compreensão e seguimento atento do que vai proferindo durante a sessão.

Transcrição da Sessão 8

243	P/I	Chiuuuu ninguém escolhe Javier então pronto ninguém escolhe o Javier nem a Pauline estão aí às lutas e assim não pode ser têm de saber aprender eu vou perguntar um a um qual é o nome da vossa equipa vocês não me dizem agora só quando eu pedir está bem? Vá B5 qual é o nome da vossa equipa
244	B5	Pauline

(...)

275	P/I	Então cá temos o Javier temos o Arturo temos a Pauline e o Charlie/ e cada um tem o quê tem o Charlie tem wolf/ dog e pig/ não é certo? Agora a Pauline tem loup chien
276	B5	Chien
277	P/I	e...

(...)

399	B4	Pauline
400	P/I	Da Pauline e então como é que é?
401	B5	Chien

402	P/I	Chien muito bem B5 muito bem e agora só faltam vocês que é na língua do Arturo muito bem/ como é que é? como é que é?
-----	-----	---

Em momentos de trocas verbais interativas, B5 não se inibe de participar na conversa, interpelar e acrescentar informação assim como de questionar, correspondendo a apelos da professora/investigadora e até pedindo esclarecimentos.

Transcrição da Sessão 8

034	P/I	Não estás nada querido é só mais um bocadinho e já ficas bem/ ora bem o que é que eu tenho aqui tenho três imagens e eu quero ver se vocês ainda se lembram como é que elas se dizem nas línguas dos amigos do Miguel
035	B5	Eu estou a ver o lobo

(...)

103	P/I	E na língua do do
104	B2	<INT> um dia eu fui a França
105	P/I	Foste a França?
106	B5	Eu também

(...)

130	P/I	Virada para ali
131	B5	Eu não ouvi bem

A sua **produção oral** consiste em pequenos comentários muito simples e diretos assim como em opiniões simplificadas e curtas.

Transcrição da Sessão 8

190	P/I	Lupo faz par? Lupo que é lobo em Italiano e lobo muito bem ganhas outra imagem B3 parabéns
191	B5	Está a ganhar

(...)

436	P/I	Então vamos lá saber uma coisa vocês
437	B5	Eu gostei dos dois

No final desta sessão 8, o preenchimento do *Relatório* indicou uma pontuação de 11 pontos o que corresponde a nível **A2+** do QECRL (Conselho da Europa, 2001).

B6

Na segunda análise das capacidades linguísticas com base nas transcrições e filmagens, B6 demonstra-se totalmente descontraída em situações conversacionais interativas como podemos ver na tabela 39.

B6	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
Pontos	A2+	A2	B1	B1	A2+	A2	A2	A2	A2	A2+
	2	1	3	3	2	1	1	1	1	15

Tabela 39 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B6.

No que toca à **compreensão oral**, B6 revela compreensão de conteúdos orais proferidos durante a sessão pela forma expedita como responde a apelos e questões, mesmo àqueles que não lhe são dirigidos diretamente.

Transcrição da Sessão 8

081	P/I	Quer dizer porquinhos e este ai agora é que vocês não sabem
082	B6	Casa casa <em espanhol>
(...)		
197	P/I	E para a B6/ qual é a tua palavra B6 o que é que tens a dizer B6
198	B6	Ahm mmm os três cerditos
199	P/I	Cerdito muito bem ganhas um

A **interação oral** é a capacidade em que B6 mais se excede, já que não sente qualquer inibição em exprimir-se verbal e claramente para pedir esclarecimentos, questionar, acrescentar informação, não se limitando a responder a questões que lhe são colocadas.

Transcrição da Sessão 8

125	P/I	Agora vamos fazer um jogo vamos fazer assim temos aqui uma equipa que é a B3 com os três meninos o B2 o B7 e o B8 e temos aqui outra equipa vamos jogar ao jogo da memória humano sabem o que é que isso é?
126	B8	Não
127	B6	O quê?
128	P/I	Então vai ser assim a B3 vai-se sentar aqui
129	B6	Daniela não ouvi bem não ouvi bem

Relativamente à **produção oral**, B6 expressa-se confortavelmente, fazendo comentários e perguntas relacionadas com a conversa a decorrer no

momento, mas utilizando grupos de poucas palavras, vocábulos simples e estruturas frásicas básicas.

Transcrição da Sessão 8

279	P/I	Como é que se diz?
280	ALS	Os três cerditos
281	P/I	Não
282	B6	Cochon
283	P/I	Cochon muito bem
284	B6	Eu estou mais atenta
285	P/I	Ai que bom/ depois o Arturo tem o lupo tem o cane e tem o porcellini// e depois/ o Javier tem

(...)

373	P/I	Isso muito bem aqui tens agora é a B1 porquinho na língua do Charlie
374	B4	É tão fácil
375	B6	Posso dar uma ajuda?
376	B4	Eu sei
377	P/I	Claro tu és da mesma equipa
378	B4	Eu sei
379	B6	<cochicha ao ouvido de B1>

(...)

402	P/I	Chien muito bem B5 muito bem e agora só faltam vocês que é na língua do Arturo muito bem/ como é que é? como é que é?
403	B6	Já não me lembro muito bem
404	P/I	Quem ajuda? Quem é que se lembra como é que se diz cão na língua do Arturo diz lá B3

No final da oitava sessão, consideramos que B6 revelou um desempenho linguístico oral de nível **A2+** do QECRL (Conselho da Europa, 2001) por ter atingido 15 pontos no nosso relatório.

B7

A tabela 40 apresenta os valores registados no relatório para B7 na sessão 8, evidenciando desempenhos mais ou menos homogéneos em todas as capacidades.

B7	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
Pontos	A2+	A2	A2+	A2+	A2+	A2+	A2	A2+	A2	A2+
	2	1	2	2	2	2	1	2	1	15

Tabela 40 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B7.

A forma mais evidente com que detetamos o grau de **compreensão oral** de B7 é pelo modo como responde a questões colocadas e, principalmente, como completa frases iniciadas pela professora/investigadora.

Transcrição da Sessão 8

307	P/I	Lobo tens de agradecer ali ao B7 de ter-te ajudado lobo muito bem já conseguiste preencher uma parte da tua tabela sim senhora agora a equipa do B7 e do B2 primeiro o B7 e da próxima vez o B2/ oh B7 o que é que vocês têm de pedir?
308	B7	O Arturo
(...)		
370	P/I	Não/ porc...
371	B7	...cellini

Na **interação oral**, B7 apresenta-se participativo, acompanhando as conversas em curso na sala de atividades, trocando informação e recorrendo às línguas estrangeiras confortavelmente nas suas intervenções verbais.

Transcrição da Sessão 8

061	P/I	Muito bem então e este?
062	B3	Quem é?
063	B7	Los tres cerditos
064	B6	COCHON
065	B3	PIG
066	B7	Los tres cerditos
067	B8	Los tres *sarditos
068	P/I	Sim pronto está tudo dito
069	B7	Los tres cerditos
070	P/I	Cerdito em espanhol cochon em Francês na língua da Pauline
071	B7	COCHON
072	P/I	E na língua do Charlie
073	B8	Cochon
074	B3	Eu disse cochon primeiro
075	P/I	Oh oh oh <mostrando ar zangado>
076	B7	Los tres cerditos

Finalmente, na **produção oral**, B7 faz questão de se manifestar e descrever as suas experiências mesmo quando existem perguntas que não lhe são dirigidas, inicia conversas e pede esclarecimentos, utilizando estruturas frásicas simples e claras.

Transcrição da Sessão 8

104	B2	<INT> um dia eu fui a França
105	P/I	Foste a França?
106	B5	Eu também
107	B7	Eu já fui a todos os países
108	B8	Eu também
109	P/I	Psh ei eieiei
110	B7	Eu já fui à Rússia
(...)		
138	P/I	Chiu não agora não faz mal porque ela não viu quase nada <fala baixo com as crianças>
139	B7	Ela está a ver
(...)		
192	P/I	Muy bien muy bien <ri-se>
193	B7	A B1 está a perder
(...)		
210	P/I	Muito bem B3
211	B7	Quem é que é? Sou eu?
212	B1	É este aqui

No final da sessão 8, B7 obteve 15 pontos totais o que reflete um nível de **A2+** do QECRL (Conselho da Europa, 2001).

B8

Na oitava sessão do PI, B8 apresentou-se um pouco mais comunicativo e interativo.

B8	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
Pontos	A2	A1	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2
	1	0	1	1	1	1	1	1	1	8

Tabela 41 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 8 para B8.

No que diz respeito à **compreensão oral**, apercebemo-nos de que B8 entende a maior parte dos enunciados orais que lhe são dirigidos pela forma célere como responde às questões e apelos da professora/investigadora. Notámos, contudo, alguns momentos em que B8 parece não estar a seguir ou a entender o que lhe é dito, necessitando de repetição ou reformulação.

Transcrição da Sessão 8

095	P/I	Chien e em Italiano? Lembram-se?
096	B8	Não
(...)		
125	P/I	Agora vamos fazer um jogo vamos fazer assim temos aqui uma equipa que é a B3 com os três meninos o B2 o B7 e o B8 e temos aqui outra equipa vamos jogar ao jogo da memória humano sabem o que é que isso é?
126	B8	Não
(...)		
347	P/I	Loup muito bem aqui está B3 a equipa da B3 a pedir agora é o B8 a pedir o quê? Qual é a tarefa seguinte? Vê na tua tabela B8
348	B8	<olha para o vazio>
349	P/I	B8 <IND> olha para a tua tabela olha olha B8 o que é que para pedir o porquinho na língua de quem?
350	B8	Da Pauline

B8 não se revela particularmente interativo, mas participa nas trocas verbais em que se sente mais confortável, confiante e interessado.

Transcrição da Sessão 8

062	B3	Quem é?
063	B7	Los tres cerditos
064	B6	COCHON
065	B3	PIG
066	B7	Los tres cerditos
067	B8	Los tres *sarditos
068	P/I	Sim pronto está tudo dito
069	B7	Los tres cerditos
070	P/I	Cerdito em espanhol cochon em Francês na língua da Pauline
071	B7	COCHON
072	P/I	E na língua do Charlie
073	B8	Cochon

No que toca à **produção oral**, as transcrições refletem uma criança que se quer manifestar e partilhar as suas experiências, embora apresente algumas falsas partidas. Recorre a frases curtas e estruturas simplificadas.

Transcrição da Sessão 8

107	B7	Eu já fui a todos os países
108	B8	Eu também
109	P/I	Psh ei eieiei
110	B7	Eu já fui à Rússia
111	B1	Eu também já fui
112	B8	Eu já fui
113	P/I	Sscchhh
114	B8	Eu já

A sua pontuação no relatório da investigadora atingiu os 8 pontos o que corresponde a um nível **A2** do QECRL (Conselho da Eurapa, 2001).

Terminada a análise das capacidades linguísticas orais de todas as crianças do GE na oitava sessão, utilizando as orientações do QECRL (Conselho da Europa, 2001), cabe-nos agora ponderar eventuais evoluções ou retrocessos nas capacidades linguísticas das crianças, comparando os resultados do relatório da investigadora entre a primeira sessão e esta sessão. Atentemos no gráfico 64.

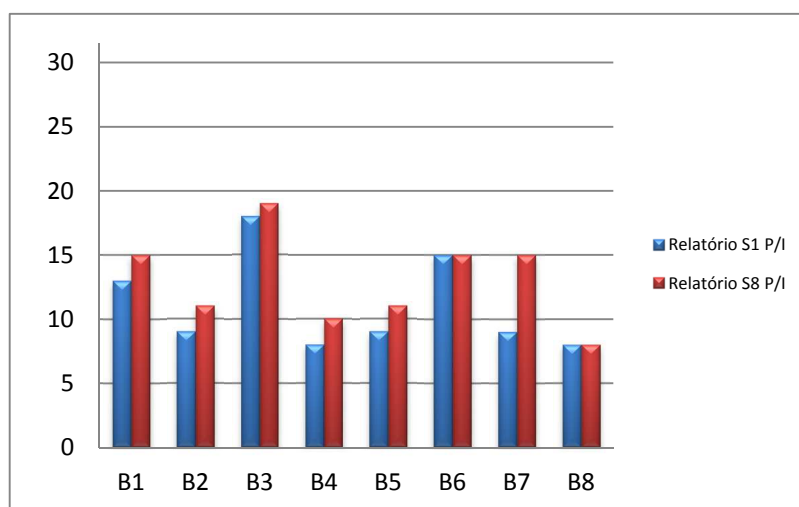


Gráfico 64 - Comparação dos resultados do Relatório da investigadora na Sessão 1 e na Sessão 8.

O gráfico dá conta de ligeiras evoluções de todas as crianças do GE exceto duas: B6 e B8. Estas duas crianças mantiveram o mesmo nível de desempenho linguístico apresentado na primeira sessão do PI, significando que, segundo a nossa análise, as atividades de SDL poderão não ter tido grande impacto nestas duas crianças nas primeiras oito sessões, podendo não ter produzido grandes efeitos ao nível da linguagem. No entanto, no caso de B7, as atividades de SDL parecem ter tido um efeito bastante positivo, uma vez que, de todas as crianças, B7 foi aquele que mais progrediu no espaço de apenas um mês. As restantes crianças também evidenciaram progressos mas bem mais discretos do que os manifestados por B7.

Considerámos que o período de tempo de apenas um mês entre a primeira e a oitava sessão poderia não ser suficiente para detetarmos evoluções significativas, todavia surpreenderam-nos os ténues, mas evidentes, progressos

identificados na maioria das crianças na sessão 8. Não podemos, no entanto, deixar de reiterar, que na primeira sessão, as crianças poderão não ter demonstrado um comportamento linguístico normal, uma vez que ainda não se encontravam totalmente à-vontade face a uma atividade nova e a uma professora desconhecida. Pensamos que a análise das capacidades linguísticas na sessão 15 trará dados mais concretos em relação a potenciais evoluções segundo o nosso *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral*, considerando que as crianças já se poderão encontrar num possível máximo do seu bem-estar nas sessões de SDL e que já terão decorrido mais ou menos 2 meses após a primeira sessão.

11.3- Análise das intervenções verbais por criança do GE na Sessão 15

A décima quinta sessão decorreu pouco mais de dois meses após a primeira sessão. Nesta fase, foi notório o bem-estar e o conforto das crianças nas sessões de SDL, pela forma descontraída com que se manifestaram, não estranhando palavras em LE trazidas para a sala de atividades. Na transcrição da sessão, vemos que as palavras e as expressões em LE aprendidas até então são descontraidamente incluídas nos discursos orais das crianças e a curiosidade por novas palavras é igualmente evidente. Existe uma certa rotina e um conjunto de regras seguidas e aceites pelas crianças, assim como se nota uma consolidação da relação com a professora/investigadora.

Ao longo das catorze sessões anteriores, as crianças já tinham aprendido mais de 20 vocábulos novos em outras línguas, assim como cerca de 10 pequenas expressões, por meio de mais de 10 jogos de linguagem multilingues em que o incentivo à produção e à interação oral e o impulsionamento do desenvolvimento da compreensão oral estiveram sempre presentes.

Assim, voltamos a fazer uma análise das capacidades linguísticas das crianças com base no QECRL (Conselho da Europa, 2001) utilizando o *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* construído por nós e já usado pela educadora do GE.

B1

A tabela que colocamos em baixo apresenta a pontuação de B1 para cada capacidade na sessão 15.

B1	CO		IO		Produção Oral					TOTAL
	B1	A2+	B1	A2+	Coerência		Fluência			
Pontos	3	2	3	2	B1	A2+	A2	A2+	A2	B1
	3	2	3	2	3	2	1	2	1	19

Tabela 42 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B1.

Começando pela **compreensão oral**, as respostas rápidas e certas de B1 denunciam um entendimento dos enunciados orais longos decorrentes da sessão assim como das questões que lhe são diretamente colocadas, mesmo de forma não-verbal.

Transcrição da Sessão 15

159	P/I	Como é que é vaca noutras línguas?
160	B2	Vaca <em espanhol>
161	B1	Vaca <em espanhol>
(...)		
274	P/I	Em Francês escargot// sheep
275	B3	Sheep
276	B1	<põe dedo no ar>
277	P/I	Boa B1

Em situações interativas, B1 parece muito confortável, acrescentando informação, colocando questões e entrando em conversas sem preparação prévia desde que se relacione com o tema da conversa. Não notámos contudo evidência de que inicia ou acaba conversas por si própria.

Transcrição da Sessão 15

421	P/I	Vá não mexem
422	B1	Onde é que está o fish?
423	B3	Está ali
424	P/I	Pronto vou pôr aqui ora bem tenho aqui um
(...)		
763	P/I	Molhar os pés <IND> B1
764	B6	Oh Daniela
765	P/I	Diz B6

766	B6	Eu quero dizer como é que vai chamar-se a minha equipa
767	B1	B5
768	B6	É cocinelle
769	P/I	É cocinelle a tua equipa? Boa é gira
770	B6	Joaninha em Francês
771	P/I	Então pois cocinelle agora lobo na língua da Pauline
772	B1	<pensa>
773	P/I	Quem ajuda?
774	B8	Loup
775	P/I	Boa B8 diz lá B1
776	B1	Loup
777	P/I	Loup boa/ agora mais um passinho agora na língua do Charlie
778	B1	Dog
779	P/I	Boa mais um passinho na língua do Javier
780	B1	<olha para a sua equipa pedindo ajuda>
781	B4	Pede ao B8
782	B8	Pato <em espanhol>
783	P/I	Pato <em espanhol> boa mais um passinho/ não te ouvi repetir diz lá pato <em espanhol>
784	B1	Pato <em espanhol>
785	P/I	Boa mais um passinho/ agora na língua do Arturo em italiano
786	B4	Pede ao B8
787	P/I	Ai como é que será como é que é na língua do da
788	B3	<INT> eu lembro-me
789	P/I	É parecido com o francês lembram-se? Cocinella diz lá
790	B1	Cocinella

Relativamente à **produção oral**, encontrámos evidências de que B1 sente prazer em se manifestar e comentar acontecimentos da sala de atividades, ligando ideias, mesmo se utilizando uma linguagem muito simples. Notamos ainda que B1 exhibe as suas opiniões, com expressões apropriadas, sendo capaz de justificar as suas opiniões com as conjunções adequadas. Observámos ainda um possível alongamento das suas estruturas frásicas.

Transcrição da Sessão 15

536	B7	A seguir era a B1
537	B1	Pois mas eu não tenho
538	P/I	A B1 não tem já querido
539	B3	Agora és tu
540	P/I	Agora sou eu/ oh uma tortuga/ faltas tu B2
541	B2	<vira carta>
542	P/I	Eh boa tortuga boa B2/ olhem...
543	B3	<mexe nas cartas ainda em jogo>
544	P/I	Oh B3 quem é que te disse para tu mexeres?
545	B1	Agora é o B8 e depois ele já sabe
(...)		
578	A	Sim
579	B1	Que bom qual é que são as minhas?

(...)

621	B1	Não molhes os pés
622	P/I	Ai não molhes os pés estás a molhar um bocadinho os pés e está muito frio isso pronto olha na língua da Pauline

(...)

695	P/I	Olha olha para a imagem o wolf já foi qual é esse?
696	B1	Olha eu sei tu
697	P/I	Chiuuuu
698	B1	Tu sabes
699	P/I	Ele sabe de certeza que ele costuma dizer
700	B1	Porque nós andamos no Inglês

(...)

704	P/I	Dog boa mais um passinho
705	B1	Acho que ele vai ficar ao pé da B6

(...)

711	P/I	Não é nada B7 foi sem querer ele estava entusiasmado tens de voltar para trás B8 porque foi um menino da outra equipa que disse boa B2 mas tens de estar caladinho dizes só quando é a tua está bem agora és tu outra vez B2
712	B1	E depois voltamos até aqui a mim

(...)

726	P/I	Mariquita era na língua do Javier
727	B1	Tu jogaste com as mariquitas

Deste modo, nesta última avaliação das capacidades linguísticas de B1, esta obteve 19 pontos, demonstrando especial desenvoltura na produção oral e parecendo situar-se no nível **B1** do QECRL (Conselho da Europa, 2001).

B2

Na sessão 15, B2 manifestou um número mais elevado de intervenções verbais que nos permitiram fazer uma análise mais precisa das suas capacidades.

B2	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
	B1	A2+	B1	A2+	B1	A2+	A2+	B1	A2+	
Pontos	3	2	3	2	3	2	2	3	2	22

Tabela 43 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para **B2**.

Em relação à **compreensão oral**, B2 evidencia compreensão de todos enunciados orais proferidos na sala de atividades, sem necessidade de repetição e, nomeadamente, sequências faladas longas, desde que relacionadas com assuntos que lhe interessem, digam respeito ou em que se sinta mais confiante.

Transcrição da sessão 15

051	P/I	Mariquita tens aqui uma mariquita e tu B2?
052	B2	Gato <em espanhol>
(...)		
159	P/I	Como é que é vaca noutras línguas?
160	B2	Vaca <em espanhol>
(...)		
220	P/I e B3	Mouse
221	B2	RATINHO
(...)		
247	P/I	E será em que língua tortuga?
248	B3	Eu queria ser <IND>
249	B2	Em espanhol
(...)		
711	P/I	Não é nada B7 foi sem querer ele estava entusiasmado tens de voltar para trás B8 porque foi um menino da outra equipa que disse boa B2 mas tens de estar caladinho dizes só quando é a tua está bem agora és tu outra vez B2
712	B1	E depois voltamos até aqui a mim
713	B6	<IND>
714	P/I	Agora vamos mais depressa vá
715	B2	Wolf
716	P/I	Wolf boa// em italiano na língua do Arturo
717	B2	Cane
718	P/I	Cane boa
719	B6	Ele vai de todos porque
720	P/I	Na língua do Javier
721	B2	Pato <em espanhol>
722	P/I	Pato boa B2 agora na língua da Pauline/ ai esta é que é difícil

Na **interação oral**, B2 sente-se confortável em momentos de interação verbal quer com os colegas quer com a professora/investigadora, chegando mesmo a iniciar conversas, utilizando estruturas frásicas simples.

Transcrição da Sessão 15

293	P/I	Chat muito bem
294	B2	Agora sou eu
295	B3	Não
296	B2	Tu já puseste
297	P/I	Agora é o B2 é o B2 querida pronto isso mesmo ah vamos ver se sabemos este/ estão prontos?
(...)		
840	P/I	De saltar?
841	B3	E aquela que nós tínhamos de dizer a língua dos animais e tu mostravas uma carta de animais
842	B2	<INT> e aquele jogo dos três porquinhos
843	P/I	Esse era muito giro

No que toca à **produção oral**, vemos que B2 se explica e manifesta livremente, expressando-se de forma inteligível e sem pausas. Notamos ainda que B2 utiliza frases longas por vezes, assim como articula expressões de forma simples e clara para se explicar ou comentar algo.

Transcrições da Sessão 15

018	P/I	Pois claro <prepara um jogo>
019	B2	Ah eu <IND>
020	B4	Hello
021	ALS	<IND>
022	B2	Eu sei como é que se joga
023	P/I	Chuuu chiu olha o B2 vais explicar
024	B3	Pensava que era
025	P/I	Esperas um bocadinho B3 vou falar primeiro está bem? Pode ser? Ora bem eu tenho aqui uns cartões
026	B2	Eu já sei
027	P/I	Para nós jogarmos bingo já alguém jogou bingo?
028	ALS	Sim
029	B4	No inglês
030	P/I	Já? Então e tu tens esse jogo e como é que se joga B2? Como é que se joga o bingo?
031	B2	É é quando tu perguntas alguma palavra e nós temos de pôr o cartão se nós tivermos temos de pôr o cartão no sítio
032	P/I	Exatamente muito bem B2 é isso mesmo então por exemplo aqui conhecem algum animal aqui?
(...)		
445	P/I	Eu já estou a fazer asneira <seleccionando as cartas> tenho que ver se não <IND> e este? Este aqui é o.../ este
446	B2	*macacaou <tentando sotaque Inglês>
447	P/I	Macaco ou monkey/ tens uma zebra <em italiano>
448	B7	Zebra <em Inglês>
449	P/I	Ou zebra pois é elefante já temos deste lado vai para aqui éléphant ali fica junta giraffe e este aqui que é frog e precisamos aqui <conta cartas> ok agora vamos pegar neste montinho agora vamos
450	B6	Eu quero ficar com a girafa
451	P/I	Oh filha tem que ser com o que calhar
452	B2	As nuvens é para os animais entrarem
453	P/I	Pois para entrarem onde?
454	ALS	No barco

Finda a sessão 15, atribuímos às capacidades de B2 a pontuação de 22 pontos de acordo com os descritores do QECRL (Conselho da Europa, 2001), o que significa que B2 se pode situar no nível **B1** no final da aplicação do PI.

B3

Na décima quinta sessão, B3 mantém o seu nível de comunicabilidade e interatividade tal como será possível constatar na tabela em baixo.

B3	CO		IO		Produção Oral					TOTAL
	B1	A2+	B1	A2+	Coerência		Fluência			
Pontos	3	2	3	2	B1	B1	A2+	A2+	A2+	B1
	3	2	3	2	3	3	2	2	2	22

Tabela 44 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B3.

Na capacidade de **compreensão oral**, observamos o entendimento dos enunciados orais simples decorrentes da sessão pela forma como B3 responde prontamente às questões colocadas ao grande grupo ou a si, mesmo quando se trata de enunciados longos, e pelo modo como completa textos orais iniciados pela professora/investigadora.

Transcrição da Sessão 15

032	P/I	Exatamente muito bem B2 é isso mesmo então por exemplo aqui conhecem algum animal aqui?
033	B3	O pig

(...)

174	P/I	Crocodile muito bem e em espanhol sabem dizer em espanhol?
175	B3	Não
176	P/I	É cocro...cocodrilo
177	B3	Cocodrilo

(...)

181	B2	Como é que se diz em Francês?
182	B3	Cane cane

(...)

413	P/I	Crocodile boa e vaca <em espanhol> e mais algum?
414	B3	O ele... o elephant
415	P/I	Elephant olhem e quem é este senhor aqui?
416	B3	O amigo do Jesus
417	P/I	Pois se calhar também é é o Noé é o Noé e aqui temos os animaizinhos todos na arca não é?
418	B6	Fish fish
419	B3	<IND>
420	V	B8 B8 B8 encosta-te direitinho
421	P/I	Vá não mexem
422	B1	Onde é que está o fish?
423	B3	Está ali
424	P/I	Pronto vou pôr aqui ora bem tenho aqui um

(...)

471	P/I	Ah querida não mexe assim <IND> não pode ser querida// pronto não mexam qual é o objetivo? É <põe barco em cima da mesa>
472	B3	Pormos as cartas
473	P/I	Ahm viram uma carta só um de cada vez se for igual ao vosso juntam e põem dentro da arca de Noé e depois só ganham quando vos calhar as duas nuvens põem as nuvens aqui dentro e finalmente a arca pode ir <flutua arca no ar> pelo mar adentro ok?
474	B3	Eu estou a ouvir um barulho
475	P/I	É um barulho que é do do cartão/ não tem cá nada estás ver não tem cá nada
476	B3	Deixa ver
477	P/I	Não não não não não pronto/ então vamos lá eu vou começar pode ser eu vou virar só uma carta/ olha o que é?
478	B3	É um monkey
479	P/I	Um monkey e eu tenho um monkey?
480	B3	Tens

A forma como se envolve entusiasticamente nas interações verbais da sessão 15 comprova o seu à-vontade ao nível da **interação oral**. Com efeito, vemos que B3 acompanha as conversas que vão acontecendo ao longo da sessão, coloca questões de quando em vez e até inicia tópicos de conversa quando o assunto é de seu interesse, recorrendo a frases simples e claras.

Transcrições da Sessão 15

049	P/I	B3?
050	B3	Mariquitas
051	P/I	Mariquita tens aqui uma mariquita e tu B2?
052	B2	Gato <em espanhol>
053	P/I	Gato muito bem
054	B3	E a baleia?
055	P/I	A baleia como é que se diz baleia por exemplo em inglês? Quem sabe?
056	B3	Whale
057	P/I	Whale muito bem
058	B6	Eu ainda não perguntei à minha mãe como é que se diz baleia
059	B3	Whale
060	P/I	Em francês ainda não perguntaste?
061	B6	Não
062	B3	Whale

(...)

076	B3	Whale eu joguei a minha mãe tem um jogo e eu
077	P/I	<INT> que tem a whale não tem? Então tu B3 e B2 vão ficar com este ninguém toca fica aí mãozinhas debaixo da mesa se faz favor <IND> isso mesmo ninguém toca ninguém mexe ok agora

(...)

228	P/I	Agora vamos a este este aqui este aqui este aqui ah hippopotame hippopotame qual será este hippopotame?
229	B3	Hipopótamo
230	P/I	Eu acho que é no Francês
231	B8	Hipopótamo

232	P/I	Eu acho que é no Francês e muito bem B5 desculpa é para a B6 e para o B8/ ah baleine
233	B3	Baleine
234	B2	Baleine
235	P/I	Boa na língua da Pauline ah/ cocodrilo
236	B3	Cocodrilo
237	P/I	Quem tem? É o quê?
238	B1 e B5	<põem dedo no ar>
239	P/I	É um...
240	B3	Crocodilo
241	P/I	Muito bem
242	B6	Eu acho que vou <IND> na língua da Pauline
243	P/I	Ai é?
244	B6	Acho eu
245	P/I	Olhem e este? Tortuga tortuga tortuga
246	B3	Eu
247	P/I	E será em que língua tortuga?
248	B3	Eu queria ser <IND>
249	B2	Em espanhol
250	P/I	Em espanhol/ agora é a B3 muito bem assim já gosto estão muito organizados/ vaca <em espanhol>

No que diz respeito à **produção oral**, B3 demonstra ser uma criança que está plenamente confortável a expressar-se verbalmente. Nesta sessão, B3 faz comentários sobre assuntos que lhe interessam, explica-se e justifica os seus comentários. Além disso, ainda coloca questões e até brinca com as palavras.

Transcrição da Sessão 15

101	B3	<põe dedo no ar>
102	P/I	Diz lá querida
103	B3	Lion
104	P/I	Lion também temos um lion e mais mais algum que conheçam? Este aqui não conhecem?
105	A	Qual?
106	P/I	Este das orelhinhas grandes
107	B6	Coelho
108	P/I	Sim
109	B3	Coelhão
110	P/I	Diz lá B8
111	B8	Bird
112	P/I	Bird já foi dito <IND> mas coelho é rabbit em inglês por exemplo
113	B3	Rabbit
114	P/I	Em espanhol é conejo
115	B3	Conejo
116	B6	Eu eu eu ainda também não perguntei coelho
117	B3	*Polve <tentando dizer em inglês à sua maneira>

(...)

141	B3	O que é isso um canard?
142	P/I	Vamos ver B6 explica à B3

(...)

153	B3 e B2	<disputam cartão>
154	B3	Assim está do teu lado não é só para ti é no meio
(…)		
258	P/I	Cochon em que língua é que é cochon?
259	B3	Porquinho em francês
260	P/I	Porquinho em Francês boa ah vamos ver se eu sei este tenho que ir aqui ver onde é que ele está ah escargot
261	B3	O que é isso?
262	P/I	Escargot
263	B3	Patinho?
264	P/I	Anda muito devagarinho e tem umas antenas escargot
(…)		
429	B3	O que é que é tortuga?
430	P/I	Tortuga é este/ e este?
431	B6	Adivinhei logo
432	B3	Fog
433	P/I	Frog é parecido boa/ e este?
434	B3	Bird
435	P/I	Bird ou mais precisamente
436	B3	*papagáiau <tentando sotaque inglês>
437	P/I	Papagaio em Italiano é papagalo
438	B7	Elas têm o dog
439	ALS	Papagalo
440	B3	Papagaio
(…)		
582	P/I	Então é assim/ tenho aqui uma pedrinha <coloca folha no chão> vocês têm que ir sentando pondo o pé na pedrinha não é? Outra outra aqui outra <IND> saltam para a margem pode ser?
583	B4	Temos de saltar
584	B3	Tu tens umas botas especiais
585	P/I	Diz?
586	B3	Tu tens botas especiais
587	P/I	Eu tenho botas especiais?
588	B3	Para pisares na água
589	P/I	Exatamente tenho botas especiais eu posso pisar a água quase que vou a andar na água mas não molho os pés as minhas botas são especiais
(…)		
683	P/I	Chien sabias B8? Boa agora B8
684	B3	Eu fiz assim para não pisar o rio
(…)		
840	P/I	De saltar?
841	B3	E aquela que nós tínhamos de dizer a língua dos animais e tu mostravas uma carta de animais
842	B2	<INT> e aquele jogo dos três porquinhos

Tal como referido atrás, reiteramos o à-vontade linguístico de B3, que se manifesta particularmente versátil em momentos de produção oral. No final atingiu 22 pontos no relatório da investigadora, o que equivale a um nível **B1** do QECRL (Conselho da Europa, 2001).

B4

Logo no início da sessão 15, conseguimos facilmente reconhecer já algumas diferenças na prestação de B4 relativamente a sessões anteriores. Vejamos na tabela 45.

B4	CO		IO		Produção Oral			TOTAL		
	A2+	A2+	B1	A2+	Coerência		Fluência			
Pontos	2	2	3	2	A2+	A2+	A2+	A2+	A2+	B1
	2	2	3	2	2	2	2	2	2	19

Tabela 45 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B4.

Se atentarmos apenas na **compreensão oral**, vemos que B4 demonstra estar a acompanhar os enunciados orais produzidos nas sessões, uma vez que dá respostas precisas e até desenvolve ideias relacionadas com o que está a escutar. Além disso, responde prontamente a questões diretas com frases simples e curtas.

Transcrição da Sessão 15

027	P/I	Para nós jogarmos bingo já alguém jogou bingo?
028	ALS	Sim
029	B4	No Inglês

(...)

043	P/I	Canard muito bem que está aqui muito bem e tu B4?
044	B4	Pig

Na **interação oral**, B4 revela-se participativa, não se inibindo de questionar, interpelar e até acrescentar informação ao que está a ser dito. B4 troca informação e entra em conversas sem restrições, recorrendo a frases curtas e simples, mas claras e precisas.

Transcrição da Sessão 15

079	P/I	E neste cartão o que é que eu tenho?
080	B7	E é mais difícil
081	B4	Bird
082	P/I	Têm um bird pois têm
083	B4	Fui eu que disse

(...)

088	P/I	Em espanhol então esperem lá isto encomenda-se já espanhol que venha o
-----	-----	--

		espanhol deixa-me cá procurar é pájaro diz lá
089	B3	Pájaro
090	P/I	Pájaro muito bem
091	B4	Em francês?
092	P/I	Em francês
093	B3	Lion
094	P/I	Oiseau

No que toca à **produção oral**, encontramos evidências de que B4 articula expressões simples para descrever acontecimentos decorrentes na sala de atividades ou até verbalizar sentimentos. Ainda que utilizando estruturas frásicas simplificadas, curtas e diretas, B4 comenta, explica-se, dá ordens e instruções.

Transcrição da Sessão 15

281	B4	Quem é que está a ganhar?
282	P/I	Posso?/ Ours ours
283	B7	Está aqui
284	P/I	Ours
285	B4	É aqui
286	P/I	É um...
287	B7	É um coelho
288	B6	<põe dedo no ar>
289	P/I	<IND> é em francês muito bem agora vamos ver este
290	B4	Não nos está a calhar nada

(...)

338	P/I	Boa e agora
339	B4	B6 não é para levantar
340	P/I	Ouçam bem zèbre
341	B7	ZEBRA
342	P/I	Zebra boa// goose
343	B8	Ganhámos
344	B4	Não faz mal

(...)

403	B4	B6 estás cansada tens sono?
404	P/I	B6 cabecinha para cima se faz favor isso direitinha a olhar para mim <prepara jogo> não mexe

(...)

530	P/I	Oh é um cane
531	B4	B5 depois não te esqueças

(...)

593	P/I	Sim é a fingir <vai colocando imagens no chão>
594	B6	Boa canard
595	B4	Mas nós podemos pisar à mesma
596	P/I	Pois é podem pisar à mesma vamos imaginar isso pode ser B6? Pode?

(...)

646	P/I	Podem ajudar <IND> como é que é vaca na língua do Charlie?
647	B4	Tu não sabes B1
648	B2	Cow

649	P/I	Pois mas tu não és da equipa deles não podes ajudar só os meninos da mesma equipa/ volta para trás B1
650	B4	Olha eu não te disse
(...)		
736	B4	Ponham os pés para trás
737	P/I	Vá ponham os pezinhos para trás que senão a B4 molha os pés então B4 na língua da Pauline

No final da sessão 15, o nosso relatório ditou uma pontuação de 19 pontos na última sessão do PI para B4, correspondendo ao nível **B1** do QECRL (Conselho do Europa, 2001).

B5

O desempenho linguístico de B5 na sessão 15 do PI surge representado e resumido na tabela em baixo.

B5	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
Pontos	A2	A1	A2	A2	A2	A2	A2+	A2+	A2	A2+
	1	0	1	1	1	1	2	2	1	10

Tabela 46 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B5.

Tal como podemos observar na tabela, ao nível da **compreensão oral**, notámos que B5 correspondeu a apelos e respondeu a questões simples e diretas, mas, por vezes, demonstrou não estar a entender corretamente algumas indicações ou instruções da professora, mesmo quando dirigidas apenas a si.

Transcrição da Sessão 15

084	P/I	Vocês sabem como é que se diz bird por exemplo deixem cá ver em que língua é que gostavam de aprender a dizer bird?
085	B5	Francês
(...)		
689	P/I	Podem ajudar vocês sabem?
690	B5	Lupo
(...)		
664	P/I	Não é em Inglês wolf ooh agora vem o a o a B5
665	B3	A B5 não foi
666	B5	Pois não
(...)		
302	P/I	Qual é? Não

303	B7	Temos <IND>
304	B1 e B5	<põem dedo no ar>
305	P/I	É o quê? É um peixe boa/ éléphant éléphant
306	B3	Éléphant
307	P/I	Éléphant
308	B1	<IND>
309	B5	<põe dedo no ar>
310	P/I	Éléphant boa B5 será em que língua éléphant?
311	B3	Em Francês
312	P/I	Ah muito bem

Nos momentos conversacionais interativos, B5 comunica e integra-se nas conversas, participando em breves trocas verbais através de expressões simples e breves.

Transcrição da Sessão 15

391	P/I	Oh B4 podes não ter ouvido tu mas outras pessoas terem ouvido falar não é?
392	B1	Eu não
393	B5	Nunca ouvi

No que diz respeito à **produção oral**, B5 faz pequenos comentários e pedidos, recorrendo a linguagem básica, simples, mas clara. Não desenvolve as suas intervenções verbais nem usa estruturas frásicas alongadas.

Transcrição da Sessão 15

580	P/I	Lembram-se das pedrinhas?
581	B5	Aquelas são as minhas
(...)		
864	B5	Eu queria dizer
865	P/I	Então diz lá B5 aure...
866	B5	voir

Considerámos que B5, de acordo com os descritores do QECRL (Conselho da Europa, 2001), teve uma prestação de 10 pontos, pelo que corresponde ao nível **A2+** após a aplicação do PI.

B6

A sessão 15 foi particularmente rica em intervenções verbais de B6, o que nos permitiu analisar vários aspetos do discurso oral desta criança.

B6	CO		IO		Produção Oral					TOTAL
	B1	A2+	B1	B1	Coerência		Fluência			
Pontos	3	2	3	3	B1	A2+	A2+	B1	A2+	B1
	3	2	3	3	3	2	2	3	2	23

Tabela 47 – Resultados do Relatório da Investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B6.

Começando pela **compreensão oral**, notamos que B6 corresponde a questões diretas, demonstrando estar a seguir o que se passa, pelas constantes intervenções e interpelações que faz ao discurso da professora/investigadora e colegas, mesmo quando se trata de enunciados orais longos.

Transcrição da Sessão 15

032	P/I	Exatamente muito bem B2 é isso mesmo então por exemplo aqui conhecem algum animal aqui?
033	B3	O pig
034	B7	Dog
035	B6	Canard
036	B4	Zebra

(...)

041	P/I	Hm diz turtle pois é muito bem e tu B6?
042	B6	Canard

(...)

589	P/I	Exatamente tenho botas especiais eu posso pisar a água quase que vou a andar na água mas não molho os pés as minhas botas são especiais
590	B6	Eu também
591	P/I	Tu também? Não que eu tirei-vos as botas especiais hoje essas não dá vocês têm que saltar as pedrinhas que senão molham os pés é uma chatice
592	B6	É a fingir?
593	P/I	Sim é a fingir <vai colocando imagens no chão>
594	B6	Boa canard

Em relação à **interação oral**, B6 acompanha todas as conversas decorrentes na sala de atividades e gosta de se manifestar e intervir. Por vezes chega mesmo a colocar questões, a iniciar e acabar tópicos conversacionais e é perita em manter conversas. Para tal, recorre a frases simples, mas bem estruturadas, com uso de conjunções simples, mas adequadas ao tipo de frase.

Transcrição da Sessão 15

116	B6	Eu eu eu ainda também não perguntei coelho
117	B3	*Polve <tentando dizer em Inglês à sua maneira>

118	P/I	Em quê? Em Francês?
119	B6	<acena>
120	P/I	Gostavas de saber? É lapin
121	ALS	Lapin
122	P/I	Lapin
123	B7	E zebra? E leão e leão?
124	P/I	Leão lion em Inglês
125	B6	Lion

(...)

141	B3	O que é isso um canard?
142	P/I	Vamos ver B6 explicas à B3
143	B6	É um pato
144	P/I	É um pato e este vocês conhecem este
145	B6	Cow
146	B3	É um um
147	P/I	Cow
148	B3	É um ganso isto é um ganso?
149	P/I	Se calhar não é? É parecido com um pato// e este aqui vocês já aprenderam este
150	B6	Cow
151	P/I	Qual é?
152	B6	Cow
153	B3 e B2	<disputam cartão>
154	B3	Assim está do teu lado não é só para ti é no meio
155	P/I	<retira cartão a B3 e B2> como é que se chama este?
156	B6	Cow
157	P/I	Ou então vocês sabem esse
158	B6	Eu ainda não perguntei ainda à minha mãe também
159	P/I	Como é que é vaca noutras línguas?
160	B2	Vaca <em espanhol>
161	B1	Vaca <em espanhol>
162	P/I	Vaca <em espanhol> muito bem
163	B6	Eu ainda não perguntei em Francês
164	P/I	E queres perguntar?
165	B6	Sim
166	P/I	Queres perguntar à tua mãe ou queres que eu te diga?
167	B6	Tu
168	P/I	Então é vache
169	ALS	Vache

(...)

499	P/I	Rana muito bem junta-as e pões aqui/ não podes não podes virar que isto tem um buraco por baixo e depois elas saem/ B6 precisas de um hippopotame hippopotame
500	B6	<vira carta>
501	P/I	É parecido não é mas não é um hippopotame é um...
502	B6	*elefan
503	P/I	Éléphant muito bem agora é o B8 tu tens o léon não é?
504	B6	Ele é o rei da selva
505	P/I	É o rei da selva pois é/ encontraste o léon?
506	B8	Não
507	P/I	Olha encontraste o hippopotame para a B6 mas ela não pode tirar não é? Só na vez dela vira para baixo/ B1
508	B1	<vira carta>
509	B6	Ela conseguiu encontrar

(...)

628	P/I	Vache mas pronto fui eu que disse tens que voltar para trás/ agora vem a B6 cuidado não molhes ai que molhas os pés pronto olha na língua do Charlie
629	B6	Cow
630	P/I	Boa mais um passinho agora outro na língua do Arturo
631	B6	Cane
632	P/I	Boa B6 ora na língua da Pauline
633	B6	Canard
634	P/I	Canard boa B6 mais um passinho e agora na língua de quem quem será? Oi do Javier
635	B6	Os três cerditos
636	P/I	Cerdito muito bem e agora quem será? O Javier outra vez olha
637	B6	Gato <em espanhol>
638	P/I	Gato boa salta para a margem boa B6 uma menina da vossa equipa já chegou vocês têm de chegar também agora é a B1
639	B6	Tenho de estar aqui
640	P/I	Deixa-me endireitar aqui as pedrinhas
641	B6	Boa consegui
642	P/I	Boa B6 da cá cinco aqui cinco dedinhos
643	B6	<bate palma com palma>

Finalmente, pelo que já constatámos na interação oral, é de esperar alguma desenvoltura na **produção oral** também. B6 parece estar extremamente à-vontade a falar sobre assuntos que lhe digam respeito e de seu interesse, recorrendo por vezes a frases longas. Consegue utilizar com sucesso estruturas opinativas, justificando ideias e explicando o seu ponto de vista ou simples acontecimentos que viveu. Revela os seus gostos e questiona constantemente sem inibições, de forma simples e básica, porque quer aprender mais. Não se coíbe de misturar nas suas estruturas frásicas palavras de outras línguas.

Transcrição da Sessão 15

009	P/I	Pronto pronto pronto já chega
010	B4	Hello
011	B3	Hello
012	P/I	Chuuuu
013	B6	Canard
014	P/I	Canard? O que é que é canard?
015	B6	É pato em Francês
016	P/I	Pois é muito bem quem é que te ensinou?
017	B6	A minha mãe

(...)

057	P/I	Whale muito bem
058	B6	Eu ainda não perguntei à minha mãe como é que se diz baleia
059	B3	Whale
060	P/I	Em Francês ainda não perguntaste?
061	B6	Não
062	B3	Whale

063	P/I	Queres que eu te ensine?
064	B6	Sim
065	P/I	E depois lá em casa dizes à tua mãe que já aprendeste
066	B6	Sim
067	P/I	Então deixa-me aqui ver que eu também não sei de cor sabes? Que eu também estive a estudar que é para poder ensinar-vos a vocês

(...)

084	P/I	Vocês sabem como é que se diz bird por exemplo deixem cá ver em que língua é que gostavam de aprender a dizer bird?
085	B5	Francês
086	B7	Em Espanhol
087	B6	Em Francês

(...)

241	P/I	Muito bem
242	B6	Eu acho que vou <IND> na língua da Pauline
243	P/I	Ai é?
244	B6	Acho eu

(...)

404	P/I	B6 cabecinha para cima se faz favor isso direitinha a olhar para mim <prepara jogo> não mexe
405	B6	Eu tenho uma história com animais
406	P/I	Tens uma história com animais?
407	B3	Eu também

(...)

509	B6	Ela conseguiu encontrar
510	P/I	Aaah um elefante
511	B6	Ela conseguiu encontrar porque eu tirei

(...)

603	B6	<põe dedo no ar>
604	P/I	Diz B6
605	B6	Eu não me lembro bem como é que se diz aquele animal
606	P/I	Oh que chatice

(...)

651	P/I	Olhem eu até vou fazer uma coisa vou aqui trocar alguns animais só para ser mais difícil vou trocar
652	B6	Mas eu já cheguei ao meu lugar à mesma posso jogar outra vez

(...)

731	P/I	Agora é a B4
732	B6	Oh Daniela
733	P/I	Diz querida
734	B6	Eu disse todos porque estive muito atenta
735	P/I	Foi?

(...)

764	B6	Oh Daniela
765	P/I	Diz B6
766	B6	Eu quero dizer como é que vai chamar-se a minha equipa
767	B1	B5
768	B6	É cocinelle
769	P/I	É cocinelle a tua equipa? Boa é gira
770	B6	Joaninha em Francês
771	P/I	Então pois cocinelle agora lobo na língua da Pauline

(...)

854	B6	Oh Daniela eu queria aprender mais
855	P/I	<despede-se de B3 e conversa com a mãe de B3 que acaba de chegar>
856	B6	Oh Daniela eu queria aprender mais línguas contigo
(...)		
868	B6	Olha eu queria aprender mais contigo
869	P/I	E tu B6 diz lá
870	B6	Eu também queria dizer em francês
871	P/I	Então diz podes dizer
872	B6	Ah eham ehm ahm
873	V	Já se esqueceu
874	P/I	Já foi/ aurevoir
875	B6	Aurevoir
876	P/I	Boa beijoca
877	B6	Eu queria aprender mais contigo
878	P/I	Está bem eu depois venho cá um dia fazer mais coisas se a V deixar

No final da sessão 15, o relatório redigido por nós registou 23 pontos o que reflete nível **B1** do QECRL (Conselho da Europa, 2001) no final do PI para B6.

B7

O quadro 48 apresenta a prestação linguística oral de B7 no domínio da sintaxe.

B7	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
	A2+	A2+	B1	B1	B1	A2+	A2+	A2+	A2+	
Pontos	2	2	3	3	3	2	2	2	2	21

Tabela 48 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B7.

Na **compreensão oral**, B7 apresenta um claro entendimento dos enunciados orais produzidos na sessão 15, pela forma rápida com que responde às questões que lhe são colocadas e corresponde aos apelos da professora/investigadora, chegando a completar frases iniciadas pela docente.

Transcrição da Sessão 15

045	P/I	Pig ótimo B7?
046	B7	Credito
047	P/I	Credito
048	B7	E pig

(...)

084	P/I	Vocês sabem como é que se diz bird por exemplo deixem cá ver em que língua é que gostavam de aprender a dizer bird?
085	B5	Francês
086	B7	Em Espanhol
(...)		
286	P/I	É um...
287	B7	É um coelho

Ao nível da **interação oral**, B7 acompanha e mantém conversas de seu interesse, utilizando estruturas simples e básicas, mas que denunciam seguimento da conversa assim como interação com os colegas e a professora/investigadora. O conforto no uso de outras línguas é também notório.

Transcrição da Sessão15

213	P/I	Não é na língua do Arturo
214	B7	Polpo
215	P/I	Polpo na língua do Arturo
216	B2	É porco
217	P/I	Não é polvo/ quem tem?
218	B7	Nós temos
219	P/I	Eeh isso muito bem já podem jogar B3 e B2 mas já sabem isso
(...)		
320	P/I	É um porco espinho um ouriço porco espinho é porcupine em Inglês cá vai ele isso// ah este cane cane
321	B7	Eu sei
322	B6	Alguém que <IND>
323	P/I	É o quê?
324	B7	É coelho
325	P/I	Não
326	B7	ZEBRA
327	P/I	Não
328	B7	LEÃO
329	B4	LEÃO
(...)		
747	P/I	Sim espera um bocadinho está bem B6? Então B7
748	B6	Tu sabes
749	B7	Wolf
750	P/I	Boa agora/ este Arturo
751	B7	Cane
752	P/I	Cane boa agora na língua do Javier
753	B7	Pato <em espanhol>
754	P/I	Pato <em espanhol> boa mas um não não é esse saltaste uma pedrinha não podes fazer batota na língua da Pauline

Finalmente, na **produção oral**, B7 evidencia várias formas de demonstrar à-vontade nas suas produções orais. Em primeiro lugar, B7 sente-se confortável a comentar e dar opiniões, recorrendo a estruturas frásicas curtas, mas completas.

B7 utiliza pequenas frases para se manifestar, frases essas que podem conter erros gramaticais, mas ao mesmo tempo surpreende ao usar palavras sofisticadas (ver exemplo em baixo: *preencher*, quando podia ter usado *escrever*). Além disso, B7 é capaz de se explicar, justificar e fazer pequenos pedidos, utilizando linguagem adequada sem hesitações. Por fim, mais uma vez o recurso confortável a outras línguas no seu discurso é notório.

Transcrição da Sessão 15

079	P/I	E neste cartão o que é que eu tenho?
080	B7	E é mais difícil
(...)		
196	P/I	Ok/ então vá eu vou dizer o nome de um animal numa língua qualquer e vocês têm de preencher o vosso cartão ok?
197	B6	O que é o de cima?
198	B7	Nós não temos *papeles para preencher
199	P/I	Hm? Não têm *papeles? Não?
200	B7	Não
201	P/I	Têm olha aqui tantos
(...)		
352	B7	Nós temos
353	P/I	Ora
354	B7	<IND> em terceiro lugar
355	P/I	Mariquita
356	B7	Mariquita mariquita
(...)		
381	P/I	Essa já aprenderam no outro dia mas pronto
382	B7	Tu não estavas cá B3
(...)		
438	B7	Elas têm o dog
(...)		
535	P/I	Boa
536	B7	A seguir era a B1
537	B1	Pois mas eu não tenho
(...)		
815	P/I	Isso/ ok Arturo na língua do Arturo
816	B7	Essa é *muita difícil
(...)		
823	P/I	Oh não isso <IND> em espanhol na língua do Javier oh volta para trás
824	B7	Yes ganhou a nossa equipa
825	P/I	Então olha ganhou a equipa da cocinelle
(...)		
845	B7	Eu queria jogar aquele jogo da mariquita
(...)		
859	P/I	Goodbye olha eu queria outro já disseram adiós já disseram goodbye
860	B7	Eu sei um

861	P/I	Então diz lá B7
862	B7	*Arriberdeci
863	P/I	Boa arriverdeci anda dar uma beijoca/ ai que vergonha/ tantos beijinhos que eu gosto muito/ B1 anda cá diz lá noutra língua/ lembraste como é que se diz em francês?

Ao fim da sessão 15, consideramos que B7 pareceu refletir um desempenho linguístico de nível **B1** do QECRL (Conselho da Europa, 2001) por ter obtido 21 pontos no nosso relatório.

B8

Na última sessão do PI, houve muito poucas intervenções de B8, o que reflete pouca vontade de comunicar. Contudo, com os enunciados que reunimos na transcrição desta sessão conseguimos fazer uma análise que apresentamos na tabela 49.

B8	Produção Oral									TOTAL
	CO		IO		Coerência		Fluência			
	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2	
Pontos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9

Tabela 49 – Resultados do Relatório da investigadora com base nas transcrições da sessão 15 para B8.

A única forma de conseguirmos aperceber-nos do grau de compreensão de B8 foi pelo modo como responde diretamente a questões que lhe são dirigidas.

Transcrição da Sessão 15

039	P/I	Um cerdito e tu B8?
040	B8	Ahm turtle
(...)		
110	P/I	Diz lá B8
111	B8	Bird

Nos momentos de diálogo, B8 parece necessitar de estímulo para acompanhar uma conversa, embora revele alguns momentos em que evidencia interesse pelas intervenções verbais dos colegas, colocando questões de quando em vez.

Transcrição da Sessão 15

514	P/I	Olha uma giraffe B7 han/ mas não é para ti pois não B5? Então vira lá para baixo agora é o B2// ai não sou eu esperem lá <IND> zebra ou zebra ou uma zèbre ora aqui quero este <vira carta> oh que chatice vá B2
515	B8	Era o quê?

(...)

680	P/I	Podem são da mesma equipa/ disseste cane não querida isso é em italiano/ como é que era na língua da Pauline?
681	B8	Eu sei
682	B6	Chien
683	P/I	Chien sabias B8? Boa agora B8
684	B3	Eu fiz assim para não pisar o rio
685	P/I	Não pises o rio haha
686	B7	Pois porque a B6 é da nossa equipa
687	P/I	Boa B8 na língua do Arturo o lobo como é que é?
688	B8	<pensa>
689	P/I	Podem ajudar vocês sabem?
690	B5	Lupo
691	P/I	Lupo boa diz lá B8
692	B8	Lupo
693	P/I	Lupo podés continuar porque foi a tua equipa que te ajudou podés continuar mais um passinho oh e na língua do Charlie
694	B8	Wolf
695	P/I	Olha olha para a imagem o wolf já foi qual é esse?

(...)

773	P/I	Quem ajuda?
774	B8	Loup
775	P/I	Boa B8 diz lá B1
776	B1	Loup
777	P/I	Loup boa/ agora mais um passinho agora na língua do Charlie
778	B1	Dog
779	P/I	Boa mais um passinho na língua do Javier
780	B1	<olha para a sua equipa pedindo ajuda>
781	B4	Pede ao B8
782	B8	Pato <em espanhol>
783	P/I	Pato <em espanhol> boa mais um passinho/ não te ouvi repetir diz lá pato <em espanhol>

Na observação da **produção oral** de B8, notamos recurso a frases muito básicas e simples, intervenções verbais muito tímidas, sendo que algumas são para nós incompreensíveis.

Transcrição da Sessão 15

342	P/I	Zebra boa// goose
343	B8	Ganhámos
344	B4	Não faz mal

(...)

455	P/I	E estão prontos para ir para o alto mar para a tempestade
456	B8	É o que calhar

457	P/I	É o que calhar pois é olha vai calhar aqui ao B2 um... (...)
813	P/I	Olhem se o B8 agora conseguir passar ficam as equipas empatadas vá B8 <IND> na pedrinha
814	B8	<pisa pedrinha>
815	P/I	Isso/ ok Arturo na língua do Arturo
816	B7	Essa é *muita difícil
817	P/I	Como é em Italiano vocês sabem?
818	B8	<IND>
819	P/I	Diz diz
820	B8	<IND>
821	P/I	<chega-se perto>
822	B8	*bácá
823	P/I	Oh não isso <IND> em espanhol na língua do Javier oh volta para trás

Assim, considerámos que o nível de complexidade das estruturas frásicas proferidas por B8 bem como o baixo número de intervenções verbais terão ditado os apenas 9 pontos no relatório da investigadora, o que parece corresponder ao nível **A2** do QECRL (Conselho da Europa, 2001).

Finda a análise das interações verbais de todas as crianças na sessão 15, considerámos, mais uma vez, fundamental comparar a nossa apreciação com a avaliação feita pela educadora. Apresentamos esses dados no ponto seguinte.

11.3.1- Comparação de resultados do GE depois do PI - Relatório de Linguagem da educadora e da investigadora

À semelhança do que fizemos quando apresentámos os resultados do *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* da investigadora relativos à primeira sessão do PI, voltámos a colocar os nossos resultados e os da educadora lado a lado, sendo que desta vez nos reportámos aos dados recolhidos na última sessão do PI. Assim, o gráfico 65 ilustra os resultados de ambos os relatórios.

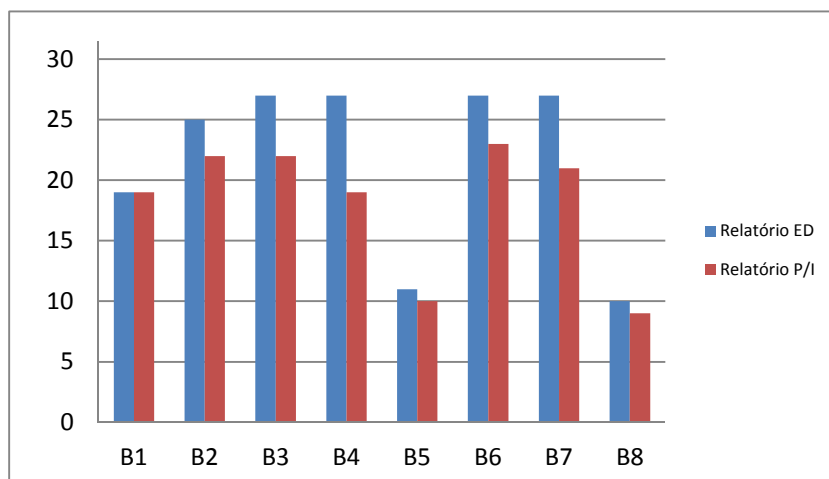


Gráfico 65 - Comparação de resultados do Relatório da educadora (ED) e da investigadora (P/I) depois da intervenção.

Observamos claramente no gráfico que, no relatório realizado pela educadora, esta registou pontuações mais altas para o desempenho linguístico de todas as crianças, exceto B1, comparativamente às pontuações anotadas pela investigadora. Contudo é fundamental considerar a seguinte informação:

- o nosso último *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* foi realizado com base nas transcrições da sessão 15 que teve lugar pouco mais de 2 meses após a primeira sessão do PI, enquanto que o último relatório da educadora foi elaborado quase 5 meses após a primeira sessão, ou seja, cerca de dois meses após a aplicação do relatório da investigadora.

Pensamos que este fator pode ter implicações importantes nos resultados de ambos os relatórios, uma vez que foram registados com cerca de dois meses de diferença. Deste modo, a diferença nas pontuações, i.e., a superioridade nas pontuações finais das crianças indicada pela educadora relativamente às pontuações apresentadas pela investigadora, poderá ser explicada pelo facto de as crianças, na altura da realização do último relatório da educadora, já se encontrarem noutro “nível” de prestação linguística que ainda não teriam na sessão 15 do PI, uma vez que estariam, linguisticamente, dois meses “mais maduras”, período de tempo que, em contexto infantil, pode ser significativo.

Se atentarmos agora nas evoluções registadas por criança em cada um dos relatórios, destacamos os seguintes aspetos presentes no gráfico 66:

- as duas crianças com menor evolução no relatório da educadora surgem também com menor progresso no relatório da investigadora;
- B6 registou exatamente a mesma evolução quer no relatório da educadora quer no da investigadora;
- as duas crianças que demonstraram maior evolução no relatório da educadora não coincidem com as duas crianças que maior progresso revelaram no relatório da investigadora.

Contudo, recordemos que os relatórios apresentam uma diferença temporal de aplicação de cerca de dois meses.

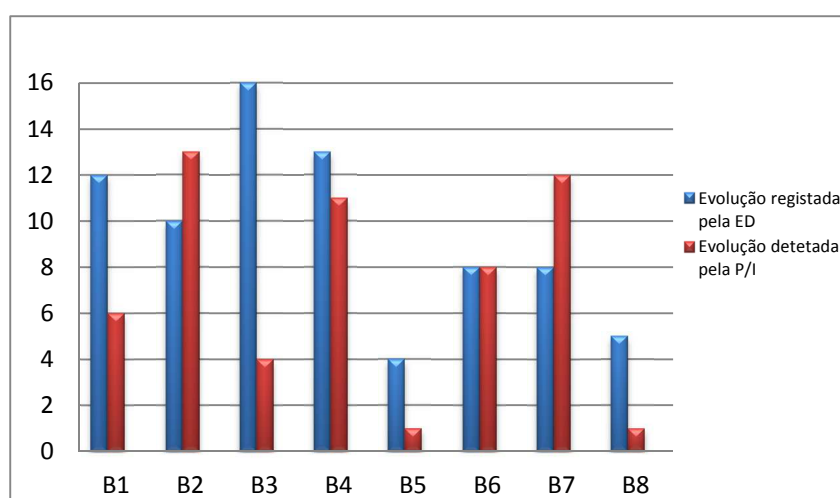


Gráfico 66 - Evoluções registadas nos Relatórios da educadora (ED) e da investigadora (P/I).

Ao analisarmos os resultados finais e gerais de cada relatório, antes e depois da aplicação do PI, verificamos que o relatório da investigadora apresenta sempre pontuações ligeiramente mais baixas do que aquelas reveladas no relatório da educadora, pelo que consideramos que poderá estar novamente relacionado com o aspeto temporal anteriormente discutido.

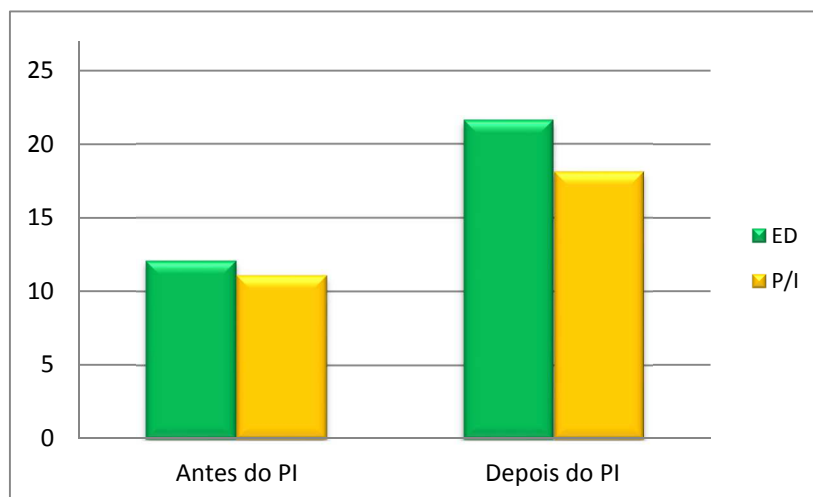


Gráfico 67 - Comparação dos resultados gerais dos Relatórios da educadora (ED) e da investigadora (P/I) antes e depois do PI

Com efeito, ao observarmos **níveis de evolução** gerais com valores próximos em ambos os relatórios (evolução registada no Relatório da Educadora: 9,5; evolução detetada no Relatório da investigadora: 7), pensamos poder concluir que a perceção da educadora ao longo de 8 meses de trabalho com as suas crianças é semelhante à conceção que a investigadora deste grupo de crianças adquiriu do GE com o qual trabalhou durante cerca de 3 meses.

Incontestavelmente, registámos uma evolução bem patente nas transcrições das sessões do PI o que corrobora, mais uma vez, a ideia de que as atividades de SDL trabalhadas nestas sessões terão tido a sua quota-parte de influência nestes progressos linguísticos ao nível da sintaxe, especialmente se tomarmos em consideração os graus de envolvimento analisados anteriormente.

12- Resultados do Relatório de Linguagem da educadora e da investigadora e o Teste de Linguagem

No ponto 10.2.1, após a análise dos resultados do relatório da educadora em ambos os grupos, GE e GC, comparámo-los com os resultados do *Teste de Linguagem*, no que diz respeito a cada uma das capacidades linguísticas aqui estudadas. Tendo finalizado a análise de resultados obtidos no *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* da investigadora baseado no QECRL (Conselho da Europa, 2001), considerámos importante proceder à mesma comparação,

concentrando a nossa atenção no GE, uma vez que o nosso relatório foi elaborado com base nas transcrições das sessões de SDL com o GE, sessões estas que não aconteceram com o GC.

A tabela 50 ajuda-nos a perceber eventuais semelhanças e diferenças entre as evoluções detetadas com o *Teste de Linguagem* e os dois Relatórios, o da educadora e o da investigadora.

Teste de linguagem	Relatório ED	Relatório P/I
10,50%	37,30%	28,30%

Tabela 50 - Evolução revelada pelos três instrumentos de recolha.

Na tabela, vemos que todos os instrumentos de análise de dados detetaram, após o PI, uma evolução embora com diferentes graus de significância. O *Teste de Linguagem* indica uma evolução nas capacidades linguísticas das crianças do GE de 10,5%, registando assim o valor mais baixo de progresso relativamente aos restantes instrumentos de análise. O relatório da educadora continua a ser aquele que aponta maior evolução (37,3%), seguido do relatório da investigadora com um valor semelhante de 28,3%.

Resumindo, qualquer uma das ferramentas de análise dos dados recolhidos acusa evolução nas capacidades linguísticas das crianças. As diferenças nos graus de progresso revelados por cada instrumento podem ter a ver com as suas características muito próprias. De facto, se olharmos com atenção, os dois relatórios apresentam resultados mais próximos do que os que são apresentados no *Teste de Linguagem*. De considerar igualmente o facto de os instrumentos terem sido utilizados em condições diferentes:

- o *Teste de Linguagem* foi aplicado pela educadora uns dias antes do início do PI e depois cerca de cinco meses após o início da intervenção;
- o relatório da educadora foi redigido com base na observação e no conhecimento diário da educadora - o primeiro relatório, elaborado antes da aplicação do PI, foi lavrado após 4 meses de contacto com as crianças; o segundo relatório foi produzido cerca de 5 meses depois do

início da aplicação do PI e, por isso, após 8/9 meses de convivência com as crianças;

- o relatório da investigadora foi efetuado com base nos vídeos e transcrições das 15 sessões do PI - o primeiro é baseado apenas nas intervenções verbais decorrentes da primeira sessão sem termos tido qualquer contacto formal com as crianças anterior a esta sessão; o segundo relatório foca-se nas intervenções verbais da sessão 15 quando já conhecíamos as crianças há cerca de 2 meses.

Após esta análise comparativa, a resposta à nossa questão investigativa continua a apontar para um papel positivo das atividades de SDL nas capacidades linguístico-comunicativas das crianças ao nível da sintaxe, papel positivo esse refletido nas evoluções detetadas por três instrumentos de análise.

13- Quantidade de intervenções verbais orais por criança e por sessão

Para terminarmos a nossa discussão sobre a evolução nas capacidades linguístico-comunicativas das crianças do GE, considerámos interessante analisá-las de uma perspetiva de conforto linguístico com base no número de intervenções verbais por sessão. Pretendíamos perceber se, ao longo das sessões do PI, as crianças iam sentindo mais vontade de comunicar e interagir verbalmente com os colegas e com a professora/investigadora, olhando para a quantidade de enunciados. Recordemos que pretendíamos compreender as potencialidades das atividades de SDL nas capacidades comunicativas das crianças, pelo que considerámos que a análise das transcrições das sessões do PI poderia gerar informação valiosa neste sentido também, em conjunto com os restantes meios de análise de dados. Deste modo, pegámos nas transcrições das 15 sessões e contámos o número de vezes que cada criança interveio verbalmente em cada uma das sessões, procurando indicações de que se houvesse um aumento na quantidade de intervenções verbais, poderíamos considerar esse aumento como um sinónimo de conforto linguístico e vontade de comunicar. Sabemos que nem sempre a quantidade de intervenções verbais significa necessariamente uma melhoria na qualidade da produção oral e

interação oral, capacidades que analisámos neste estudo e que pretendíamos ver evoluir como resultado da intervenção. Contudo, pensamos que se detetarmos um aumento no conforto linguístico já será indicativo de algum progresso, pois achamos que representa que as atividades de SDL deram às crianças mais oportunidades de trabalharem e praticarem as suas capacidades linguísticas. Atentemos assim no gráfico 68.

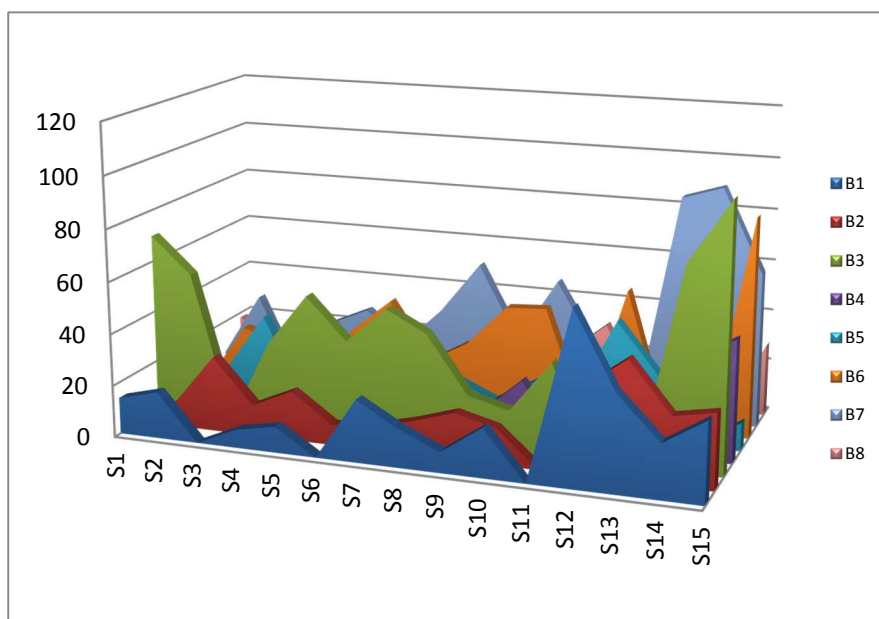


Gráfico 68 - Quantidade de intervenções verbais por criança e por sessão.

Ao observarmos o gráfico vemos que a grande maioria das crianças manifesta um aumento na quantidade de intervenções verbais, particularmente a partir da sessão 10. De facto, se focarmos a nossa atenção nas áreas coloridas, notamos que após a sessão 10 os eixos representativos das crianças indicam uma subida significativa, fazendo com que o gráfico apresente maior área colorida nas 5 últimas sessões. B3 parece ser uma exceção, uma vez que revela logo nas primeiras sessões elevada quantidade de enunciados orais, mantendo mais ou menos o mesmo nível nas sessões intermédias até às duas últimas sessões em que demonstra um grande aumento no número de vezes que se pronuncia.

B4, B5 e B8 continuam a demonstrar menor desejo de se manifestarem verbalmente, o que poderá refletir menor conforto linguístico e, do mesmo modo, menos oportunidades para praticarem e evoluírem nas capacidades orais. Talvez por isso, tal como referido anteriormente, pelo menos B8 foi a criança que menos

evolução manifestou ao longo deste estudo. Podemos considerar igualmente que as atividades de SDL não foram totalmente ao encontro das necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento do nível da linguagem desta criança, pelo que teríamos de ponderar experimentar outras atividades de linguagem que impulsionassem mais as capacidades linguísticas desta criança em particular. Convém realçar contudo que, no gráfico, quando vemos valores iguais a zero não significa que as crianças não se manifestaram uma única vez nas sessões, uma vez que já vimos, na análise das transcrições das sessões, que isso nunca aconteceu, remetendo apenas para ausências das crianças nessa sessão.

Em suma e para terminar, pensamos poder afirmar que, pelo aumento na quantidade de intervenções verbais detetadas ao longo do PI, tal como já refletido nos resultados do *Teste de Linguagem* e do *Relatório de Avaliação da Linguagem*, as atividades de SDL foram ao encontro dos interesses e dos gostos da maioria das crianças, gerando bem-estar linguístico manifestado num aumento das intervenções verbais durante as sessões.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

Considerações finais

O estudo que realizámos e apresentado ao longo deste trabalho teve como principal objetivo compreender as potencialidades das atividades de SDL no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de crianças em idade pré-escolar, especialmente no domínio da sintaxe.

Baseadas em pressupostos contemplados na investigação científica realizada com crianças em situação de contacto com várias línguas quer em ambiente familiar quer em contexto escolar, constituímos um referencial teórico que suportasse a nossa ideia de que a SDL traz benefícios para o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação das crianças. Tendo os projetos de SDL sido desenvolvidos como forma de promover o desenvolvimento de atitudes de respeito e de aceitação da diferença assim como forma de fomentar a aprendizagem das línguas do mundo e de criar bases para a construção e desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural (Andrade et al, 2014; Andrade & Martins, 2007; Beacco & Byram, 2007; Candelier, 2005; Cavalli et al, 2009; Coste, Moore & Zarate, 1997; Lourenço, 2013), variados estudos realizados com crianças bilingues e plurilingues indicam que estas apresentam vantagens em várias áreas da linguagem, nomeadamente na sintaxe, comparativamente a crianças monolingues (Berkes & Flynn, 2013; Bialystok, 2001; Galambos & Goldin-Meadow, 1990; Rowland et al, 2012). Assim procurámos investigar, em contexto português, se as atividades de SDL desenvolviam e de que forma a competência linguístico-comunicativa de crianças.

Para tal, colocámos questões investigativas que guiassem a nossa pesquisa e que aqui recordamos:

- Qual o papel das atividades de SDL no JI?
- Que potencialidades podem ter as atividades de SDL no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa da criança, particularmente no campo sintático?

Pretendíamos, assim, estudar como as atividades de SDL poderiam enriquecer o ambiente linguístico do JI, especialmente nos casos em que o JI não

oferece a possibilidade de contacto com outras línguas ou dispõe de apenas uma LE (o inglês).

Formulámos assim três objetivos para a nossa pesquisa:

- Refletir sobre o interesse da SDL na educação pré-escolar;
- Compreender as potencialidades das atividades de SDL no desenvolvimento da competência sintática e os seus contributos para a competência linguístico-comunicativa da criança;
- Construir conhecimento sobre as possibilidades de enriquecimento do ambiente linguístico pré-escolar e sobre o desenvolvimento plurilingue.

Para atingirmos estes objetivos, realizámos um estudo de tipo misto, i.e., qualitativo e quantitativo, orientado por um plano de intervenção, tendo desenvolvido várias atividades lúdicas multilingues com um grupo de crianças de 5 anos num JI português que oferecia o inglês como atividade de enriquecimento curricular.

As atividades de SDL incluídas no PI foram escolhidas e/ou delineadas com base nos princípios da *Educação Experiencial* (Laevers & Van Sanden, 1997) que nos guiaram na seleção de recursos que fossem adequados às crianças em idade pré-escolar e correspondessem às suas necessidades de aprendizagem. A abordagem experiencial revelou-se ainda particularmente importante na forma como aplicámos o PI, uma vez que nos orientou relativamente à melhor maneira de trabalhar as atividades de SDL, de molde a que estas pudessem criar um ambiente promotor do bem-estar emocional das crianças, para que estas se sentissem seguras e interessadas.

Durante a aplicação do PI, registámos os níveis de envolvimento (Laevers, 1994b) das crianças na participação nas atividades de SDL, procurando entender se estas iam ao encontro dos interesses e das necessidades de aprendizagem das crianças. Recorremos ainda a um *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* (Sim-Sim, 2004) e a um *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* (Conselho da Europa, 2001) que administrámos antes e depois da aplicação do PI, por forma a melhor detetarmos eventuais evoluções na competência linguístico-comunicativa das crianças. Paralelamente ao grupo de crianças onde aplicámos o PI, constituímos um grupo de controlo que nos possibilitasse a realização de

comparações de resultados, aplicámos o *Teste de Avaliação da Linguagem Oral* e elaborámos o *Relatório* de igual modo no grupo de controlo. Não nos interessava fazer um levantamento exaustivo das capacidades linguístico-comunicativas destas crianças e compará-las com o desenvolvimento linguístico dito normal, mas sim trabalhar com informação relativa às crianças envolvidas neste estudo.

Após a apresentação e discussão dos resultados desta investigação, cabe-nos agora tecer algumas considerações finais sobre esses mesmos resultados, relacionando-os com o referencial teórico que constituímos nos primeiros quatro capítulos do nosso trabalho e estabelecendo pontes entre as nossas conclusões e os objetivos desta investigação.

Assim sendo, vamos começar por discutir a qualidade do PI e sua potencial influência nas capacidades de comunicação e expressão das crianças envolvidas no estudo, passando depois a uma interpretação das evoluções averiguadas através quer do *Teste de Linguagem* quer do *Relatório de Linguagem* elaborado pelas educadoras e pela investigadora. Partindo da discussão dos resultados, apresentamos respostas às questões investigativas colocadas no início deste trabalho e traçamos conclusões relacionadas com os objetivos delineados para esta pesquisa.

Finalmente, dedicamos parte das nossas considerações finais a debater algumas lacunas na nossa investigação, propondo caminhos para investigações futuras assim como sugerindo formas de desenvolver programas de SDL em JI portugueses e, eventualmente, em outros contextos, que concedam especial atenção ao enriquecimento do ambiente linguístico pré-escolar através de abordagens plurais.

Do envolvimento ao desenvolvimento

O primeiro aspeto que tomámos em consideração aquando da análise de dados foi o nível de envolvimento geral revelado na interação das crianças com as atividades de SDL. Recordemos que o grau de envolvimento detetado informou sobre qualidade do PI assim como a extensão da potencial influência das atividades na competência comunicativa das crianças.

O nível 4 de envolvimento geral obtido significa que as crianças interagiram significativamente com as atividades de SDL com momentos de interação intensa, pelo que pensamos poder assumir que os jogos propositadamente delineados para o nosso PI foram do interesse das crianças do GE e constituíram um desafio às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Com efeito, podemos comprovar o seu interesse pela forma como expressaram verbalmente o seu gosto pelas atividades e vontade de continuar o projeto de SDL:

Transcrição da Sessão 13

555	P/I	Qual é que gostaram mais o primeiro o rei manda ou este das Joaninhas?
556	B7	Eu gostei de todos os jogos
557	P/I	E tu B2?
558	B2	Eu gostei de todos
559	P/I	E tu B5?
560	B5	Todos
561	P/I	E tu B1?
562	B1	Todos
563	V	Não mas mais mais mais mais qual é que vocês gostaram mais?
564	B7	Eu gostei de todos

Transcrição da Sessão 15

852	B3	Adiós
853	P/I	Adiós anda cá dar um beijinho
854	B6	Oh Daniela eu queria aprender mais
855	P/I	<despede-se de B3 e conversa com a mãe de B3 que acaba de chegar>
856	B6	Oh Daniela eu queria aprender mais línguas contigo
857	P/I	B1
858	B1	Goodbye
859	P/I	Goodbye olha eu queria outro já disseram adiós já disseram good bye
860	B7	Eu sei um
861	P/I	Então diz lá B7
862	B7	*Arriberdeci
863	P/I	Boa arriverdeci anda dar uma beijoca/ ai que vergonha/ tantos beijinhos que eu gosto muito/ B1 anda cá diz lá noutra língua/ lembras-te como é que se diz em francês
864	B5	Eu queria dizer
865	P/I	Então diz lá B5 aure...
866	B5	voir
867	P/I	Au revoir// tchatchau
868	B6	Olha eu queria aprender mais contigo
869	P/I	E tu B6 diz lá
870	B6	Eu também queria dizer em francês
871	P/I	Então diz podes dizer
872	B6	Ah eham ehm ahm
873	V	Já se esqueceu
874	P/I	Já foi/ aurevoir
875	B6	Aurevoir
876	P/I	Boa beijoca

877	B6	Eu queria aprender mais contigo
878	P/I	Está bem eu depois venho cá um dia fazer mais coisas se a V deixar

Encontrámos ainda outras evidências de interesse e satisfação no modo como as crianças encararam com normalidade a diversidade e a diferença, revelando muita curiosidade por outras línguas e estando dispostas a aprofundar os seus conhecimentos em relação a outras culturas e línguas:

Transcrição da Sessão 3

070	P/I	Ah sim? Muito bem/ então estes meninos todos vejam lá bem eles são todos iguais?
071	Tr	Não
072	P/I	São diferentes? Em que é que eles são diferentes?
073	B6	Nos países
074	P/I	Nos países onde vivem e mais?/ eles falam todos a mesma língua?
075	ALS	Não
076	P/I	Não
077	B2	E vivem noutros países
078	P/I	E vivem noutros países e vejam assim como é que é a carinha deles têm todos por exemplo olhem esta menina tem os olhos azuis
079	B2	<debruça-se sobre o mapa>
080	P/I	E aqui este menino o Arturo?
081	Tr	<debruçam-se sobre o mapa>
082	P/I	O Arturo tem os olhos...
083	B5	Pretos?
084	P/I	Pretos ou castanhos/ e aqui o Charlie?
085	B2	Castanhos
086	P/I	Pois é pois é são todos diferentes
087	B5	Também tenho os olhos castanhos
088	P/I	Pois também tens de ver os aqui olhos do B2 <segura a sua cara e faz uma festinha> também e a B6 também são assim para o castanho escuro
089	B5	A minha família tem tudo todos os olhos castanhos
090	P/I	Pois são castanhos diferentes
091	B2	A minha família toda tem menos o meu pai
092	B6	Alguns podem ter
093	B2	O meu pai tem olhos verdes
094	B5	Olhos pretos
095	P/I	Ai que bonitos/ muito bem sim senhora pronto agora ele disse mais uma coisa aqui na carta/ disse assim os meus amiguinhos querem muito ser vossos amigos vocês querem ser amigos deles?
096	B2	<acena>
097	B5	Sim
098	P/I	Sim
099	B6	<IND>
100	P/I	Mas temos um problema que eles falam outras línguas o Arturo fala Italiano a Pauline fala Francês o Javier fala Espanhol e o Charlie fala Inglês então ele diz assim
101	B6	Só podemos falar com o Charlie porque nós estamos a aprender Inglês
102	P/I	Pois pois é por enquanto só podem falar com o Charlie mas gostavam de aprender outras línguas para falar com os outros meninos?
103	B6	Sim

104	P/I	Gostavam? E ele diz assim eles entregaram-me uns vídeos de canções que se cantam nos países deles nas escolinhas onde eles andam querem ver?
-----	-----	--

Além disso, pensamos que o interesse e entusiasmo se reflete igualmente no aumento do número de falas ao longo das sessões, sendo revelador do bem-estar crescente das crianças do GE e aceitação natural das atividades de SDL que, cada vez mais, são encaradas como parte integrante das suas rotinas diárias do JI.

Posto isto, pensamos poder assumir que o PI posto em prática junto do GE originou um ambiente positivo, seguro e propiciador de bem-estar, correspondendo aos gostos e aos interesses da maioria das crianças e gerando uma atmosfera favorável ao desenvolvimento das suas capacidades linguístico-comunicativas.

Relativamente à potencial evolução nas capacidades linguístico-comunicativas das crianças do GC e do GE, existem vários aspetos a tomar em consideração nesta fase.

Recordemos primeiramente os resultados do *Teste de Avaliação da Linguagem Oral*. Tendo em conta que antes da aplicação do PI o GC revelou melhor prestação no *Teste de Linguagem*, verificámos, após a intervenção, desempenhos e evoluções diferentes nas três capacidades da linguagem analisadas neste estudo. Na compreensão oral, o GE evoluiu mais do que o GC, contudo na produção oral e na interação oral o GC revelou maior evolução que o GE. Apurámos na análise de dados que houve maior quantidade de atividades de SDL que trabalharam a compreensão oral do que atividades que trabalharam a produção oral e a interação oral, assim como denotámos maior grau de envolvimento com as atividades de compreensão oral ao longo da aplicação do PI, pelo que considerámos a possibilidade da maior evolução na compreensão oral no GE estar relacionada com a presença mais significativa de jogos de compreensão oral e com a sua maior atratividade.

Não obstante os progressos superiores detetados na compreensão oral no GE, de acordo com o *Teste de Linguagem*, no cômputo geral, o GC evoluiu mais do que o GE, logo não podemos assumir perentoriamente que as atividades de SDL tiveram um papel fulcral na evolução das capacidades de linguagem do GE

mas também não descartamos o seu valor, uma vez que os valores dos níveis de envolvimento das crianças nas atividades de SDL do nosso PI apontam para uma interação muito positiva com as atividades, significando que houve lugar a influências do PI nas competências linguístico-comunicativas das crianças do GE.

Tentámos assim encontrar motivos que explicassem a maior evolução detetada no *Teste de Linguagem* no GC, mesmo após um enriquecimento do meio linguístico do GE com atividades de SDL. Não tivemos acesso às atividades de linguagem especificamente trabalhadas na sala de atividades de ambos os grupos durante o mesmo período de aplicação do PI. Sabemos apenas que as crianças do GC eram mais velhas em média 3 meses e já frequentavam a escola onde decorreu o estudo há 3 anos, estando envolvidas num projeto de conto e interpretação de histórias desenvolvido pelos alunos do 8.º ano da mesma instituição de ensino, projeto este que se inseria no conjunto de atividades de promoção do desenvolvimento da linguagem. O GE não parecia estar envolvido nesse projeto e frequentava aquela instituição de ensino há apenas 4 meses. Por estes motivos, não podemos rejeitar estes escassos mas importantes dados como aspetos influenciadores dos resultados obtidos no *Teste de Linguagem*, com o GC a dominar a evolução das capacidades linguísticas no domínio da sintaxe.

Considerando os resultados apresentados até agora, retirados dos níveis de envolvimento e do *Teste de Linguagem*, extraímos outras conclusões interessantes ao relacionar os resultados destes dois instrumentos de análise: no GE a criança que revelou menor envolvimento foi a que menos evoluiu no *Teste de Linguagem* e a criança que demonstrou maior envolvimento foi uma das que mais progrediu nas suas capacidades linguísticas de acordo com o *Teste*. Logo, vamos ao encontro das ideias preconizadas pelos fundadores da *Educação Experiencial* de que níveis elevados de envolvimento com uma determinada atividade revelam que esta corresponde aos interesses e às necessidades de desenvolvimento da criança, proporcionando condições para uma aprendizagem de nível profundo, facto que, no caso da nossa investigação, parece indicar que a qualidade e adequabilidade das atividades de SDL é fulcral na criação de condições para o desenvolvimento da competência comunicativa. Ou seja, as atividades de SDL do PI que apresentaram qualidade captaram o interesse da

maioria das crianças e satisfizeram as suas necessidades de aprendizagem, parecendo, de facto, ter exercido influência na área para a qual foram criadas: o desenvolvimento da capacidade de linguagem na sintaxe.

Continuando na senda da averiguação dos eventuais progressos detetados após a aplicação do PI, e complementando o *Teste de Linguagem*, olhamos agora para os resultados dos *Relatórios de Avaliação da Linguagem Oral* produzidos pelas educadoras dos dois grupos. Em geral, os relatórios dão conta de uma evolução mais expressiva em todas as capacidades (compreensão oral, produção oral e interação oral) no GE. Pusemos a hipótese, contudo, de a educadora do GE ter exacerbado um pouco os dados relativos à evolução, considerando que a educadora sabia que as suas crianças estavam envolvidos num projeto de trabalho da linguagem.

Com o intuito de confirmarmos a informação retirada destes relatórios e obtermos uma segunda opinião sobre a evolução da competência comunicativa das crianças do GE, procedemos à elaboração de um relatório igual ao apresentado pelas educadoras, mas baseado apenas nas transcrições das sessões de SDL. O nosso relatório revela níveis de evolução semelhantes aos descritos pela educadora do GE, sendo, no entanto, que os níveis apontados pela educadora foram, em geral, ligeiramente superiores aos níveis descritos por nós.

Se conjugarmos os resultados de **todos os instrumentos de análise utilizados**, observamos uma evolução mais significativa no GE relativamente ao GC, conforme se pode ver no gráfico 69.

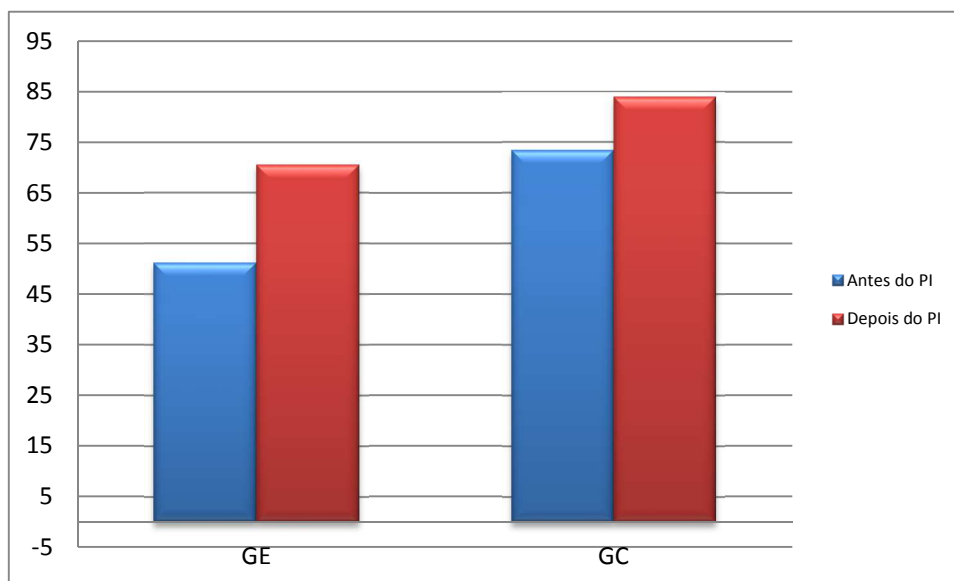


Gráfico 69 – Resultados gerais antes e depois da intervenção.

Após reunião dos principais resultados, interessa agora encontrar nos resultados potenciais respostas às questões de investigação que guiaram o nosso estudo.

Atentemos na primeira questão colocada:

▪ **Qual o papel das atividades de SDL no JI?**

Antes de mais, começamos por relembrar que, tratando-se de um estudo de tipo misto, que conjuga a investigação-ação com um estudo quasi-experimental, quaisquer considerações finais retiradas do estudo não se prestam a grandes generalizações.

Deste modo, no que diz respeito a este JI em particular, consideramos que o principal papel das atividades de SDL foi a criação de condições para o enriquecimento do meio e das atividades trabalhadas no JI. Com efeito, como referido em cima, as atividades de SDL foram ao encontro dos gostos e interesses das crianças do GE, facto comprovado pelo entusiasmo e satisfação das crianças durante as sessões, refletido no nível geral de envolvimento detetado. De facto, a EDEX preconiza a constante procura de recursos e materiais apelativos e desafiantes para as crianças, que estimulem o seu desenvolvimento e propiciem momentos de aprendizagem de nível profundo (Laevers, 1994a), atuando na ZDP das crianças e contribuindo para o

desenvolvimento de competências essenciais para a vida (Portugal, 2009; Roldão, 2009). Pensamos que as atividades de SDL do nosso PI proporcionaram um ambiente seguro e positivo de aprendizagem em que as crianças tiveram oportunidade de contactar com algo novo, interessante e estimulante, que quebrou um pouco a rotina do JI.

Além disso, tendo em conta os comentários das crianças registados nas transcrições, consideramos que o PI serviu de plataforma para a discussão de assuntos importantes a tomar em consideração na idade pré-escolar que se prendem maioritariamente com a diversidade linguística e cultural (Beacco & Byram, 2007; Candelier, 2000; Candelier et al, 2012).

Robinson & Diaz (2006) dizem-nos que “children do not enter early childhood programmes as empty slates but rather bring with them a myriad of perceptions of difference that they have taken up from their families, peers, the media and other social sources and negotiated in the representations of their own identities” (p. 4). Com 2/3 anos, as crianças começam a tornar-se cada vez mais cientes das diferenças existentes no mundo, nomeadamente no que diz respeito às diferenças raciais e variações linguísticas, desenvolvendo simultaneamente sentimentos positivos ou negativos em relação à diferença (cf. Robinson & Diaz, 2006: 4). Contudo, vários estudos revelaram que geralmente esses sentimentos são negativos em relação a raças diferentes (Glover, 1991 e Plamer, 1990 in Robinson & Diaz, 2006). Pesquisas desenvolvidas ao longo das duas últimas décadas “highlighted how children play a critical and active role in the constitution and perpetuation of social inequalities through their perceptions of the world and everyday interactions with each other and with adults (Aboud 1988; Alloway 1995; Averhart and Bigler 1997; Kaomea 2000; MacNaughton 2000; Grieshaber 2001; MacNaughton and Davis 2001).” (Robinson & Diaz, 2006: 5). Assim sendo, os educadores de infância encontram-se na posição ideal para modificar este panorama nas vidas das crianças e das suas famílias ao abordarem a diferença nas suas salas de atividades (Robinson & Diaz, 2006: 8). As atividade de SDL do nosso PI, principalmente as desenvolvidas nas três primeiras sessões, proporcionaram momentos de discussão e debate sobre a diferença e a alteridade, como se pode comprovar pelas transcrições seguintes:

Transcrições da Sessão 1

013	P/I	Castanhos e o meu cabelo é de que cor?
014	B3	Amarelo
015	B1	Amarelo
016	P/I	<ri-se> é sim/ e o teu? <dirigindo-se a B3>
017	B3	Castanho
018	P/I	E o da B1?
019	B3	Preto
020	B1	Castanho escuro
021	P/I	Castanho escuro é/ e o do B8
022	B3	O teu é dourado
023	P/I	O B8 o do B8 é dourado? É... parece um príncipezinho com os cabelos dourados não é?
024	B8	<ri-se envergonhado>
025	B1 e B3	<riem-se>
026	P/I	Olhem e a cor da nossa pele a cor da nossa pele de que cor é a minha pele
027	B3	Cor de cor de rosa
028	P/I	Cor de rosa?
029	B3	Cor de rosa clarinho
030	P/I	Cor de rosa clarinho <ri-se> e a da B1
031	B3	Cor de rosa clarinho
032	P/I	É mas ela tem a pele um bocadinho mais escura do que a minha por exemplo eu sou mais branquinha não sou?
033	B3	<IND>
034	P/I	E o B8? O B8 também é branquinho não é?
035	B8	<acena com a cabeça>
036	P/I	É muito branquinho/ e a V olhem para a V a V é branquinha?
037	Tr	<riem>

(...)

325	P/I	Ah muito bem sim senhora/ e gostavas de aprender a dizer olá noutras línguas?
326	B7	<acena>
327	P/I	Gostavas? Está bem? Então vamos ver se conseguimos fazer isso/ olá B3 <filma só B3> então qual foi o teu menino preferido?
328	B3	A Flor de *Lopes
329	P/I	A Flor de Lótus a Flor de Lótus/ e como é que ela diz olá?/ Lembras-te?
330	B3	<diz que não com a cabeça>
331	P/I	É nihau
332	B3	É nihau
333	P/I	E porquê que gostaste mais da Flor de Lótus?
334	B3	Porque ela é chinesa e é gira

As atividades de contacto com outras línguas desenvolvidas com estas crianças serviram assim de ponto de partida para o desenvolvimento de atitudes de apreço cultural e de respeito pela diferença (cf. Piccolingo Website, <http://www.paueducation.com/en/projects/piccolingo>).

Finalmente, outra das funções das atividades de SDL que encontrámos no nosso estudo prende-se com a criação de oportunidades para trabalhar a

linguagem. A escolha das atividades de SDL do PI foi feita com base nas indicações e sugestões de especialistas em linguagem infantil (Sim-Sim, 1998; 2004), de forma a reunirmos atividades que impulsionassem o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa no domínio da sintaxe. No entanto, ao contrário do que seria provavelmente esperado, durante a aplicação do PI, como professora/investigadora do GE, nunca forçamos a aprendizagem de nenhuma estrutura sintática em específico para mais tarde averiguarmos a sua aquisição. Nunca foi essa a nossa intenção. Limitámo-nos a encorajar as crianças a descobrir e recorrer a novos vocábulos em outras línguas, deixando o desenrolar das atividades acontecer ao sabor dos seus gostos e dos seus interesses. O mais importante na aplicação do PI, para nós, foi a criação de momentos em que as crianças pudessem cada vez mais exprimir-se livremente e assim praticarem a sua linguagem oral, recorrendo a códigos diversificados e experienciando atividades e jogos didáticos novos.

Pensamos que essas oportunidades foram efetivamente criadas e que, conforme descrito na análise dos resultados, as crianças, ao longo do PI, foram revelando cada vez mais vontade de se exprimirem, de comunicarem e de se fazerem ouvir, recorrendo muitas vezes a expressões em outras línguas, como se pode comprovar na transcrição das últimas sessões.

Transcrição da sessão 15

433	P/I	Frog é parecido boa/ e este?
434	B3	Bird
435	P/I	Bird ou mais precisamente
436	B3	*papagáiaou <tentando sotaque inglês>
437	P/I	Papagaio em Italiano é papagalo
438	B7	Elas têm o dog

Resumindo, e respondendo à primeira questão investigativa deste estudo, no JI onde decorreu a nossa investigação, as atividades de SDL assumiram três funções principais:

- a apresentação de novas e estimulantes atividades de linguagem para as crianças;
- a criação de momentos para se debater a diversidade linguística e cultural, trabalhando a alteridade e a diferença;

- a constituição de oportunidades para as crianças se manifestarem verbalmente, trabalhando e treinando a sua linguagem oral.

Pensamos, assim, que o PI criou um ambiente positivo e seguro de desenvolvimento da linguagem do agrado da maioria das crianças.

No que diz respeito à segunda questão de investigação da nossa pesquisa:

- **Que potencialidades podem ter as atividades de SDL no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa da criança, particularmente no campo sintático?**

Não podemos afirmar que encontramos evidências significativas que suportem a ideia de que as atividades de SDL foram as únicas responsáveis pelo desenvolvimento na competência linguístico-comunicativa das crianças do GE, principalmente porque os resultados dos instrumentos de análise de dados não são totalmente coincidentes, i.e, o *Teste de Linguagem* indica maior evolução no GC e o *Relatório de Linguagem*, realizado quer pela educadora quer pela investigadora, aponta para maior evolução no GE.

O que pensamos poder assegurar é que, no caso específico do nosso GE, as atividades de SDL tiveram influência positiva nas capacidades linguísticas das crianças, facto já constatado em outros estudos, como o de Lourenço (2013), tendo em conta o nível de envolvimento e os resultados dos instrumentos de análise usados. Pensamos que as atividades do nosso PI apresentam potencialidades na criação de oportunidades para o treino e o desenvolvimento da competência comunicativa, comprovada pela evolução detetada no GE, mas o desenvolvimento desta competência dependerá em muito da forma como as atividades de SDL foram apresentadas e trabalhadas, das próprias crianças e como estas se envolvem com as atividades, assim como das restantes atividades de linguagem trabalhadas com a educadora. Acreditamos que a combinação das atividades de SDL com as demais atividades de linguagem geralmente trazidas para o JI representa uma mais-valia na constituição de oportunidades de trabalho da linguagem na EPE, principalmente considerando a larga aceitação da SDL por parte das crianças do GE. Não encontramos evidências que suportem a ideia de

que as atividades de SDL apresentam maior qualidade para o trabalho da competência comunicativa relativamente às demais atividades já trabalhadas no JI, surgindo aquelas na EPE como um **elemento enriquecedor** mas não substituinte.

Limitações do estudo investigativo

Como grande parte das investigações, o nosso estudo apresenta algumas lacunas, na grande maioria detetadas já em fase avançada da investigação.

A primeira lacuna que gostaríamos de apontar prende-se com a falta de dados relativos às atividades de linguagem desenvolvidas pelas próprias educadoras nas suas salas de atividades durante o período em que durou a aplicação do nosso PI. Recordemos que na altura do primeiro contacto com as educadoras, estas afirmaram que não faziam um planeamento rigoroso das atividades a desenvolver ao nível da linguagem, dependendo em muito quer do plano curricular escolhido para aquele ano quer dos próprios interesses e gostos das crianças. Do mesmo modo, não tinham por hábito elaborar relatórios avaliativos da competência linguístico-comunicativa das crianças, daí a criação do *Relatório de Avaliação da Linguagem Oral* da nossa parte. De qualquer forma, pensamos que falhámos no facto de não termos, ao longo da aplicação do PI, perguntado semanalmente se as educadoras tinham abordado alguma atividade de linguagem que merecesse atenção para a registarmos e compararmos com as nossas atividades, fazendo, ao mesmo tempo, um levantamento das capacidades trabalhadas (compreensão oral, produção oral ou interação oral) pela educadora. Desta forma obteríamos um averbamento preciso de todas as atividades de linguagem com as quais as crianças contactaram para apurarmos melhor os motivos das potenciais evoluções, considerando o nosso PI em conjunto com as atividades da educadora.

Do mesmo modo, pensamos que, uma vez que não incluímos no GE a totalidade das crianças da turma da educadora em questão, pelos motivos já apresentados anteriormente (ver *Capítulo V*), poderíamos ter considerado a hipótese de constituir os dois grupos do estudo na mesma turma, i.e., GE e GC retirados do mesmo grupo de crianças, em vez de recorrermos a crianças de

salas de atividades diferentes. Sabemos que as atividades de linguagem trabalhadas na sala de atividades por ambas as educadoras eram planeadas em conjunto, mas sabemos também que, muitas vezes, as atividades abordadas se desenvolviam ao sabor dos gostos e interesses do grupo de crianças. Se tivéssemos escolhido dois grupos de estudo que tinham a mesma educadora, teríamos certeza de que ambos os grupos teriam feito o mesmo trabalho linguístico fora das sessões planeadas para a SDL, podendo assim retirar conclusões mais verosímeis. Contudo, mais uma vez, tudo dependeria das autorizações dos pais.

Outra questão a considerar prende-se com a relativização da leitura dos níveis de envolvimento obtidos neste estudo. Apesar de Laevers & Van Sanden (1997) terem disponibilizado categorias de análise dos níveis de envolvimento que facilitam a avaliação do grau de envolvimento pelo observador, os níveis de envolvimento estão sempre dependentes de uma variedade de fatores que poderão não ser facilmente observáveis ou, até mesmo, estar claramente patentes nas sessões observadas. Por isso mesmo, consideramos que os graus de envolvimento por nós detetados correspondem apenas à nossa interpretação do que nos foi possível observar nos tempos e nos espaços incorrentes do nosso estudo.

Implicações do estudo presente e orientações para estudos futuros

Findo o estudo que nos propusemos desenvolver, pensamos que, face às conclusões retiradas, nos encontramos em posição de deixar algumas sugestões para outros estudos a desenvolver na EPE nesta área.

Em primeiro lugar, consideramos que seria cientificamente pertinente e interessante desenvolver-se uma investigação do mesmo género mas em maior escala, ou seja, envolvendo mais escolas, mais crianças, mais educadores e, claro, mais investigadores.

Parece-nos que o nosso estudo, apesar de ter apontado para uma evolução positiva da competência linguístico-comunicativa das crianças ao nível da sintaxe, não produziu dados concretos relativamente ao papel específico do PI nessa evolução, deixando incertezas em relação à exclusividade da sua

responsabilidade nos progressos registados. Reiteramos que, face aos resultados já exaustivamente debatidos anteriormente, não temos dúvidas da influência positiva do PI, mas consideramos que só um estudo em grande escala, com outro tipo de investimento humano e financeiro, assim como outro tempo, poderá trazer resultados precisos sobre os efeitos da SDL na competência comunicativa da criança em idade pré-escolar.

Encaramos ainda esta nossa recomendação de um estudo em maior escala como uma possibilidade a ser tomada em consideração com seriedade, tendo em conta a importância da linguagem no desenvolvimento e crescimento saudável da criança em idade pré-escolar como cidadão pensante, autónomo e participativo. Pensamos ainda que o nosso trabalho de investigação em conjunto com um trabalho de pesquisa em grande escala poderá contribuir para a constituição de um instrumento de análise fiável das capacidades linguístico-comunicativas das crianças da EPE, auxiliando educadores e gestores escolares e contribuindo com materiais e recursos de impulsionamento da linguagem baseados em abordagens plurais e experiências linguísticas diversificadas. Todavia, “in doing so we must make sure these experiences are real and concrete, and that they continually challenge young children’s stereotypical thinking. (...) this process must be continuous and ongoing, not simply addressed on convenient occasions and implemented as an add-on to the curriculum” (Wardle, 2007 em linha em http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=548).

Torna-se, por isso, essencial que educadores em serviço e em formação estejam sensibilizados para a importância da linguagem e de atividades de SDL no currículo do EPE (Robinson & Diaz, 2006). Cavalli et al (2009) afirmam:

“La mise en œuvre d’une éducation plurilingue et interculturelle comporte des implications en termes de curriculum. Elle peut prendre des formes différentes selon les contextes, si l’on considère la seule langue de scolarisation, le rôle de la première langue étrangère enseignée ou encore la place possible des langues présentes dans l’école sans y être enseignées. Elle dépend aussi de conditions variables de faisabilité et d’implémentation, au niveau de l’institution centrale et/ou locale, pour l’établissement même, dans la classe et quant aux relations entre l’école et son environnement. Elle

a aussi, très clairement, des incidences sur la formation des enseignants.” (p. 13)

Com efeito, a educação para as línguas é premente não só no caso das crianças mas de igual modo na formação de educadores. Estes devem sair da sua formação inicial com a clara noção das potencialidades da SDL na EPE, procurando incluir nas suas rotinas a abordagem à diversidade cultural, o contacto com sonoridades diversificadas e o debate sobre a diferença. A criação de oportunidades para o treino e desenvolvimento da linguagem das crianças deve igualmente tomar um lugar de destaque, nomeadamente através de abordagens plurais de convivência com uma maior variedade de línguas.

Do mesmo modo, consideramos fundamental que pais e encarregados de educação estejam sensibilizados para a importância do contacto com outras línguas, desconstruindo ideias de que o convívio com outras línguas poderá ser prejudicial para o desenvolvimento da LM ou da língua de escolarização.

Souto-Manning (2006), num estudo informal desenvolvido por si enquanto mãe de uma criança bilingue (nascida nos Estados Unidos, foi educada pelos pais a usar a língua portuguesa), observou as reações de outras crianças e mães enquanto o seu filho brincava com outras crianças no parque infantil da sua cidade. Notou que, no princípio, o seu filho era apontado como a criança que não sabia falar e com quem não se conseguia estabelecer uma relação; contudo, após um esforço dos pais das outras crianças que explicaram que o filho da investigadora falava outra língua, além do inglês, este passou a ser visto como um especialista em línguas e alvo de muita curiosidade por parte das demais crianças. Souto-Manning (2006) realçou assim a importância de não apenas professores mas os próprios pais educarem os seus filhos para a diversidade linguística:

“by mediating naturally occurring interactions that expose young children to the rich universe of linguistic diversity and regarding languages as equally worthy, parents, teachers and caregivers can introduce young children to the worldly norm of multilingualism, fostering respect and admiration for other languages and those who speak them” (p. 444).

Concluindo, a educação para a diversidade linguística é, para nós, incontornável no século que corre.

“In the twenty-first century, however, we are aware of the linguistic complexity of the world in which monolingual schooling seems utterly inappropriate. Language differences are seen as a resource, and bilingual education, in all its complexity and forms, seems to be the only way to educate as the world moves forward.” (Wright, 2013: 619).

Acreditamos que a investigação em educação de infância se apresenta como um campo muito vasto mas rico em possibilidades de estudos inovadores que contribuam para o avanço e a transformação dos sistemas educativos, sendo que importa dar real voz à criança como sujeito ativo e como real beneficiário de cada investigação:

“reality experienced by children and young people in educational settings cannot be fully comprehended by inference and assumption. At the heart of this view is that the actual experiences perceived by the child cannot be inferred by others and so practitioners and researchers must include their voices as they speak and not as we infer or interpret. It is our belief that our task as researchers is to meet this challenge and open our eyes and ears and minds to these voices; to become expert and active listeners to children and to recognize the many ways in which children skillfully communicate their realities to us” (Pascal & Bertram, 2009: 253).

Aliado a outros estudos que têm analisado outras dimensões do funcionamento linguístico, esperamos que esta investigação ajude a construir conhecimento fundamentado sobre os efeitos da diversidade no desenvolvimento linguístico-comunicativo das crianças em idade pré-escolar.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Abreu, A. (2012). *Diversidade linguística, consciência fonológica e educação pré-escolar*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação. (Relatório do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Afonso, N. (2009). Políticas públicas de educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Relatório do estudo* (p .91-109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Agirdag, O. (2013). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10. London: Routledge.

Aguiar e Silva, V. M (1977). *Competência Linguística e Competência Literária* (p.9-102). Coimbra: Livraria Almedina.

Aimard, P. (1986). *Aquisição da linguagem. A linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações do estudo. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Relatório do estudo* (p. 200-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Alarcão, I. (2009). Introdução. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Relatório do estudo* (p. 23-30). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for the Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alptekin, C. (1999). Brain, mind, and language learning: the earlier the better. *CATS, Children and Teenagers, The Young Learners SIG Newsletter*, Issue 1/99 (p. 41-48)

Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, vol. 56/1 (p. 57- 63)

Alto Comissariado para as Migrações (sd). *Observatório da Imigração*. Consultado a 2 de março de 2012 em <http://www.oj.acidi.gov.pt/index.php>

Anderson, J. (2011). Reshaping pedagogies for a plurilingual agenda. *The Language Learning Journal*, vol. 39:2 (p. 135-147)

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

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1995). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira (vol. I)*. Aveiro: Contexto de Investigação.

Andrade, A. I. & Martins, F. (coord.) (2007). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos do LALE. Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (orgs) (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I. (1997). *O Francês Língua Estrangeira. Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Funções e Modalidades de Recursos ao Português Língua Materna*. Tese de Doutoramento (p. 31-105). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Bartolomeu, I.; Martins, F.; Melo, S.; Santos, L. & Simões, A. R., (2003). Análise e construção da competência plurilingue- alguns percursos didáticos. In Neto, A.; Nico, J.; Chouriço, C. J.; Costa, P. & Mendes, P. (Eds.), *Didáticas e metodologias de educação: percursos e desafios* (p.489-506). Évora: Universidade de Évora.

Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Martins, F. & Pinho, A. S. (2014). Olhares sobre a Sensibilização à Diversidade Linguística em Portugal: Desafios e Possibilidades da Educação para o Plurilinguismo. In Troncy, C. (dir.) & De Pietro, J.F.; Galetto, L. & Kervran, M., *Didactiques du Plurilinguism. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (255-265). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Andrade, A. I.; Moreira, G.; Pinho, A. S.; Martins, F.; Araújo e Sá, M. H.; Canha, M. B. et al (2002). Intercomprehension in Language Teacher Education: propostas para o desenvolvimento da competência plurilingue. *Intercompreensão, nº10*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A.I. & Araújo e Sá, M. H. (2002). *Processos de Interação verbal em aula de línguas: observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Andrade, F. (2008). *Perturbações de linguagem na criança: análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Annice, C. (2003). Data Collection Considerations: Validity, Reliability, and Generalizability. In Mills, G. E. (Ed). *Action research: a guide for the teacher researcher* (p.74-97). United States of America: Merrill Prentice Hall.

Antunes, S.; Cruz, M. & Teixeira, S. (2009). De hello ao hallo – uma abordagem intercultural e plurilingual no ensino precoce de línguas estrangeiras. *Revista Saber & Educar, Cadernos de Estudo, nº 14*. Porto: Escola Superior de Educação

de Paula Frassinetti. Consultado a 25 de fevereiro de 2010 em http://www.esepf.pt/rev/?p=a_pt/sed14.html (p. 1 a 12)

Azenha, M. (1997). *Ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras (sugestões para tornar a aprendizagem um prazer)*. Cadernos Correio Pedagógico. Porto: Edições Asa.

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

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

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Consultado a 23 de março de 2011 em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_FR.pdf

Beacco, J.-C. (2005). *Langues et Répertoires de Langues: le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Beacco, J-C; Byram, M.; Coste, D. & Fleming, M. (2009). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva/Trajectos.

Bento, C.; Coelho, R.; Joseph, N. & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

Berkes, E. & Flynn, S. (2013). Multilingualism: New Perspectives on Syntactical Development. In Bahtia, T. K. & Ritchie, W. C., *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing.

Bertram, T. & Pascal, C. (s.d.a). *Effective Early Learning Programme, Adult Engagement Scale*. Centre for Research in Early Childhood. Birmingham: University College Worcester-St Thomas Centre.

Bertram, T. & Pascal, C. (s.d.b). *Effective Early Learning Programme, Child Involvement Scale*. Centre for Research in Early Childhood. Birmingham: University College Worcester-St Thomas Centre.

Bertram, T.; Laevers, F. & Pascal, C. (1996). Étude de la qualité de l'interaction adulte-enfant dans le préscolaire: "Le schéma d'observation du style de l'adulte". In Raira, S.; Laevers, F. & Deleau, M. (coord.), *L'éducation préscolaire: quels objectifs pédagogiques?* Nattan: INRP.

Bérubé, D. & Marinova-Todd, S. H. (2012). The development of language and reading skills in the second and third languages of multilingual children in French Immersion. *International Journal of Multilingualism*, volume 9, n° 3 (p. 272-293)

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2006). Bilingualism at school: effect on the acquisition of literacy. In McCardle, P. & Hoff, E. (Ed.), *Childhood Bilingualism: Research in Infancy Through School Age*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bialystok, E. (2013a). The impact of bilingualism on language and literacy development. In Bahtia, T. K. & Ritchie, W. C., *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing.

Bialystok, E. (2013b). *Bilingualism: Consequences for Mind and Brain*. Seminário na Trømso International Conference on Language Diversity. 7 de novembro de 2014. Trømso, Norway.

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

Boldizsár, G. (2003). *An introduction to the current European context in language teaching*. Research and Development reports series, European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.

Bonnet, G. (1997). *The effectiveness of the teaching of English in the European Union*, Report and Background Documents of the Colloquium Held in Paris on October 20th and 21st 1997. Paris: Ministère de l'éducation nationale.

Brewster, J.; Ellis, G. & Girard, D. (1991). English and the Primary Curriculum. In Brewster, J.; Ellis, G. & Girard, D., *The Primary English Teacher's Guide* (p. 35-46). London: Penguin.

Brito, A. (2012). *Jogar com os sons das línguas na Educação de Infância*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação (Relatório do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Bronson, M. (1995). *The Right Stuff for Children Birth to Eight, Selecting Play Materials to Support Development*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Brumfit, C., Moon, J. & Tongue, R. (1997). *Teaching English to Children*. London: Longman.

Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.

Byram, M. & Zarate, G. (1995). *Young people facing difference. Some proposals for teachers. Language Learning for European Citizenship and European Youth Campaign against Racism, Xenophobia, Anti-Semitism and Intolerance*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. United Kingdom: Multilingual Matters.

Byram, M. (2002). Foreign language education as political and moral education – an essay. *Language Learning Journal*, nº 26 (p.43-47)

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and reflections* (p. 16-32). United Kingdom: Multilingual Matters. Consultado a 24 janeiro de 2014 em http://books.google.pt/books?id=GicfZDsuZ3kC&pg=PT189&lpg=PT189&dq=%22from+foreign+language+education+to+education+for+intercultural+citizenship%22&source=bl&ots=khwVkJXJ9k&sig=hHpG-vhxWvgn1KJOTr8i92S33oQ&hl=pt-PT&ei=YZbkSp38D8mw4QadwKCFaG&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAgQ6AEwAA#v=onepage&q=&f=false

Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, vol. 55/3 (p.105- 112)

Candelier, M. (2000). *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. CELV. Graz: Conseil de l'Europe. Consultado a 10 de janeiro 2009 em <http://www.ecml.at>.

Candelier, M. (2005). *L'éveil aux langues: Une innovation au service du plurilinguisme*. Assises Européennes du plurilinguisme. Paris, 24-25 Novembre 2005 (p.1-8). Consultado 13 de outubro de 2011 em http://europe-avenir.com/TI_Candelier.doc

Candelier, M. (Coord); Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; de Pietro, J-F.; Lőrincz, I.; Meißner, F-J.; Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Austria: Council of Europe.

Candelier, M. (Dir.) (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek - Duculot.

Candelier, M. (Ed), Andrade, A. I.; Bernaus, M.; Kervran, M.; Martins, F.; Murkowska, A.; Noguerol, A.; Oomen-Welke, I.; Perregaux, C.; Saudan, V. & Zielinska, J. (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages. Consultado a 26 Janeiro de 2010 em <http://www.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf>

Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 24. Lisboa: APEI.

Castro, R. (1991). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico*. Lisboa: Horizonte.

Cavalli, M. (2014). Des démarches de classe aux curriculums: approches plurielles et fondements didactiques en questions. In Troncy, C. (dir.) & De Pietro, J.F.; Galetto, L. & Kervran, M., *Didactiques du Plurilinguism. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (p. 195-201). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Cavalli, M. ; Coste, D. ; Crişan, A. & van de Ven, P-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (Language Policy Division).

Cazden, C. B. (1976). Play with language and meta-linguistic awareness: one dimension of language experience. In Bruner, J.; Jolly, A & Sylva, C. (Eds), *Play. Its role in development and evolution* (p.603-608). New Yourk: Basic books, Inc., Publishers.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. USA: The Massachusetts Institute of Technology.

Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coelho, D. & Mourão, S. (2009). *Little Hoola*. Porto: Porto Editora.

Coelho, D. & Ribeiro, G. (2013). Abordar a Diversidade Linguística no 1º Ciclo: ideias das crianças. *Saber & Educar*, vol. 18. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (p. 82–93).

Coelho, D. (2007a). *Brincar com o Inglês: um estudo no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coelho, D. (2007b). Teaching English at Pre-school: language games. *APPI Journal*, nº 2. APPI: Lisbon.

Comissão Europeia (2004). *Muitas línguas, uma só família. As línguas na União Europeia*. Direcção-Geral Imprensa e Comunicação.

Comissão Europeia (2006). *Europeans and their Languages*. Special Eurobarometer 243. Brussels: European Commission.

Comissão Europeia (2011). *Early Language Learning Policy Handbook*. Brussels: European Commission. Consultado a 27 de maio de 2014 em

http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/ellphb-summaries_en.pdf

Comissão Europeia (2012). *Europeans and their Languages*. Special Eurobarometer 386. Brussels: European Commission.

Comissão Europeia (2013). *Languages of Europe*. Brussels: European Commission. Consultado a 13 de novembro de 2013 em http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eu-languages_pt.htm

Conselho da Europa (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*. Porto: ASA.

Conselho da Europa (2004). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Consultado a 25 maio de 2014 em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp

Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Consultado a 27 de maio de 2014 em http://www.crup.pt/images/Estado_da_Educao_2012.pdf

Conselho Nacional de Educação (2014). Parecer sobre integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico. Parecer n.º 2/2014. *Diário da República* (2014), 2.ª série — N.º 19 — 28 de janeiro de 2014.

Cook, V. J. (Ed.) (2003). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cook, V., Iarossi, E., Stellakis, N. & Tokumaru, Y. (2003). Effects of the L2 on the Syntactic Processing of the L1. In Cook, V. J. (Ed.), *Effects of the Second Language on the First* (p. 193-213). Clevedon: Multilingual Matters.

Corcoll, C. (2013). Developing children's language awareness: switching codes in the language classroom. *International Journal of Multilingualism*, volume 10, nº 1 (p.27-45)

Corson, D. (2001). *Language Diversity and Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Coste, D.; Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Strasbourg: Desclée de Brouwer.

Coste, D.; Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approach*. California: SAGE.

Cruz, M. & Miranda, S. (2005). Por uma definição do perfil do professor de ensino precoce de línguas em Portugal: um estudo de caso. *Saber & Educar*, vol. 10. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Cruz, M. & Ribeiro, G. (2009). Por uma Didáctica de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. Caderno de Estudos Ensino de Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-escolar. *Saber & Educar*, vol. 14. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Cruz, M. ; Medeiros, P. ; Ribeiro, G. ; Marcelo, M. & Barreira, C. (2010). *Plurilingualism vs multiculturalism in early years of schooling: the rise of a critical cultural awareness in primary school*, como sub-projecto do projecto InterNetwork – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Curtain, H. A. & Pesola, C.A. (1988). Making the Case for Elementary School Foreign Language Programs. *Language and Children – Making the Match* (p.1-12). EUA: Allyn & Bacon.

Daloiso, M. (2009). The Role of Linguistic Routines in Early Foreign Language Learning. *Saber & Educar*, vol. 14. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado a 3 de março de 2011 em http://www.esepf.pt/rev/?p=a_pt/sed14.html (pp. 1 a 12)

De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du Recueil d'Informations* (p.20-37 e 92-147). Bruxelles: De Boeck Université.

Diário da República (1997a). *Lei nº 5/97 - Artigo 10.o - Objectivos da educação pré-escolar, I Série A, nº 24, 10 Fev 1997* (p. 671 e 672)

Diário da República (1997b). *Decreto-Lei, nº 147/97 de 11 de junho, I Série A* (p. 2828-2834).

Diário da República (2008). *Orientações relativas às actividades de enriquecimento curricular. SECÇÃO I, Ensino de inglês, 2.ª série — N.º 100 — 26 de Maio de 2008*. Consultado a 20 de maio de 2014 em [Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio](#).

Diário da República (2014). Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 2/2014. *Parecer sobre integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico*. 2.ª série — N.º 19 — 28 de janeiro de 2014.

Dias, C.; Evaristo, A. I.; Gomes, S.; Marques, C.; Sá, S. & Sérgio, P. (2010). “Mar de línguas e culturas” – uma abordagem didáctica de sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (orgs). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Departamento de Educação da

Universidade de Aveiro.

Djigunovic, J. M. (2010). Starting age and L1 and L2 interaction. *International Journal of Bilingualism*, vol. 14, nr. 3. (p. 303-314)

Dualy, H.; Burt, M. & Krashen, S. (1982). Effects of personality and age. In Dualy, H.; Burt, M. & Krashen, S., *Language Two* (p. 78-95). Oxford: Oxford University Press.

Dunn, O. (1993). *Beginning English with young children*. London: MacMillan Publishers.

Edelenbos, P.; Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *Les langues pour les enfants en Europe. Résultats de la recherche, bonne pratique et principes essentiels*. Rapport EAC 89/04 Lot 1. Consultado a 16 de fevereiro de 2013 em <http://piccolingo.pauservers.com/en/ell-resources-library?page=1>

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

Ellis, R. (1998). Introduction: describing and explaining L2 acquisition. In Ellis, R., *Second Language Acquisition* (p.3-14). Oxford: Oxford University Press.

Escola Superior de Educação de Leiria (2002). Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras. *Revista Educação e Comunicação, nº7*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica.

Eurydice (2001). *Ensino das línguas estrangeiras nas escolas da Europa. Situação em: PORTUGAL*. Lisboa: Ministério da Educação.

Eurydice (2001). *L'enseignement des langues étrangères*. Unité Européenne: Eurydice.

Faria, I. (2002). Diversidade Linguística e ensino de línguas numa fase inicial da escolarização. *Educação e Comunicação, Ensino precoce de línguas estrangeiras*. Revista da Escola Superior de Educação de Leiria. Junho 2002, nº 7. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria (p. 10-18)

Fernald, A. (2006). When Infants Learn Two Languages: Interpreting Research on Early Speech Perception by Bilingual Children. In McCardle, P. & Hoff, E., *Childhood Bilingualism: Research in Infancy Through School Age*. Clevedon: Multilingual Matters.

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

Ferreira, C.; Freitas, P. & Carvalho, R. (2009). Edu-LE: English teaching in Madeira (students from 3 to 12 years old). *Saber & Educar*, vol. 14. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado a 3 de março de 2011 em http://www.esepf.pt/rev/?p=a_pt/sed14.html (pp. 1 a 5)

Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), nº 1. Porto: Porto Editora (p. 153 a 173)

Formosinho, J. (2003). Childhood Pedagogy: the importance of interactions and relations. Braga: Institute of Child Studies. University of Minho and Childhood Association. In Laevers, F. & Heylen, L. (Eds), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (p.111 a 127). Belgium: Leuven University Press.

Galambos, S. J. & Goldin-Meadow, S. (1990). The Effects of Learning Two Languages on Levels of Metalinguistic Awareness. *Cognition*, vol. 34, Issue 1 (p. 1-56)

Gallagher-Brett, A. (2008). *Seven hundred reasons for studying languages*. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Southampton: University of Southampton.

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette Education.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Unite States of America: Wiley-Blackwell.

Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.

Gaspar, T. (2009). Organização da educação das crianças dos 0 aos 12 anos em seis países. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Relatório do estudo* (p.110-138). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, G. (2002). Two complementary modes of foreign language classroom interaction. *ELT Journal*, vol. 56/3 (p. 273- 279)

Gil, J. (2002). HOCUS and LOTUS: uma nova abordagem ao ensino das línguas estrangeiras no 1º CEB e no Jardim de Infância. *Educação e Comunicação*.

Ensino precoce de línguas estrangeiras. Revista da Escola Superior de Educação de Leiria, nº 7. Leiria : Escola Superior de Educação de Leiria (p. 112-125)

Gleason, J. B. (2001). *The Development of Language*. USA: Allyn and Bacon.

Gonçalves, F. ; Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua : Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa : Ministério de Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Gonçalves, I. (2002). O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico como factor potenciador da aprendizagem da língua materna. *Saber & Educar*, vol. 7. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado a 13 junho de 2009 em http://www.esepf.pt/rev/?p=a_pt/sed14.html (pp. 69-73)

Gonçalves, J. A. & Nunes, M. A. (2004). Estilos de Investigação: Estudos Quasi-Experimentais. *Metodologia da Investigação 1*. Lisboa: DEFCUL.

Graue, M. E. & Walsh, D. J. (1998). *Studying Children in Context. Theories, Methods, and Ethics*. United States of America: Sage Publications.

Griva, E. & Sivropoulou, R. (2009). Implementation and Evaluation of an Early Foreign Language Learning Project in Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, vol. 37 (p.79–87)

Groux, D. (1996). *L'enseignement précoce des langues: des enjeux à la pratique*. Lion: Chronique Sociale.

Gürel, A. & Yılmaz, G. (2011). Restructuring in the L1 Turkish grammar. Effects of L2 English and L2 Dutch. *Language, Interaction & Acquisition*, vol. 2, Issue 2 (p. 221-250)

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

Hakuta, K. (1986). *Cognitive development of bilingual children*. Center for Language Education and Research. Los Angeles: University of California.

Halliwell, S. (1996). Working with young language learners. *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman Handbooks for Language Learners (p. 3-8). Essex: Longman.

Harley, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hawkins, E. (1991). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hélot, C. & O'Laoire, M. (2011). *Bilingual education and bilingualism: language policy for the multilingual classroom. Pedagogy of the possible*. Bristol: Multilingual Matters.

Henriques, A. C. (1996). *Jogar e compreender. Propostas de material pedagógico*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Heylen, L. (2003). A process-oriented self-assessment instrument for students in teacher training. In Laevers, F. & Heylen, L. (Eds), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (p.173 a 182). Bélgica: Leuven University Press.

Hoff, E. (2001). *Language development*. United States of America: Wadsworth/Thomson Learning.

Horn, C.; Harres, J. & Pothin, J. (2003). *Actividades Lúdicas para crianças na faixa dos 0 aos 10 anos. Uma proposta com materiais de baixo custo*. Lajeado: Univates

Editora.

Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif.

Inbar-Lourie, O. (2010). English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners. Interaction of early English and mother tongue. *International Journal of Bilingualism*, vol. 14, nr. 3 (p. 283-287)

Inforprof (2014). *Nuno Crato quer Inglês obrigatório no 1.º ciclo em 2015*. Consultado a 25 de maio de 2014 em <http://inforprof.wordpress.com/2014/05/06/nuno-crato-quer-ingles-obrigatorio-no-1o-ciclo-em-2015/>

Instituto Nacional de Estatística (2010). *A Classificação Portuguesa das Profissões*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Jarvis, S. (2003). Probing the Effects of the L2 on the L1: A Case Study L2. In Cook, V. J. (ed.), *Effects of the Second Language on the First* (p. 81-101). Clevedon: Multilingual Matters.

Judt, T. & Lacorne, D. (Eds) (2004). *Language, Nation, and State: Identity Politics in a Multilingual Age*. USA: Palgrave Macmillan.

Kecskes, I. & Papp, T. (2000). *Foreign Languages and Mother Tongue* (p. 99-102). USA: Lawrence Erlbaum.

Kecskes, I. (2008). The effect of the second language on the first language. *Babylonia*, nº 2 (p. 31-34)

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research: Communicative Action in the Public Sphere. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.559-603). Thousand Oaks, Calif: Sage

Publications. Consultado a 21 de janeiro de 2014 em <http://books.google.ae/books?id=X85J8ipMpZEC&pg=PA443&dq=handbook+of+qualitative+research&hl=pt-PT&sa=X&ei=u3CxUc60Ko2v7AbOuYFw&ved=0CDUQ6AEwAg#v=onepage&q=handbook%20of%20qualitative%20research&f=false>

Keren-Portnoy, T. & Keren, M. (2011). The dynamics of syntax acquisition: facilitation between syntactic structures. *Journal of Child Language*, 38.2 (p. 404-32).

Kervran, M. (2008). *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire: développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée*. Tese de Doutorado (p. 5-46; 320-387). Maine: Université de Maine.

Kishimoto, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Kluger, J. (2013). Understanding how the brain speaks two languages. *Time magazine online*. Consultado a 18 agosto de 2013 em <http://healthland.time.com/2013/04/23/bilingualism/>

Koshy, E.; Koshy, V. & Waterman, H. (2010). What is action research? In Koshy, E.; Koshy, V. & Waterman, H., *Action Research in Healthcare*. Reino Unido: Sage Publications.

Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. United States of America: Pergamon Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. United States of America: Pergamon Press.

Kymlicka, W. & Banting, K. (2006). Immigration, multiculturalism, and the welfare state. *Ethics and International Affairs*, vol. 20 (3). United Kingdom: Blackwell Publishing (p. 281-304)

Laevers, F. & Heylen, L. (eds) (2003). *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*. Belgium: Leuven University Press.

Laevers, F. & Van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire. Livre de Base*. Belgique: Centre pour un Enseignement Expérientiel.

Laevers, F. (1994a). *The Innovative Project Experiential Education 1976-1994*. Belgium: Centre for Experiential Education.

Laevers, F. (1994b). *The Leuven Involvement Scale for Young Children, LIS-YC, Manual*. Belgium: Centre for Experiential Education.

Laevers, F. (1995). An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education. *Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe* (p .59 a 72). Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.

Laevers, F. (1998). Understanding the world of objects and of people: intuition as the core element of deep level learning. *International Journal of Educational Research*, n° 29 (1) (p. 69-85)

Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach in early years. *International Journal of Research and Development*, vol. 2, n° 2 (p.20 a 28)

Laevers, F. (2003). Experiential Education: Making care and education more effective through well-being and involvement. In Laevers, F. & Heylen, L. (Eds), *Involvement of children and teacher style. Insights from an International Study on Experiential Education* (p.13 a 23). Belgium: Leuven University Press.

Laevers, F. (2008). À conversa com... . In Santos, J. & Jau. J., *Cadernos de Educação de Infância*, nº 84. NOESIS E CEI.

Laevers, F. (2011). *Experiential Education: making care and education more effective through well-being and involvement*. Belgium: Leuven University / Centre for Experiential Education. Encyclopedia on Early Childhood Development. Publicado online em fevereiro de 2011 e consultado a 22 Janeiro de 2013 em <http://www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf>

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, vol. 2, issue 4 (p. 34–46)

Lewis, G. & Bedson, G. (1999). *Games for Children*. Oxford: Oxford University Press.

Lewis, M. P.; Simons, G. F. & Fennig, C. D. (Eds.) (2014). *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition*. Texas: SIL International. Consultado a 28 de maio de 2014 em <http://www.ethnologue.com>

Lief, J. & Brunelle, L. (1978). *O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Lievegoed, B. (1996). *Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência*. São Paulo: Antroposófica.

Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lourenço, M. & Andrade, A. I. (2009). Éveil au langage et à l'écrit dans le préscolaire: un atout pour l'apprentissage des langues tout au long de la vie? *Actes du Colloque ACEDLE. Recherche en didactique des langues – Les langues tout au long de la vie*. Université Lille 3. 10-12 (p.190- 202)

Lourenço, M. & Andrade, A. I. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Guarda. (p. 335-342)

Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Loveridge, J.; Rosewarne, S.; Shuker, M. J.; Barker, A. & Nager, J. (2012). Responding to diversity: statements and practices in two early childhood education contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20:1 (p. 99-113). London: Routledge.

Lowry, L. (s.d.). *Bilingualism in young children: separating fact from fiction*. Consultado a 1 de novembro de 2013 em <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Bilingualism-in-Young-Children--Separating-Fact-fr.aspx>

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

Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be...a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, vol. 6:2 (p. 154-167). London: Routledge.

Luís, H. (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo da interação educativa. Contributo para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Luís, H. (2000). Educação pré-escolar diferenciada e estilo de interacção adulta - avaliação das práticas dos educadores de infância. In Roldão, M. do C. & Marques, R. (Org.), *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.

Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mady, C. (2013). Learning French as second official language in Canada: comparing monolingual and bilingual students at Grade 6. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 16, issue 4. London: Routledge.

Malderez, A. (2003). Observation (Key concepts in ELT). *ELT Journal*, vol. 55/2 (p.179- 181)

Marshall, C. & Rossman, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, F.; Andrade, A. I. & Bartolomeu, I. (2003). As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1.º ciclo do EB. *Didáctica de Línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (p. 103- 108). Coimbra: Pé de Página Editores.

Martins, F.; Andrade, A. I.; Dias, C.; Gomes, S.; Moreira, G.; Nolasco, I.; Ramos, A. P. & Sá, S. (2010). Educação plurilingue e intercultural: que conhecimento em projectos colaborativos de formação? In Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (Orgs), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.

Mathey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Viena: Peter Lang.

McDaniel, D.; McKee, C. & Garrett, M.F. (2010). Children's sentence planning: syntactic correlates of fluency variations. *Journal of Child Language*, 37 (p. 59-94)

Meisel, J. (2010). Grammatical development in the simultaneous acquisition of two first languages. In Meisel, J. (Ed), *Two First Languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Berlin: Walter de Gruyter.

Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2012). "Eu falo português em casa" – Quando as crianças representam o seu plurilinguismo. Consultado a 25 maio 2014 em http://cepealemanha.files.wordpress.com/2012/03/formacaoweilburg-2012-mpfeifer_schmidt.pdf

Miguéns, M. (2009). Nota Prévia. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Estudos e Relatórios* (p. 11-14). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Mills, G. E. (Ed) (2003). *Action research: a guide for the teacher researcher*. United States of America: Merrill Prentice Hall.

Ministério da Educação (1987). *Jogos em Jardim de Infância* (vol.I e II). Algueirão: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Divisão da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (1996). *Avaliação e desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar – um programa de desenvolvimento profissional*. Effective Early Learning Project, Prof. Christine Pascal, Worcester College of Higher Education and Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, Prof. Dr. Paulo Abrantes (p. 35, 39, 99 a 103, 109 a 136 e 141 a 150). Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-escolar.

Ministério da Educação (1997a). *Legislação. Educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.

Ministério da Educação (1997b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: GDEP.

Ministério da Educação (2001). *Línguas Estrangeiras-Competências Essenciais*. Documento de Trabalho do Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2005). Despacho nº 14 753/2005 (2ª série). *Diário da República*, II série, nº 127 (pp. 9785-9787)

Ministério da Educação e Ciência & Direção-Geral de Educação (2010). *Metas de aprendizagem. Educação pré-Escolar*. Consultado a 11 de janeiro de 2011 em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>

Ministério da Educação e Ciência & Direção-Geral de Educação (2012). *Metas de aprendizagem. Educação pré-Escolar*. Consultado a 14 de agosto de 2014 em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>

Ministério de Educação e Ciência & Direção Geral de Educação (sd). *Currículo e Programas do Ensino Básico. Línguas Estrangeiras*. Consultado a 9 de outubro de 2014 em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=85>

Mitchel, J. (2003). Deciding on an Area of Focus. In Mills, G. E. (Ed), *Action research: a guide for the teacher researcher* (p.22-45). United States of America: Merrill Prentice Hall.

Moreira, L. (2012). *As Línguas Estrangeiras na Educação Pré-Escolar – Representações dos EE*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Morgan, C. (2001). The International Partnership Project. In Byram, M.; Nichols, A. & Stevens, D., *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Morin, A. (1985). Critères de scientificité de la recherche-action. *Revue des Sciences de l'Éducation* (p. 31-49)

Mourão, S. (2001). *Inglês na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo de Ensino Básico*. Um manual de apoio para educadores e professores.

Mourão, S. (2012). *Ilustrações do álbum em inglês e desenvolvimento da linguagem em crianças na educação de infância*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Murphy, V. A. & Pine, K. J. (2003). L2 influence on L1 linguistic representations. In Cook, V. J. (Ed.), *Effects of the Second Language on the First* (p. 142-166). Clevedon: Multilingual Matters.

Nabuco, M. & Prates, S. (2003). Improving the quality of early childhood education from “within”. In Laevers, F. & Heylen, L. (Eds), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (p.43 a 59). Belgium: Leuven University Press.

Nair, N. (2011). *Ilustração de cenário lúdico para teste de linguagem*. Leiria: Nídia Nair.

Neto, C. (Ed.) (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Edições FMH.

Nikolov, M. (2000). Issues in research into early foreign language programmes. *Research into Teaching English to Young Learners* (p.21-43). Pécs: University Press Pécs.

Nikolov, M. (2010). Interaction of early English and mother tongue. *International Journal of Bilingualism*, vol. 14, nr. 3. (p. 283-287)

Nobre, C. (2002). O jogo no ensino precoce da língua inglesa. *Educação e Comunicação*, nº 7 (p.165-171)

Oates, J. & Grayson, A. (2004). *Cognitive and language development in children*. Oxford: Open University and Blackwell Publishing.

Olson, D. R. (Ed.) (1980). *The Social Foundations of Language and Thought*. New York: Norton & Company.

Owens, R. (2001). *Language Development. An Introduction*. USA: Allyn and Bacon.

Pardal, L. (1997). *Inovação educacional: uma perspectiva sociológica*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Parlamento Europeu (2000). Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*. Consultado a 14 de setembro de 2014 em http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf

Pascal, C. & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 17, issue 2 (p. 249-262)

Pascal, C. & Bertram, T. (2003). The Effective Early Learning Project: The quality of adult engagement in early childhood settings in the UK. In Laevers, F. & Heylen, L. (Eds), *Involvement of Children and Children Style, Insights from an International Study on Experiential Education* (p. 77 a 90). Leuven: Leuven University Press.

Pereira, A. & Poupa, C. (2003). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, I. & Viana, F. (2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas reflexões. In Azevedo, F., *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas: actas do I Encontro Internacional*. Braga: Universidade do Minho.

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

Philips, S. (1997). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

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

Piccolingo Website (s.d). Consultado a 16 de fevereiro de 2013 em [http://www.paueducation.com/en/projects/piccolingo \](http://www.paueducation.com/en/projects/piccolingo)

Piller, I. & Takahashi, K. (2011). Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 14:4 (p. 371-381)

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: Harper Perennial Modern.

Pinto, F. (2002). *A Gestão Curricular e o Desenvolvimento de Competências (Meta)linguísticas na Criança de 4 e 5 anos*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Porte, G. (2003). English from a distance: codemixing and blending in the L1 output of long-term resident overseas EFL teachers. In Cook, V. J. (Ed.), *Effects of the Second Language on the First* (p. 103-119). Clevedon: Multilingual Matters.

Portugal, G. & Santos, P. (2001). Da exploração da área de conhecimento do mundo, em educação de infância, à construção de um cidadão crítico e aberto ao conhecimento. In Gomes, C. & Cunha, J. (Org.), *VIII Encontro Nacional de Educação em Ciência-Actas* (p. 169 a 178). Açores: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Portugal, G. & Santos, P. (2003). Enabling and empowering early intervention professionals – a reflective practice based on Experiential Education. In Laevers, F. & Heylen, L. (Eds), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (p.129 a 142). Belgium: Leuven University Press.

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na Infância. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Relatório do estudo* (p .33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2004). *Relatório do desenvolvimento humano: liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa: Mensagem.

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

Radford, A.; Atkinson, M.; Britain, D.; Clahsen, H. & Spencer, A. (2009). *Linguistics. An Introduction* (p.1-22). Cambridge: Cambridge University Press.

Ratner, N. & Bruner, J. S. (1978). Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, 5 (p. 391-401)

Read, C. (2002). Action rhymes and games. *APPI & IATEFL 1st Young Learner Conference*.

Reilly, T. (2000). Working with very young learners (3-6) in the English language classroom. *CATS, Children and Teenagers. The Young Learners SIG Newsletter*, issue 1/99 (p.4-6)

Reilly, V. & Ward, S. (1997). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Ribeiro, A. (2008). *Podemos viver sem o Outro?* - Conferência Gulbenkian. Consultado a 26 maio de 2014 em <http://www.antoniopintoribeiro.com/cms/?confer%EAncia-gulbenkian-podemos-viver-sem-o-outro-42>

Ribeiro, G. (2006). *Consciência metalinguística: um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.

Rigolon, P. (1998). *O Jogo como atividade mediadora da interação na sala de aula de Inglês oral*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo: PUC/SP.

Ritzer, G. (2011). *Globalization: the essentials*. United States of America: Wiley-Blackwell.

Rixon, S. (1981). *How to use games in language teaching*. London: MacMillan Publishers Limited.

Robinson, K. H. & Diaz, C. J. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education. Issues for Theory and Practice*. England: Open University Press.

Rockford, J. (2003). Data collection techniques. In Mills, G. E. (Ed), *Action research: a guide for the teacher researcher* (p.46-73). United States of America: Merrill Prentice Hall.

Roldão, M. C. (2009). Que educação queremos para a infância? In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (p .176-197). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Roth, G. (2000). *Teaching very young children: pre-school and early primary*. London: Richmond Publishing.

Rowland, C. F.; Chang, F.; Ambridge, B.; Pine, J. M. & Lieven, E.V. (2012). The development of abstract syntax: evidence from structural priming and the lexical boost. *Cognition*, 125 (1) (p. 49-63)

Sá, S (2005). *Projeto de Doutoramento: Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, S. & Andrade, A. I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Saber & Educar*, vol. 14. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado a 10 de outubro de 2010 em http://www.esepf.pt/rev/?p=a_pt/sed14.html (pp. 1 a 12)

Sáez, F. T. (2001). Teaching languages to young learners: a historical perspective. In Madrid, D.; Herrera, F.; Mesa, M. C. & Cruz, M. (Coord.), *European Models of Children Integration* (p. 135-145). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Samulski, D. (1997). Educação por meio do movimento e do jogo. In Neto, C. (Ed), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (p.226-237). Lisboa: Edições FMH.

Sanger, J. (1996). *The complete observer. A field research guide to observation, qualitative studies, Series: 2*. London: Falmer Press.

Santos, M. T. (1990). O jogo interactivo e o desenvolvimento da linguagem. *Ler Educação*. Beja: ESSE Beja (p. 103 a 107)

Santos, P. C. & Portugal, G. (2002). Avaliação processual da qualidade em educação: um contributo experiencial para uma escola inclusiva. In Costa, J. A.; Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.), *Avaliação de Organizações Educativas, Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sarmiento, M. (2009). Os olhares da sociedade portuguesa sobre a criança. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Relatório do Estudo* (p. 68-90). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Schiller, P. & Rossano, J. (1996). *Guia Curricular, 500 actividades curriculares apropriadas à educação das crianças*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Schmid, M. S. (2013). First language attrition. *Approaches to Bilingualism*, 3:1 (p. 94–115)

Scott, G. & Ytreberg, L. (1990). *Teaching English to children*. London: Longman.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2010). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo*. Consultado a 27 de maio de 2014 em www.sefstat.sef.pt

Siegel, L. (2010). Ajudar as crianças a desenvolver competências de leitura proficientes. In Beard, R.; Siegel, L.; Leite, I. & Bragança, A., *Como se aprende a ler?* (p. 71-95) Porto: Porto Editora.

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

Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da Linguagem Oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Skutnabb-kangas, T. (2002). *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments*. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Strasbourg: Council of Europe. Consultado a 05 de abril de 2010 em <http://www.coe.int>.

Smith, M. K. (2008). Howard Gardner and multiple intelligences. *The encyclopedia of informal education*. Consultado a 21 de janeiro de 2014 em <http://www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education>

Souto-Manning, M. (2006). Families learn together: Reconceptualizing linguistic diversity as a resource. *Early Childhood Education Journal*, vol. 33, No. 6.

Strecht-Ribeiro, O. (1990). O aluno adulto e a aprendizagem. In Strecht-Ribeiro, *Como se aprende uma língua estrangeira: crianças e adultos* (p.21- 53). Lisboa: Livros Horizonte.

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

Strecht-Ribeiro, O. (2002). Didáctica da língua estrangeira para os mais novos: um olhar actual. *Intercompreensão*, nº 10 (p. 75-84)

Sutton, B. S. (1971). *Child's Play*. New York: John Wiley.

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

Thompson, L. (2000). ELT in Nursery and Kindergarten: an experiential approach. *Educação e Comunicação*, nº 7 (p. 47-61)

Thompson, S. (2008). Maneras de apreciar la diversidad mediante los cuentos y el desarrollo lingüístico de los niños. *Investigación y Práctica de la Niñez Temprana*, vol. 10, nº 1 (p.1-13)

Tomasello, M. (2000). The item-based nature of children's early syntactic development. *Trends in Cognitive Science*, vol. 4 (p. 156-163)

Toth, M. (2000). Practising classroom English through games. *CATS, Children and Teenagers, The Young Learners SIG Newsletter*, issue 1/00.

Tse, S. K.; Li, H. & Leung, S. O. (2007). The acquisition of Cantonese classifiers by preschool children in Hong Kong. *Journal of Child Language*, nº 34 (p. 495-517)

UNICEF (2008). *A transição dos cuidados na primeira Infância. Uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos*. Itália: Centro de Pesquisa Innocenti.

Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de Recherche pour l'Éducation* (p. 1-102). Paris/Bruxelles: DeBoeck Université.

Van Lier, L. (1998). *The classroom and the language learner*. Essex: Longman.

Vasilyeva, M. & Waterfall, H. (2012). Beyond syntactic priming: evidence for activation of alternative syntactic structures. *Journal of Child Language*, nº 39 (p. 258-283)

Vayer, P.; Maigre, A. & Coelho, M-H. (2003). *O Jardim Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.

Verhelst, M. (ed.); Van den Branden, K.; Van den Nulft, D. & Verhallen, M. (2009). *Framework of Reference for Early Second Language Acquisition*. Strasbourg: Council of Europe.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação professores*. Porto: Edições Asa.

Vieira, F.; Moreira, M. A. & Peralta, H. (2014). Research in foreign language education in Portugal (2006–2011): its transformative potential. *Language Teaching*, vol. 47, part 2. Cambridge: Cambridge University Press.

Vigeneron, F. (2001). Study of landscapes as an approach to openness to others. In Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D., *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon : Multilingual Matters.

Vygotsky, L. S. & Luria, A. R (1996). *Estudos sobre a história do comportamento humano: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotsky, L.S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In Bruner, J.; Jolly, A & Sylva, C. (Eds), *Play. Its role in development and evolution* (p.

537-554). New York: Basic books, Inc., Publishers.

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

Vygotsky, L.S. (1991b). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallace, M. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wardle, F. (2007). Diversity in Early Childhood Programs. *Early Childhood News*. Consultado a 12 novembro 2013 em http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=548

Waterman, H.; Tillon, D.; Dickson, R. & de Koning, K. (2001). *Action research: a systematic review and assessment for guidance*. Reino Unido: Health Technology Assessment.

Waxman, S. (2006). Finding the points of contact: language acquisition in children raised in monolingual, bilingual and multilingual environments. In McCardle, P. & Hoff, E. (Ed.), *Childhood Bilingualism: Research in Infancy Through School Age*. Clevedon: Multilingual Matters.

Wells, S. (1986). *Bilingualism: the accent is on youth*. Consultado a 10 de junho de 2005 em <http://www.findarticles.com>

Westerveld, M. F. (2013). Emergent literacy performance across two languages: assessing four-year-old bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. London: Routledge.

Whitehead, M. (1999). *Supporting language and literacy development in the early years*. Berkshire: Open University Press.

Whitehead, M. (2007). *Developing language and literacy with young children*. London: SAGE Publications Inc.

Williams, M. (2001). "It must be cultural because I don't do it". Cultural Awareness in Initial TESOL Teacher Education. In Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D., *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Wright, W. E. (2013). Bilingual Education. In Bahtia, T. K. & Ritchie, W. C., *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing.

Yaguello, M. (1991). *Alice no país da linguagem: para compreender a linguística*. Lisboa: Editorial Estampa.

ANEXO 1

Plano de Intervenção¹

Parte 1

Proposta de atividades de sensibilização linguística e cultural

Sessão 1

Meninos de todas as cores

Objetivos principais:

- Reconhecer a existência de diferentes povos;
- Distinguir diferentes povos;
- Desenvolver atitudes de curiosidade face a povos diferentes;
- Compreender que povos diferentes podem falar línguas diferentes.

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar² (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança

- faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;
- descreve pessoas, objetos e ações;
- alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Material

- História “Meninos de todas as cores – A viagem do Miguel” (Lisboa: Espaço OIKOS, 1998) adaptada
- Um mapa do mundo
- Imagens de cada uma das crianças da história em lã e outros adereços
- Ficha de desenho

¹ O plano que apresentamos neste anexo foi concebido antes da intervenção. Algumas das atividades previstas no plano aqui apresentado poderão ter sido ligeiramente modificadas ou adaptadas durante a sua implementação, devido às particularidades de cada sessão e à nossa vontade de sempre corresponder aos interesses de aprendizagem das crianças revelados ao longo das sessões.

² Apesar de já não se encontrarem em vigor à data da entrega deste trabalho investigativo, as metas de aprendizagem foram na altura da conceção do plano uma referência na constituição dos objetivos de linguagem a atingir com este plano de intervenção.

Línguas

- Português

Descrição

Antes de escutarem a história as crianças olham para os seus colegas e conversam sobre as suas diferenças e semelhanças. De seguida, a professora/investigadora introduz a história e pede-lhes que estejam atentas ao nome do menino e às cores das outras personagens. Depois, escutam a história e no fim a professora/investigadora coloca algumas questões, como por exemplo:

Como se chama o menino que viajou?

Quantos meninos conheceu ele?

De que cores eram os meninos?

Sabem onde vivem estes meninos?

Esta última questão vai iniciar a segunda parte da sessão em que as crianças observam um globo e imagens em lâ dos meninos de todas as cores da história e respondem a mais algumas questões:

Sabes em que parte do mundo tu vives? Aponta.

Onde viverá o Miguel/o menino castanho/vermelho/amarelo?

Achas que estes meninos falam todos a mesma língua? Porquê?

Chegando à conclusão que os meninos falam línguas diferentes, a professora/investigadora ensina como eles dizem “Olá!” nas suas línguas.

Finalmente, distribui uma folha onde as crianças vão desenhar as personagens da história.

Duração

30 minutos

Questões finais

Qual dos meninos da história gostaste mais? Porquê?

Qual das formas de dizer “Olá” é a tua preferida? Porquê?

Gostaste de escutar esta história?

Gostavas de aprender a dizer “Olá!” em mais línguas?

Sessão 2

Eu sei as línguas que conheço

Objetivos principais:

- Reconhecer a existência de diferentes línguas;
- Distinguir diferentes línguas;
- Consciencializar-se do seu conhecimento de línguas;
- Desenvolver atitudes de curiosidade face a outras línguas;
- Interessar-se pelo conhecimento de outras línguas.

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança:

- partilha informação oralmente através de frases coerentes;
- alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Material

- Cartões de cartolina de cores diferentes;
- Folhas de registo da biografia linguística.

Línguas

- Português

Descrição

A professora/investigadora pergunta às crianças que línguas falam, se se lembram das línguas dos meninos da história contada na sessão anterior e de como se diz “Olá!” nas suas línguas. Mostrando o globo com as imagens dos meninos de todas as cores espalhados pelo mundo, a professora pergunta:

Se visitasses o menino castanho e ele te apresentasse à família dele, conseguias falar com eles e eles contigo? Porquê?

Achas importante falar muitas línguas? Porquê?

Que línguas falas?

De que línguas já ouviste falar?

Dizendo algumas palavras correspondentes à língua dos meninos da história, a professora/investigadora procura saber se as crianças conhecem essa língua. A cada língua corresponderá um cartão de cor diferente e as crianças pintam na sua ficha quadrados que correspondem àquelas que já ouviram falar. A professora/investigadora convida ainda as crianças a recontarem a história.

No fim da sessão, levam para casa uma ficha (Anexo 5) para preencher com os pais que completará a informação relativa à biografia linguística das crianças.

Duração

20 minutos

Questões finais

Biografia linguística (Anexo 5) que levam para casa.

Sessão 3

Eu sei lenga-lengas em várias línguas

Objetivos principais:

- Reconhecer a existência de diferentes línguas;
- Desenvolver atitudes de curiosidade face a outras línguas;
- Interessar-se pelo conhecimento de outras línguas.

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança:

- faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;
- a criança descreve pessoas, objetos e ações;
- partilha informação oralmente através de frases coerentes;
- recita poemas, rimas e canções.

Material

- CD-ROM;

- Globo;
- Imagens de crianças inglesas, espanholas, italianas, francesas e portuguesas;
- Computador com ligação à Internet.

Línguas

Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Português.

Descrição

A professora lê em voz alta uma carta do Miguel (da história) a contar que conheceu mais amiguinhos nas suas viagens pelo mundo: um menino Canadiano, outro Espanhol, outro Italiano e um Francês. A professora mostra imagens de todos eles, apresenta-os e mostra no globo onde eles vivem.

Depois continua a leitura da carta do Miguel, dizendo que os seus amiguinhos também estão na escolinha e querem mostrar algumas lenga-lengas dos seus países aos meninos Portugueses.

Mostrando 4 vídeos diferentes com pequenas lengalengas nas línguas propostas, a professora pergunta se sabem a qual dos meninos corresponde cada lenga-lenga.

No fim, os meninos falam sobre a sua atividade preferida, justificando, e desenham o novo amiguinho do Miguel preferido, dizendo porque escolheram esse como favorito.

Duração

30 minutos

Questões

Qual é o teu novo amiguinho do Miguel preferido? Porquê?

Qual a tua lenga-lenga preferida? Porquê?

Parte 2

Atividades/Jogos de linguagem de sensibilização às línguas

Sessão 4

Eu ouço uma história e sei que tem várias línguas

Objetivos principais:

- Identificar a história ouvida em diferentes línguas;
- Ouvir várias línguas e identificar mudanças de línguas na história;
- Reconhecer que as línguas têm características sonoras distintas;
- Exercitar a discriminação auditiva e a atenção.

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança:

- faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;
- relata e recria experiências e papéis;
- descreve pessoas, objetos e ações;
- partilha informação oralmente através de frases coerentes;
- alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Material

- CD-ROM;
- Imagens dos amiguinhos do Miguel;
- Placas coloridas;
- Títulos da história impressos em papel colorido.

Línguas

Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Português.

Descrição

A professora/investigadora convida as crianças a ouvir uma história que o Miguel lhes mandou, mas avisa que a história será um bocadinho diferente, por isso deverão escutar com muita atenção.

As crianças ouvem a história “Os Três Porquinhos”, sendo apenas uma história mas dividida em cinco partes, cada uma contada numa das cinco línguas propostas. No fim, as crianças identificam a história narrada e a professora/investigadora coloca algumas questões:

Compreenderam tudo? Porquê?

Das línguas que ouviram, identificam alguma?

Onde é que já tinham ouvido essas línguas?

De qual gostaram mais? Porquê?

De seguida, a professora/investigadora propõe um jogo em que as crianças ouvem de novo a história e tentam identificar as mudanças de língua, levantando um cartão colorido sempre que haja uma mudança. No fim, a professora/investigadora pergunta se conseguiram reconhecer alguma palavra e em que língua é.

Convidando os amigos do Miguel a juntarem-se às crianças, a professora/investigadora ensina o título da história nas línguas dos amigos do Miguel, incitando-as a repetir e a sentirem-se à-vontade com as línguas desconhecidas. Os títulos das histórias em várias línguas são lidos em voz alta pela professora/investigadora e as crianças ligam-nos aos amiguinhos do Miguel.

Duração

45 minutos

Questões finais

Gostaram de ouvir a história em várias línguas?

Gostavam de voltar a ouvir histórias em muitas línguas?

Sessão 5

Eu sei dizer palavras da história em várias línguas

Objetivos principais:

- Reconhecer a sonoridade das diferentes línguas;
- Despertar a curiosidade para o contacto com outras línguas;
- Desenvolver a consciência fonológica e interlinguística;
- Alargar o repertório linguístico, escutando e pronunciando palavras em várias línguas.

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança:

- relata e recria experiências e papéis;
- descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;
- criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Material

- Imagens dos amiguinhos do Miguel;
- Imagens dos porquinhos, do lobo e das casas (com as palavras correspondentes escritas por baixo);
- Jogo do bingo.

Línguas

Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Português.

Descrição

A professora/investigadora pergunta se todos se recordam da história escutada e das palavras aprendidas na sessão anterior e se querem aprender mais palavras nas línguas dos amiguinhos do Miguel. Colocando as imagens dos amiguinhos em local visível, a professora/investigadora segura a imagem de um porquinho com a palavra “porquinho” em cada uma das 5 línguas, convidando as crianças a

ligar cada imagem ao amigo do Miguel que fala aquela língua. A professora/investigadora orienta, ajuda e corrige. De seguida, ensina a palavra “lobo” em várias línguas, solicitando que as crianças tentem identificar em que língua a professora está a falar e ligando de novo a imagem/palavra a cada amigo do Miguel. O mesmo se sucede para a palavra “casa”.

Finalmente, a professora convida as crianças a organizarem-se em 4 equipas e a jogarem ao bingo dos três porquinhos, em que cada equipa representa uma língua e deve preencher o seu bingo com as palavras pronunciadas pela professora, mas só quando for na sua língua.

Duração

45 minutos

Questões finais

Gostaste dos jogos de hoje?

Qual dos jogos gostaste mais? Porquê?

Gostaste de ouvir as línguas durante os jogos? Qual língua gostaste mais de ouvir?

Gostavas de voltar a jogar estes jogos?

Sessão 6

Eu sei contar a história em várias línguas

Objetivos principais:

- Desenvolver as capacidades de expressão linguística, recontando a história;
- Identificar e relacionar palavras específicas com cada um das línguas.

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança:

- descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

- reconta narrativas ouvidas ler.
- partilha informação oralmente através de frases coerentes.
- alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Material

- Imagens dos amiguinhos do Miguel;
- Imagens dos porquinhos, do lobo e das casas (com as palavras correspondentes escritas por baixo);
- Imagens referentes a vários momentos da história.

Línguas

Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Português.

Descrição

A professora/investigadora convida as crianças a recontar a história “Os Três Porquinhos”, começando por pedir que ordenem imagens consoante a história e depois chamando algumas crianças para recontarem a história toda. De seguida, pergunta às crianças se se recordam das palavras aprendidas nas línguas dos amigos do Miguel na aula anterior. Pedindo às crianças que se organizem de novo em equipas, a professora/investigadora explica-lhes que os amiguinhos do Miguel que estão a ouvir-nos não perceberam muito do reconto da história, porque, recorda, falam outras línguas e, assim, precisamos de encontrar as palavras da história e dar-lhes para que saibam de que história estamos a falar. Deste modo, a professora/investigadora vai dizendo em voz alta as palavras nas 5 línguas e cada equipa, à vez, tenta descobrir qual a língua e faz corresponder a palavra ao amigo do Miguel daquela língua.

Finalmente, a professora/investigadora desafia as crianças a contarem a história a um dos amigos do Miguel, de modo a que ele perceba o mais possível.

Duração

30 minutos

Questões finais

Gostaste desta atividade?

Foi difícil contar a história aos amigos do Miguel?

O que gostaste mais nesta atividade?

Gostavas de voltar a fazer esta atividade?

Sessão 7

Eu sei que línguas os porquinhos falam

Objetivos principais:

- Desenvolver a consciência fonológica e interlinguística;
- Identificar e relacionar palavras específicas com cada um das línguas;
- Explorar e brincar com novo léxico nas produções orais.

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança:

- alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras;
- usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Material

- Imagens dos amiguinhos do Miguel;
- Cópias dos amiguinhos do Miguel;
- Vídeos da história nas 5 línguas.

Línguas

Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Português.

Descrição

As crianças são organizadas em 4 equipas e dão um nome à sua equipa (o nome poderá ser numa das línguas estrangeiras). A professora/investigadora coloca as imagens dos amigos do Miguel e do Miguel em local visível e acessível e mostra 5 vídeos da história (apenas os primeiros segundos), desafiando um elemento de cada equipa a correr e tocar no amiguinho do Miguel que fala a língua que estão a ouvir no vídeo.

De seguida, voltam a ver os primeiros minutos dos 5 vídeos e devem ordenar os amigos do Miguel pela mesma ordem das línguas que ouviram nos vídeos.

Depois, a professora/investigadora pergunta se as crianças querem aprender mais nomes de animais nas línguas dos amigos do Miguel e cada amigo do Miguel ensina a cada uma das equipas como se diz “cão” na sua língua. Cada equipa fica responsável por ensinar às outras equipas a sua palavra.

Finalmente, a professora propõe que joguem ao “Stop”. Neste jogo, a professora diz o nome de um dos animais já aprendidos (porquinho, lobo e cão) em uma das línguas trabalhadas e as crianças devem agir como esses animais até a professora dizer “Stop”, altura em que devem parar. A última criança a parar tem de se sentar e ficar em estátua até ao fim do jogo.

Duração

30 minutos

Questões finais

Gostaste da sessão de hoje? Porquê?

Gostaste de aprender a dizer “cão” noutras línguas? Foi difícil?

Gostaste dos jogos? Qual o teu preferido?

Gostavas de voltar a jogar estes jogos?

Sessão 8

Eu sei o nome de animais noutras línguas

Objetivos principais:

- Dizer nomes de animais nas 5 línguas abordadas;
- Identificar animais noutras línguas;
- Despertar o interesse por aprender mais palavras noutras línguas;
- Recorrer a frases coerentes para obter informação;

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança:

- alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras;

- usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente;
- partilha informação oralmente através de frases coerentes;
- descreve pessoas, objetos e ações.

Material

- Imagens dos amiguinhos do Miguel;
- Imagens dos animais aprendidos;
- Tabela com imagens de animais.

Línguas

Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Português.

Descrição

Depois de reverem os nomes dos animais que já aprenderam nas 4 línguas estrangeiras, a professora/investigadora convida as crianças a jogarem o jogo da memória humano. Formam-se duas equipas, um representante de cada equipa retira-se para se organizar o jogo. Escolhe-se o mesmo número de crianças de cada equipa para ter uma tarefa: ou terá de dizer o nome de um animal ou mostrar a sua imagem. Os representantes da equipa voltam e tentam fazer pares com os nomes ditos pelos colegas e as imagens mostradas pelos colegas. A equipa que fizer mais pares ganha.

De seguida, a professora/investigadora distribui uma tabela com imagens dos animais pelas equipas e explica que para ganharem este jogo têm de pedir aos amiguinhos do Miguel nas línguas que eles falam. Cada amiguinho do Miguel tem imagens diferentes e cabe às crianças tentar acertar no amigo que tem as imagens que eles precisam. Ganha quem completar a tabela primeiro.

Duração

30 minutos

Questões finais

Gostaste dos jogos de hoje? Qual foi o teu preferido?

Gostaste de usar as línguas? Qual a língua que gostaste mais de usar?

Gostavas de voltar a jogar os jogos de hoje?

Sessão 9

Eu ouço a voz dos animais

Objetivos principais:

- Identificar animais noutras línguas;
- Construir frases coerentes para interagir com os colegas nos jogos e partilhar informação;
- Despertar o interesse por aprender mais palavras noutras línguas.

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança:

- faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;
- questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa;
- partilha informação oralmente através de frases coerentes;
- alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Material

- Imagens dos amiguinhos do Miguel;
- Imagens dos animais aprendidos;
- CD.

Línguas

Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Português.

Descrição

Depois de se organizarem em 4 equipas, as crianças escolhem um dos amigos do Miguel para jogar com eles. A professora/investigadora explica que, como têm um amigo que não fala Português, têm de tentar falar a língua dele para ajudar. O objetivo do jogo é ouvir um CD com as vozes dos 3 animais já conhecidos das crianças e mais um (o gato) e ordenar as imagens que cada equipa tem de acordo com o que ouvem. Depois cada equipa deve dizer como organizou os

seus animais, mas na língua do amigo do Miguel que joga com eles para que ele entenda. No fim, a professora/investigadora mostra a ordem correta em várias línguas.

Esta é também uma oportunidade de aprenderem a palavra “gato” nas 4 línguas e falarem sobre as diferenças e semelhanças com a língua materna.

Depois, em equipas jogam ao Salta a Corda. Este jogo consiste em saltar para o lado da corda que representa a língua em que a palavra ditada por outro colega se diz. A representar cada língua está um amigo do Miguel de cada lado da corda. Quem saltar para o lado errado da corda terá de sair do jogo.

Duração

45 minutos

Questões finais

Gostaste dos jogos de hoje? Qual foi o teu preferido?

Gostaste de usar as línguas? Qual a língua que gostaste mais de usar?

Gostavas de voltar a jogar os jogos de hoje?

Gostaste de aprender a dizer “cão” noutras línguas? Foi difícil?

Gostavas de aprender mais animais noutras línguas?

Sessão 10

Eu sei repetir palavras em várias línguas

Objetivos principais:

- Desenvolver a consciência interlinguística;
- Despertar o interesse por usar/dizer mais palavras noutras línguas;
- Recorrer a frases coerentes na interação com os colegas durante os jogos.

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança:

- alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras;

- usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Material

- Imagens dos amiguinhos do Miguel;
- Imagens dos animais aprendidos.

Línguas

Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Português.

Descrição

Depois de recordar os nomes dos animais que as crianças já sabem, a professora/investigadora convida-as a jogar ao jogo do Telefone. Formam-se 4 equipas. A professora/investigadora diz o nome de um animal em línguas diferentes ao ouvido da primeira criança na linha telefónica e cada criança vai dizendo ao ouvido do colega até chegar ao fim da linha. Por cada vez que a palavra chegar ao destino “intacta”, a equipa ganha um ponto.

No jogo seguinte, as crianças devem organizar-se em duas equipas apenas. A professora/investigadora explica que estamos todos numa margem de um rio e o Miguel está no outro lado. Para irmos falar com o Miguel temos de atravessar o rio, pisando um caminho de pedras. O rio tem piranhas que, se alguém cair ao rio, mordem muito. O caminho de pedra é representado por imagens dos animais aprendidos. Um representante de cada equipa tenta atravessar o rio, pisando cada imagem. De cada vez que pisa uma, pára e retira de um saco uma imagem. As imagens do saco são dos amiguinhos do Miguel que ditam em que língua eles devem dizer o nome dos animais para passarem à “pedra” seguinte. Se não souberem dizer o nome, caem ao rio e os elementos da equipa contrária “mordem” o colega (o morder é representado por cócegas).

Duração

45 minutos

Questões finais

Gostaste dos jogos de hoje? Qual foi o teu preferido?

Gostaste de usar as línguas? Qual a língua que gostaste mais de usar?

Gostavas de voltar a jogar os jogos de hoje?

Sessão 11

Eu reconheço os animais em várias línguas

Objetivos principais:

- Desenvolver a consciência interlinguística;
- Identificar os animais aprendidos em várias línguas;
- Usar palavras novas.

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança:

- alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras;
- usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente;
- recita poemas, rimas e canções.

Material

- Imagens dos animais aprendidos;
- CD.

Línguas

Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Português.

Descrição

A professora/investigadora convida as crianças a jogar um jogo de sequências. Em equipas as crianças sequenciam imagens dos animais que aprenderam a dizer em várias línguas consoante indicações da professora/investigadora que vai dizendo os nomes em várias línguas. A equipa com as sequências corretas ganha pontos.

Depois, com as mesmas imagens jogam ao jogam da memória dizendo o nome das imagens que encontram em duas línguas diferentes.

No fim, a professora/investigadora ensina uma música sobre animais em espanhol.

Duração

30 minutos

Questões

Gostaste dos jogos de hoje? Qual foi o teu preferido?

Gostaste de usar as línguas? Qual a língua que gostaste mais de usar?

Gostaste de aprender a canção em espanhol? Foi difícil?

Gostavas de voltar a jogar os jogos de hoje?

Gostavas de aprender mais canções noutras línguas?

Sessão 12

Eu sei pedir os animais que preciso em várias línguas

Objetivos principais:

- Identificar os animais aprendidos em várias línguas;
- Utilizar expressões de pedido em várias línguas;
- Recorrer a frases coerentes para interagir com os colegas e atingir os objetivos dos jogos.

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança:

- alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras;
- usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente;
- recita poemas, rimas e canções;
- partilha informação oralmente através de frases coerentes;
- faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Material

- Baralho de cartas com animais.

Línguas

Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Português.

Descrição

A professora/investigadora recorda a canção sobre os animais em Espanhol. As crianças juntam-se em grupos de quatro para jogar ao peixinho. O objetivo do jogo é fazer "peixinho", que consiste em agrupar 4 cartas do mesmo valor. Mistura-se as cartas em cima da mesa, viradas para baixo, deixando-as num monte. Tira-se 4 cartas à sorte da mistura de cartas. O primeiro a tirá-las é o primeiro a pedir. O jogador 1 pergunta ao jogador à sua esquerda se este tem (por exemplo) *dog* e este jogador tem duas opções: ou diz que sim e entrega ao outro jogador todos os *dogs* que tiver ou diz que não e o jogador 1 tem de ir à "pesca" (ou seja, tem de ir buscar uma carta na mistura). Se essa carta for um *dog* (ou seja, a carta que ele pediu) então joga outra vez, senão passa o jogo a quem estiver à sua esquerda que fará o mesmo procedimento. As cartas do jogo devem ter os 4 animais aprendidos e outros novos (galinha e vaca). Pretende-se que a criança demonstre curiosidade em aprender o nome dos animais novos nas línguas trabalhadas.

Duração

30 minutos

Questões finais

Gostaste do jogo de hoje?

Gostaste de usar as línguas? Qual a língua que gostaste mais de usar?

Gostavas de voltar a jogar o jogo de hoje?

Gostaste de aprender a dizer "galinha" e "vaca" noutras línguas? Foi difícil?

Gostavas de aprender mais animais noutras línguas?

Sessão 13

Eu obedeco a ordens em várias línguas

Objetivos principais:

- Atuar consoante instruções dadas em várias línguas;
- Recorrer a frases coerentes para interagir com o adulto e os colegas durante os jogos.

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança:

- faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;
- usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente;
- recita poemas, rimas e canções.

Material

- Imagens dos amigos do Miguel.
- Jogo “The Ladybirds”

Línguas

Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Português.

Descrição

A professora/investigadora explica que os amiguinhos do Miguel vão jogar um jogo com as crianças. O jogo consiste em obedecer a ordens, mas só quando os amigos mandam. É uma versão do jogo “O rei manda”. A professora/investigadora escolhe um amigo do Miguel, finge que ele lhe fala ao ouvido, dando ordens. As ordens consistem em agir como o animal dito pelo amigo do Miguel na sua língua. Contudo, as crianças só devem obedecer quando é o amigo do Miguel a mandar, ou seja, quando a professora/investigadora diz: “ O... diz *pig*”. Se só disser *pig* as crianças não deverão obedecer à ordem. Podemos incluir os dois novos animais aprendidos pelas crianças na sessão anterior.

De seguida, a professora/investigadora convida as crianças a jogar o jogo “The Ladybirds” cujo objetivo é conseguir o maior número de joaninhas. Para tal as crianças têm de lançar o dado, contar os pontos que calharam no dado e procurar um cartão com o mesmo número de pontinhos. Depois viram o cartão e vêm quantas joaninhas estavam no outro lado do cartão. O número de pontos do lado visível dos cartões não é necessariamente igual ao número de joaninhas do outro lado.

Duração

30 minutos

Questões finais

Gostaste dos jogos de hoje? Qual foi o teu favorito?

Gostaste de ouvir as línguas? Qual a língua que gostaste mais de escutar?

Gostavas de voltar a jogar o jogo de hoje?

Gostaste de aprender a canção em Inglês?

Sessão 14

Eu jogo aos três porquinhos

Objetivos principais:

- Atuar consoante instruções dadas em várias línguas;
- Questionar e responder a questões;
- Construir frases coerentes para interagir com os colegas e atingir os objetivos do jogo.

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança:

- faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;
- usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Material

- Jogo “The three little pigs” – Orchard Games

Línguas

Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Português.

Descrição

A professora/investigadora explica que as crianças vão jogar um jogo relacionado com a história que eles ouviram nas primeiras sessões: “Os três porquinhos”. Trata-se de um jogo de tabuleiro em que as crianças são representadas por

grupos de três porquinhos de cores diferentes que têm de chegar ao meio do tabuleiro, o local seguro, depois de construírem uma casa de palha, uma de madeira e outra de tijolo sem que o lobo as destrua. O jogo é constituído por um dado, 4 peões de cores diferentes, um tabuleiro colorido e várias partes de casas de palha, madeira e tijolo igualmente coloridas. Para chegarem ao local seguro no meio do tabuleiro, as crianças têm de passar por várias “casas” que indicam o passo seguinte.

Durante o jogo as crianças são incentivadas a usar os nomes dos animais nas 4 línguas assim como a contar as “casas” nas várias línguas, uma vez que têm na sua equipa um dos amigos do Miguel.

Duração

40 minutos

Questões finais

Gostaste do jogo de hoje?

Gostaste de ouvir as línguas? Qual a língua que gostaste mais de escutar?

Gostavas de voltar a jogar o jogo de hoje?

Sessão 15

Eu jogo em várias línguas

Objetivos principais:

- Despertar o interesse para saber mais palavras noutras línguas;
- Construir frases coerentes para interagir com os colegas e atingir os objetivos dos jogos;
- Recorrer aos vocábulos aprendidos ao longo das 14 sessões anteriores.

Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar (Meta da Linguagem Oral/Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal):

A atividade proposta para esta sessão pretende contribuir para que a criança atinja as seguintes metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação e Ciência:

No final da educação pré-escolar, a criança:

- faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;

- questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa;
- descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;
- descreve pessoas, objetos e ações;
- partilha informação oralmente através de frases coerentes;
- alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras;
- usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente;
- recita poemas, rimas e canções.

Material

- Jogos vários: bingo dos animais e a arca de Noé.

Línguas

Inglês, Espanhol, Italiano, Francês e Português.

Descrição

As crianças cantam as músicas que já conhecem em Espanhol e Inglês. A professora/investigadora traz para a sala vários jogos que incluem animais e convida as crianças e jogá-los em equipas. Enquanto jogam, a professora convida as crianças a usarem uma ou outra palavra na língua dos amigos do Miguel. O primeiro jogo é um bingo de animais com mais de 20 animais diferentes, cujo nome de alguns nas quatro línguas estrangeiras as crianças ainda não conhecem. Cada equipa fica com um cartão de bingo com imagens de vários animais diferentes e a professora/investigadora possui um saco com as mesmas imagens. A professora/investigadora retira as imagens uma a uma e diz o nome de cada numa das línguas estrangeiras trabalhadas em aula sem mostrar a imagem. O aluno que conseguir identificar o animal na imagem, mesmo aqueles que nunca aprenderam a dizer noutras línguas, e tiver essa imagem no seu cartão de bingo, solicita a imagem e vai completando o cartão. Quem terminar primeiro de preencher o cartão todo, ganha.

O jogo seguinte chama-se Arca de Noé. Este jogo é uma variação do jogo da memória, em que as crianças têm de ir virando as imagens para fazerem pares, mas assim que conseguirem um par devem colocá-lo na Arca de Noé a aguardar

a vinda dos outros animais. Assim que as crianças conseguirem todos os pares de animais, a Arca de Noé poderá finalmente navegar.

De seguida, as crianças escolhem os jogos que mais gostaram de jogar ao longo deste PI e divertem-se a jogá-los!

Duração

45 minutos

Questões

Gostaste dos jogos de hoje? Qual foi o teu preferido?

Gostaste de usar as línguas? Qual a língua que gostaste mais de usar?

Gostavas de voltar a jogar os jogos de hoje?

Planificação global das sessões

Mês	Sessão	Tema/Objetivo	Atividades/Jogos	Línguas
Parte I - Sessões de sensibilização à diversidade linguística e cultural				
Janeiro	1	Reconhecer a existência de diferentes povos	Audição de uma história; Conversa sobre o vídeo; Observação do globo.	Português Árabe Chinês Africâner
	2	Desenvolver atitudes de curiosidade face a outras línguas e culturas	Reconto da história; Reconhecimento de palavras noutras línguas (ficha para colorir); Construção da biografia linguística da criança (as línguas na família)	Português Árabe Chinês Africâner Alemão
	3	Reconhecer a existência de diferentes línguas; Desenvolver o interesse em conhecer outras línguas	Apresentação dos amigos do Miguel; Reconhecimento de palavras noutras línguas; Visionamento de vídeos com lenga-lengas em várias línguas.	Inglês Francês Italiano Espanhol Árabe Chinês Africâner Alemão
Parte II - Jogos de sensibilização às línguas e de desenvolvimento das competências comunicativas				
Janeiro	4	Ouvir várias línguas e identificar mudanças de línguas na história; Reconhecer que as línguas têm	Audição da história “Os Três Porquinhos” dividida em 5 partes, cada uma numa língua diferente; Reconhecimento de sons	Português Inglês Francês Italiano Espanhol

		características sonoras distintas; Exercitar a discriminação auditiva e a atenção.	em várias línguas (compreensão oral-saber escutar)	
	5	Despertar a curiosidade para o contacto com outras línguas; Desenvolver a consciência fonológica e interlinguística.	Jogo de associação som-língua; Bingo dos três porquinhos em 5 línguas. (compreensão oral-saber escutar)	Português Inglês Francês Italiano Espanhol
	6	Desenvolver as capacidades de expressão linguística, recontando a história; Identificar e relacionar palavras específicas com cada uma das línguas	Ordenação de imagens relativas à história dos três porquinhos; Reconto/representação de história com recursos a algumas palavras aprendidas noutras línguas. (compreensão oral e expressão oral- saber escutar e saber expressar-se)	Português Inglês Francês Italiano Espanhol
	7	Desenvolver a consciência fonológica e interlinguística	Atividade de correspondência e ordenação de imagens de acordo com 5 vídeos visionados em línguas diferentes; Jogo do telefone; Jogo de mímica (compreensão oral-saber escutar).	Português Inglês Francês Italiano Espanhol
Fevereiro	8	Despertar o interesse/ curiosidade por aprender mais palavras noutras línguas; Aprender a saber expressar-se.	Jogo da memória humano; Jogo do bingo (expressão oral-saber expressar-se).	Português Inglês Francês Italiano Espanhol
	9	Identificar animais	Jogos de ordenação de	Português

		noutras línguas; Despertar o interesse por aprender mais palavras noutras línguas.	imagens (Jogo das vozes dos animais) e de movimento em várias línguas (Jogo da Corda). (compreensão oral-saber escutar)	Inglês Francês Italiano Espanhol
	10	Desenvolver a consciência fonológica e interlinguística; Despertar o interesse por usar/dizer mais palavras noutras línguas.	Jogo do Telefone e Salta Pedrinhas (compreensão oral e expressão oral-saber escutar e saber expressar-se)	Português Inglês Francês Italiano Espanhol
	11	Desenvolver a consciência fonológica e interlinguística; Identificar os animais aprendidos em várias línguas.	Jogo da memória e de sequências em várias línguas. (compreensão oral e expressão oral-saber escutar e saber expressar-se)	Português Inglês Francês Italiano Espanhol
	12	Utilizar expressões de pedido em várias línguas.	Canção em espanhol; Jogo do peixinho em várias línguas (compreensão oral e expressão oral-saber escutar e saber expressar-se; interação oral)	Português Inglês Francês Italiano Espanhol
	13	Atuar consoante instruções dadas em várias línguas.	Jogo do rei manda em várias línguas; Jogo “The Ladybirds” (compreensão oral e expressão oral-saber escutar e saber expressar-se; interação oral)	Português Inglês Francês Italiano Espanhol
	14	Despertar o interesse por usar/dizer mais palavras noutras línguas; Recorrer a palavras já aprendidas.	Jogo de mesa dos três porquinhos. (compreensão oral e expressão oral-saber escutar e saber expressar-se; interação oral)	Português Inglês Francês Italiano Espanhol

Março	15	Despertar o interesse para saber mais palavras noutras línguas.	Jogos vários: bingo dos animais e a arca de Noé. (compreensão oral e expressão oral-saber escutar e saber expressar-se; interação oral)	Português Inglês Francês Italiano Espanhol
--------------	----	---	---	--

ANEXO 2

Guião da entrevista ao Diretor da Instituição de Ensino para caracterização da escola

Caracterização do Jardim de Infância

1- Tipo de Instituição

2- Meio sociocultural de inserção

- Rural, urbano, piscatório, de emigração, etc. ...

3- Comunidade escolar

- Nº de educadores
- Nº de professores do 1º ciclo
- Nº de professores do 2º ciclo
- Nº de professores do 3º ciclo
- Nº de professores de LE no pré-escolar
- Nº de alunos de pré-escolar
- Nº de alunos de 1º ciclo (divisão de turmas)
- Nº de alunos de 2º ciclo (divisão de turmas)
- Nº de alunos de 3º ciclo (divisão de turmas)
- Nº de auxiliares de Ação Educativa
- Nº de Técnicos de Orientação/Apoio Pedagógico

4- Serviços de apoio ao aluno

5- Espaços/materiais/equipamentos

- Arquitetura do edifício
- Nº de salas de pré-escolar
- Nº de salas de 1º/2º/3º ciclos
- Espaços reservados:
 - Ao trabalho (bibliotecas, salas e seu mobiliário...)
 - Às atividades de tempos livres
 - Ao recreio

6- Atividades extracurriculares disponíveis

7- Abertura ao exterior

- Saídas ao exterior, intercâmbios escolares, viagens de estudo, encontros desportivos...

8- Condições em que decorrem as aulas de Inglês no pré-escolar

- Sala, horário, professores, alunos, recursos ...

9- Sensibilização à diversidade linguística e cultural

10- Observações

ANEXO 3

Guião da entrevista às educadoras sobre as crianças envolvidas no estudo

☞ **Gostaria que tecesse alguns comentários sobre os tópicos que vou nomear tendo em conta o seu grupo de crianças:**

A- Informações relativas ao grupo de crianças com o qual trabalha

- Caracterização geral do grupo (idades, comportamento, relacionamento, recetividade, particularidades, atividades preferidas...)
- Atividades que estão a ser desenvolvidas
- Plano curricular de turma

B- Informações em relação às sessões de sensibilização à diversidade linguística

- Reações ao Plano de Intervenção:
 - Comportamento linguístico-comunicativo
 - Comentários sobre as sessões SDL (comenta o que aprendeu, revela interesse na próxima sessão, ...)
 - Uso de palavras ou canções em línguas estrangeiras na sala de atividades

Caracterização dos educadores

A- Informações pessoais

- Nome
- Idade
- Nacionalidade
- Habilitações académicas
- Profissão
- Local de trabalho
- Localidade
- Funções que desempenha
- Tempo de serviço

B- Informações relativas à formação da educadora

- Percurso académico
- Ações de formação, seminários, cursos de reciclagem... (com que frequência?)

C- Opinião em relação à sensibilização à diversidade linguística e cultural

- Reflexão sobre o sentido de competência plurilingue e a importância da sua construção desde o nível pré-escolar, partindo da leitura da citação que se segue:
“(...) o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui um precioso recurso comum que convém salvaguardar e desenvolver, impondo-se por isso esforços consideráveis no domínio da educação a fim de que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne uma fonte de enriquecimento e compreensão recíproca.” (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 7 citando o Comité de Ministros – tradução nossa).¹
- Considerações sobre a importância (ou não) de iniciar a sensibilização à diversidade linguística e cultural no pré-escolar
- O que esperam das sessões de sensibilização à diversidade linguística e cultural.

¹ Original francês: “(...) le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu’il convient de sauvegarder et de développer, et que des **efforts considérables s’imposent dans le domaine de l’éducation** afin que cette diversité, au lieu d’être un obstacle à la communication, devienne une source d’enrichissement et de compréhension réciproque. » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 7 citando o Comité de Ministros).

ANEXO 5

Biografia linguística das crianças

As línguas que eu conheço

Nome: _____.

1- Que língua/línguas é que tu falas? (pinta a caixa por baixo da bandeira correspondente à(s) língua(s) que falas e pede a um adulto para escrever o nome de outras línguas que fales)



Português

Espanhol

Inglês

Francês

Alemão

Outra(s): _____.

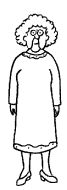
2- Tens alguém na família que fale outra língua? (pinta o quadrado que corresponde à tua resposta)



Sim

Não

2.1- Se sim, quem? (pinta o membro da família que fala outra língua e pede a um adulto para escrever o nome de outros membros da família que aqui não estejam representados)



Mãe

Pai

Irmão

Irmã

Avó

Avô


Outros: _____.


2.2- E que línguas? (pede a um adulto para escrever o nome das línguas)


- a) A mãe fala _____.
- b) O pai fala _____.
- c) O meu irmão fala _____.
- d) A minha irmã fala _____.
- e) A avó fala _____.
- f) O avô fala _____.
- g) O/A _____ fala _____.

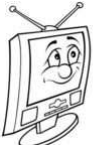
3- Se tiveste contacto com ou falas outras línguas...

3.1- Em que contexto? E que línguas? (pinta a imagem que corresponde à tua resposta e pede a um adulto para escrever as línguas ou outra informação)

a)  Em família. Língua(s): _____

b)  Na Escola (pré-escolar). Língua(s):

c)  Numa Escola de Línguas. Língua(s):

d)  Nos meios de comunicação e informação.
Língua(s): _____

e) Outro(s): _____ Língua(s):

4- *Gostavas de aprender outras línguas?* (pinta o quadrado que corresponde à tua resposta e pede a um adulto que escreva as respostas seguintes)



Sim

Não

4.1 Se sim, qual/quais? _____

4.2 Porquê? _____

OBRIGADA!

Thank you!

Gracias!

Merci!

Danke!

ANEXO 6

Imagem para descrição – Subteste 3

Metade 1



Metade 2



ANEXO 7

Teste de avaliação da linguagem oral

Domínio linguístico: sintaxe

Capacidades

- Recetivas: compreensão de estruturas complexas (compreensão do oral)
- Expressiva: completamento de frases (produção oral e interação oral)

Instruções gerais:

Aconselhamos a escolha de um ambiente tranquilo e iniciar a aplicação do teste depois de verificar que a criança compreendeu o que se pretende.

Não há limitação do tempo para a aplicação.

Se a criança pedir para repetir o item ou mostrar que não percebeu o que se perguntou, dever-se-á repetir a questão.

A passagem ao item seguinte só deverá ocorrer após a resposta da criança (correta, incorreta ou manifestação de não saber).

Não deverá ser dada à criança qualquer chave auxiliadora da resposta nem a resposta **correta** (mesmo após conclusão do teste).

Subteste 1 – Compreensão de estruturas complexas

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: “Ouve com atenção. Vou dizer-te uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes a seguir.”

Ex.:

A camisola verde do Rui tem um buraco.

P: De que cor é a camisola do Rui?

O carro que bateu no camião ficou muito amachucado.

P: O que é que ficou amachucado?

Cotação: a cotação máxima deste teste é **32 pontos**, sendo atribuído **1 ponto** a cada resposta certa e **0 pontos** a cada resposta errada. (tabela de registo e correção em anexo)

Subteste 1 – Compreensão de estruturas complexas

1. O carro vermelho da mãe teve um furo.
P: De que cor é o carro da mãe?
2. O locutor anunciou o prémio mais importante.
P: O que é que o locutor anunciou?
3. Hoje ou vamos à feira ou vamos ao jardim.
P: Onde é que vamos hoje?
4. Os eucaliptos que vimos no nosso passeio eram mais altos do que os castanheiros.
P: Quais eram as árvores mais altas?
5. O pai autorizou os meninos a irem ao cinema.
P: Quem é que foi ao cinema?
6. Nem o Miguel chegou nem o João saiu.
P: Quem é que não chegou?
7. A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul.
P: Quem é que tinha um vestido azul?
8. Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala.
P: Quem é que chegou primeiro à escola?
9. A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado.
P: Quem foi ao supermercado?
10. O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar da escola.
P: Quando é que o cão do meu vizinho ladra?
11. O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da zebra.
P: Quem é que saltou por cima da zebra?
12. Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal.
P: Quem é que chegou primeiro a casa?
13. O senhor, a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela.
P: Quem é que tinha uma gravata amarela?
14. O pai perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado.
P: Porque é que o pai perdeu o autocarro?
15. Porque o Benfica jogava naquele dia, o André foi ao futebol.
P: Porque é que o André foi ao futebol?
16. Sempre que chovia, o gato do vizinho saltava para a minha janela.
P: Quando é que o gato do vizinho saltava para a minha janela?

17. A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover.
P: Porque é que a Ana vestiu a gabardine?
18. Se não chover, a Rita irá passear de bicicleta.
P: O que é que acontecerá se não chover?
19. Se não chovesse, o André tinha ido à feira com o pai.
P: O que é que tinha acontecido se não chovesse?
20. Para comprarem uma prenda para a mãe, o pai levou a Rita e o João à loja.
P: Para que é que eles foram à loja?
21. O João levantou-se cedo para chegar a tempo à estação.
P: Para que é que o João se levantou cedo?
22. O menino foi arranhado pelo gato.
P: Quem é que arranhou o menino?
23. O João prometeu à mãe arrumar o quarto.
P: Quem é que arrumará o quarto?
24. O rapaz foi beijado pela rapariga.
P: Quem é que beijou?
25. Os irmãos decidiram ficar com os primos no Jardim.
P: Quem é que ficou no jardim?
26. O leão foi atacado pelo tigre.
P: Quem é que atacou?
27. Não veio uma única pessoa à festa.
P: Quem é que não veio à festa?
28. O João disse à Maria que lhe emprestasse o livro.
P: A quem é que vão emprestar o livro?
29. Ao pé de si, o menino viu um ratinho branco.
P: Onde estava o ratinho branco?
30. Tanto o João como o Pedro gostaram do filme.
P: Quem é que gostou do filme?
31. Uma única pessoa não veio à festa.
P: Quem é que não veio à festa?
32. A carteira foi-me roubada no autocarro.
P: Quem é que roubou a carteira?

Subteste 2 – Completamento de frases

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: “Ouve com atenção. Vou dizer-te frases em que faltam palavras. Sempre que faltar uma palavra, eu bato com o lápis na mesa e tu dizes qual é a palavra que falta.”

Ex.:

O Luís tem um gato e o João tem um gato.

Eles têm dois _____.

Cotação: a cotação máxima deste teste é 30 pontos, sendo atribuído 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada (tabela de registo e correção em anexo).

Subteste 2 – Completamento de frases

1. A Rita comeu um bolo e o Tiago comeu dois bolos. Eles comeram três _____.
2. O Bruno estava a ver na televisão um _____ de terror.
3. A manteiga que eu pus no _____ era saborosa.
4. Ao pequeno-almoço misturei o leite com o _____.
5. O pai levou as duas bicicletas. A bicicleta azul é da Joana e _____ bicicleta amarela é do Jorge.
6. Os rapazes e as raparigas daquela escola fizeram uma festa de Natal. Eles usaram chapéus verdes e _____ usaram chapéus vermelhos.
7. Eu tenho vários livros de música. São os _____ livros preferidos.
8. Tu tens uma bola e eu tenho uma raquete. É a tua bola e a _____ raquete.
9. Os _____ pais não me deixam deitar depois das 10h da noite.
10. Um homem que canta é um _____.
11. O homem que faz o pão é um _____.
12. No Verão parece que o sol _____ com mais força.
13. No Inverno gosto de _____ o vento a soprar nas árvores.
14. O avião da TAP _____ no aeroporto de Lisboa.
15. Ontem o Benfica _____ com o Sporting.
16. Na Primavera as árvores estão cheias de _____.
17. No Verão costumo passar as _____ na praia porque os meus _____ alugam lá _____ casa.

18. O macaco subiu à _____ e pôs-se a comer a banana.
19. O Tiago leu uma história daquele _____ que tu lhe emprestaste.
20. Eu calço as _____ antes dos sapatos.
21. O Rui agarrou na cana de _____ e foi até ao rio para ver se conseguia _____ algum _____.
22. O meu blusão tem seis _____ dourados.
23. Fui ver uma _____ de cavalos e o mais veloz ganhou uma _____.
24. A Joana precisou de comprar fruta, leite e pão e por isso foi ao _____.
25. O Ricardo gosta muito de ler e por isso ele pede sempre à mãe que lhe compre _____.
26. O meu carro novo teve um furo no _____.
27. As crianças acharam piada ao _____ comprido da girafa.
28. O cãozinho ao ver o dono abanou o _____.
29. A menina _____ um vestido azul ganhou um prémio.
30. Um cantor é um homem que _____.

Subteste 3 – Descrição de imagem (interação oral e produção oral)

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: “Observa esta imagem (em anexo – Anexo 6). Agora vai respondendo a perguntas/pedidos que te vou fazendo”

Ex.:

Descreve o que vês.

Cotação: a cotação máxima deste teste é 33 pontos. Atribuição de pontos depende da questão.

- 1- Que sítio é este que vês na imagem? Como se chama?
- 2- Descreve o que vês/fala-me do que vês nesta imagem toda.
 - a. Deixar a criança falar livremente. Caso a sua primeira resposta se limite a uma frase curta e simples, colocar questões de incentivo:
 - i. Que diversões vês neste parque?
 - ii. O que fazem as crianças em cada um deles?
 - iii. Descreve as crianças que vês?

- iv. Descreve os adultos que vês?
- v. Apontar para situações específicas: espetáculo de fantoches, menino a passear o cão, menina e avô a dar de comer aos patos etc... e perguntar:
O que se passa nesta situação?
- vi. Qual é a parte desta imagem de que mais gostas? Porquê?

REGISTO DE RESPOSTAS

Subteste 1 – Compreensão de estruturas complexas

Registo	
Nome da criança observada:	
Data da aplicação:	
Idade em anos e meses:	
Cotação máxima: 32 pontos	
Atribuição de 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada.	
<u>Itens e respostas</u>	<u>Cotações</u>
1 R:	
2 R:	
3 R:	
4 R:	
5 R:	
6 R:	
7 R:	
8 R:	
9 R:	
10 R:	
11 R:	
12 R:	
13 R:	
14 R:	
15 R:	
16 R:	
17 R:	
18 R:	
19 R:	
20 R:	
21 R:	
22 R:	

23 R:	
24 R:	
25 R:	
26 R:	
27 R:	
28 R:	
29 R:	
30 R:	
31 R:	
32 R:	
Total	

A observadora _____.

Subteste 2 – Completamento de frases

Registo	
Nome da criança observada:	
Data da aplicação:	
Idade em anos e meses:	
Cotação máxima: 30 pontos	
Atribuição de 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada.	
<u>Itens e respostas</u>	<u>Cotações</u>
1 R:	
2 R:	
3 R:	
4 R:	
5 R:	
6 R:	
7 R:	
8 R:	

9 R:	
10 R:	
11 R:	
12 R:	
13 R:	
14 R:	
15 R:	
16 R:	
17 R:	
18 R:	
19 R:	
20 R:	
21 R:	
22 R:	
23 R:	
24 R:	
25 R:	
26 R:	
27 R:	
28 R:	
29 R:	
30 R:	
Total	

A observadora _____.

Subteste 3 – Descrição de imagem (interação oral e produção oral)

<p>Registo</p> <p>Nome da criança observada:</p> <p>Data da aplicação:</p> <p>Idade em anos e meses:</p>
<p>Cotação máxima: 33 pontos. Atribuição de pontos depende da questão.</p>

Questão 1	Nomeia o local (1 ponto) ____ Não nomeia o local (0 pontos) ____
Questão 2	É capaz de articular expressões de forma simples para descrever a imagem, com o seguinte grau de proficiência: 1 2 3 4
i.	Nomeia 1 2 3 4 5 6 7 +
ii.	É capaz de articular expressões de forma simples para descrever a imagem e possui vocabulário suficiente para se exprimir sem hesitação, com o seguinte grau de proficiência: 1 2 3 4
iii.	É capaz de articular expressões de forma simples para descrever a imagem e possui vocabulário suficiente para se exprimir sem hesitação, com o seguinte grau de proficiência: 1 2 3 4
iv.	É capaz de articular expressões de forma simples para descrever a imagem e possui vocabulário suficiente para se exprimir sem hesitação, com o seguinte grau de proficiência: 1 2 3 4
v.	É capaz de articular expressões de forma simples para descrever a imagem e possui vocabulário suficiente para se exprimir sem hesitação, com o seguinte grau de proficiência: 1 2 3 4
vi.	É capaz de explicar ou justificar opiniões, com o seguinte grau de proficiência: 1 2 3 4
TOTAL	_____ pontos (Max. 33 pontos)

A observadora _____.

ANEXO 8

Níveis de Referência do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

ANEXO 9

Relatório de Avaliação da Linguagem Oral

É capaz de...	A1 (0 pontos)	A2 (1 pontos)	A2 + (2 pontos)	B1 (3 pontos)	++ (3,5 pontos)
<u>Compreensão do Oral</u>	Reconhece palavras e expressões simples de uso corrente.	Compreende expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspetos de interesse pessoal.		Compreende sequências faladas longas que incidam em assuntos do seu dia-a-dia.	
	Compreende as questões que lhe são colocadas quando lhe falam de forma clara e pausada. Pode precisar de repetição.	Compreende as questões que lhe são colocadas sem haver necessidade de repetição.		Compreende questões estruturadas sem necessidade de repetição.	
<u>Interação Oral</u>	Comunica de forma simples, desde que o seu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, ajudando a formular aquilo que gostaria de dizer.	Comunica em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta.		Lida interactivamente e com a maior parte das situações comunicativas, trocando e acrescentando informações.	
	Pergunta e responde a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a aspetos da sua realidade.	Participa em breves trocas de palavras, colocando questões simples e respondendo a perguntas diretas.		Entra, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou do dia-a-dia.	
<u>Produção oral</u> • Coerência	Utiliza expressões e frases simples para descrever locais e pessoas que conhece.	Utiliza uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, de assuntos do seu		Articula expressões de forma simples para descrever experiências, acontecimentos e imagens.	

		dia-a-dia atual ou mais recente.		É capaz de explicar ou justificar opiniões e planos.	
	Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspetos pessoais e situações concretas determinadas. Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos.	Usa padrões frásicos básicos, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples do dia-a-dia. Comete erros básicos sistematicamente.		Possui linguagem para suprir as suas necessidades, com vocabulário suficiente para se exprimir com alguma hesitação e recurso a circunloquções sobre tópicos da sua realidade corrente.	
• Fluência	Gere enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.	Faz-se compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes.		Pode prosseguir de forma inteligível, mesmo com pausas para planeamento gramatical e lexical e os reajustamentos são muito evidentes, especialmente em longas porções de discurso livre.	
	Faz perguntas e responde a questões sobre aspetos pessoais.	Responde a perguntas e reage a declarações simples.		Inicia, mantém e acaba conversas simples frente a frente sobre tópicos de interesse familiar ou pessoal.	
	Interage de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e	Dá indicação de estar a seguir, mas por vezes pode não compreender o suficiente para manter o		Recupera aquilo que alguém disse, de modo a confirmar o entendimento mútuo.	

	correções.	decurso da conversa de acordo com o que pretende.			
--	------------	---	--	--	--

A observadora _____.

Equivalência entre pontuação e níveis do QECRL

0-4= A1
5-9= A2
10-18= A2+
19-27= B1
>27= B1+

ANEXO 10

Pedido de autorização para o desenvolvimento de um trabalho de investigação junto das crianças das salas do pré-escolar no CCMi

Leiria, 29 de Outubro de 2011

Exmo(a) Sr(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do Doutoramento em Didática e Formação da Universidade de Aveiro, gostaria de desenvolver um trabalho de investigação junto da turma do(a) seu(sua) educando(a), pelo que irei precisar de uma autorização da parte dos encarregados de educação.

Trata-se de um trabalho que irá constituir a minha tese final de Doutoramento, debruçando-se sobre o tema da **sensibilização à diversidade linguística e cultural**, em que pretendo introduzir um pequeno Plano de Intervenção e observar as reações das crianças ao mesmo.

Do Plano fazem parte, essencialmente, **atividades lúdico-didáticas de sensibilização às línguas que se distribuem por 15 sessões de cerca de 30 minutos cada, ao longo de 2 meses** (de Janeiro a Fevereiro). Não se trata de “ensinar/aprender” várias línguas em algumas sessões, trata-se sim de sensibilizar a criança para a existência de outras línguas e culturas para além da sua e despertar o interesse e curiosidade pela aprendizagem de várias línguas, contribuindo para a construção de **atitudes de respeito pelo Outro, para o desenvolvimento de uma cultura linguística e para a estruturação de uma competência plurilingue**, logo desde tenras idades.

Pretende-se **estudar de que forma as atividades de sensibilização a várias línguas poderão contribuir para o desenvolvimento linguístico-comunicativo das crianças, enriquecendo as atividades de linguagem já postas à sua disposição pelas educadoras.**

As sessões serão inseridas no dia-a-dia normal das crianças envolvidas, não interferindo com as atividades habituais das crianças que decorrerão normalmente. Contudo, durante as minhas sessões, necessitarei de observar e registar comportamentos, desempenhos, reações, expressões faciais e interações verbais e não verbais com recurso a gravações em vídeo. **Os resultados e conclusões deste estudo serão disponibilizados à direção da escola, às educadoras e aos pais das crianças envolvidas**, sendo fornecida uma cópia da tese e de todos os vídeos das sessões. As filmagens das sessões serão visionadas apenas por mim, pelos orientadores de tese e pelos júris

de defesa de tese. Precisaria ainda de ter acesso ao processo das crianças para poder, através deles, fazer uma caracterização de cada criança envolvida no estudo.

Deste modo, gostaria de ter a aprovação de todas as entidades envolvidas para que possa desenvolver a minha pesquisa o melhor possível, contribuindo para o bem-estar de todos os intervenientes do processo educativo.

A educadora [REDACTED] e a direção da escola já acederam ao meu pedido, sendo que o Dr [REDACTED], diretor do [REDACTED], possui uma cópia do Plano de Intervenção, onde se encontra uma explicação detalhada do que será este trabalho. Penso (e desejo) que esta pesquisa seja importante não apenas para mim enquanto professora-investigadora, mas principalmente para o desenvolvimento da área que pretendo estudar, beneficiando as crianças em idade pré-escolar.

Em baixo, deixo o meu contacto para esclarecer dúvidas ou prestar outras informações.

Assim sendo, agradecia que preenchesse e assinasse o destacável que junto para o devolver à educadora do seu educando.

Muito obrigada pela atenção e colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,

Daniela Coelho

✂.....

Autorização para o desenvolvimento de um trabalho de investigação junto das crianças do pré-escolar

Nome do educando: _____

Autorizo a realização da investigação e videogravação das sessões. Sim Não

Autorizo o acesso ao processo do meu educando. Sim Não

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Observações: _____

ANEXO 11

Transcrição das sessões de SDL com o Grupo Experimental

Tabela de convenções utilizadas na transcrição¹

Notação usada	Comportamento verbal/dado situacional
A	Aluno não identificado a falar
ALS	Dois ou mais alunos a falarem simultaneamente
Tr	Todos os alunos, em coro, a falar
T	Todos os alunos em conjunto com a professora, em coro, a falar
P/I	Professora/investigadora a falar
* palavra (palavra) ex: *quéi (quero)	Erros fonéticos: palavra foneticamente mal proferida e respetivo significado entre parêntesis
PALAVRA ex: EU	Palavras proferidas em voz alta
ahm	Gagueja, hesita
hm	Concorda
uhm	Sinal de que o interlocutor segue o discurso
hum	Questiona
/	Pausa muito curta (mudança de tom ou tópico)
//	Pausa curta (mudança de tom ou tópico)
<> ex: <sussurra>	Elementos não-verbais/ extra-verbais
<SIL>	Silêncio
<INT>	Interrupção de outro
<IND>	Inaudível ou incompreensível
<u>s</u> ex: é com um <u>s</u>	Enunciação de uma letra
... ex: it's a ...	Suspensão de frase com entoação ascendente ou passagem de palavra

¹ Baseada e adaptada de um documento informativo distribuído por uma docente num seminário do mestrado e retirado de Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1995). Processos de Interação Verbal em aula de Francês Língua Estrangeira (vol. I). Aveiro: Contexto de Investigação.

Quadro de convenções utilizadas apenas para esta transcrição

P/I = professora/investigadora

B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7 e B8= siglas para as oito crianças envolvidas

V = educadora

CCMI = instituição de ensino onde decorreu a investigação

A= professora de Inglês no pré-escolar

S1, S2, ... = siglas identificativas das sessões

Sessão nº1 – 9 Janeiro 2012

Duração: 21 mins 29 s

Hora: 13h15

S1

Nº	Emissor	Transcrição
001	P/I	Pronto <ri-se> ok então <SIL> eu hoje vou fazer uma atividade convosco que tem a ver com uma história mas primeiro queria conversar convosco/ queria que vocês olham-se uns para os outros
002	Tr	<começam a olhar uns para os outros>
003	P/I	Olhem uns para os outros// e vamos ver/ a B1 tem os olhos de que cor?
004	B3	Castanhos
005	P/I	E tu B3?
006	B3	Azuis
007	P/I	Muito bem <sorri> e o B8?
008	B8	Azuis
009	P/I	Azuis esverdeados não é? E eu?
010	Tr	<olham para a professora/investigadora>
011	B3	CASTANHOS
012	B8	Castanhos
013	P/I	Castanhos e o meu cabelo é de que cor?
014	B3	Amarelo
015	B1	Amarelo
016	P/I	<ri-se> é sim/ e o teu? <dirigindo-se a B3>
017	B3	Castanho
018	P/I	E o da B1?
019	B3	Preto
020	B1	Castanho escuro
021	P/I	Castanho escuro é/ e o do B8?
022	B3	O teu é dourado
023	P/I	O B8 o do B8 é dourado? É... parece um príncipezinho com os cabelos dourados não é?
024	B8	<ri-se envergonhado>

025	B1 e B3	<riem-se>
026	P/I	Olhem e a cor da nossa pele a cor da nossa pele de que cor é a minha pele?
027	B3	Cor de cor de rosa
028	P/I	Cor de rosa?
029	B3	Cor de rosa clarinho
030	P/I	Cor de rosa clarinho <ri-se> e a da B1
031	B3	Cor de rosa clarinho
032	P/I	É mas ela tem a pele um bocadinho mais escura do que a minha por exemplo eu sou mais branquinha não sou?
033	B3	<IND>
034	P/I	E o B8? O B8 também é branquinho não é?
035	B8	<acena com a cabeça>
036	P/I	É muito branquinho/ e a V olhem para a V a V é branquinha?
037	Tr	<riem>
038	B3	Não <ri-se>
039	B1 e B8	<riem>
040	P/I	É mais morena não é?
041	B3	Éééé
042	P/I	De que cor é o cabelo da V?
043	B3	Preto
044	P/I	Preto/olhem e a V tem uma coisa que nós não temos nós não temos
045	B8	Caracóis
046	B3	Óculos
047	P/I	Caracóis e óculos pois tem <entra uma criança na sala> bom dia/ fecha a porta/ fecha a porta fecha a porta bom dia B4
048	B3	<IND>
049	P/I	Ela vai sentar-se ao pé de ti está bem <falando com B3> olha B4 sentas aqui querida
050	B4	<senta-se>
051	P/I	Obrigada/ olha vamos ver de que cor são os olhos da B4
052	B3	Castanhos
053	P/I	São castanhos também
054	B3	Porque é que a V tem uma <IND>
055	P/I	B3 olha concentra-te está bem?/ e o cabelo da B4? B8 de que cor é o cabelo da B4?
056	B8	*cularinho (clarinho)
057	P/I	É quê?/ é verdade também é assim meio castanho clarinho/ lourinho não é?/ ora bem// agora/ o que é que nós podemos dizer acerca disto? Nós não somos todos iguais pois não?
058	Tr	Não
059	P/I	Somos todos diferentes/ cada um tem os olhos de uma cor o cabelo de outra cor
060	B3	<INT> não perguntaram da minha pele
061	P/I	A tua pele? A tua pele também é clarinha <faz festas na cara a B3> mas é um bocadinho mais morena se calhar que a minha não é?
062	B3	É
063	P/I	Tu és branquinha para quem não <IND> és branquinha/ portanto somos todos diferentes não somos B3?

064	B3	<acena>
065	P/I	Somos/ somos ou não somos Pedro?
066	B8	Sim <acena veementemente>
067	B3	Sim
068	P/I	Somos/ agora vamos olhar para este mapa que aqui temos
069	B3	É um é um mapa do nosso planeta
070	P/I	É um mapa do nosso planeta muito bem então o que é que é estas partes azuis? <SIL>
071	B3	Água
072	P/I	É a agua/ e as partes castanhas?
073	B3	Os países
074	B8	Países
075	P/I	Países muito bem
076	B3	E as ilhas
077	P/I	E as ilhas muito bem B3 muito bem
078	B3	Eu já fui a um museu que tinha isto fui o <IND> e as estrelas e os planetas
079	P/I	Os planetas/ e aprendeste muitas coisas não foi B3?
080	B3	<acena>
081	P/I	Então olhem agora
082	B1	O meu pai tem um mapa
083	P/I	O teu pai também tem um mapa?
084	B1	<acena>
085	B3	<INT> eu <IND> há muito tempo
086	P/I	E é grande como este B1?
087	B1	Ahm sim mas é que/ o meu pai entrega cartas
088	P/I	Aaah
089	B3	O que é isto?
090	P/I	Então ele tem muitos mapas que é para saber onde estão as casas/ já vais ver se estiveres atenta está bem B3? Ora bem eu agora vou contar uma história se calhar vocês já conhecem mas tem algumas coisa diferentes está bem B8?
091	B8	<acena>
092	P/I	E quero que vocês estejam muito atentos/ ninguém fala/ só ouvem está bem?
093	Tr	<acenam>
094	P/I	E depois no fim eu vou fazer perguntas portanto vão ter de estar muito muito atentos/ com muita atenção está bem?
095	Tr	<acenam>
096	P/I	Então a história começa assim// era uma vez <retira um boneco de lã debaixo da toalha> um menino chamado <batem à porta e abrem a porta> não é este menino/ um menino chamado Miguel <olha para a porta, entra uma criança> olá B7/ bom dia/ estás bom// lembraste de mim?// inh mais ou menos/ então vá senta aqui ao pé do B8 está bem?
097	B7	<senta-se>
098	B3	O B7 é quase como a V
099	P/I	Pois é/ pois é tem caracóis como ela tem/ agora vamos ouvir a história agora B7 vou contar uma história está bem B7?/ muito atento que eu vou fazer perguntas está bem?/ e e B3 essa boquinha <faz gesto junto à boca> com um fecho está bem?

100	B3	<acena>
101	P/I	Então era uma vez um menino branco chamado Miguel/ este é o Miguel/ e o Miguel era um menino branco que vivia numa terra de meninos brancos e dizia é bom ser branco como o açúcar tão doce como o leite tão saboroso como a neve tão bonita e é bom viver na terra dos brancos porque na minha terra se diz olá digam olá ao Miguel
102	T	Olá
103	P/I	Um dia o Miguel fez uma grande viagem <movimenta o boneco no mapa> e foi parar a uma terra onde todos os meninos eram <retira mais um boneco de lã debaixo da toalha> amarelos/ e conheceu uma menina amarela chamada Flor de Lótus// e como todos os meninos amarelos a Flor de Lótus dizia é bom ser amarelo como o sol amarelo como o girassol e como a areia da praia é bom ser amarelo porque na minha terra se diz// Nihau <segura na boneca para fingir que ela fala com o Miguel> nihau nihau
104	B3	Mihau
105	P/I	Digam nihau à Flor de Lótus digam lá
106	B3	Mihau
107	Tr	Nihau
108	P/I	Sabem o que é nihau?
109	B3	Ela é chinesa
110	B1	<diz que não com a cabeça>
111	P/I	Sabem o que é? É olá olá
112	B3	Ela é chinesa
113	P/I	Muito bem ela é chinesa
114	B8	É Inglês?
115	P/I	Não não é Inglês/ é em chinês nihau
116	B3	Eu disse/ nihau
117	P/I	Agora o Miguel depois apanhou um grande barco meteu-se no barco <coloca o Miguel num barco de papel> e lá foi ele tiriri parar a uma terra onde todos os meninos eram pretos <retira boneco de lã debaixo da toalha>
118	B3	São os índios
119	P/I	E havia um menino chamado Lumumba que era um menino preto que era caçador e ele conversou com ele/ e o menino preto dizia assim é bom ser preto como a noite/ preto como as azeitonas/ preto como as estradas que nos levam longe e longe
120	B3	<IND>
121	P/I	E porque na minha terra de pretos se diz Goiedag
122	B3	Goiedag
123	P/I	Digam lá
124	B8	Goiedag
125	P/I	Goiedag
126	B4	Goiedag
127	P/I	Digam goiedag ao Lumumba
128	Tr	Goiedag
129	P/I	Muito bem// depois o Miguel apanhou um helicóptero muito grande e lá foi ele até outra terra na sua grande viagem <coloca o Miguel em cima de um avião-

		brinquedo e voa por cima do mapa> e foi parar a uma terra onde todos os meninos eram/ vermelhos
130	B3	Índios
131	P/I	Exato eram índios e conheceu um menino chamado Pena d'Águia e esse menino costumava dizer assim/ aqui na terra dos meninos vermelhos é muito bom ser vermelho como as fogueiras vermelho como as cerejas vermelho como o sangue que corre no nosso corpo
132	B3	E como os morangos
133	P/I	E como os morangos/ e é bom ser vermelho porque na minha terra se diz osyo
134	ALS	Osyo
135	P/I	Digam todos osyo ao Pena d'Águia
136	Tr	OSYO
137	P/I	Osyo que é olá na língua dele// o Miguel depois apanhou o avião outra vez e lá foi ele para uma terra muito longe <movimenta o boneco do Miguel de novo sobrevoando o mapa montado no avião-brinquedo> onde conheceu outro menino que fazia corridas de camelos e o menino era castanho era a terra dos meninos castanhos// e na terra dos meninos castanhos
138	B3	Parece os reis magos
139	P/I	Ele conheceu o Ali Babá que é o menino castanho e o menino castanho dizia assim é bom ser castanho como o tronco das árvores como a terra do chão hrhr e como o chocolate hhhmmm <esfrega a barriga>
140	B8	E como as grutas
141	P/I	Como as grutas? Pois é são castanhas
142	B3	E as avelãs
143	P/I	E as avelãs pois é/ e porque na terra deles dos meninos castanhos diz-se salamaleikum
144	B3	Salamaleiko
145	P/I	Digam lá salamaleikum ao Ali Babá
146	ALS	Salamaleiko
147	B3	Ele parece o menino vermelho
148	P/I	Pois se calhar é/ depois o Miguel entrou de novo no avião e lá foi ele de volta <movimenta o boneco do Miguel de novo sobrevoando o mapa montado no avião-brinquedo> para a terra dele de meninos brancos/ e foi para a escola/ a professora deu-lhe uma folha para ele desenhar meninos// e ele viu que todos os outros meninos estavam a desenhar meninos brancos/ mas ele não/ sabem o que é que ele fez?
149	B1	<diz que não com a cabeça>
150	P/I	Desenhou na folha de papel uma roda gigante com meninos de todas as cores/ meninos amarelos como a Flór de Lótus/ meninos pretos como o Lumumba/ meninos vermelhos como o Pena d'Águia e meninos castanhos como o Ali Babá/ e que dizem como diz a Flor de Lótus que nos diz nihau não é?
151	Tr	<acenam>
152	P/I	E o Lumumba <alguém entra na sala> que nos diz Bom dia <dirigindo-se a uma educadora que entrou> o Lumumba que nos diz lembram-se como é que diz o Lumumba? Era Goiedag não era?
153	B7	Era

154	P/I	E o Pena d'Águia que nos diz/ lembram-se? Era Osyo// e depois o Ali Babá que nos dizia Salamaleikum <a educadora que entrou fala com a outra e as crianças distraem-se> e acabou a história gostaram da história?
155	Tr	SIIMMM
156	P/I	Sim muito bem/ então agora tenho aqui umas perguntas para vos fazer está bem?// então como é que se chamava o menino da história?
157	B3	Menino branco
158	P/I	É um menino branco mas lembram-se do nome dele?
159	B7	<põe dedo no ar> Miguel
160	P/I	Miguel/ muito bem B7/ e quantos meninos é que ele conheceu? <SIL>
161	B4	Quatro
162	P/I	Conheceu quatro muito bem <aponta para cada boneco> a Flor de Lótus
163	B3	<INT> a Flor de Lótus
164	P/I	O Lumumba o Pena d'Águia e o Ali Babá não foi?
165	Tr	<acenam>
166	P/I	Muito bem e de que cores é que são os meninos que ele conheceu?
167	B1	<põe dedo no ar> Pretos
168	B3	Vermelhos
169	B8	Vermelhos
170	P/I	Vermelhos
171	B3	Amarelos
172	P/I	Amarelos e...
173	B7	E castanhos
174	P/I	Castanho muito bem muito bem/ e vocês sabem em que parte do mundo é que eles vivem?
175	B3	<IND>
176	P/I	A B3 já disse que ali a Flor de Lótus vive onde?
177	B3	Na China
178	P/I	Na China muito bem/ e onde vive aqui o nosso Lumumba está um bocadinho em cima tem de ficar cá mais em baixo
179	B7	<põe dedo no ar>
180	P/I	Sabes? <olhando para B7> onde é que ele vive
181	B7	Em África
182	P/I	África muito bem/ aqui mesmo na África do sul cá em baixo/ e o menino Pena d'Águia onde é que ele vive?
183	B3	Índia
184	P/I	Não é bem querida é os índios mas é os índios de de nativos da América
185	B3	Ah
186	P/I	Está bem portanto é na América na América do Norte
187	B3	Ah
188	P/I	Não é?
189	B1	Eu já fui à América do Norte
190	P/I	Já?
191	B1	<acena>
192	P/I	Então e visitaste o quê?
193	B1	Ah o Pai Natal

194	P/I	<sorri> Foi? E viste lá algum menino vermelho?
195	B1	<diz que não com a cabeça>
196	P/I	Não/ então e o Ali Babá vive onde? Vocês sabem como se chama a terra dele?
197	Tr	<SIL>
198	P/I	Chama-se Arábia Saudita
199	B1	Ham <torce o nariz>
200	P/I	É esquisito o nome?
201	B1	<acena>
202	P/I	É? <ri-se> e onde é que viverá o Miguel vejam lá onde é que ele está?
203	B3	Em Portugal
204	P/I	Em Portugal muito bem esta é a nossa terra é aqui <aponta no mapa>
205	B8	Eu vivo
206	B3	<INT> esta <IND>
207	B8	Eu vivo na casa a minha casa é perto de Portugal
208	B3	<INT> porque é que a V tem aquela <IND> <observa o que a educadora está a fazer>
209	P/I	Ai é?
210	B3	E tem as <IND>
211	P/I	Olha B3 B3
212	B1	A minha casa é na Marinha/ Grande
213	P/I	Ai é na Marinha Grande? muito bem/ então agora quero-vos fazer outra pergunta/ vocês acham que estes meninos todos falam a mesma língua?
214	B3	Nãããooo/ falam línguas diferentes
215	P/I	Porque que eles falam línguas diferentes?
216	B3	Porque não se porque são doutras terras
217	P/I	Porque são de são doutras terras/ como é que nós podemos fazer para falar com eles?
218	B3	Temos de falar da mesma língua deles
219	P/I	Então mas vocês sabem falar a língua deles?
220	ALS	Não
221	P/I	Então o que é que se tem de fazer para falar a língua deles?
222	B3	Temos de pensar como é que eles falam
223	P/I	Pensar como eles falam/ tentar aprender será?
224	Tr	<acenam>
225	P/I	Muito bem/ então agora vocês vão se sentar nos vossos lugares habituais onde vocês costumam estar/ vocês têm sempre o mesmo lugar na sala da V?
226	B3	Sim
227	ALS	<acenam>
228	P/I	Vão se sentar lá que eu vou vos dar uma folha para vocês fazerem um desenho/ está bem?
229	Tr	<levantam-se do chão>
230	B3	É qual é da história?
231	P/I	Sim já vou dizer B3
232		<seguem-se alguns segundos em que as crianças se sentam nos lugares e a P/I distribui folhas> (...)
233	P/I	Então nessa folhinha <IND> todos vão fazer primeiro pegam num lápis e vão

		escrever o vosso nome está bem?
234	B3	Não
235	P/I	Vão escrever o vosso nome e data
236	B3	<IND>
237	P/I	B3// vão escrever o vosso nome// depois vão desenhar o menino da história do Miguel que mais gostaram/ ou o Ali Babá ou o Pena d'Águia ou Lumumba ou a Flor de Lótus vão desenhar o menino que mais gostaram está bem e depois dizem porquê está bem?
238	B3	<IND> caneta
239	P/I	Com essas canetas que aí têm vá depressa depressa para irmos embora
240	A	Onde é que é o nome?
241	P/I	É onde quiseres/ escrevem o nome onde quiserem/ está bem?
242	B3	A Flor de Lótus
243	P/I	Sim
244	B8	Eu vou fazer aqui o preto
245	P/I	Então faz/ como é que ele se chama é o Lumumba não é?
246	B8	Sim
247	B1	A V ainda não pôs
248	P/I	Hm
249	B1	A outra data
250	P/I	A V já vai pôr não ponham data ponham só o nome está bem?
251	A	Pode ser <IND> com canetas
252	P/I	Pode pode ser com o que vocês quiserem está bem?
253	B3	Estamos todos sozinhos
254	P/I	Estamos mas já vem aí pessoas está bem? Olhem digam-me uma coisa
255	B3	<IND>
256	P/I	B3 não// olha vou-me zangar contigo e vou dizer à mãe
257	B3	Hihihih
258	P/I	Olha vocês lembram-se como é que a Flor de Lótus diz olá?
259	A	Não
260	P/I	Nihau digam lá
261	Tr	Nihau
262	P/I	E como é que o Lumumba diz olá
263	B3	Olá
264	P/I	Não é Goiedag
265	B3	Goiedag
266	P/I	<IND> Goiedag digam lá/ e o Pena d'Águia?// Osyo
267	ALS	Osyo
268	P/I	Muito bem e o Ali Babá?// salamaleikum
269	Tr	Salamaleikum
270	P/I	Muito bem/ então vá continuem a desenhar continuem a desenhar
271	B3	Podemos fazer o céu?
273	P/I	Podem mas primeiro quero que façam o vosso menino está bem?
274	B7	Podemos fazer o céu?
275	P/I	Podem mas primeiro fazem o menino// ó B8 diz-me uma coisa B8 <coloca câmara só a filmar B8>

276	B8	*xim (sim)
277	P/I	Destes meninos todos da história qual é que mais gostaste?
278	B8	O Ali Babá
279	P/I	O Ali Babá?
280	B8	<acena>
281	P/I	Porquê que gostaste mais do Ali Babá?// Porquê? Porquê B8
282	B8	<SIL> <pensa>
283	P/I	Não sabes porquê?
284	B8	<diz que não com a cabeça>
285	P/I	Não faz mal/ e qual das formas de dizer olá é que tu mais gostaste?
286	B8	<olha para os bonecos>
287	P/I	Havia nihau goiedag osyo e salamaleikum/ qual é a tua preferida?
288	B8	*samaleiko (Salamaleikum)
289	P/I	Salamaleikum é o teu preferido ah muito bem sim senhora por acaso é é a do teu menino preferido do Ali Babá muito bem sim senhora/ gostavas de aprender a dizer olá noutras línguas?
290	B3	<IND>
291	P/I	Gostavas? Muito bem
292	B8	Em espanhol
293	P/I	B3 eu estou a falar agora e vou falar com a B1 está bem/ ficas caladinha a fazer o teu desenho/ está bem? não desculpa com a B4 não é querida?/ és a B4 não és? <filma apenas B4>
294	B4	<acena>
295	P/I	Muito bem oh B4 diz-me uma coisa qual dos meninos gostaste mais nesta história na história
296	B4	<SIL> <pensa>
297	P/I	Qual é que gostaste mais?
298	B4	Da menina
299	P/I	Da menina? A Flor de Lótus?
300	B4	<acena>
301	P/I	Hm hm e porquê? Sabes dizer porquê?
302	B4	Não
303	P/I	Não? E qual das formas de dizer olá é que tu mais gostastes gostaste?/ salamaleikum// nihau// foi qual?// goiedag/ osyo
304	B4	A que o B8 disse
305	P/I	A que o B8 disse também?
306	B4	<acena>
307	P/I	Salamaleikum do Ali Babá ah muito bem então e gostavas de aprender a dizer olá noutras línguas?
308	B4	<acena>
309	P/I	Hum/ então vá desenha lá a tua favorita que é a Flor de Lótus está bem? Para nós acabarmos que entretanto vêm os outros meninos/ olá B7 estás bom? <filma apenas B7>
310	B7	<acena>
311	P/I	Olha qual foi o teu menino preferido?
312	B7	O Miguel

313	P/I	Foi o Miguel o menino branco?
314	B7	<acena>
315	P/I	Porquê?
316	B7	<pensa>
317	P/I	Sabes dizer porquê?
318	B7	<diz que não com a cabeça>
319	P/I	Não/ não faz mal e qual é a maneira de dizer olá que tu mais gostas?
320	B7	<pensa> *umbalá
321	P/I	É o? O do Ali Babá? O salamaleikum?
322	B7	<acena>
323	P/I	É o que gostas mais?
324	B7	<acena>
325	P/I	Ah muito bem sim senhora/ e gostavas de aprender a dizer olá noutras línguas?
326	B7	<acena>
327	P/I	Gostavas? Está bem? Então vamos ver se conseguimos fazer isso/ olá B3 <filma só B3> então qual foi o teu menino preferido?
328	B3	A Flor de *Lopes (Lótus)
329	P/I	A Flor de Lótus a Flor de Lótus/ e como é que ela diz olá?/ Lembras-te?
330	B3	<diz que não com a cabeça>
331	P/I	É nihau
332	B3	É nihau
333	P/I	E porquê que gostaste mais da Flor de Lótus?
334	B3	Porque ela é chinesa e é gira
335	P/I	Porque ela é gira? Ah muito bem/ então e gostavas de aprender a dizer olá noutras línguas?
336	B3	Sim
337	P/I	Ah qual foi a tua maneira de dizer olá preferida?
338	B3	A da Flor *do (de) Lótus
339	P/I	Que é nihau não é?
340	B3	Sim
341	P/I	Muito bem obrigada B3/ agora vamos aqui à B1/ oh B1 qual é o teu menino preferido? Da história?
342	B1	Aah
343	P/I	Hum?
344	B1	É o do B8
345	P/I	É do B8 o que o B8 disse o Ali Babá?
346	B1	<acena>
347	P/I	E também gostas da maneira dele dizer olá?
348	B1	<acena>
349	P/I	Sim? E gostavas de aprender a dizer olá noutras línguas?
350	B1	<acena>
351	P/I	E porquê que gostas mais do Ali Babá de todos os meninos?
352	B1	Ham <pensa> porque <SIL>
353	P/I	Não sabes dizer porquê pois não?
354	B1	<diz que não com a cabeça>
355	P/I	Não faz mal/ obrigada// já estão a acabar? Sim? <conversa com a educadora V>

		meninos já está? <recolhe e escreve os nomes dos meninos nas folhas, as crianças preparam-se para fazer atividades com a educadora>
--	--	---

Sessão nº2 – 13 Janeiro 2012 Duração: 22 mins 42 s Hora: 13h20

S2

001	P/I	Quem é que se lembra da história que nós contámos na última semana?
002	B7	<põe o dedo no ar> EU
003	P/I	Lembras-te B7? Então começa lá a contar como é que é era a história de quem?
004	B7	Do Miguel
005	B1	<pega no boneco de lã que representa o Miguel e dá à professora>
006	P/I	Do Miguel deste menino que é um menino...
007	B7	Branco
008	P/I	O que é que ele fez o menino branco?
009	B1	Foi a toda a cidade
010	P/I	Foi a toda quê?
011	ALS	À cidade
012	P/I	Foi à cidade? Foi só a uma cidade ou percorreu o mundo todo?
013	ALS	O mundo todo <tentam mexer nos bonecos de lã>
014	P/I	O mundo todo exatamente e conheceu quem quem é que ele conheceu primeiro B1?
015	B3	A Flor *do (de) Lótus
016	P/I	A Flor de Lótus/ E de que cor é esta menina?
017	B7	Amarela
018	P/I	Amarela não era? Ela era diferente do Miguel/ e o que é a menina amarela dizia?
019	B3	É tão bom ser amarela como como ham
020	P/I	Como o sol por exemplo// e ela falava a mesma língua que o Miguel?
021	B7	Não
022	B3	Falava Chinês
023	P/I	Falava Chinês? E o que é que ela dizia como é que ela dizia olá lembram-se?
024	B3	Não
025	P/I	Não? Era nihau
026	Tr	Nihau
027	P/I	Muito bem então digam nihau à Flor de Lótus
028	Tr	NIHAU
029	B1	<levanta o braço e diz adeus ao boneco da Flor de Lótus>
030	P/I	<imitando a voz da boneca> nihau nihau/ muito bem e depois/ o Miguel continuou a viagem não foi B7?
031	B7	Hmhm
032	P/I	Não foi? E ele encontrou quem a seguir?// o Lumumba
033	B1	<dá o boneco da Lumumba à professora>
034	P/I	E quem é o Lumumba? É o menino...
035	ALS	Castanho
036	P/I	Não é o menino preto mesmo
037	B6	Negro

038	P/I	Preto podes dizer preto quando estás a falar das cores podes dizer é o menino preto
039	B6	<tenta alcançar um dos bonecos de lã>
040	P/I	Ainda não mexes neste está bem querida? Deixas ficar que eu já vou pegar em todos e depois vocês podem pegar está bem?// então e o que é o menino preto dizia como é que ele falava?// ele dizia assim para dizer olá dizia Goiedag digam lá
041	Tr	Goiedag
042	P/I	Muito bem e depois ele continuou a viagem
043	B3	<agarra num boneco>
044	P/I	B3 o que é que disse?
045	B3	<larga boneco>
046	B1	<agarra num boneco>
047	P/I	B1 o que é que disse?
048	B1	<larga boneco>
049	P/I	Então ele continuou a viagem e apareceu quem a seguir?
050	B3	O cor d'águia
051	P/I	<sorri> o Pena d'Águia muito bem e o Pena d'Águia é de que cor?
052	ALS	Vermelho
053	P/I	Vermelho muito bem e como é que ele dizia olá?
054	B3	<IND>
055	P/I	Era Osyo digam lá
056	Tr	Osyo
057	P/I	Osyo muito bem/ continuou a viagem e encontrou o menino? De que cor? <mostra boneco de lã castanho>
058	ALS	Castanho
059	P/I	Castanho e o menino castanho como é que se chamava?
060	B6	Hmm já não me lembro
061	P/I	Tu não estavas cá querida/ não se lembram como é que se chamava o menino castanho?
062	ALS	Não
063	P/I	Eu também não <ri-se> esqueci-me do nome mas lembro-me como é que ele dizia olá como é que ele dizia olá?/ Era// salamaleikum
064	Tr	Salamaleikum
065	P/I	Salamaleikum muito bem B1// depois o que é que o menino fez quando chegou à escola? Voltou à escola e o que é que ele fez?
066	B3	Os outros desenharam meninos brancos e ele não desenhou meninos brancos desenhou os amigos
067	P/I	Desenhou os meninos de todas as cores muito bem B3 muito bem// sim senhora então vamos pôr aqui os nossos meninos todos <coloca bonecos alinhados> o menino branco/ o menino castanho/ o menino vermelho/ a menina amarela e o menino pretinho e agora vou-vos fazer umas perguntas/ se tu fosses a casa por exemplo aqui do Lumumba visitar visitar a família dele ahm tu conseguias falar com ele/ vocês conseguiam falar com eles?
068	ALS	Não
069	P/I	Porque é que não conseguiam falar com eles?
070	B3	Porque não somos da língua deles

071	P/I	Porque não são da língua deles// então e isto já vos perguntei da última vez como é que eles como é que vocês fariam como é que vocês faziam para poderem falar com eles?
072	B3	Aprendíamos
073	P/I	Tinham que aprender/ como é que aprendiam a falar outras línguas?
074	B3	As professoras ensinavam-nos
075	P/I	As professoras
076	B6	<INT> a minha mãe já me ensinou a dizer <IND> que a minha prima diz
077	P/I	O que é que a tua prima diz?
078	B6	Je t'aime
079	P/I	Je t'aime / E sabes em que língua é que isso é?
080	B6	Não
081	P/I	Não? É em francês
082	B6	Pois é que eu esqueci-me
083	P/I	Pronto mas <IND>
084	B8	<põe dedo no ar> Eu sei eu sei dizer cão em Inglês
085	P/I	Diz lá
086	B8	Dog muito bem
087	B1	Eu sei dog
088	B3	E eu sei peixe
089	P/I	Como é que é peixe?
090	B3	Fish
091	P/I	Muito bem
092	B8	E eu sei
093	B7	<INT> e eu sei dizer olá em Francês
094	P/I	Como é que é olá em Francês?
095	B7	Bonjour
096	P/I	Isso é bom dia mas pronto é em francês/ Sabes como se diz olá em francês?
097	B8	<INT> E eu e eu e eu e eu
098	PI	Espera B8 só um bocadinho/ Sabes como se diz olá em francês?
099	B7	<abana a cabeça>
100	P/I	É salut
101	B4	Salut?
102	P/I	Salut
103	B3	Como é que se diz <segura o boneco da Flor de Lótus>
104	P/I	Nihau
105	B3	Não
106	P/I	Em chinês é Nihau
107	B3	Eu estava a tentar dizer
108	B7	<levanta-se e aponta para o boneco do menino castanho> e este?
109	P/I	Este é salamaleikum
110	B3	Eu estava a dizer
111	B1	E este? <segura no menino branco>
112	P/I	Esse é olá porque é português é o Miguel
113	B7	E este?
114	P/I	Esse é goiedag

115	ALS	<IND> <falam ao mesmo tempo e pegam nos bonecos>
116	P/I	Nós falamos em português exatamente
117	B3	Estava a tentar dizer// boa noite
118	P/I	<enquanto retira os bonecos das mãos das crianças> boa noite não sei tenho de perguntar <IND> nananananna <separando duas crianças que querem o mesmo boneco> depois no fim mexem está bem? agora não
119	ALS	<IND>
120	P/I	Oh B1 o que é que eu disse?/ bem
121	ALS	<IND>
122	P/I	<INT> agora digam-me uma coisa vocês sabem que chiuuuu vocês sabem que língua é que vocês falam?
123	B3	Português
124	P/I	Português mas vocês acham importante falar muitas línguas?
125	B3	Não
126	P/I	Não? Não achas porquê B3?
127	B3	Não
128	B8	<ri-se>
129	B1	Não vais falar
130	B3	Só gosto de falar português
131	B1	<IND> línguas eu gosto de falar em português
132	P/I	Só gostas de falar Português e tu só gostas de falar em português?
133	B1	<acena>
134	P/I	Não gostas de falar nas línguas
135	B5	Eu não
136	P/I	Não gostavam de falar com estes meninos?
137	B3	Eu gosto de falar desta desta desta <toça nos bonecos de lã> e este
138	P/I	Aaahh
139	B7	Eu gosto de falar deste deste <toça nos bonecos> deste deste deste
140	ALS	<ri-se e tentam tocar nos bonecos>
141	B3	<alcança os bonecos e começa a mexer em todos num alvoroço ao mesmo tempo que ri>
142	P/I	B3 B3 B3 B3 nanana B3 <fala alto> estou a ficar zangada B1 e meninos estou a ficar zangada estou a ficar zangada estou a ficar zangada
143	B3	<ri>
144	P/I	B3 não estou a gostar disso eu já te disse e a V já te disse que aqui eu sou professora não sou tua amiga estamos entendidas?
145	B3	<acena cabisbaixa>
146	P/I	Ótimo// muito bem então/ vou-vos dizer umas palavrinhas numas línguas assim diferentes e eu quero que vocês pintem aqui uns quadradinhos pode ser?
147	ALS	Siiimm
148	P/I	Pode? <levanta-se para ir buscar o material> olha vou roubar aqui uns lápis posso V?
149	V	Sim à-vontade
150	P/I	Vamos pôr aqui/ vocês pousam os papelinhos/ no chão/ têm que abrir um bocadinho mais a roda/ B7 vais-te chegar um bocadinho mais para ali
151	B7	<chega-se para trás>

152	P/I	Está bom chega
153	B1	Chega assim?
154	B3	<chega-se para trás>
155	P/I	Está ótimo está bom aí está bom
156	V	Para ao pé da B6// e sentas-te direitinha
157	P/I	<distribui as folhas>
158	V	Oh B7 chega-te para ao pé da B3
159	B3	Eu tenho muita fome
160	P/I	Se podes o quê B3?
161	B3	<IND>
162	P/I	Achas que é hora para comer?
163	B3	Não
164	P/I	Ah
165	B1	Nós vamos pintar
166	P/I	Esse é do B7 <falando para B3> dá esse ao B7 por favor
167	B3	<prende a folha>
168	P/I	B3 dá esse ao B7
169	B7	<puxa a folha>
170	P/I	Obrigada// e o nosso B2/ o B2 hoje está muito caladinho
171	V	Ele é muito caladinho
172	P/I	É? <sorri>
173	V	Enquanto não ganha confiança
174	P/I	Não deixa-te estar aí
175	B8	Eu não consigo
176	P/I	Eu já te dou os lápis já te dou tudo/ tenham calma/ ora bem vou dar aqui um lápis ao B2 desta cor/ vou dar este aqui à hmm hum à B6/ B3/ B7// B8/ e escrevem todos o nome nesta linha aqui em cima por favor
177	B3	<IND>
178	P/I	Tem de ser é a cor que é/ depois vocês já vão poder escolher outras cores// escrevam todos o nome na linha aqui em cima vá/ com o lápis dessa cor/ sim
179	B1	Parti o lápis
180	P/I	Então dá cá
181	Tr	<escrevem nomes>
182	B3	<atira lápis para o centro>
183	P/I	B3 pegas no lápizinho e pões aqui dentro do copo está bem?
184	B3	<coloca lápis no copo>
185	P/I	Isso linda menina
186	B7	Já *tá (está)
187	P/I	Ótimo pões aqui o teu lápis
188	B7	<coloca lápis no copo>
189	P/I	Então B6 escreveste com ah está bem?
190	B6	Já está
191	P/I	B4/ B1 <coloca copo dos lápis à frente deles> B5 B5// B2 já está?/ estás a tentar lembrar-te da outra letra
192	B2	<acena>
193	P/I	Ah muito bem

194	B7	Professora eu <IND>
195	P/I	Não faz mal continua
196	B6	É assim agarra-se assim
197	P/I	Agora vamos fazer assim// tenho aqui papelinhos com cores diferentes estão a ver? <mostra às crianças>
198	ALS	Sim
199	P/I	São diferentes/ eu vou ler as palavras que aqui estão e se vocês conhecerem estas palavras pintam o primeiro quadradinho da cor destes destes papelinhos que eu aqui tenho/ está bem?
200	B3	<abana a cabeça>
201	P/I	Já vão perceber quando começarem a fazer o primeiro/ vamos só esperar pelo B2 e pela B6// muito bem B2//
202	B3	<mexe nos lápis>
203	P/I	B3 senta-te por favor// isso muito bem <falando para B2> já está B2 não está?// agora pões ali naquele está bem?// ora bem/ vou-vos ler aqui uma palavrinha vou-vos ler duas mas se vocês conhecerem apenas uma ahm pintam/ a primeira palavra é salamaleikum e ma'a salama <mostra papelinho> conhecem salamaleikum? já ouviram esta palavra?
204	B7	Sim
205	P/I	Quando?
206	B3	É da menina amarela
207	P/I	Não/ é do menino castanho mas ouviram não ouviram?// então pintam o primeiro quadradinho
208	Tr	<tentam alcançar lápis>
209	P/I	Calma vamos fazer assim sentam-se todos todos sentadinhos todos sentadinhos B8 sentadinho sentadinho <dá lápis a B7> conheces conheces B7?
210	B7	Sim
211	P/I	Dá cá o teu lápis dá cá esse
212	B3	<IND>
213	P/I	B3 esperas pela tua vez está bem?
214	B3	Está bem
215	P/I	B6 <dá lápis>
216	B3	<tenta roubar um lápis>
217	P/I	B3 esperas pela tua vez// B2 conheces esta palavra salamaleikum?
218	B2	<acena>
219	P/I	Conheces?
220	B2	<acena>
221	P/I	E tu B1?
222	B1	Também conheço
223	P/I	Também conheces? E tu B4? <procura lápis no copo>
224	B4	Também
225	P/I	Também?// olha não temos mais roxos eu vou buscar
226	B1	Ah pois
227	P/I	Ah pois temos muitos lápis nesta salinha e tu já ouviste salamaleikum?
228	B5	Já?
229	P/I	Quando?

230	B5	<SIL>
231	P/I	Não te lembras/ foi aqui há bocadinho não foi? E pronto <IND>// agora falta a B3 <dá lápis a B3>
232	B8	É qual menino?/ é qual menino?
233	P/I	Não é menino querido é o primeiro quadradinho se tu conheces esta palavra pintas o primeiro quadradinho está bem?// o primeiro quadradinho// não é preciso ficar muito bem pintado só assim um bocadinho/ B8 conheces esta palavra salamaleikum?
234	B8	<SIL>
235	P/I	B8 conheces ou não?
236	B8	<abana a cabeça>
237	P/I	Não então não pintas dá cá
238	V	Oh B3 <chamando a atenção para que se sente como deve ser>
239	B3	<da posição deitada passa a sentada>
240	P/I	B7
241	B3	<IND>
242	P/I	Já estás a pintar
243	B4	Já acabei
245	P/I	Muito bem querida <recebe o seu lápis> dá cá o lápis// este aqui é daqui
246	B2	<coloca lápis no copo>
247	P/I	Muito bem B2 ui
248	B3	<coloca lápis no copo>
249	P/I	Não que este aqui é daqui <coloca no copo correto>
250	B5	Já está
251	P/I	<IND> o teu
252	B6	Está bem pintadinho? <passa lápis à professora>
253	P/I	Está muito bem pintadinho muito linda// B7 já está só falta um bocadinho// no próximo não é preciso pintar com tanto pormenor podem pintar um bocadinho mais hm é só para eu saber qual é a cor está bem?/ muito bem
254	B7	<IND>
255	P/I	Oh dá cá// dá cá <recebe lápis> agora eu vou vou-vos dizer mais// mais duas palavrinhas/ vejam se conhecem esta assim/ hola adiós/ hola adiós
256	B3	Espanhol
257	P/I	Alguém conhece?
258	B3	Espanhol
259	P/I	Conhecem? já ouviram estas palavras
260	B3	Espanhol
261	P/I	É? tens a certeza? <sorri>
262	B3	Sim
263	P/I	<sorri largamente> éééé
264	B6	Eu não ouvi
265	P/I	Nunca ouviste então não pintas pronto/ só os meninos que ouviram
266	B3	<tenta alcançar os lápis>
267	P/I	B3 não eu vou dar está bem? <distribui lápis> também ouviste não ouviste B3?
268	B3	<acena>
269	P/I	Já ouviste estas palavras alguma vez? <dirigindo-se a B2>

270	B2	Não
271	P/I	Não/ e tu querida <dirigindo-se a B1>
272	B1	<acena>
273	B7	Eu já
274	P/I	Já?
275	B3	Este está aqui partido
276	P/I	Tu já ouviste B4?
277	B4	Já
278	P/I	Tu também B5
279	B3	Daniela
280	P/I	Só um bocadinho B3// também já ouviste ou não B8?
281	B8	<acena>
282	P/I	Já/ diz querida
283	B3	Tem aqui <IND>
284	P/I	<troca lápis>
285	B8	É no segundo?// é no segundo?
286	P/I	No segundo sim no segundo
287	B5	Este não é cor de rosa
288	P/I	Não é? Oh deixa ver oh pinta lá para ver se...
289	B5	Aqui?
290	P/I	Sim// deixa ver/ deixa ver B5 <IND> é cor de rosa
291	B3	Já <IND>
292	P/I	Pronto agora pintas o resto mas assim/ escusa de ficar tão próximo está bem?// as linhas um bocadinho mais separadas// isso muito bem B3 está bom <SIL> muito bem isto está-nos a correr muito bem vamos ao seguinte
293	B1	Eu ainda não <IND>
294	B4	Já está
295	P/I	Já está B8? muito bem dá cá
296	B8	<passa lápis a professora>
297	B7	Já está/ já está <passa lápis a professora>
298	P/I	Muito bem B7 <procura o copo para pôr lápis>
299	V	Isso não há problema ou num ou noutro
300	P/I	Desculpa lá/ é? pode ser?
301	V	Não há problema
302	P/I	Desculpa lá
303	B6	<IND> é para pintar tudo
304	P/I	Não querida não fica quietinha a olhar para nós e a pensar no que é que virá a seguir// muito bem B1// já está/ aqui já está só falta acabar ali a a B5// já está? <espreita para papel de B5> está quase B5/ eu vou eu vou dizer mais outra palavrinha enquanto esperamos pela B5 mais outras duas que é assim hallo e tchuss// já ouviram hallo e tchuss?
305	ALS	Sim <acenam>
306	B2	Só hallo
307	P/I	Hum?
308	B2	Só ouvi hallo
309	B3	É em qual língua?

310	P/I	Só ouviste o quê querido?
311	B2	Hallo
312	P/I	Hallo já ouviste?
313	B2	<acena>
314	P/I	E sabes qual é a língua?
315	B2	Inglês
316	P/I	Não é isso é hello
317	B3	Francês francês
318	P/I	Não/ então se calhar vocês nunca ouviram que se não sabiam dizer qual era não era?
319	B3	Mas qual é a língua?
320	P/I	Pois hallo e tchuss sabem?
321	B8	Eu sei
322	P/I	Sabes qual é?/ como é que se chama
323	B8	<SIL>
324	B6	Eu não sei
325	P/I	Pronto então é porque não ouviram que se não vocês sabiam dizer qual era não era?/ mas eu digo-vos já hallo é olá em alemão e tchuss é adeus em alemão// nunca tinham ouvido falar pois não?/ ah// e esta? esta se calhar vocês sabem/ não sei vamos ver que é salut/ e aurevoir
326	B3	Aurevoir
327	B6	Eu sei <põe dedo no ar efusivamente>
328	P/I	É o quê?
329	B6	É é é como a minha prima fala
330	P/I	E qual é a língua que ela fala
331	B7	É francês
332	P/I	É francês muito bem
333	B6	Por isso é que eu sei
334	P/I	Então tu nunca ouviste falar pois não B3?
335	B2	Eu já já ouvi
336	P/I	B3 senta-te/ já ouviste salut e aurevoir?
337	B2	<acena>
338	P/I	Então vais pintar isto/ então vamos lá ver
339	ALS	Eu já ouvi eu sei eu também já eu sei
340	P/I	Então vamos pintar de vermelho/ não primeiro o B7 que ele disse que era francês <passa lápis a B7> a B6 também conhece e o B2 também
341	B3	Eu quero fino
342	P/I	Tu também? <IND> <distribui lápis>
343	B5	Eu também
344	B4	Eu também
345	B1	Eu também
346	P/I	Tu também
347	B3	Eu quero fino/ eu quero fino
348	P/I	Não tenho querida não há
349	B3	Sim
350	P/I	Não B3 tu não pintas porque tu não conheces tu não sabias

351	B3	Sei
352	P/I	Não sabias não querida então eu perguntei-te o que era e tu disseste assim não sei isso é o quê é espanhol/ pronto e não é não conheces
353	B6	É aqui?
354	P/I	É
355	B3	Mas eu sei o que é francês
356	P/I	Sabes o que é francês pois só que não estavas a ligar esta palavra estas palavras ao francês está bem?
357	B3	<acena><IND>
358	P/I	Depois vamos ver se conheces a outra está bem?// vá tem de ser rapidinho não é preciso pintar com muito pormenor façam assim um tchitchitchic <movimenta mão no ar rapidamente como se segurasse um lápis e pintasse depressa> isso mesmo isso mesmo olhem como está a fazer o B2/ pronto B2 já está bom/ muito bem B2
359	B8	<arruma lápis>
360	P/I	Muito bem tu pintas muito depressa/ muito bem depressa e bem// B6 mais depressinha querida
361	B7	Já está
362	P/I	Assim olha
363	B4	Já está
364	P/I	Assim dá cá <exemplifica> está bem?/ <segura lápis de B7> muito bem B7// aqui ah aqui
365	B4	Já está <passa lápis a professora>
	P/I	Muito bem// obrigado querido
366	B1	Já está <passa lápis a professora>
367	P/I	Vamos ao próximo?
368	ALS	Siiimm
369	P/I	Hm eu não sei se conhecem esta/ é assim hello e bye
370	Tr	Inglês
371	P/I	Ah <ri> todos conhecem não é? Então vá vão todos pintar cor de laranja// sim
372	B3	É este? <aponta para quadrados no seu papel>
373	P/I	É o a seguir o que o deixas um espacinho e depois pintas o outro está bem? <distribui lápis e procura mais> quantos laranjas faltam? Três?
374	B5	Dois
375	B8	Três
376	B5	Três
378	P/I	Três podem pintar começa a pintar B1 depressa só falta mais duas línguas e depois terminamos
379	B7	Acabei
380	P/I	B8 <passa-lhe lápis>
381	B7	Acabei
382	P/I	Muito bem o B7 é muito despachado sim senhora/ vá pintem assim depressa como o B7
383	B3	<passa lápis a professora>
384	P/I	Muito bem B3
385	V	Oh B3 não é para estar deitada

386	P/I	B3// muito bem B2
387	B3	Mas é que eu assim consigo pintar melhor
388	B1	Já está
389	P/I	Pronto agora digam-me se já ouviram falar esta esta que eu vou dizer agora
390	B6	Ainda não acabei
391	B8	<coloca lápis no copo>
392	P/I	Não olhem não ponham aí que eu estes tenho a certeza que não são aí ah <IND>
393	B6	Já está <arruma lápis>
394	P/I	Ok e já ouviram nihau e zái jián?
395	ALS	Sim
396	B3	Nihau é da Flor *do (de) Lótus
397	P/I	Tu já ouviste nihau <dirijindo-se a B8>
398	B8	<acena>
399	P/I	E tu B4 e B1 já ouviste nihau?
400	B4 e B1	<acenam>
401	B5	Eu também já
402	A	Eu também já
403	P/I	Vocês já// e tu B6 já tinhas ouvido nihau?
404	B6	Ham só nesta história
405	P/I	Só nesta história não faz mal também conta/ então vá
406	B2	Eu também sei nesta história
407	P/I	*tá (está) bem pronto
408	B3	Eu também só ouvi na história
409	P/I	<distribui lápis> vá
410	B7	Eu também só ouvi na história
411	B4	Tenho um <IND>
412	B5	Eu também tenho
413	P/I	Vá pintar depressa
414	B7	Já está
415	P/I	Muito bem B7
416	A	Já está
417	B3	O B7 é tão rápido
418	P/I	Oh B3 eu acho que a V já te disse que não te quer assim não disse ?
419	B3	<senta-se>
420	B7	Faltam só estas
421	P/I	Mais duas mais duas eu pensava que era só mais duas há bocado afinal não/ agora é que faltam duas/ então vejam se já ouviram estas?
422	B6	Eu ainda não acabei
423	P/I	Que é O ooos...
424	B7	Osyo
425	P/I	Osyo muito bem e...
426	B1	<INT> e já tinha
427	P/I	Esta é difícil donadagohui
428	B8	Como é que...
429	B1	Eu já ouvi
430	P/I	Já ouviste osyo?

431	ALS	Eu também já
432	P/I	O que é osyo? Quem é que diz osyo?
433	B7	Eu
434	P/I	É quem?
435	ALS	Este <tocam no boneco do menino>
436	P/I	Este menino aqui este menino vermelho que é o Pena d'Águia muito bem sentem-se lá então vá
437	A	Eu também já ouvi
438	B6	Também ouvi
439	P/I	Também ouviste hoje não foi? e tu B2?
440	B2	Só ouvi na história
441	P/I	Só ouviste na história mas ouviste não é?
442	B3	<IND> hoje não contas nenhuma história?
443	P/I	Hoje já não/ só na próxima aula trago outra história
444	B3	Oh não
445	P/I	Castanhinhos castanhinhos
446	B6	Eu não tenho castanho
447	P/I	Não tens castanho/ vamos ver
448	B7	Já está
449	B2	Já *tá (está)
450	P/I	Já então olha empresta o teu castanho à B6
451	B7	Eu empresto toma aí B6
452	P/I	B3/ o que é que a V disse?
453	B1	Já está
454	P/I	Linda muito bem// pronto só falta mais um/ agora é que vamos ver se conhecem este
455	B8	Eu ainda não tenho o castanho
456	P/I	Ah não tens querido desculpa não percebi/ toma// e diz diz assim totsiens goiedag
457	ALS	Goiedag
458	B3	Goiedag diz este <tenta chegar aos bonecos>
459	P/I	Quem é que diz?
460	ALS	<alcançam boneco>
461	P/I	É isso mesmo
462	B7	O castanho
463	P/I	Então vá sentem-se lá
464	B2	Só ouvi na história
465	P/I	Só ouviste na história mas ouviste não ouviste?
466	B7	É castanho
467	P/I	Não é azul// B7 senta mais ali querido está bem?
468	B7	Está bem
469	B3	Eu não ouvi a seguir o que tu disseste
470	P/I	A outra palavra nunca ouviste mas ouviste a primeira goiedag não ouviste?
471	B3	Sim
472	P/I	Pronto/ o que interessa é que conheças uma delas
473	B8	Eu eu sei como é que se chama
474	P/I	Então olha vai ficar em azul escuro

475	B7	Já está
476	P/I	Então olha dá tu aqui um lápizinho ao B8
477	B1	Eu não tenho
478	P/I	<IND> despachar o B2// e pronto
479	B7	E este?
480	P/I	Ham?
481	B7	E este?
482	B1	<IND>
483	P/I	Esse é o que sobra é uma espacinho que ficou a mais
484	B5	Já está
485	P/I	Ora bem// agora o que vocês vão fazer já acabámos por hoje para a semana vamos ouvir outra história e vamos fazer umas perguntas e jogar um jogo está bem? Mas agora eu vou-vos pedir um favor muito grande eu vou-vos dar uma fichinha/ que vocês vão levar para casa para fazer com os papás não se esquecem?
486	B3	Tu disseste que podíamos mexer nos bonecos
487	P/I	Senta B3/ que tem a ver com...
488	B3	A história
489	P/I	Não/ tem a ver com as línguas que vocês conhecem e a família conhece/está bem?
490	B3	Olha tu disseste que podíamos mexer nos bonecos
491	P/I	Ainda não e eu não sei se tu mereces B3 estás muito elétrica hoje
492	B6	Já está
493	P/I	Já está? Já estão todos?/ então dêem-me as folhinhas para eu levar para casa para ver estas obras de arte lindas/ ai que bonito

Sessão nº3 – 20 Janeiro 2012 Duração: 12 mins 36 s Hora: 13h00

S3

001	P/I	Ok então// vocês lembram-se se calhar vocês a B6 e o B2 não se lembram muito bem mas eu contei uma história de um menino/ chamado Miguel que fez uma viagem pelo mundo não foi B5?
002	B5	<acena>
003	P/I	E ele conheceu meninos de várias cores/ vocês lembram-se disso?
004	Tr	<acenam>
005	P/I	Meninos de que cor é que ele conheceu lembram-se?
006	B6	<põe dedo no ar>
007	B2	Castanho
008	P/I	Sim
009	B2	Preto <IND>
010	P/I	Muito bem vocês lembram-se como é que eles falavam algumas palavras que eles diziam?
011	B2	Hm não
012	P/I	O menino castanho dizia salamaleikum lembram-se?
013	B6	Eu não lembro
014	P/I	Não lembras muito bem mas tu não *tiveste (estiveste) cá na aula em que contámos a história mas pronto/ e a menina chinesa que era amarela dizia o quê?

015	B2	Ham ham
016	P/I	Nihau/ não era?/ então e de onde é que era a menina chinesa? onde é que ela vivia?
017	B2	<levanta-se para chegar ao mapa>
018	B6	Eu não sei
019	P/I	É aqui <aponta no mapa> e o menino castanho lembram-se?
020	B2	É aqui <aponta no mapa>
021	P/I	Aqui era o menino vermelho o Pena d'Águia era aqui aqui o menino castanho e aqui era o menino pretinho <aponta no mapa> e o Miguel o menino branco onde é que ele vivia?
022	B2	Vivia ahm ahm <estica-se por cima do mapa>
023	P/I	Aqui que é/ Portugal e onde é que vocês vivem?
024	B5	Em Portugal
025	P/I	Em Portugal muito bem sim senhora <faz cócegas na barriga de B2>
026	B2	<IND>
027	P/I	Exatamente muito bem B2/ olhem agora a B5 vai ficar <põe dedo à frente dos lábios> para não contar o nosso segredo que eu vou contar agora/ vocês sabem que o Miguel o menino branco de Portugal fez uma viagem hm continuou a sua viagem
028	B2	<INT> de avião?
029	P/I	Foi de avião foi de barco foi de carro a muitos sítios e/ mandou-nos uma carta eu recebi uma carta do Miguel lá em casa <prepara uma folha que tem nas mãos> ontem recebi esta carta ontem lá em casa e então deixem-me só aqui ver uma coisa <verifica se a câmara está a gravar> ele diz assim// olá amiguinhos como estão todos têm aprendido muitas coisas espero que sim eu continuo com as minhas viagens pelo mundo fora conhecendo outros meninos de várias cores que falam línguas diferentes e tenho aprendido tanta coisa boa queria que conhecessem alguns dos meus amigos por isso envio fotos de 4 amiguinhos novos que eu conheci eu tenho aqui primeiro uma foto só <segura foto> o primeiro menino é o Charlie e ele só fala Inglês e vive no Canadá vocês sabem onde é o Canadá?
030	B5	Tenho primos que falam Inglês
031	P/I	Tens querida?
032	B2	O meu avô já foi o meu avô já foi lá
033	B5	E Francês
034	P/I	O teu avô já foi lá?
035	B2	<acena>
036	B6	Como é que chama-se o nome?
037	B5	Eu já sei falar algumas
038	P/I	Charlie
039	B5	Alguma coisa em Francês
040	B2	Ele caça lá <IND>
041	P/I	Faz o quê?
042	B2	Ele caça lá <IND>
043	P/I	Faz o quê? Não percebi
044	B2	Caça <IND>

045	P/I	Ai é?
046	B2	<acena>
047	B5	Eu sei dizer bonjour
048	P/I	Bonjour isso é em Francês/ no Canadá também à uma zona onde se fala Francês mas este menino é da parte onde onde falam Inglês/ é o Charlie e o Canadá fica aqui <coloca a foto do Charlie no mapa> pronto já pusemos ali o Charlie/ depois ele diz que conheceu outro menino um menino chamado Arturo e que vive em Itália vocês sabem onde é a Itália?
049	B2	Eu já fui <IND>
050	P/I	Já?
051	B5	Eu também já fui
052	P/I	Também? A Itália é aqui <coloca imagem de Arturo no mapa> Arturo/ em Itália fala italiano <dando sotaque italiano> não é?
053	B5	<acena>
054	P/I	Depois ele conheceu outro menino que é o Javier e que vive em Espanha/ Javier
055	B2	Eu já fui à Espanha também
056	P/I	E que só fala/ também? e só fala Espa...
057	B2	...nhol
058	P/I	Espanhol/ muito bem e depois conheceu uma menina a Pauline/ que vive em França
059	B5	E fala Francês
060	P/I	E fala Francês como tu que disseste bonjour
061	B5	<acena>
062	P/I	Não foi? o que é que quer dizer bonjour? tu sabes?
063	B6	Eu sei
064	B2	O meu pai sabe falar
065	B6	E estou a aprender
066	P/I	Estás a prender? *tás (estás) pois é tu já aprendeste disseste na aula passada qual era aquilo que tu conhecias aquelas palavras que tu conhecias em Francês lembras-te?/ que era a tua tia que falava não era?
067	B6	Sim
068	P/I	Mas já não te lembras?
069	B5	Os meus primos também falam
070	P/I	Ah sim? Muito bem/ então estes meninos todos vejam lá bem eles são todos iguais?
071	Tr	Não
072	P/I	São diferentes? em que é que eles são diferentes?
073	B6	Nos países
074	P/I	Nos países onde vivem e mais?/ eles falam todos a mesma língua?
075	ALS	Não
076	P/I	Não
077	B2	E vivem noutros países
078	P/I	E vivem noutros países e vejam assim como é que é a carinha deles têm todos por exemplo olhem esta menina tem os olhos azuis
079	B2	<debruça-se sobre o mapa>
080	P/I	E aqui este menino o Arturo?

081	Tr	<debruçam-se sobre o mapa>
082	P/I	O Arturo tem os olhos...
083	B5	Pretos?
084	P/I	Pretos ou castanhos/ e aqui o Charlie?
085	B2	Castanhos
086	P/I	Pois é pois é são todos diferentes
087	B5	Também tenho os olhos castanhos
088	P/I	Pois também tens deixa ver os aqui olhos do B2 <segura a sua cara e faz uma festinha> também e a B6 também são assim para o castanho escuro
089	B5	A minha família tem tudo todos os olhos castanhos
090	P/I	Pois são castanhos diferentes
091	B2	A minha família toda tem menos o meu pai
092	B6	Alguns podem ter
093	B2	O meu pai tem olhos verdes
094	B5	Olhos pretos
095	P/I	Ai que bonitos/ muito bem sim senhora pronto agora ele disse mais uma coisa aqui na carta/ disse assim os meus amiguinhos querem muito ser vossos amigos vocês querem ser amigos deles?
096	B2	<acena>
097	B5	Sim
098	P/I	Sim
099	B6	<IND>
100	P/I	Mas temos um problema que eles falam outras línguas o Arturo fala Italiano a Pauline fala Francês o Javier fala Espanhol e o Charlie fala Inglês então ele diz assim
101	B6	Só podemos falar com o Charlie porque nós estamos a aprender Inglês
102	P/I	Pois pois é por enquanto só podem falar com o Charlie mas gostavam de aprender outras línguas para falar com os outros meninos?
103	B6	Sim
104	P/I	Gostavam? e ele diz assim eles entregaram-me uns vídeos de canções que se cantam nos países deles nas escolinhas onde eles andam querem ver?
105	ALS	<acenam>
106	P/I	Então vá vou preparar para vocês verem umas canções que eles trouxeram <levanta-se para preparar computador> vamos aqui ver// ora bem/ a primeira vamos ver se vocês sabem quem é que enviou esta// é uma canção dos números <começa a canção em Inglês>
107	B2	Foi o Charlie
108	P/I	Porquê?
109	B2	<SIL> ahm
110	P/I	Porque é que tu achas que é do Charlie B2?
111	B2	Porque ele é o primeiro
112	P/I	Porque ele foi o primeiro? hm está bem e sabem que língua é que está aqui? que estamos a ouvir?
113	B6	Inglês
114	P/I	Inglês muito bem/ qual dos meninos é que fala Inglês?
115	Tr	<apontam para foto do Charlie>
116	P/I	É o Charlie vês como adivinhaste bem <faz uma festa na cara de B2> sim senhora o

		Charlie fala Inglês ele enviou esta música do números/ vamos ver se temos mais alguma olha esta aqui <procura no computador> quem terá enviado este que é a mesma música mas com outra língua <começa a canção em Francês>
117	B6 e B5	Ahm <apontam para Pauline no mapa>
118	P/I	A Pauline? Porquê?
119	B5	Porque ela fala ahm
120	P/I	Porque ela fala o quê?
121	B6 e B5	Francês
122	P/I	E isto é Francês?
123	B5	<acena>
124	P/I	Muito bem un deux trois
125	B6	Ahm ahm eu já sabia porque a minha mãe sabe falar Francês
126	B5	O meu pai sabe falar Inglês só que fala em Português
127	B2	O meu pai sabe falar Inglês e em Francês
128	P/I	Muito bem isto é Francês
129	B5	E também fala/ Francês o meu pai
130	P/I	Muito bem/ vocês gostam de do que estamos a ouvir desta língua
131	ALS	<acenam>
132	P/I	Gostam? hm agora vamos ver outra
133	B5	É muito bonita
134	P/I	É muito bonita?
135	B5	<acena>
136	P/I	Vamos ver quem é que enviou/ ahm por exemplo este aqui quem terá sido vamos lá ver se vocês sabem que língua é esta <começa música em Italiano>
137	B2	<aponta algo no mapa>
138	B5	<ri-se>
139	P/I	Que língua é esta?
140	B2	Espanhol
141	P/I	Não não é espanhol B2 é Italiano <IND>
142	B6	É este
143	P/I	É o Arturo muito bem B6/ o Arturo fala Italiano oh ouçam
144	B5	<ri-se>
145	P/I	O que é que acham desta língua?
146	B5	É engraçada
147	P/I	É engraçada? é gira? hm muito bem então vamos a outra
148	B5	Agora é este <aponta para foto de Javier>
149	P/I	Não sei se calhar não é
150	B2	E depois é este
151	P/I	Eu vou-vos mostrar aqui outro vejam bem se será olha este <começa música em Japonês>
152	B2	É este <aponta no mapa>
153	P/I	<diz que não com o dedo>
154	B5	<diz que não com o dedo efusivamente>
155	P/I	Ora ouçam// sabem é que nos mandou este video?
156	B5	Não
157	P/I	Foi um amigo da Flor de Lótus que vive num país chamado Japão aqui nesta zona

		<aponta no mapa>
158	B2	Eiiiiiaa tão longe
159	P/I	Tão longe não é? mas ouçam lá vejam lá se é gira esta
160	B2	<ri-se>
161	P/I	É?// o que é que acham desta?
162	B5	Ahm ahm <ri-se>
163	P/I	É diferente
164	B5	<acena>
165	P/I	É?
166	B6	É mas gostamos à mesma
167	P/I	Mas gostar mas gostam à mesma?
168	B6	<acena>
169	P/I	Pronto agora vamos à última ouçam esta// ouçam esta <começa música em Espanhol>
170	Tr	<apontam para Javier>
171	P/I	Agora sim é o Javier muito bem muito bem/ muito bem então agora vou-vos só fazer umas perguntinhas sobre o que nós estivemos a ver/ se vocês pudessem desenhar destes quatro meninos// <pára música> o vosso preferido qual é que desenhavam?// qual é que desenhavas B6?
172	B6	<SIL> <desloca-se para cima do mapa>
173	B2	Eu desenhava este
174	P/I	Porquê B2?
175	B5	Eu já desenhei este
176	P/I	Tu desenhavas esse menino/ porque é que desenhavas o Javier?
177	B6	E eu desenhava este?
178	B5	Ah não sei
179	B2	Porque gosto da fotografia
180	P/I	Porque gostas da fotografia?/ e gostas e e em relação à língua que ele fala gostas da língua que ele fala ou nem por isso
181	B2	Gosto
182	P/I	Gostas B5 e tu desenhavas a Pauline de França porquê?
183	B5	Já desenhei
184	P/I	Sim pois tu já desenhaste porque é que desenhaste a Pauline?
185	B5	Porque eu gosto
186	P/I	Porque gostas e não sabes explicar porquê que gostas? Gostas dela gostas do que ela fala gostas do país onde ela vive?
187	B5	Gosto do país
188	P/I	Gostas do país e tu B6?/ desenhavas quem?
189	B6	<aponta>
190	P/I	A Pauline porquê?
191	B6	Porque eu gosto muito da fotografia dela e gosto de tudo no país dela
192	P/I	Gostas pronto <ri-se>
193	B5	Eu gosto de tudo
194	P/I	Também gostas de tudo muito bem sim senhora então o teu preferido é o Javier e o de vocês as duas é o Pauline é a Pauline é isso?
195	B5	Já sei porquê porque nós somos meninas

196	P/I	Ahm porquê?
197	B5	Porque nós somos meninas
198	P/I	Ah vocês são meninas <ri-se> olhem e das músicas que ouviram qual é que gostaram mais/ têm em Inglês
199	B5	Eu gostei da França
200	P/I	De Francês e tu B6 gostaste mais de qual? Nós ouvimos em Inglês Francês também ouvimos em Japonês Italiano
201	B6	<INT> Gosto de todos
202	P/I	Gostaste de todos
203	B5	Eu gostei de todos
204	P/I	E tu B2?
205	B2	Todos
206	P/I	Todos sim senhora muito bem
207	B5	Também gostei de todos
208	P/I	Muito bem sim senhora obrigada

Sessão nº4 – 20 Janeiro 2012

Duração: 13 mins 05 s

Hora: 13h20

S4

001	P/I	Ora bem/ então é assim o Miguel desta vez enviou uma enviou uma história que eu gravei ali no computador que eu quero que vocês ouçam é o Miguel quem é o Miguel?
002	B3	O menino branco
003	B7	<INT> é o menino/ amarelo
004	P/I	Não é o menino branco o menino branco o que vive em Portugal que anda a fazer as viagens dele não é? ele mandou-me uma história só que é uma história/ que vocês conhecem só que está um bocadinho diferente
005	B7	Já sei
006	P/I	Está bem?
007	B2	É dos três porquinhos
008	P/I	Vamos ver// vocês têm é de estar em silêncio porque o som está muito baixo está bem?/ vamos ouvir <começa a história>
009	Tr	<SIL> <escutam a história>
010	B3	É em espanhol
011	B2	Não percebo
012	P/I	<a história termina> então vocês compreenderam tudo?
013	B7	Siiim
014	P/I	Compreenderam?
015	B3	Há há outra história?
016	P/I	Não/ vocês compreenderam tudo?
017	ALS	Sim
018	P/I	O que é que era diferente nesta história?
019	B3	Espanhol
020	B6	A língua
021	P/I	Espanhol e as línguas/ a língua/ havia só uma língua?

022	B7	Mais línguas
023	P/I	Então que línguas é que havia mais?
024	B2	Três
025	P/I	Três? havia três? tu disseste que havia Espanhol muito bem <dirigindo-se a B3>
026	B3	E Francês
027	P/I	Conseguiram identificar outras?
028	B7	<põe dedo no ar>
029	B8	Também disse também disse o Espanhol
030	P/I	Também disseste muito bem e o que é que havia mais
031	B2	Francês
032	P/I	Francês e tu B7
033	B3	Inglês
034	B7	Inglês
035	P/I	Inglês muito bem e havia o Português também
036	B3	Não
037	P/I	Havia/ não ouviste o Português mas havia/ já vamos ver como é que vocês vão descobrir isso e onde é que vocês já tinham ouvido falar estas línguas todas ouviram aqui comigo ou
038	B2	Ouvi
039	B7	Eu ouvi aqui
040	B3	Eu tenho uma <IND> que se chama Valentina e fala Espanhol
041	P/I	Aaah
042	B6	Eu ouvi eu ouvi noutros lados
043	P/I	Noutros lados
044	B2	Eu ouvi
045	P/I	Então e e como...
046	B3	<IND> viagens do Miguel
047	P/I	Do Miguel
048	B2	Espanhol e Francês
049	P/I	Espanhol
050	B3	Eu já ouvi em Espanhol e em Inglês
051	P/I	Muito bem e então de qual é que gostaram mais na história?/ que parte é que gostaram mais?
052	B3	Eu gostei mais
053	P/I	A que estava em Português em Inglês em Francês ou...
054	B3	Eu gostei mais da menina
055	B1	Eu gostei mais da menina
056	P/I	Sim mas aqui na história na história que parte da história é que gostaram mais?
057	B1	Eu gostei
058	P/I	Aquela que foi contada em Português que foi contada em Inglês em Francês ou Italiano
059	B3	Em Português
060	B1	Eu gostei em Inglês
061	P/I	Em Inglês boa
062	B3	Eu em Portug... eu todas
063	P/I	E tu B8 qual é que gostaste mais? Francês o Italiano o Português ou Inglês

064	B8	<SIL>
065	B3	Não havia Italiano
066	P/I	Havia havia
067	B3	É como como é que é o Italiano?
068	B2	Eu gostei
069	P/I	Já vou mostrar para tu veres
070	B2	Eu gostei da parte do <IND>
071	B8	Eu gostei de *Inguês (Inglês)
072	P/I	Gostaste do Inglês
073	B7	E eu gostei de todas
074	P/I	De todas e tu?
075	B5	Eu gostei de todas
076	P/I	E tu B6?
077	B6	Em Francês
078	P/I	Em Francês e tu B4
079	B4	Gostei de todas
080	P/I	De todas muito bem então agora vamos fazer um jogo/ estão prontos para fazer um jogo?
081	ALS	Siiim
082	P/I	É assim eu vou-vos dar um cartão vocês seguram no cartão olham só para a imagem que está à vossa frente está bem? <distribui cartões> um cartãozinho para ti <dirigindo-se a B8> outro para ti outro// outro outro outro e outro pronto/ todos têm um cartão não têm?
083	ALS	Sim
084	P/I	Eu sei onde é que está aqui estou a ver aqui uma menina/ pois mas só quero que olhem para o que está à frente
085	B3	Eu tenho a grandma <referindo-se à imagem nas costas do seu cartão que pertence ao livro de Inglês que usam>
086	P/I	Pois tens a grandma/ que é da Hoola
087	B3	Eu tenho a grandma
088	B7	Deixa ver
089	B8	Tenho a menina
090	P/I	A menina está com frio nessa
091	B2	Deixa ver
092	P/I	Olhem concentrem-se só nesta o que importa mais é a cor está bem?/ B7 B1 B3 vejam só a imagem que tem a cor que eu vos dei primeiro <IND> a vocês não vejam a outra
093	B7	Eu tenho azul
094	P/I	Sim vejam só essa agora eu vou/ ahm pôr a história outra vez porque a B3 estava agora a dizer que não tinha ouvido Italiano e apareceu Italiano depois eu digo-te como é que é Italiano está bem? e vocês vão todos vão levantar o cartão sempre que acharem que houve uma mudança de língua por exemplo estão a ouvir Português de repente muda de língua e vocês levantam o cartão quando vos parecer que estão a mudar de língua está bem? sim? então vá vamos ouvir agora vocês precisam de estar em silêncio para ouvirmos a história porque o som está baixinho está bem B3? com juizinho?

095	B3	Olha já pintei aquilo que era para pintar
096	P/I	Ótimo depois a V já me dá está bem?/ prontos? vamos lá <recomeça a história> em silêncio chiuu
097	ALS	<levantam cartões>
098	P/I	Estamos a ouvir que língua?
099	B3	Inglês
100	P/I	Espanhol
101	ALS	<levantam cartões>
102	P/I	Não ainda não mudou
103	ALS	<levantam cartões>
104	P/I	Muito bem agora já é quê? que língua é esta?
105	B1	Inglês
106	ALS	Português
107	P/I	Não Português
108	B8	Eu eu <IND>
109	P/I	Ouve ouve quando muda do Português para outra
110	ALS	<levantam cartões>
112	P/I	Mudou de língua? muito bem/ e que língua é esta ou ouçam um bocadinho
113	B7	Francês
114	B2	Italiano
115	P/I	Italiano muito bem B2 vamos ver quando é que muda outra vez chiu ouçam ouçam
116	ALS	<levantam cartões>
117	P/I	Continua a ser Italiano// italiano
118	B6	<levanta cartão>
119	P/I	Muito bem B6 mudou agora que língua é esta?
120	B3	Inglês
121	B7	Francês
122	P/I	Francês muito bem B7 <faz sinal para que baixem os cartões>
123	Tr	<brincam com os cartões no ar>
124	B6	<levanta cartão>
125	P/I	Agora mudou é que língua?
126	B7	Espanhol
127	P/I	<abana a cabeça>
128	B7	Inglês
129	P/I	Ouçam// mudou para Inglês muito bem muito bem// muito bem então ponham agora para baixo à vossa frente
130	B1	Eu gostei muito do <IND>
131	B3	Eu também gostei
132	P/I	Pois agora vamos fazer outro jogo eu é assim/ eu vou-vos ler o título da história nas cinco línguas que aparecem nesta história/ que é português espanhol francês inglês e italiano/ vocês vão ouvir e repetir e depois vamos ligar os meninos os amigos do do Miguel a cada uma das línguas está bem?
133	B7	É como o dos números *né (não é)?
134	P/I	Mais ou menos como isso muito bem B7/ temos o Charlie que fala que língua?
135	ALS	Inglês
136	P/I	Inglês muito bem temos o/ temos o Javier que fala que língua

137	B7	<põe dedo no ar efusivamente> espanhol
138	P/I	Espanhol muito bem
139	B8	Espanhol
140	P/I	Temos o Artu.. a Pauline que fala
141	ALS	Francês
142	P/I	Francês muito bem e o Arturo que fala
143	B7	Italiano
144	P/I	Italiano muito bem/ então se eu vos ler a história assim os três porquinhos é em que língua
145	B3	Português
146	B5	Português
147	P/I	Português pronto esta conhecem e se eu vos ler aqui assim los tres cerditos
148	B7	Espanhol
149	P/I	Espanhol então e qual é o menino que fala espanhol?
150	B3	Este <aponta para foto>
151	P/I	Qual é?
152	ALS	Este/ este aqui
153	P/I	Este Javier então vamos juntar os Javier ao los tres cerditos/ e depois temos assim/ i tre porcellini
154	B3	Inglês
155	B8	Inglês
156	B3	Italiano
157	B7	Francês
158	P/I	Italiano <fala com sotaque italiano> italiano e quem é que fala Italiano?
159	B7	O *Arturi (Arturo)
160	P/I	O Arturo muito bem B7 e depois temos les trois petits cochons
161	ALS	FRANCÊS
162	P/I	Francês très bien très bien e quem é que fala francês <com sotaque francês>
163	B3	A Pauline
164	ALS	A Pauline
165	P/I	A Pauline muito bem
166	B6	Eu já sabia essa porque eu estou a aprender
167	P/I	E depois temos the three little pigs
168	B3	Inglês
169	P/I	Inglês e quem fala Inglês?
170	B7	O Charlie
171	P/I	O Charlie muito bem
172	B3	Já não me lembro quem é o teu filho o pequenino
173	P/I	O meu o mais pequenino é o Rafael
174	B3	Ah
175	P/I	Mas ele só fala português por enquanto
176	B7	O outro
177	B3	O Diogo
178	P/I	O Diogo é o mais velho agora o que eu vos quero perguntar é o seguinte/ vocês gostaram de ouvir a história assim de várias línguas?
179	ALS	Sim

180	P/I	Gostaram ou foi um bocadinho esquisito?
181	B3	Foi muito giro
182	P/I	Foi giro gostaram? E gostavam de ouvir assim mais histórias contadas em várias línguas e e mais canções de outros meninos em outras línguas
183	ALS	Sim
184	P/I	Gostavam? E pode ser nestas línguas que aqui estão? Inglês francês italiano e espanhol
185	B6	Sim
186	P/I	Ou tem de ser noutras línguas?
187	B1	Eu gosto de Inglês
188	B7	Eu gosto de todas as línguas todas todas todas
189	B1	Eu gosto de todas todas todas
190	B2	Eu também gosto de todas
191	B5	Eu gosto de todas todas todas
192	P/I	Mas há mais alguma que queiram aprender para além desta que aqui está?
193	B7	Eu queria eu queria eu queria <IND> eu queria eu queria ahm ts espanhol
194	P/I	Espanhol está bem então fica prometido
195	B3	Eu queria Francês
196	P/I	Está bem
197	B8	Eu *queia (queria) Inglês
198	P/I	Muito bem então agora podem-me dar os vosso cartõezinhos <torce o nariz> oh B3 não acredito <olha para cartão estragado e roído>
199	B7	O quê?
200	P/I	Roeu-me o cartão todo/ oh B3
201	V	Oh B3 os bebés é que fazem isso não são os meninos crescidos
202	B3	Foi só um bocadinho
203	P/I	Ah B3 já converso contigo
204	V	Estás-te a rir mas isso não se faz
205	P/I	Pois

Sessão nº5 – 23 Janeiro 2012 Duração: 20 mins 26 s Hora: 13h20

S5

001	P/I	Então é assim/ hoje eu trouxe a coluna que assim conseguimos ouvir melhor a história dos três porquinhos está bem? vamos ouvir e agora vocês vão tentar outra vez fazer duas coisas primeiro põem o braço no ar quando notarem que muda de língua está bem? Vocês lembram-se quais foram as línguas as línguas que nós ouvimos na na nossa aula
002	B3	<INT> italiano português espanhol francês
003	P/I	E...
004	B7	Espanhó..
005	ALS	Inglês
006	P/I	Inglês muito bem e então vamos ver/ se/ vocês conseguem outra vez ver essas línguas põem a mão no ar quando virem que há uma mudança de língua está bem? e depois vejam se percebem alguma palavra está bem? mas ficam em silêncio
007	B3	<INT> só percebi pig

008	P/I	Ficam em silêncio está bem? para ouvir tudo// preparada B3?
009	B3	<IND>
010	P/I	<começa a história>
011	ALS	<levantam mão>
012	P/I	Que língua é esta?
013	ALS	Espanhol
014	ALS	<levantam mão>
015	P/I	Não <IND>
016	ALS	<levantam mão>
017	B2	Português
018	P/I	Português
019	ALS	<levantam mão>
020	B2	Inglês
021	P/I	<professora diz que não com a cabeça>
022	B2	Francês
023	ALS	Espanhol
024	P/I	Italiano
025	B6	<levanta a mão de vez em quando e olha para a professora>
026	ALS	<levantam mão>
027	B3	Francês
028	P/I	Muito bem Francês mãozinha no ar
029	B6	<IND>
030	B3	<levanta a mão de vez em quando e olha para a professora>
031	B6	<levanta a mão de vez em quando e olha para a professora>
032	B2	<levanta a mão>
033	B3	<levanta a mão>
034	B3	Inglês
035	B2	Inglês
036	B7	Inglês
037	B3	Já sei todos
038	P/I	Acabou/ houve alguma palavra que vocês perceberam nas outras línguas?
039	B3	Português
040	B8	Inglês
041	P/I	O Inglês
042	B3	Inglês Francês
043	B7	Italiano
044	P/I	Mas se eu pudesse dizer das palavras que ouviram houve alguma palavra...
045	B3	<INT> porque é que tu vens sempre com uns ganchinhos?
046	P/I	B3/ ouve-me houve alguma palavra que vocês não perceberam que vocês perceberam?
047	B3	Eu percebi todas
048	P/I	Percebeste todas no Italiano percebeste tudo?
049	B3	<acena>
050	P/I	Percebeste?
051	B3	<acena>
052	B1	Eu percebi eu percebi
053	B5	<INT> Eu percebi

054	B1	Todas
055	B7	Eu percebi tudo
056	P/I	Percebeste tudo?
057	B7	Eu percebi todas todas todas todas todas
058	P/I	Ah que espetáculo
059	B2	Eu percebi Português
060	P/I	Percebeste todo o Português e nas outras línguas percebeste algumas palavras ou não percebeste nenhuma?
061	B2	Percebi só o Português
062	P/I	Percebeste só o Português
063	B4	Eu percebi tudo tudo tudo
064	P/I	Muito bem/ então e
065	B6	<INT> eu não percebi nada
066	P/I	Então e lembram-se dos meninos dos amigos do Miguel que falam estas línguas
067	B6	Eu só percebi o Francês porque eu já sei falar
068	P/I	Francês não é? tu sabes algumas palavras/ tu lembras-te B6 lembras-te B6 não é querida? é tu lembras-te dos meninos dos amiguinhos do Miguel que ele encontrou outros amigos
069	B6	Sim
070	B7	Eu sei
071	B6	Eu lembro dois
072	B7	E do Charlie
073	P/I	O Charlie
074	B6	A Pauline
075	P/I	A Pauline muito bem e mais quem?
076	B7	O Miguel
077	P/I	O Miguel que é o menino branco que fala português muito bem e mais lembram-se de mais?
078	B3	O Espanhol
079	P/I	O Espanhol como é que se chamava o Espanhol?
080	B7	O *Arturi
081	P/I	Arturo é Italiano <fazendo sotaque italiano> está bem o Arturo é Italiano falta o Espanhol que é o Javier/ é o Javier/ Javier Arturo Pauline e Charlie/ o Charlie fala que língua?
082	ALS	Inglês
083	B3	<IND>
084	P/I	Inglês muito bem e a Pauline?
085	ALS	Francês
086	B3	Bonjour bonjour
087	P/I	Francês/ bonjour muito bem/ e o Arturo
088	B7	Italiano
089	B3	<IND>
090	P/I	Então e o que é que vocês sabem de italiano que é que vocês sabem?
091	B3	Os três porquinhos
092	P/I	Sim mas sabem alguma palavra em Italiano?
093	B3	Sei
094	B2	A minha tia anda lá em Itália

095	P/I	Ai sim? e ela ensinou-te alguma palavra?
096	B3	Parabéns
097	B7	E <IND> em Itália
098	B2	E ela sabe falar
099	P/I	B3 o B2 está a falar
100	B2	Ela sabe falar italiano
101	B7	Eu tenho uma avó da Itália
102	P/I	Tens uma avó em Itália ai que bom/ e tu B2 estavas a dizer
103	B2	A minha tia não sabe falar Italiano
104	P/I	Não sabe?
105	B2	Sabe
106	P/I	E ela já te ensinou alguma palavra?
107	B2	Não
108	P/I	Então e como é que se diz olá vocês lembram-se que eu vos ensinei que eu vos ensinei
109	B3	<IND>
110	P/I	B3
111	B3	Ãah
112	P/I	Não é ãah é para portar bem está bem?
113	B6	<põe dedo no ar>
114	P/I	Lembras-te B6 que eu vos ensinei a dizer olá em Italiano era... ciao lembram-se?
115	ALS	Ciao
116	P/I	Ciao parece adeus mas não é é olá é ciao/ e o Charlie como é que se diz olá na língua do Charlie?
117	B7	Hello
118	B6	Hello
119	P/I	Hello e na língua da Pauline?
120	B3	Bonjour
121	B7	Bonjour
122	B6	Bonjour eu
123	P/I	Bonjour é bom dia para dizermos olá nós dizemos salut
124	B6	Salut
125	B3	Eu tenho um filme do por água abaixo
126	P/I	E o Arturo diz ciao
127	B3	<puxa a professora>
128	B1	Ciao
129	P/I	B3 esperas pelo tua vez está bem?
130	B1	Ciao ciao
131	P/I	E o Javier diz é muito parecido com o Português não é? diz hola
132	ALS	Hola
133	P/I	Hola muito bem então vamos lá repetir
134	B3	Olha Daniela
135	B6	<põe dedo no ar>
136	P/I	Depois de eu acabar tu falas está bem B3?/ então o Charlie diz hello repitam lá comigo
137	Tr	Hello
138	P/I	A Pauline diz
139	B3	Salut

140	P/I	Salut
141	Tr	Salut
142	P/I	O Arturo diz ciao
143	Tr	Ciao
144	P/I	E o Javier diz hola
145	Tr	Hola
146	P/I	Hola muito bem
147	B3	Já posso falar?
148	P/I	Agora eu vou o Charlie e a Pauline e o Arturo mandaram
149	B3	Daniela tu disseste que já podia falar
150	P/I	B3 eu disse que podias falar quando eu dissesse e ainda não te disse querida está bem? já falas
151	B3	<acena>
152	P/I	Mandaram-me aqui umas imagens e eu não percebo nada disto vocês precisam de me ajudar está bem?
153	B6	Sim
154	P/I	Vão-me ajudar?
155	B6	Sim <sorri>
156	P/I	Tem a ver com a história dos três porquinhos tenho aqui um porquinho tenho aqui um lobo tenho aqui uma casa mas não percebo nada disto/ eles disseram que querem ver se já sabem as línguas deles e por isso eu vou dizer uma palavra/ numa destas ahm numa das línguas deles o Inglês o Francês o Italiano e o Espanhol e vocês que já estão especialistas nisto agora não é? vocês é que me vão dizer em que língua é que eu estou é que estamos a falar pode ser?
157	B6	Sim
158	P/I	Conseguem?
159	ALS	Sim
160	B7	Sim
161	P/I	Hm será?
162	ALS	Sim
163	P/I	Então vá eu vou-vos dizer a primeira palavra que eles mandaram que é como se diz porquinho ahm numa das línguas e é assim porcellini
164	B3	Francês
165	B7	Francês
166	B3	Inglês
167	B2	Em Italiano
168	P/I	Italiano muito bem o Arturo diz porcellini <coloca imagem de porquinho ao pé da foto do Arturo> e depois tenho aqui cochon cochon
169	B3	Inglês
170	P/I	Cochon
171	B3	Francês
172	P/I	Francês é a Pauline que diz cochon muito bem <coloca imagem de porquinho ao pé da foto da Pauline>
173	B6	Olá <olhando e sorrindo para a foto da Pauline>
174	B1	É esquisito
175	P/I	É esquisito?

176	B1	<acena e sorri>
177	P/I	É?
178	B7	É esquisito
179	P/I	Tenho aqui uma que é uma casa e diz-se assim house
180	B3	Inglês
181	B7	Inglês
182	B8	Inglês
183	P/I	Muito bem é o Charlie que diz house <coloca imagem junto da foto do Charlie> e depois tenho aqui um que se diz maison
184	B7	Espanhol
185	P/I	Não
186	B2	Inglês
187	P/I	Maison é ...
188	B3	Francês
189	B2	Italiano
190	P/I	Francês é a Pauline que diz maison/ e depois tenho aqui um que diz casa <sotaque espanhol>
191	B3	Espanhol
192	P/I	Pois é Espanhol muito bem é o Javier
193	B6	Eu gosto muito da Pauline porque eu estou a aprender
194	B1	Eu também
195	B4	Eu também
196	B5	Eu também
197	B3	Eu também
198	P/I	E aqui qual será este? cerdito
199	B3	Pig
200	P/I	É pig não cerdito pig é em Inglês cerdito é...
201	B7	É Espanhol
202	P/I	Espanhol muito bem sim senhora vocês sabem isto muito bem mais do que eu e tenho aqui um que é lobo <com sotaque espanhol> lobo
203	B3	Espanhol
204	P/I	Muito bem é aqui o Javier que fala assim e wolf wolf?
205	B3	Francês
206	P/I	Não é o Charlie
207	B3	Italiano
208	P/I	Inglês Inglês wolf muito bem B7 senta querido/ e depois temos
209	B1	*bolff? é um nome esquisito
210	P/I	Casa casa <com sotaque italiano>
211	B3	Espanhol
212	P/I	Não é Italiano do Arturo e temos lupo <em Italiano>
213	ALS	<precipitam-se para as fotos dos meninos> este
214	P/I	É o Italiano B7 muito bem é aqui ao lado tu tinhas apontado para aqui primeiro não foi?/ muito bem sentadinhos se faz favor depois temos pig
215	ALS	<precipitam-se para as fotos dos meninos>
216	P/I	Pig Inglês não é preciso vocês virem aqui está bem? Digam só quem é o menino que fala essa língua está bem? Ficam sentadinhos no vosso lugar sim? e depois temos a última

		loup <em Francês>
217	B6	A Pauline
218	P/I	A Pauline muito bem/ então vamos lá ver que palavrinhas é que aprendemos hoje?
219	B6	Fui eu que disse primeiro
220	P/I	Foste sim senhora/ que palavras é que aprendemos hoje sentem-se lá e digam lá
221	B3	Francês inglês
222	P/I	Repitam lá comigo
223	ALS	Francês
224	P/I	Em inglês aprendemos wolf repitam
225	Tr	*golf (wolf)
226	P/I	House
227	Tr	House
228	B3	Pig
229	P/I	Pig muito bem/ em Francês da Pauline aprendemos maison
230	Tr	Maison
231	P/I	Cochon
232	Tr	Cochon
233	P/I	E loup
234	Tr	E loup
235	P/I	E depois aprendemos do Arturo casa
236	ALS	Casa
237	P/I	Porcellini
238	Tr	Porcellini
239	P/I	Ai que bem e lupo
240	Tr	Lupo
241	P/I	E depois em Espanhol cerdito
242	Tr	Cerdito
243	P/I	Casa
244	Tr	Casa
245	P/I	E lobo
246	Tr	Lobo
247	P/I	Ai que bem vocês falam muito bem <bate palmas>
248	B6	Obrigada
249	P/I	De nada/ agora vamos fazer um jogo pode ser?
250	ALS	Sim sim
251	P/I	Estão prontos?
252	ALS	Sim
253	P/I	Então vamos fazer assim vamos fazer quatro equipas a B6 vai jogar com a B3 o B7 com o B2 a B5 com a B4 e o B8 com a B1 está bem?/ cada um tem uma equipa e cada um vai ter à frente estes desenhos que eu já vou explicar o que é mas ficam sentadinhos nos vossos lugares não saem daí e ficam em silêncio enquanto eu vos dou os desenhos três <distribui desenhos> outro para o B2 e B7
254	B6	Isto é um francês?
255	P/I	Não sei/ tenho que ver/ e agora os amiguinhos do Miguel/ B3 e B6 põem à frente das duas está bem? E não pegam fica assim no chão está bem? B8 B1
256	B6	Ficamos

257	P/I	B1 põem à frente sim?
258	B6	Ficamos com a língua da Pauline?
259	P/I	Queres ficar com a língua da Pauline? Pode ser
260	B3	Eu também quero
261	B5	Eu também quero
262	P/I	Então a Pauline vai jogar convosco
263	B3	Eehh
264	P/I	O Charlie vai jogar// com o B8 e com a B1/ o Javier vai jogar aqui com a B6 com ahm a B4 e a B5 e o Arturo vai jogar com o B7 e o B2
265	B7	O B7 e o B2
266	P/I	Então a Pauline fala Francês não é? B2 e B7 que língua é que fala o Arturo?
267	B7	It... ahm hm Italiano
268	B2	Italiano
269	P/I	Italiano muito bem/ B5 e B4 que língua é que fala o Javier?
270	B5 e B4	<SIL>
271	P/I	Em espanhol fala espanhol/ que língua fala o Charlie?
272	B4	<IND>
273	B1	Inglês
274	P/I	Inglês muito bem inglês espanhol italiano <aponta para equipas> e aqui temos a Pauline fala...
275	B3	Francês
276	P/I	Francês muito bem então vamos fazer assim vocês já alguma vez jogaram ao bingo?
277	B3	Não
278	P/I	Sabem como é que se joga?
279	ALS	Siiimm no Inglês
280	P/I	No inglês não é? É parecido com esse jogo do Inglês só que aqui vamos fazer com várias línguas que ainda é mais divertido não é?
281	ALS	É
282	P/I	Mas se calhar é um bocadinho mais difícil vamos ver é assim eu vou dizer uma palavra e// se vocês tiverem essa imagem na língua/ do amiguinho do Miguel que aí está convosco vocês têm de dizer por exemplo imaginem que eu digo pig quem é que tem o pig pig é inglês quem é que tem o pig
283	B8	<aponta para o seu bingo>
284	P/I	São vocês os outros meninos não podem dizer tem de ser só em Inglês
285	B3	Oh não
286	P/I	Só o Cha... a B1 e o B8 é que têm essa língua está bem?/ e depois se eu disser por exemplo casa <sotaque espanhol> é em espanhol portanto a B4 ok estão a perceber? vamos ver vamos ver então tenho aqui uma palavra que é assim lobo <em espanhol>
287	B3	Lobo <em espanhol>
288	B7	Lobo <em espanhol>
289	B8	É do teu <falando com B4>
290	B4	<põe dedo no ar>
291	B2	Nós
292	P/I	É em espanhol muito bem B4/ põe aí em cima do lobo está bem? vamos ver quem é que acaba primeiro/ depois tenho assim tenho que misturar que isto está muito mal

		misturadinho pronto lupo
293	B7	Lupo <põe dedo no ar>
294	B2	Lupo
295	P/I	Lupo muito bem é o quê? é lobo em Italiano muito bem/ e depois tenho// maison
296	B3	Maison é aqui
297	B6	<pede palavra>
298	P/I	Maison muito bem B6 e o que é que maison espera querida B3 com licença <retira palavra da mão de B3> foste tu primeiro pronto <dá a B6> não é porquinho é casinha maison/ é em Francês na língua da Pauline/ depois temos casa <em espanhol>
299	A	Casa
300	ALS	<põem dedos no ar>
301	P/I	É casa em... Espanhol na língua do Javier não é? Depois temos pig pig
302	B7	<põe dedo no ar>
303	B6	<aponta para B8>
304	B8	<põe dedo no ar>
305	P/I	Pig é porquinho em Inglês não é? Então é ali para a B1 e para o B8/ ponham lá em cima do porquinho/ depois tenho/ Cochon
306	ALS	<põem dedos no ar>
307	P/I	Cochon/ é aqui/ cochon é porquinho em ...
308	B3	Francês
309	B6	Francês
310	P/I	Francês muito bem house
311	B7	<põe dedo no ar>
312	P/I	É teu B7? house
313	B8	<abana braço no ar>
314	P/I	É o quê B8?
315	B8	Nós
316	P/I	Porque é em Inglês house é casa muito bem e loup
317	B7 e B2	<põem dedo no ar>
318	P/I	Loup loup
319	B6	Loup
320	P/I	Em Francês é o quê?
321	B3	Lobo
322	P/I	Lobo muito bem
323	B3	Acabámos primeiro
324	P/I	Cerdito cerdito
325	ALS	<põem dedo no ar>
326	P/I	É porquinho em espanhol
327	B6	Ganhámos ganhámos
328	P/I	Sim mas agora ficam em silêncio para ver quem é que fica em segundo lugar/ olha quem ficou em segundo lugar foi a B4 e a B5 e agora tenho porcellini porcellini
329	B7 e B2	<põem dedo no ar>
330	B7	Ele ainda não foi
331	P/I	É porquinhos em Italiano/ podes pôr querido então põe lá B2 e casa casa <em espanhol>

		o que é que será casa?
332	B6 e B3	<IND>
333	B7	<põe dedo no ar>
334	P/I	É casa em Italiano e temos por último wolf
335	B8	Wolf
336	P/I	Que é o lobo em Inglês
337	B1	Eu já fui
338	P/I	Pronto olha muito bem
339	B7	BIN... <puxa mão do colega de equipa> BINGO
340	P/I	BINGOOOO
341	B8	BINGOOO
342	P/I	E a B3 e a B3 e a B6 ficaram em
343	B5	<INT> BINGO
344	P/I	Primeiro lugar depois foi a a B4 e a B5 depois foi o B7 e o B2 e depois finalmente o B8 e a e a B1
345	B7	Ficaram em último
346	P/I	Ficaram não ficaram em quarto
347	B3	Nós é que ganhámos
348	P/I	Não há últimos
349	B3	Nós é que ganhámos
350	P/I	Muito bem agora vou-vos só fazer algumas perguntas está bem?/ vamos todos olhar para mim
351	B3	<IND>
352	P/I	Sim/ B8 B1/ B4
353	B3	Um cerdito
354	P/I	B3zinha/ a olhar para mim e a rir a sorrir então olhem vou-vos perguntar o seguinte vou perguntar ali aqueles meninos daquele lado B3 não respondes ainda está bem? depois dizes tu está bem?/ vocês gostaram deste jogo dos jogos de hoje?
355	ALS	Sim
356	P/I	Gostaram? Porque é que gostaram dos jogos de hoje?
357	ALS	<SIL>
358	P/I	Sabem dizer porquê?
359	B8	<abana cabeça>
360	P/I	Não mas gostaram ok/ e qual dos jogos gostaram mais gostaram mais de ligar aqui estas palavras aos meninos o jogo que fizemos aqui ou desse do bingo
361	B1	Eu gostei mais deste
362	B4	Eu gostei mais deste
363	B7	Eu gostei mais deste
364	B5	Eu gostei mais deste
365	B2	Eu gostei mais deste
366	B8	Eu gostei mais deste
367	P/I	E sabes-me dizer porquê?
368	B6	Eu gosto de todos
369	P/I	Porque é mais giro este é mais giro?
370	B6	Mas eu gosto do

371	P/I	Gostaste dos dois?
372	B6	Eu gosto de todos
373	P/I	Ok/ e tu B3 qual é gostaste mais?
374	B3	Era ahm
375	B7	Eu também goosto
376	B3	Das cartas e do bin... e do bingo
377	P/I	Bingo do bingo
378	B3	Sim
379	B6	Eu gosto de todas
380	P/I	Então e digam-me uma coisa muito bem/ agora esses meninos daquele lado vocês gostaram de ouvir estas línguas as palavras
381	B3	Sim gostei gostei
382	ALS	Sim
383	P/I	De todas ou houve alguma que gostaram mais?
384	ALS	Todas todas todas
385	P/I	Ah gostaram? E tu B5?
386	B5	Eu gostei de todas
387	B8	Eu gostei de todas
388	P/I	B3 B3// e gostavam de voltar a jogar este jogo com várias línguas
389	B7	Siiimm
390	P/I	Sim gostavam? muito bem
391	B6	Daniela a B3 tem uma pónei no bolso
392	P/I	Tem? Isso já se vê no intervalo ela já vai brincar com isso ok muito bem acabámos vamos dizer adeus numa língua em que língua é que querem saber?
393	B7	Só foi duas
394	P/I	Duas
395	B3	Salut
397	P/I	Salut é olá olha vamos dizer adeus em Francês se salut é francês como é que diz adeus em Francês? aurevoir
398	Tr	Aurevoir aurevoir <mandam beijinhos>
399	P/I	<manda beijinhos>

Sessão nº6 – 27 Janeiro 2012

Duração: 17 mins 55 s

Hora: 9h00

S6

001	P/I	Bom vamos lá ver o que vamos fazer hoje/ então/ primeiro eu quero saber como é que vocês me vão dizer olá hoje como é que querem dizer olá hoje?/ querem dizer só olá querem dizer nas outras línguas que vocês aprenderam o que é que querem dizer?
002	Tr	<SIL>
003	B6	<põe dedo no ar>
004	P/I	Diz B6
005	B6	Eu quero em Francês só que não me lembro
006	P/I	Queres dizer em Francês mas não lembras é salut/ é salut
007	B6	Salut

008	P/I	Salut
009	B5	Eu também gostava
010	B7	Está ali o B8
011	P/I	Vem aí o B8 olá B8ocas senta aqui ao lado do B7 está bem?/ bom dia
012	B8	Eu
013	P/I	Diz
014	B8	Eu *demoei (demorei) um bocadinho *pu (porque) já passou os meus anos e alguém me deu um Bayblade hoje
015	P/I	Foi e tu estiveste a brincar com o Bayblade foi?
016	B8	<acena>
017	P/I	Hm ok então a B6 foi muita gira hoje chegou aqui e disse olá em Francês disse salut não foi B6?
018	B6	<acena>
019	P/I	E mais alguém quer dizer noutras línguas que se lembrem?
020	B5	Eu já disse salut
021	P/I	Também disseste salut
022	B8	Olá
023	P/I	Olá português muito bem e em
024	B4	<INT> Salut
025	P/I	Inglês ainda se lem.../ salut/ em Inglês ainda se lembram?
026	ALS	Hello
027	P/I	Hello muito bem/ e como é que dizia a menina a Flor de Lótus como é que ela dizia?// como é que era era nihau
028	ALS	Nihau
029	P/I	E sabem como é que diz em Italiano que é que aquele que parece que é adeus mas é olá?
030	B4	Ahm
031	P/I	É ciao
032	ALS	Ciao
033	B4	Parece português
034	P/I	Pois parece mas não é
035	B7	Ciao
036	P/I	E se for na língua do Javier de Espanha como é que é?/ é parecido não é? <IND> que é parecido é hola
037	ALS	Hola
038	P/I	Ah muito bem/ então aqui temos o Arturo o Arturo vem de onde?
039	B7	Da Itália
040	B6	Itália
041	P/I	Vem de Itália exatamente/ e o Javier
042	B7	Da Espanha
043	P/I	De Espanha muito bem/ e a Pauline
044	ALS	Da França
045	P/I	França/ e depois temos o Charlie que vem...
046	Tr	<SIL>
047	P/I	Fala Inglês mas vem de um país chamado Canadá/ sim? onde se fala Inglês e também se fala Francês numa área lá no centro do Canadá é a zona de Québec ora

		bem/ então vamos cumprimentar aqui os nossos amiguinhos não é B6? vamos cumprimentar como é cumprimentamos o Arturo temos de dizer ciao
048	Tr	Ciao
049	P/I	E o Javier dizemos hola
050	Tr	Hola
051	P/I	E a Pauline dizemos ...
052	ALS	Salut
053	P/I	Salut muito bem e o Charlie como é que lhe dizemos bom dia?// hello
054	ALS	Hello
055	P/I	<entra B3> muito bem B3zinha olha deixa ver de que lado é que é melhor podes sentar ali ao lado da da B6 está bem? sim senta/ muito bem então eu quero ver <IND> se estavam atentos na última aula
056	B6	Daniela
057	P/I	Na nossa última sessão e se ainda conseguem lembrar as palavras que nós aprendemos aos meninos vamos ver/ quem é que acha que sabe tudo?
058	B4	Eu
059	P/I	Então vamos ver se a B4 e a B6 e a B5 sabem vamos ver?
060	ALS	<acenam>
061	P/I	Sim?
062	ALS	<acenam>
063	P/I	Então cerdito cerdito quem é que diz cerdito
064	Tr	<SIL>
065	P/I	Quem será?
066	B6	<põe dedo no ar>
067	P/I	Quem é B6?
068	B6	<dirige-se às fotos dos meninos e aponta para o Javier>
069	P/I	É o Javier muito bem sim senhor fala Espanhol e quem é que diz porcellini
070	ALS	<precipitam-se para as fotos e apontam para foto errada>
071	P/I	Não
072	ALS	<apontam para foto correta>
073	P/I	Isso mesmo o Arturo/ olhem não se levantem para virem mostrar está bem? digam só o nome do menino está bem? depois quem será que diz cochon?
074	ALS	<precipitam-se para as fotos >
075	B6	A Pauline
076	P/I	A Pauline muito bem meus amores
077	B5	Eu já sabia
078	P/I	Mas não apontem digam só o nome *tá (está) bem? Que senão fica aqui um monte de gente aqui e quem é que será que diz lobo <sotaque espanhol> lobo
079	ALS	<apontam>
080	P/I	É o Javier
081	B7	<IND> o B2
082	P/I	Olá B2 hello salut salut nihau e ciao e hola pode ser em todas as línguas <faz-lhe festa no cabelo>
083	B2	<sorri e acena>
084	P/I	Sim? sabes o que estamos a fazer? estamos aqui a fazer uma aposta eu aposto a B4 na B5 e na B6 disseram que se lembravam como é que se dizia todas as palavras na

		língua dos meninos eu acho que não pois não? <sorri>
085	B2	Eu acho que
086	P/I	Tu acreditas que elas sabem? vamos ver queres ver eu vou dizer esta e elas se calhar não sabem <fala baixinho para B2> casa <sotaque espanhol>
087	B4 e B5	<apontam>
088	B6	O Charlie
089	P/I	Não é o Javier muito bem o Javier então então e quem é que diz loup loup
090	B4	<aponta para Pauline>
091	P/I	É a Pauline muito bem B4
092	B6	Não é preciso apontar é só dizer o nome
093	P/I	Afinal elas até sabem B2 não é? Então e quem é que diz casa casa casa <sotaque italiano> porcellini
094	B5	<aponta>
095	B7	O Javier
096	P/I	Não é o Arturo/ ai que elas agora não sabiam este oh B2 pois não?
097	B2	<sorri>
098	P/I	E quem é que diz lupo?
099	B6	A Pauline
100	ALS	<apontam para fotos>
101	P/I	Não é o Arturo o Arturo e quem dirá wolf?
102	ALS	<apontam para fotos>
103	P/I	O Charlie muito bem
104	B6	Charlie
105	P/I	E quem é que diz house?
106	B6	House
107	ALS	<apontam para fotos>
108	P/I	O Charlie muito bem/ e maison maison
109	B3	É a Pauline
110	P/I	É a Pauline muito bem B3zinha muito bem
111	B5	Eu sabia
112	P/I	E pig?
113	ALS	<apontam para fotos>
114	P/I	O Charlie excelente
115	B6	Não era preciso não era preciso apontar era só dizer o nome
116	P/I	Era só dizer pois é ainda se lembram muito bem
117	B6	Eu só posso falar com dois
118	B3	Oh V
119	P/I	Agora eu quero saber outra coisa
120	B6	Oh Daniela eu só posso falar com dois com a Pauline e com o Charlie
121	B3	Oh V <IND>
122	P/I	Só podes falar com dois ai é? porque só sabes as línguas deles?
123	B6	<acena>
124	P/I	Ah mas agora já sabes mais
125	B6	Só com este e
126	P/I	Olha agora já sabes algumas palavras na língua do Javier
127	B4	E eu também só posso falar com este e com este

128	P/I	Hmm
129	B5	Eu com este
130	B7	E eu com este este este e este
131	P/I	Claro pois claro então vá agora B6/ meninos vamos olhar para estas imagens que eu aqui tenho o que é que será isto?
132	B3	É das é as as imagens dos três porquinhos
133	B4	É a história dos três porquinhos
134	P/I	É?
135	B5	É
136	P/I	Mas isto está um bocadinho esquisito
137	B3	Não *tá (está) nada
138	P/I	Não está?
139	ALS	TÁ
140	P/I	Então o que é está aqui mal?
141	ALS	A cor
142	P/I	A cor não ficou muito bem olha a minha impressora foi ao ar olha ficou assim ora o que eu vos queria perguntar é se conseguem/ ordenar porque isto está tudo desordenado não está?
143	B6	*tá (está)
144	P/I	Vamos ordenar
145	B3	Oh Daniela <IND>
146	P/I	Ou seja pôr por ordem da história
147	B3	Oh Daniela eu não estou bem
148	P/I	Não querida? então? fica aí sentadinha assim caladinha que ficas melhor
149	B3	A mãe disse porque estávamos muito atrasadas e a mãe mandou comer e agora eu tenho dores
150	P/I	Oh/ B6 chega mais para trás se faz favor/ então é a história dos três porquinhos não é? vocês já sabem de trás para a frente começa com este qual será a imagem que virá a seguir? O B2 vai dizer primeiro depois vão cada um vai dizer qual é que achas que é a imagem que vem a seguir B2?
151	B2	<debruça-se sobre as imagens, observa e aponta>
152	P/I	Muito bem é o porquinho que vai fazer a casa de...
153	B6	Palha
154	P/I	Palha muito bem e agora B8 o que é que é a seguir? O que é que acontece ao porquinho que vai que faz a casa de palha
155	B6	B8 és tu
156	B8	<observa as imagens de longe>
157	B6	Tens que olhar bem para as imagens
158	B3	Deixa-me ver <afastando o peluche de B6 da sua frente>
159	P/I	Ele está a olhar bem não está?
160	B6	Isto é meu
161	P/I	Queres que eu te ajude?
162	B8	<acena>
163	P/I	Sim olha aqui o lobo a soprar a casa de palha e lá vai o porquinho até olha *tá (está) com os olhos abertos uuuuuuu lá vai ele é esta não é?
164	B8	<acena>

165	P/I	Muito bem B7 então e o que é que acontece a seguir?
166	B7	<observa as imagens>
167	P/I	Há um porquinho que vai construir outra casa qual é a casa?
168	B7	<aponta e olha para a professora>
169	P/I	É essa muito bem B7 vá voltar para trás querido e agora a B6 cuidado aí com as imagens está bem eu agora já as posso tirar daqui ai não posso tirar já
170	B4	Sou eu
171	P/I	És tu querida vá vê lá se consegues sem passar aí pelas imagens/ o que é que acontece à casa de palha?
172	B6	De madeira
173	P/I	De madeira pois ai ai a Daniela não sabe nada
174	B5	<coloca a imagem na sequência>
175	P/I	Ok muito bem B5/ a seguir o que é que acontece? quem é que vai construir uma casinha?
176	B5	<observa as imagens>
177	B2	Eu sei
178	P/I	O B2 diz que sabe/ eu acho que é essa que estás a olhar
179	B4	Eu também sei
180	P/I	Tu estavas a olhar bem não estavas?
181	B7	Eu sei
182	B6	A de cima
183	P/I	É esta de cima não é B5?
184	B5	<acena>
185	P/I	Muito bem
186	B5	<prepara imagem>
187	P/I	Põe aqui querida
188	B4	<IND>
189	P/I	E depois temos a B6 que vai o que é que vai acontecer?/ chiu/ o que é que vai acontecer?
190	B4	Eu também sei
191	B6	<passa por entre as imagens>
192	P/I	Cuidado
193	B6	<escolhe imagem>
194	P/I	É essa muito bem vá queres que eu vá pôr muito bem B3 o que é que acontece a seguir que é que vai visitar? vou tirar esta daqui/ quem é que vai visitar o o o o que é que vai acontecer à visita com a visita do lobo
195	B3	<observa imagens e aponta>
196	P/I	O que é que ele vai tentar fazer?/ isso mesmo B3 vai soprar soprar e B2 o que é que lhe acontece?/ qual destas coisas é que lhe acontece primeiro?
197	B2	<observa e aponta>
198	P/I	Muito bem/ acontece isso e depois B8/ lá vai ele para o caldeirão não é? muito bem agora se eu pedir a um menino que conte o que é que se passa nestas três primeiras imagens quem quer contar?
199	B3	<põe dedo no ar>
200	P/I	B3 então conta lá querida B3
201	B3	<desloca-se para ao pé das imagens>

202	P/I	Não é preciso vires para qui querida fica lá no teu lugarzinho/ fica lá no teu lugar B3
203	B3	Qual destas?
204	P/I	Sim dessas três das primeiras três/ conta lá o que é que se passa
205	B3	O porquinho de palha vai para ao pé da palha e quis construir uma casa de palha mas depois o lobo soprou
206	P/I	O lobo soprou e o que é que aconteceu à casa?
207	B3	A casa foi ao ar
208	B6	<põe dedo no ar>
209	P/I	Oh pois foi e a seguir B6?
210	B6	Ham ham o segundo porquinho fez uma casa de madeira e por isso quis estar ao sol depois veio o lobo e ele foi e eles e eles foram para a casa de tijolos
211	P/I	Ah muito bem mas eles foram para a casa de tijolo porquê? porque o lobo soprou e destruiu a casa não foi?
212	B6	Foi
213	PI	Muito bem/ quem quer continuar ali
214	B4	Eu
215	P/I	Então vá
216	B4	Depois o segundo por.. o terceiro porquinho
217	B3	Oh V
218	B4	Fez uma casa de tijolos
219	P/I	Foi e o que é aconteceu?
220	B4	O lobo disse truz truz e o porquinho disse quem é sou eu
221	P/I	Truz truz e depois?
222	A	<IND>
223	B4	Queres o...
224	B2	<põe dedo no ar>
225	P/I	E depois o B2 vai continuar pode ser B4?
226	B4	<acena>
227	P/I	E depois?
228	B8	E eu?
229	P/I	Sim depois
230	B2	E depois ele soprou a soprar
231	P/I	A soprar e depois? e depois caiu porque não conseguiu e depois B8? O que é que foi que aconteceu? B6 e B2
232	V	B6 põe o teu cãozinho ali
233	P/I	O que é que aconteceu B8?
234	B8	Depois caiu no *caldeirão (caldeirão)
235	P/I	Caiu no caldeirão porque ele tentou subir por onde? pela ...
236	B7	Chaminé
237	P/I	Muito bem então agora temos aqui um problema muito grave B6 e B3 e outros meninos temos aqui um problema muito grave
238	B6	Posso ir me assoar?
239	P/I	Então podes querida vai lá então nós *tivemos (estivemos) aqui a contar a história para os nossos amigos
240	B3	Oh Daniela
241	P/I	Deixa-me falar B3zinha está bem? Para os nossos amigos o Arturo o Javier a Pauline

		e o Charlie mas esquecemo-nos que estivemos só a falar em Português eles não perceberam nada pois não?
242	B2	Não
243	P/I	E agora? como é que fazemos para contar a história de maneira a que eles percebam qualquer coisa?
244	B3	Nas línguas deles
245	P/I	E como é que fazemos nas línguas deles? Nós sabemos alguma coisa?
246	B3	Eu sei/ pig
247	P/I	Pig na língua do Charlie?
248	B8	Na língua deste
249	B7	Eu sei de todas
250	P/I	Então podemos usar
251	B6	Francês
252	P/I	Então podemos usar estas palavras que aqui estão
253	B4	Loup
254	P/I	Vocês sabem contar
255	B4	Loup eu sei loup
256	B5	Loup muito bem
257	B2	Eu sei esta
258	B7	Eu sei esta
259	P/I	B6 senta bem B3 também
260	B7	Eu sei esta esta esta
261	P/I	Então vá B7 começa a contar a história de maneira a que o Javier perceba o que é tu podes dizer?
262	B6	Eu sei
263	P/I	Então diz lá B6 ajuda o B7
264	B4	Eu sei esta e esta
265	B6	Eu sei eu sei
266	B7	Los tres cerditos <aponta para o Javier>
267	P/I	Los tres cerditos muito bem B7 muito bem
268	B7	Três tres cerditos
269	P/I	Los tres cerditos é a história dos três cerditos e o que é que vocês podem contar mais para o Javier perceber?
270	B3	Os três porquitos <com sotaque espanhol>
271	B7	..quitos
272	B2	Os três porquinhos sim
273	P/I	E mais?
274	B3	Os três o three little pig
275	P/I	Pig? isso é para o Charlie não é? Então e como é que podem fazer para a Pauline perceber?
276	B3	*Treipuchlinimum
277	P/I	Hmmm não sei se ela percebe isso
278	B3	Oooh <ri-se>
279	P/I	Qual palavra é que vocês sabem?
280	B6	<põe dedo no ar>
281	P/I	Diz lá B6 sabes?

282	B4	Lobo <em espanhol>
283	B6	Lobo <espanhol>
284	P/I	Lobo que é em espanhol
285	B3	Lobo <em espanhol>
286	P/I	Lobo <em espanhol> e como é que será na língua da Pauline?
287	B3	Pig
288	P/I	Tu sabes B3 tu disseste como é que era do do da Pauline o lobo
289	B4	Eu sei esta
290	B3	Loup
291	P/I	Loup muito bem e tu querida sabes essa?
292	B4	Sim
293	P/I	*Pró (para o) Charlie então o que é que dizias ao Charlie para contar a história
294	B4	Piggy
295	P/I	Pig muito bem
296	B3	House
297	P/I	Então e sabem como é que se diz
298	B3	House
299	P/I	House muito bem B3
300	B3	Olá Charlie
301	P/I	Então e em Italiano para o Arturo
302	B3	Os tres cerditos
303	P/I	Isso é em Espanhol/ como é que será em italiano lembrs-te? I tre ...
304	B3	Ahm
305	P/I	Por...
306	B3	porquêhlotás
307	P/I	Porce...
308	A	Ilini
309	B7	Tus
310	P/I	Porcellini i tre porcellini
311	B6	E aquela?
312	P/I	E sabem dizer lobo mas em italiano para o Arturo?
313	B4	Lobo <espanhol> lobo
314	P/I	Não é lupo
315	ALS	Lupo
316	P/I	Lupo muito bem/ E mais que palavras?
317	B3	Casa <em espanhol>
318	P/I	Temos ainda o cochon
319	B3	Casa <italiano>
320	P/I	Casa em italiano muito bem
321	B6	Cochon
322	P/I	Cochon e maison em Francês
323	ALS	Francês
324	B6	Isto é como?
325	P/I	Isso é loup
326	B4	Loup
327	P/I	Loup/ então em Francês temos cochon loup maison

328	B3	Maison
329	P/I	E em espanhol já sabem bem em Espanhol cerdito lobo
330	B3	Casa <em espanhol>
331	P/I	Casa isso
332	B6	Assim já posso falar com a minha prima
333	P/I	Assim já podes falar com a tua prima <IND>
334	B8	Casa <em espanhol> casa
335	P/I	Casa muito bem
336	B3	<IND>
337	B2	É parecido com o Português
338	P/I	O espanhol é parecido com o português pois é então vamos acabar mas primeiro para acabar
339	B6	Não
340	P/I	B3 B6/ B3/ para acabarmos eu vou-vos fazer algumas perguntas pode ser? primeiro eu quero saber vai levantar pôr o dedo no ar quem gostou das atividades de hoje
341	B6	Oh Daniela eu ainda não desenhei a Pauline
342	ALS	<põem dedo no ar>
343	P/I	Espera um bocadinho
344	B3	Oh Daniela o que é que vocês aprenderam?
345	P/I	Diz B6 a B6 está a falar/ diz lá B6 não fizeste o quê com a Pauline?
346	B6	Não desenhei a Pauline
347	P/I	Não acabaste de desenhar a Pauline no outro dia?
348	B6	Eu não desenhei
349	P/I	Não desenhaste não *tavas (estavas) cá na aula em que nós fizemos foi isso depois no fim eu deixo-te desenhar se tu quiseres estar bem?
350	B6	<acena>
351	P/I	Pronto vocês gostaram das atividades e foi difícil contar a história aos amiguinhos do do do Miguel?
352	B7	Não
353	B4	Sim
354	P/I	Foi difícil ou não foi difícil?
355	B4	Não foi difícil
356	P/I	Porque que é que não foi difícil B4?
357	B4	Não sei
358	B6	A mim eu acho que eu acho
359	P/I	Vocês tinham de usar palavras que eles conhecessem vocês usaram? Nós usámos algumas palavras?
360	B4	<acena>
361	P/I	Usámos uma ou duas não foi?
362	B6	Eu acho que não
363	P/I	Achas que não então porquê B6?
364	B6	Porque eu sabia uma palavra
365	P/I	Só sabias uma ou duas não era? pois
366	B3	Los tres cerditos
367	P/I	Mas já deu para saberem qualquer coisita não é? Então digam-me outra coisa o que é que gostaram mais B2 o que é que gostaste mais nesta atividade nestas

		atividades de hoje o que é que tu gostaste mais?
368	B6	De tudo eu gostei de tudo
369	B2	De tudo
370	P/I	De tudo?
371	B3	Eu gostei da porquinha
372	P/I	Gostaste da porquinha muito bem esta história é um bocadinho diferente não é?
373	B4	Eu gostei
374	P/I	E tu B4?
375	B4	Eu gostei da porquinha
376	P/I	*Tamém (também)? E o o B8?
377	B8	Eu gostei de todas
378	P/I	De todas as atividades e tu B7?
379	B7	De todas
380	P/I	De todas também aí que bom/ então e gostavam de fazer outra vez?
381	B5	Eu gostei de todas
382	P/I	Essa de contar de contar a história aos meninos aos amigos do Miguel gostavam de fazer outra vez
383	B4	Eu também gostei de todas
384	P/I	Que bom muito bem
385	B5	Eu gostei de todas
386	P/I	Então pronto acabámos por hoje/ já podem ir embora e como é que me vão dizer adeus em várias línguas
387	B3	Ahm goodbye
388	P/I	Goodbye
389	ALS	Goodbye
390	P/I	E mais outra?
391	B7	Good morning
392	P/I	Good morning é bom dia/ goodbye como é que dizem em Francês B6 tu que és a especialista do Francês
393	B5	Eu gosto de Francês
394	P/I	Au... então diz lá aurevoir
395	ALS	Aurevoir
396	P/I	Aurevoir muito bem
397	B3	Aurevoir Pauline
398	P/I	Aurevoir Pauline muito bem
399	B6	<levanta-se e dá beijinhos à foto da Pauline>
400	P/I	Ordeiramente devagarinho vão-se levantando
401	B4 e B5	<imitam B6>

Sessão nº7 – 30 Janeiro 2012 Duração: 31 mins 32 s Hora: 13h15

S7

001	P/I	Hoje vamos fazer uma coisinha um bocadinho diferente está bem?/ hoje vamos fazer dois jogos
002	B1	Dois?

003	P/I	E vocês têm de provar que sabem muitas coisas em muitas línguas sim? estão prontos?
004	ALS	<acenam>
005	P/I	Então primeiro vão fazer o que eu vos vou pedir que é a B1 aqui ao pé de mim depois quero o B8 atrás da B1 por favor a B5 atrás do B8 e a B6 atrás da B5 B6 pronto/ o B7 aqui deste lado ao pé de mim atrás a B4 o B2 e a B3/ muito bem/ agora quero perguntar a estes meninos primeiro vou-vos dizer temos uma equipa deste lado e outra equipa deste lado está bem?
006	ALS	<acenam>
007	P/I	Agora vocês vão pensar em silêncio vão pensar para vocês que nome é que querem dar à vossa equipa era giro que pudessem dar o nome à equipa que fosse noutra língua qualquer
008	B3	< põe dedo no ar >
009	P/I	Então B3 tens uma ideia?
010	B7	Eu sei
011	P/I	Qual é a ideia?
012	B3	É nos meninos?
013	P/I	Diz? não um nome qualquer um qualquer pode ser em em uma língua estrangeira diz lá B6
014	B6	Cochon
015	P/I	Cochon e o que é cochon?
016	B6	Porco
017	P/I	Porquinhos pronto este aqui temos os cochons e tu?
018	B3	Loup
019	P/I	Loup vocês são os lobos ai tenham medo dos lobos
020	A	<ri-se>
021	P/I	Loup loup é lobo em Francês
022	A	<IND>
023	P/I	Não faz mal/ loup loup loup loup a equipa do loup que é o lobo e aqui o que é que temos?
024	B3	E quem é a casa?
025	P/I	Cochon cochon a house sou eu pode ser?
026	B8	House <aponta para a professora>
027	P/I	Pronto cochon
028	B3	Mas eu
029	P/I	Cochon e loup/ agora vão-se sentar
030	B1	Quem é o *cachon (cochon)?
031	P/I	Cochon é o porquinho
032	B3	É é o jogo dos três porquinhos
033	P/I	Agora viram-se para ali para aquele lado
034	B3	Oh pá eu fico assim porque eu não consigo sentar
035	P/I	Eu sei querida cheguem-se um bocadinho oh B7 chega um bocadinho para aqui isso isso mesmo
036	B7	<IND>
037	P/I	Viram-se para aqui
038	B8	NÃO VEJO NADA

039	P/I	Viram-se para aqui que já vêem viram-se para mim
040	A	Eu não consigo ver
041	P/I	Pronto já vais ver tens de esperar um bocadinho está bem? Agora não podemos jogar jogo nenhum com cochons e com loup se não convidássemos os nossos amiguinhos não é? quem são os nossos amiguinhos?
042	B3	O Charlie
043	B6	OH B3 OH B3 assim não consigo ver
044	P/I	O Charlie o Charlie vai sentar aqui
045	B3	<IND>
046	P/I	B6/ B6 depois trocamos a B3 com a B6 porque a B3 é muito alta e a B6 não consegue ver não é? Pronto mas já trocamos/ temos o Charlie o Charlie fala o quê?
047	B7	<põe dedo no ar> o JAVIER
048	P/I	Isso o Javier pois é mas primeiro o Charlie fala Inglês lembram-se de alguma palavra na língua dele que temos aprendido
049	B8	HELLO
050	B3	PIIIG
051	P/I	Hello pig
052	B8	CAT
053	P/I	Cat também muito bem/ agora temos o Javier como disse o B7 e muito bem e o Javier fala que língua?
054	B4	A Pauline
055	B3	A Pauline
056	P/I	Sim
057	B1	A Pauline
058	P/I	Mas primeiro vamos falar do Javier
059	B3	Cochon
060	P/I	Fala quê que língua?
061	B3	Cochon
062	P/I	O Javier?
063	B7	ESPAÑHOL
064	P/I	Espanhol muito bem/ E que palavra é que se lembram?
065	B4	<INT> A Pauline
066	B3	A Pauline
067	P/I	Calma que palavra é que se lembram
068	B7	O Arturo
069	P/I	Espera <ri-se> que palavra é que se lembram que o Javier diz?
070	B3	Cochon
071	P/I	Cochon não cochon é a Pauline
072	B2	Tres cerditos
073	P/I	Tres cerditos muito bem B7
074	B3	Foi o B2
075	P/I	Ah foi o B2 peço desculpa como vi o B7 ali com o dedinho no ar pensava que tinha sido ele muito bem B2 e temos quem quem é que disse primeiro ? disseram...
076	B3	A Pauline
077	P/I	A Pauline
078	B3	Cochon

079	P/I	Cochon que são os porquinhos
080	B3	Loup
081	P/I	Loup
082	P/I	Que é o lobo em Francês e temos aqui
083	B7	O Arturo
084	P/I	Arturo o Arturo que fala...
085	B3	Espanhol
086	B7	Espanholito
087	B3	Italiano
088	P/I	Italiano <com sotaque italiano>
089	B6	Eu sei como é que se diz gosto de ti em Francês
090	P/I	Como é que se diz o quê querida?
091	B6	Gosto de ti em Francês
092	P/I	Então diz lá
093	B6	Je t'aime
094	P/I	Muito bem então mas vamos dizer palavrinhas que diz o Arturo
095	B3	Ahm
096	P/I	O Arturo Italiano como é que se diz?
097	B3	Casa <com sotaque italiano>
098	P/I	Casa muito bem B3zinha
099	B8	Casa
100	P/I	Muito bem
101	B3	Não podem dizer repetido
102	P/I	Agora o jogo que nós vamos jogar B zinha vais fazer o favor de trocar de lugar com a B6
103	B3	Mas eu depois vou ficar na equipa
104	P/I	Vais ficar na equipa dos cochons pode ser?
105	B3	Oh eu quero ficar na outra
106	P/I	Então ficas nessa equipa mas tens de baixar a cabeça é assim
107	B3	Oooh
108	P/I	Ah pronto bem me parecia/ então vá
109	A	És da nossa equipa
110	P/I	Agora vão chegar mais à frente deixa-me ver aqui se vocês conseguem ver ou não ah conseguem conseguem todos ver o que é que vamos fazer? estejam muito atentos/ o que é nós vamos fazer?
111	A	<IND>
112	P/I	Vamos ver um bocadinho do mesmo vídeo/ vocês têm que ouvir estar muito caladinhos não podem dizer nada que se não perdem um ponto a vossa equipa perde está bem? vão ouvir e tentar perceber que língua é que é depois quando eu parar o vídeo vou chamar um dos meninos que esteja à frente o primeiro vai ser o B7 depois a B1 mas só quando eu disse e vocês têm de ir a correr até àquele lado e tocar no amiguinho do Miguel ou Charlie ou Javier ou a Pauline ou Arturo que fala a língua que vocês ouviram aqui perceberam?
113	B7	<acena efusivamente>
114	P/I	Sim? primeiro vão estar muito caladinhos está bem B3? Para ouvirem se falarem durante o vídeo perdem um ponto está bem portanto vão estar caladinho sim?

		<IND> <começa o video> chuu
115	Tr	<assiste atentamente>
116	B8	<ri-se>
117	P/I	Chuu B8
118	B6	<põe dedo no ar>
119	P/I	<pára video> Ok então B7 levantas-te B1 levantas-te tens aqui este risquinho não podem passar deste risco primeiro viram-se um bocadinho para trás para saber se os vossos amigos vos podem dar pista de que língua é que é mas em silêncio que é para os outros não ouvirem está bem? <aproxima-se da equipa Loup> qual é a língua que acham que é falem lá digam a ele para eles não ouvirem <cochicha com a equipa Cochon>
120	Tr	<cochicham entre equipas>
121	P/I	<cochicha com a equipa Loup> então vá vão tocar quando eu disser tês correm e tocam no amigo do Miguel que fala aquela língua está bem? um dois três vão
122	B1 e B7	<correm e tocam>
123	P/I	Ok então o B7 tocou no Arturo e a B1 tocou na Pauline certo? a Pauline fala Francês e diz coisas como cochon salut e essas coisas todas e o Arturo fala Italiano e diz coisas como porcellini casa ciao não é?
124	B1	<acena>
125	P/I	A verdade é que o que nós ouvimos foi a língua do...ARTURO ganhou aqui o Loup a equipa do Loup muito bem um ponto para a equipa do B7 e do Loup muito bem vá agora este menino passa para trás B1 passas para trás da B3 e vocês avançam todos um bocadinho que é para vermos os outros três vídeos está bem? vá B7 podes cair assim
126	B1	Não consigo
127	P/I	Anda mais um bocadinho para a frente B8
128	B3	Olha o B7
129	P/I	Pois vá <IND> mais um bocadinho que senão o B7 não cabe
130	B7	Tens de te chegar para lá
131	P/I	Pois
132	B1	OH PÁ NÃO CONSIGO VER
133	P/I	Chiuuu calma B1 B1 B3 B3
134	B3	<põe dedo no ar> oh Daniela
135	P/I	Não B3
136	B3	<insiste> oh
137	P/I	B3 já te disse que não falavas calma B1 falar baixinho está bem? B7 aqui
138	B3	<põe dedo no ar>
139	P/I	B3 diz
140	B3	Olha a minha tia Alice tem tem um livro que é desses três porquinhos
141	P/I	Ai é? ainda bem
142	B2	E eu também tenho
143	B3	Mas é português
144	P/I	Agora já podes comprar em várias línguas não é?
145	B3	É
146	P/I	Portanto vamos ouvir// é a partir daqui// chuu <começa segundo vídeo>
147	Tr	<assistem atentamente e abanam-se ao som das músicas>

148	B1	Parece um chapéu de chuva
149	P/I	<pára video> ok então a B4 vai-se levantar o B8 também falam em segredo aqui com os vossos colegas da equipa Loup e da equipa cochon que língua foi esta que vocês estiveram a ouvir vá falem falem falem
150	Tr	<cochicham entre equipas>
151	P/I	<cochicha com a equipa cochon> estás pronta B4?
152	B3	<chama B8 para falarem>
153	P/I	Ok muito bem vá portanto a equipa loup já tem um ponto e agora
154	B7	E a equipa deles tem zero pontos
155	P/I	O B8 tem zero mas está a jogar muito bem/ então vá <bate palmas> quando eu dizer três tocam no amiguinho que fala a língua que estiveram a ouvir ok? um dois três
156	B4 e B8	<correm e tocam>
157	P/I	Muito bem/ então o B8 tocou no Charlie e a B4 tocou na Pauline
158	B7	Quem é que...
159	P/I	Não foi?
160	B7	Quem é que ganhou?
161	P/I	A Pauline diz coisas como o quê? Que é que a Pauline diz?
162	ALS	Francês
163	P/I	Cochon em Francês e o Charlie diz coisas como o quê?
164	B3	Hello
165	B8	Hello
166	B6	Pig
167	P/I	Hello pig ora bem sabem quem é que acertou?// a equipa cochon foi ali o B8
168	ALS	<celebram>
169	P/I	Porque nós estivemos a ouvir
170	B7	Estamos empatados
171	P/I	Estão empatados estivemos a ouvir Inglês ouvimos house ouvimos a palavra big bad wolf
172	B3	O que é isso?
173	P/I	Wolf quem é o wolf?
174	ALS	O lobo
175	P/I	O lobo muito bem sim senhora agora vá a B4 vai para ali o B8inho atrás da B1
176	ALS	<dão gritinhos de excitação>
177	B7	B6 chega-te chega-te chega-te chega-te
178	B3	<continua a gritar>
179	P/I	Isso B3 sem guinchinhos
180	B3	É bom
181	P/I	É bom?
182	B7	Chega-te chega-te chega-te
183	P/I	B7 chega-te <começa novo vídeo>
184	A	Estou muito apertado
185	B3	Ah que é isto?
186	B6	Wolf wolf wolf
187	P/I	<tenta preparar melhor o começo do video> foi aqui não foi que parámos?
188	B3	Foi?

189	B6	Não é na madeira
190	P/I	Ele já soprou
191	B7	É na outra para ali mais para ali
192	P/I	Foi aqui não foi?
193	B3	Não foi quando o porquinho
194	B7	<INT> O porquinho da casa de tijolo ainda tinha a porta aberta
195	P/I	Ah então pronto foi aqui mais ou menos vemos um bocadinho do que vimos há bocadinho ok pronto silêncio um ponto para equipa loup e um ponto para a equipa cochon <recomeça vídeo>
196	Tr	<assistem atentamente>
197	B6	<vira-se para trás para dizer alguma coisa a B5>
198	P/I	Ai ai ai que eles estão <IND> levanta B2 levanta B5
199	B7	Ganha
200	P/I	Falem com as vossas equipas chuuu em silêncio <IND> qual dos amiguinhos do Miguel
201	Tr	<equipas falam entre si>
202	P/I	Então já sabem? Ok e aqui o que é que se passa? então vá na linha/ atenção já estão na linha já sabem? sim? ora um dois
203	B2 e B5	<correm>
204	P/I	Oh eu não disse três lá para trás lá para trás <ri-se> um dois três
205	B2 e B5	<correm e apontam>
206	P/I	Sim senhora voltam então os dois tocaram na Pauline/ porque é que acham que foi a Pauline?
207	B3	Porque falaram Francês
208	P/I	Como é que tu sabes que falaram Francês B3?
209	B3	Porque porque eu ouvi bem e já sei falar Francês
210	B5	Eu também ouvi bem
211	P/I	Ouviste bem?
212	B5	<acena>
213	P/I	E havia palavras em Francês?
214	B3	Eu já vi eu já vi uma menina no shopping <IND> falou Francês para mim
215	P/I	Foi?
216	B3	Por isso é que eu já sei que é Francês
217	P/I	Mas que palavras é que houve que façam lembrar Francês lembras-te assim de alguma?
218	B3	<acena>
219	P/I	Qual?
220	B3	Cochon
221	P/I	Cochon está bem muito bem e tu B2 lembras-te de alguma?
222	B6	<põe dedo no ar>
223	P/I	B6
224	B2	Cochon
225	P/I	Cochon também B6
226	B6	Eu ouvi ele a dizer a cantar só que eu não consigo cantar
227	B3	Quem tem <IND> mêxanlu mêxanlu picachu picachu
228	P/I	É méchant méchant loup méchant loup é o lobo mau méchant loup muito bem

		outro ponto para os dois dois pontos dois pontos
229	B3	Empatámos
230	P/I	Muito bem
231	B1	NÃO NÃO não empatámos
232	P/I	Empataram então tocaram os dois na Pauline vá para a frente a seguir é a B3/ para a frente
233	B1	Chega chega-te
234	P/I	Nós temos três
235	B3	<IND> <ri efusivamente>
236	P/I	B3 B3
237	B1	Não consigo ver
238	P/I	Já vais ver
239	B1	Agora já consigo ver
240	P/I	Ora bem vamos ver o recomeço <recomeça o video>
241	Tr	<assistem atentamente>
242	P/I	<pára o video> pronto já deu para ouvir a falar mais uma língua não já?
243	B7	Eu sei
244	P/I	B3zinha B6 chuu falam em silêncio
245	B7	Depois sou eu
246	Tr	<cochicham entre equipas>
247	P/I	Chiuuu// já está já decidiram?// B3zinha já está?// Não tocas
248	B7	Ela está a tocar <referindo-se à linha de partida>
249	P/I	Tem de estar em cima não faz mal
250	B1	Ela também
251	P/I	Em silêncio já sabem? Um dois três
252	B7	Vai B6
253	B1	<bate palmas>
254	B3	Fui eu fui eu
255	P/I	Ok então tu tocaste B6 B3 tu tocaste no Charlie não foi? E a a B6 tocou no Arturo
256	B6	<acena>
257	P/I	Muito bem/ porque é que achas que é o Arturo?
258	B3	Perdeu se calhar <IND>
259	P/I	Não sabes pareceu-te que era a língua que aquilo que era do Arturo e tu B3? Senta-te como deve ser querida// tu achas que foi o Charlie porquê? ouviste alguma palavra na língua dele?
260	B3	Acho que sim
261	P/I	Achas que sim ora temos muita pena mas nenhuma das equipas acertou
262	B3	Era a Pauline?
263	P/I	Não era a *língua a língua do Javier era em Espanhol que ele até disse lobo <em espanhol> e disse outras coisas
264	B7	Quem é que ganhou?
265	P/I	Ninguém ganharam os dois melhor dizendo porquê? tiveram dois pontos a equipa do loup e mais
266	B3	<deita-se no chão>
267	P/I	B3
268	B1	Três

269	P/I	Dois pontos para a equipa do Cochon
270	ALS	<IND>
271	P/I	Muito bem agora não temos muito mais tempo eu ainda tinha mais uma atividade para fazer mas depois fica muito próximo
272	V	<INT> temos tempo
273	P/I	Mais dez minutos?
274	V	Têm
275	P/I	Então agora tenho um segredo para vos contar
276	B6	No próximo também podemos fazer este jogo?
277	B3	liiiii/ é só a nós não podemos contar a ninguém? não podemos contar a ninguém
278	P/I	Não podem contar a ninguém
279	B3	E aos nosso pais?
280	P/I	Podem os pais vão ter de <IND> então é assim vocês já sabem duas dois nomes de animais não sabem?
281	B3	Cochon e loup
282	P/I	B3
283	B1	Cochon
284	Tr	<falam todos ao mesmo tempo>
285	V	Oh oh meninos calma
286	A	Casa <em espanhol>
287	A	Los tres cerditos
288	P/I	Olhem posso falar ou não posso falar?
289	B3	<brinca e briga com uma colega>
290	P/I	B3 anda cá dá-me a mão
291	B3	Não quero
292	P/I	Não me estou a rir vá dá cá a mão se faz favor anda cá
293	B3	<obedece>
294	B1	Sou eu a primeira
295	P/I	Senta-te aqui fica aqui sentadinha
296	B8	E sou eu o segundo
297	P/I	Ok então vamos vocês já sabem o nome de quantos animais?
298	B6	Eu só sei um
299	B2	Estou muito apertado
300	P/I	Então chega-te para aqui podes vir para aqui para ao pé de nós
301	B7	Eu sei um eu sei um
302	P/I	Então?
303	B7	Os três cerditos
304	P/I	Os...
305	B7	Três cerditos
306	P/I	Cerditos é em espanhol porquinhos/ diz tu
307	B4	Os três porquitos <dá sotaque espanhol>
308	P/I	Porquitos não sei se há essa mas pronto o que é que achas que é essa língua?/ os três porquitos/ achas que é em que língua?
309	B4	Não sei
310	P/I	Não sabes é a tua língua diz B2
311	B2	Casa <espanhol>

312	P/I	Casa muito bem achas que língua é essa casa?
313	B2	Italiano
314	P/I	É italiano também pode ser espanhol que é muito parecido B6
315	B6	Cochon
316	P/I	Cochon que é o quê?
317	B1	Temos uma ficha para fazer?
318	B6	É a Pauline
319	P/I	É?
320	B6	Pauline
321	P/I	Na língua da Pauline é francês B8
322	B8	Loup
323	P/I	Loup que é o quê?/ é lobo em ...
324	B7	Espanhol
325	P/I	Em Francês/ em espanhol é lobo
326	B1	Lobo? <em espanhol> ai
327	P/I	Lobo muito bem agora vou-vos ensinar mais um nome de um animal nas quatro línguas só que eu vou fazer assim vou dizer ao ouvido aqui da B1 a B1 vai ter de dizer ao ouvido do B8 e o B8 diz no ouvido da B5 e então a B5 diz para todos nós aprendermos e depois passo para essa equipa também ok? vá então meninos chiuuu qual será? eu vou ensinar à B1 como é que se diz ah vocês já sabem dizer cão nalguma língua?
328	B4	Dog
329	P/I	Dog qual língua é?
330	ALS	Inglês
331	P/I	Então essa não preciso de ensinar pois não? Essa já sabem agora vou-vos ensinar como é que se diz em espanhol/ meninos tapar os ouvidos aí desse lado vocês não vocês têm que ouvir
332	B1	Não <tira mãos de B8 dos ouvidos>
333	P/I	Ouve bem <diz palavra no ouvido de B1 e esta passa a palavra> diz ao B8/ isso/ diz lá B5
334	B5	Não ouvi
335	P/I	Não percebeste então vou eu dizer perro/ digam lá todos perro
336	ALS	Perro
337	P/I	Perro é cão em espanhol/ na língua do Javier está bem? perro então como é que será que dizemos em Italiano? Agora vou dizer ao ouvido ouvido da B6 a B6 depois diz ao B7 o B7 diz à B4 e a B4 diz ao B2 tapam os ouvidos <falando para a outra equipa> <diz palavra ao ouvido de B6 e esta passa a palavra> diz diz diz o que ouviste
338	B4	Não percebi
339	P/I	Diz o que ouviste diz o que ouviste// diz lá B2 o que é que tu percebeste? Tu disseste <IND>
340	B2	Ela disse muito baixinho
341	B7	Ela disse-me
342	P/I	Como é que ela disse?
343	B4	O B7 também não disse muito bem
344	B7	Ela disse

345	B6	Eu disse cane
346	P/I	Isso mesmo em Italiano cão é cane
347	B7	Eu disse isso
348	B1	Cane??
349	P/I	Repitam lá comigo cane
350	ALS	Cane
351	P/I	Cane muito bem então já sabemos em Francês na língua da Pauline diz-se... ai não é nada desculpem lá <ri-se> já sabemos em espanhol na língua do Javier e é como é que se diz? perro
352	ALS	perro
353	P/I	E na língua do doooo quem? Do Arturo diz-se cane só falta uma esta é muito fácil muito fácil é em Francês <diz ao ouvido de B1>
354	B5	<faz careta>
355	P/I	Diz lá/ diz o que tu percebeste B5
356	B5	Eu não percebi nada
357	P/I	Então mas eu ouvi daqui ele a dizer uma coisa ao teu ouvido querida mesmo que seja assim uma palavra esquisita podes dizer não tenhas medo
358	B6	<IND>
359	P/I	Então eu vou ensinar em Francês B6 tu gostas muito de Francês diz-se chien digam lá
360	Tr	Chien
	P/I	Chien então já sabemos chien cane e perro não é?
361	B1	Perro
362	P/I	Muito bem
363	B2	E em Inglês?
364	P/I	Em Inglês vocês sabem é ...
365	B4	DOG
366	P/I	Dog muito bem
367	B1	A professora de Inglês já me ensinou
368	P/I	Claro a professora ensina muito mais coisas
369	B4	A TODOS
370	P/I	A todos/ agora
371	B8	Ah eu já sabia
372	P/I	B4 senta-te como deve ser querida/ façam à volta um pequeno círculo que eu vou fazer só mais uma atividade em dois minutos que é um jogo que é o jogo do stop que eu sei que vocês jogam no Inglês não jogam? o do stop oh/ querida chega mais para cá para ao lado do B7 não ao lado do B7 estás à frente do B7 isso
373	B1	Eu sou aqui eu sou primeira
374	P/I	Para ali para ali para trás mais para trás mais para trás
375	P/I	Oh B3 tu não jogaste
376	B7	Aqui?
377	P/I	Aqui aqui assim é um círculo não é?/ então eu vou dizer o nome de um animal B3 vais-te portar bem agora?/ então vá anda jogar connosco senta aqui ao lado da B1 muito bem ora bem agora vocês sabem jogar ao stop como é nas aulas de Inglês?
378	B7	Sei
379	B2	Sim

380	P/I	Como é que é o que é que se faz?
381	B7	Primeiro temos e fazer gestos e depois paramos
382	P/I	Quando eu disser stop param
383	B8	E e e
384	B4	E se paramos...
385	P/I	E quem não parar?
386	B7	Senta-se
387	P/I	Senta-se então vão-se levantar/ Continua em ...
388	B1	<INT> no nosso lugar
389	P/I	No vosso lugar estão todos no lugar claro mais para aqui querida isso eu vou dizer nomes de animais temos o wolf vocês podem fazer <imita um lobo> ai o lobo os porquinhos fazem rorororo
390	Tr	<imitam e riem>
391	P/I	E o falta qual? o cão que nós aprendemos hoje o cão baixinho <imita cão a ladrar>
392	Tr	<imitam a professora>
393	P/I	Muito bem pronto só que eu não vou dizer em Português eu vou dizer nas outras línguas então eu vou dizer uma um dois três loup
394	Tr	<imitam lobo>
395	P/I	Stop/ ah não perdeu ninguém sim senhora vocês estão muito bem treinados nas aulas de inglês estou a ver pronto já está agora vou dizer porcellini
396	B1	porcellini
397	Tr	<imitam porquinho>
398	P/I	Stop/ ai que a B1 agora mexeu-se senta querida muito bem agora podem descansar e eu vou dizer cochon
399	Tr	<imitam porquinho>
400	P/I	Stop/ ai pareceu-me ali que o B8 mexeu-se um bocadinho não mexeste B8? vamos sentar vá menos um/ agora vou dizer cane
401	A	Cane?
402	B2	Ããoão
403	Tr	<imitam cão>
404	P/I	Então olha assim perdes não fazes? <falando para B3>/ stop/ muito bem todos pararam muito bem
405	B3	Tenho xixi
406	P/I	E se eu disser assim perro/ tens querida então vai fazer V ela pode ir fazer?
407	Tr	<imitam cão>
408	P/I	Ai que bem/ stop oh senta lá/ muito bem faltam mais dois que eu vou fazer pig pig/ stop oh B5 agora vou dizer
409	Tr	<imitam porco>
410	B8	A B3?
411	B1	Foi fazer xixi
412	P/I	Este é difícil este é tão difícil lobo <em espanhol>
413	Tr	<imitam lobo>
414	P/I	Stop muito bem tenho de desempatar isto temos de ver estes três são muito bons agora vou dizer outra palavra diz querida
415	B6	Eu acho que quem que a equipa do lobo ganhou
416	P/I	A equipa do lobo é a quem tem mais pessoas não é? Muito bem então ganha a

		equipa do lobo <bate palmas> loup parabéns <abraça as crianças> parabéns também a esta equipa muito bem agora
417	B7	Perderam
418	B1	Não não
419	P/I	Agora chiuu/ não perderam nada eles ganharam outros pontos não foi? Muito bem agora como é que me vão dizer adeus? cuidado como é que me vão dizer adeus
420	B1	Helloooo
421	B8	Goodbye
422	P/I	Byeee
423	B7	Good morning
424	P/I	Ou então? ou ou aurevoir também podem dizer aurevoir
425	B5	Aurevoir
426	ALS	AUREVOIR

Sessão nº8 – 3 Fevereiro 2012 Duração: 25 mins 25 s Hora: 13h15

S8

001	P/I	Então vamos começar por dizer hello
002	ALS	Hello
003	P/I	Nihau
004	ALS	Nihau
005	B6	Oh Daniela
006	P/I	Hola
007	ALS	Hola
008	B7	*Tou (estou) bué *d'apertado (de apertado)
009	P/I	Salut
010	ALS	Salut
011	B7	O B8
012	P/I	Ciao
013	ALS	Ciao
014	B7	Oh professora
015	P/I	Qual é que preferem?
016	B7	Eu *tou (estou) bué *d'apertado (de apertado)<IND>
017	B5 e B6	Salut
018	B3	*autrefoire (aurevoir)
019	B4	Salut
020	B5	Salut
021	B3	Aurevoir
022	P/I	Preferem salut está bem pronto então salut para todos salut
023	ALS	Salut
024	P/I	Muito bem então hoje
025	B3	Hello
026	P/I	Hello ou então nihau por exemplo
027	B3	Oh Daniela onde é que...
028	P/I	B3 hoje vamos fazer uma coisa que é assim

029	B3	São jogos?
030	P/I	São
031	B3	Então são <IND>
032	P/I	Chiuuu já vais ver ora bem vamos ver
033	B2	Estou muito apertado
034	P/I	Não estás nada querido é só mais um bocadinho e já ficas bem/ ora bem o que é que eu tenho aqui tenho três imagens e eu quero ver se vocês ainda se lembram como é que elas se dizem nas línguas dos amigos do Miguel
035	B5	Eu estou a ver o lobo
036	P/I	Então tenho aqui este
037	B7	DOG
038	B3	Loup
039	P/I	Loup na língua da...
040	ALS	Pauline
041	P/I	E mais?
042	B3	Lobo <em espanhol>
043	P/I	Lobo
044	B6	COCHON
045	B5	COCHON
046	B1	COCHON
047	P/I	Que é na língua não que cochon é porquinho querida
048	B2	Loup
049	P/I	Loup que é lobo em Francês
050	B3	Eu disse
051	P/I	Tu já disseste mas também disseste lobo em espanhol
052	B4	Casa <em espanhol>
053	P/I	Casa é casa não é lobo não é mas é casa em espanhol
054	B7	Los tres cerditos
055	P/I	Olha los tres cerditos e como é que se diz em Italiano na língua do Arturo? lupo
056	ALS	Lupo
057	P/I	Lupo muito bem e em Inglês na língua do Charlie?
058	B3	Loup
059	P/I	Não isso é em em Francês/ wolf
060	ALS	Wolf
061	P/I	Muito bem então e este
062	B3	Quem é?
063	B7	Los tres cerditos
064	B6	COCHON
065	B3	PIG
066	B7	Los tres cerditos
067	B8	Los tres *sarditos (cerditos)
068	P/I	Sim pronto está tudo dito
069	B7	Los tres cerditos
070	P/I	Cerdito em espanhol cochon em Francês na língua da Pauline
071	B7	COCHON
072	P/I	E na língua do Charlie?

073	B8	Cochon
074	B3	Eu disse cochon primeiro
075	P/I	Oh oh oh <mostrando ar zangado>
076	B7	Los tres cerditos
077	P/I	Sim mais
078	B3	<INT> Los tres cerditos
079	P/I	Falta em Italiano quem é que se lembra?/ porcellini
080	Tr	Porcellini
081	P/I	Quer dizer porquinhos e este ai agora é que vocês não sabem
082	B6	Casa casa <em espanhol>
083	P/I	Nós aprendemos não nós aprendemos na aula passada foi
084	B3	Cão
085	B8	Cão
086	B2	Perro
087	P/I	Perro muito bem que é como se diz em espanhol na língua do Javier/ e mais?
088	B3	Eu não sei
089	B1	DOG
090	B8	Já disseram
091	P/I	Dog na língua do Charlie
092	B7	Perro
093	P/I	Perro na língua do Javier já dissemos/ e em Francês chien
094	Tr	Chien
095	P/I	Chien e em Italiano? Lembram-se?
096	B8	Não
097	P/I	Cane
098	ALS	Cane
099	P/I	Cane então vamos lá repetir em Italiano que é a língua do Arturo cane repitam
100	ALS	Cane
101	P/I	Em Francês na língua da Pauline é chien
102	ALS	Chien
103	P/I	E na língua do do...
104	B2	<INT> um dia eu fui a França
105	P/I	Foste a França?
106	B5	Eu também
107	B7	Eu já fui a todos os países
108	B8	Eu também
109	P/I	Psh ei eieiei
110	B7	Eu já fui à Rússia
111	B1	Eu também já fui
112	B8	Eu já fui
113	P/I	Sscchhh
114	B8	Eu já
115	P/I	Já não estou a ouvir
116	B1	Eu já
117	P/I	Já não estou a ouvir
118	B7	E à França

119	P/I	Todos põem o dedinho para baixo porque como não souberam falar na altura devida agora ninguém vai dizer nada// fico muito triste se falam todos ao mesmo tempo/ então em Espanhol como diz a B3zinha perro e depois falta em que língua que ainda não dissemos
120	B3	Italiano
121	P/I	Em Inglês do Charlie que é...
122	T	Dog
123	P/I	Não é?
124	B3	E e e
125	P/I	Agora vamos fazer um jogo vamos fazer assim temos aqui uma equipa que é a B3 com os três meninos o B2 o B7 e o B8 e temos aqui outra equipa vamos jogar ao jogo da memória humano sabem o que é que isso é?
126	B8	Não
127	B6	O quê?
128	P/I	Então vai ser assim a B3 vai-se sentar aqui
129	B6	Daniela não ouvi bem não ouvi bem
130	P/I	Virada para ali
131	B5	Eu não ouvi bem
132	P/I	Já vou explicar está bem? e tu sentas-te neste banquinho virada para ali para não ouvires o que nós vamos dizer/ tapam os ouvidinhos
133	ALS	<tapam ouvidos>
134	P/I	Não vocês ficam com os ouvidinhos abertos só a B1 e a B3 é que tapam os ouvidinhos/ está bem? sim? *tá (está)? então o que é nós vamos fazer? <fala baixo com os restantes alunos e distribui imagens>
135	B3	<vira-se>
136	P/I	Chuu B3 não podes ver não podes ver chuu
137	B6	A B3 viu
138	P/I	Chiu não agora não faz mal porque ela não viu quase nada <fala baixo com as crianças>
139	B7	Ela está a ver
140	P/I	B3 assim não jogas <continua a dar instruções baixo>
141	B3	Buac bue bac
142	P/I	B3 <continua as instruções baixo>// ok boa meninas podem vir B3 podes vir B1 põem-se aqui por favor uma menina aqui assim e outra menina aqui assim e agora apontam para um dos meninos e vêem o que é que acontece// B3 tu primeiro aponta para um dos meninos// um qualquer
143	B3	<aponta para B8>
144	P/I	Mostra B8 o que é que tu tens/ ok agora aponta para outro continua a mostrar B8
145	B3	<aponta para B2>
146	P/I	Não tem de ser um menino que tenha uma imagem e outro que não tenha/ vira outra vez para ti podes virar para ti/ agora aponta para um menino que não tenha imagem
147	B3	<aponta para B4>
148	B4	Chien
149	P/I	Chien/ faz par o que é que é chien?
150	B3	Cão em Francês

151	P/I	Pois é meu amor e temos ali um cão na imagem? então faz par não faz? chien com a imagem do cão/ very good <bate palmas> então ganhas esta imagem para ti querida muito bem agora é B1 apontas para um amiguinho que tenha uma imagem e para outro que não tenha
152	B1	<aponta para B5>
153	P/I	Mostra a tua imagem/ agora aponta para outro menino que não tenha imagem/ B3 quietinha
154	B1	<aponta para B6>
155	P/I	Lembras-te da tua palavra?
156	B6	Sim mas não é esta <aponta para imagem mostrada por B5>
157	P/I	Mas diz mas diz alto para todos ouvirmos
158	B6	Chien
159	P/I	Não não é chien era da B4 a tua é.../ em espanhol porco
160	B6	<pensa embaraçada> os três cerditos
161	P/I	Cerdito/ então cerdito é o quê? porquinho em espanhol e ali temos o...// lobo não combina pois não?/ não então voltas a virar a imagem
162	B5	<volta para si a imagem>
163	P/I	Agora é a B3 outra vez
164	B3	<aponta para B2>
165	B2	<vira a sua imagem>
166	P/I	Hm hm
167	B3	<aponta para B7>
168	B7	*lopo
169	P/I	Lupo/ faz par lupo com a imagem que ali está?
170	B3	<diz que não com cabeça>
171	P/I	Não lupo é o quê?
172	A	Lobo
173	P/I	É lobo em Italiano na língua do Arturo não faz par então agora B1 vê lá que pares é que podes fazer
174	B3	<aponta para B2>
175	P/I	Vira B2 sim
176	B5	Outra vez
177	P/I	Qual é que faz par com aquele?
178	B1	<SIL>
179	P/I	Qual é a palavra?
180	B1	<aponta para B7>
181	P/I	Então/ B7 diz lá
182	B7	Lupo
183	P/I	Lupo não ainda agora tinha sido querida não é está bem? vá viram outra vez B3
184	B3	<aponta para B5>
185	B5	<vira imagem>
186	P/I	Sim muito bem
187	B3	<aponta para B7>
188	P/I	E tu diz lá
189	B7	Lupo
190	P/I	Lupo faz par? Lupo que é lobo em Italiano e lobo muito bem ganhas outra imagem

		B3 parabéns
191	B5	Está a ganhar
192	P/I	Muy bien muy bien <ri-se>
193	B7	A B1 está a perder
194	B6	A B1 vai perder
195	P/I	Não faz mal/ agora o que é que falta? só falta apontar ali para o B2 que é o menino que tem imagem mostra lá a tua imagem
196	B4	E para a B6
197	P/I	E para a B6/ qual é a tua palavra B6 o que é que tens a dizer B6
198	B6	Ahm mmm os três cerditos
199	P/I	Cerdito muito bem ganhas um...
200	B7	Ela disse ela disse os três cerditos
201	P/I	Disse os três mas pronto cerdito está na imagem
202	B3	Eu tenho dois
203	P/I	Muito bem então ganhou a equipa da B3 parabéns
204	B7	Eu sou da equipa da B3?
205	P/I	Então encostem-se lá
206	B7	Quem é a equipa da B3?
207	P/I	São os meninos
208	B5	É esta parte
209	B3	Tu tu e tu
210	P/I	Muito bem B3
211	B7	Quem é que é? sou eu?
212	B1	É este aqui
213	Tr	<falam todos ao mesmo tempo>
214	P/I	Chuu agora vamos fazer outro jogo B3/ B3 <agarra-a pelo braço>
215	Tr	<falam todos ao mesmo tempo>
216	P/I	Chiuuuu posso falar?
217	Tr	<falam todos ao mesmo tempo>
218	P/I	Posso falar? Posso falar agora B6? Posso posso POSSO?
219	B7	Ela está assim
220	P/I	Posso falar? deixa estar não te está a incomodar pois não?
221	B7	Não consigo agora
222	P/I	Já está B4 chega-te para a frente
223	B7	Está debaixo da mesa
224	P/I	<IND> B7 posso já posso?
225	ALS	Sim
226	B3	<IND>
227	P/I	Posso B3? ah já estava a ficar preocupada
228	B3	<IND>
229	P/I	Posso ou não posso?
230	B7	Podes
231	P/I	Ah pronto estava a ver que não/ ora bem agora vou dar vamos fazer equipas diferentes agora vai ser a B3 vai jogar com o B8 o B7 com o B2 a B4 com a B5 e a B6 com a B1
232	B3	Eu quero <IND>

233	P/I	Agora vocês vão escolher um nome para a vossa equipa
234	ALS	PAULINE
235	B3	PAULINE
236	P/I	Olhem baixinho
237	B2	JAVIER
238	B8	JAVIER
239	B3	Eu queria essa <cruza os braços amuada>
240	P/I	Pronto
241	B2	Eu quero o Javier
242	B8	Eu quero o Javier
243	P/I	Chiuuuu ninguém escolhe Javier então pronto ninguém escolhe o Javier nem a Pauline estão aí às lutas e assim não pode ser têm de saber aprender eu vou perguntar um a um qual é o nome da vossa equipa vocês não me dizem agora só quando eu pedir está bem? vá B5 qual é o nome da vossa equipa?
244	B5	Pauline
245	P/I	Pauline pronto/ então este é para vocês jogarem então este é para vocês jogarem deixem ficar aí no chão à vossa frente aí <dá uma folha> estão muito bem/ B6 qual é o nome da vossa equipa?
246	B6	Ahmmm o Charlie
247	P/I	Charlie encostem-se mais um bocadinho B5 B1 chega-te mais para cá que assim não te conseguimos ver <IND> assim cheguem-se mais para lá deixa ver se isto está B3 chega-te mais querida B3 para ali querida está bem? isso muito bem estás ótima <dá folha> e o nome da equipa da B3 e do B8/ qual é? não pode ser Javier vocês não estavam à luta agora tem de ser outro nome outra palavra pode ser nas línguas que temos visto aqui
248	B8 e B3	<SIL>
249	P/I	Vê lá uma que vocês gostam que tenham aprendido enquanto não se lembram aqui o B2 e o B7 vá
250	B7	Eu eu sei
251	P/I	Então vá
252	B7	O Arturo
253	P/I	Queres o Arturo e tu não queres o Arturo <dirigindo-se a B2>
254	B2	<diz que não triste>
255	B7	Eu quero o Javier
256	P/I	Não pode ser têm de se entender então assim voltamos ao zero
257	B7	Tss <amua> oh pá
258	P/I	Então vou eu dar um nome acabou-se vocês são
259	B8	<INT> eu já sei
260	P/I	Diz
261	B8	Arturo
262	P/I	Pois não pode ser então se vocês estavam com dúvidas também/ vá vocês são os perros os cãesinhos <dá uma folha>
263	B7	Eia
264	P/I	E aqui são os porcellini
265	B3	<cruza braços e amua>
266		<V e P/I conversam>

267	P/I	Chuuuuu B3 olha oh B3 tu assim não vais jogar assim se estás sempre assim com essas coisas
268	B8	É no meio
269	P/I	B8 eu estou a falar// eu assim fico triste não vos trago mais jogos se é para estarem assim não/ está bem? B3 ouviste?
270	B3	O B8 disse que era para pôr ali mas é para pôr no meio
271	P/I	E não está no meio? queres uma régua para ver se está mesmo no meio?
272	B3	<acena>
273	P/I	Queres? olha não tenho ora bem
274	V	Olha B3 tens de deixar de ser mal educada
275	P/I	Então cá temos o Javier temos o Arturo temos a Pauline e o Charlie/ e cada um tem o quê tem o Charlie tem wolf/ dog e pig/ não é certo? agora a Pauline tem loup chien
276	B5	Chien
277	P/I	e...
278	B7	Os três
279	P/I	Como é que se diz?
280	ALS	Os três cerditos
281	P/I	Não
282	B6	Cochon
283	P/I	Cochon muito bem
284	B6	Eu estou mais atenta
285	P/I	Ai que bom/ depois o Arturo tem o lupo tem o cane e tem o porcellini// e depois/ o Javier tem
286	B7	Tem os tres cerditos
287	P/I	Tem o cerdito muito bem tem o lobo e tem o... ainda se lembram como é que é que são vocês?
288	B2	Perro
289	P/I	Perro muito bem B2/ e é assim vocês vão olhar para as vossas folhas e têm a imagem de um animal destes
290	B7	Deixa ver aí <tira folha da mão de B2>
291	P/I	Oh oh oh B7 no meio dos dois
292	B7	Ele tem aquilo só para ele
293	P/I	Tem um animal e ao lado e ao lado tem a imagem de um dos amiguinhos do Miguel ou seja a vossa tarefa é pedirem aos amiguinhos do Miguel esse animal que aí está ao lado mas na língua deles que senão ele não dá ele não percebe não é?
294	B4	É
295	P/I	Certo? estão prontos? começa a equipa da B3 e a equipa do B8 mas/ B3 é para se entenderem começa tu e a próxima vez é o B8 ok? B3 então o que é que tu tens de pedir primeiro? o que é que está aí primeiro para tu pedires?
296	B3	<observa a folha>
297	P/I	É o lobo na língua de quem?
298	B3	Do Javier
299	P/I	Do Javier é em espanhol não é? Põe lá a folhinha no chão então como é que tu vais pedir?
300	B3	<SIL>

301	P/I	Quem é que se lembra como é que se diz lobo em espanhol?
302	B6	Eu não me lembro
303	B1	Eu não me lembro
304	B7	*tobó
305	P/I	Diz/ lobo <em espanhol> muito bem agora tu agora B3
306	B3	Lobo
307	P/I	Lobo tens de agradecer ali ao B7 de ter-te ajudado lobo muito bem já conseguiste preencher uma parte da tua tabela sim senhora agora a equipa do B7 e do B2 primeiro o B7 e da próxima vez o B2/ oh B7 o que é que vocês têm de pedir?
308	B7	O Arturo
309	P/I	Têm de pedir o quê? o lobo na língua de quem? do Arturo como é que é? quem é que se lembra?
310	B3	Eu sei
311	P/I	Diz lá B3 lembras-te como é que é na língua do Arturo?
312	B3	<SIL>
313	P/I	Como é que é?
314	B7	<põe dedo no ar> ah
315	P/I	Diz lá B7
316	B7	Lobo <em espanhol>
317	P/I	Não
318	B3	Lobo lobo <em espanhol>
319	P/I	Não é lupo ainda há bocadinho o B7 disse lupo pronto já está
320	B3	<põe o bibe na cabeça de B8>
321	B8	Oh B3
322	P/I	Oh B3 não queres que te ponha outra vez na cadeirinha como foi a aula passada pois não?
323	B3	<diz que não com cabeça> hmhm
324	P/I	Pronto/ então vamos lá ver B4 e B5 o que é que têm de pedir? <bate palmas> o lobo na língua do...
325	B5 e B4	<apontam para o sítio errado na sua folha>
326	P/I	Não é para este/ na língua do...
327	B4	Javier
328	P/I	É do Javier? não é o Charlie?
329	B4	Sim
330	P/I	Então como é que dizem? quem ajuda?
331	B3	Eu/ o quê?
332	P/I	Ah eu o quê?
333	B3	É o quê?
334	P/I	Então lobo na língua do Charlie em Inglês
335	B3	Loup
336	B7	Loup
337	P/I	Não wolf
338	B7	Wolf
339	P/I	Wolf ok muito bem agora B1 e B6 lobo na língua da Pauline como é que é?
340	B6	Ahm
341	B3	Cochon

342	P/I	Não isso é porquinho// quem sabe?
343	A	O quê?
344	P/I	Lobo na língua da Pauline
345	B2	Loup
346	ALS	Loup
347	P/I	Loup muito bem aqui está B3 a equipa da B3 a pedir agora é o B8 a pedir o quê? qual é a tarefa seguinte? vê na tua tabela B8
348	B8	<olha para o vazio>
349	P/I	B8 <IND> olha para a tua tabela olha olha B8 o que é que para pedir o porquinho na língua de quem?
350	B8	Da Pauline
351	P/I	Da Pauline e como é que se diz porquinho na língua da Pauline
352	B7	<cochicha no ouvido de B8>
353	P/I	Deixa ser o o B8
354	B8	Cochon
355	P/I	Cochon muito bem ouviste muito bem o B7 sim senhora aqui B2 tens de pedir o porquinho na língua do...
356	B2	Javier
357	P/I	Javier como é que se pede pede?
358	B2	<IND>
359	P/I	Hm?
360	B2	Os cerditos <baixinho>
361	P/I	Cerditos muito bem onde é que está o Javier está aqui
362	B6	Oh pá B1
363	P/I	Aqui está sim senhora/ com licença pronto assim ninguém se queixa <dirigindo-se a B1 e B6> agora B5 e B4 têm de pedir o porquinho na língua de quem agora?
364	B4 e B5	<SIL>
365	P/I	Na língua de quem é só dizer na língua de quem é que têm de pedir tu tens aqui olha porquinho e depois ali têm Arturo
366	B4	Arturo
367	P/I	Eh pá esta é difícil quem é que se lembra de porquinho na língua do Arturo?
368	A	Perro
369	A	Perro
370	P/I	Não/ porc...
371	B7	...cellini
372	B4	...cellino
373	P/I	Isso muito bem aqui tens agora é a B1 porquinho na língua do Charlie
374	B4	É tão fácil
375	B6	Posso dar uma ajuda?
376	B4	Eu sei
377	P/I	Claro tu és da mesma equipa
378	B4	Eu sei
379	B6	<cochicha ao ouvido de B1>
380	B1	Pig
381	P/I	Pig pig muito bem sim senhora agora B3 é o B8 outra vez não és tu B3 é o B8 como é que é precisam de cão na língua de quem?

382	B3	Eu lembro-me
383	P/I	Na língua de quem B8? B8 precisam de cão na língua de quem?
384	B3	Eu lembro-me posso ajudar
385	P/I	B3 deixa falar o B8 está bem? na língua de quem? B8 olha para a tua tabela precisas de cão na língua do...
386	B8	Javier
387	P/I	Na língua do Javier e como é que se diz cão?
388	B3	Perro
389	P/I	Perro muito bem mas B3 não eras tu ok? agora B7 e B2 precisamos de cão
390	B7	Sou eu sou eu
391	P/I	Sim na língua do...
392	B7	Do Jav... do Charlie
393	P/I	Sim e então como é que se diz na língua do Charlie?
394	B7	Perro
395	P/I	Não isso é na língua do Javier então é fácil é em inglês vocês sabem
396	B1	DOG
397	B7	Dog
398	P/I	Dog pois é dog muito bem e agora B4 e B5/ precisam de cão na língua da...
399	B4	Pauline
400	P/I	Da Pauline e então como é que é?
401	B5	Chien
402	P/I	Chien muito bem B5 muito bem e agora só faltam vocês que é na língua do Arturo muito bem/ como é que é? como é que é?
403	B6	Já não me lembro muito bem
404	P/I	Quem ajuda? quem é que se lembra como é que se diz cão na língua do Arturo diz lá B3
405	B2	Perro
406	P/I	Perro é em espanhol
407	B3	Cer...
408	P/I	Não é cane
409	ALS	Cane
410	P/I	Cane muito bem sim senhora então vamos ver conseguiram todos preencher a tabela com os animais
411	ALS	Ssiiiimm
412	P/I	Muito bem então ganham todos conseguiram foi preciso ajuda mas conseguiram muito bem agora a B1 vai juntar assim os animais em cima um dos outros a B4 vai juntar os animais o B2 vai juntar os animais e o B8 junta os animais
413	B7	E EU?
414	P/I	Tu ficas a ver por enquanto <começa a arrumar material> pronto
415	B1	*tá (está) ali um lobo
416	P/I	*tá (está) foi o lobo que fizemos no jogo antes da memória lembram-se?
417	B6	Sim
418	P/I	<IND> agora quer-vos fazer umas perguntas está bem? olhem todos para mim// B5 B1 B8 B3/ B3
419	B3	Oh Daniela porque é que isto ainda é preciso?
420	P/I	Já não vão precisar eu já senta-te como deve ser B3 pousa isso e olhem para mim

		olha para mim B3 destes jogos vocês gostaram de jogar jogámos dois o da memória e este vocês gostaram de jogar estes jogos
421	ALS	Sim
422	B3	Eu dos dois
423	P/I	Sim? qual é que gostaram mais?
424	B7	Dos dois
425	B4	Eu gostei deste
426	P/I	Tu gostaste desse?
427	B1	Eu gostei deste
428	B7	Eu gostei dos dois
429	P/I	E tu B3 e B8?
430	B3	Eu gostei dos dois
431	P/I	Dos dois e tu B2?
432	B1	Eu gostei dos dois
433	B2	Gostei dos dois
434	P/I	Gostaste dos dois
435	B7	Eu gostei de todos
436	P/I	Então vamos lá saber uma coisa vocês
437	B5	Eu gostei dos dois
438	B6	Eu gostei de todos
439	P/I	Vocês viram que
440	B6	Eu gostei de TODOS
441	P/I	B7 B6/ vocês viram que para jogar este jogo vocês precisaram de usar as línguas dos amigos do Miguel não foi?
442	ALS	<acenam>
443	P/I	Vocês gostaram de usar as línguas?
444	ALS	Siiiiimm
445		Vocês gostaram foi difícil ter de usar as palavras deles?
446	ALS	Não
447	B4	Sim
448	P/I	Foi para ti foi?
449	B4	<acena>
450	P/I	B3 não diz-me só sim ou não/ foi difícil ou não?
451	B3	Não
452	P/I	Não pronto muito bem e gostavam de voltara a jogar este jogo?
453	ALS	Siiim
454	P/I	Então pode ser que eu consiga numa aula mais à frente B3 o que é que querias dizer
455	B3	<IND>
456	P/I	<IND> está bem? Pronto agora quero que os meninos vão um a um quando eu disser para ali para ao pé da porta para poderem ir lá para baixo não é V? ahm mas só vão depois de me dizerem adeus numa das línguas que já aprendemos
457	B3	Ciao
458	P/I	Ciao é olá em Italiano
459	B3	Ah
460	B4	Goodbye

461	B1	Goodbye
462	P/I	Goodbye
463	B8	Goodbye
464	P/I	Calma calma
465	B5	Eu já não me lembro
466	B8	Goodbyeee
467	ALS	<falam ao mesmo tempo>
468	P/I	Olhem assim não sai ninguém se estiverem a falar todos ao mesmo tempo/ a B4 vai porque já disse e deixa aí as imagens e depois eu vou dizer quem é B3
469	B4	V onde é que vou?
470	P/I	B3 lembras-te de alguma maneira de dizer adeus em...? então e se eu te disser se eu te perguntar em Francês como é que seria?/ aurevoir diz lá
471	B3	Aurevoir
472	P/I	Aurevoir já podes ir
473	B2	Aurevoir
474	B7	Aurevoir
475	P/I	Calma calma que eu é que vou dizer quem é <ri-se> B1 como é que podes dizer adeus? como é que dizem adeus em Italiano acho que é Italiano não falámos disso aqui
476	B7	Eu sei
477	P/I	Como é que é?
478	B7	Hm
479	P/I	É arriverdeci
480	B7	Atébidechi
481	P/I	Arriverdeci conseguem dizer
482	B7	Adichibéti
483	P/I	<sorri> boa B7 vai lá mereces ir pelo teu esforço/ B5 B1 em Inglês sabes dizer?
484	B1	Hello
485	P/I	Hello é olá como é que é adeus?
486	B6	Posso dá-*le (dar-lhe) uma ajuda?
487	P/I	Podes
488	B6	<cochicha no ouvido de B1>
489	B1	Goodbye
490	P/I	Goodbye podes ir querida B2 lembras-te de alguma?
491	B2	<SIL> <pensa>
492	P/I	Em espanhol quem é que se lembra? como é que dizemos em espanhol?
493	B8	Eu não sei só sei goodbye
494	P/I	Goodbye em espanhol é adiós
495	B8	Posso ir?
496	P/I	Adiós diz lá
497	B2	Adiós
498	P/I	Adiós podes deixar aí as imagens e podes ir e tu também podes ir B8/ e estas meninas como é que me vão dizer em que língua? <IND> adeus
499	B5	Aurevoir
500	P/I	Aurevoir muito bem aurevoir adeus
501	B5	Aurevoir

502	P/I	Podes ir querida também disseste aurevoir
503	B6	Aurevoir
504	P/I	Aurevoir
505	B6	Aurevoir
506	P/I	Aurevoir

Sessão nº9 – 6 Fevereiro 2012 Duração: 24 mins 45 s Hora: 13h15

S9

001	P/I	Então salut
002	ALS	Salut
003	B4	Hello
004	P/I	Nihau hello nihau
005	B1	Nihau
006	B5	Ciao
007	B3	Aurevoir
008	P/I	Aurevoir? já queres dizer aurevoir? só no fim ainda não aurevoir é adeus está bem?
009	B3	Em francês
010	P/I	Ora bem vamos fazer assim B8
011	B3	Eu ontem vi-te no shopping
012	P/I	Pois viste/ B1 e B8 vão jogar juntos vão fazer uma equipa os dois está bem? a a B5 e o B2 outra equipa a a B4 e o B7 outra e a B3 e a B6 outra equipa está bem? agora eu é que vou decidir com que menino é que vocês vão jogar está bem? porque vocês vão fazer equipa com um dos amiguinhos do Miguel
013	B6	<põe dedo no ar>
014	P/I	Não vale a pena pedirem que eu é que vou vou escolher está bem?
015	V	B6 tira daí a boca
016	P/I	Não faças isso querida/ ora bem o Javier vai jogar na vossa equipa olha cá está ele <dirigindo-se a B1 e B8> o Arturo vai jogar na equipa do B2 e da da B5 a Pauline vai jogar com a B4 e com o B7 e o Charlie vai jogar com a B3 e com a B7/ o que é que isto significa? significa que vocês vão ter de falar de vez em quando palavras que conhecem da língua deles que é para eles perceberem que se não coitadinhos
017	B6	Oh pá B3
018	P/I	Estão aqui a jogar e não percebem nada não é?
019	B3	Olá <fala para a imagem do Charlie>
020	P/I	B2 olha põe o teu o teu menino à frente está bem? B3
021	B3	Hello <falando para a imagem do Charlie>
022	P/I	Hello exato cumprimentem lá os vossos amiguinhos como é que dizem olá ao Charlie?
023	B3	HELLOOOO
024	P/I	Hello e como é que dizem olá à Pauline?
025	B3	Aurevoir
026	B7	Aurevoir
027	B4	Aurevoir
028	P/I	Não isso é adeus B3

029	B6	Eu sei
030	P/I	Então?
031	B3	Salut
032	B6	Salut
033	ALS	Salut
034	P/I	Salut muito bem
035	B6	Eu sei o que é isto é em Francês
036	P/I	É Francês muito bem
037	V	Oh B6 olha tens de estar quietinha
038	P/I	E como é que dizem ao Arturo?
039	B6	Olha o que é que
040	P/I	Chuuu B3 B6/ como é que dizem B2 lembram-se é aquela que parece adeus?
041	B6	Ah eu sei
042	P/I	B6/ é ciao
043	B2 e B5	Ciao
044	B6	<puxa a imagem para si>
045	B3	<puxa a imagem para si>
046	P/I	E como é que dizem olá na língua do Javier? <retira imagem a B6 e B3> como é que é? é parecido com o português
047	B3	Fixe <amua>
048	B6	A culpa é tua
049	B8	Hola
050	P/I	Hola muito bem sim senhora então agora qual é a vossa tarefa? vocês vão ouvir ali uns sons que eu vou aqui pôr eu vou-vos dar umas imagens e vocês vão ter de ordenar imagens mas eu já vou explicar/ B3 e B6 vocês não vão tocar mais nesta imagem está bem?
051	B3	Que é do meu menino?
052	P/I	Não tocam B3 ok sim? que senão ela desaparece ok? então cá temos quatro imagens para cada um e eu vou colocar as imagens no chão e vocês não mexem nas imagens está bem? sim? está bem B1?
053	B1	<acena>
054	B7	Ok
055	P/I	Sim ok quatro imagens aqui estão elas <distribui imagens por equipas> mais quatro imagens para aqui// e mais quatro aqui B3 lembra-te do que eu te disse se não não jogas e é muito triste ficamos todos tristes
056	B6	Daniela
057	P/I	Sim B6
058	B6	A B3 a B3 mexeu
059	P/I	Foi? olha B3 não voltas a mexer a próxima vez que mexeres não jogas
060	B3	Mas uma estava torta
061	P/I	Ouviste? hm
062	B2	Porque é que está aqui o gato?
063	P/I	Pois é porque é que está aí o gato o que é que vai acontecer? nós ainda não aprendemos gato nas línguas dos amigos do Miguel pois não?
064	B3	Cat
065	P/I	Cat é em Inglês vocês já sabem

066	B6	Chat
067	P/I	Chat muito bem B6 tu sabes dizer gato em Francês que bom
068	B6	Foi a minha mãe que me ensinou
069	P/I	Ai que bom muito bem então olha agora vamos ouvir sons de animais desses que vocês têm aí e vocês vão pôr por ordem essas imagens consoante os sons por exemplo se ouvirmos um gato a miar é um gato que põem primeiro depois ouvimos um cão ladrar pegam no gato põem em segundo lugar está bem? B3 B3// ok estamos entendidos?
070	ALS	Estamos
071	P/I	Estão prontos então vá precisamos de estar em silêncio que se não não se percebe ah e/ quando ouvirem não dizem nada aos colegas do lado só à vossa equipa pegam na imagem põem no sítio que acham que é e ficam caladinhos que é para os colegas do lado não saberem se vocês estão a fazer bem ou mal ok *tá (está)? prometido B2? sim? <prepara áudio> estão prontos?
072	ALS	Sim
073	P/I	Olhem eu ainda não <ri-se e continua a preparar o audio> falta aqui está aqui
074	V	Não stresses
075	P/I	Não <sorri>
076		<V e P/I conversam sobre o tempo disponível para a sessão>
077	B6	Daniela
078	P/I	Só um bocadinho// pronto/ quem é que me chamou?
079	ALS	A B6
080	B6	Eu
081	P/I	Sim B6
082	B6	Eles eles vão dizer na língua do nosso menino?
083	P/I	Não vão vamos ouvir o som que os animais fazem por exemplo o porquinho faz roncroncornc o cão faz ãoãõã não é?
084	B3	E o lobo áuuuu
085	P/I	Exatamente
086	B8	O lobo faz
087	P/I	E vocês têm de ordenar
088	B8	O lobo faz áuuu
089	P/I	Áuuu vamos ver se ele faz vamos ouvir está bem? vamos ouvir então o que é que vamos ouvir primeiro?// não falam pegam na imagem e põem à frente mas não falam prometido? um dois três
090	V	Se calhar era melhor coser a boca
091	P/I	Pois se calhar era <ri-se> prontos? <começa áudio>
092	V	O B2 e a B5 não perceberam
093	P/I	Olha B2 pegam na imagem e pões ao lado do Arturo que tu achas que é do animal que ouvimos agora isso <IND>
094	Tr	<mexem nas suas imagens>
095	P/I	Pronto agora vamos ouvir o outro já puseram o animal que acham que é agora vamos ouvir outro está bem? vamos lá ouvir este <inicia áudio>
096	Tr	<precipitam-se para as suas imagens>
097	B6	A B3 não me deixa pôr
098	P/I	Vais pôr os outros dois a seguir está bem? a B3 não toca nos outros <ouve-se mais

		um som> não é este desculpem não é este
099	B7	É um grilo
100	B6	Não tem piada
101	P/I	Não há grilos pois não
102	B1	Eu não vejo onde é que está
103	P/I	<inicia outro áudio>
104	Tr	<precipitam-se para as suas imagens>
105	P/I	Vem a seguir ao gatinho a seguir ao gatinho não é B5? Agora só falta um <inicia áudio>
106	Tr	<organizam as suas imagens>
107	P/I	Muito bem vamos ver se está certo vamos ver se está certo/ B1 vocês puseram aqui por ordem mas têm de explicar aqui ao Javier como é vocês puseram o que é que é este para o Javier perceber? que animal é este? é um...
108	B1	Porco
109	P/I	Mas e na língua do Javier?
110	B8	Los tres cerditos
111	P/I	Cerdito muito bem e aqui? temos um gato mas nós ainda não aprendemos a dizer gato em espanhol como é que será? alguém sabe?
112	B8	Gá gátó
113	P/I	Gato <com sotaque espanhol> muito bem sim senhora B8 gato digam lá todos gato
114	Tr	Gato <em espanhol>
115	P/I	E aqui o cãozinho como é que se diz é espanhol?
116	B8	Cáo <abre as vogais>
117	B3	Ciao
118	P/I	Hm? perro perro
119	ALS	Perro e só nos falta o o último que é o
120	B3	Lobo <em espanhol>
121	P/I	Lobo muito sim senhora esta equipa tem um ponto muito bem e aqui temos lembram-se qual é o animal que é primeiro puseram primeiro o lobo?
122	B2	Não não
123	P/I	Qual é primeiro?
124	B3	Hiiii <dá um grito> hum hum
125	P/I	Oh B3 então <faz cara de zangada> é primeiro o gato ou lobo?
126	B3 e B6	<refilam uma com a outra>
127	B2	Não primeiro o porquinho
128	P/I	Primeiro é o porquinho exatamente/ oh B3 B3 oh B3 <voz de zangada> não volto a chamar-te vais outra vez para a cadeirinha
129	B6	<IND>
130	P/I	B6/ foi pronto então já estou muito triste
131	B3	Ai não tive não?
132	P/I	B3 não me respondes vá
133	B7	<IND>
134	P/I	B7
135	B3	Não tive não
136	B7	Tiveste
137	B3	Não tive

138	P/I	B3/ ok B3 pronto dei-te uma hipótese/ dá-me a mãozinha dá-me a mão B3
139	B7	Ela teve de
140	B3	<esconde as mãos atrás das costas e amua>
141	P/I	B3 dá cá a mãozinha
142	B3	Não quero
143	P/I	B3 dá-me a mão se faz favor/ B3 dá-me a mão
144	B3	Não quero
145	P/I	Pois não queres mas eu avisei-te três vezes anda vá B3 <olha para ela com olhar zangado> quando a V vier vai saber o que tu fizeste vais ficar fora ficar fora do jogo
146	B3	<levanta-se>
147	P/I	Então vá vai para a cadeirinha assim fico muito feliz contigo vá
148	B3	<começa a chorar>
149	P/I	Senta ali naquele cantinho a olhar para nós// isso daqui a bocadinho já te chamo
150	B3	<começa a chorar alto>
151	P/I	Chiuuu não vale a pena chorares B3
152	B7	E a B6 joga com quem?
153	P/I	A B6 já joga depois a B3 quando chegar a vez dela já vai para lá está bem B3?
154	B3	<continua a chorar>
155	P/I	Ora bem então o que é que temos aqui do Arturo como é que se diz porquinho em em
156	B3	<começa a chorar mais alto>
157	P/I	Olha B3 não podes fazer barulho que se não nós não ouvimos está bem?/ como é que era na língua do Arturo era porc...
158	B5	...cellini
159	P/I	Muito bem/ e o cão quem é que se lembra?// era cá...ne não era?
160	B2	Cane
161	P/I	Cane muito bem e gatinho como é que era?
162	B2	Ahm
163	P/I	Ainda não aprendemos ainda não aprendemos
164	V	<volta à sala>
165	P/I	B3 queres contar à V o que é que se passou? então vá
166	V	Anda lá fora falar
167	P/I	Então aqui o gatinho quem é que sabe é gato <em italiano> digam lá
168	ALS	Gato
169	P/I	E aqui quem é que se lembra como é que se diz o lobo em na língua do Arturo?
170	B2	Lupo
172	P/I	Lupo/ muito bem/ o que é que nós temos aqui deixa ver se está certo na língua da Pauline temos um...
173	B7	Porco
174	P/I	Em Francês diz lá B6
175	B6	Ahm
176	P/I	Co...
177	B7	...cellini
178	P/I	Cochon
179	B6	Cochon
180	P/I	Cochon muito bem ah pois é e esta deixa cá ver

181	B6	CHAT
182	P/I	Chat digam lá chat chat
183	ALS	Chat
184	P/I	E agora?
185	B6	Isso é muito fácil
186	P/I	Pois é fácil não é? é chat
187	B6	É é é parecido como em português
188	B2	É parecido com em português um chá
189	P/I	Um chá bebemos um chá não é?
190	B7	Este é teu
191	P/I	E cão e como é que se diz cão em francês na língua da Pauline chien
192	Tr	Chien
193	P/I	Chien e lobo?
194	B7	Lobo <em espanhol>
195	B4	Lobo <em espanhol>
196	P/I	Não loup
197	B4	Loup
198	P/I	Loup muito bem/ e aqui B6 a B3 não está cá para te ajudar o que é que tu tens aqui? tens primeiro na língua do Charlie um...
199	B6	Pig
200	P/I	Pig/ depois tens um...
201	B6	Cat
202	P/I	Cat
203	B3	<entra na sala depois de falar com a educadora>
204	P/I	Já posso chamá-la? <falando com a V> não? ok ahm o o e depois a seguir tens um...
205	B6	Dog
206	P/I	Dog e um...// wolf
207	B6	Wolf
208	P/I	Muito bem <bate palmas> sim senhora agora vão-me dar as imagens três imagens
209	B7	Eu dou eu dou
210	P/I	Sim a Pauline podes guardar/ as imagens
211	B7	Eu tenho muitas
213	ALS	<dão imagens à professora>
214	P/I	Muito bem dá cá/ obrigada/ obrigada/ dá cá minha querida obrigada// pronto e agora vamos fazer assim segura essa imagem <falando para B2> vais precisar de segurar/ estes quatro meninos vão-se levantar/ levantam-se vêm aqui para ao pé de mim e fazem uma filinha/ assim uma filinha primeiro a B1 depois a B5 o B8 e o B2/ e estes B2 aqui atrás está bem? estes meninos levantam-se ui desculpa querida e fazem outra filinha
215	B7	Eu sou o primeiro
216	P/I	Aqui ao lado/ exatamente
217	B4	Eu estava aqui primeiro
218	P/I	E para ti também isso/ pronto a B3 quando se portar bem pode-se juntar a nós mas a V é que vai dizer quando é a B3 pode vir está bem?/ então agora vamos fazer um jogo que tem uma corda
219	B7	Ai ai ai ai ai

220	P/I	Ai ai ai ai ai
221	B4	Ai ai ai ai ai
222	P/I	Ai ai ai ai ai
223	B2	Já fizemos
224	P/I	Já fizeram? então digam lá
225	B2	Eu na minha outra escola já fiz
226	P/I	Já fizeste?
227	B2	Era tu tu dizias uma palavra e nós saltávamos para o lado
228	P/I	*Pró (para o) lado exactamente ainda bem que vocês já sabem essas coisas todas oh venham assim para trás
229	B4	Eu ainda não sei
230	P/I	Mas eu vou-te ensinar
231	B1	Eu também não não estava cá
232	B6	Oh B4
233	P/I	Não faz mal temos tempo vamos aprender hoje
234	B6	Daniela a B4 estava a pisar a minha borracha
235	P/I	Não faz mal ela não viu ela não viu <continuar a alinhar as crianças>
236	B8	E como é que a B6 olha para o chão?
237	B7	B1 anda para trás
238	P/I	Está ótimo agora quero o Charlie quem tem o Charlie?
239	B6	<levanta braço>
240	P/I	Tens tu e quero a Pauline pronto e os outros dois dão-me aqui nesta mão que esses não vão jogar/ vamos dizer adeus ao Javier
241	B8	Adeus
242	P/I	Adios e ao Arturo *arriverdeti ai nem eu sei dizer arriverdeci não é B7?
243	B7	<ri-se envergonhado>
244	P/I	<faz-lhe festa na cara e ri-se> e agora é assim temos o Charlie de um lado da corda não temos não temos? não temos B8? olha ali o Charlie de um lado da corda e do outro lado temos a Pauline ok? agora a equipa de quem? que nome é que vamos dar?
245	B5	Charlie
246	P/I	A equipa do Charlie esta? ok a equipa do Charlie vem para aqui mete-se a corda e estes meninos encostam-se lá atrás
247	B7	Eh nós temos a Pauline
248	P/I	Vocês têm a Pauline/ esta equipa vem para aqui anda anda anda isso anda cá e agora põe uma perninha de cada lado da corda assim <exemplifica>
249	B1	<segue instrução>
250	P/I	Isso linda/ B5 faz o mesmo atrás da B1 depois o B8 e depois o B2
251	ALS	<seguem instruções>
252	P/I	Isso muito bem
253	B2	Eu já joguei este jogo
254	P/I	Já? E gostaste?
255	B2	Na outra escola
256	P/I	E gostaste?
257	B2	Sim
258	P/I	Pronto então vai ser giro também/ o que vocês têm de fazer oh vou-vos pedir é

		para darem um passinho atrás que é para ser ver a vossa carinha dêem só um passinho atrás isso mais um passinho/ vou pôr aqui posso V? vou usar isto para pôr por baixo que é para conseguir ver a carita deles/ ora aí está// e subir aqui um bocadinho ai que bonitos que vocês estão
259	ALS	<dizem adeus para a câmara>
260	P/I	Olá <ri-se> pronto/ agora o que é que eu vou dizer eu vou dizer nomes de animais
261	ALS	<dizem adeus para a câmara>
262	P/I	Na língua do Charlie ou na língua da Pauline e vocês têm de saltar para o lado que está certo por exemplo se eu dizer assim pig para que lado é que vocês saltam? saltam assim <exemplifica>
263	ALS	<acompanham professora>
264	P/I	Se eu disser depois por exemplo chien saltam para aqui <exemplifica>
265	ALS	<acompanham professora>
266	P/I	E se eu disser a seguir chat? chat é gato na língua da Pauline
267	B5	Ficamos
268	P/I	Ficam aí já estão do lado da Pauline está bem B8 percebeste?
269	B6	Eu gosto muito dela
270	P/I	Então vá
271	ALS	<preparam-se>
272	P/I	Chhuuu então primeiro começam com as perninhas abertas estes meninos ficam caladinhos para não ajudarem está bem? que nós vamos ver se eles perdem/ um dois três chat
273	ALS	<saltam>
274	P/I	Ai o último o último a pular fica fora da corda está bem? têm de ser rápidos// wolf
275	ALS	<saltam>
276	B7	Foi o B2
277	P/I	Não faz mal vamos só experimentar as três primeiras vezes// vá pig
278	ALS	<saltam> ui
279	P/I	Ui ai ooh B5 pig é na língua do Charlie tens de sair do jogo está bem querida?/ pronto a ver quem é que fica muito bem agora vamos ver/ dog
280	B8	<salta para lado errado>
281	P/	Oh B8 sai tens de sair do jogo dog é a na língua do Charlie vamos lá ver agora a B1// ahm chat
282	ALS	<saltam>
283	P/I	Muito bem ahm loup
284	B1	<salta para lado errado>
285	P/I	Oh B1 loup é na língua da Pauline eeehhh ganhou o B2 parabéns <dá palmadinhas nas costas a B2>
286	B2	<festeja com os braços no ar>
287	P/I	Muito bem agora chegam lá para trás e entra a equipa do da Pauline
288	ALS	<saltitam até à corda>
289	P/I	<IND> <conversa baixinho com a equipa que jogou dando indicações para ficarem atrás> muito bem agora// assim pronto têm de se separar mais um bocadinho que se não podem-se aleijar separa mais um bocadinho aqui B7 um espacinho boa mais para a frente isso prontos?
290	ALS	<acenam>

291	P/I	Não estão não sabem porquê? porque eu agora vou mudar não vou pôr o Charlie nem a Pauline/ vou pôr o Arturo e o Javier pode ser?
292	ALS	Sim
293	P/I	Conseguem?
294	B7	Sim
295	P/I	Não sei vamos ver <em tom desafiador>
296	B6	Eu não consigo
297	P/I	Pronto// consegues/ conseguem não conseguem?
298	B6	Eu não consigo
299	P/I	Consegues olha este é fácil vou começar/ gato <em espanhol>
300	B7	<salta para lado errado>
301	P/I	Não é deste lado/ olhem mas o B7 tem um ponto porque ele ao menos mexeu-se <faz cócegas na barriga de B7> e vocês ficaram quietinhas à espera de saber qual era a resposta <ri-se> agora vamos ver perro/ perro
302	ALS	<saltam>
303	P/I	Não é o Javier saltam para lá se faz favor ah bom agora// lupo
304	ALS	<saltam>
305	P/I	Muito bem B7 as duas meninas fora estiveram à espera vão para trás agora o B7 fica e entra o B2 que é para ver das equipas quem é o melhor o B7 ou o B2 sim?
306	B2 e B7	<acenam>
307	P/I	Vá ponham-se os dois prontos? Javier e Arturo ou seja espanhol daquele lado italiano deste lado um dois três porcellini
308	B2	<salta para o lado certo>
309	P/I	Boa B2/ pronto esta foi só para treinar não não não perdes já deixa estar B7 agora cerdito
310	B2 e B7	<saltam>
311	P/I	Boa e agora podes ficar do lado quando quando saltam isso ahm hm gato <em espanhol> gato
312	B2	<salta primeiro para o lado errado>
313	B6	Não vale a apontar
314	P/I	Ah era o Javier em Italiano é *gatu 8gato) u u sem ó pronto olha ganharam os dois e perderam os dois
315	B7	Empatámos empatámos
316	P/I	Vá sentem-se lá no sítio/ sentem por favor
317	B6	Eu queria jogar outra vez
318	P/I	Muito bem/ podemos jogar outra vez podemos jogar na próxima aula
319	B6	Oh Daniela
320	P/I	Sim
321	B6	Noutro dia podemos jogar este jogo?
322	P/I	Podemos é giro não é? saltar é giro B4 chega um bocadinho mais para ali para ali querida consegues? isso muito bem/ agora quero-vos fazer umas perguntas está bem? vou-vos fazer umas perguntinhas as perguntas são primeiro ahm primeiro quero que ponham o dedo no ar se gostaram de jogar/ gostaram de jogar estes dois jogos?
323	ALS	Sim
324	P/I	Agora

325	B1	Eu gostei de dois
326	P/I	Dos dois
327	ALS	Eu gostei de todos
328	V	Oh meninos a professora Daniela disse que era pôr o dedo no ar
329	P/I	Pois B1 ouve de qual é que gostaste mais?
330	B1	<pensa>
331	P/I	Do primeiro em que tinhas de ordenar ouvir os sons e ordenar ou deste da corda?
332	B1	Dos dois
333	P/I	Dos dois/ e tu B5?
334	B5	Ahm do da corda
335	P/I	Da corda sim e tu B2?
336	B2	Dos dois
337	P/I	Dos dois e tu B8?
338	B8	Dois
339	P/I	Dos dois e B7?
340	B7	Dois dois
341	P/I	Dos dois sim e tu B6?
342	B6	Gostei de todos
343	P/I	De todos e tu B4?
344	B4	Das cordas
345	P/I	Das cordas
346	B7	Eu gostei de todos
347	B2	Eu também
348	P/I	Olhem e agora põem o dedo no ar quem gostou...
349	B1	<põe dedo no ar>
350	P/I	Ainda não perguntei <ri-se> põe o dedo no ar quem gostou de usar línguas diferentes neste jogo
351	B6	O quê?
352	P/I	Quem gostou de usar as línguas põe o dedo no ar quem gostou de usar de dizer palavras
353	Tr	<põem dedo no ar>
354	P/I	Gostaram todos muito bem então mas oh B2 qual língua é que tu gostaste mais de usar houve assim alguma que tu gostaste ou gostaste de todas?
355	B2	Gostei de todas
356	P/I	Todas e tu B5?
357	B5	Gostei de todas
358	P/I	E tu B1?
359	B1	Gostei gostei de todas
360	P/I	Hm hm e tu B8?
361	B8	Gostei de todas
362	P/I	Hm B7 e tu?
363	B7	De todas todas
364	P/I	Todas e tu B6?
365	B6	Todas
366	P/I	Todas? e tu B4?
367	B4	Eu ahm da *Paulini (Pauline)

368	P/I	Da língua da Pauline que é o Francês está bem sim senhora
369	B6	Então quer dizer que ela só pode falar com a Pauline
370	P/I	Pois é se só gosta de falar a língua dela só pode falar com a Pauline se <IND> com os outros meninos todos
371	B5	Eu só quero falar com a Pauline
372	P/I	Também? mas assim tens de saber francês não é? agora põe o dedo no ar quem...
373	B6	<põe dedo no ar>
374	P/I	B6 ainda não te disse/ põe o dedo no ar quem gostou de aprender a palavra gato noutras línguas
375	ALS	<põem dedo no ar>
376	P/I	Ok sim senhora
377	B6	A B4 não gostou
378	P/I	E foi difícil aprender a a palavra gato em muitas línguas?
379	B1	<acena>
380	B7	Nãoooo
381	P/I	Foi? para quem é que foi difícil? põe o dedo no ar para quem foi difícil
382	B1	<põe dedo no ar>
383	P/I	E quem foi fácil?
384	ALS	<põem dedo no ar>
385	P/I	Ok ok pronto e gostavam de aprender mais animais noutras línguas?
386	ALS	Siiiiimm
387	P/I	Ok pronto gostei muito de de fazer hoje esta atividade convosco agora quero-vos pedir uma coisa <dirige algumas palavras a V> então mas esperam não vão ainda o que é que têm de fazer? a B1 vai começar por dizer-me adeus numa das línguas quem é que se lembra numa palavra para dizer adeus mas primeiro é a B1 está bem?// B1/ diz-me adeus numa das línguas ou do Charlie ou da Pauline ou do Arturo ou do Javier// então ajuda lá a B4 vai ajudar
388	B4	Ahm goodbye
389	P/I	Goodbye oh repete lá B1
390	B1	Goodbye
391	P/I	Goodbye podem ir as duas então vão lá agora B5 lembras-te de alguma maneira que não seja goodbye
392	B5	Ahm
393	B7	<põe dedo no ar>
394	B8	Eu sei
395	P/I	B7
396	B7	O o do Javier
397	P/I	O do Javier como é que se diz adeus no Javier é...
398	B7	Ciao
399	P/I	Não essa é em italiano para dizer olá é adiós
400	B8	Eu sei
401	B7	Adiós
402	P/I	Adiós diz lá B7
403	B8	Eu sei numa nova
404	B5	Adiós
405	P/I	Adiós

406	B5 e B7	<saem>
407	B8	Eu sei
408	P/I	Então diz lá
409	B8	*farlu (salut)
410	P/I	Hm salu salut é olá em Francês
411	B8	Good morning
412	P/I	Como é que se diz/ good morning é bom dia em Inglês/ sabes eu ensino como é que se diz adeus em Francês é aurevoir
413	B8	Aurevoir
414	P/I	Muito bem B8 aurevoir/ B2 lembras-te de mais alguma? em Italiano que é aquela muita complicada não é? lembras-te?
415	B2	Não
416	P/I	E tu B6?
417	B6	<diz que não com a cabeça>
418	P/I	Então vá é arriverdeci digam lá
419	B6	*arivermeti
420	P/I	Muito bem B6 vai lá não te ouvi B2 diz lá arriverdeci
421	B2	Arriverdeci
422	P/I	Muito bem vai lá adeus
423	B6	Olha Daniela
424	P/I	Sim <concerta a bandelete de B6>
425	B6	Eu sei como é que se diz boa noite em Francês
426	P/I	Diz lá boa noite em Francês
427	B6	Bonne nuit
428	P/I	Bonne nuit muito bem adeus

Sessão nº10 – 10 Fevereiro 2012 Duração: 25 mins 02 s Hora: 13h15

S10

001	ALS	Chien chien chien
002	P/I	Ok então digam olá como é que é quem é que quer dizer?
003	B6	Eu sei eu sei
004	B4	Hello
005	B6	Salut
006	P/I	Salut
007	B5	Salut salut
008	B1	Hello
009	P/I	E mais lembras-te de mais alguma maneira de dizer olá lembras? diz
010	B5	Salut
011	B8	Good morning
012	P/I	Good morning é bom dia salut já dissemos então e a Flor de Lótus lembram-se como é que ela dizia era ni...
013	ALS	HAU
014	P/I	Nihau muito bem
015	B1	Quem é a Flor de Lótus?

016	P/I	Estão bons?
017	B1	Quem é a Flor de Lótus?
018	P/I	A Flor de Lótus tu não te lembras da Flor de Lótus a amiguinha do Miguel que vivia na terra dos meninos amarelos?
019	B1	Não
020	P/I	Não te lembras?
021	B7	Em chinês
022	P/I	Pois era muito bem ora bem agora eu vou chamar o nome de uns meninos e os meninos que eu chamar vão-se sentar aqui à frente está bem? quando eu disser ok? quero a B4 aqui sentadinha onde tenho a minha mão isso a seguir quero o B7 já aqui atrás/ muito bem
023	B6	Oh eu também quero jogar
024	P/I	Deste lado quero o B2 aqui onde eu tenho a mão e a seguir quero a B3// depois daquele lado quero a B5 atrás do B7// e o B8 pode ficar aqui atrás da B3 sim a B6 vai para trás do B8 e a B1 fica atrás da B5
025	B7	Este grupo só tem três
026	B1	Au B6
027	P/I	Foi sem querer foi sem querer
028	B7	Um dois três quatro
029	P/I	Têm quatro não têm? têm os dois grupos têm quatro estamos bem então o que é vamos fazer vocês lembram-se que jogámos o jogo do telefone lembram-se do jogo do telefone?
030	B6	É dizer alguma palavra e alguém tem de passar ao outro para ouvir
031	P/I	Muito bem mas primeiro eu *tou (estou) cá desconfiada que vocês já se esqueceram das palavras que nós aprendemos esqueceram?
032	B6	Pig
033	P/I	As palavras que nós temos aprendido/ pronto
034	B2	Loup
035	P/I	Mas vamos devagarinho
036	B7	Casa <em espanhol>
037	B5	Casa <em espanhol>
038	B7	Los tres cerditos
039	P/I	Los tres cerditos ai que bem
040	A	Os três cerditos
041	B6	Chien
042	ALS	CHIEN
043	P/I	Ai as palavras que vocês já sabem agora quero que ponham o dedo no ar/ para dizerem as palavras que eu vou pedir olhem por exemplo quero que me digam aqui este animal
044	B7	Pig pig
045	P/I	B2 com o dedo no ar só fala quem eu pedir B2 sabes dizer alguma língua que nós demos?
046	B7	Eu sei
047	B8	Eu sei
048	B7	Eu sei numa os três cerditos
049	B2	Cerdito

050	P/I	Muito bem olha B7 assim fico triste
051	B7	Pig
052	P/I	Pig muito bem mas só dizes depois de eu dizer para tu falares mas parabéns muito bem B8
053	B8	Os três cerditos
054	P/I	Los tres cerditos mas o B2 já disse e tu B6
055	B6	Ahm ahm ahm
056	P/I	Ahm ahm ahm ahm ahm
057	B6	Ahm
058	P/I	Em Francês tu que gostas tanto do Francês lembras-te como é que se diz em Francês B4
059	B4	Não
060	P/I	Quem se lembra?
061	B3	<põe dedo no ar>
062	P/I	Diz querida
063	B3	Cochon
064	P/I	Cochon
065	B7	Eu sei
066	P/I	Muito bem B3
067	B6	Cochon
068	P/I	Muito bem/ pronto só falta em que língua em italiano não é? na língua do Arturo
069	B3	Cerditos ele disse
070	P/I	Não cerditos é em espanhol na língua do Javier em italiano é porce...
071	ALS	...llini
072	P/I	Muito bem então e o lobo?
073	B2	Loup
074	B4	Lupo
075	B7	*Lupopo
076	P/I	Lupo
077	B5	Em Francês
078	P/I	E em francês como é que é? A B4 já disse
079	B7	Lobo <em espanhol>
080	P/I	Loup não lobo é em espanhol
081	B6	Lupo
082	P/I	Loup é que é em Francês então este aqui também sabem ponham o dedinho no ar ninguém diz B8 sabes dizer este noutra língua?
083	B8	Dog
084	P/I	Dog muito bem
085	B3	Eu sei
086	P/I	B4
087	B4	Dog
088	P/I	Dog também já foi dito
089	B7	Eu sei
090	P/I	Diz lá B7
091	B7	Dog
092	P/I	Dog também já foi dito

093	B6	Eu sei eu sei
094	P/I	Diz lá querida
095	B6	Chien
096	P/I	Chien muito bem e em Francês que é o que tu gostas tanto B2
097	B5	Eu também gosto tanto
098	B2	Perro
099	P/I	Perro muito bem em espanhol e tu B5 lembras-te de mais algum? como é que se diz em italiano é... cane
100	ALS	Cane
101	P/I	Muito bem agora este é que se calhar vocês não sabem que demos só na aula passada não foi?
102	B7	É o gato
103	P/I	Pois é então e como é que se diz?
104	B6	Eu sei
105	B2	CHAT
106	P/I	Chat na língua de quem?
107	B4	Eu sei
108	B5	Da Pauli...da Pauline
109	B7	Parece que é chá
110	P/I	Chat na língua da Pauline
111	B6	Eu sei eu sei eu sei
112	P/I	Diz lá querida
113	B6	Eu?
114	P/I	Sim
115	B6	Ahm ahm cat
116	P/I	Cat em Inglês muito bem
117	B8	Eu
118	P/I	B8
119	B8	Gato <em espanhol>
120	B4	Eu queria dizer esse
121	P/I	Gato em espanhol na língua do Javier muito bem B8 sim senhora e em em italiano é muito parecido é gato
122	B6	Gato <em italiano>
123	P/I	Está bem? sim agora então eu vou dizer ao vosso ouvido palavrinhas e vai ser jogo de equipa agora é assim os meninos os amigos do Miguel não vão jogar convosco não vão jogar convosco pronto vocês não podem dar o nome dos amiguinhos do Miguel à vossa equipa têm de escolher outro nome B2 escolhe um nome para a tua equipa que és tu que estás aqui à frente consegues lembra-te de um nome assim engraçado para a tua equipa pode ser numa língua estrangeira se quiseres
124	B6	Eu sei
125	B2	Espanhol
126	P/I	Espanhol
127	B7	Eu sei de uma
128	B4	Eu sei
129	B7	Eu quero em Francês
130	P/I	Em Francês queres em Francês e que palavra é que tu queres em Francês?

131	B7	Pó... porcellini
132	P/I	Porcellini? é em italiano mas pode ser porcellini
133	B7	Quero
134	B4	Eu quero a Pauline
135	B5 e B1	Eu quero a Pauline
136	B7	Eu quero a Pauline também
137	P/I	Pois só que não pode ser o nome deles tem de ser noutra noutra noutra língua
138	B5	Chien
139	P/I	Pronto estes são os chien vocês os cãesinhos chien e aqui temos
140	B6	CAT
141	P/I	Os cats? pronto aqui são os cats os gatinhos cats and chiens ok? pronto/ agora eu vou dizer B3
142	B7	Eu já sei o que vamos jogar
143	P/I	Eu vou dizer ao ouvido da B4
144	B6	Chat é gato chat é gato <explica a B3>
145	P/I	Uma palavra um nome destes animais e se chegar à B1 passa pelo a B4 diz B3 B6 a B4 vai dizer ao ouvido do B7 o B7 vai dizer ao ouvido da B5 a B5 diz aqui ao ouvido da B1 e se a palavra chegar igualzinha como estava como eu disse primeiro à B4 e se chegar igualzinha à B1 ganham um ponto ok/ preparados? aqueles meninos vão estar atentos que a seguir são vocês ok? um dois três <diz palavra no ouvido de B4>
146	ALS	<passam palavra ao ouvido>
147	P/I	Ai ai ai ai ai ai que se vai perder aqui
148	B1	Porcellini
149	P/I	Boa um ponto para os chiens muito bem
150	B7	Um ponto <festeja>
151	P/I	Muito bem agora aqui deste lado vamos ver aqui os cats <diz palavra no ouvido de B2>
152	ALS	<passam palavra ao ouvido>
153	P/I	Então B6
154	B6	Perro
155	P/I	Muito bem mais um ponto aqui *prós (para os) cats muito bem <bate carinhosamente na cabeça de B2>
156	B7	Estamos empatados
157	P/I	Estão empatados pois estão <IND> ai ai ai o que é que eu vou escolher o que é que eu vou escolher?/ ah já sei/ agora vai ser assim eu vou dizer ao B7 o B7 diz à B5 B1 e depois a B1 vem aqui dizer no ouvido da B4 está bem? <diz palavra no ouvido de B7>
158	ALS	<passam palavra ao ouvido>
159	P/I	Diz o que percebeste <dirigindo-se a B5>// diz aqui diz aqui vem dizer à B4 <falando para B1>// o que é que tu percebeste querida?
160	B4	Nada
161	B7	Eu disse
162	P/I	Repete B1 repete repete B1 repete o que tu percebeste querida?
163	B1	Ahm
164	B7	<tenta dizer palavra de novo ao ouvido de B1>
165	P/I	Na na ã ã ã ã <ri-se> não podem vá B7 repete lá depressa

166	B4	*Porsa
167	P/I	Não
168	B4	Foi o que a B1 disse
169	P/I	Não foi foi o quê B7?
170	B7	Eu foi foi ahm eu ahm
171	P/I	Wolf
172	B7	Wolf eu disse wolf
173	P/I	Pois não faz mal
174	B7	Elas perceberam a B1 percebeu mal
175	B4	A B1 disse a B1 disse tremido
176	P/I	Disse tremido? não faz mal querida então acontece pronto só não têm um ponto desta vez não faz mal agora vamos ver estes meninos// vou escolher uma difícil <diz palavra no ouvido de B2> só podes repetir uma vez
177	ALS	<passam palavra ao ouvido>
178	B6	Ele disse-me lupo
179	P/I	Lupo boa muito boa para os cats
180	B6	YES temos dois
181	B8	Um a dois
182	P/I	Agora mais uma vez e vamos lá ver se continuam a estar um dois hm// aqui// ah esta esta vocês sabem ah não é na B5 oh eu ali repeti o B2 então vou repetir aqui a B4 não faz mal desde que seja a mesma equipa <diz palavra no ouvido de B4>
183	ALS	<passam palavra ao ouvido>
184	P/I	Fácil não é B4?
185	B4	Muito fácil
186	B1	Dog
187	P/I	Dog boa
188	ALS	<festejam>
189	P/I	Um ponto/ pronto dois dois agora vamos ver se vocês conseguem três chuuu vamos ver B2 <diz palavra no ouvido de B2>
190	A	Eu ouvi aqui
191	P/I	Ouviste? chuuu
192	B6	Quem ouviu?
193	P/I	Chuuu
194	B7	<IND>
195	P/I	Chuu em silêncio que senão a B3 não consegue ouvir
196	ALS	<continuam a passar a palavra>
197	B6	Cárné
198	P/I	Cárné? não <ri-se> é cane cane cão em Italiano na língua do Arturo ooh
199	B7	Têm dois
200	P/I	Dois dois estão empatados pronto ficaram empatados é bom
201	B7	<IND>
202	P/I	Parabéns cats e parabéns chiens muito bem agora vamos jogar a outro jogo
203	B3	Sim <sorri>
204	P/I	Que é preciso vocês pens... imaginem sabem o que é que é imaginar?
205	B3	A minha mãe já me ensinou a imaginar quando eu estava quase <IND> imaginar o sol na cabeça e no coração

206	P/I	Ai que coisas tão lindas que a tua mãe te ensina tão bom
207	B8	<IND>
208	P/I	Diz B8
209	B8	Eu eu eu *num (não) *xei (sei) falar bem
210	P/I	Não sabes falar bem? então não sabes estás a falar tão bem eu estou a perceber tudo o que tu estás a dizer/ olha
211	B8	É é é porque a nossa equipa teve perdeu porque eu não sei dizer bem <diz triste>
212	P/I	Não foi nada B8 tu dizes muito bem perderam mas não foi por causa de ti então e os outros temos quatro meninos na equipa a equipa são quatro meninos
213	B7	Ganhámos todos
214	P/I	Pronto os dois ganharam tiveram dois dois
215	B6	Olha vamos jogar ao jogo da corda?
216	B3	Eu sei <IND> dizer em Francês
217	P/I	Vamos jogar <IND> sim mas agora vais ficar caladinha para ouvir está bem?
218	B3	Oh
219	P/I	Está bem B3? Oh B3 lembra-te daquilo que nós daquilo que tu me prometeste na aula passada está bem?
220	B3	<acena>
221	P/I	Pronto agora o jogo vai ser parecido com o da corda vamos imaginar uma coisa vamos imaginar que aqui neste espaço está um rio um rio um rio a água a correr deste lado está terra e aqui deste lado onde eu estou agora também está terra mas aqui no meio está um rio e o rio é muito fundo e não sabem se calhar nadar muito bem
222	ALS	EU SEI
223	B6	Eu eu vou lá nadar
224	P/I	Pronto mas eu já vou já vou <IND>
225	B4	Eu também vou lá nadar
226	ALS	<falam todos ao mesmo tempo>
227	P/I	Olhem um de cada vez
228	V	B6 senta
229	P/I	Vocês não podem nadar porque está muito frio
230	V	B6 senta
231	P/I	Está muito frio não podem *tar (estar) na água que senão ficam logo congeladinhos portanto temos e fazer o quê? temos de ver se há pedrinhas que estão ao de cima do rio e saltar por cima das pedrinhas para chegar ao outro lado/ só que estas pedrinhas são especiais e eu vou-vos explicar porquê? porque têm// imagens dos animais estão a ver? eu vou pôr aqui uma pedrinha esperem lá vamos imaginar que estas folhas de papel branco são pedras que estão no rio olhem e eu agora estou no rio a molhar os pés está bem?
232	B3	Não podemos pisar
233	P/I	Pois não não podem não eu agora ia vos pedir deixem-me só ver se <olha para a câmara> vão-se chegar para trás outra vez <IND> ali todos atrás como costumam ficar normalmente
234	ALS	<tentam organizar-se>
235	P/I	Boa B4 muito bem
236	B4	E o B2 também

237	P/I	Sim o B2 também
238	B7	Agora?
239	P/I	Tu também querido aqui para o lado isso mesmo podes ficar aí isso
240	B4	<IND>
241	P/I	B2/ olha B8 ao lado da B3/ B2 para trás mais para trás B5 também B5 ao lado da B1
242	B6	E fico ao pé da B4
243	P/I	Isso lindos
244	B7	Essas folhas são para quê?
245	P/I	Ora isso é que eu vou explicar agora sabem para que é que são as folhas? é para fingir que são as pedrinhas que vão atravessar o rio olha/ este risco que aqui está diz que é aqui que começa o rio vejam lá não molhem os pés B7 e e B2
246	B7	Eu não vou molhar
247	P/I	Vejam lá vejam lá se a água está fria <finge molhar dedo no rio imaginário>
248	B7	<finge molhar dedo no rio imaginário> ai ai ai
249	P/I	Ai está fria
250	ALS	<fingem molhar mãos no rio> <IND>
251	P/I	Chuu
252	B7	Eu molhei
253	P/I	Pronto está muito fria agora vou pôr aqui uma pedrinha outra pedrinha
254	B4	Não podemos pisar?
255	P/I	Podem pisar a pedra a pedrinha podem pisar
256	B7	Então pisamos as folhas e depois
257	P/I	Podem pisar podem pisar
258	B7	Depois depois ficavam sujas
259	P/I	Sujas não faz mal é mesmo para isso então agora
260	B3	<INT> e essas coisas também
261	P/I	Vou pôr esta imagem ao lado
262	B4	<IND>
263	B3	As pequeninas também?
264	P/I	Não não só pisam as folhinhas grandes está bem? eu vou dar um exemplo olhem vou passar o rio esperem lá eu vou pôr aqui a corda para para simbolizar vocês a chegarem à outra margem olha aqui a margem do rio pronto e eu vou por aqui por aqui estou em terra chego aqui <pisa folhas no chão> um dois três quatro ah já cheguei à outra margem agora
265	B6	Eu quero ser primeiro
266	B8	Eu também
267	P/I	Agora vocês têm de ter muito cuidado vocês não podem saltar têm de fazer assim com o pé não podem saltar porque isto escorrega e vocês caem está bem? sim? agora há aqui uma coisa
268	B7	Estas folhas são da V ou são tuas?
269	P/I	São minhas/ agora há aqui uma coisa muito importante há uma tarefa por exemplo a equipa dos cats por exemplo o B2 vem aqui e põe os pezinhos na primeira equipa na primeira pedra
270	B2	E tem que se dizer o nome
271	P/I	Tem que se dizer o nome mas como é que vão dizer o nome eu tiro daqui por exemplo olhem calhou-me o Arturo têm de dizer o nome desta imagem na língua

		do Arturo como é que seria neste caso?
272	B2	Porcellini
273	P/I	Muito bem B2 olha já podias passar para a outra para outra pedrinha está bem? se não acertarem no nome caem ao rio ficam muito congeladinhos e passam a nadar para este lado mas perderam um ponto está bem? perceberam?
274	B8	<acena>
275	B6	Quando tivermos temos 10?
276	P/I	Sim
277	B1	Olha olha eu tenho quem ahm
278	B6	Olha eu quero ficar com a Pauline
279	P/I	Ah não é o que calhar o que calhar B6 está bem? então pode ser mesmo o B2 B2 anda lá vamos aqui começar com a equipa dos cats vê lá onde pões os pés exatamente isso mesmo então passa lá para a primeira para a primeira pedrinha
280	B2	<pisa a pedrinha desequilibradamente>
281	P/I	Ui isso não molhes os pés agora vamos ver em que língua é que tu vais dizer <tira do saco> olha calhou no Charlie que é o Inglês
282	B6	É muito fácil
283	B2	Pig
284	P/I	Pig boa passa para o seguinte
285	B2	<pisa a pedrinha>
286	P/I	Tens aí um lobo não é? Vamos ver em que língua é que vai ser agora vamos cá ver/ olha na língua do Javier espanhol
287	B2	Lobo <em espanhol>
288	P/I	Lobo muito bem agora passa para a outra vou só conseguir isto <conserta câmara> pronto passa para a outra ai agora ai vamos ver ai vamos ver ai ai ai ai ai o que é que será o que é que será B2 olha na Pauline
289	B6	Essa é muito fácil
290	P/I	Chiuu não digas B6 não podes dizer aprendemos na aula passada
291	B2	<pensa>
292	B1	Não é dog
293	P/I	Não te lembras querido?
294	B2	<diz que não com a cabeça>
295	P/I	Queres tentar uma palavra qualquer?
296	B2	<acena>
297	P/I	Então vá uma qualquer
298	B2	Perro
299	P/I	Perro isso era em Espanhol não é é... quem é que sabe?
300	B6	Eu sei
301	B7	Eu sei dog
302	B6	Chien
303	P/I	Chien muito bem B6 oooh caíste ao rio cai ao rio pum
304	B2	<sai envergonhado>
305	P/I	Tens de voltar para trás afinal não passas para a outra margem muito bem agora vamos ver aqui pode ser o B7 B7 anda lá primeiro
306	B7	<posiciona-se>
307	P/I	Ah oh molhaste os pés ai tens de voltar à margem <ri-se>

308	B7	<volta à margem>
309	P/I	Isso não molhes os pés olha eu vou molhar os pés mas eu tenho umas botas especiais então vá um passinho vá não molhes os pés
310	B7	<pisa a pedrinha>
311	P/I	Isso boa vamos ver em que língua é que será olha na língua do Javier
312	B7	Os três cerditos
313	P/I	Los tres cerditos muito bem seguinte
314	B7	<pisa a pedrinha>
315	P/I	Boa <IND> olha Pauline
316	B7	<olha para a professora à espera de pista>
317	P/I	Lobo na língua da Pauline é
318	B2	<mexe-se no seu lugar>
319	P/I	Oh B2 estás dentro do rio não estás com frio?
320	B1	<ri-se>
321	B8	Lobo <em espanhol>
322	B7	Lobo <em espanhol>
323	P/I	Lobo?
324	ALS	<tentam molhar pés no rio imaginário e riem>
325	P/I	Não não é quem é que se lembra como é que é lobo na língua da Pauline?
326	B4	Chien
327	B5	Chien
328	P/I	Não lobo é loup
329	B5	Loup
330	P/I	Muito bem oh tens de voltar para trás cuidado que cais ao rio oh pronto
331	B1	<ri-se>
332	ALS	<tentam molhar pés no rio imaginário e riem>
333	B4	Eu vou molhar os pés
334	P/I	Chuuuu calma agora quem se está a portar da equipa dos cats para jogar o B8 está-se a portar muito bem anda lá B8 <IND> um passinho não molhes os pés
335	B8	<pisa a pedrinha>
336	P/I	Um passinho para cima da pedrinha cuidado ai ai cuidado ora aí está muito bem tens que dizer porquinho na língua do Arturo
337	B8	<pensa>
338	P/I	Em italiano
339	B7	Eu sei
340	P/I	Chuu mas não digas nada// quem sabe? não sabes B8 não te lembras?
341	B8	Não
342	B7	Cai *pró (para o) rio
343	P/I	Pois cai mas quem é que ajuda o B8?
344	B2	Porcellini
345	P/I	Muito bem B2 porcellini oh tens de cair ao rio pshuuu oh
346	B8	<volta para o seu lugar>
347	P/I	Volta para o teu lugar está fria não está? pronto agora uma menina que se está a portar muito bem ali da equipa dos chiens que é a ali a B5 anda lá querida
348	B5	<posiciona-se>
349	P/I	Não molhes os pés dá lá um saltinho para a primeira pedrinha

350	B5	<pisa a pedrinha>
351	P/I	Isso boa/ agora vamos cá ver na língua de quem é que tu vais dizer porquinho? Olha na língua da Pauline que tu gostas
352	B5	<pensa>
353	P/I	Como é que será?
354	B7	Eu sei
355	P/I	Chuuu não podem dizer
356	B1	Eu sei
357	P/I	Tenta lá
358	B5	<pensa>
359	B1	Não digo
360	B5	Chien
361	P/I	Chien é cão querida não é porquinho como é que é porquinho? É... co...
362	B7	...CHON
363	P/I	Cochon oh caíste ao rio pshu pshu e tão fria tão gelada que está olha o B2 está a molhar os pés
364	B7	<finge-se molhar-se no rio>
365	P/I	Não pode ser pezinhos para dentro
366	ALS	<IND>
367	P/I	Ora bem <IND> preciso de alguém da equipa dos cats
368	B6	<põe dedo no ar>
369	P/I	A B6 está sentada muito bem
370	B6	<pisa pedrinha>
371	B1	Ai
372	P/I	Olha pronto tirem os pezinhos vá vamos lá ver porquinho em... da Pauline que gostas tanto do Francês
373	B5	Ela está a molhar os pés ali
374	B6	Cochon
375	P/I	Cochon muito bem mais um passinho
376	B6	<pisa pedrinha>
377	P/I	Ai o lobo ai como é que será ai ai ai ainda ninguém conseguiu atravessar o rio lobo na língua do Charlie
378	B6	Ahm
379	B2	Vai cair ao rio
380	B6	<pensa>
381	B7	Eu sei
382	B1	Eu sei
383	P/I	Como é que é lobo na língua do Charlie?
384	B6	Lobo <em espanhol>
385	P/I	Lobo lobo é em espanhol do Javier
386	B5	Caiu
387	P/I	Oh caiu ao rio vá nada nada nada até à margem
388	B6	<chega até à margem>
389	P/I	Boa agora a B4 está-se a portar muito bem da equipa dos chiens anda querida
390	B4	<pisa pedrinha>
391	P/I	Muito bem

392	B1	Só falta eu e a B3
393	P/I	Chuu pois é olha porquinho na língua da Pauline outra vez olha
394	B4	<pensa>
395	P/I	Como é que é porquinho na língua da Pauline? então ainda agora dissemos querida
396	B4	Porcellini
397	P/I	Oh não isso é na língua do Arturo
398	B5	Eu ouvi
399	B8	Cochon
400	P/I	Cochon pois era
401	B7	Caiu no rio a B4
402	ALS	<IND>
403	B4	<volta para o seu lugar>
404	P/I	Ui
405	B4	E também não caí no rio <ri-se>
406	P/I	Pois não <sorri> conseguiste safar-te muito bem agora da equipa dos cats
407	B3	<põe dedo no ar>
408	P/I	Vem a B3zocas
409	B1	Oooh
410	P/I	A seguir vai a vai vais tu
411	B3	<pisa pedrinha>
412	P/I	Ups muito bem então porquinho na língua da Pauline outra vez
413	B3	Cochon
414	P/I	Tenho de misturar isto melhor cochon muito bem B3
415	B3	<pisa pedrinha>
416	P/I	Agora lobo na língua de quem? do Javier em espanhol
417	B3	<pensa> lobo <em espanhol>
418	P/I	Lobo muito bem B3 vá mais um passinho <IND>
419	B8	Foi eu que tinha *dizido (dito)
420	P/I	Na língua do arturo/ o cão
421	B3	<pensa> cane
422	P/I	Cane muito bem B3 espetáculo
423	B3	<pisa pedrinha>
424	P/I	Agora qual é qual é que será? vamos cá ver do Javier
425	B3	Gato <em espanhol>
426	P/I	Boa foste a primeira a passar para a margem dá cá cinco parabéns
427	B8	É da minha equipa?
428	P/I	Senta querida
429	B8	É da minha equipa?
430	P/I	É da equipa dos cats vamos ver se a B1 agora consegue da equipa dos chiens
431	B1	<posiciona-se>
432	P/I	Um passinho não molhes os pés
433	B8	<pisa pedrinha>
434	P/I	Boa agora vamos ver porquinho na língua do Arturo
435	B1	<pensa>
436	P/I	Porquinho na língua do Arturo
437	B7	Olha oh professora ele está a dizer que ganharam

438	P/I	Não falta saber se a B1 que é da equipa dos chiens consegue passar mas ela não se lembra pois não B1? quem é que se lembra como é que se diz na língua do Arturo
439	B6	Eu
440	P/I	Diz lá B6
441	B6	Ahm porcellini
442	P/I	Porcellini muito bem mas <IND> B1 não conseguiu agora <IND>
443	B1	<volta ao lugar>
444	P/I	Ah conseguiu não pisar o rio
445	B4	Aaah
446	B6	Eu ponho a pedra
447	P/I	Então conclusão a B3 é da equipa dos cats não é? a B3 conseguiu passar portanto um ponto para a equipa dos cats e a B3 está de parabéns não está? conseguiu passar parabéns B3
448	B6	Yeeahh
449	P/I	Muito bem agora voltas para ali passas pelas pedrinhas não pises o rio está bem? que é para nos despedirmos
450	B4	Oh se ela pisar o rio depois perdemos
451	P/I	Não
452	B3	<pisa as pedrinhas>
453	P/I	Boa boa boa isso B3
454	B7	PISOU PISOU o rio
455	B6	Eu quero
456	P/I	Vá sentadinhos nós agora vamos saber quem é que me diz
457	B4	GOODBYE
458	B1	Goodbye
459	P/I	Chiuu não não foi porque não tinham o dedo no ar
460	ALS	<põem dedos no ar>
461	P/I	B8 adeus numa das línguas que quiseres
462	B8	Goodbye
463	P/I	Goodbye
464	B3	Eu eu eu
465	P/I	<conversa com V> ok podes ir B8 agora vou começar pelos meninos que estão a portar bem está-se a portar muito bem B2/ adeus numa das línguas
466	B2	Goodbye
467	P/I	Goodbye também pode ser/ B1 diz lá
468	B1	Goodbye
469	P/I	Quero outra não pode ser goodbye outra vez
470	B1	Ahm
471	B5	Em Francês
472	B7	Eu sei
473	B5	AUREVOIR
474	B7	AUREVOIR
475	B1	AUREVOIR
476	P/I	Aurevoir B7/ B3 hoje portaste-te bem sim senhora vá tudo para trás
477	B6	Eu já ouvi
478	P/I	<IND> B1 para ali B3 diz lá

479	B3	Queria dizer ahm
480	P/I	Como é que se diz em italiano que é tão difícil não era vocês
481	B6	Eu sei
482	P/I	Como é que é?
483	B6	<SIL>
484	P/I	É arriverdeci/ diz lá
485	B3	*arrivérrétchi
486	P/I	Muito bem B3 podes ir e estas quatro meninas digam lá
487	B1	<põe dedo no ar>
488	P/I	B1
489	B1	Goodbye
490	P/I	Goodbye está bem/ B5
491	B4	<põe dedo no ar>
492	P/I	Sim
493	B4	Goodbye
494	ALS	<falamos ao mesmo tempos>
495	P/I	Então e como é que se diz em espanhol?
496	B5	Eu queria em Francês
497	P/I	Aurevoir
498	B5	Aurevoir
499	P/I	Aurevoir
500	B6	Nihau
501	P/I	Nihau?

Sessão nº11 – 13 Fevereiro 2012 Duração: 16 mins 06 s Hora: 13h15

S11

001	P/I	Salut
002	ALS	Salut
003	P/I	Hello
004	A	Hello <muito baixinho>
005	P/I	Nihau
006	B7	Nihau
007	P/I	Muito bem olhem vou dar um conjunto de cartinhas com animais a cada um está bem? depois se vier mais alguém tem de trabalhar a pares convosco está bem? <distribui cartas>
008	B3	Eu queria
009	P/I	Tu vais B3/ isso são todos para ti esses e estas são para ti/ ora bem o que é que vocês vão fazer? eu vou-vos dizer alguns nomes de animais que temos aprendido em várias línguas e vocês vão pôr no chão pela ordem que eu disser só que vamos fazer assim o B8 vai-se virar para aqui costas com costas com a B5 assim ui e a B5 fica assim costas com costas <organiza crianças> boa para não verem e aqui o B7 vai-se sentar aqui aqui assim isso aqui onde eu pus a mão
010	B7	<desloca-se para o local indicado>
011	P/I	Virado para mim mais para cá isso *tá (está) bom e a B3 costas com costas com o

		B7 está bem? e vamos fazer as sequências estão prontos? então se eu disser perro que animal é que põem primeiro
012	B7	<coloca e olha para a professora>
013	B8 e B5	<espreitam para B7>
014	P/I	B5 não vês não podes olhar olhas para os teus cartões está bem? não dizes
015	ALS	<escolhem cartão>
016	P/I	Muito bem já puseste B3? B5 põe qual é que tu achas que é o perro é o que tu achares que for
017	B3	<fala com B5>
018	P/I	B3 não faças isso
019	B5	<escolhe carta>
020	P/I	Muito bem agora vamos eu quero um porcellini
021	A	Porcellini
022	ALS	<escolhem e colocam cartão>
023	P/I	Boa muito bem/ agora quero um quero um quero um gato <em espanhol>
024	Tr	<escolhem e colocam cartão>
025	P/I	Muito bem e e agora têm que me dizer qual é que falta B8 qual é que falta?
026	B8	Loup
027	P/I	Loup muito bem põe lá e a ti qual é que falta B7? diz lá noutra língua
028	B7	Lobo <em espanhol>
029	P/I	Lobo e tu B5 qual é que te falta querida?
030	B5	<olha para os cartões e pensa>
031	P/I	Diz um que tenhas aí ainda na mãozita diz um que tenhas na mão e que saibas
032	B5	<olha para os cartões e pensa>
033	P/I	Como é que se diz esse o porquinho? numa língua qualquer que tu queiras por exemplo o francês lembras-te B5?
034	B5	<diz que não com cabeça>
035	P/I	Eu ajudo-te olha B5 aqui cochon
036	B5	Cochon
037	P/I	Muito bem podes pôr esse e a ti qual é que falta B3?
038	B3	<pensa>
039	P/I	Sabes dizer em inglês por exemplo?
040	B3	<diz que não com cabeça> não me lembro
041	P/I	Eu ajudo wolf
042	B3	Wolf
043	P/I	Wolf muito bem/ só a B5 é que se enganou ali um bocadinho com alguns dos animais mas não faz mal está muito bem feito agora vou pedir ao B8 podes pôr os outros no chão ao lado está bem querida? <dirigindo-se a B5> isso ao lado dos outros ao lado dos outros agora vou pedir ao B8 que me diga ahm este aqui na língua que quiser
044	B8	Gato <em espanhol>
045	P/I	Gato muito bem B8 e tu B7 vais dizer este na língua que tu quiseres
046	B7	Os três cerditos
047	P/I	Los tres cerditos ou cerdito pois é muito bem B7 e tu este B3 na língua que tu quiseres
048	B3	Chat

049	P/I	Chat muito bem e tu querida podes dizer este na língua que tu quiseres menos em Português que é para ser mais giro numa língua diferente
050	B5	<pensa>
051	P/I	Queres ajuda?
052	B3	Eu sei
053	P/I	Então a B3 e o B7 vão-te ajudar
054	B3	Cane
055	B7	Cá...
056	P/I	Hm?
057	B3	Cão
058	P/I	Cão não é este aqui este
059	B7	Los tres cerditos
060	B3	Porco
061	P/I	Porco está bem ou co... co...
062	ALS	...chon
063	P/I	Muito bem lindos
064	B3	E em espanhol?
065	P/I	Em espanhol porquito é cerdito
066	B3	E em italiano?
067	P/I	Porcellini
068	B3	Aah
069	P/I	<ri-se> muito bem agora juntam as cartinhas
070	B3	Tchararan já juntei
071	P/I	Juntam/ e/ viram-se frente a frente cada par
072	B3	Outra vez
073	P/I	Frente a frente olham um para o outro
074	B3	Para trás para trás
075	P/I	Sim mas vais andar um bocadinho mais para trás B3 um bocadinho um bocadinho mais põe-te assim mais direitinha isso linda e o B7 vai andar um bocadinho de nada para a frente
076	B7	<chega-se para trás>
077	P/I	Para a frente isso é para trás <ri-se> para a frente para a frente para a frente isso mesmo e aqui o B8 não consegue jogar com a B5 não podes jogar de costas pois não?
078	B8	<diz que não com a cabeça>
079	P/I	Não então vá vira lá vira-te
080	B8	<anda para o lado>
081	P/I	Isso vira-te para a B5
082	B1	<IND>
083	P/I	Pois é <IND> aqui querido assim olha vira assim uiii assim querido olha <ajuda>
084	B8	<mexe-se mas não sabe para que lado há-de ir>
085	B3	Oh V <IND>
086	P/I	Isso vira-te para ela cara com cara nos olhinhos dela vê pronto e agora vamos aqui baralhar isto tudo eu vou agarrar nestas cartas vou baralhá-las todas assim bem baralhadinhas assim uma confusão e agora vou aqui e vou baralhar as da B3 as da B3 com as do B7 dá cá

087	B3	<retira uma carta que B7 tinha escondido e dá à professora>
088	P/I	Calma ah sim pronto oh B3 se é do B7 não tires está bem? pronto e agora vamos tirar aqui estes estas são fáceis vamos pôr aqui e vamos tirar daqui estes também e agora não mexem e não mexem <distribui cartas> eu vou fazer assim <coloca cartas no chão> chega um pouco mais para cá B3 e assim não mexem e agora vamos fazer assim <coloca mais cartas no chão> pronto e o que é que vocês vão dizer
089	B3	Oh Daniela hoje vi-te no <IND>
090	P/I	Muito bem ahm agora vocês vão cada um à vez eu é que vou dizer quem vai virar uma carta e ver qual é depois viram outra e vêem qual é se for igual ficam com ela se não for igual voltam a virar para baixo é o jogo da memória
091	B7	<mexe nas cartas>
092	P/I	Calma B7 ainda não és tu vamos começar aqui deste lado com a B5 e o B8 vocês ficam a ver então
093	B5	Posso ?
094	P/I	Ainda não querida vai ser o B8 primeiro B8 vira lá uma cartinha só
095	B8	<vira carta>
096	P/I	Isso deixa estar aí no sítio/ que que animal é esse?
097	B8	Porco
098	P/I	Porco ou então noutra qualquer sabes dizer noutra língua?
099	B8	Os três *sarditos (cerditos)
100	P/I	Um cerdito pois é agora a B5 vira outra ah não desculpa o B8 vira outra vira outra carta qualquer
101	B8	<vira carta>
102	P/I	É um? Um...
103	B8	Perro
104	P/I	Um perro pois é são iguais?
105	B8	<diz que não com a cabeça>
106	P/I	Não são então voltas para baixo pronto e ficam lá no mesmo sítio
107	B5	Agora sou eu
108	P/I	Ainda não agora vai ser o B7 está bem? B7 vira aqui
109	B7	<vira carta>
110	P/I	Duas vamos ver se lhe corre bem o que é isso?
111	B7	Um perro
112	P/I	Um perro pois é e agora essa
113	B7	<vira carta>
114	P/I	Olha é o quê?
115	B7	Um perro
116	P/I	Um perro boa <bate palmas> ficas com elas muito bem agora é a B5
117	B5	<vira carta>
118	B8	Gato <em espanhol>
119	P/I	Gato <ri-se>
120	B5	<pensa>
121	P/I	<IND> vá B5 uma qualquer
122	B8	Esta é perro <diz baixinho a B5>
123	B5	<vira carta>
124	P/I	<IND> a ajudá-la/olha é um...

125	B7	Perro
126	P/I	É um perro pois é isto é um gato <em espanhol> como disse o B8 não é igual ooh B3 agora és tu
127	B8	<vira carta>
128	P/I	O que é esse?
129	B3	Chat
130	P/I	É um chat muito bem
131	B8	<vira carta>
132	P/I	E esse é um...
133	B7	Chien
134	P/I	É o quê?
135	B3	Pig
136	P/I	Um pig muito bem pode ser muito bem mas não é igual ooh agora o B8
137	B7	<festeja>
138	B3	Oh B7 não faças isso
139	B8	<vira carta>
140	P/I	Ele está feliz não é? já tem um par/ o que é isso B8?
141	B8	<SIL>
142	P/I	Qual é?
143	B8	Os três cerditos
144	P/I	Um cerdito pois é/ então é igual boa ficas com elas boa B7 agora és tu
145	B7	<vira carta>
146	P/I	O que é isso?
147	B7	Chat
148	B8	Chat gato <em espanhol>
149	P/I	Um chat ou um gato <em espanhol> como disse o B8
150	B7	<vira carta>
151	P/I	Olha eh pá o B7 ãhm consegue jogar muito bem agora
152	B8	<mexe nas cartas>
153	B5	<vira carta>
154	P/I	Agora é a B5 B8 vamos lá ver é um perro e um dog <ri-se> muito bem <bate palmas> agora é B3 a jogar esta vai ser fácil não vai B3 tens é que dizer os nomes
155	B3	<vira carta>
156	P/I	Diz lá é um...
157	B3	<pensa>
158	P/I	Há bocadinho disseste
159	B8	Os três cerditos
160	B3	Pig
161	P/I	Um cerdito ou pig e esse aí é é um quê?
162	B3	<vira carta>
163	B3	Pig
164	P/I	Hm?
165	B3	Pig
166	P/I	Pig boa já levas umas cartinhas
167	B8	E esta?
168	P/I	Agora vai ser fácil aqui com o B8 também mostra lá

169	B8	<vira carta>
170	B7	Gato <em espanhol>
171	B8	Gato <em espanhol>
172	P/I	Gato muito bem então os meninos conseguiram dois pares e as meninas conseguiram um par
173	B7	Par
174	P/I	Boa agora fazem um círculo fazem um círculo aqui chega-te mais B3zinha <organiza crianças> chega um bocadinho mais para mim
175	B5	<olha com carinho para a professora>
176	P/I	Agora eu também vou jogar está bem? B8 aproxima-te aqui da da da B5 e tu B7 ao pé do B8 isso mesmo
177	Tr	<seguem instruções da professora>
178	P/I	Boa/ pronto agora dão-me as cartas todas <IND> <recebe cartas das crianças>
179	B8	Ganhaste
180	P/I	Ganhei <ri-se> nem nem joguei e ganhei// obrigada B7 muito bem tudo muito organizadinho// <baralha cartas> agora vamos ver porque vai ser mais difícil porque temos mais mais imagens se calhar é mais fácil
181	B3	Aonde?
182	P/I	Aqui <coloca cartas no chão> um dois três vocês sabem contar noutra língua? One...
183	T	Two three four five
184	Tr	Six
185	P/I	E agora em francês? agora em francês vou-vos ensinar em Francês un deux
186	B5	Trois quatre
187	P/I	Trois quatre cinq six sept pronto
188	B3	<mexe nas cartas>
189	P/I	Hap quem é que disse que era a menina a jogar? ah ah B3zinha não mexe
190	B5	Parece como português
191	P/I	Pois é é parecido não é? então o B7 e o B8 são os primeiros a começar porque ganharam começa o B7
192	B3	<dá a mão à professora>
193	P/I	Vira uma
194	B7	<vira carta>
195	P/I	O que é isso?
196	B7	Perro
197	P/I	Perro muito bem
198	B7	<vira carta>
199	P/I	Oh aaah eu não jogo mais com o B7 como é que é isto então ele acerta tudo <em tom brincalhão>
200	B7	<ri-se envergonhado>
201	P/I	Então é um perro e mais outra maneira de dizer perro
202	B7	Bé... <pensa>
203	P/I	Lembra-te assim uma qualquer// em Inglês
204	B8	Cão
205	B7	Cão
206	P/I	Sim isso é é em Português mas eu quero noutra língua para ser mais giro

207	B3	<IND>
208	P/I	Espera B3 deixa ser o B7/ em Inglês lembrás-te? Em Inglês é dog
209	B5	Dog
210	P/I	Em italiano é...
211	B8	Já sabia que era dog
212	P/I	Cane
213	ALS	Cane
214	P/I	Então e em francês?
215	B3	É loup
216	P/I	Em francês/ chi...
217	B3	...en
218	P/I	Chien muito bem
219	B5	Chien
220	P/I	Muito bem agora é o B8 vá B8zocas se calhar é mais fácil temos mais imagens iguais
221	B8	<vira carta> um porco
222	P/I	Um...?
223	B8	Los três *sarditos (cerditos)
224	P/I	Um cerdito sim os três cerditos// qual será esse?
225	B8	<vira carta>
226	P/I	É o quê?
227	B8	Um *trê (três) cerdito
228	P/I	É um cerdito pois é ah isto está muito fácil então vá B8 boa agora é a B5
229	B5	<vira carta>
230	P/I	O que é isso?
231	B5	Dog
232	P/I	Dog
233	B5	<vira carta>
234	P/I	E um...? qual é esse?
235	B8	Gatchi <tentando em espanhol>
236	P/I	Gato <em espanhol> gato ou então um chat ou cat/ agora és tu B3
237	B3	<vira carta>
238	P/I	B3zinha sentadinha os outros meninos também estavam sentadinhos a tirar vá/ isso esticas o bracinho e chegas lá/ hm o que é isso?
239	B8	<aponta para uma carta>
240	B3	Perro
241	P/I	Não digas assim estás a ajudar/ e o que é isso?
242	B3	Perro
243	P/I	Um perro e outra maneira de dizer?
244	B3	<pensa> dog
245	P/I	Dog boa muito bem agora sou eu que ainda não joguei pois não?
246	B3	O B8 ajudou-me
247	P/I	Com licença então este aqui <vira carta> ora este não me lembro como é que este se chama?
248	B8	Gato
249	B3	Chat

250	P/I	Gato ou chat é isso mesmo/ deixa cá ver este deixa cá ver este <vira carta> olha é outro gato ou então chat não é?
251	B5	Aqui muitos gatos
252	P/I	Eeh também ganhei um
253	ALS	Eeh
254	P/I	Vá boa agora é o B7 vá
255	B8	A B5 não joga?
256	B7	<vira carta>
257	P/I	Qual é esse?
258	B7	Gato <em espanhol>
259	P/I	A B5 joga só que não passou <IND> gato sim
260	B7	<vira carta>
261	P/I	E esse? é um quê? é o quê B8 B7?
262	B8	Los tres cerditos
263	P/I	Deixa o B7 dizer
264	B/	Cerditos
265	P/I	É um cerdito muito bem pronto e agora <fala com a educadora>
266	B8	É a minha vez?
267	P/I	É a tua vez B8zocas desculpa lá
268	B8	<vira carta>
269	B3	Estamos sempre a falar mais a língua do Javier
270	B8	Os três *sarditos (cerditos)
271	P/I	É um cerdito sim
272	B3	Los tres cerditos
273	B8	<vira carta>
274	P/I	E isso é um?
275	B7	Chat
276	ALS	Chat
277	P/I	É um chat muito bem
278	B8	E o gato <em espanhol>
279	P/I	E um gato também pois é/ então B5 agora és tu querida
280	B5	<vira carta>
281	P/I	O que é isso?
282	B5	Gato <em espanhol>
283	P/I	Gato ou então
284	B3	Chat <diz baixinho a B5>
285	B5	Chat
286	P/I	Muito bem eeh já tens um temos todos um agora é a B3 a sortuda ficou com os últimos B3zinha sentadinha boa isso
287	B3	<vira carta>
288	P/I	O que é isso? tens de dizer em duas línguas diferentes diz lá
289	B3	Cochon e pig
290	P/I	Muito bem <bate palmas> boa/ muito bem então dá cá então a B3 tem dois ganhou eu só tenho um <faz ar triste> tu também e <IND> mas vocês já ganharam antes não foi?
291	B8	<IND>

292	B7	Mas nós temos que ganhámos
293	P/I	Pois foi pronto/ isto também não é para ganhar é só para nós irmos falando línguas não é?/ pronto dêem cá agora
294	B3	<aninha-se no colo da professora>
295	P/I	Agora eu queria perguntar uma coisa vocês gostaram de jogar estes dois jogos?
296	ALS	Sim
297	P/I	Gostaram? E gostavam de o jogar outra vez ou nem por isso?
298	B3	Podemos ir embora?
299	P/I	Se podemos ir embora? podem depois de responder às perguntas podem
300	B8	E vai <IND>
301	P/I	Gostavam de jogar outra vez ou nem por isso?
302	ALS	Sim
303	P/I	Sim? qual é que gostaram mais? este da memória o outro de fazer
304	B7	<INT> eu gostei de todos
305	P/I	Então e gostaram de ter de usar gostaram de
306	B8	<INT> eu gostei de todos
307	P/I	Ótimo gostaram de ter de usar palavrinhas em outras línguas ou nem por isso?
308	ALS	Sim
309	P/I	Porque é que gostaram de usar palavras noutras línguas?
310	B8	Não sei
311	P/I	Não sabes? sabes que gostaste mas não sabes porquê e tu também gostaste B5 de usar palavras <IND>
312	B5	<acena>
313	P/I	E tu B3?
314	B3	<acena>
315	P/I	E tu B8 B7?
316	B7	Gostei de todas
317	P/I	Gostaste de usar as palavras todas?
318	B7	<acena>
319	P/I	Está bem pronto
320	B5	Eu também gostei
321	P/I	Então agora vamos acabar
322	B8	Eu também gostei
323	P/I	Eu ia para mostrar ali uma canção em espanhol só que não sei da canção <ri-se> não encontro eu gravei mas não estou a encontrar não faz mal na próxima aula no princípio da aula ouvimos logo a música agora antes de saírem <troca umas palavras com V> antes de saírem vão-me dizer adeus numa das línguas
324	B3	Aurevoir
325	P/I	Mas calma quem eu disser B3 podes dizer primeiro diz lá
326	B3	Aurevoir
327	P/I	Aurevoir vai lá adeus aurevoir e tu B5?
328	B5	Aurevoir
329	P/I	Aurevoir? não pode ser outra? e se for em espanhol?
330	B5	<SIL>
331	P/I	Adiós
332	B5	Adiós

333	P/I	Adiós muito bem B8
334	B8	Good morning
335	P/I	Goodbye é o que tu queres dizer não é? Goodbye e tu que és o especialista naquela do italiano
336	B7	Goodbye
337	P/I	Não diz em italiano que é mais divertido// que é arriverdeci
338	B7	Arriverdeci
339	P/I	Muito bem B7 adeus

Sessão nº12 – 17 Fevereiro 2012 Duração: 28 mins 54 s Hora: 13h15

S12

001	B1	Vamos fazer o quê?
002	P/I	Vamos fazer o quê? primeiro vamos cumprimentarmo-nos que senão eu fico muito triste
003	B1	Há um menino...
004	B4	Hello
005	P/I	Hello e mais?
006	B6	SALUT
007	B5	Salut
008	P/I	E mais?
009	B6	Eu disse primeiro
010	P/I	Pronto disseste primeiro muito bem e mais?
011	B6	Hola
012	P/I	Hola e mais?
013	B1	Ahm
014	P/I	Nihau
015	ALS	NIHAU
016	P/I	Ok estão bons?
017	ALS	Sim
018	P/I	Sim ok então olhem vou-vos mostrar aqui uma uma
019	B1	Uma história
020	P/I	Não não é uma história é um video deixa-me ver se vocês conseguem ver <IND>
021	B6	Oh Daniela olha o que a V colou ali ao pé do papagaio
022	P/I	O que é que tu fizeste?
023	B6	Nós fizemos <aponta>
024	P/I	Aaah tão giro
025	B1	Eu fiz nós fizemos todos dois
026	P/I	Aaah é a história dos três porquinhos
027	B1	Eu fiz com o Diogo
028	P/I	Mas é um baile os porquinhos fizeram um baile?
029	B2	Eu
030	B1	Sim
031	P/I	Então porquê?
032	B6	Porque está no

033	B2	Eu fiz
034	B6	<INT> porque hoje é
035	P/I	Porque hoje é carnaval há um baile de carnaval é isso?
036	B2	Eu fiz eu fiz
037	B1	<INT> eu fiz o escorrega que está em baixo
038	B2	Eu fiz este <aponta>
039	P/I	Ai tão giro com estrelinhas
040	ALS	<levantam-se para apontar para os desenhos>
041	P/I	Deixa estar deixa estar deixa estar
042	B1	Eu foi este
043	P/I	O do coração já vi linda já vi
044	B6	Olha consegues ver o meu?
045	P/I	Consigo consigo consigo ver todos
046	B5	E consegues ver o meu?
047	P/I	Consigo muito lindo
048	B5	Olha o da B3
049	P/I	Aquele ali <IND>
050	B5	E o da Mariana/ a Mariana fez aquele
051	P/I	Aaah
052	B5	E a B3 fez aquele
053	P/I	Sim senhora sim senhora e são os mesmos três porquinhos da nossa história? ou são outros três porquinhos?
054	B6	São outros
055	P/I	Ah pronto e mascararam-se a quê?
056	B4	Um mascarou-se a caçador
057	P/I	E o outro?
058	B6	De capuchinho vermelho
059	P/I	Ah foi? e o outro?
060	B2	<IND>
061	P/I	De...avózinha? foi? heheh
062	B6	E é que ela gostava muito dele e casaram-se
063	P/I	Ah foi? <ri-se>
064	B6	E ele é que ganhou o lobo o lobo roxo
065	P/I	Ah foi? que história tão gira
066	B1	NÃO castanho
067	P/I	Tenho que trazer umas histórias assim giras dessas também não é B1? <faz festa na bochecha de B1>
068	B1	<acena>
069	P/I	Bem então vamos lá ver já me contaram as vossas histórias oh B2 posso te pedir para te chegares um bocadinho mais aqui para ao pé da B6
070	B2	<chega-se>
071	P/I	Isso mesmo estás muito bem e agora eu vou-vos mostrar
072	B6	<INT> Daniela sabemos uma música de Inglês
073	P/I	Sabem de Inglês então canta lá
074	ALS	Bbrrr it's cold put on your hats brr it's cold put on your gloves
075	P/I	Boots

076	ALS	Brr it's cold put on your jumpers brr it's cold put on your <IND>
077	P/I	E depois? Pff it's hot não sabem essa parte
078	B6	Brr it's cold put on your
079	B2	Boots
080	P/I	Boots já foi
081	B6	Ahm
082	P/I	Hat
083	V	A professor A perguntou se eras tu que cantas as músicas
084	B2	Scarf
085	P/I	Não <ri-se muito> não não sou eu não
086	ALS	Scarf
087	V	<IND> não te esqueças de perguntar se <IND>
088	P/I	Não não sou eu
089	B4	É o scarf
090	B1	Já foi
091	P/I	Scarf falta o scarf pois era
092	B6	E falta o casaco e as calças
093	P/I	Então coat e/ trousers não é?
094	B1	Trousers
095	P/I	E depois a segunda parte? já sabem? se calhar a professora não ensinou
096	B6	HOT
097	P/I	Uff it's hot take off your hat não é?
098	ALS	<olham admirados>
099	P/I	Não ainda não ensinou a professor? ainda vai ensinar mas já sabem muitas coisas muito bem
100	B6	Princess
101	P/I	Então mas hoje vamos/ ver uma música
102	B1	Princess
103	P/I	Princess o que é que é uma princess?
104	B5	É uma princesa
105	B6	Eu é que disse princess
106	P/I	Então e príncipe como é que se diz sabes?
107	B2	Não
108	P/I	É prince
109	B1	Prince?
110	P/I	Prince
111	B6	King
112	B2	Eu sei como é que se diz amarelo
113	P/I	King king é...
114	B6	Eu sei
115	B5	É rei
116	B6	<IND> <canta qualquer coisa>
117	P/I	Ah muito bem B6
118	B4	Não é assim primeiro tu não sabes o primeiro
119	P/I	O que estavas a cantar?
120	ALS	<falavam todos ao mesmo tempo>

121	P/I	Pronto muito bem agora vamos ouvir o B2 o B2 estava a contar uma coisa B1
122	B2	Eu sei o <IND> em Inglês
123	P/I	Sabes quê? o teu nome em Inglês? como é que é?
124	B2	<INT> não homem aranha
125	P/I	Ah homem aranha como é que é?
126	B2	Spiderman
127	P/I	Spiderman muito bem
128	B6	Eu é que disse primeiro
129	P/I	O que é que é uma spider?
130	B5	É uma aranha
131	P/I	Uma aranha muito bem/ olhem eu vou-vos mostrar também
132	B6	Oh professora professora
133	P/I	Diz B6
134	B6	Professora Daniela eu é que disse primeiro princess
135	P/I	Pois foi pronto tu sabes mas os outros meninos também sabem
136	B1	Eu não *tive (estive) cá
137	B2	E também clown
138	P/I	Pois não/ e também clown?
139	B1	Eu *tive (estive) em casa <IND>
140	P/I	O que é que é clown?
141	B2	Palhaço
142	P/I	Um palhaço que tem o nariz de que cor?
143	ALS	Vermelho
144	P/I	Vermelho/ como é que se diz vermelho em Inglês?
145	ALS	Red
146	P/I	Pois é muito bem
147	B4	E a bruxa?
148	B5	É que a nossa sala chama-se
149	P/I	É red é a sala red pois é// olhem eu vou-vos mostrar agora vamos parar um bocadinho de contar essas coisinhas para vermos aqui um vídeo que eu trouxe que é uma canção está bem? e neste vídeo quero que vocês tentem perceber que língua é que é quero que vejam bem os animais que aparecem e se depois os sabem dizer na língua que ali está está bem? estão prontos?
150	ALS	<acenam>
151	P/I	Vocês já conhecem mais ou menos esta música mas está um bocadinho diferente está bem? prontos?
152	B2	Eu acho que já sei
153	P/I	Achas que já sabes?
154	B6	Eu acho que eu não sei
155	P/I	Vamos ver
156	B2	Eu sei
157	P/I	<inicia a música em espanhol>
158	B2	Já sei qual é que é
159	P/I	Sim mas vais ver esta é um bocadinho diferente
160	ALS	<abanam-se ao som da música>
161		<a música acaba>

162	B2	<põe dedo no ar>
163	P/I	Diz B2
164	B2	A primeira foi em espanhol
165	P/I	Foi espanhol não foi? foi tudo em espanhol tudo foi tudo em espanhol/ e perceberam alguma palavra?
166	B6	Eu sei
167	P/I	Diz
168	B6	Gato <em espanhol>
169	P/I	Gato percebeste apareceu ali não foi? e outras que vocês já sabiam que apareceram ali?
170	B2	Perro
171	P/I	Perro pois foi e mais?
172	B1	Eu disse eu disse cão primeiro
173	P/I	Disseste sim mas não te lembraste como é que se dizia em espanhol é perro/ e que outros animais apareceu perro que é o cão apareceu o gato <em espanhol> que disse muito bem a B6 apareceu o quác quác como é que era em espanhol? Conseguiram ver?
174	B1	Eu acho que não ouvi
175	B6	Pato <em espanhol>
176	P/I	Pato muito bem B6 pato e logo na primeira era o quê?
177	Tr	<SIL>
178	P/I	Qual era muu muu?
179	B6	Vaca <tenta com sotaque espanhol>
180	P/I	Sim é parecido mas tem uma pequenina diferença em vez de ser vaca é *baca
181	ALS	BACA
182	P/I	*baca muito bem
183	B1	Eu disse primeiro
184	P/I	Linda *baca então vimos uma *baca repitam lá
185	ALS	*baca
186	P/I	Pato <em espanhol>
187	ALS	Pato <em espanhol>
188	P/I	Perro
189	ALS	Perro
190	P/I	Cabra <em espanhol> também vimos
191	ALS	Cabra <em espanhol>
192	P/I	E vimos o já disse pato e também já disse gato <em espanhol>?
193	B6	Não
194	P/I	Pronto gato <em espanhol>
195	B1	Gato <em espanhol>
196	P/I	Pronto temos cinco animais
197	B6	<IND>
198	P/I	E aprendemos três nomes
199	B1	Eu gosto eu gosto
200	B6	<IND>
201	P/I	Então agora vamos jogar um jogo como não estão todos se calhar vamos jogar as cartas

202	B1	<INT> o meu pai faz anos nos meus cinco anos
203	P/I	Diz
204	B1	O meu mano faz cinco
205	P/I	O teu mano faz cinco quê? anos?
206	B1	Não
207	P/I	Então?
208	B1	Ahm ele é grande
209	P/I	Ele já é crescido?/ então vá agora vão fazer uma uma uma roda
210	Tr	<organizam-se>
211	P/I	Isso
212	B1	Uma roda pequena?
213	P/I	Sim pequenina somos poucochinhos/ vamos ficar assim
214	B4	Só se viesse o B7
215	P/I	Só se viesse o B7 exatamente
216	B6	E a B3
217	B1	E o B8
218	P/I	E o B8 sentem falta porque eles fazem aqui falta não é?
219	B1	Sim porque eles já foram embora
220	P/I	Oh
221	B1	O B7 está a dormir
222	P/I	Está faz bem tem de descansar um bocadinho para acalmar um bocadinho não é? agora vou-vos dar quatro cartas
223	B1	Quatro?
224	P/I	Nessas quatro cartas têm vários animais podem ter quatro podem ter menos está bem? não mostram é segredo não podem mostrar aos vossos colegas que eu depois vou-vos dizer o que é que vamos fazer <distribui cartas> <dá cartas a B2>
225	B2	<recebe cartas>
226	P/I	B2 toma não mostres olha assim a B6 está a ver tudo/ ai ai ai / quatro para ti
227	B6	<recebe cartas>
228	P/I	Não mostres// mais quatro/ para ti/
229	B4	<recebe cartas>
230	P/I	Têm que me ajudar one two three four
231	B5	<recebe cartas>
232	P/I	One two three four
233	B1	<recebe cartas>
234	P/I	E ainda sobram estas quatro/ pronto não mostram deixem-me ir só aqui buscar uma coisa que preciso
235	B6	<põe dedo no ar>
236	P/I	Diz B6
237	B1	Aaah eu *tou (estou) a ver
238	P/I	Não mostres/ não mostres não mostres não digas o que tens eu agora vou explicar é assim o objetivo ou seja para ganharmos vocês têm de ter aí na vossa mão quatro animais iguais está bem? quatro animais iguais olham bem contam quanto é que têm de cada e vão pedir ao colega do lado aquele que precisam por exemplo imaginem que têm olhem bem para mim imaginem que têm três vacas e um cão para fazerem quatro vacas já que têm três pedem e trocam o cão com outra

239	B6	Eu sei
240	P/I	Eu vou-vos ajudar este jogo não é muito fácil/ agora ficas B6 ouves porque primeiro vai ser a B1
241	B2	Eu não eu não tenho eu não tenho
242	P/I	São todos diferentes?
243	B2	São
244	P/I	Escolhes um que tu prefiras e tentas pedir à pessoa do lado está bem?
245	B2	Sim
246	P/I	Vai ser a B1 mas já vamos ver portanto a B1 vai pedir à...ahm
247	B5	B5
248	P/I	B5 peço desculpa querida/ qual é que tu precisas assim que te dê jeito para fazeres não mostres o que tens olha tens estes aqui iguais deixa ver então o que é tu precisas diz lá mas tens que dizer numa das línguas que nós aprendemos para a B5
249	B1	<pensa>
250	P/I	Tu já sabes dizer essa numa das línguas que hoje aprendemos queres que eu te ajude? <fala ao ouvido de B1>
251	B1	Vaca <em espanhol>
252	P/I	Então diz ali à B5
253	B5	O quê? não ouvi
254	B1	Vaca <em espanhol>
255	P/I	Vaca <em espanhol> isso tu tens uma vaca <em espanhol>
256	B5	<diz que não com a cabeça depois de consultar as suas cartas>
257	P/I	Não tens vaca então vai tirar daqui uma carta só a primeira para ver se aparece uma vaca está bem?
258	B1	<põe carta na pilha de cartas>
259	P/I	Não não pões querida tiras/ ficas à mesma com essa tiras aqui eu tiro para ti vou tirar é uma vaca não pois não?
260	B5	<espreita>
261	P/I	Ai tu não podes espreitar B5 sua marota <ri-se> então ficamos assim/ agora a B5 vai ver qual é que precisa e pede à B4// qual é que tu precisas B4 ahm B5?
262	B5	<olha para as suas cartas>
263	P/I	Qual é que te dava jeito? um qualquer o teu preferido
264	B1	Não podes ver
265	P/I	Pois não podes ver
266	B5	Eu não tenho nenhum
267	P/I	Não tens nenhum?
268	B5	<diz que não com cabeça>
269	P/I	Então escolhe por exemplo
270	B5	Eu não tenho nenhum igual
271	P/I	Por exemplo escolhe este que tu já sabes dizer noutra língua/ qual é que tu precisas daí?
272	A	<IND>
273	B5	Los tres cerditos
274	P/I	Cerdito precisa de um cerdito/ B4 tens um cerdito?
275	B4	Tenho
276	P/I	Olha chega mais para trás B2/ então tens que lhe dar o cerdito

277	B4	<obedece>
278	P/I	Boa muito bem
279	B5	Ainda tenho outro igual
280	P/I	Ainda tens agora tens dois cerditos não tens?
281	B1	Eu tenho eu tenho dois *bacas (vacas em espanhol)
282	P/I	*baca sim tu tens dos cerditos agora é a B4 a pedir à B6// o que é que tu precisas?
283	B4	Dog
284	P/I	Dog/ tens dog?
285	B6	<acena>
286	P/I	Tens? então tens de dar o teu dog
287	B6	<dá a sua carta>
288	P/I	Pronto// hihhi já tens/ agora a B6 vai pedir ao B2 B2 B6 do que é que precisas?
289	B6	Ahm pato <em espanhol>
290	P/I	Pato <em espanhol> tens pato?
291	B2	<manda a carta>
292	P/I	Oh B2 assim não tens de dar com mais jeitinho está bem? pato muito bem agora o B2 vai pedir o que precisa aqui à B1 a ver se a B1 tem
293	B2	<olha para as suas cartas e pensa>
294	P/I	Numa língua qualquer
295	B2	Chat
296	P/I	Ele quer um chat <IND> o que é um chat? tu tens um chat?
297	B1	Não
298	P/I	Não não tens então vais buscar vê lá se tens chat
299	B2	<vai à pilha de cartas buscar uma carta nova>
300	P/I	Calhou-te o chat?
301	B2	Não
302	P/I	Então o que é que calhou?
303	B2	Dog
304	P/I	Dog oh que chatice vá B1 pede à B5 o que é tu precisas? precisas deste não é?
305	B1	Vaca <em espanhol>
306	P/I	Vaca <em espanhol> não tens vaca <dirigindo-se a B5>
307	B5	<diz que não com cabeça>
308	P/I	Então vai ali <à pilha de cartas>
309	B5	Não
310	P/I	Não tens vaca então tira uma vamos tirar esta aqui eu tiro um dois três vê lá é uma vaca <em espanhol>
311	B2	<IND>
312	P/I	<faz sinal a B2 para ficar caladinho> não é um...
313	B1	Pato
314	P/I	Pato <em espanhol>
315	B5	Oh professora Manuela
316	P/I	Manuela?
317	B5	Daniela
318	P/I	Ah bom é parecido// diz querida
319	B5	Para dizer que quero que não é não é non
320	P/I	No <inglês>

321	B5	Em francês
322	P/I	Non non em francês pois é não em francês é non
323	B6	Oui
324	P/I	Oui é sim
325	B5	Oui é sim
326	P/I	Muito bem então vamos dizer em Francês non oui está bem?
327	B5	Non oui
328	P/I	Então B5 pede à B4 o que tu precisas querida
329	B1	Já já estou a perder
330	P/I	Não estás não só te falta uma *baca (vaca em espanhol) <diz baixinho>
331	B5	Ahm gato <em espanhol>
332	P/I	Gato <em espanhol> tens gato <em espanhol>?
333	B4	Não
334	P/I	Non oooh não tem gato então vais tirar esta para ver se é um gato <em espanhol>
335	B5	<tira carta da pilha> esta não é
336	P/I	Então o que é isso?
337	B1	Ah eu tenho
338	P/I	Diz lá numa língua que tu gostas
339	B5	Lobo <em espanhol>
340	P/I	Lobo <em espanhol> muito bem
341	B1	Eu também tenho
342	B4	Não pode ser em português
343	P/I	Pois não hoje o português está proibido não queremos cá português
344	B5	Está fechado
345	B1	Está fechado mas nós falamos em português
346	P/I	Pois é/ vá querida pede à B6 uma que precisas
347	B5	<IND> não pode ser só dog
348	B1	Ai não tenho dog <tosse>
349	P/I	Ui tens de pôr a mãozinha à frente da boca
350	B5	Ou o braço
351	P/I	O que é que tu precisas? queres ajuda para dizer noutra língua? não pode ver
352	B4	Chat
353	P/I	Chat tens um chat? <falando com B6> se tiveres dois
354	B6	<levanta dois dedinhos>
355	P/I	Tens que dar os dois se tiveres dois tens que dar os dois
356	B6	<dá cartas>
357	P/I	Ai que lá se vão os chats ai ai ai ai chat só tens duas qual é que tu precisas pedes ao B2
358	B6	Ahm ahm
359	B1	Eu continuo a <IND> o último é o B2 eu sou a primeira
360	B6	Dog
361	P/I	Dog ou então perro
362	B2	<dá a sua carta>
363	P/I	Ou então cane
364	B1	Cane
365	B4	Ou então dog

366	P/I	Dog
367	B6	E chien
368	P/I	E chien muito bem B2 o que é que precisas aqui da da B1?
369	B2	<olha para as suas cartas e pensa>
370	P/I	Diz lá
371	B2	Lobo <em espanhol>
372	P/I	Lobo <em espanhol> tens lobo tens quantos lobos?
373	B1	<acena> Um
374	P/I	Um? então tens que dar ao B2 muito bem quantos tens agora
375	B2	Dois
376	P/I	Dos <em espanhol> muito bem two então B1 tens que pedir à B5 agora o que é que tu precisas?/ que ela te possa ajudar vê lá
377	B1	Ahm *bacas (vacas em espanhol)
378	P/I	Vaca <em espanhol> / então queres continuar a pedir vacas ou queres experimentar outro? Pode ser que senão já tens muitas cartas
379	B1	Ahm vaca <em espanhol>
380	P/I	Vaca <em espanhol> é vaca é vaca vê lá se tens aí uma vaca <em espanhol>
381	B5	<procura>
382	P/I	Não não tens ai ai espera eu ajudo-te não tens tens um cerdito mas não vaca <em espanhol>
383	B1	Tenho dois
384	P/I	E tu B5 o que é que precisas da B4? é preciso I need
385	B1	I need que é isso?
386	P/I	I need é eu preciso e em Francês j'ai besoin de
387	B5	<olha para as suas cartas> Dog dog
389	P/I	Dog? Então dog tens
390	B4	Dois
391	P/I	Então dizes assim querida se tens como é que a B5 disse que se diz sim em Francês que ela queria dizer é...
392	B5	Oui
393	P/I	Oui
394	B4	Oui <dá cartas>
395	B6	Eu é que disse primeiro
396	P/I	Pois foi/ deux chiens deux chiens muito bem dois cães
397	B4	Eu tenho um chat
398	P/I	Tens um gato tu tens deux chats
399	B1	Eu tenho pato <em espanhol>
400	P/I	Pato <em espanhol> muito bem e tu B4 vais pedir à B6
401	B1	Porquê que tens isto? <aponta para papéis da professora>
402	P/I	É para ver aqui um nome que eu ainda não sei muito bem vocês ainda não me perguntaram mas quando perguntarem eu tenho de saber que é como é que se diz pato em Italiano
403	B1	Italiano?
404	B2	Ainda não sabemos este
405	P/I	Sabem como é que se diz pato em italiano?
406	ALS	Não

407	B5	Este é qual?
408	P/I	Oh ouçam/ esse é o crocodilo
409	B6	Como é que se diz?
410	P/I	Como é que se diz pato em italiano é anatra
411	ALS	Anatra
412	B5	E crocodilo?
413	P/I	Anatra
414	B5	E crocodilo?
415	P/I	Crocodilo não sei mas eu na próxima aula vou investigar e depois digo-vos também
416	B1	<IND>
417	B6	Anatra
418	P/I	Anatra
419	B4	Preciso de uma cow
420	P/I	Uma cow? Olha disse cow ali a B4/ tens cow?
421	B6	Não
422	P/I	No <inglês> non non non
423	B1	Eu sei o que é cow
424	P/I	Cow é...
425	B6	É inglês
426	P/I	É o quê? é...
427	B1	Vaca
428	P/I	Vaca B2 pedes à B1 ai não a B6 é que tem de pedir ao B2 pede lá
429	B1	Eu tenho <IND>
430	P/I	<IND> mas ninguém vai ganhar
431	B6	Vaca <em espanhol>
432	P/I	Aquém? tens de pedir ao B2 vaca <em espanhol>
433	B1	Ahm é que vai ganhar
434	P/I	Tens vaca <em espanhol>?
435	B2	<diz que não com a cabeça>
436	P/I	Não/ B2 agora pedes à B6 à B1
437	B5	Eu tenho três dogs
438	P/I	Tens three dogs
439	B2	Ahm deixa ver ahm chat
440	P/I	Chat/ tens chat?
441	B5	<diz que não com a cabeça>
442	P/I	Não não *tás com azar B2 então mas nunca mais temos quatro pares ah que é ali a B5 que vai ganhar se calhar oh B1 pede lá qualquer coisa à B5
443	B6	É muito fácil
444	B5	Já podes tirar
445	B6	<observa as suas cartas>
446	P/I	Vais escolher pato outra vez?
447	B5	Oh pá outra vez
448	P/I	Pronto/ ela não tem querida já vimos que ela não tem
449	B6	Não tem
450	P/I	Então o que é tu precisas B5?
451	B1	Ai *tou (estou) a perder

452	B2	*tô (estou) a ganhar
453	P/I	Precisas de quê querida?
454	B1	Um dois três quatro cinco ah tenho cinco
455	P/I	Então o que é que tu precisas B5?
456	B5	De um gato <em espanhol>
457	P/I	Um gato gato <em espanhol> tens gato?
458	B4	<tira cartas para dar>
459	P/I	Tens quantos gatos <em espanhol>?
460	B4	Dois
461	P/I	Two
462	B5	Estou a ganhar
463	P/I	Se calhar vais tens quantos gatos <em espanhol>?
464	B5	Gato <em espanhol>
465	P/I	Põe aqui para nós vermos não faz mal se virmos
466	B5	<espalha cartas no chão>
467	P/I	One two three não tens mais nenhum?
468	B5	<procura>
469	B4	Porque a B5 pede-me gatos
470	P/I	Pois three three gatos <em espanhol> então agora és tu querida
471	B1	Um dois três
472	P/I	Vá pedes à B6
473	B4	<olha as suas cartas>
474	P/I	Vá depressa um ou outro que tenhas aí
475	B4	Dog
476	P/I	Dog não precisas de dog não tens/ precisas do quê? olha podes dizer em Italiano anatra diz lá
477	B4	Anatra
478	P/I	Anatra B6 tens anatra
479	B6	<dá a sua carta>
480	P/I	Tens
481	B4	Tem dois
482	P/I	Vês foi viste
483	B1	Eu tenho eu tenho
484	P/I	Então agora é a B6 a pedir ao B2
485	B6	Ahm pig
486	P/I	Pig tens pig?
487	B2	<dá a sua carta>
488	V	Oh B2 <ri-se>
489	P/I	Coitadinho/ tens o quê agora querido tens wolf e tens cat olha dava-te jeito ali o B2 não era B5?
490	B1	Olha tens
491	P/I	Agora é o B2 e acabamos e contamos quem é que tem mais está bem? O que é que tu precisas aí que te ajude B2?
492	B2	Lobo <em espanhol>
493	P/I	Lobo <em espanhol> tu tens Lobo <em espanhol>? Tu tinhas há bocadinho agora já não tens já deste o lobo a alguém

494	B2	<diz que não com a cabeça>
495	P/I	Não tem então agora fazemos assim pomos à frente as cartas que tê e vamos contar
496	Tr	<colocam as suas cartas à vista>
497	P/I	Vamos começar aqui vamos começar olha pode ser com a B4 a B4 tem um...que é isto?
498	B1	Pato <em espanhol>
499	P/I	Pato <em espanhol> ou noutra língua
500	B4	Pato <em espanhol>
501	P/I	Pato <em espanhol> ou então noutra língua quem é que se lembra?
502	B1	Oh pá <empurrando B5>
503	P/I	Na língua do Arturo
504	B5	Assim não consigo pôr
505	P/I	Sim querida não espalhes todos depois nós já vemos/ anatra
506	B4	Anatra
507	P/I	Anatra e tens uma...
508	B4	Cow
509	P/I	Cow muito bem e tu B6?
510	B6	Ahm chien
511	P/I	Chien
512	B6	Ahm pig
513	P/I	Pig e...
514	B6	Lobo <em espanhol>
515	P/I	Lobo <em espanhol> muito bem e tu querido? Tens o quê?
516	B6	<IND>
517	B2	Gato <em espanhol>
518	P/I	Gato <em espanhol> e...dos <em espanhol> dois dos <em espanhol>
519	V	B6 senta
520	B2	Lobo <em espanhol>
521	P/I	Lobo <em espanhol> muito bem B2
522	V	B6 senta
523	P/I	E meu deus que é isto tanta coisa aqui ai B5 tantas cartas então tens olha vamos juntar aqueles que são iguais ah tanta coisa eu acho que é a B6 que ganha então temos one two three quê? o que é que é isso?
524	B5	Dog
525	P/I	Dog muito bem ou então noutra língua
526	B5	Chien
527	P/I	Chien ou então...
528	A	Perro
529	P/I	Perro e estes aqui tens un dos tres quê? un dos tres ...
530	B5	Gato <em espanhol>
531	P/I	Gatos <em espanhol> muito bem e tens un dos// o que é que é isto?
532	B5	Os três cerditos
533	P/I	Tens dos <em espanhol> neste caso tens dos cerditos muito bem e aqui tens um wolf e aqui tens/ podes dizer em Inglês duck não é duck muito bem/ e a B5 a B1 tem// one two three vacas <em espanhol> one pig e este é um...

534	B1	Pato <em espanhol>
535	B6 e B2	<aproximam-se para ver melhor>
536	P/I	B2 senta ao lado da B6/ pato <em espanhol> então quem é que ganhou?
537	B5	EU
538	P/I	A B5 boa dá cá cinco querida
539	B5	<bate mão com a professora>
540	P/I	Boa parabéns
541	B2	Eu perdi oooh
542	P/I	Oooooohhh não faz mal
543	B4	Só porque a B5 anda sempre a pedir
544	P/I	Pois é esse foi é esperta é assim é o jogo é pedir pedir quantos mais tiver melhor depois na próxima vocês já aprenderam melhor não é B1?
545	B5	Na próxima vez vamos ver quem é que ganha
546	B6	Vou ser eu
547	P/I	Para a próxima jogo também a ver se também ganho
548	B2	Todos ganharam
549	P/I	Todos ganharam exatamente
550	B4	Todos ganharam não é?
551	P/I	Pronto então agora B1 vem para aqui querida agora o que é que acontece só podem ir embora depois de dizer o quê? B2 senta ao lado da B2 senão não vemos a tua carinha laroca ali
552	B1	Hello
553	B2	<senta-se>
554	P/I	Isso/ hello é olá
555	B6	Eu sei
556	B5	Goodbye
557	P/I	Goodbye podes ir <fala com V>
558	B1	Goodbye
559	P/I	Ah não assim não quero quero uma língua diferente a ver quantas é que tu sabes
560	B4	<IND> dizer goodbye
561	P/I	Então diz lá B2 <IND> B2 ao lado da B6 está bem?/ então// em Francês lembraste por exemplo au...
562	B1	<rebola-se no chão>
563	V	Oh B1 olha que eu me chateio
564	P/I	Então estás na aula de ballet ou quê?
565	B6	Eu sei aurevoir
566	P/I	Aurevoir pronto podes ir
567	B6	É em Francês?
568	P/I	É em Francês é sim senhora muito bem mais?
569	B6	Adeus Daniela
570	P/I	Bye bye
571	B6	Boas férias do Carnaval
572	P/I	Obrigada igualmente não vão ser férias mas pronto/ B1 então já dissemos em Inglês já dissemos em Francês falta em espanhol e em italiano/ quem é que se lembra?
573	B2	Ahm

574	P/I	Em espanhol/ adiós
575	ALS	Adiós
576	P/I	Adiós e em italiano é aquela palavra comprida que é...arriver...
577	Tr	<SIL>
578	P/I	Arriver...deci/ digam lá arriverdeci repitam lá um dois três arriver...
579	ALS	...deci
580	P/I	Muito bem parabéns boa podem ir todos bye bye arriverdeci aurevoir

Sessão nº13 – 22 Fevereiro 2012 Duração: 29 mins 28 s Hora: 13h15

S13

001	P/I	Vá meninos vá para aqui/ salut
002	ALS	Salut
003	P/I	Hello
004	B1	Hello hoje a B6 não veio
005	P/I	Quem não veio?
006	B1	A B6
007	P/I	Não faz mal nem a B3
008	B1	Não faz porque ela sabe tudo
009	P/I	Olha sabes quem é que eu vi no Carnaval vestida de menina das cavernas?
010	B1	<ri-se envergonhada>
011	P/I	A ti <ri-se> ias toda gira
012	V	Ai que ela está a corar
013	P/I	la toda gira com a mãe acho eu não sei quem era ias de mão dada a uma senhora era a tua mãe?
014	B1	Era a <IND>
015	P/I	Ah pensava que era a tua mãe/ estavas muito gira com o cabelo assim todo assim com uns altos e baixos estavas toda janota <faz festas na cabeça de B1>
016	B1	<ri-se envergonhada>
017	P/I	Vamos sentar aqui? virados para ali sim?
018	Tr	<sentam-se no chão>
019	P/I	Uí aqui B2 aqui mais ao pé da da...
020	V	Da B5
021	P/I	Isso da B5
022	B1	Estamos na sala dos bebés
023	P/I	Estamos na sala dos bebés? não faz mal vamos fazer umas coisinhas que não é de bebés são coisas só nossas está bem? ora B7 chega-te mais para trás// <puxa cadeira para se sentar> olhem vocês já ouviram falar do jogo o rei manda já jogaram alguma vez?
024	B2	Já
025	B7	Sim
026	P/I	Jogaram com quem?
027	B7	Eu joguei com outra professora de outra escola
028	P/I	De outra escola/ e no Inglês?
029	B1	E eu e eu eu joguei com a Tânia

030	P/I	Com a Tânia está bem? quem é a Tânia?
031	B1	Ahm
032	P/I	É outra professora
033	B1	Sim da escola velha
034	P/I	Da escola velha então está bem pronto então sabem como é que se joga
035	B5	Eu também já joguei
036	P/I	Tu também já jogaste sabes como é que se joga?
037	B5	Sim
038	B2	Eu sei
039	P/I	Então como é que é?
040	B2	É assim ahm
041	B5	Com o professor daqui da escola de ginástica
042	B2	Alguém tem de levantar e nós temos de fazer a coisa que alguém manda
043	P/I	Mas há uma regra/ só fazem quando se diz o rei manda/ fazer qualquer coisa por exemplo se eu disser assim o rei manda bater palmas
044	Tr	<batem palmas>
045	P/I	O rei manda sorrir
046	Tr	<sorriem>
047	P/I	Mas se eu disser só batam os pés
048	Tr	<batem pés>
049	P/I	Não não batem/ só quando digo o rei manda é que batem// está bem?
050	B7	Sim
051	P/I	Sim? então por exemplo eu trouxe os nossos amiguinhos tenho aqui quem é este este
052	ALS	O Arturo
053	P/I	O Arturo muito bem e este?
054	ALS	O Javier
055	P/I	Não
056	B2	O Charlie
057	P/I	O Charlie este é o Charlie fala que língua é que ele fala?
058	ALS	Inglês
059	P/I	E o Arturo?
060	B7	Espanhol
061	B2	Italiano
062	P/I	Italiano
063	B2	Eu tenho eu tenho uma tia em em França ai em Itália e um primo meu que anda em França
064	P/I	Que está em França tu tens primos por todo o lado já viste? tens a tua madrinha que também fala alemão não é? que tu disseste-me não é?
065	B2	Sim
066	P/I	Muito bem tens uma família com gente que fala várias línguas <mostra outra imagem>
067	B1	Javier
068	P/I	Este é o Javier e ele é de onde?
069	B7	De Espanha
070	P/I	Portanto fala...

071	B7	Espanhol
072	P/I	E esta menina?
073	B5	A Pauline
074	P/I	A Pauline
075	B7	É de França
076	B5	Fala Francês
077	P/I	Fala... Francês muito bem então é assim os amiguinhos do Miguel vão dizer um segredo e vão mandar que vocês imitem um determinado animal que eu vou dizer noutra língua e vocês só fazem quando eles mandam se eles não mandarem não fazem perdem/ está bem?
078	B1	Hm hm
079	P/I	Então vamos levantar vamos treinar uma vez para ver se sabem e depois jogamos mesmo a sério está bem?/ chega mais para lá B2 um bocadinho isso está ótimo perfeito
080	B2	<IND>
081	P/I	<IND> quem será? o que seria que o Charlie tem para me dizer o Charlie se vai dizer um segredo vai dizer em Inglês não é? ele quer que vocês imitem... então o Charlie diz dog imitem um dog
082	B7	Rau
083	P/I	Isso é um dog? <ri-se>
084	B7	Ão ão
085	T	Ão ão ão ão
086	P/I	Muito bem/ agora o Arturo diz-me é um segredo ah ele quer um cane
087	B2	Ahm ão
088	B7	É cão
089	P/I	Exato
090	Tr	Ão ão ão ão
091	P/I	Ão muito bem/ e o Javier deixa-me cá ver o que é que ele me vai dizer aaah ele quer vaca (em espanhol)
092	B2	*baca (vaca em espanhol)
093	B5	Muuu
094	P/I	Muu
095	Tr	Muuu
096	P/I	Muuu muito bem e a Pauline diz/ chat
097	B7	Gato
098	B5	Miau
099	P/I	Então?
100	Tr	Miau miau miau
101	P/I	Muito bem/ mas só vão fazer os gestos quando eu digo a Pauline diz chat ou digo o Arturo diz cane está bem? só imitam quando eu digo que eles disseram se eu não disser nada se eu só disser dog ou se eu só disser vaca vocês não imitam que se não perdem e sentam-se ok estamos entendidos? isto é um jogo de concentração têm de estar muito concentrados prontos?
102	ALS	Sim
103	P/I	One two three um dois três/ Javier diz perro
104	Tr	Ão ão ão ão

105	P/I	Muito bem/ Charlie diz pig
106	Tr	Ronc ronc ronc
107	P/I	Que lindos porquinhos que eu aqui tenho <ri-se> Pauline diz chien
108	B7	Ronc ronc ronc
109	P/I	Oh enganaste-te <ri-se> o que é que é o chien?
110	B5	Ão
111	P/I	Ão
112	ALS	Ão ão ão ão
113	P/I	Ão ão ão ão tens de te sentar B7 enganaste-te/ não faz mal agora tens que me ajudar também vais-te lembrar de alguns animais para nós dizermos aos teus amigos está bem? então vá o Arturo diz vaca (em italiano)
114	Tr	Muuu muuu
115	P/I	Muu mu muu muito bem e o Javier? Hm vaca (em espanhol)
116	Tr	Muuu muuu
117	P/I	Muuu muuu perdem todos porque eu não disse que o Javier diz vaca (em espanhol) pois não? só disse ouvi o Javier a dizer a vaca pum todos sentados pronto
118	ALS	<sentam-se>
119	P/I	Perderam todos <ri-se> vá outra vez agora ficam sentadinhos vamos ver se conseguimos agora que vocês cumpram está bem? então o Charlie diz wolf/ o Charlie diz wolf
120	B2	Aaaaauuu
121	P/I	Auu muito bem B2
122	Tr	Auuu
123	P/I	Auu muito bem
124	B1	Nós também aprendemos o o wolf o o lobo com a A
125	P/I	Também aprenderam com a A pois muito bem
126	B7	Qual A?
127	P/I	A A do Inglês não é?
128	B7	Ah pois
129	P/I	Pronto wolf muito bem agora o Javier diz ahh o Javier diz vaca (em espanhol)
130	B2	Muu muumu
131	P/I	Muu muumu muito bem chat
132	Tr	Miau miau miau
133	P/I	Aaah
134	V	Ah perderam todos
135	P/I	Perderam todos outra vez porque a Pauline não disse para vocês fazerem nada pois não? eu só disse chat não foi? primeiro ias-te safando tu <dirigindo-se a B7> porque não estavas a fazer nada mas ouviste os outros três e perdeste ooohh não faz mal pronto não faz mal/ agora vamos fazer assim// cada um de vocês fica com um amiguinho eu vou dar aqui o Charlie o Javier o Arturo e a Pauline ok? vocês estão a jogar com esses amigos/ o que é que significa se estão a jogar com eles o que é que têm de fazer?
136	B2	Os meus pais <IND>
137	P/I	Já foram ao Canadá? Ah e gostou?
138	B1	E eu fui e eu fui
139	B7	O meu avô já foi à China

140	P/I	Já? isso é tão longe
141	B2	O meu avô já ao Brasil
142	P/I	Ah já?
143	B5	Eu já fui à França
144	P/I	Já foste também?
145	B2	Eu também
146	B7	O meu irmão já foi à Rússia
147	P/I	E tantos países tantos países <traz novo jogo para frente dos alunos>
148	B1	Ah eu sabia
149	P/I	<senta-se melhor e fala com V> ora bem então hoje vamos jogar um jogo esqueci-me que é preciso um papel para me ajudar <levanta-se para ir buscar papel> vamos jogar um jogo dos números com animais pode ser? mas vocês estão a jogar com esses amiguinhos portanto vocês precisam de fazer o quê se estão a jogar com esses amiguinhos?
150	B2	<INT> eu tenho a língua mais fácil <referindo-se ao Inglês>
151	P/I	Tens a língua mais fácil significa que tens de falar essa língua não é?
152	B2	Sim
153	P/I	E tu também <IND>
154	B7	<INT> eu tenho a língua mais fácil
155	P/I	É o espanhol para ti é mais fácil?
156	B7	É a mais fácil de todas
157	P/I	Ah pronto// tu sabes can..contar em espanhol B7?
158	B7	Não sei tudo
159	P/I	Então o que é que tu sabes?
160	B7	Los tres cerditos
161	P/I	Sabes dizer três não sabes? então eu vou-te ensinar como é que se diz um dois três queres repetir?
162	B7	<diz que sim com cabeça>
163	P/I	Então repitam todos B1 e B5 comigo uno
164	B7	Uno
165	P/I	Dos
166	ALS	Dos
167	P/I	Tres
168	ALS	Tres
169	P/I	Uno dos tres
170	B5	Eu já sabia
171	P/I	Gostaram? É engraçado conseguem dizer?
172	A	Eu sei dizer
173	B7	E até vinte?
174	P/I	Até vinte é muito difícil até eu atrapalho-me
175	B2	E em...
176	P/I	Diz diz tu sabes contar até três em Inglês?
177	B2	Sim
178	P/I	Então diz lá
179	B7	<fala ao ouvido de B2>
180	P/I	Xiu B2 B7 deixa o B2 dizer

181	B2	One two three
182	P/I	Muito bem one two three
183	B7	Eu sei mais
184	P/I	B5 esse é o... Arturo? quem sabe can..contar até três na língua do Arturo?
185	B7	Eu sei
186	P/I	Então diz lá
187	B7	Só que já não me lembro como é que é
188	P/I	Nós ouvimos uma vez uma música com os números não foi?
189	B7	Foi mas já não me lembro
190	P/I	Então eu ensino querem ouvir? repetem?
191	B7	Sim
192	P/I	Então é uno
193	ALS	Uno
194	B5	*duás
195	P/I	Due due
196	ALS	Due
197	P/I	Tré
198	ALS	Tré
199	T	Uno due tré
200	P/I	Uno due tré
201	ALS	Uno due tré
202	B1	A Anarella <professora de Ballet de origem estrangeira> também fala assim
203	P/I	Também fala assim não é? muito bem é do Ballet não é?
204	B1	Sim
205	P/I	Hm hm B1 então tu tens a Pauline tu sabes contar em Francês?
206	B1	<diz que não com cabeça>
207	P/I	Até três? não e tu B5 que gostas tanto do Francês sabes?
208	B5	<acena>
209	P/I	Sabes? então ensina à B1/ um dois três lembras-te?
210	B5	<pensa>
211	P/I	Queres ajuda?
212	B7	Eu sei em Inglês mas nos outros...
213	P/I	Em Francês eu ajudo repitam lá todos un
214	B5	Deux
215	P/I	Deux
216	B5	Trois
217	P/I	Trois muito bem e chega <IND>
218	B7	Eu sei tudo
219	P/I	Un deux trois tu sabes mais? então diz lá
220	B5	Também sei
221	B7	Em Inglês
222	P/I	Ah em Inglês
223	B5	Quatre
224	P/I	Chat <pensando que B5 tinha dito cat, corrigiu para Francês>
225	B7	Eu eu sei
226	P/I	Chat em Francês

227	B5	<olha espantada>
228	P/I	Ah quatre
229	B2	Eu sei...
230	P/I	Já percebi querida pensava que estavas a dizer gato em Inglês/ muito bem/ un deux trois quatre muito bem
231	B7	Eu sei em Inglês
232	P/I	Então acho que já estamos prontos para jogar um jogo/ estão prontos? sabem como é que se joga este jogo?
233	B1	Não
234	P/I	É para ver quem é que consegue mais joaninhas
235	B1	Mais joaninhas?
236	P/I	Joaninhas sim <prepara o jogo>
237	B1	Ui ui ai
238	P/I	Ai ai ai
239	B2	Ai eh pá é estas é para meter <IND>
240	P/I	É assim B3 ahm
241	B1	B1
242	P/I	B1 não toques ainda para eu explicar está bem? isto vai funcionar assim/ de um lado se vocês virem tem joaninhas e do outro tem uns pontinhos não tem?
243	B2	Sim
244	P/I	Joaninhas pontinhos <mostra os cartões do jogo> joaninhas pontinhos joaninhas mas não corresponde por exemplo aqui temos quantas joaninhas? vamos contar em
245	B2	<INT> Três
246	P/I	Francês por exemplo un deux trois
247	B5	Un deux trois
248	P/I	E aqui temos quantos pontinhos? un deux trois quatre
249	B5	Un deux trois quatre
250	P/I	Não corresponde não quer dizer que seja o mesmo número está bem?
251	B2	E depois pomos o mesmo número
252	P/I	Pois por exemplo olhem este quantas são? Contem em Inglês por exemplo
253	Tr	One two three
254	P/I	E quantos pontinhos temos?
255	B7	Um
256	P/I	Em Inglês?
257	B2	One
258	P/I	One muito bem vamos ver este por exemplo olhem este tem
259	B2	<INT> Two
260	P/I	Quantas joaninhas em Italiano?
261	B7	Two
262	P/I	Two é em Inglês mas em Italiano quem é que se lembra? Uno due digam lá
263	ALS	Uno due
264	P/I	Aqui temos quantos pontinhos?
265	B2	Two
266	P/I	Une due tré não é? muito bem/ agora sentadinhos se faz favor// e quietinhos// vamos aqui ver como é que isto se joga nós temos de conseguir o maior número de

		joaninhas vocês sabem como é que se diz joaninhas nas línguas dos vossos amiguinhos de equipa?
267	B1	Não
268	P/I	Então na língua do Javier se não me engano é mariquita
269	ALS	Mariquita
270	P/I	Mariquita e na língua do Charlie é ladybird
271	B2	<faz um ar envergonhado>
272	P/I	Oh repete lá querido ladybird
273	B2	Ladybird <muito baixinho>
274	P/I	Muito bem na língua do Arturo é coccinella
275	B5	Coccinella
276	P/I	Muito bem coccinella e na língua da Pauline é muito parecido é cocinelle
277	B1	*Coxinéle (cocinelle)
278	P/I	Muito bem então temos digam lá todos cocinelle/ digam repitam depois de mim cocinelle
279	ALS	Cocinelle
280	P/I	Coccinella
281	ALS	Coccinella
282	P/I	Ladybird
283	ALS	Ladybird
284	P/I	E na língua do Javier é mariquita
285	ALS	Mariquita
286	P/I	Muito bem então eu vou jogar convosco este jogo não tenho nenhum amigo mas olha eu falo várias línguas <IND> pode ser?// então é assim vamos aqui lançar o dado e calha-me seis pontos eu vou escolher uma carta que tenha seis e tenho que ver se escolho bem para ver se é uma carta que tem o maior número de joaninhas do outro lado vou escolher esta deixa ver
287	B7	Podemos contar?
288	P/I	Olha que azar não tenho uma única joaninha diz lá B7
289	B7	Podemos contar?
290	P/I	Os pontos?
291	B7	Sim
292	P/I	Podes então conta lá sabes contar estes em que língua é que tu queres contar?
293	B7	One two three four five six
294	P/I	Six muito bem mas olha não tive joaninha nenhuma sou uma triste olha B7 toma lá lança tu o dado
295	B/	<tira dado do copo>
296	P/I	Preferes sem o copo pode ser pronto se calhar atrapalha lança o dado lança
297	B7	<lança dado>
298	P/I	Isso
299	B7	Oi <volta a segurar o dado>
300	P/I	Não não lança lança aqui desta vez tem de contar não B7 aqui à frente
301	B7	Aqui?
302	P/I	Aqui aqui amor aqui aqui para aqui assim dá cá assim <ajuda B7>
303	V	Ele não sabe lançar o dado
304	P/I	Pois não/ olha onde está o Arturo coitadinho deve estar com falta de ar agora <ri-

		se>
305	B7	<procura debaixo de si>
306	B2	O Arturo?
307	P/I	O Javier coitadinho pronto ele tem de ver fecha assim <explica a B7 como segurar e lançar dado> fecha a mão e agora larga pronto
308	B7	<lança>
309	P/I	Fica deixa estar/ quantos são?
310	B2	Two
311	B7	Dois
312	P/I	Uno due para ti é na língua do Javier tem que ser uno dos não é? então escolhe uma carta que tenha dos
313	B7	<escolhe carta>
314	P/I	Este tem dos?
315	B7	Sim
316	P/I	Tem olha também tem dos mariquitas
317	B7	Yes
318	P/I	Guarda boa então vá a seguir é o B2// já estás a ganhar que eu não tenho nenhuma mariquita
319	B2	<lança dado>
320	P/I	Um/ na tua língua como é que é? No Charlie o Charlie assim não percebe
321	B2	One
322	P/I	One/ agora escolhe um one
323	V	B1 não se mexe no dado
324	B2	<escolhe carta> olha
325	P/I	Olha quantas conseguiste diz lá ao Charlie one
326	B2	Two three
327	P/I	One two three ladybirds/ muito bem senta guarda a cartinha a tua cartinha
328	V	Leva leva leva
329	P/I	Leva é para ti é esta não é? é para ti guarda/ olha vamos fazer assim põem pousam a imagem como o o o B2 fez pousam a imagem à frente e põem as cartinhas ao lado pronto/ e não mexem mais está bem?/ B5 vá vamos ver vamos ver <bate palmas>
330	B5	<lança dado>
331	P/I	Quantos tens? tens de contar na língua do Arturo consegues?
332	B2	Eu sei quantos são cinco
333	P/I	São cinco muito bem como é que se diz cinco em em Italiano? sabem? É cinque
334	ALS	Cinque
335	P/I	Cinque/ muito bem vamos procurar aqui outro cinque
336	V	B1 senta-te
337	B5	<escolhe carta>
338	P/I	Oh não tens nenhuma coccinella oh que chatice mas guardas à mesma olha eu também não tenho estou a perder <ri-se> a ti B1
339	B2	O B7 está a <IND>
340	P/I	Senta B7 quietinho
341	B1	<sai do lugar e senta-se de costas para câmara>
342	P/I	Oh onde é que tu vais?

343	V	B1 ficas no lugar a lançar o dado
344	P/I	Pois não é preciso sair do lugar
345	B1	<lança dado>
346	P/I	Pronto quantos tens na língua da Pauline? sabes?
347	B1	Ahm não
348	P/I	Cinq
349	B1	Cinq
350	P/I	Diz lá cinq cinq então procura aqui um cinq e vamos ver quantas cocinelles é que tu tens
351	B1	<escolhe carta>
352	P/I	Ei conta lá as cocinelles que tu tens un deux trois não é?
353	B1	<acena>
354	P/I	Boa então leva o B2 também
355	B7	<alcança dado para jogar>
356	P/I	Então e eu eu não conto
357	B7	<ri-se envergonhado>
358	P/I	Ah pronto <ri-se> é assim lanças assim <dirigindo-se a B7>
359	B2	Ah é isso que eu faço
360	P/I	Exatamente e então a minha língua eu agora vou escolher vou escolher em Francês un deux trois quatre e tenho aqui um quatre pode ser este ah tive muito mais sorte un deux deux cocinelles muito bem
361	A	Francês
362	P/I	Agora és tu
363	B1	Não é o <IND>
364	P/I	Oh B7 lanças e deixas ficar lá no lugar não mexes
365	B7	<lança dado>
366	P/I	Pronto calhou quanto na tua língua?
367	B7	<olha para professora expectante>
368	PI	Uno
369	B7	Uno
370	P/I	Muito bem/ agora procura uma carta que tenha uno
371	B7	Um?
372	P/I	Um
373	B7	<escolhe carta> yes <festeja>
374	P/I	Então quantas quantas mariquitas tens?
375	B7	Duas
376	P/I	Então em em espanhol para o Javier perceber é uno dos dos mariquitas
377	B7	Uno due
378	P/I	Due em Italiano pois também pode ser/ B2
379	B1	Italiano é isto <aponta para a imagem de Arturo>
380	P/I	É
381	B7	Vou ganhar outra vez
382	P/I	Vais já tens muitos pontinhos han
383	B7	Tenho dois ainda bem
384	P/I	Pois tens
385	B2	<lança dado>

386	P/I	E agora quantos tens? Em Inglês// podes contar comigo one
387	ALS	Two three four five
388	P/I	Five/ pronto então procura um five
389	B2	<escolhe carta>
390	P/I	Pronto ehh já tens duas han então one two ladybirds muito bem B7 senta-te quietinho está bem? quietinho isso B5 és tu// B2 cruza as perninhas para ficares quietinho está bem? B2
391	B2	<lança dado>
392	P/I	Então? ahm cinque outra vez diz lá cinque
393	B5	Cinque
394	P/I	Cinque muito bem então agora procura aí um cinque
395	B5	<escolhe carta>
396	P/I	Ok tens uno coccinela está bem? muito bem agora é a B1
397	B1	Um dois <movimenta-se pela área da roda>
398	P/I	Oh B1 onde é que tu vais querida? ah
399	B1	<volta para o seu lugar>
400	P/I	Ah pronto aí do teu sítio manda daí
401	B1	<lança dado>
402	P/I	Pronto na tua língua da Pauline é cinq procura aqui um cinq ou já não há mais?
403	B1	Não
404	P/I	Não há mais passa uma vez não há ooh vamos ver o que é que me calha// ahm agora tre tre tre este aqui oh
405	B7	Não tens joaninhas
406	P/I	Que chatice
407	B7	Sou eu
408	P/I	És tu vá
409	B7	<lança dado>
410	P/I	Então o que é tens aí na língua do Javier
411	B7	Um dois três quatro cinco seis seis
412	P/I	Uno
413	B7	<observa de perto os seus cartões acompanhando a contagem>
414	P/I	Dos tres quatro cinco
415	ALS	Dos tres quatro cinco ses ses
416	B7	<escolhe carta> yes
417	P/I	Yes tens quantas?
418	B7	Três
419	P/I	Três? não tens uma duas quê como é que elas se chamam? em na língua do Javier?
420	B7	<SIL>
421	P/I	Mari...
422	B7	Quinhas
423	P/I	Quititas mariquititas <ri-se>
424	B1	Mariquititas
425	P/I	Mariquititas B2 vá que é para acabar está a ficar muito demorado
426	B2	<lança dado>
427	P/I	Três então na língua do Charlie é?
428	B2	Three

429	P/I	Three boa
430	B2	<escolhe carta>
431	P/I	Onde é que tens um three?
432	B2	<vira a carta dele>
433	P/I	Ah one two two ladybirds podes guardar B5
434	B5	<lança dado>
435	P/I	Então uno
436	B5	Uno
437	P/I	Uno// então procura aí um uno
438	B5	<escolhe a sua carta>
439	P/I	Mostra uno também é uno cocci...
440	B5	Nella
441	P/I	Nella muito bem/ para ti querida vá esse agora consegues
442	B1	<lança dado>
443	P/I	Então tens un deux trois tens algum trois aqui?
444	B1	Ahm <aponta>
445	P/I	Boa/ un uma un cocinelle/ ah agora sou eu/ também jogo/ ok ora five five oh não tenho pronto és tu B7 já não há five
446	B1	Também calhou-me o five
447	B7	<observa e mexe no dado>
448	P/I	Lança não não estejas a estudar o que é que vai calhar <ri-se> tens que lançar
449	B7	<lança dado>
450	P/I	Isso então na língua do Javier é cinco
451	B7	Já não há
452	P/I	Oh ora bolas pois é já me tinha me tinha calhado já não me lembrava pronto então vá B2
453	B2	<lança dado>
454	P/I	One
455	B2	<escolhe carta>
456	P/I	Oh zero zero ladybirds
457	B1	<IND> com a B5 aqui
458	B5	<lança dado>
459	P/I	Está-te sempre a calhar o mesmo não há/ não há o cinque
460	B1	<prepara dado>
461	P/I	Vamos ver se calha cinq também
462	B1	<lança dado>
463	P/I	Olha e mesmo/ acho que temos de parar o jogo mais uma rodada e se não calhar...
464	B7	Agora sou eu
465	P/I	Não não sou eu
466	B7	Ah pois
467	P/I	Esqueces-te sempre de mim/ vamos ver se calha aqui algum que haja ah
468	B2	Quatro
469	P/I	Quatre ora vamos ver <vira carta> oh
470	B2	<ri-se>
471	P/I	Oh então B2 mandaste-me escolher este e não tenho nada que chatice
472	B1	Three

473	B7	<mexe no dado estrategicamente>
474	P/I	B7 lança não estejas com maluquices que senão não conta assim não conta ah está bem vá faz favor de mandar o o dado como deve ser
475	V	B7 sais do jogo
476	P/I	Assim exatamente <ajuda B7> pum pum pum pum olha já está por acaso calhou quatro para ti é quatro
477	B7	Yes <festeja>
478	P/I	Pronto/ só mais uma rodada e depois contamos quantas ladybirds e coccinellas e mariquitas é que temos
479	B2	<lança dado>
480	P/I	B1// então em inglês quantos tens? quantos pontos? senta B7
481	B2	Five
482	P/I	Então tens fives?
483	B2	<encolhe os ombros>
484	P/I	Não há five não é? vá B5
485	B5	<lança dado>
486	P/I	Due/ tens due?
487	B7	E já vi dois dois
488	B1	É duas
489	P/I	Estás a ver due?
490	B5	<escolhe carta>
491	P/I	Ah oooh ok agora B1 a última
492	B7	Depois sou eu
493	P/I	Não depois contamos depois contamos porque já estamos a demorar muito tempo
494	B7	Oh
495	B1	<lança dado e depois volta a tirar o dado>
496	P/I	Ah não não então como é que é? o que é que te calhou? calhou calhou
497	V	Calhou cinco
498	P/I	Calhou cinco pois calhou-te em Francês é cinq/ dá cá o dado
499	B7	Só teve dois ela
500	P/I	Dá cá querida
501	B1	<dá o dado>
502	P/I	Obrigada senta lá à frente/ agora eu vou contar quantos é que eu tive
503	B2	Eia
504	P/I	Então eu tenho uma duas Joaninhas não tenho caso nenhum < fingindo que vai chorar> agora o Javier vamos ver aí o que essa equipa quantos é que teve temos de contar em espanhol para o Javier perceber não é? queres ajuda?
505	B7	Sim
506	P/I	Uno
507	B7	Uno
508	P/I	Dos
509	B7	Dos
510	P/I	Tres
511	B7	Tres quatro <em espanhol>
512	P/I	Quatro cin...
513	B7	Cinco <com sotaque espanhol>

514	P/I	Ses siete
515	B7	Yes
516	P/I	Siete quê? o que é que são estes animais são...
517	B7	Joaninhas
518	P/I	Na língua do Javier em espanhol ma mari...
519	B7	Quinhas
520	V	Quitas
521	P/I	Mariquitas mariquitas
522	B7	<ri-se>
523	P/I	Então repete lá comigo siete mariquitas
524	B7	Mariquitas
525	P/I	Isso repete depois de mim B7 não digas ao mesmo tempo siete
526	B7	<ri-se>siete
527	P/I	Mariquitas
528	B7	Mariquitas
529	P/I	Boa <faz festa na cabeça> B2 e tu em Inglês já sabes contar isso tudo não sabes?
530	B2	One two three four five six seven
531	P/I	Olha seven seven é o mesmo que o B7 então seven quê o que é que é isso? seven ladybirds
532	B1	Ladybirds
534	P/I	Repete lá B2 ladybirds
535	B2	Ladybirds
536	B7	One two three <conta de novo as suas Joaninhas e do colega>
537	P/I	Muito bem B7 agora vamos contar os da B5 não podemos ouvir o que tu estás a contar B5 olha isso não está muito mau aí para não *tá (está) muito bem aí para os teus lados pois não? então vamos contar na língua do Arturo uno quantas tens? aponta
538	B5	Uno
539	P/I	Due
540	B5	Due
541	P/I	Due due quê? o que é que são? cocci...
542	B5	Nella
543	P/I	Coccinellas isso agora não sei se o plural é assim coccinella fica assim B1 e tu tens quantas? sabes contar em Francês?
544	B1	<diz que não com a cabeça>
545	P/I	Então eu ajudo aponta que eu ajudo/ aponta para cada uma un aponta para as para as joaninhas un seguinte deux
546	B1	<aponta e fica parada>
547	P/I	Para contarmos um dois três un deux <levanta-se para ir para ao pé de B1 e ajudar>
548	V	B1 aponta para as joaninhas
549	P/I	Então joaninhas vamos contá-las para apontar fazemos assim <ajuda B1> não é? un deux trois quatre quantas são então?
550	B1	Quatro
551	P/I	Quatro quatro quê? Coci... cocinelle diz lá quatre coccinelle
552	B1	Quatro cocinelle
553	P/I	Muito bem <faz festa na bochecha de B1> então digam-me uma coisa B7 e B2 e

		vocês gostaram de jogar os jogos de hoje?
554	B7	Ahan
555	P/I	Qual é que gostaram mais o primeiro o rei manda ou este das joaninhas?
556	B7	Eu gostei de todos os jogos
557	P/I	E tu B2?
558	B2	Eu gostei de todos
559	P/I	E tu B5?
560	B5	Todos
561	P/I	E tu B1?
562	B1	Todos
563	V	Não mas mais mais mais mais qual é que vocês gostaram mais?
564	B7	Eu gostei de todos
565	V	Não ah só podes escolher um
566	P/I	Ah exato imagina que só podes escolher um
567	B7	Gostei deste
568	P/I	Deste e tu B2?
569	B2	Deste
570	P/I	E tu B5?
571	B5	Deste
572	P/I	Ok e tu B1?
573	B1	Deste
574	P/I	E porque é que gostaram deste o que é que este tinha que era engraçado para gostarem?
575	B2	Era mais <IND>
576	P/I	Era mais quê?
577	B2	Fixe
578	P/I	Mais fixe porquê que é mais fixe? Hm/ diz B7 não tenhas vergonha podes dizer à vontade
579	B7	<ri-se>
580	P/I	Era mais giro era giro porque era surpresa se calhar ver que joaninhas é que vinham
581	B2	Nunca joguei este jogo
582	B7	Nem eu
583	P/I	Nunca jogaste pois um jogo novo é sempre diferente não é? olhem e gostaram de escutar os números noutras línguas
584	B7	Sim yes
585	P/I	Quem é que gostou quem gostou põe o dedo no ar de escutar os números noutras línguas
586	Tr	<põem dedos no ar>
587	P/I	E o nome das joaninhas também gostaram ou nem por isso
588	A	Gostámos
589	P/I	Gostaram? B7
590	B7	Sim
591	P/I	E tu lembras-te como é que se diz o nome das tuas Joaninhas na língua do Javier em espanhol? É// Ma... ri...
592	B7	Quinhas

593	V	Mariquitas homem
594	P/I	<ri-se> Mariquitas mariquitas e as tuas é ladybirds e as tuas é co..cocci...
595	B5	Coccinella
596	P/I	Coccinella muito bem e a ti é cocinelle/ muito bem agora vão juntar as cartinhas se faz favor
597	B7	Eu junto as minhas
598	P/I	O dado já não sei onde é que o pus aah
599	B7	Eu já acabei
600	P/I	Já?
601	B7	<levanta-se e vai ter com a professora>
602	P/I	Não basta juntar sentado que eu não disse para ninguém se levantar// pronto agora dão-me as cartas só das ladybirds e coccinellas e essas coisas
603	Tr	<obedecem>
604	P/I	Isso pronto agora B7 tu estás sem fazer nada podes ir juntando estas
605	B7	Estas todas?
606	P/I	Obrigada obrigada/ a B1 recolhe essas folhinhas todos dão à B1 as folhinhas dos amiguinhos do do
607	B7	<tenta dar à professora>
608	P/I	À B1 não é a mim/ isso ah muito obrigada mas vai-me dando já essas que senão caem-te das mãos está bem? vá dá cá
609	B7	<IND>
610	P/I	Agora sentam-se onde estavam quietinhos e bonitos a olhar para mim/ obrigada B1/ e ninguém sai sem dizer o quê?
611	B1	Hello
612	P/I	Hello?
613	B2	Goodbye
614	P/I	Ah goodbye/ boa B2 podes ir não sei é para onde
615	B7	Goodbye
616	V	Para a salinha <IND>
617	B7	Goodbye
618	P/I	Não não vale tem de ser outra língua
619	B7	Ciao
620	P/I	Ciao é olá em Italiano queres dizer em Italiano adeus? então arriverdeci
621	B7	*arriberdeci (arriverdeci)
622	P/I	Boa arriverdeci/ e tu B5 para dizeres adeus em que língua como é que há-de ser em francês ou espanhol?
623	B5	Francês
624	P/I	Aurevoir
625	B5	Aurevoir
626	P/I	Aurevoir e tu B1 vais dizer em espanhol lembras-te?
627	B1	Não
628	P/I	É parecido com o Português é adiós
629	B1	Adiós
630	P/I	Adiós

Sessão nº14 – 24 Fevereiro 2012 Duração: 30 mins 08 s Hora: 13h15

S14

001	P/I	Então salut hello
002	B3	Salut
003	B4	Hello
004	P/I	Nihau
005	B3	Nihau
006	B4	Hello
007	P/I	Nihau muito bem
008	B2	Nihau
009	B7	Ciao
010	B3	Ciao quer dizer o quê?
011	P/I	Ciao é italiano quer dizer olá em Italiano eu sei que parece adeus mas não é ora bem então vamos ver o que é eu vocês se recordam das coisinhas que nós aprendemos
012	B3	Chat
013	P/I	Muito bem a B3 disse chat
014	B7	Os três cerditos
015	P/I	Cerdito pois é
016	B3	<tenta tocar>
017	P/I	Não mexe querida está bem?
018	B3	Dois chats
019	B4	Dog
020	P/I	Dois chats pois é
021	B7	Há um a seguir
022	B2	Lupo lupo
023	P/I	Lupo
024	B7	*sardito cerdito
025	P/I	Cerdito olha aqui o cerdito está aqui pois é e este ?
026	B3	Duck
027	P/I	Duck ou ainda se lembram?
028	B3	Eu ainda eu não aprendi
029	B2	Vaca <em espanhol>
030	P/I	Hm
031	B2 e B1	Vaca <em espanhol>
032	B4	Pato <em espanhol>
033	P/I	Isso é vaca também tenho aqui a vaca vaca <em espanhol> muito bem B2
034	B7	Vaca <em espanhol>
035	B1	Também digo vaca <em espanhol>
036	P/I	Muito bem
037	B7	Muuuu
038	P/I	E pode ser duck pode ser pato <em espanhol>
039	B1	Pato <em espanhol>
040	B2	Em quê?

041	P/I	Pode ser pato <em espanhol>? é em espanhol
042	B3	Eu não aprendi isso <com ar triste>
043	P/I	Em italiano tu não estavas cá querida faltaste nesses dias
044	B3	Estava aonde?
045	P/I	Não sei <IND> com a mamã ham em italiano era complicado era anatra lembram-se?
046	ALS	Anatra
047	P/I	Anatra muito bem e lembram-se das joaninhas que nós vimos na outra aula?
048	B7	Eu sei
049	P/I	Como é que era?
050	B7	Era era/ mariquitas
051	P/I	Mariquitas parabéns ele sabe tudo
052	B7	<IND> <ri-se>
053	P/I	E como é que é na tua língua B1 que era em Francês na língua da Pauline
054	B1	Ham
055	P/I	É co...
056	B7	cellini
057	P/I	Cocel... cocinelli
058	B7	Cocinelli
059	P/I	Estou a dizer em Italiano e não é cocinelle em Francês em italiano era coccinella
060	B7	E em Inglês?
061	P/I	Como é que era em Inglês? lembras-te B2?
062	B4	O quê?
063	P/I	Tu não estavas cá querida <IND>
064	B7	Pois era...
065	B3	Eu também
066	P/I	As joaninhas fizemos um jogo com joaninhas era ladybirds
067	B7	Ladybirds
068	B3	Nós podemos nós podemos ver?
069	P/I	Não trouxe querida não trouxe mas pronto ficam a saber que joaninha se pode dizer mariquita na língua do do Javier que era o o B7 que tinha
070	B1	Eu tinha a Pauline
071	P/I	Ou se pode dizer cocinella em Italiano ou se pode dizer ladybird em Inglês em Francês é cocinelle ok?
072	B1	Cocinelle
073	P/I	Hoje vamos jogar um joguinho que eu acho que é muito engraçado eu espero que vocês gostem vamos ver <prepara jogo>
074	B1	<IND>
075	B7	<IND>
076	P/I	Mas vou começar já a dizer as regras só mexem nas peças quando eu disser têm de respeitar a vez uns dos outros e não ganha nem perde ninguém isto é para nós irmos aprendendo ok? sim? pronto?
077	ALS	Siiimm
078	P/I	Então primeiro que tudo temos uma base para montar
079	B7	Podemos montar
080	P/I	O que é que eu disse B2?

081	B7	Temos que montar
082	P/I	Eu deixava-vos montar só que eu já sei que depois querem todos montar ao mesmo tempo
083	B7	Eu sei montar isso tudo
084	B3	Eu também
085	P/I	Vamos aqui ver este é no meio assim no meio depois este aqui assim não é? então vá agora já podem ajudar
086	ALS	<lançam-se sobre tabuleiro do jogo>
087	P/I	Oh B7 estás a ver é por isso que eu não queria que vocês montassem
088	B4	É do meu essa peça
089	B1	Daniela eu tenho uma
090	B4	Alguém tem
091	P/I	Acho que esta é aqui B3 deixa ver se é
092	B2	Este é
093	B4	Não é
094	P/I	Tu é que tens B4 olha as árvores
095	B4	Oh pá
096	P/I	Não é B2
097	B7	Eu vou tirar outra preciso de outra
098	P/I	Com licença sou eu com licença com licença ora agora já está não é?
099	B7	Oh tem que ser
100	V	Sentados
101	P/I	Aqui vê lá se é aqui vê lá
102	B7	É aqui
103	P/I	Pois é é pronto agora <IND>
104	B7	Agora estas são aqui ao pé deste
105	P/I	Não não é assim querido
106	B2	<tenta de outra forma>
107	P/I	Isso e agora tens de pôr ali
108	B7	Pois quer dizer ah pois
109	P/I	Então aqui aqui aqui assim assim assim <ajuda B7> pronto agora quero que olhem para essa imagem e digam que coisas é que já aprenderam que vêem nessa imagem
110	B7	Lupo
111	B4	Pig
112	P/I	Pig lupo
113	B7	Os três os três cerditos
114	P/I	Cerditos
115	B7	Lupo
116	B1	Lupo
117	P/I	Lupo muito bem e isto?
118	B3	House
119	P/I	E mais?
120	B1	Casa <em espanhol>
121	P/I	Não sabem noutras línguas house? <prepara peças do jogo>
122	B3	Que é isso?

123	P/I	Ah sabem sabem
124	B7	Casa <em espanhol> casa <em espanhol>
125	P/I	Casa <em espanhol> muito bem
126	B7	Os três *sarditos (cerditos)
127	P/I	Pronto essa já vimos
128	B3	Eia tantos
129	P/I	Agora temos aqui um problema vamos ver vocês são cinco era para jogar a pares como eram oito vamos fazer assim ahm vão jogar juntas a B4 e a B3 têm um porquinho vermelho com licença eu fico com o azul ficas com o verde B2 e joga sozinho e a B1 e B7 ficam
130	B7	Eu queria o azul <bate com punho na mesa chateado>
131	P/I	Olha tem de ser assim senhor B7 não podemos ter tudo o que queremos// depois temos aqui umas coisas muito giras
132	B3	Eehh
133	B7	Ah é é fácil
134	P/I	Quem é que temos aqui quem é este?
135	B7	Eu sei o
136	B3	Um relógio
137	P/I	Oh B7 se te voltares a levantar não joga B1 senta
138	B2	É para é para
139	B7	É para <IND>
140	P/I	Pois <IND> eu já vou explicar é assim
141	V	Oh B7 páras com a cadeira?
142	B7	Não sou eu é a B1
143	P/I	Então quietinhos está bem?
144	B1	Não tenho nada
145	P/I	Então o que é que eu tenho aqui na mão?
146	B3	Casas de tijolos e casas de madeira e casas de palha
147	P/I	Exatamente mas em Inglês era tão giro não era? dizer casa nas outras línguas
148	B3	Casa <em espanhol>
149	P/I	Casa <em espanhol>
150	B3	Isto está <IND>
151	P/I	Maison em Francês maison
152	B3	O que é isto?
153	B7	Lupo lupo
154	B2	É um dado
155	P/I	Linda vais pôr aqui o teu de que cor é o teu?
156	B1	Amarelo
157	P/I	O teu e do B7 vocês estão a jogar juntos ahn
158	B7	Eh eu eh pá <amua>
159	P/I	Põe aqui é amarelo pode ser yellow ou em Francês é jaune
160	B7	Eh pá quando é que jogo? <amuado>
161	P/I	Vocês espera aí tu joga daqui a bocadinho B7 <IND> <vai metendo peças no lugar> tu joga sozinho <fala com B2> e eu jogo sozinha agora/ vamos começar assim// vamos começar com o B2 e depois vai assim lança o dado
162	B2	<lança dado>

163	P/I	Um qual é o teu?
164	B2	É este
165	P/I	É esse que tem os pigs não é? então vá vamos avançar um oi <ajuda B2 a mover a peça> ficou aqui não avançou muito
166	B7	Agora sou eu <olhando de lado para professora>
167	P/I	Antes de continuarmos B7 vamos juntar aqui uma coisa que vai dificultar as coisas que vai ser vocês têm que jogar na companhia destes amiguinhos
168	B7	<IND>
169	B3	A Pauline
170	B7	Javier
171	P/I	O Javier
172	B4	A Pauline
173	P/I	A Pauline
174	B4 e B3	A Pauline
175	P/I	Tu queres o Arturo ou o Charlie?
176	B2	<escolhe>
177	P/I	O Charlie eu fico com o Arturo e agora vocês têm que se lembrar quando jogarem B3 quando jogarem têm de tem de explicar ao Javier o que é que está a acontecer que ele não está a perceber nada não é? não é Pauline?
178	B3	É
179	P/I	Olha ela a abanar a cabeça a dizer que não está a perceber nada pronto agora és tu B1 e na próxima vez és tu B7
180	B7	Oh <cruza braços amuado>
181	P/I	A lançar o dado oh B7 eu não quero birras ok
182	B1	<lança dado>
183	P/I	O teu é?
184	B7	Dois
185	P/I	Que na língua do Javier é dos
186	B7	Dos
187	P/I	Então uno dos ali uno dos pronto/ agora é a B3 não querida agora é a B4
188	B4	Agora é o B7?
189	P/I	B4 agora é B4 porque tu estás a jogar <IND> percebes?
190	B3	E eu? E eu?
191	P/I	Tu não jogas desta vez só para a próxima vocês são uma equipa não podem jogar as duas ao mesmo tempo// oh B4
192	B4	<lança dado>
193	P/I	Ah pronto/ de que cor é o vosso ok/ a vossa língua é a da Pauline vamos contar/ un deux
194	B3	*tuá (trois)
195	P/I	Trois quatre é ali isto vai andar assim quatre
196	B4	Como é que se diz?
197	B3	Quatro <IND>
198	P/I	Eu ajudo espera un
199	B4	Un
200	P/I	Deux trois quatre <ajuda B4 a mover o peão> aí tudo juntinho o que é significa o tijolo? significa

201	B7	<INT> que o tijolo das casas
202	P/I	Têm que ir buscar uma parte da casa de tijolo para vocês
203	B3	<tenta tirar da mão de B4>
204	P/I	Para a B4 B3 por favor não sejas assim/ agora sou <lança dado> eu ora bem eu eu tenho o Arturo tenho de ir buscar a minha cábula que se não não sei contar então onde é que eu estou? sou esta uno due tre quatro cinque sei
205	B3	<IND> ganhaste?
206	P/I	Ou seja tenho uma casinha de <IND> de madeira/ agora és tu
207	B3	Ganhaste?
208	P/I	Ainda não minha querida ninguém ganhou está bem?
209	B1	Depois sou eu
210	P/I	Não a seguir é o B7
211	B3	Depois sou eu depois do B7 sou eu
212	B2	<lança dado>
213	P/I	Conta na tua língua/ vais para aquele lado one two
214	B2	Three four five
215	B7	De madeira
216	P/I	Casa de madeira muito bem agora é o B7 que lança o dado/ lembra-te como eu te ensinei a lançar o dado
217	B7	<lança dado>
218	P/I	Então na língua do Javier vamos contar/ qual é o teu? é o amarelo? então vá tu não chegas aqui eu vou andar uno dos três quatro cinco/ o que é tu <IND>
219	B7	A uma uma casa de palha
220	P/I	De palha muito bem de palha muito bem agora é a B3zinha
221	B3	<lança dado>
222	P/I	Então quantos tens em Francês conta lá/ un
223	B3	Ah é este?
224	P/I	Acho que sim
225	B3	Um
226	P/I	Não un deux trois ficas no mesmo do B7 e da B1 e estamos todos aqui em cima uns dos outros meu deus isso agora mereces
227	B3	<tira parte de uma casa>
228	P/I	Não é de palha não é? é a casa de palha está lá por baixo tens aqui um fardo de palha
229	B7	O que é que é um fardo?
230	P/I	É um conjunto de palha
231	B3	Oh pá mas tem de ser do que está por baixo
232	P/I	E o que é que está por baixo do teu?
233	B2	E se calhar no lobo tínhamos aquela
234	P/I	Já vos conto vai ser mais ou menos isso <lança dado> ora eu tenho eu sou do Arturo portanto que porquinho é que sou?
235	B7	És o o
236	B2	Azul
237	B7	Azul
238	P/I	Ah <ri-se> uno due tre quatro/ então
239	B2	Também eu

240	P/I	Olhem olhem olhem querem ver querem ver? <constrói casa de madeira> a minha casinha <IND>
241	B3	Eh como é que conseguiste fazer isso?
242	P/I	Depois tu também vais conseguir já vais ver B2
243	B7	Uno dos tres
244	B2	<lança dado>
245	P/I	Muito bem agora conta em inglês qual é o teu é o green não é? one two three
246	B2	<move o seu peão>
247	P/I	Oh calhaste no lobo sabes o que é que vai acontecer? vais rodar isto <mostra relógio> e ver o que é que calha se calhar na casa de madeira escolhes um jogador que tenha uma parte de madeira por exemplo eu tenho uma casa de madeira e sou a única e tens tu e o lobo vai ficar sem uma parte de madeira e vou ter que devolver pronto percebes? se calhar na palha tens de escolher alguém que tenha uma parte de palha e essa parte vai para o monte porque o lobo chegou lá e soprou se calhar na de na de tijolo não acontece nada porque as casas de tijolo são muito resistentes ok? sim? então vá roda lá para ver o que é que calha
248	B2	<roda relógio>
249	P/I	Hmmm straw palha quem é que tem uma casa de palha?
250	B7	Eu
251	P/I	Pois pronto então agarras nesse e pões aqui isso/ ok então agora é a B1 há bocadinho foi o B7
252	B1	<lança dado>
253	B7	Um
254	P/I	Um o teu é amarelo não é? na tua língua é uno diz uno isso
255	B1	<avança com peão>
256	B7	E tijolos
257	P/I	Tijolos ai que bom
258	B7	Ai que bom
259	P/I	Ficaram sem a de palha mas têm a de tijolo agora é a B4 B4 <IND>
260	B4	Ninguém tem o dado?
261	P/I	Está ali B2 passa o dado se faz favor
262	B4	Passas à B1
263	B7	Não agora eramos nós porque é assim é assim
264	P/I	Não mas a B1 já jogou por vocês
265	B7	Ah pois
266	B1	Depois <IND> em casa eu tenho a porta
267	B4	<lança dado>
268	P/I	Então?
269	B2	Eu já tenho <IND>
270	P/I	Na vossa língua da Pauline então
271	B2	Oh B7 eu já <IND>
272	P/I	Chuuu/ un deus para ali tens de levar para aqui <ajuda B4 com o peão> un deus
273	B1	Eu tenho uma casa
274	P/I	Pronto agora
275	B7	Pois <IND> do lobo
276	P/I	Agora gira aí o lobo

277	B4	<roda o relógio>
278	P/I	O loup calhou é de madeira quem é que tem partes da casa de madeira ? <IND>
279	A	<IND>
280	P/I	Maison na língua da Pauline Pauline maison
281	B7	Uma casa de madeira
282	B3	Eu tenho casa de palha
283	P/I	Pois tens mas tu tens de tirar de alguém uma parte de madeira quem é que tu queres
284	B2	<esconde a sua casa de madeira>
285	P/I	Olha o B2 está a esconder para ver se tu não vês mas o B2 tem e eu também
286	B4	Só se for de tijolos
287	P/I	Não querida está aqui olha ali a seta ficou assim então tens de escolher ou o B2 ou eu para tirar uma parte de madeira
288	B3	A Daniela
289	P/I	<finge que fica muito triste>
290	B3	Não chores <IND>
291	P/I	Depois vou recuperar eu sou qual? sou o azul não é?
292	B3	E eu?
293	P/I	Sou eu
294	B2	Vai para aqui
295	B7	És do azul
296	P/I	<lança dado> ok então
297	B2	Um dois três quatro cinco
298	P/I	Mas na minha língua é uno due tre hm uma casinah de palha/ B2
299	B3	Eh também tenho mas a minha não tem chaminé
300	B2	<lança dado>
301	P/I	A minha também não
302	B3	A tua tem chaminé e a porta
303	P/I	One então mereces outra parte já podes construir vê lá se essa dá não ok/ ham tem de ser uma parte de baixo este com esse este com este aqui isso
304	B2	<tenta construir a casa>
305	P/I	Oh vê lá
306	B3	Eu não tenho
307	P/I	Boa e agora o B7
308	B7	Sou eu
309	P/I	Sim
310	B7	<lança dado>
311	B3	Oh Daniela
312	P/I	<IND> uno dos
313	B7	Tres
314	P/I	Quatro
315	B7	...Tro Cinco
316	P/I	Cinco ses
317	B4	Ses
318	P/I	Muito bem agora anda <ri-se e aponta no tabuleiro> uno dos tres
319	B7	Tres

320	P/I	Quatro cinco ses ai o lobo ai o lobo vê lá o que é que o lobo vai fazer
321	B7	<roda relógio>
322	P/I	Vai soprar uma casa de madeira a quem é que tu queres tirar uma casa de madeira?
323	B7	Daniela
324	P/I	Ahan oooh <finge chorar>
325	B7	<ri-se>
326	B3	Tu tens casa tu tens casa de palha
327	P/I	Pois tenho mas a de madeira já estava a fazer quase
328	B7	Pois agora
329	P/I	Agora é
330	B3	<IND>
331	P/I	Ora bem agora é és tu B3
332	B3	<lança dado>
333	P/I	Vá lá vá lá B3 não podes jogar com tanta força então o vosso é o vermelho não é?
334	B4	<IND>
335	P/I	Então vã contar seis na língua da Pauline/ un deux repete trois
336	B3	...uá
337	P/I	Quatre cinq
338	B3	*anq
339	P/I	Six casinha de madeira
340	B3	Ups
341	P/I	Casinha de madeira
342	B1	Ahahah
343	P/I	Acho que vou ganhar vamos lá ver está bem? <lança dado> oh uno due tre quatro
344	B7	Tijolos
345	P/I	Tijolos/ B2
346	B3	Olha faz assim <mostra as suas construções de casas>
347	P/I	Uma mistura de casas
348	B1	Depois sou eu
349	B7	Não sou eu <IND>
350	B2	<lança dado>
351	P/I	Oh foi só um pronto então não contaste// one/ agora é a B1
352	B7	Eh era eu
353	P/I	Já jogaste
354	B1	<lança dado>
355	B4	Também não foi
356	B7	Dois
357	P/I	Na língua do Javier é...dos/ não faças isso querida então anda com o teu dos
358	B7	Então uno *dues *téth <tentando imitar o sotaque espanhol>
359	P/I	Uno dos dos
360	B7	Oh sou eu que vou ter que lançar
361	P/I	Não é a B1 que gira desta vez está bem? <IND>
362	B1	<roda relógio>
363	B7	Tijolos
364	P/I	Oh não sopra nada porque é de tijolo não cai bhum não dá está bem?

365	B7	Vai ser para quem?
366	P/I	Agora é a B4
367	B7	Para aqui ou para a Daniela
368	P/I	Não não dá o tijolo não se rouba não se rouba a ninguém
369	B4	<lança dado> tres <em espanhol>
370	P/I	Então? un deux trois
371	B7	Fico onde?
372	P/I	Un deux trois
373	B4	Trois
374	P/I	Olha
375	B7	A seguir sou eu
376	P/I	Olha olha olha haha ui B3 <passa parte de casa de palha>
377	B2	Eu tenho mais casas
378	P/I	<IND>
379	B7	Eh pá nós temos só uma casa <diz com ar queixoso>
380	P/I	Pois querido mas eu isso não tenho culpa é um jogo é um jogo de sorte é assim estamos quase a acabar acho que esta equipa vai ganhar olha elas elas têm uma casa de palha têm metade de uma casa de tijolo e metade de uma casa de madeira
381	B2	Ah eu tenho mais casas
382	P/I	Tu tens uma casa também só te falta a de <lança dado>
383	B3	Uma duas três quatro
384	B4	Quatro
385	P/I	Posso jogar?
386	B4	Sim
387	P/I	Ok uno due tre quatro ah já tenho uma casinha ninguém ma tira esta/ B2
388	B3	<IND>
389	B4	Esta também não
390	P/I	Pois não
391	B2	<lança dado>
392	P/I	Então
393	B4	Esta sim esta sim esta sim
394	P/I	Então
395	B2	Two
396	P/I	B4 three boa também já está com duas o B2 estão a ver
397	B7	<lança dado>
398	P/I	B3 não <IND>
399	B4	Tanta força não B7
400	P/I	Estava onde? estava aqui onde é que tu vais estás aqui uno
401	B7	Uno*dués tres <com sotaque espanhol>
402	P/I	Tres
403	B7	Quatro cinco <em espanhol> seis
404	P/I	Cinco ses ses pára que são seis
405	B7	Madeira
406	P/I	Fica aqui querido tens de ficar aqui em cima
407	B7	Preciso de uma casinha de madeira
408	P/I	Muito bem

409	B7	<IND>
410	P/I	B1 passa à B3 se faz favor
411	B7	<IND>
412	P/I	B7 chuuu/ B1 <pede para que passe o relógio> B3 joga então
413	B3	<lança dado> tres <em espanhol>
414	P/I	Três o teu é o... verde é isso?
415	B1	<tira peão verde do lugar>
416	P/I	Oh B1 põe lá se não não sabemos onde é que estamos
417	B3	O meu é este
418	P/I	Ah é esse
419	B7	Pois sou do Benfica
420	P/I	Espera onde é que tu vais? <orienta B3> tu vais para aqui está bem? un deux trois ficas aqui
421	B7	Eu também sou
422	V	Oh B7 eu chateio-me
423	B3	<roda relógio>
424	P/I	Ok vais ter que
425	B4	Que que/ dizer a quem?
426	B3	Ao B2
427	P/I	Ok
428	B2	Oh
429	P/I	Agora que estamos a chegar ao fim vamos entrar numa nova fase agora já não roubamos e vai para ali roubamos e fica para nós
430	B3	Hum oooh
431	P/I	Fica para nós
432	B3	Porquê?
433	P/I	E se já tivermos pomos aqui as casas está bem? vamos ver <lança dado> two nunca sei qual é que eu sou ah sou este ah e eu não sou two é uno due vamos lá rodar vamos lá ver ah// B1 <escolhe a parte da casa de B1> pronto B2
434	B1	E depois o meu
435	B2	<lança dado>
436	P/I	Então qual é o teu? queres que eu ande com ele? ah estás aí one two three
437	B2	<avança peão>
438	P/I	<passa relógio a B2> vês agora podes tirar e fica para ti já não vai para o monte só se já est... já tiveres
439	B2	<roda relógio>
440	P/I	Ok quem é que tem uma parte de casa de tijolo
441	B4 e B3	<escondem as suas casas>
442	P/I	Ponham aqui para cima não sejam assim põe aqui B4/ não brinques com <IND> daqui a bocadinho está estragada vamos pôr aqui para ele ver nós mostramos tudo a quem é que vai levar ou melhor que o lobo vai soprar a quem?// tu é que sabes B2
443	B2	<aponta para a professora>
444	P/I	Oh eu sabia que era eu <finge-se triste>
445	B7	Tijolos
446	P/I	B1 joga querida ai a agora és tu B7

447	B7	Ah sou eu <lança dado> ah pois
448	P/I	Uno
449	B7	Dos
450	P/I	Dos
451	B7	Tres
452	P/I	Toma aqui tens agora B3 <IND>
453	B3	<lança dado> Três
454	P/I	Então trois un deux trois
455	B3	Trois
456	P/I	Ficas no loup
457	B3	<roda relógio> palha
458	P/I	Hm precisas de ah mas tu já tens portanto podés roubar mas vai para o monte porque não precisas tens é de ver a quem quem é que tem
459	B3	Não tem ninguém
460	P/I	Não tem ninguém
461	B3	Oh tem o B2
462	B7	Eh
463	P/I	Ele bem tapou mas
464	B3	Também posso
465	P/I	Ok a seguir sou eu atenção <lança dado> ok onde é que eu estou? uno due ah uma casinha de madeira hum ok B2
466	B1	Depois sou eu
467	B2	<lança dado e movimenta peão>
468	P/I	One two three/ já tens de tijolo não já não tens? então não voltas a pedir já está completa não precisas
469	B7	Sou eu
470	P/I	Não é a B1
471	V	B7
472	B3	<IND> preciso de jogo
473	B1	<estica-se sobre a mesa>
474	P/I	Eu faço eu faço é o quê? portanto uno dos três quatro cinco
475	B3	<IND> casinha
476	P/I	Não não não dá cá querida que essa não dá para encaixar
477	B7	Porque é mais grande
478	P/I	É maior B7
479	B3	<IND>
480	P/I	B1 é dos dois isso põe no meio
481	B3	Tenho de chegar até aonde?
482	P/I	Estamos mesmo a acabar
483	B3	O meu está no loup
484	B4	<lança dado>
485	P/I	Mostra mostra un deux trois qual é o teu é o azul? ah então anda lá <ajuda B4> un deux trois/ taran <apresenta uma parte da casa a B4> não tem de ser este muito bem
486	B3	Isto não dá
487	P/I	Ah pois não querida tens razão// e agora jogo eu <lança dado> uno due pronto

		<constrói mias uma casa> agora vamos só jogar mais uma vez e depois vamos contar quem é que tem as casas quem é que tem mais casas para ver quem é que ganha que está a ficar muito comprido e não temos tempo está bem? <passa dado a B2> então Charlie Charlie B2 não te esqueças de/ dizer qualquer coisa para o Charlie perceber vá um dois três one two three
488	B2	<lança dado>
489	B3	Pauline a Pauline olá
490	P/I	Então como é que foi? salut não é olá salut
491	B3	Salut
492	P/I	One two three four
493	B2	Five <movimenta o seu peão>
494	P/I	<dá parte de casa a B2> é a B1 outra vez porque tu jogaste duas vezes seguidas B7
495	B1	<lança dado>
496	B2	Não dá
497	B7	Sou
498	P/I	Ah aha <IND> oh olha este
499	B3	Agora sou eu depois sou eu
500	P/I	Quanto é que foi?
501	B1	Um
502	P/I	Então vá uno
503	B1	Uno
504	P/I	Pronto <passa relógio a B1> não és tu é a B4 <dirigindo-se a B3>
505	B3	É a B4 e depois agora sou eu?
506	P/I	Então não vejo querida tens de mostrar faz lá outra vez ah calhou esse? pronto então não acontece nada porque o <IND> o lobo pois para o Javier perceber o lobo não não consegue soprar
507	B4	<IND>
508	P/I	Vá só faltas tu B4 e eu para ver quem é que ganha
509	B2	Eu eu?
510	P/I	Vá querida manda
511	B4	<lança dado>
512	P/I	B1 não faças isso se não estragas isso dá cá <pede relógio> obrigada B7 então un deux
513	B4	Un deux
514	P/I	Un deux/ rodar <passa relógio a B4>
515	B3	Tu não estavas no lobo
516	P/I	*tá (está) *tá (está) ela é que <IND> poin pronto <conserta peão> muito bem vá querida
517	B4	<roda relógio>
518	P/I	Pronto já foi a casa de tijolo não se faz
519	B4	É para pedir alguém?
520	P/I	Não porque as casas de tijolo não vão abaixo não é? <IND> não foi abaixo <lança dado> então uno due tre/ quatro cinque sei ou seja ahm esta <constrói mais uma casa> ok paramos pára tudo pára tudo olhem para mim e vamos contar eu tenho as três casas one two three uno due tre un deux trois
521	B3	Tu ganhaste

522	P/I	Uno dos três/ tenho três casas completas/ vocês têm duas casas completas na língua da Pauline é un deux e depois uma metade e aqui têm quantos querido?
523	B7	Uma
524	P/I	Põe na mesa por favor em em na língua do Javier uno e tu tens quantos B2?
525	B2	Two
526	P/I	Two/ boa agora/ eu não conto porque vocês é que são as crianças é que estavam a brincar então quem é que teve mais casas completas?
527	B4	<põe dedo no ar>
528	P/I	Foi a B4 e B3 tiveram duas casas inteiras e uma metade portanto estão de parabéns correu-lhes bem tiveram sorte
529	B7	<cruza os braços amuado>
530	P/I	Oh B7 eu assim não vou jogar mais jogos contigo é preciso ficar assim tão aborrecido?
531	B7	Então eu perdi
532	P/I	Então ninguém perdeu estivemos aqui a jogar a brincar foi divertido <IND>
533	B3	Pois toda a gente ganhou
534	P/I	Pois
535	B1	Vamos fazer dois jogos
536	P/I	Não é só um o que é que vocês acharam deste?
537	B3	Muito bom muito bom muito bom muito bom
538	P/I	B1 vão pôr o dedo no ar se gostaram deste jogo
539	B4	Eu sim
540	P/I	Ponham o dedo no ar se gostaram
541	T	<põem dedo no ar>
542	B4	O B2
543	P/I	Oh B2 o que é que gostaste mais neste jogo?
544	B3	Oh partiu-se <mexendo nas suas casas>
545	B4	Deixa-me <IND>
546	B2	Do jogo
547	P/I	Do jogo
548	B4 e B3	<brincam efusivamente com casas>
549	P/I	Dá cá
550	B3	<esconde as peças>
551	P/I	B3
552	B7	Eu gostei mais de <IND>
553	P/I	Tu gostaste mais do quê?
554	V	B3
555	B7	Eu gostei mais eu gostei mais deste
556	B3	Eu também
557	P/I	De quê? disto? nós só jogámos este ouve o que eu te estou a pedir a perguntar disto aqui do jogo todo por exemplo de andar com as peças de mexer aqui para ver qual era a casa que íamos soprar construir as casas que parte é que gostaram mais?
558	B7	Eu gostei disto disto disto e disto
559	V	B7 ouve a Professora Daniela
560	P/I	Pronto gostaste destas três coisas é isso e tu B1 o que é que gostaste mais neste jogo

561	B1	Gostei mais da casa de tijolos de fazer a casa de tijolos é giro
562	P/I	Da casa de tijolos de fazer a casa de tijolos é giro/ e tu B4?
563	B4	Gostei de andar e gostei de fazer <aponta>
564	B3	E eu
565	P/I	Tu B3?
566	B1	Eu também
567	B3	De todas
568	P/I	Gostaste das coisas todas/ olhem o que eu gostei mais o que eu gosto mais é a parte de fazer assim as casinhas foi o que eu mais gostei/ outra coisa vocês gostaram de ter na vossa equipa que é da Pauline coitadinha já deve estar no chão ah está aqui <ri-se> gostaram de ter na vossa equipa um amiguinho do Miguel
569	ALS	Sim
570	P/I	Porquê? o que é que mudou ter
571	B3	As línguas
572	P/I	As línguas tinham de falar na língua da Pauline ou do Javier ou do Charlie não foi? e foi difícil?
573	B1	Não
574	P/I	Não? vocês gostaram de ter de contar nas línguas deles?
575	B3	Não sim
576	P/I	B2/ tu não gostaste B4? foi difícil?
577	B4	Gostei
578	P/I	Ah gostaste quem é que disse que não foste tu B7?
579	B7	Não não fui eu
580	B4	Foi a B3
581	P/I	Então B3 foi difícil?
582	B3	Eu gosto não eu gosto
583	P/I	Gostas? ah pronto podias não gostar <IND> ok então vão deixar isto aqui e vão para a sala lá de baixo
584	B3	Para a sala?
585	P/I	E vão-me dizer adeus primeiro a B3 primeiro a B3 diz lá <IND>
586	B3	Aurevoir
587	P/I	Aurevoir e tu B4?
588	B4	Goodbye
589	P/I	Goodbye
590	B7	Arriverdeci
591	P/I	Arriverdeci muito bem arrumar a cadeirinha isso deixa estar assim que aqui não consegues <IND> não faz mal B1
592	B1	Goodbye
593	P/I	Goodbye pode ser e agora dizes em espanhol consegues B2?
594	B2	<SIL>
595	P/I	Queres que eu te ajude?
596	B2	<acena>
597	P/I	Adiós
598	B2	Adiós
599	P/I	Adiós

Sessão nº15 – 2 Março 2012 Duração: 30 mins 08 s Hora: 13h15

S15

001	P/I	Salut
002	ALS	Salut
003	B3	Hola
004	P/I	Hola hola
005	B4	Hello hello
006	B6	*mihau (nihau)
007	B4	Hello
008	B3	Hello
009	P/I	Pronto pronto pronto já chega
010	B4	Hello
011	B3	Hello
012	P/I	Chuuuu
013	B6	Canard
014	P/I	Canard? o que é que é canard?
015	B6	É pato em Francês
016	P/I	Pois é muito bem quem é que te ensinou?
017	B6	A minha mãe
018	P/I	Pois claro <prepara um jogo>
019	B2	Ah eu <IND>
020	B4	Hello
021	ALS	<IND>
022	B2	Eu sei como é que se joga
023	P/I	Chuuu chiu olha o B2 vais explicar
024	B3	Pensava que era
025	P/I	Esperas um bocadinho B3 vou falar primeiro está bem? pode ser? ora bem eu tenho aqui uns cartões
026	B2	Eu já sei
027	P/I	Para nós jogarmos bingo já alguém jogou bingo?
028	ALS	Sim
029	B4	No Inglês
030	P/I	Já? então e tu tens esse jogo e como é que se joga B2? como é que se joga o bingo?
031	B2	É é quando tu perguntas alguma palavra e nós temos de pôr o cartão se nós tivermos temos de pôr o cartão no sítio
032	P/I	Exatamente muito bem B2 é isso mesmo então por exemplo aqui conhecem algum animal aqui?
033	B3	O pig
034	B7	Dog
035	B6	Canard
036	B4	Zebra
037	P/I	Pois vamos fazer assim põem o dedinho no ar e responde quem eu disser se eu não disser não respondem que se não não jogam se responderem fora da vez está bem? então B1 que animal é que conheces aqui?

038	B1	Um cerdito
039	P/I	Um cerdito e tu B8?
040	B8	Ahm turtle
041	P/I	Hm diz turtle pois é muito bem e tu B6?
042	B6	Canard
043	P/I	Canard muito bem que está aqui muito bem e tu B4?
044	B4	Pig
045	P/I	Pig ótimo B7?
046	B7	Cerdito
047	P/I	Cerdito
048	B7	E pig
049	P/I	B3?
050	B3	Mariquitas
051	P/I	Mariquita tens aqui uma mariquita e tu B2?
052	B2	Gato <em espanhol>
053	P/I	Gato muito bem
054	B3	E a baleia?
055	P/I	A baleia como é que se diz baleia por exemplo em Inglês? quem sabe?
056	B3	Whale
057	P/I	Whale muito bem
058	B6	Eu ainda não perguntei à minha mãe como é que se diz baleia
059	B3	Whale
060	P/I	Em Francês ainda não perguntaste?
061	B6	Não
062	B3	Whale
063	P/I	Queres que eu te ensine?
064	B6	Sim
065	P/I	E depois lá em casa dizes à tua mãe que já aprendeste
066	B6	Sim
067	P/I	Então deixa-me aqui ver que eu também não sei de cor sabes? que eu também estive a estudar que é para poder ensinar-vos a vocês
068	B3	Tu estiveste tu estiveste a trabalhar com a minha mãe
069	P/I	Eu estive a trabalhar com a tua mãe? não
070	B3	Não tu *tiveste (estiveste) *tiveste (estiveste) na mesma escola
071	P/I	Estive na mesma escola que a tua mãe já foi há muitos anos há uns doze ou treze anos B6 queres que eu te ensine como é que é em Francês?
072	B6	<acena>
073	P/I	Então ouçam lá baleine
074	ALS	Baleine
075	P/I	Baleine muito bem
076	B3	Whale eu joguei a minha mãe tem um jogo e eu
077	P/I	<INT> que tem a whale não tem? então tu B3 e B2 vão ficar com este ninguém toca fica aí mãozinhas debaixo da mesa se faz favor <IND> isso mesmo ninguém toca ninguém mexe ok agora
078	B6	Quem é que vai ser o tercei... aaah
079	P/I	E neste cartão o que é que eu tenho?

080	B7	E é mais difícil
081	B4	Bird
082	P/I	Têm um bird pois têm
083	B4	Fui eu que disse
084	P/I	Vocês sabem como é que se diz bird por exemplo deixem cá ver em que língua é que gostavam de aprender a dizer bird?
085	B5	Francês
086	B7	Em Espanhol
087	B6	Em Francês
088	P/I	Em espanhol então esperem lá isto encomenda-se já espanhol que venha o espanhol deixa-me cá procurar é pájaro diz lá
089	B3	Pájaro
090	P/I	Pájaro muito bem
091	B4	Em Francês?
092	P/I	Em Francês
093	B3	Lion
094	P/I	Oiseau
095	B6	Oiseau
096	P/I	Então digam lá em Francês oiseau
097	ALS	Oiseau
098	P/I	E em espanhol pájaro
099	ALS	Pájaro
100	P/I	Muito bem
101	B3	< põe dedo no ar >
102	P/I	Diz lá querida
103	B3	Lion
104	P/I	Lion também temos um lion e mais mais algum que conheçam? este aqui não conhecem?
105	A	Qual?
106	P/I	Este das orelhinhas grandes
107	B6	Coelho
108	P/I	Sim
109	B3	Coelhão
110	P/I	Diz lá B8
111	B8	Bird
112	P/I	Bird já foi dito <IND> mas coelho é rabbit em Inglês por exemplo
113	B3	Rabbit
114	P/I	Em espanhol é conejo
115	B3	Conejo
116	B6	Eu eu eu ainda também não perguntei coelho
117	B3	*Polve <tentando dizer em Inglês à sua maneira>
118	P/I	Em quê? em Francês?
119	B6	<acena>
120	P/I	Gostavas de saber? é lapin
121	ALS	Lapin
122	P/I	Lapin

123	B7	E zebra? E leão e leão?
124	P/I	Leão lion em Inglês
125	B6	Lion
126	B4	Em Francês?
127	P/I	Em Francês esperem
128	B3	*Polve* polve <tentando dizer em Inglês à sua maneira>
129	P/I	Olhem vamos ver chiuu calma em espanhol é león
130	ALS	León
131	P/I	E em Francês é léon
132	ALS	Lion
133	P/I	B8 toma um lencinho olha para tu assoares o teu nariz
134	B5	Depois eu quero leão é parecido com leão
135	P/I	É parecido não é?
136	B6	Lion
137	A	É
138	P/I	Pronto agora vou distribuir as outras estes dois
139	B2	Ainda não
140	P/I	Ninguém toca o B7 e B4 fica para vocês B6 estes dois olha ali um canard vês?
141	B3	O que é isso um canard?
142	P/I	Vamos ver B6 explicas à B3
143	B6	É um pato
144	P/I	É um pato e este vocês conhecem este
145	B6	Cow
146	B3	É um um
147	P/I	Cow
148	B3	É um ganso isto é um ganso?
149	P/I	Se calhar não é? é parecido com um pato// e este aqui vocês já aprenderam este
150	B6	Cow
151	P/I	Qual é?
152	B6	Cow
153	B3 e B2	<disputam cartão>
154	B3	Assim está do teu lado não é só para ti é no meio
155	P/I	<retira cartão a B3 e B2> como é que se chama este?
156	B6	Cow
157	P/I	Ou então vocês sabem esse
158	B6	Eu ainda não perguntei ainda à minha mãe também
159	P/I	Como é que é vaca noutras línguas?
160	B2	Vaca <em espanhol>
161	B1	Vaca <em espanhol>
162	P/I	Vaca <em espanhol> muito bem
163	B6	Eu ainda não perguntei em Francês
164	P/I	E queres perguntar?
165	B6	Sim
166	P/I	Queres perguntar à tua mãe ou queres que eu te diga?
167	B6	Tu
168	P/I	Então é vache

169	ALS	Vache
170	P/I	Vache muito bem/ e aqui temos estes dois para a B1 e a B5
171	B3	Fish
172	P/I	Então têm aqui fish olhem têm este aqui
173	B3	Crocodile
174	P/I	Crocodile muito bem e em espanhol sabem dizer em espanhol?
175	B3	Não
176	P/I	É cocro...cocodrilo
177	B3	Cocodrilo
178	B6	Sheep sheep
179	P/I	Sheep muito bem e este?
180	ALS	Dog dog
181	B2	Como é que se diz em Francês?
182	B3	Cane cane
183	B2	Em Francês elefante
184	P/I	Como é que se diz elefante em Francês? B6 o B2 está a perguntar como é que se diz elefante em Francês é éléphant diz lá
185	B6	*êlêfon
186	B2	Éléphant
187	P/I	Muito bem éléphant/ <IND> temos muitos aqui animais
188	A	Como é que se diz?
189	P/I	Agora vou-vos dizer
190	B3	E o nosso?
191	B6	<IND>
192	P/I	O vosso vocês não vão jogar porque estavam não vão jogar a primeira vez porque estavam aí às às turras
193	A	Ursinho
194	P/I	Eu disse que não queria turras não foi B3? hm?
195	B6	<acena>
196	P/I	Ok/ então vá eu vou dizer o nome de um animal numa língua qualquer e vocês têm de preencher o vosso cartão ok?
197	B6	O que é o de cima?
198	B7	Nós não temos *papeles (papéis) para preencher
199	P/I	Hm? não têm *papeles? não?
200	B7	Não
201	P/I	Têm olha aqui tantos
202	B6	Ah <IND>
203	P/I	Agora vou dizer este aqui olhem vou dizer esse este pájaro/ pájaro
204	B3	Pássaro
205	P/I	É pássaro quem é que tem?
206	B7	Nós temos
207	P/I	Pronto boa já está olhem e este? hm não sei se sabem este
208	A	Qual?
209	P/I	Vou ver se digo aqui numa língua diferente é/ polpo
210	B3	Porquinho
211	P/I	Polpo

212	B3	Um porquinho
213	P/I	Não é na língua do Arturo
214	B7	Polpo
215	P/I	Polpo na língua do Arturo
216	B2	É porco
217	P/I	Não é polvo/ quem tem?
218	B7	Nós temos
219	P/I	Eeh isso muito bem já podem jogar B3 e B2 mas já sabem isso
220	P/I e B3	Mouse
221	B2	RATINHO
222	A	Ratinho
223	B4	<põe dedo no ar>
224	P/I	Então estão mal baralhadas as cartas se calhar tenho que as baralhar melhor pronto agora
225	B2	<tenta espreitar as cartas da professora>
226	P/I	Ei não espreita B2 <ri-se>
227	B2	<ri-se envergonhado>
228	P/I	Agora vamos a este este aqui este aqui este aqui ah hippopotame hippopotame qual será este hippopotame?
229	B3	Hipopótamo
230	P/I	Eu acho que é no Francês
231	B8	Hipopótamo
232	P/I	Eu acho que é no Francês e muito bem B5 desculpa é para a B6 e para o B8/ ah baleine
233	B3	Baleine
234	B2	Baleine
235	P/I	Boa na língua da Pauline ah/ cocodrilo
236	B3	Cocodrilo
237	P/I	Quem tem? é o quê?
238	B1 e B5	<põem dedo no ar>
239	P/I	É um...
240	B3	Crocodilo
241	P/I	Muito bem
242	B6	Eu acho que vou <IND> na língua da Pauline
243	P/I	Ai é?
244	B6	Acho eu
245	P/I	Olhem e este? Tortuga tortuga tortuga
246	B3	Eu
247	P/I	E será em que língua tortuga?
248	B3	Eu queria ser <IND>
249	B2	Em espanhol
250	P/I	Em espanhol/ agora é a B3 muito bem assim já gosto estão muito organizados/ vaca <em espanhol>
251	B7	Vaca <em espanhol>
252	P/I	Vaca <em espanhol>
253	B8	<aponta no seu bingo>

254	P/I	Muito bem B8 muito bem em que língua é que será vaca <em espanhol>?
255	B1	Vaca <em espanhol>
256	P/I	Do Javier <IND> espanhol/ olhem este eu gosto cochon
257	B3	Eeh
258	P/I	Cochon em que língua é que é cochon?
259	B3	Porquinho em Francês
260	P/I	Porquinho em Francês boa ah vamos ver se eu sei este tenho que ir aqui ver onde é que ele está ah escargot
261	B3	O que é isso?
262	P/I	Escargot
263	B3	Patinho?
264	P/I	Anda muito devagarinho e tem umas antenas escargot
265	B2	<IND>
266	B8	Aah é o <IND>
267	P/I	É o?
268	B7	O leão
269	P/I	Não
270	ALS	<IND>
271	P/I	Não é um...
272	B3	Caracol
273	B6	<põe dedo no ar>
274	P/I	Em Francês escargot// sheep
275	B3	Sheep
276	B1	<põe dedo no ar>
277	P/I	Boa B1
278	B3	Senta-te <falando com B2>
279	ALS	<falam todos ao mesmo tempo>
280	P/I	Chuuu posso?
281	B4	Quem é que está a ganhar?
282	P/I	Posso?/ ours ours
283	B7	Está aqui
284	P/I	Ours
285	B4	É aqui
286	P/I	É um...
287	B7	É um coelho
288	B6	<põe dedo no ar>
289	P/I	<IND> é em francês muito bem agora vamos ver este
290	B4	Não nos está a calhar nada
291	P/I	Chat
292	B3	Eeh ai não
293	P/I	Chat muito bem
294	B2	Agora sou eu
295	B3	Não
296	B2	Tu já puseste
297	P/I	Agora é o B2 é o B2 querida pronto isso mesmo ah vamos ver se sabemos este/ estão prontos?

298	B3	Sim
299	P/I	Ahm pesce
300	B3	Pesce
301	B7	Zebra
302	P/I	Qual é? não
303	B7	Temos <IND>
304	B1 e B5	<põem dedo no ar>
305	P/I	É o quê? é um peixe boa/ éléphant éléphant
306	B3	Éléphant
307	P/I	Éléphant
308	B1	<IND>
309	B5	<põe dedo no ar>
310	P/I	Éléphant boa B5 será em que língua éléphant?
311	B3	Em Francês
312	P/I	Ah muito bem
313	B7	<IND>
314	P/I	Ahm porcupine
315	B3	O que é isso?
316	P/I	Porcupine
317	B7	É porco
318	P/I	Porcupine diz B6 não tenhas medo
319	B6	É o ouriço
320	P/I	É um porco espinho um ouriço porco espinho é porcupine em Inglês cá vai ele isso// ah este cane cane
321	B7	Eu sei
322	B6	Alguém que <IND>
323	P/I	É o quê?
324	B7	É coelho
325	P/I	Não
326	B7	ZEBRA
327	P/I	Não
328	B7	LEÃO
329	B4	LEÃO
330	B5	<levanta o braço>
331	P/I	Diz B5
332	B5	Dog
333	P/I	É dog pois é cane é cão mas quem tem? és tu B1? isso/ canard
334	B7	Canard fui eu
335	B6	<põe dedo no ar>
336	P/I	Tens? boa/ olha já terminaram? têm de dizer BINGO
337	B8 e B6	BINGO
338	P/I	Boa e agora
339	B4	B6 não é para levantar
340	P/I	Ouçam bem zèbre
341	B7	ZEBRA
342	P/I	Zebra boa// goose

343	B8	Ganhámos
344	B4	Não faz mal
345	B3	<põe dedo no ar>
346	P/I	Goose boa/ B8 não não não quero isso está bem? Já está já ganharam mas vamos que ficam em segundo/ penguin penguin?
347	B1	<põe dedo no ar>
348	P/I	Boa segundo lugar B1 e B5 muito bem/ léon
349	B1 e B5	BINGO
350	P/I	Bingo boa léon
351	B3	Léon
352	B7	Nós temos
353	P/I	Ora
354	B7	<IND> em terceiro lugar
355	P/I	Mariquita
356	B7	Mariquita mariquita
357	B2	<põe dedo no ar>
358	P/I	Boa
359	B3 e B2	BINGO
360	P/I	And rabbit/ B7 B4 deixa a B4 pôr B7/ então primeiro
361	B4 e B7	BINGO
362	P/I	Boa primeiro lugar segundo terceiro e quarto boa gostaram?
363	B7	<IND> é o último?
364	P/I	Uhm? foram vocês gostaram?
365	ALS	Siiiiim
366	P/I	Lembram-se de algum animal que aprenderam a dizer hoje?
367	B1	<IND>
368	B6	CANARD
369	P/I	Canard
370	B7	MARIQUITA mariquita
371	B7	Os três cerditos
372	P/I	Mas isso não foi hoje
373	ALS	<falam todos ao mesmo tempo>
374	P/I	Chiu chu chu ei ei ei baixinho B3 calma// lembram-se de alguma coisa que aprenderam hoje?
375	ALS	<falam todos ao mesmo tempo>
376	P/I	Olhem eu estou-vos a fazer uma pergunta
377	B3	Sim
378	P/I	Então respondam se faz favor lembram-se algum que aprenderam hoje?
379	B6	CANARD
380	B3	Mariquitas
381	P/I	Essa já aprenderam no outro dia mas pronto
382	B7	Tu não estavas cá B3
383	B3	Pois não
384	P/I	<prepara outro jogo>
385	B3	Eeehhh
386	P/I	Ora bem agora vamos jogar outro jogo que tem animais está bem? Vocês já

		ouviram falar da Arca de Noé
387	B3	Não
388	P/I	Não?
389	B6	Sim
390	B3	Não
391	P/I	Oh B4 podes não ter ouvido tu mas outras pessoas terem ouvido falar não é?
392	B1	Eu não
393	B5	Nunca ouvi
394	P/I	Nunca ouviram falar? então é a história de ahm/ um senhor <ri-se> que existiu em não me lembro agora o nome
395	V	Noé
396	P/I	Noé ah pois é se é a Arca de Noé é o Noé e o Noé num dia de tempestade resolveu meter os animais todos para dentro de uma arca
397	A	Olha
398	P/I	Uma arca
399	B2	É esta <aponta para o jogo>
400	P/I	É um barco e é um barco porque era uma tempestade e o que é que acontece numa tempestade há muita chuva e uma inundação muito grande e então a única coisa que conseguia andar na água era...
401	ALS	Um barco
402	P/I	Um barco que aqui se chama arca ok? sim? então vamos ver
403	B4	B6 estás cansada tens sono?
404	P/I	B6 cabecinha para cima se faz favor isso direitinha a olhar para mim <prepara jogo> não mexe
405	B6	Eu tenho uma história com animais
406	P/I	Tens uma história com animais?
407	B3	Eu também
408	B2	Eu também
409	B1	Eu também
410	P/I	Pronto então aqui temos a nossa arca aqui no meio vêem aqui algum animal que conheçam na arca?
411	B7	Vaca <em espanhol>
412	B2	Crocodile
413	P/I	Crocodile boa e vaca <em espanhol> e mais algum?
414	B3	O ele... o elephant
415	P/I	Elephant olhem e quem é este senhor aqui?
416	B3	O amigo do Jesus
417	P/I	Pois se calhar também é é o Noé é o Noé e aqui temos os animaizinhos todos na arca não é?
418	B6	Fish fish
419	B3	<IND>
420	V	B8 B8 B8 encosta-te direitinho
421	P/I	Vá não mexem
422	B1	Onde é que está o fish?
423	B3	Está ali
424	P/I	Pronto vou pôr aqui ora bem tenho aqui um

425	B4	Elephant
426	P/I	Elephant/ aqui tenho um léon ou lion <IND> tenho o cocodrilo <IND> tenho uma giraffe
427	B6	É em Francês
428	P/I	Pois é/ e tenho uma tortuga que é em espanhol <IND>
429	B3	O que é que é tortuga?
430	P/I	Tortuga é este/ e este?
431	B6	Adivinhei logo
432	B3	Fog
433	P/I	Frog é parecido boa/ e este?
434	B3	Bird
435	P/I	Bird ou mais precisamente
436	B3	*papagáiaou <tentando sotaque inglês>
437	P/I	Papagaio em Italiano é papagalo
438	B7	Elas têm o dog
439	ALS	Papagalo
440	B3	Papagaio
441	P/I	Não é papagalo
442	ALS	Papagalo
443	P/I	Boa hippo
444	ALS	Hippo
445	P/I	Eu já estou a fazer asneira <seleccionando as cartas> tenho que ver se não <IND> e este? este aqui é o.../ este
446	B2	*macacaou <tentando sotaque Inglês>
447	P/I	Macaco ou monkey/ tens uma zebra <em italiano>
448	B7	Zebra <em Inglês>
449	P/I	Ou zebra pois é elefante já temos deste lado vai para aqui éléphant ali fica junta giraffe e este aqui que é frog e precisamos aqui <conta cartas> ok agora vamos pegar neste montinho agora vamos
450	B6	Eu quero ficar com a girafa
451	P/I	Oh filha tem que ser com o que calhar
452	B2	As nuvens é para os animais entrarem
453	P/I	Pois para entrarem onde?
454	ALS	No barco
455	P/I	E estão prontos para ir para o alto mar para a tempestade
456	B8	É o que calhar
457	P/I	É o que calhar pois é olha vai calhar aqui ao B2 um...
458	B3	Turtle
459	P/I	Chamas-te B2?
460	B3	Não <ri-se>
461	P/I	Ah pronto/ ao B2 calhou um... tortuga/ diz lá
462	B2	Tortuga
463	P/I	Na língua do Javier olha a ti calhou-te um...cocodrilo ou crocodile pronto a ti calhou-te uma giraffe diz lá B7
464	B7	Giraffe
465	P/I	Giraffe muito bem a ti frog

466	B4	Frog
467	P/I	Frog ahm hippopotame hippopotame em que língua é que será? francês léon lion léon <IND> e parrot e estes dois ficam para mim eu tenho um monkey e uma
468	B3	Zebra <em inglês>
469	P/I	Zebra// ok agora vamos misturar isto tudo e vai aqui <IND> <espalha cartas na mesa>
470	B4	Ah estão aqui duas
471	P/I	Ah querida não mexe assim <IND> não pode ser querida// pronto não mexam qual é o objetivo? é <põe barco em cima da mesa>
472	B3	Pormos as cartas
473	P/I	Ahm viram uma carta só um de cada vez se for igual ao vosso juntam e põem dentro da arca de Noé e depois só ganham quando vos calhar as duas nuvens põem as nuvens aqui dentro e finalmente a arca pode ir <flutua arca no ar> pelo mar adentro ok?
474	B3	Eu estou a ouvir um barulho
475	P/I	É um barulho que é do do cartão/ não tem cá nada estás ver não tem cá nada
476	B3	Deixa ver
477	P/I	Não não não não não pronto/ então vamos lá eu vou começar pode ser eu vou virar só uma carta/ olha o que é?
478	B3	É um monkey
479	P/I	Um monkey e eu tenho um monkey?
480	B3	Tens
481	P/I	E boa muito bem já tenho um e tu B2 podes jogar
482	B2	<vira carta>
483	P/I	É o quê? É um... em que língua é que tu sabes? diz na que tu quiseres// lembras-te de alguma? E se eu disser frog? frog?
484	B2	<acena>
485	P/I	Pode ser frog tens não tens? pois não? não é igual então voltas a pôr lá e viras para baixo está bem? agora B3 és tu
486	B3	<vira carta>
487	P/I	É igual? tens o cocodrilo?
488	B3	<acena>
489	P/I	Então junta e pões aqui muito bem e o B7 virá
490	B7	Zebra <em Inglês>
491	P/I	Tens uma zebra ou uma giraffe?
492	B7	Uma girafa
493	P/I	Uma girafa então vê lá se encontras aí
494	B7	<vira carta>
495	P/I	Olha não mas encontraste a nuvem boa tens de a virar para baixo pronto tu B4
496	B4	<vira carta>
497	P/I	Oh uma frog ou então outro nome rana
498	B4	Rana
499	P/I	Rana muito bem junta-as e pões aqui/ não podes não podes virar que isto tem um buraco por baixo e depois elas saem/ B6 precisas de um hippopotame hippopotame
500	B6	<vira carta>

501	P/I	É parecido não é mas não é um hippopotame é um...
502	B6	*elefan (éléphant)
503	P/I	Éléphant muito bem agora é o B8 tu tens o léon não é?
504	B6	Ele é o rei da selva
505	P/I	É o rei da selva pois é/ encontraste o léon?
506	B8	Não
507	P/I	Olha encontraste o hippopotame para a B6 mas ela não pode tirar não é? só na vez dela vira para baixo/ B1
508	B1	<vira carta>
509	B6	Ela conseguiu encontrar
510	P/I	Aaah um elefante
511	B6	Ela conseguiu encontrar porque eu tirei
512	P/I	Pois foi mas é isso mesmo que nós queremos que é para vocês estarem atentos <IND> onde estão e agora?
513	B5	<vira carta>
514	P/I	Olha uma giraffe B7 han/ mas não é para ti pois não B5? então vira lá para baixo agora é o B2// ai não sou eu esperem lá <IND> zebra ou zebra ou uma zèbre ora aqui quero este <vira carta> oh que chatice vá B2
515	B8	Era o quê?
516	P/I	É uma nuvem
517	ALS	Nuvem
518	P/I	Olha outra nuvem já sabemos onde é que estão as outras nuvens quando precisarmos de mandar mandar o <mexe no barco> a arca de Noé não é B3?
519	B3	Sou eu
520	P/I	Tu és sortuda precisas de quê agora?
521	B3	<vira cartas>
522	P/I	Das nuvens lá vão elas tão bom ganhou a B3 adeus <movimenta a arca> lá vai a arca mas olhem vocês podem pôr os outros animais a ver quem é que ganha a seguir vá
523	B7	<vira carta>
524	P/I	Giraffe boa põe aqui ainda vais a tempo porque o barco ainda não se afastou muito está aqui perto vá// tu não precisas <falando com B4> porque as nuvens já foram agora é a B6/ onde é que estará o hippopotame
525	B6	<vira carta>
526	P/I	Muito bem
527	B3	Eu ganhei as nuvens
528	P/I	E tu B8? onde estará?
529	B8	<vira carta>
530	P/I	Oh é um cane
531	B4	B5 depois não te esqueças
532	P/I	Então?
533	B5	<vira carta>
534	B6	Eu vi logo
535	P/I	Boa
536	B7	A seguir era a B1
537	B1	Pois mas eu não tenho

538	P/I	A B1 não tem já querido
539	B3	Agora és tu
540	P/I	Agora sou eu/ oh uma tortuga/ faltas tu B2
541	B2	<vira carta>
542	P/I	Eh boa tortuga boa B2/ olhem...
543	B3	<mexe nas cartas ainda em jogo>
544	P/I	Oh B3 quem é que te disse para tu mexeres?
545	B1	Agora é o B8 e depois ele já sabe
546	P/I	Pois muito bonito B3 <IND>
547	B8	<vira cartas>
548	P/I	Lindo muito bem
549	B3	Agora és só tu
550	P/I	Agora sou eu sou a última <brinca com os seus cartões encaminhando-os para a arca>
551	ALS	<riem-se>
552	P/I	Pum pum pum já foram <ri-se> digam adeus
553	ALS	ADEUS
554	A	Adiós
555	P/I	Adiós goodbye
556	B4	Goodbye
557	P/I	Lá vai ele
558	B4	Bye bye
559	P/I	Pronto agora ainda temos tempo para mais um joguinho pode ser?
560	ALS	Sim
561	B4	Bye bye
562	B3	Bye bye
563	B4	Bye bye
564	P/I	Bye bye <IND> mais um jogo já queres ir embora B4? não queres?
565	B4	<diz que não com a cabeça e ri-se envergonhada>
566	B3	Onde está o jogo?
567	P/I	Olhem sabem qual é que eu vou jogar convosco? eu acho que vocês gostaram muito daquele jogo do rio lembram-se?
568	B7	Sim
569	P/I	Lembra-se do jogo do rio?
570	B6	Siiiiim
571	P/I	Que não podiam molhar os pés lembram-se?
572	A	Sim
573	P/I	Então vamos jogar vamos fazer assim (...)
574		<preparam a sala para o próximo jogo, desviando mesas e cadeiras>
575	P/I	Pronto muito bem lembram-se que esta linha aqui
576	B3	Era a era a
577	P/I	A margem do rio vocês não podem estar com os pés de molho vá B4 pezinhos fora da água isto é a água e a outra margem é aqui/ eu vou pôr aqui um uma corda que é para saberem quando saltarem a corda é porque chegaram à margem está bem? e temos onde é que está? está aqui temos aqui animais e temos as pedrinhas lembram-se temos as pedrinhas que tínhamos que ir saltando lembram-se?

578	A	Sim
579	B1	Que bom qual é que são as minhas?
580	P/I	Lembram-se das pedrinhas?
581	B5	Aquelas são as minhas
582	P/I	Então é assim/ tenho aqui uma pedrinha <coloca folha no chão> vocês têm que ir sentando pondo o pé na pedrinha não é? outra outra aqui outra <IND> saltam para a margem pode ser?
583	B4	Temos de saltar
584	B3	Tu tens umas botas especiais
585	P/I	Diz?
586	B3	Tu tens botas especiais
587	P/I	Eu tenho botas especiais?
588	B3	Para pisares na água
589	P/I	Exatamente tenho botas especiais eu posso pisar a água quase que vou a andar na água mas não molho os pés as minhas botas são especiais
590	B6	Eu também
591	P/I	Tu também? não que eu tirei-vos as botas especiais hoje essas não dá vocês têm que saltar as pedrinhas que senão molham os pés é uma chatice
592	B6	É a fingir?
593	P/I	Sim é a fingir <vai colocando imagens no chão>
594	B6	Boa canard
595	B4	Mas nós podemos pisar à mesma
596	P/I	Pois é podem pisar à mesma vamos imaginar isso pode ser B6? Pode?
597	ALS	Sim
598	P/I	Vamos começar a jogar vamos fazer duas equipas não é? como fizemos da outra vez então temos a equipa que está ali que é a equipa do B2 que é a B3 o B7 a B6 e B2
599	B3	Cane
600	P/I	E depois ahm
601	B3	É para se escolher um animal
602	P/I	Não querida é para me ouvires se faz favor está bem? e depois temos o B8 a B5 a B1 e a B4 que são de outra equipa a equipa da B4 a equipa da B4 e a equipa do B2
603	B6	<põe dedo no ar>
604	P/I	Diz B6
605	B6	Eu não me lembro bem como é que se diz aquele animal
606	P/I	Oh que chatice
607	B7	Eu sei
608	P/I	Então
609	B7	É vaca <em espanhol>
610	P/I	Vaca se for nessa língua que eu pedir vaca em espanhol
611	B3	E mariquitas?
612	P/I	Vocês <IND> fazendo assim vá devagarinho não saltem porque a folha escorrega e vocês caem fazem assim devagarinho não faz mal pisarem a folha a folha é mesmo para isso é uma folha velha está bem? agora vou chamar primeiro o B2 vá B2 põe-te ali na margem mas não molhes os pés e depois um passinho no primeiro cuidado não molhes os pés ai ai ai ai primeiro

613	B2	<pisa a primeira “pedrinha”>
614	P/I	Boa/ vamos aqui ver em que língua é que tens que dizer/ olha na língua do Arturo
615	B2	<pensa>
616	P/I	Pensa lá pensa na língua do Arturo// os outros meninos podem ajudar
617	B7	Vaca <em espanhol>
618	P/I	Não é vaca <em italiano> vaca <em espanhol> é na língua do Javier tens de voltar para trás agora vem a B4 não é preciso B3 obrigada
619	B4	Eu?
620	P/I	Sim B4 depressa depressa
621	B1	Não molhes os pés
622	P/I	Ai não molhes os pés estás a molhar um bocadinho os pés e está muito frio isso pronto olha na língua da Pauline
623	B4	Como é que será?
624	P/I	Hahah os meninos da equipa podem ajudar
625	B1	Eu não me lembro
626	P/I	Vache
627	B4	*bachí (vache)
628	P/I	Vache mas pronto fui eu que disse tens que voltar para trás/ agora vem a B6 cuidado não molhes ai que molhas os pés pronto olha na língua do Charlie
629	B6	Cow
630	P/I	Boa mais um passinho agora outro na língua do Arturo
631	B6	Cane
632	P/I	Boa B6 ora na língua da Pauline
633	B6	Canard
634	P/I	Canard boa B6 mais um passinho e agora na língua de quem quem será? oi do Javier
635	B6	Os três cerditos
636	P/I	Cerdito muito bem e agora quem será? O Javier outra vez olha
637	B6	Gato <em espanhol>
638	P/I	Gato boa salta para a margem boa B6 uma menina da vossa equipa já chegou vocês têm de chegar também agora é a B1
639	B6	Tenho de estar aqui
640	P/I	Deixa-me endireitar aqui as pedrinhas
641	B6	Boa consegui
642	P/I	Boa B6 da cá cinco aqui cinco dedinhos
643	B6	<bate palma com palma>
644	P/I	Auuu e que força ok B1 vamos lá ver na língua do Charlie
645	B1	Hhm <pensa>
646	P/I	Podem ajudar <IND> como é que é vaca na língua do Charlie?
647	B4	Tu não sabes B1
648	B2	Cow
649	P/I	Pois mas tu não és da equipa deles não podes ajudar só os meninos da mesma equipa/ volta para trás B1
650	B4	Olha eu não te disse
651	P/I	Olhem eu até vou fazer uma coisa vou aqui trocar alguns animais só para ser mais difícil vou trocar

652	B6	Mas eu já cheguei ao meu lugar à mesma posso jogar outra vez
653	P/I	Foi?
654	B3	Podes agora <IND>
655	P/I	Hhm vou trocar aqui alguns olhem vou pôr aqui esta
657	B3	Eeeh
658	P/I	Vou pôr aqui e vou pôr aqui esta
659	B4	A última é mais difícil
660	P/I	Oh B6 tu ficas quietinha aí está bem?
661	B6	Sim
662	P/I	Então agora vai o B7// então na língua do Charlie
663	B7	Lupo
664	P/I	Não é em Inglês wolf ooh agora vem o a o a B5
665	B3	A B5 não foi
666	B5	Pois não
667	P/I	Pois claro não foi agora vem na língua do Arturo italiano// os meninos da mesma equipa podem ajudar
668	B4	Cane
669	P/I	Não não é cão querida é lobo é lupo
670	B5	Lupo
671	P/I	Tens de voltar atrás querida/ pronto agora é a B3// ui na língua do Arturo do Charlie
672	B3	Wolf
673	P/I	Wolf boa B3/ agora cão na língua da Pauline
674	B3	Cane
675	P/I	Hm?
676	B4	B6 eu sei
677	P/I	Eu não percebi o que tu disseste
678	B6	Eu posso ajudar?
679	B3	Eu disse cane
680	P/I	Podes são da mesma equipa/ disseste cane não querida isso é em italiano/ como é que era na língua da Pauline?
681	B8	Eu sei
682	B6	Chien
683	P/I	Chien sabias B8? boa agora B8
684	B3	Eu fiz assim para não pisar o rio
685	P/I	Não pises o rio haha
686	B7	Pois porque a B6 é da nossa equipa
687	P/I	Boa B8 na língua do Arturo o lobo como é que é?
688	B8	<pensa>
689	P/I	Podem ajudar vocês sabem?
690	B5	Lupo
691	P/I	Lupo boa diz lá B8
692	B8	Lupo
693	P/I	Lupo podes continuar porque foi a tua equipa que te ajudou podes continuar mais um passinho oh e na língua do Charlie
694	B8	Wolf

695	P/I	Olha olha para a imagem o wolf já foi qual é esse?
696	B1	Olha eu sei tu
697	P/I	Chiuuuu
698	B1	Tu sabes
699	P/I	Ele sabe de certeza que ele costuma dizer
700	B1	Porque nós andamos no Inglês
701	B4	É tens é que dizer
702	P/I	Então ajuda B4
703	B4	Dog
704	P/I	Dog boa mais um passinho
705	B1	Acho que ele vai ficar ao pé da B6
706	P/I	Vamos ver ai que eu não consigo tirar ai ai ai ai ah na língua da Pauline
707	B2	Ah canard
708	B8	Ah canard
709	P/I	Pois bem
710	B7	Pois BATOTEIRO B2
711	P/I	Não é nada B7 foi sem querer ele estava entusiasmado tens de voltar para trás B8 porque foi um menino da outra equipa que disse boa B2 mas tens de estar caladinho dizes só quando é a tua está bem agora és tu outra vez B2
712	B1	E depois voltamos até aqui a mim
713	B6	<IND>
714	P/I	Agora vamos mais depressa vá
715	B2	Wolf
716	P/I	Wolf boa// em italiano na língua do Arturo
717	B2	Cane
718	P/I	Cane boa
719	B6	Ele vai de todos porque
720	P/I	Na língua do Javier
721	B2	Pato <em espanhol>
722	P/I	Pato boa B2 agora na língua da Pauline/ ai esta é que é difícil
723	B6	Eu já perguntei à minha mãe
724	P/I	B7 e B3 podem ajudar e B6 podes ajudar que és da mesma equipa/ na língua da Pauline lembras-te? ah tu não estiveste cá quando nós demos isto
725	B7	Mari mari...
726	P/I	Mariquita era na língua do Javier
727	B1	Tu jogaste com as mariquitas
728	P/I	Era cocinelle cocinelle oh tens de voltar atrás não vale pisar oh oh oh ai ai ai
729	B7	É a minha vez é A MINHA VEZ
730	B6	<IND>
731	P/I	Agora é a B4
732	B6	Oh Daniela
733	P/I	Diz querida
734	B6	Eu disse todos porque estive muito atenta
735	P/I	Foi?
736	B4	Ponham os pés para trás
737	P/I	Vá ponham os pezinhos para trás que senão a B4 molha os pés então B4 na língua

		da Pauline
738	B4	<pensa>
739	P/I	Quem ajuda?
740	B3	Eu
741	P/I	Na língua da Pauline o lobo/ vocês não que vocês são de outra equipa
742	B6	<põe dedo no ar>
743	P/I	Não podes tu és de outra equipa
744	B6	Mas eu quero dizer <IND>
745	P/I	Então não sabem loup voltar para trás então B4 agora o B7 depressa não molhes os pezinhos B4
746	B6	Oh Daniela
747	P/I	Sim espera um bocadinho está bem B6? então B7
748	B6	Tu sabes
749	B7	Wolf
750	P/I	Boa agora/ este Arturo
751	B7	Cane
752	P/I	Cane boa agora na língua do Javier
753	B7	Pato <em espanhol>
754	P/I	Pato <em espanhol> boa mas um não não é esse saltaste uma pedrinha não podes fazer batota na língua da Pauline
755	B1	Olha estás ali a pisar
756	P/I	Quem se lembra B6 lembrás-te que eu ensinei agora? como é que é?
758	B4	B6 ajuda
759	P/I	Cocinelle
760	B7	Cocinella
761	P/I	Voltar para trás
762	B4	<IND>
763	P/I	Molhar os pés <IND> B1
764	B6	Oh Daniela
765	P/I	Diz B6
766	B6	Eu quero dizer como é que vai chamar-se a minha equipa
767	B1	B5
768	B6	É cocinelle
769	P/I	É cocinelle a tua equipa? boa é gira
770	B6	Joaninha em Francês
771	P/I	Então pois cocinelle agora lobo na língua da Pauline
772	B1	<pensa>
773	P/I	Quem ajuda?
774	B8	Loup
775	P/I	Boa B8 diz lá B1
776	B1	Loup
777	P/I	Loup boa/ agora mais um passinho agora na língua do Charlie
778	B1	Dog
779	P/I	Boa mais um passinho na língua do Javier
780	B1	<olha para a sua equipa pedindo ajuda>
781	B4	Pede ao B8

782	B8	Pato <em espanhol>
783	P/I	Pato <em espanhol> boa mais um passinho/ não te ouvi repetir diz lá pato <em espanhol>
784	B1	Pato <em espanhol>
785	P/I	Boa mais um passinho/ agora na língua do Arturo em italiano
786	B4	Pede ao B8
787	P/I	Ai como é que será como é que é na língua do da..?
788	B3	<INT> eu lembro-me
789	P/I	É parecido com o Francês lembram-se? cocinella diz lá
790	B1	Cocinella
791	P/I	Tens que voltar para trás porque fui eu que disse não foste tu/ ai os pezinhos na água ai os pezinhos na água B3 vá só falta mais três vezes e depois acabamos/ boa na língua do Arturo
792	B6	Cocin ... como é que se diz <IND> já não me lembro
793	P/I	Chuuu em francês é cocinelle
794	B3	Já não me lembro
795	P/I	Ooh ajudem na língua do Arturo Italiano
796	B2	Loup loup
797	P/I	É loup? não é lupo lupo
798	B7	Lupo
799	P/I	Para trás querida oh
800	B7	Mas é o B2
801	P/I	B7 então mas ele tentou ajudar querido
802	B1	Duas vezes eu tenho duas vezes
803	B7	Também já estamos a ganhar <IND>
804	P/I	Ajudem a equipa ajudem
805	B4	Porcellini
806	B3	Tenho xixi tenho xixi
807	P/I	V a B3 pode ir fazer xixi
808	V	Pode pode
809	P/I	Vai lá B3
810	B4	Porcellini
811	P/I	Não querida na língua da Pauline é loup/ agora para trás querida <IND>
812	B6	E é um outro animal
813	P/I	Olhem se o B8 agora conseguir passar ficam as equipas empatadas vá B8 <IND> na pedrinha
814	B8	<pisa pedrinha>
815	P/I	Isso/ ok Arturo na língua do Arturo
816	B7	Essa é *muita (muito) difícil
817	P/I	Como é em Italiano vocês sabem?
818	B8	<IND>
819	P/I	Diz diz
820	B8	<IND>
821	P/I	<chega-se perto>
822	B8	*bácá (vaca em espanhol)
823	P/I	Oh não isso <IND> em espanhol na língua do Javier oh volta para trás

824	B7	Yes ganhou a nossa equipa
825	P/I	Então olha ganhou a equipa da cocinelle
826	ALS	<pulam de alegria> ganhámos ganhámos
827	P/I	Boa agora sentam-se todos ali/ B6 senta lá menos menos alarido vá
828	A	<IND>
829	B6	Eu ganhei porque estive muito atenta
830	B1	Eu eu eu também fiz
831	A	Ganhámos
832	P/I	Agora é assim chuu vou falar convosco um bocadinho antes de irem embora primeiro é para vos dizer que vocês já sabiam que hoje era a última vez que eu vinha não já?
833	B3	Oooh
834	P/I	Portanto vamo-nos despedir mas daqui a bocadinho vão dizer adeus numa língua que quiserem e vão-me dar uma beijoca muita boa para dizermos adeus até à próxima vez que nos virmos está bem?
835	B6	Daniela
836	V	Mas a professora Daniela pode nos vir visitar quando quiser e pode trazer esses jogos
837	ALS	Eeeh
838	P/I	Ai que bom que bom ainda bem
839	B6	Eu queria outra vez podias trazer outra vez o jogo da corda
840	P/I	De saltar?
841	B3	E aquela que nós tínhamos de dizer a língua dos animais e tu mostravas uma carta de animais
842	B2	<INT> e aquele jogo dos três porquinhos
843	P/I	Esse era muito giro
844	ALS	<IND>
845	B7	Eu queria jogar aquele jogo da mariquita
846	ALS	<falam todos ao mesmo tempo>
847	P/I	B6 e B3 sentadinhas vá/ <IND> na água/ pronto então agora vou pedir à B4 que me diga adeus na língua que quiser
848	B4	Goodbye
849	P/I	Goodbye anda cá dá-me uma beijoca/ ai tão bom e um abraço adeus vai para onde V para a sala?
850	V	Não para o parque/ não é preciso chapéu está bem B4?
851	P/I	B3
852	B3	Adiós
853	P/I	Adiós anda cá dar um beijinho
854	B6	Oh Daniela eu queria aprender mais
855	P/I	<despede-se de B3 e conversa com a mãe de B3 que acaba de chegar>
856	B6	Oh Daniela eu queria aprender mais línguas contigo
857	P/I	B1
858	B1	Goodbye
859	P/I	Goodbye olha eu queria outro já disseram adiós já disseram goodbye
860	B7	Eu sei um
861	P/I	Então diz lá B7

862	B7	*Arriberdeci (arriverdeci)
863	P/I	Boa arriverdeci anda dar uma beijoca/ ai que vergonha/ tantos beijinhos que eu gosto muito/ B1 anda cá diz lá noutra língua/ lembras-te como é que se diz em francês
864	B5	Eu queria dizer
865	P/I	Então diz lá B5 aure...
866	B5	voir
867	P/I	Aurevoir// tchatchau
868	B6	Olha eu queria aprender mais contigo
869	P/I	E tu B6 diz lá
870	B6	Eu também queria dizer em francês
871	P/I	Então diz podes dizer
872	B6	Ah eham ehm ahm
873	V	Já se esqueceu
874	P/I	Já foi/ aurevoir
875	B6	Aurevoir
876	P/I	Boa beijoca
877	B6	Eu queria aprender mais contigo
878	P/I	Está bem eu depois venho cá um dia fazer mais coisas se a V deixar
879	V	Ah estás à vontade
880	P/I	B8
881	B8	Good morning
882	P/I	Good morning <ri-se> queres é dizer goodbye não é? queres dizer good bye não é? goodbye anda cá dá beijoca/ oh B6 eu não sei se podes levar isso
883	V	Essa tralha fica aí B6
884	P/I	B6 estás a ouvir a V? então vai lá pôr as coisinhas onde a V diz/ muito giro mas a V está a falar contigo/ B1 anda cá anda cá que eu ensino-te a dizer nas quatro línguas anda cá podes dizer adeus podes dizer goodbye podes dizer aurevoir
885	B1	Aurevoir
886	P/I	Ou podes dizer adiós
887	B1	Adiós
888	P/I	Ou então arriverdeci arriverdeci é difícil este? <IND> adeus

ANEXO 12

Transcrição da entrevista ao diretor da instituição de ensino onde decorreu o estudo

Tabela de convenções utilizadas na transcrição¹

Notação usada	Comportamento verbal/dado situacional
A	Aluno não identificado a falar
ALS	Dois ou mais alunos a falarem simultaneamente
Tr	Todos os alunos, em coro, a falar
T	Todos os alunos em conjunto com a professora, em coro, a falar
P	Professor(a) a falar
* palavra (palavra) ex: *quéi (quero)	Erros fonéticos: palavra foneticamente mal proferida e respetivo significado entre parêntesis
PALAVRA ex: EU	Palavras proferidas em voz alta
ahm	Gagueja, hesita
hm	Concorda
uhm	Sinal de que o interlocutor segue o discurso
hum	Questiona
/	Pausa muito curta (mudança de tom ou tópico)
//	Pausa curta (mudança de tom ou tópico)
<> ex: <sussurra>	Elementos não-verbais/ extra-verbais
<SIL>	Silêncio
<INT>	Interrupção de outro
<IND>	Inaudível ou incompreensível
<u>s</u> ex: é com um <u>s</u>	Enunciação de uma letra
+ ex: it's a +	Suspensão de frase com entoação ascendente ou passagem de palavra

¹ Baseada e adaptada de um documento informativo distribuído por uma docente num seminário do mestrado e retirado de Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1995). Processos de Interação Verbal em aula de Francês Língua Estrangeira (vol. I). Aveiro: Contexto de Investigação.

Quadro de convenções utilizadas apenas para esta transcrição

<p>P/I = professora/investigadora</p> <p>D = diretor</p> <p>CCMI = instituição de ensino onde decorreu a investigação</p> <p>A= professora de Inglês no pré-escolar</p> <p>E... = sigla identificativa da entrevista</p>

Entrevista ao diretor (D) – 8 Novembro 2011

Duração: cerca de 30 mins

Hora: 9h00

E1-D

Nº	Emissor	Transcrição
001	P/I	Então tipo de instituição/ como pode definir/ ahm este tipo de ahm instituição
002	D	É uma escola católica/ a identidade é precisamente essa/é uma escola católica
003	P/I	Uhm uhm
004	D	E e como escola católica/ ahm/ é uma instituição educativa que visa a formação integral dos alunos/ portanto não só a a educação/podemos dizer a educação normal científica cultural mas também a educação para os valores a educação para a espiritualidade por isso mesmo é que é uma escola católica/ portanto o que ahm/ a maisvalia desta escola é ser uma escola que se baseia se funda nos valores cristãos
005	P/I	Cristãos/ uhm uhm/ ahm/e como é que pode/ ahm/ enfim consegue definir em que meio sócio-cultural se se insere ou pelo menos
006	D	Pois
007	P/I	Estamos aqui mesmo na na no limite da cidade de Leiria
008	D	Pois é é/ podemos dizer que é semi-urbana
009	P/I	Semi-urbana
010	D	Semi-urbana pois porque/ ahm ahm abarca muita gente/ desta zona já// mais rural que urbana
011	P/I	Uhm uhm uhm uhm
012	D	E e por isso mesmo e e/ abarca também// pessoal da zona urbana/ portanto semi-urbano tenho a impressão que é a melhor coisa
013	P/I	A melhor coisa <IND> exato/ em relação à comunidade escolar número de educadores
014	D	45
015	P/I	Uhm uhm/ o número de professores do 1º ciclo
016	D	<INT> de professores do 1º ciclo/ 11
017	P/I	Uhm uhm
018	D	Do 2º ciclo e 3º ciclo 30 porque/ ahm/ repare os dos 2º ciclo ahm não há nenhum professor que seja só do 2º ciclo ou são do 2º ciclo e 3º ciclo
019	P/I	Ah exatamente exatamente

020	D	Portanto do 2º e 3º ciclo são 30 que normalmente dão ao 2º ciclo e 3º ciclo
021	P/I	<INT> exato
022	D	Ou seja há muito poucos que são específicos são específicos só de
023	P/I	<INT> <IND> ciclo exato
024	D	Um ciclo
025	P/I	Exatamente exatamente/ e em relação aos professores de língua estrangeira no pré-escolar
026	D	Ora são/ ahm/ ahm eu pus aqui 4
027	P/I	Uhm uhm
028	D	Eu pus aqui 4 mas não não são tantos/ ahm ahm/ de língua estrangeira no// no 1º ciclo e pré-escolar é que são 4
029	P/I	Ah no pré-escolar se calhar é só uma
030	D	É só uma
031	P/I	A A/ não é?
032	D	Exatamente é só uma
033	P/I	Pois exatamente/ quantos alunos tem tem no pré-escolar no total?
034	D	121
035	P/I	Uhm uhm/ e no 1ºciclo
036	D	274
037	P/I	Uhm uhm consegue dividir por por/ anos/ não teve oportunidade de de
038	D	Ahm/ peço desculpa
039	P/I	Não faz mal
040	D	<levanta-se e vai buscar um papel afixado na parede> <IND> Eu tenho aqui uma <IND>
041	P/I	Ah ótimo
042	D	Se quiser/ se quiser// tira-se uma cópia desta folha
043	P/I	Ah que bom muito obrigada
044	D	Que é mais simples <retira o papel da parede e tira uma cópia>// porque aqui tem o número de alunos
045	P/I	Uhm uhm// e tem de todos os ciclos
046	D	De todos os ciclos
047	P/I	Ótimo ótimo
048	D	Portanto este aqui já responde a parte das perguntas
049	P/I	Exato/ hanhan ou pelo menos às 3 seguintes não é <ri-se>
050	D	Uhm exatamente
051	P/I	Em relação às auxiliares da ação educativa
052	D	São cerca de de de 25/ eu considere mesmo as do quadro/ portanto o// ahm há há alguns que não são do quadro
053	P/I	Ah
054	D	Portanto considere as do quadro
055	P/I	OK/ *tá (está) bem/ ahm em relação aos técnicos de orientação de apoio pedagógico
056	D	Em considere só a psicóloga
057	P/I	Pois exato
058	D	Que faz parte que que que é o elemento dos serviços de psicologia
059	P/I	OK e é só uma portanto

060	D	E é só uma
061	P/I	OK muito bem
062	D	Tenho aqui os dados
063	P/I	OK muito obrigada
064	D	<retira uma fotocópia da fotocopadora e afixa um papel no placard>
065	P/I	Ahm// em relação a outros serviços de apoio ao aluno que tenham/ tem assim// ahm
066	D	Não existe formalmente nenhuma estrutura assim
067	P/I	Uhm uhm
068	D	De servir de apoio por exemplo de ensino especial
069	P/I	Pois
070	D	Não não tem não existe
071	P/I	Não não existe/ ahm também com certeza não têm necessidade
072	D	O que é que pois/ exatamente o que é que via aqui eu só via um serviço
073	P/I	O ensino especial
074	D	O ensino especial mais nada
075	P/I	OK ahm espaço
076	D	Ou um gabinete qualquer de de orientação mas os serviços de psicologia são psicologia de orientação
077	P/I	Já fazem isso uhm uhm
078	D	Normalmente temos também com/ a psicóloga temos também estagiários de psicologia
079	P/I	Ah isso é um dado importante
080	D	Este ano este ano ainda não temos
081	P/I	Uhm uhm
082	D	Mas mas espero que que venham que venham e é um auxiliar muito bom
083	P/I	Claro exatamente
084	D	Normalmente é do Instituto Superior de Línguas e Administração
085	P/I	Do ISLA
086	D	Vêm pra cá do ISLA
087	P/I	OK// muito bem ahm espaços materiais e equipamento portanto a arquitetura do edifício quer o definir portanto é quantos anos
088	D	É clássica
089	P/I	Tem
090	D	Podemos dizer que é clássica/ portanto o edifício/ a escola tem setenta anos/ mas//mas ahm mas o edifício tal como está tem aproximadamente quarenta anos este edifício
091	P/I	OK
092	D	Porque começou começou como uma casa que ainda existe onde está o/ parte do pré-escolar
093	P/I	Uhm uhm
094	D	Parte pré-escolar não nem está mas ao lado que começou há setenta anos uma casa de uma quinta e depois isto foi foi se estendendo não é
095	P/I	Uhm uhm
096	D	Este edifício tem mais uns quarenta anos
097	P/I	Uhm uhm/ sim porque têm

098	D	Mas a arquitetura
099	P/I	Há ali por trás uma/ quinta que pertence aqui à
100	D	É é exato
101	P/I	Ah
102	D	Exatamente tem uma quinta muito grande que circunda quase desta zona aqui deste lado nascente
103	P/I	Exato eu já não sei para onde é que estou virada mas <ri-se>
104	D	É é aqui é para a estrada ali
105	P/I	Ok pronto uhm uhm
106	D	Ali é a estrada e a quinta é precisamente nesta parte
107	P/I	Uhm uhm
108	D	Nascente e também norte/ portanto isto é circundado realmente por uma quinta muito grande tem para aí uns 8 hectares muito grande muito grande
109	P/I	Uhm uhm muito grande/ e a escola costuma usar a a quinta para alguma coisa para as crianças por exemplo fazerem qualquer coisa ahm ver como é que crescem
110	D	Como quinta pedagógica
112	P/I	As alfaces
113	D	Exatamente como quinta pedagógica e isso/ mal não fosse
114	P/I	Se não fosse
115	D	Não fosse se se não fosse assim realmente
116	P/I	Exato
117	D	E como quinta pedagógica e ahm
118	P/I	OK
119	D	E mais nada
120	P/I	Ok
121	D	E a tendência é o colégio ir conquistando espaço à quinta não é
122	P/I	Exato
123	D	E estender-se/ tem um espaço desportivo muito bom que nós queremos requalificar
124	P/I	Uhm uhm
125	D	Um campo como não existe em escola nenhuma de um campo de a sério/ de// para 22 jogadores que está ali e praticamente é/ é raríssima a escola que tenha que tenha aqui na cidade existe unicamente um que que é que é o estádio e mais nada
126	P/I	Pois e depois têm este
127	D	Pois e existe este tem mais ali um/ um campo de de de futebol de cinco e de também que é que é de basquete/ ahm// tem tem aqui espaços muito amplos portanto podemos dizer que é um que é um espaço ahm// muito adequado/ muito propício a uma escola não é normalmente o que é que sucede faltam espaços verdes que aqui os há faltam espaços desportivos que há
128	P/I	Que há aqui exatamente
129	D	Aqui também muito/ falta assim falta ar muitas vezes as escolas às vezes são assim meio encafuadas não é e esta está dentro da cidade e consegue ao mesmo tempo
130	P/I	Ter um bocadinho de campo
131	D	Ter ter ter campo não é
132	P/I	Exato
133	D	Ter ter muito campo é isso mesmo

134	P/I	Exato
135	D	Portanto é aprazível/ realmente é uma arquitetura clássica mas é/ é um local muito aprazível
136	P/I	Exato/ em relação ao número de salas de pré-escolar quantas são
137	D	São cinco
138	P/I	Uhm uhm e de salas de primeiro segundo e terceiro ciclo
139	D	Ahm as salas mesmo de aulas são onze mais quinze são vinte e seis porque temos onze turmas do primeiro/ ciclo e quinze turmas do segundo e terceiro ciclo
140	P/I	E terceiro ciclo OK
141	D	São vinte e seis mesmo salas/ depois temos outros espaços não é
142	P/I	Sim
143	D	Que que que são as os laboratórios as bibliotecas ahm
144	P/I	Ah
145	D	Presumo que que quando diz aqui ao trabalho
146	P/I	Uhm uhm
147	D	Quer significar que além da biblioteca que existem as salas de EVT
148	P/I	Exatamente
149	D	As salas de educação tecnológica as salas de informática as salas de laboratórios e ahm
150	P/I	Uhm uhm
151	D	Eu contabilizei nove
152	P/I	OK muito bem/ aqui o mobiliário o que eu quero saber mais é se tem por exemplo os laboratórios ahm ahm/ que tipo material é que têm/ a informática quantos computadores mais ou menos é que têm ou que capacidade tem
153	D	A escola está muito bem apetrechada em termos de de de
154	P/I	De tecnologia
155	D	Tecnologia informática ganhou um prémio há uns oito anos
156	P/I	Exato
157	D	De uma escola de futuro e não sei quê/ agora enferma do problema de de muito desses computadores estarem desatualizados não é estamos neste momento a fazer a revisão a mudança de software a rentabilização em vez de termos duzentos computadores vamos ter cem computadores mas melhores
158	P/I	Melhores
159	D	Digamos uma capacidade maior e ahm/ e pronto estamos já nesta fase/ mas está muito bem apetrechada a esse nível e tem praticamente todas as salas de apoio que necessita salas de informática tem três salas de informática para o primeiro ciclo segundo e para o terceiro ciclo
160	P/I	Uhm uhm ok
161	D	E e está muito bem apetrechada a esse nível/ eu estou aqui há dois meses
162	P/I	Sim
163	D	Portanto eu estou ahm/ vou conhecendo a casa não é
164	P/I	Claro exatamente
165	D	Mas eu não conheço toda enfim conheço o essencial
166	P/I	Exato
167	D	E ahm/ e portanto tem tá muito bem apetrechada por isso// mesmo a nível de atividades de tempos livres tem uma sala de jogos tem uma uma sala de convívio//

		tem tem/ dois espaços amplos para para salas de estudo que são polivalentes/ dá para jogar um xadrez dá para fazer outras atividades/ dá para os alunos estudarem à hora de almoço de forma autónoma também
168	P/I	Portanto os os alunos têm sempre um sítio onde estar quando estão
169	D	Sem fazer
170	P/I	No tempo em que estão na escola sem fazer nada não é
171	D	Sim sim sim exato
172	P/I	Têm sempre estas
173	D	Exato exato
174	P/I	Estas actividades
175	D	Exato/ têm sempre/ e e têm o recreio também muito amplo não é// coberto/ e recreio descoberto// ahm quanto a essas condições ahm são boas podemos dizer que são boas/ relativamente àquilo que hoje são as escolas não é
176	P/I	Exatamente <sorri> que hoje enfim/ vou visitando escolas e vou vendo que de facto
177	D	O espaço é uma coisa// ahm extremamente
178	P/I	Pequena ahm
179	D	Pois é muito cara sempre não é
180	P/I	Pois
181	D	É-nos muito querido mas simultaneamente é ahm/ muito oneroso ter ter um espaço grande principalmente na cidade não é/ se fosse uma escola que fique situada na na na periferia enfim/ numa vila aí é diferente não é
182	P/I	Pois
183	D	Agora aqui é uma escola que está situada no perímetro urbano de Leiria
184	P/I	Da cidade de Leiria exatamente exatamente
185	D	Portanto estou a contextualizar relativamente a isto
186	P/I	Exato/ em relação às atividades/ às atividades extra curriculares disponíveis
187	D	Extra vamos chamar-lhes de enriquecimento curricular
188	P/I	Enriquec ... exatamente está aqui um erro exatamente
189	D	Enriquecimento curricular
190	P/I	Não é extra
191	D	Não mas normalmente utiliza-se o extra mesmo
192	P/I	Mas o que significa mesmo é enriquecimento
193	D	Enriquecimento curricular/ ahm ahm// temos temos// ahm queria aqui para toda a escola ou só para// por sectores
194	P/I	Pode ser pré-escolar e primeiro ciclo/ só pode ficar/ por aí
195	D	Pois/ vamos vamos vamos pôr/ ahm/ o Inglês
196	P/I	Uhm uhm
197	D	Vamos pôr a educação física que chama-se ahm
198	P/I	Expressão ahm
199	D	Motricidade
200	P/I	Ai é/ pensava que era a expressão motora
201	D	Expressão motora e tal tal/ pois ahm// vamos pôr também educação musical
202	P/I	Uhm uhm
203	D	Ahm vamos pôr// informática// ahm expressão dramática// ahm// <SIL> expressão dramática/ ahm formação formação moral que que que também // é de enriquecimento curricular

204	P/I	Claro uhm uhm
205	D	Ou educação moral religiosa católica é a própria ahm// <SIL> e e não me está a escapar ahm nada
206	P/I	Não tem por exemplo/ há escolas que ainda têm já não é já não se usa tanto mas acho que é a Ciência Divertida ahm para crianças do primeiro ciclo
207	D	Eu estou na dúvida se isso é <IND> para o primeiro ciclo
208	P/I	Pois
209	D	Para o primeiro ciclo// eu sei que a ciência divertida foi uma// mas ponha ciência divertida
210	P/I	Uhm uhm
211	D	Ponha ciência divertida// <SIL> deixe-me só aqui ver consultar
212	P/I	Ok
213	D	<consulta o computador>// <SIL> ah é o ballet também
214	P/I	Ah
215	D	O ballet/ ciência divertida é exatamente <IND>
216	P/I	Uhm uhm
217	D	Depois também oferecemos piano
218	P/I	Uhm uhm
219	D	Oferecemos também mas viola deve apanhar poucos// mas viola também é uma atividade que nós oferecemos
220	P/I	OK
221	D	Mas o ballet tem muita gente
222	P/I	Pois
223	D	Que é
224	P/I	Deve ter muitas das meninas todas do primeiro ciclo não é <ri-se>
225	D	Eu estava-me a esquecer/ eu estava-me a esquecer dessa realmente
226	P/I	Uhm uhm
227	D	E e neste momento ainda não temos mas vamos ter o o xadrez também
228	P/I	Uhm uhm
229	D	Neste momentos não temos quer dizer está previsto mas estão neste momento a formar-se queremos que sejam os próprios alunos mais velhos a ser os formadores/ dos colegas mais novos
230	P/I	Ai sim?
231	D	É é é
232	P/I	Interessante
233	D	É eu vejo muito a escola neste/ nesta óptica de serem os alunos a fazerem as coisas
234	P/I	Coisas uhm uhm
235	D	A serem os artificies/ ahm/ nos apoios a estarem a ajudar os professores
236	P/I	Uhm uhm
237	D	Junto dos alunos com mais carência/ com mais
238	P/I	Dificuldades uhm uhm
239	D	Dificuldades/ ahm/ e e a nível <IND> de estudo também é a mesma coisa// estarem juntamente com o professor e os educadores têm também a eles a tirar dúvidas a colegas mais novos e/ e portanto vejo muito dessa dessa maneira/ ahm aqui estamos neste momento estão uns vinte alunos a receber formação que já sabe jogar xadrez não é

240	P/I	Uhm uhm
241	D	E a receber formação// precisamente por pais que sabem// que sabem jogar xadrez e são são// podemos dizer quase que especialistas
242	P/I	Uhm uhm <ri-se>
243	D	Que estão a dar formação às segundas e quartas-feiras até Janeiro/ em Janeiro
244	P/I	Começam os alunos
245	D	Começam então ahm ahm o o o primeiro ciclo vamos tornar obrigatório no terceiro e quarto ano
246	P/I	Uhm uhm
247	D	Em princípio terceiro e quarto ano/ e vamos fazer uma experiência também com os cinco anos também/ para ver
248	P/I	Certo
249	D	Como é que as coisas ahm
250	P/I	Como é que as coisas correm
251	D	Que acho que o xadrez é// muito importante/ para o desenvolvimento do raciocínio lógico do raciocínio abstrato
252	P/I	Exato exato
253	D	Que é que é muito importante// e tornar
254	P/I	Olhe eu não sei jogar xadrez é uma vergonha <ri-se>
255	D	E tornar e tornar/ pois mas <ri-se>
256	P/I	<ri-se>
257	D	Não não não havia assim muito essa cultura mas agora está
258	P/I	Pois
259	D	A haver felizmente está a haver
260	P/I	Pois
261	D	Portanto também o xadrez
262	P/I	Exato já aponte ahm// e pronto das atividades que se lembra são estas não é
263	D	Sim exato
264	P/I	Em relação à abertura ahm ao exterior/ as saídas ao exterior intercâmbios viagens de estudo ahm desporto
265	D	Procuramos que haja muita abertura ao exterior ou seja muitas/ muitas quer dizer/ as as adequadas saídas ao exterior para visitar para enriquecer aquilo que estão ahm/ para completar e enriquecer completar ahm o currículo não é
266	P/I	Uhm uhm
267	D	E// e e e portanto/ há aquelas visitas podemos dizer que// de rotina não é aos monumentos às cidades/ portanto a nível do país
268	P/I	Uhm uhm
269	D	Ahm// procuramos também que haja// intercâmbios com outras escolas superiores ahm/ nomeadamente escolas superiores/ o o //
270	P/I	Ai sim?
271	D	O ISLA o o a Escola Superior de// ahm// o Instituto Superior de Línguas e Administração
272	P/I	E Administração
273	D	É uma delas// ahm/ o Instituto Politécnico de Leiria
274	P/I	Uhm uhm
275	D	E vamos ver se <IND> um protocolo

276	P/I	Uhm uhm
277	D	E aqui muito// este aqui muito muito variado a nível a nível de// de por exemplo da parte técnica/ de de de laboratorial de robótica informática ahm// e já estamos não vamos já estamos neste momento porque a associação de pais também tem pais que são professores ahm// o ISLA/ o ISLA não o IPL
278	P/I	O IPL
279	D	E por isso mesmo// potenciam esta esta relação mesmo sem estarmos com protocolo por exemplo alguns computadores foram já arrançados graças a eles e a alguns alunos que vieram cá ahm// e queremos também que eles possam usufruir deste espaço desportivo// dando gratuitamente possibilidades que eles venham ao pavilhão/ venham jogar aqui ahm// agora intercâmbios com outras escolas queremos experimentar mas neste momento está previsto implementar-se isto// designadamente com escolas que pertencem à mesma congregação aqui ou no estrangeiro
280	P/I	Exato ia-lhe perguntar isso/ em relação ao estrangeiro
281	D	Aqui ou no estrangeiro
282	P/I	Uhm uhm
283	D	Ahm/ estamos não havia não havia tradição podemos dizer de de viagens de estudo ao estrangeiro nem intercâmbios com escolas do estrangeiro mas mas/ ahm// vamos este ano está está previsto no nosso plano/ ahm desde viagens dos finalistas a ahm a França ou Inglaterra de oitavos e nonos anos e ahm// e está previsto também// um curso// daqueles cursos de verão de inglês em Inglaterra/ portanto estes projetos e além disso também os projetos internacionais a nível de do do Comenius do ex-programa Sócrates ahm/ de tal maneira que também fomenta o intercâmbio entre escolas e também professores
284	P/I	Pois professores também
285	D	Ora isto é aquilo que está previsto nós fazermos este ano porque não há tradição relativamente a isto aqui na escola
286	P/I	Ok ahm//
287	D	Encontros desportivos
288	P/I	Exato
289	D	A nível do desporto escolar/ desporto escolar existe muito intercâmbio a este nível com outras escolas sobretudo aqui na região
290	P/I	E quais são os desportos que ahm
291	D	Andebol
292	P/I	Uhm uhm
293	D	Andebol/ futsal// e atletismo
294	P/I	Atletismo/ ok/ agora sobre as condições do Inglês no pré-escolar eu se calhar vou falar coma professora A
295	D	É melhor
296	P/I	Que é para ela me dar mais pormenores
297	D	Exatamente/ é isso que eu penso que que previ que eu que eu que sugeria
298	P/I	<orris> ok muito bem/ em relação à ahm// à sensibilização à diversidade linguística e cultural na escola/ qual é a postura da escola em relação à diversidade/ principalmente cultural mas pronto enfim a língua é cultura também não é/ qual é a postura da escola/ há abertura pelo menos com estes estes intercâmbios escolares o facto de tentarem com outras escolas

299	D	Pois
300	P/I	E até no estrangeiro também me parece
301	D	Neste momento até este momento podemos considerar que que é aquela abertura ahm// tradicional/ ahm não posso considerar que que porque o eu conheço do passado do colégio tenha sido uma aposta muito grande a esse nível
302	P/I	Uhm uhm
303	D	Ahm/ também não foi talvez ahm// muito estimulada para isso porque a população escolar é praticamente toda portuguesa e portanto não não tem aqui muitos imigrantes não tem não tem gente por exemplo de das dos países
304	P/I	PALOP
305	D	Dos PALOP ahm/ e e e e por isso mesmo como como é muito instalada ao nível da região ahm// não ficou desperta muito para isso
306	P/I	Uhm uhm uhm uhm
307	D	Mas mas é a minha proposta é que haja uma diversidade muito grande a esse nível
308	P/I	Uhm uhm
309	D	E se possível de hoje amanhã termos também/ ou curricular ou em clubes ter também o espanhol por exemplo como oferta
310	P/I	Exato
311	D	Ahm// e e// aqui o Inglês por exemplo é uma língua que que obrigatoriamente tem de ser estendida foi estendida/ ahm portanto não não não podemos dizer que seja uma novidade aqui na escola
312	P/I	Claro claro
313	D	Porque neste momento é assim estende-se a todas as escolas não é/ por isso é que eu estou a dizer que ahm/ não ultrapassa muito aquilo que é tradicional
314	P/I	Exato/ não
315	D	Não existe
316	P/I	Não existe nenhum projeto de de cooperação com outra escola qualquer em relação a atividades de sensibilização à diversidade linguística nem nada
317	D	Não
318	P/I	De forma formal
319	D	Não
320	P/I	Portanto é a abertura tradicional
321	D	Tradicional
322	P/I	Como estava a dizer
323	D	Exatamente
324	P/I	Uhm uhm ok
325	D	Eu eu eu espero eu espero ahm/ ahm/ questionei logo quando vim para aqui questionei se havia espanhol se já tinham alguma vez questionado ahm/ essa situação
326	P/I	Uhm uhm
327	D	E e não quer dizer é o francês como língua estrangeira dois que
328	P/I	Que continua
329	D	Que possivelmente que possivelmente possivelmente irá acabar no próximo ano não é já se ouve falar que vai haver unicamente a língua estrangeira um ou dois por tanto vamos ter de optar por uma ou por outra não é conforme os anos/ ahm e portanto em simultâneo ou seja a a tendência talvez economicista seja de reduzir

		esta oferta e linguística/ mas a escola tem possibilidades de oferecer isto através de clubes de atividades de enriquecimento
330	P/I	Exato exato
331	D	Curricular não é
332	P/I	Exatamente
333	D	Não se tem que cingir forçosamente e por aí eu vejo por aí vejo este ano já não vim a tempo obviamente
334	P/I	<ri-se>
335	D	Que que ainda consegui mexer nalgumas coisitas mas mas ahm a este nível não não não não consegui nem sequer investi nisso/ mas acho que o espanhol é muito importante ahm// e outras e e sei lá haver de hoje a amanhã um assistente de línguas como há em muitas escolas em projetos que existem no âmbito dos projetos internacionais financiados até pela união europeia ahm/ e que venha para aqui de língua polaca ou de língua ahm/ ahm//
336	P/I	Enfim de línguas europeias
337	D	Europeias não é/ outras línguas menos menos habituais não é menos habituais
338	P/I	Pois
339	D	Que fujam um bocadinho ao alemão ou espanhol francês e inglês
340	P/I	Russo <ri-se>
341	D	Não é russo romeno
342	P/I	O chinês <ri-se>
343	D	O sueco/ ahm/ exato já não digo o chinês que é muito complicado
344	P/I	Pois <ri-se>
345	D	Mas o chinês ou o japonês/ mas pronto ahm/ mas mas no atual contexto que é diferente do ano passado
346	P/I	Uhm uhm
347	D	Ou de há dois anos/ mais de há dois anos que do ano passado ahm// é é muito difícil isto porque as escolas depois estão cada vez mais atrofiadas em termos de financiamento/ esta escola a nível de segundo e terceiro ciclo tem financiamento estatal/ os alunos estão gratuitamente/ mas também nos temos de cingir ao financiamento do estado
348	P/I	Claro
349	D	Que neste momento/ como sabemos é óbvio que neste momento é extremamente apertado e portanto dá pouca abertura ahm ahm// sei lá ousadas a este nível não é
350	P/I	Pois
351	D	Que que têm sempre encargos não é obviamente// se há um ano ou há dois anos era possível fazer muito mais agora cada vez é mais difícil fazer fazer fugirmos àquilo que é praticamente o mínimo
352	P/I	Pois exatamente exatamente
353	D	Ao tradicional/ é que no próximo ano nem vai ser o tradicional vais ser o mínimo
354	P/I	O mínimo exato <ri-se>
355	D	Não é/ desaparecendo mais educação visual neste formato desaparecendo como como dizem desaparecendo ahm/ ahm
356	P/I	Informática
357	D	Informática pois ahm a língua estrangeira também ser reduzida/ ahm//

358	P/I	Isso
359	D	E outras coisas
360	P/I	É que confesso que ainda não tinha ouvido de falar
361	D	É é
362	P/I	Que ia reduzir
363	D	Não não mas fala-se não significa
364	P/I	<INT> Ainda não
365	D	Eu não me acredito que suceda isso
366	P/I	Pois
367	D	Fala que/ não sei a partir de determinado ano escolhe uma disciplina ou outra disciplina e portanto só tem uma disciplina
368	P/I	Até porque
369	D	No ensino secundário
370	P/I	Exato/ até porque as indicações da União Europeia e do Conselho Europeu é que se comece a dar a pôr a incluir mais uma língua no primeiro ciclo
371	D	Mas essa não é o Inglês
372	P/I	Mas mais uma além do Inglês
373	D	Pois mas mas
374	P/I	Isso é um bocado
375	D	Mas cada vez nós sentimos que o Inglês se impõe
376	P/I	Claro
377	D	E e e acabou-se e o espanhol as pessoas ou tiram cursos ou vão aprendendo ou percebem mais ou menos
378	P/I	Pois
379	D	Enfim/ ahm/ agora pode e deve as escolas vão marcar a sua diferença hoje e amanhã
380	P/I	Uhm uhm
381	D	Ahm por conseguir ou não ahm// avançar avançar para esses para essas apostas não é/ há escolas que conseguem gerir de tal maneira que consigam oferecer
382	P/I	Pois// cada escola
383	D	Ter ofertas que outras escolas não têm
384	P/I	Não não têm exatamente exatamente
385	D	Umás mais a nível de desporto outras mais a nível da/ da da da das técnicas ou da tecnologia outras mais a nível das humanidades
386	P/I	Uhm uhm
387	D	Das línguas etc não é/ e vai suceder/ o que eu penso é que vai suceder é que há escolas que se vão ahm no fundo// especializar mais numa área do que noutra e não são polivalentes
388	P/I	Claro
389	D	Como havia antigamente escolas que eram técnicas e só técnicas e escolas depois que eram ahm/ mais intelectuais não é como os liceus havia os liceus as escolas
390	P/I	Uhm uhm
391	D	E eu penso que vai suceder isso/ umas mais ensino profissional outras mais tradicional outras mais ahm/ a área técnica/ técnica-profissional/ ahm/ e e e portanto umas que têm um espaço desportivo muito bom dedicam-se talvez mais a áreas do desporto outras porque são da arte e etc e e e outras e outras ahm não e

		portanto vai haver assim ofertas consoante a própria identidade o próprio carisma da própria escola
392	P/I	Da escola
393	D	Uhm
394	P/I	Exatamente
395	D	Penso que não há possibilidades da escola ser polivalente
396	P/I	Pois
397	D	E simultaneamente ter bons espaços desportivos e ter ser muito bom na área na parte artística por exemplo
398	P/I	Pois
399	D	E também na parte das humanidades e na parte tecnológica
400	P/I	Uhm uhm
401	D	Já hoje sentimos um bocado isso as escolas já se vão diferenciando umas das outras/ esta é mais para cursos das humanidades esta mais para cursos das artes não é
402	P/I	Pois exato
403	D	E de hoje amanhã vai suceder isso mesmo
404	P/I	Uhm uhm
405	D	Devido devido a estas restrições todas a nível financeiro não podem desviar-se muito não é/ têm que/ têm que concentrar esforços
406	P/I	Uhm uhm
407	D	Mas eu não estou a ver muito bem não estou a ver muito bem ou melhor penso que não estou a ver com muita esperança estes horizontes linguísticos não vejo e culturais não vejo
408	P/I	Pois <ri-se>
409	D	Quando é muito necessário neste momento por causa da imigração
410	P/I	Exato
411	D	Por causa da da de haver mobilidade é grande mas penso que a aposta que houve no Inglês ahm há uns anos atrás/ uma aposta quanto a mim que que que vai continuar mas a aposta que houve a nível informático por exemplo tem os dias contados não é
412	P/I	Pois pois
413	D	O Magalhães acaba e ficam velhos e acaba não há mais/ a informática a informática ahm que já houve havia há dois anos informática a nível da área de projeto e o oitavo ano obrigatoriamente tinha que ser dada por professores de informática
414	P/I	E já não é assim
415	D	E já não já já não/ até ao ano passado sucedia isso no oitavo ano a área de projeto devia ser devia ser dada por professores de informática na deixou de ser este ano/ no próximo ano TIC de certeza que ahm isso é uma morte anunciada já
416	P/I	Pois
417	D	Que vai desaparecer/ no secundário já ouve disciplinas de de tecnologia de informação durante anos e neste momento já há uns quatro ou cinco anos que deixou de existir portanto há isto assim por fases e e
418	P/I	Pois <ri-se>
419	D	E neste momento de contenção vai-se unicamente àquilo que é que é mesmo essencial

420	P/I	Essencial/ ao mínimo como dizia há bocadinho
421	D	O essencial o ministro quer apostar muito na matemática e na língua <IND> na língua portuguesa
422	P/I	Pois no português
423	D	Apostar muito nisso e canalizam para aí muitos recursos/ e dá ideia que a história e a geografia vão perder imenso
424	P/I	Pois
425	D	Perder horas/ já tive estão reduzidos já a dois tempos semanais que é uma vez por semana
426	P/I	Pois
427	D	Noventa minutos
428	P/I	E a história e a geografia trazem um bocadinho da diversidade linguística e cultural
429	D	Exatamente
430	P/I	Cultural principalmente
431	D	Cultural tem muito a ver muito a ver com tudo isto a geografia e a história portanto eu vejo vejo com muito pessimismo estes próximos anos a este nível pelo contrário vejo um desenvolvimento maior a outros níveis a nível tecnológico/ até porque nós precisamos muito de desenvolver a a indústria/ e por isso mesmo
432	P/I	Uhm uhm
433	D	Vejo que será a aposta será pela ahm pela parte pelas tecnologias e não pelas humanidades por isto é um bocado de poesia
434	P/I	<ri-se>
435	D	Infelizmente infelizmente
436	P/I	Pois ahm e pronto e não tenho mais questão nenhuma e não sei se tem mais alguma observação alguma informação extra que queira dar
437	D	Não dentro desse contexto
438	P/I	Não
439	D	Ahm eu suponho suponho que
440	P/I	Não
441	D	Que não

ANEXO 13

Transcrição da entrevista às educadoras da instituição de ensino onde decorreu o estudo

Tabela de convenções utilizadas na transcrição¹

Notação usada	Comportamento verbal/dado situacional
A	Aluno não identificado a falar
ALS	Dois ou mais alunos a falarem simultaneamente
Tr	Todos os alunos, em coro, a falar
T	Todos os alunos em conjunto com a professora, em coro, a falar
P	Professor(a) a falar
* palavra (palavra) ex: *quéi (quero)	Erros fonéticos: palavra foneticamente mal proferida e respetivo significado entre parêntesis
PALAVRA ex: EU	Palavras proferidas em voz alta
ahm	Gagueja, hesita
hm	Concorda
uhm	Sinal de que o interlocutor segue o discurso
hum	Questiona
/	Pausa muito curta (mudança de tom ou tópico)
//	Pausa curta (mudança de tom ou tópico)
<> ex: <sussurra>	Elementos não-verbais/ extra-verbais
<SIL>	Silêncio
<INT>	Interrupção de outro
<IND>	Inaudível ou incompreensível
<u>s</u> ex: é com um <u>s</u>	Enunciação de uma letra
... ex: it's a ...	Suspensão de frase com entoação ascendente ou passagem de palavra

¹ Baseada e adaptada de um documento informativo distribuído por uma docente num seminário do mestrado e retirado de Andrade, A. I. e Araújo e Sá, M. H. (1995). Processos de Interação Verbal em aula de Francês Língua Estrangeira (vol. I). Aveiro: Contexto de Investigação.

Quadro de convenções utilizadas apenas para esta transcrição

P/I = professora/investigadora
ED = sigla identificativa das educadoras (ED1 e ED2)
V = sigla relativa ao nome da ED2
Am = sigla relativa ao nome da ED1
A = professora de Inglês no pré-escolar
IG = sigla relativa ao nome de outra educadora da escola
E... = sigla identificativa da entrevista

Entrevista às educadoras (ED1 e ED2) – 4 Abril 2012 Duração: cerca de 30 mins
Hora: 14h00

E2-ED1 e ED2

Nº	Emissor	Transcrição
001	P/I	Então vamos fazendo alternadamente pode ser?
002	ED1	Pode
003	P/I	Primeiro não é preciso o nome preciso é da idade infelizmente preciso que me digam que idade é que têm pode ser? <ri-se>
004	ED1	Eu tenho 52
005	P/I	Pronto e tu?
006	ED2	E tenho 27
007	P/I	27 e a nacionalidade portuguesa
008	ED1	Portuguesa
009	P/I	As habilitações
010	ED1	É uma licenciatura
011	P/I	As duas têm licenciatura
012	ED2	Sim sim
013	P/I	Pronto ahm profissão já sei claro obviamente local de trabalho é aqui
014	ED1	Hum hum
015	P/I	Mas já antes de trabalharem aqui trabalharam nalg... nou...noutros jardim de infância ou foi sempre aqui?
016	ED1 e ED2	<dizem que não com cabeça>
017	P/I	Pronto as funções que desempenham para além de educadora têm mais alguma mais alguma função?
018	ED1	Aqui? não
019	P/I	Aqui não? e o tempo de serviço?
020	ED1	34
021	P/I	Ai meu Deus tantos anos <ri-se>
022	ED2	Agora é uma vergonha <ri-se>
023	P/I	E a V? <ri-se>

024	ED2	Tenho um ano e... qualquer coisa <ri-se>
025	P/I	Um ano e qualquer coisa ok pronto agora no que diz respeito ao percurso académico foram seguiram logo pronto foram logo para licenciatura foi esta logo a licenciatura que fizeram passaram por outra
026	ED1	Não no meu tempo o curso não era de licenciatura era só bacharelato depois é que fiz a licenciatura
027	P/I	Claro pronto ok e no teu caso V
028	ED2	Eu foi direto 12º e depois licenciatura
029	P/I	De educ...de educadora
030	ED2	De educação de infância
031	P/I	De educação de infância exatamente no que diz respeito a ações de formação seminários costumam frequentar não costumam podem nomear uma última formação assim que tenham passado que tenham frequentado cursos de reciclagem
032	ED1	Assim montes coisas que eu não me lembro agora de nenhum porque este último ano não temos feito nada disso este último ano
033	P/I	<INT> mas no outro ano alguma assim que seja importante referir principalmente no que diz respeito à educação de infância
034	ED1	Estou-me a lembrar várias se calhar porque me chamou mais a atenção sobre literatura infantil
035	P/I	Ok hum hum
036	ED1	Uma série delas que das últimas foi essencialmente a literatura e as novas tecnologias
037	P/I	Ok
038	ED1	As últimas que que eu trabalhei mais afincadamente
039	P/I	E que se calhar mais marcaram
040	ED1	Que mais marcaram sim
041	P/I	Exato
042	ED1	Nestes últimos anos foi isso
043	P/I	Ok
044	ED1	Claro depois houve para aí umas de educação sexual
045	P/I	Pois sim
046	ED2	Sim
047	P/I	Ok
048	ED2	Eu tive algumas durante o curso mas também
049	P/I	Agora não claro pronto tudo bem depois queria que <SIL> agora vou antes passar para esta pergunta para caracterizarmos o grupo em geral eu já pronto já já já conheço mais o grupo da V os outros não trabalho com eles mas queria eu vou dizer o nome um a um e queria que me caracterizassem principalmente em termos de comportamento relacionamento e sociabilidade e se têm alguma particularidade algum problema
050	ED1	Mas a criança individualmente
051	P/I	Individualmente assim mas em traços muito gerais não é preciso nada muito profundo e depois as atividades preferidas se gostam mais de cantar músicas se gostam mais de desenhar enfim pronto
052	ED2	Uhm uhm

053	P/I	Então vamos começar primeiro com a V pode ser?
054	ED1	Ok
055	P/I	Então temos a a a B1 portanto em termos de comportamento porta-se bem porta-se mal? como é que é?
056	ED2	Sim é normal não não
057	P/I	Não tem não
058	ED2	Não há grandes alterações no comportamento
059	P/I	Relacionamento com outras com outras crianças? também normal
060	ED2	Muito bem sim
061	P/I	Ok e as atividades preferidas dela consegue?
062	ED2	Desenhar pintar
063	P/I	É? pronto e tem assim alguma particularidade hm alguma problema mesmo em termos familiares alguma coisa que haja a referir
064	ED2	Não
065	P/I	Nada pronto o B2 comportamento?
066	ED2	Normal
067	P/I	Relacionamento e sociabilidade
068	ED2	Também
069	P/I	Normalíssimo
070	ED2	Normal
071	P/I	E as atividades preferidas?
072	ED2	Ahm fazer construções
073	P/I	Uhm uhm pois os rapazes normalmente gostam dessas
074	ED2	Sim sim
075	P/I	Jogos
076	ED2	Sim sim
077	P/I	Ahm a B3 comportamento
078	ED2	Um bocadinho virado para o negativo
079	P/I	Pois exato e o relacionamento e sociabilidade ela costuma dar-se com todas as crianças?
080	ED2	Sim sim isso é normal
081	P/I	E as atividades preferidas?
082	ED2	É jogos e desenho e pintura também
083	P/I	Desenho e pintura ok a B4 comportamento?
084	ED2	Super normal
085	P/I	Relacionamento
086	ED2	Também
087	P/I	Uhm uhm e as atividades preferidas?
088	ED2	Desenhar
089	P/I	Desenhar ok a B5 comportamento relacionamento tudo normal?
090	ED2	Sim
091	P/I	As atividades preferidas?
092	ED2	Também
093	P/I	Também é desenhar
094	ED2	Sim
095	P/I	Ok a B6

096	ED2	Se bem que a B5 também gosta muito de dançar
097	P/I	Dançar ok boa comportamento da da B6
098	ED2	<pensa>
099	P/I	Ela é um bocadinho mexida não é? pronto
100	ED2	Sim ela é um bocadinho elétrica se bem que dá para trabalhar de forma diferente da B3
101	P/I	Claro pronto a B3 tem um comportamento um bocadinho mais// se nós chamamos a atenção ela
102	ED2	Por vezes agressivo
103	P/I	Começa a amuar mais agressivo exatamente sim relacionamento e sociabilidade?
104	ED2	Normal
105	P/I	Normal e atividades preferidas
106	ED2	Construções
107	P/I	Construções ahm o B7 comportamento?// de vez em quando também
108	ED2	Pois também o comportamento também é alterado umas vezes está mais calmo outras vezes mais
109	P/I	<INT> pois excitado
110	ED2	Excitado
111	P/I	Pronto e o relacionamento e e e sociabilidade com as outras crianças é normal não é?
112	ED2	Sim é é não há <IND>
113	P/I	As atividades preferidas
114	ED2	Desenhar pintar
115	P/I	Muito bem e finalmente o B8 comportamento?
116	ED2	O B8 é uma criança muito calma
117	P/I	Uhm uhm uhm uhm
118	ED2	Dá-se também com...
119	P/I	Com todos
120	ED2	Sim
121	P/I	É é tímido não?
122	ED2	É
123	P/I	Ele é um bocadinho tímido não é?
124	ED2	É sim
125	P/I	As atividades preferidas?
126	ED2	Construções
127	P/I	Construções ok queria antes de passar para a Am se têm assim alguma atividade atividades que estão a desenvolver assim de destaque o por exemplo algumas escolas têm plano curricular de turma que fazem uma atividade especial não há assim nada a decorrer?
128	ED1	Não
129	ED2	Não
130	ED1	Plano curricular de turma temos
131	P/I	Sim
132	ED2	As atividades vão decorrendo
133	ED1	Plano curricular de turma temos plano geral de atividades temos
134	P/I	Sim sim

135	ED1	Isso temos que
136	P/I	Claro mas ahm ao que eu me referia se calhar não estou a chamar o nome não estou a chamar a coisa bem <ri-se> é às vezes há um tema naquele ano vão trabalhar este tema e depois
137	ED1	Não trabalhamos vários temas
138	P/I	Têm que as outras atividades desenvolvem-se
139	ED2	Sempre à volta desse tema
140	P/I	Consoante esse tema
141	ED1	Ah sim sim sim sim isso existe um tema base
142	P/I	Pronto é isso
143	ED1	Existe sempre um tema base
144	ED2	Existe um tema da escola
145	ED1	De escola
146	ED2	Existe um tema de escola mas
147	P/I	Ao nível da escola?
148	ED1	Da escola
149	P/I	Pronto então é isso que eu quero saber
150	ED1	O tema ao nível da escola
151	P/I	Este ano
152	ED2	Vem tu também
153	ED1	É melhor
154	ED2 e ED1	Vem tu também fazer o bem
155	ED2	Exatamente
156	P/I	Vem tu também fazer o bem ok
157	ED1	Esse é o tema da escola depois a nível do pré-escolar antes que eu diga asneiras
158	P/I	Sim é melhor confirmar não é? <ri-se>
159	ED1	É melhor dizer a palavra certa
160	P/I	Exato
161	ED1	A nível de escola de ahm
162	P/I	Pré-escolar
163	ED1	De pré-escolar <procura no dossier> descobre aprende e contribui para o bem comum
164	P/I	Ok e para isso há alguma atividade específica
165	ED1	Este é o tema
166	P/I	Que tenham desenvolvido para ir ao encontro desse tema?
167	ED1	Temos assim parte de uma viagem que nós chamamos viagem à descoberta
168	P/I	Uhm uhm
169	ED1	E depois há uma mascote que em cada sala havia uma mascote diferente
170	P/I	Uhm uhm
171	ED1	E que vai conduzindo à aquisição de valores e conceitos depois começámos por falar de novos amigos de família e de natureza
172	P/I	Ok
173	ED1	Nos novos amigos começámos por trabalhar a relação entre pares a relação isto é comum às duas turmas
174	P/I	A Am pode falar pela V
175	ED1	Posso falar pela V porque isto é o plano comum do pré-escolar

176	P/I	Ok uhm uhm
177	ED1	E como temos as duas os 5 anos mais ainda
178	P/I	Mais ainda exatamente
179	ED1	Depois foi a apresentação lá está da tal mascote e depois começámos por falar de S. Francisco porque a nossa escola é muito de falar porque é uma escola franciscana
180	P/I	Uhm uhm
181	ED1	Ahm depois falámos passámos para a alimentação para o Bolinho para o Magusto aquelas atividades tradicionais
182	P/I	Sim uhm uhm
183	ED1	Depois isto foi sempre pressupondo trabalhar a amizade o respeito e a partilha portanto os valores estão sempre subjacentes depois quando começámos a falar de família que acabam por ser inter... sempre interligados
184	P/I	Uhm uhm
185	ED1	Começámos com a família de cada criança depois com a família da mãe Clara é a família religiosa que tem que ver com a fundadora da congregação portanto
186	P/I	Ok uhm uhm
187	ED1	Para celebrar e depois a família de Jesus
188	P/I	Sim
189	ED1	Portanto ahm advento imaculada natal dia de reis trabalhámos a tolerância e a solidariedade no dia de reis em relação por exemplo ao natal e à imaculada no advento fazíamos sempre um tema específico para todo o tempo de advento
190	P/I	Uhm uhm
191	ED1	Depois celebramos a imaculada que é a padroeira do colégio de uma forma assim mais
192	P/I	Especial uhm uhm
193	ED1	Especial
194	P/I	Uhm uhm
195	ED1	O natal também e o dia de reis este ano às vezes celebramos outras vezes não este ano fizemos o dia no dia de reis ahm fizemos os meninos vestiram roupas ahm fizemos
196	ED2	Fizeram uma coroa
197	P/I	Coroa
198	ED1	E aqui fizemos uma campanha durante todo o tempo de advento uma campanha de recolha de alimentos
199	P/I	Uhm uhm
200	ED1	Que depois fomos distribuir a famílias aqui da zona e fomos com as crianças
201	P/I	Ah eu lembro-me de teres falado nisso
202	ED1	Num cortejo exatamente// em relação à natureza fomos e lá está porque são coisas que se vão eles estão assim mas foram sempre surgindo interligadas
203	P/I	Interligadas
204	ED1	Falámos das estações do ano a temperatura o ciclo da água as sementeiras que falámos mais sobretudo na páscoa o renascer primavera e que teve que ver também com a nossa nossa campanha de quaresma
205	P/I	Ok
206	ED1	Porque falámos do assunto vestuário a habitação assinalámos não falámos nem

		vamos falar
207	P/I	Não?
208	ED1	Já vimos ahm
209	ED2	Nós nos 5 anos não
210	ED1	Não se enquadrou não se adequou e o tempo coiso ahm vamos e senão o consumo com regras aqui há uma coisa na questão da preservação do ambiente e nós trabalhámos muito
211	P/I	<INT> acabaram por falar nisso na ahm desculpe interromper
212	ED1	Não faz mal
213	P/I	Disso da reciclagem falaram na ahm
214	ED1	Sim sim
215	P/I	No carnaval não foi?
216	ED2	Sim sim
217	ED1	Com este foi até ao carnaval portanto andámos o segundo período iniciámos por aí
218	P/I	A reciclagem
219	ED1	Com a questão da preservação do ambiente com a reciclagem estas energias e o consumo com regras
220	P/I	Ok
221	ED1	Portanto trabalhámos neste aspeto as energias renováveis não trabalhámos é o que estamos pegar
222	ED2	Trabalhar
223	ED1	No terceiro período exatamente
224	P/I	Ok uhm uhm
225	ED1	Portanto falaram do carnaval que se celebrou utilizando a temática da reciclagem
226	P/I	Uhm uhm
227	ED1	O dia do pai e da mãe é fazer a prendinha do costume
228	P/I	Do costume claro
229	ED1	Lá se faz/ ahm na quaresma o nosso tema da quaresma foi foi não sei já não me lembro/ até porque lá está teve que ver com as sementeiras
230	P/I	Sim
231	ED1	Onde é que ela está? eu já meti para aqui onde é que ela *tá (está) V <procura>
232	ED2	Essa// é a deste ano
233	ED1	Pois é deste ano é de certeza oh
234	P/I	Está aí
235	ED1	Uma vida nova em jesus cristo é um tema pronto que é portanto a questão era renascer renascer renascer
236	P/I	Ok e depois
237	ED1	Ahm celebrámos a páscoa e isto foi celebrado com os pais os pais foram convidados a vir à escola e vieram estiveram na celebração fizemos sementeiras a prendinha da páscoa foi uma planta
238	ED2	Um vasinho
239	ED1	Um vasinho que eles pintaram e depois levaram
240	P/I	Para casa
241	ED1	Ofereceram aos pais com a planta pintaram o vaso e a planta
242	P/I	Ah
243	ED2	A flor já estava a desabrochar

244	ED1	Já já estava
245	P/I	Ah que giro
246	ED1	Era um bolbosinho de jacintos
247	ED2	Está ali
248	P/I	Ah
249	ED2	Eu penso que é da Am
250	ED1	É é ahm uns com jacintos outros com tulipas ah o que conseguimos arranjar
251	P/I	Exato
252	ED1	Pronto eles depois cada um escolheu o seu
253	P/I	Isso é bonito
254	ED1	Agora para o terceiro período vamos ter quem está a trabalhar as energias renováveis
255	P/I	Exato
256	ED1	E vamos chamar a atenção vamos ter uma festinha de palco/ que vamos voltar a esta questão da natureza e viver em harmonia com a natureza pronto
257	P/I	Uhm uhm
258	ED1	Aquelas dancinhas festinhas teatrinhos
259	P/I	Pois
260	ED1	Mímicas que têm que ver com
261	P/I	Que tem tudo a ver com
262	ED1	A natureza pronto ahm a mímica da gotinha de água vamos fazer ahm
263	ED2	O malmequer para a gigi
264	ED1	Os malmeques para a gigi portanto é um teatrinho que nós arranjámos à volta da natureza
265	ED2	Da natureza
266	P/I	Uhm uhm
267	ED1	E depois danças umas dançasitas
268	P/I	Ok
269	ED1	Um coreografiazitas que tem que ver que tem que ver sempre com água e com e com/ temas da natureza com as flores
270	P/I	As atividades extra de enriquecimento curricular costumam participar nessas
271	ED2	Sim
272	P/I	Com qualquer coisinha não é?
273	ED1	Com qualquer coisinha
274	P/I	Ok ahm
275	ED1	As de enriquecimento curricular e as extra curriculares
276	P/I	Extra curriculares também?
277	ED1	Também as extra curriculares também costumamos incluir neste caso este ano é só o ballet e o ballet tem dado um jeitinho
278	P/I	Pois dá nas dancinhas
279	ED2	Pois
280	ED1	É inclui-se sempre
281	P/I	Exato
282	ED1	Está sempre presente depois teremos portanto isto para o terceiro período a nível de temática vamos trabalhar as energias renováveis ou vamos tentar pelo menos
283	P/I	Exato

284	ED2	Porque não há tempo
285	ED1	Vamos fazer festinha
286	P/I	Pois
287	ED1	E depois vamos preparar o final do ano porque fazemos sempre uma celebração também dentro da entrega de certificados aos meninos de 5 anos
288	P/I	Os 5 anos
289	ED1	Os 5 aninhos portanto e em que os pais vêm são convidados e neste âmbito também de de de preservação do ambiente e menos poluição vamos tentar chamar a atenção para viajar de comboio vamos com eles de comboio para celebrar o dia da criança para são martinho porque é o mais próximo não é?
290	P/I	É <ri-se> ok ok ok
291	ED1	E basicamente é essa a nossa temática o nosso à volta deste tema claro
292	P/I	Deste tema e vejo que trabalham muito em conjunto certo?
293	ED1	Sim
294	ED2	Sempre
295	ED1	A temática é sempre trabalhada em conjunto
296	P/I	Em conjunto
297	ED1	E quando portanto estamos a falar do tema geral depois mesmo aquelas olha o que é que vamos fazer que letra vamos aprender qual é a noção que vamos dar
298	ED2	É sempre mais ou menos
299	ED1	Tentamos sempre ser coordenado
300	P/I	Coordenado claro
301	ED1	Claro que há sempre
302	P/I	Haverá sempre uma ou outra atividade
303	ED1	Que é de grupo porque depois o grupo puxa por nós e
304	ED2	Pois
305	P/I	Vão ao encontro do que eles querem
306	ED1	Exatamente nomeadamente por exemplo este ano estamos a conseguir gerir muito bem portanto o grupo da V e da IG que são dois grupos que vieram de novo
307	P/I	Ah pois
308	ED1	O meu já foge um bocadinho
309	P/I	Pois pois
310	ED2	Eles fazem uma grande diferença
311	ED1	O meu foge um bocadinho porque querem outras coisas
312	ED2	É nota-se muita diferença
313	ED1	Muita diferença
314	P/I	Aliás eu já fiz a avaliação dos resultados dos teste de linguagem e os os em termos linguístico comunicativos os da Am são superiores aos da turma da V o que é normal
315	ED2	Estão cá
316	P/I	Estão cá há mais tempo convivem
317	ED1	O grupo é um grupo jeitosinho também
318	P/I	Pronto
319	ED1	Mas ahm mas é um grupo que está há 3 anos junto e aqui e comigo portanto
320	P/I	Pois
321	ED2	É completamente diferente

322	ED1	Já nos conhecemos já puxamos uns pelos outros
323	P/I	Pois
324	ED1	Aliás a nível de linguagem é uma coisa tudo o que tem a ver com linguagem com histórias com o conhecimento é o grupo comum que puxa muito
325	P/I	Que puxa uhm uhm
326	ED1	Que dá muito/ aliás estamos por exemplo a fazer um trabalho de parceria com os alunos do 8º ano
327	P/I	Sim
328	ED1	Em que eles portanto no âmbito de língua portuguesa
329	P/I	Sim
330	ED1	Em que eles preparam histórias em que nós vamos assistir às histórias fazemos a avaliação das histórias com eles
331	P/I	Que giro
332	ED1	Fazem atividades em conjunto e está a dinamizar imenso os meus miúdos
333	P/I	Está? eles estão a gostar?
334	ED1	A gostar ahm a sensibilizá-los por exemplo para o uso da biblioteca
335	P/I	Exato exato
336	ED1	Que é uma coisa por exemplo com um ano só a gente não consegue fazer isso
337	P/I	Pois pois
338	ED1	Estes já têm esta preparação
339	P/I	Pois é pois é pois é isso é inter... isso é muito interessante isso é muito interessante/ daí penso que já terminámos eu agora vou passar num instante pelos alunos da Am para me dizer em relação ao comportamento e tal e entretanto umas duas perguntas e terminamos então em relação ao comportamento da C1
340	ED1	A C1 é uma menina muito calma que se relaciona muito bem entre pares com adultos teve alguma dificuldade demorou algum tempo portanto estamos a falar aos 5 anos e aos 5 anos está ótimo demorou foi uma miúda que pela timidez também teve alguns problemas de saúde portanto é uma particularidade dela
341	P/I	Ok
342	ED1	Que demorou algum tempo a ser detetado a miúda queixava-se com dores de barriga constantes ia dezenas de vezes ao hospital e não detetavam e depois detetou-se que era um problema renal e teve de ser operada e portanto
343	P/I	Isso tudo
344	ED1	É sempre uma situação muito complicada
345	P/I	Claro
346	ED1	E isso alterou curiosamente quando ela se libertou daquelas dores e daquele mal-estar que ela sentia phum cresceu
347	P/I	Pois
348	ED1	Cresceu embora pronto de feitio entre pares é que ahm *coise (coisa) com um adulto é que
349	P/I	Às vezes já se retém
350	ED1	Retém um bocadinho mais
351	P/I	E quais são as atividades preferidas da C1?
352	ED1	Ela não tem uma atividade específica mas tudo o que seja desenhar pintar contar histórias ahm inventar histórias e representar
353	P/I	Ela gosta

354	ED1	Estamos por aí
355	P/I	Ok ótimo em relação ao C2
356	ED1	À C2
357	P/I	Sim
358	ED1	A C2 é uma miúda que se relaciona muito bem com os pares com o adulto também entrou logo muitíssimo bem tinha uma dificuldade muito grande ela quando chegou aos 3 anos não falava não falava quer dizer não se entendia uma palavra não articulava uma palavra
359	P/I	Uhm uhm
360	ED1	Foi difícil gerir foi difícil mesmo ela ir para a terapia da fala porque primeiro que se consiga consegue não consegue as terapias da fala são demasiado caras até que os pais conseguiram a miúda a partir do momento portanto e depois começou-se a fechar começámos a notá-la
361	P/I	Pois porque não conseguia comunicar
362	ED1	Não conseguia comunicar e teve alguma dificuldade nisso a partir do momento em que ela conseguiu aliás ela foi para a terapia da fala e a primeira o primeiro feedback que eu recebi da terapeuta foi que vamos ter muita calma que isto vai demorar imenso tempo ela foi uma miúda que aderiu muitíssimo bem trabalhava imenso e superou superou quer dizer a própria terapeuta ficou admiradíssima porque ela diz isto não sei como é que vai ser se vai demorar um ano dois se três porque ela não falava realmente nada tinha dificuldade em todos os sons não havia um que dissesse e quase assim de um momento para o outro a rapariga e agora temos ali
363	P/I	Uma tagarela <ri-se>
364	ED1	Uma tagarela bem disposta ahm claro por exemplo mas embora pronto ela é uma tagarela bem disposta o inglês a atividade enriquecimento inglês ajudou-a muito
365	P/I	Foi?
366	ED1	Ajudou foi primeiro porque ela estava ao nível dos outros quando começou e portanto conseguiu o que conseguiu tem uma relação com a colega que vem dar inglês que ela já a conhecia portanto já não foi difícil a adaptação porque já havia uma relação que tem que ver com um bocado de família ou vizinhas ou não sei quê portanto
367	P/I	Isso ajuda também
368	ED1	Há ali alguma também isso ajudou-a foi assim quase este ano o empurrão de qualquer maneira por exemplo foi uma miúda que se defendia portanto que tentava brilhar com o que conseguia fazer a nível de mãos
369	P/I	Então se calhar as atividades preferidas dela são
370	ED1	Continua a ser ainda o pintar o desenhar desenha e pinta que nem eu conseguia desse... pintar um desenho como ela
371	P/I	Como ela uhm ok muito bem
372	ED1	Mas isso desde sempre desde já os anos anteriores
373	P/I	Desde que começou aqui
374	ED1	Porque era a defesa dela era a forma dela se comunicar
375	P/I	Se mostrar ou de comunicar
376	ED1	Comunicar era era
377	P/I	Exatamente exatamente ahm o C3

378	ED1	O C3 <pensa> o C3 a nível de de de comportamento é um miúdo que não dá problemas nenhuns felizmente não não não dá é dócil ahm despista-se um bocadinho às vezes
379	P/I	Distraído
380	ED1	Fala alhos e ele responde bugalhos se for preciso tem um bocadinho às vezes é preciso ahm não foi isso que eu disse e volta a vir porque tem uma imaginação fértil ele tem necessidade de contar o que se lembra e depois quando se lembra quer dizer na hora e depois temos que o voltar
381	P/I	À realidade
382	ED1	À realidade
383	P/I	E as atividades preferidas?
384	ED1	Construções
385	P/I	Construções
386	ED1	Construções aliás teve muita dificuldade em com a motricidade fina
387	P/I	Tem?
388	ED1	Teve teve
389	P/I	Teve agora já não tem
390	ED1	Foi muito trabalhado superou já mas custou
391	P/I	Ok
392	ED1	A entrar
393	P/I	E a C4
394	ED1	A C4 é aquele é aquela típica menina certinha bonitinha aquela menina tipicamente as meninas de colégio de antigamente
395	P/I	Antigamente <ri-se>
396	ED1	Todas muito certinhas está sempre tudo bem faz tudo bem ninguém a ouve tudo aparece feito
397	P/I	Não causa problemas
398	ED1	Não causa problemas tudo a gente pede ainda não acabámos de dizer e ela já está a tentar fazer mas não é muito extrovertida tudo o que faz tudo muito certo mas mais para dentro muito calada um bocado tímida
399	P/I	Uhm uhm e as atividades preferidas?
400	ED1	Tudo lhe serve
401	P/I	Ok
402	ED1	Tudo lhe serve não há uma coisa que ela goste mais do que outra
403	P/I	Do que outra uhm uhm ok
404	ED1	Tudo lhe serve
405	P/I	Uhm uhm a C5
406	ED1	A C5 é um miúda muito engraçada porque parece muito extrovertida e depois em certas situações é uma miúda extremamente tímida fica extremamente inibida nomeadamente quando é interpelada diretamente pelo adulto fica sempre atrapalhada sempre
407	P/I	<ri-se>
408	ED1	Filha mas pedir qualquer coisa vais-me fazes-me isto tudo é uma miúda muitíssimo trabalhadora em tudo não tem uma atividade também preferida porque ela tudo faz bem tudo tem essa dualidade de comportamentos
409	P/I	Uh ok

410	ED2	<IND>
411	ED1	Gosta imenso de tudo o que é atividade física nomeadamente de dançar essencialmente pronto ballet aquelas coisinhas tudo o que é para essas áreas
412	P/I	Ela gosta
413	ED1	Ela gosta mas gosta de tudo não não não tem perfeitíssima a trabalhar também a nível da motricidade fina nunca teve dificuldade nenhuma
414	P/I	Uhm uhm ok a C6
415	ED1	A C6 é uma criança que teve dificuldades de linguagem ela veio mais cedo um ano mais cedo para o colégio portanto foi para o colégio com dois aninhos *teve (esteve) noutra sala e depois veio para este grupo portanto mudou de grupo ahm claro que no primeiro ano ela ainda hoje não é muito grande é muito pequenina quer dizer ela criou logo no colégio aquele ambiente de o bijouxzinho
416	P/I	<ri-se>
417	ED2	<IND>
418	ED1	Era pelos mais velhos até pelos velhos dentro daqui aqui
419	ED2	Toda a gente era <IND> é verdade era
420	ED1	A C6 era a C6 pronto e ela prestava-se a isso
421	P/I	Uhm uhm
422	ED1	À volta por quatro anos teve uma fase complicada porque como ela tinha muitas dificuldades de linguagem começou a fechar-se/ porque percebeu que o resto do grupo estava a avançar os amigos mais chegados dela avançavam e ela que tem muita vontade de saber e muita vontade de aprender não conseguia comunicar teve alguma dificuldade passou ali assim o 2º período assim pelo menos
423	P/I	Complicado
424	ED1	Muito complicado depois refletia-se no comportamento refletia-se em tudo quando venceu a questão da linguagem voltou a ser a nossa C6 sempre pronta para fazer tudo muito airosa todas as atividades servem ela faz tudo bem feito faz tudo com muita rapidez está sempre pronta para os recados adora andar a fazer recados a dar <IND> como eu costumo dizer <ri-se>
425	P/I	<ri-se>
426	ED1	Mas está sempre pronta para tudo e
427	P/I	Sim
428	ED1	É uma miúda muito sociável sociável com toda a gente com grandes com pequenos também tem dois irmãos mais velhos grandes aqui na escola e isso também ajuda conhece os amigos todos dos irmãos todos conhecem a C6 e ela relaciona-se com toda a gente e sabe onde é tudo e queremos mandá-la fazer nem que seja lá ao cimo do colégio que ela sabe ir
429	P/I	<ri-se> é uma miúda desenrascada
430	ED1	Muito muito
431	P/I	E as atividades são todas
432	ED1	São
433	P/I	Todas a C7
434	ED1	A C7 é muito inibida muito introvertida foi uma miúda que teve muita dificuldade não é uma miúda que dê problemas atenção não é uma miúda que se note porque é porque tem um comportamento estranho esquisito não ela ahm se nós ahm se ela chegar ao colégio e nós disséssemos senta-te ali ela ficava lá pronto só que

		também não reagia para nada demorou muito tempo a reagir muito muito tempo ahm uma evolução muito grande ao nível da motricidade fina ela não fazia rigorosamente nada ela não desenhava não pintava não hoje faz tudo mas demorou muito tempo até cons... começaram as mais velhas até porque ela também é muito mais pequenina que as outras é a bebé da turma e depois temos aí a C6 e C4 assim que a super protegem mas que por outro lado a ajudaram a crescer a puxar por ela e a crescer
435	P/I	Uhm uhm
436	ED1	Venceu algumas dificuldades curiosamente com com o adulto mantém alguma relação de distância tem muita dificuldade em largar os pais de manhã é a única criança da minha turma que tem muita dificuldade em largar os pais de manhã
437	P/I	Pois
438	ED1	Sobretudo a mãe se vier o pai tudo bem se vierem os avós também tudo bem se vier ahm a mãe aquilo custa assim um bocadinho precisa de ficar na mão de uma de nós se eu não estiver
439	ED2	Uma de nós mas
440	ED1	De preferência comigo mas
441	ED2	Com a educadora
442	ED1	Se não houver a educadora ela aceita qualquer pessoa mas tem de ser um adulto precisa de um adulto para lhe dar a mão depois é capaz por exemplo de me encontrar a meio do corredor e eu dou-lhe a mão e ela fica mas quando chegar aqui já me largou a mão e já vai à vida dela com as outras e não sei quê bem
443	P/I	É só aquele empurrãozinho
444	ED1	Preciso de ali de qualquer coisa
445	P/I	E a nível de atividades preferidas
446	ED1	Ela não se nota uma atividade preferida ela faz o que se pede
447	P/I	Certinho
448	ED1	Certinho e *mai (mais) nada não não se estica para além disso não há assim uma coisa ahm tem feito evolução mas pronto não tem não é aquela miúda se bem que ao nível do comportamento com os pares nomeadamente com as amigas que a protegem nós estamos a notar e estamos todas atentas a isso que ela por um lado já começou também a ter um comportamento precisamente inverso a tentar dominar e servir-se digamos assim
449	ED2	Aproveitar-se
450	ED1	Aproveitar a situação de elas a tentarem proteger e ela querer mandar ahm andamos todas muito atentas porquê porque apercebemo-nos de que ela faz sem sem que nós nos apercebamos tenta fazer sem
451	P/I	Dissimuladamente
452	ED1	Dissimuladamente exatamente
453	P/I	Pois pois pois
454	ED1	É
455	P/I	Pois ok só falta o C8
456	ED1	O C8 é um menino muito tímido muito tímido muito muito muito muito tímido ahm sozinho com o adulto comunica lindamente é um miúdo com uma vontade de aprender imensa mas que se nós não estivermos muita atentas e com muito cuidado passa completamente despercebido porque ele é muito muito muito tímido

457	P/I	Ok uhm uhm mas relaciona-se com
458	ED1	Com os outros ele relaciona-se com os outros mas deixa sempre se os outros decidirem que vão fazer qualquer coisa se ele não gostar prefere afastar-se
459	P/I	Ok uhm
460	ED1	Se ele achar ou ele por exemplo decide vamos fazer um jogo qualquer e os outros vão com ele jogar e tudo mas entretanto os outros dominaram o jogo e não era aquilo que ele queria tsi ele salta
461	P/I	Salta ok e ele tem atividades preferidas?
462	ED1	As construções
463	P/I	Construções ok sim senhora
464	ED1	É as construções é o que ele mais gosta de fazer se bem que por exemplo ele agora gosta imenso de pegar num livro
465	P/I	Ai é? será também resultado do tal projeto que estão a fazer com
466	ED1	<INT> também também também ajuda
467	P/I	Pois também
468	ED1	Também ajuda
469	P/I	Muito bem só faltam duas questões e uma delas é só é só para a V tem a ver com o que decorreu com a turma dela mas assim em geral eu queria que/ enfim o que se passou com a turma da V foi que houve sessões de sensibilização para a diversidade linguística e cultural que eu fiz várias atividades que falámos em várias línguas e pronto eu gostaria de saber se têm opinião sobre isso se acham que é importante haver sensibilização à diversidade linguístico-cultural ou não se acham que as crianças podem ter mais valias por isso ou não isto sincera e honestamente para eu saber que tipo de educadoras são onde em que as atividades se desenvolveram o que é que o que é que acham enfim considerações sobre a importância ou não da sensibilização à diversidade linguística e cultural
470	ED1	É assim pela parte que me toca
471	P/I	Sim
472	ED1	Eu posso dizer assim de repente e acho que se calhar digo tudo em duas palavras pronto uma por exemplo há dois anos o tema da escola foi o tema da escola não o tema no pré-escolar foi
473	P/I	Uhm uhm
474	ED1	Procurar trabalhar a interculturalidade
475	P/I	Sim
476	ED1	Pronto acho que isto começa logo por dizer tudo
477	P/I	Claro exatamente sim
478	ED1	Em qualquer situação procuramos sempre/ não nos confinamos à nossa cultura nem à nossa ahm ao nosso cantinho
479	P/I	Ao nosso espaço
480	ED1	Ao nosso espaço mas procuramos saber de fora dos açores da madeira da espanha dali e dali até porque aquilo que eu procuro fazer em qualquer temática que se está às vezes aquela breve conversinha de quem é que foi nas férias ou no fim de semana que serve porque ele viu isto ou porque viu aquilo na televisão ou viu num sítio ou porque viu neve procurar perceber que se vive de outra man... de outra forma noutros lados isso é a nossa maneira de ser trabalhar portanto esta a minha forma portanto não vale a pena dizer mais nada <ri-se>

481	P/I	Mais nada está tudo dito sim sim sim em relação a ti V
482	ED2	Eu acho que pelo que decorreu ali no grupo acho que foi bastante gratificante e acho que eles ficaram com vontade de mais
483	P/I	Foi?
484	ED2	Foi
485	P/I	Mas eles mostraram isso
486	ED2	Mostravam e não só entre ele mas ao grupo todo
487	P/I	Ah foi?
488	ED2	Partilhavam com
489	P/I	<INT> bom preciso de saber isso ótimo isso é bom
490	ED2	Partilhavam com o grupo todo foi
491	P/I	Mas falavam com o grupo diziam o que é que aprendiam
492	ED2	Não em grande grupo
493	P/I	Sim
495	ED2	Eu sentia que quando eles estavam em pequenos grupos uns com os outros num eram um grupinho de oito e depois estavam sempre os oito sentia que quando eles estavam todos juntos com os outros colegas que havia essa partilha o que é que tinham falado o que é que tinham aprendido
496	P/I	Uhm uhm e há houve alguma vez por exemplo em que tu tivesses notado que na aula perguntavam quando é que a Daniela vem para fazer ou amanhã
497	ED2	Perguntavam era engraçado perguntavam sempre à A do inglês
498	P/I	Ah <ri-se> ah que engraçado
499	ED2	É estavam sempre
500	P/I	Se calhar lembravam-se estavam a dar inglês
501	ED2	Porque faziam a a
502	P/I	A ligação
503	ED2	O elo de ligação sim
504	P/I	Pronto outra coisa alguma vez os pais comentaram alguma coisa
505	ED2	Tive uma mãe que veio falar comigo
506	P/I	Então?
507	ED2	E que achou muito interessante porque o filho tinha ido para casa ela já não se lembrava porque tinha ido o papel no início
508	P/I	Do ano
509	ED2	Do ano para casa e pronto e aquilo passou despercebido e depois achou muito achou muito estranho o miúdo e para casa e veio-me perguntar o que é que se andava a passar
510	P/I	Ah já me lembro de termos da mãe do B2
511	ED2	A mãe do B2 sim sim sim
512	P/I	Perguntou o que é que se estava a passar e foi só isso e depois tu explicaste relebraste
513	ED2	E disse por quanto tempo é que ia durar e disse-lhe depois mesmo que está para terminar e ela ficou pronto
514	P/I	Uhm uhm tem que ser
515	ED2	Mas tem que ser mas gostou muito
516	P/I	Ok pronto eu acho que deixa-me só aqui percorrer sim comentários sobre as sessões já perguntei tudo porque quando fiz esta pergunta acabaste logo por falar

		daquilo que eu ia perguntar pronto já está obrigada às duas
517	ED1	Nada nada

ANEXO 14

Inventariado dos Resultados da Consulta dos Processos

B	C	D
Idade em meses	Línguas que conheço	Onde aprendeu as línguas
65	PT, EN	Escola pré-escolar
61	PT, EN	Escola pré-escolar
65	PT, EN	Escola pré-escolar
63	PT, EN	Escola pré-escolar
61	PT, EN	Escola pré-escolar
68	PT, EN	Escola pré-escolar
68	PT, EN	Escola pré-escolar
61	PT, EN	Escola pré-escolar

E	F	G	H
Família e línguas	Gostava de aprender outras?	Quais?	
Pai-EN	Não		
Pai-EN; Mãe-EN; Madrinha- EN; DE	Sim	Francês e Italiano	
Pai e Mãe- EN, FR	Sim	Francês, Espanhol e Inglês	
Mãe e Prima-EN	Sim	Espanhol	
Pai, primos e tios- ?	Sim	Inglês e Francês	
Mãe, Pai, Irmão, Avós, Tios e Primos- FR; Irmão- tb EN	Sim	Francês	
Mãe e Pai- EN, FR	Sim	Inglês, Francês e Alemão	
Mãe e Pai- EN, FR	Sim	Inglês e Espanhol	

ANEXO 15

Folha de observação: Nível de envolvimento numa atividade específica¹

(observação individual)

Escala de Envolvimento de Leuven

Nº da folha:

Escola: _____

Nome do professor: _____

Área de aprendizagem: _____ Nível: _____

Nome da criança: _____ Idade: _____

Data: __ / __ / __ Horário: das _____ às _____

Atividade introduzida: _____ _____
--

<u>Descrição</u>	<u>Nível</u>					<u>Comentário</u>
	1	2	3	4	5	
Período de 2 minutos – Hora: das _____ às _____						Concentração
						Energia
						Complexidade e Criatividade
						Expressões faciais e Postura
						Persistência
						Precisão
						Tempo de reação
						Comunicação
						Satisfação
Período de 2 minutos – Hora: das _____ às _____	1	2	3	4	5	
						Concentração
						Energia
						Complexidade e Criatividade
						Expressões faciais e Postura
						Persistência
						Precisão
						Tempo de reação
						Comunicação
					Satisfação	

¹ Retirado, traduzido e adaptado da série de Folhas de Observação disponibilizadas por Laevers, F. (1994b), The Leuven Involvement Scale for Young Children, LIS-YC, Manual. Bélgica: Centre for Experiential Education, p. 32, 33, 34 e 35; e Bertram, T. & Pascal, C. (s.d. b). Effective Early Learning Programme, Child Involvement Scale. Centre for Research in Early Childhood. Birmingham: University College Worcester, St Thomas Centre, p. 8 e 9.

Período de 2 minutos – Hora: das _____ às _____	1	2	3	4	5	
						Concentração
						Energia
						Complexidade e Criatividade
						Expressões faciais e Postura
						Persistência
						Precisão
						Tempo de reação
						Comunicação
						Satisfação
Período de 2 minutos – Hora: das _____ às _____	1	2	3	4	5	
						Concentração
						Energia
						Complexidade e Criatividade
						Expressões faciais e Postura
						Persistência
						Precisão
						Tempo de reação
						Comunicação
						Satisfação
Período de 2 minutos – Hora: das _____ às _____	1	2	3	4	5	
						Concentração
						Energia
						Complexidade e Criatividade
						Expressões faciais e Postura
						Persistência
						Precisão
						Tempo de reação
						Comunicação
						Satisfação

Nome do(a) observador(a): _____

ANEXO 17

Classificação Nacional de Profissões

(in <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>)

Grande Grupo 1 - Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa

- 1.1 - Quadros Superiores da Administração Pública
- 1.2 - Diretores de Empresa
- 1.3 - Diretores e Gerentes de Pequenas Empresas

Grande Grupo 2 - Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas

- 2.1 - Especialistas das Ciências Físicas, Matemáticas e Engenharia
- 2.2 - Especialistas das Ciências da Vida e Profissionais da Saúde
- 2.3 - Docentes do Ensino Secundário, Superior e Profissões Similares
- 2.4 - Outros Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas

Grande Grupo 3 - Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio

- 3.1 - Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio das Ciências Físicas e Químicas, da Engenharia e Trabalhadores Similares
- 3.2 - Profissionais de Nível Intermédio das Ciências da Vida e da Saúde
- 3.3 - Profissionais de Nível Intermédio do Ensino
- 3.4 - Outros Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio

Grande Grupo 4 - Pessoal Administrativo e Similares

- 4.1 - Empregados de Escritório
- 4.2 - Empregados de Receção, Caixas, Bilheteiros e Similares

Grande Grupo 5 - Pessoal dos Serviços e Vendedores

5.1 - Pessoal dos Serviços Diretos e Particulares, de Proteção e Segurança

5.2 - Manequins, Vendedores e Demonstradores

Grande Grupo 6 - Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas

6.1 - Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, Criação de Animais e Pescas

6.2 - Agricultores e Pescadores - Agricultura e Pesca de Subsistência

Grande Grupo 7 - Operários, Artífices e Trabalhadores Similares

7.1 - Operários, Artífices e Trabalhadores Similares das Indústrias Extrativas e da Construção Civil

7.2 - Trabalhadores da Metalurgia e da Metalomecânica e Trabalhadores Similares

7.3 - Mecânicos de Precisão, Oleiros e Vidreiros, Artesãos, Trabalhadores das Artes Gráficas e Trabalhadores Similares

7.4 - Outros Operários, Artífices e Trabalhadores Similares

Grande Grupo 8 - Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem

8.1 - Operadores de Instalações Fixas e Similares

8.2 - Operadores de Máquinas e Trabalhadores da Montagem

8.3 - Condutores de Veículos e Embarcações e Operadores de Equipamentos Pesados Móveis

Grande Grupo 9 - Trabalhadores Não Qualificados

9.1 - Trabalhadores não Qualificados dos Serviços e Comércio

9.2 - Trabalhadores Não Qualificados da Agricultura e Pescas

9.3 - Trabalhadores Não qualificados das Minas, da Construção e Obras Públicas, da Indústria Transformadora e dos Transportes