



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**Carina Eduarda da
Silva Costa**

**O CONTRIBUTO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E
CULTURAL NA PROMOÇÃO DA ESCRITA**



**Carina Eduarda da Silva O CONTRIBUTO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E
Costa CULTURAL NA PROMOÇÃO DA ESCRITA**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Prof. Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria João Bártolo Macário
Professora Assistente Convidada do Instituto Politécnico de Santarém (arguente)

Prof. Doutora Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira
Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro (orientadora).

agradecimentos

Ao chegar ao final de mais uma etapa, importa lembrar aqueles que no decorrer de um árduo caminho estiveram presentes para me apoiar e incentivar. É por isso que, agradeço:

À minha orientadora Prof.^a Doutora Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira, pela disponibilidade, acompanhamento e aconselhamento, ajudando-me a crescer como profissional e como pessoa.

À Professora Cooperante, pelo apoio, compreensão e aconselhamento ao longo do estágio, mas também pela partilha de experiências e confiança.

A toda a turma do 1.º ano, participantes deste estudo, pelo entusiasmo e receptividade.

À minha colega de diáde, por ter desenvolvido o projeto comigo na área da diversidade linguística e cultural e pelos momentos partilhados.

Aos meus pais e irmão, por todos os sacrifícios que fizeram por mim, pelo incansável apoio e amor, confiando em cada passo que eu dou em frente.

À minha restante família e afilhada, Carolina, pelo companheirismo e pelo apoio incondicional.

Às minhas grandes amigas Anabela Barbosa e Ana Rita Bastos, pelas partilhas, amizade, companheirismo, alegrias, desabafos e, acima de tudo, por darem cor e brilho à minha vida com um simples sorriso.

palavras-chave

Diversidade Linguística e Cultura, Escrita, Escrita Colaborativa, 1.º Ciclo do Ensino Básico

resumo

Este estudo, desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada B2 e Seminário de Investigação Educacional B2, do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, tem como finalidade desenvolver propostas de rentabilização da diversidade linguística e cultural como forma de promover a escrita, em contexto sala de aula com alunos do 1.º CEB.

Tratando-se de um estudo assente numa investigação qualitativa do tipo investigação-ação, este baseou-se no desenvolvimento de um projeto didático em contexto 1.º CEB que decorreu entre os dias 13 e 17 de abril de 2015, com 26 alunos, numa escola da periferia de Aveiro e procurou articular a diversidade linguística e cultural com a escrita.

Assim, é imprescindível que se inicie a sensibilização à diversidade linguística e cultural desde cedo, para que as crianças desenvolvam competências pessoais, culturais e linguísticas, que lhes permitam integrar na realidade social atual. Para isso, a diversidade linguística e cultural deverá ser desenvolvida através de atividades que estimulem as crianças aos mais diversos níveis, despertando o seu interesse e canalizando a sua energia para promover a escrita.

Enquadrado nesta perspetiva surge o presente trabalho, cujos objetivos se prendem com a caracterização da diversidade linguística e cultural presente em sala de aula e desenvolver atividades relacionadas com a diversidade linguística e cultural, promovendo a escrita em sala de aula.

Após a análise de conteúdo dos dados, recolhidos através da observação direta, dos trabalhos dos alunos, inquérito por questionário e grelhas de observação, podemos concluir que as atividades implementadas proporcionaram aos alunos estabelecer comparações entre as diferentes culturas e línguas abordadas ao longo do projeto de intervenção e o desenvolvimento de atitudes positivas, como a compreensão, a amizade e o respeito pelo Outro, despertando a curiosidade, a vontade e a predisposição para trabalhar atividades de escrita, tal como, recados, recontos e elaboração de frases.

keywords

Linguistic and Culture Diversity, Writing, Collaborative Writing, 1st Cycle of Primary Education

abstract

This study, developed under the Supervised Pedagogical Practical B2 and Educational B2 Research Seminar, Master in Education of primary school education, aims to develop proposals for linguistic and cultural profitability in order to promote writing in classroom context with primary school students. Since this is a study based on a qualitative research of research-action type, it was based on the development of an educational project in the primary school context held from 13 to 17 April 2015, with 26 students, in a school on the outskirts of Aveiro and sought to articulate the linguistic and cultural diversity with writing.

Thus it is essential to start awareness of linguistic and cultural diversity from an early age so that children can develop personal, cultural and language skills that will allow them to integrate the current social reality. For this, linguistic and cultural diversity should be developed through activities that encourage children at various levels, raising their interest and channeling their energy to promote writing.

The present study is enclosed in this perspective, whose objectives is linked to the characterization of linguistic and cultural diversity present in the classroom and develops activities related to linguistic and cultural diversity, promoting writing in the classroom.

After the content analysis of the data collected through direct observation, student work, questionnaire survey and observation grids, we can conclude that the implemented activities allowed students to make comparisons between different cultures and languages that were dealt with during the intervention project and to develop positive attitudes, such as understanding, friendship and respect for others, arousing curiosity, the will and the willingness to do writing activities, such as messages, retellings and development of sentences.

Índice

Índice de Imagens	3
Índice de Quadros	3
Índice de Gráficos	3
Índice de Anexos	5
Lista de Abreviaturas	6
Introdução	7
Parte I – Enquadramento Teórico	11
Capítulo I – Diversidade Linguística e Cultural	13
Introdução	13
1.1. Abordagens plurais das línguas	14
1.2. Sensibilidade à diversidade linguística e cultural	16
1.3. Materiais e atividades didáticos na sensibilização à diversidade linguística e cultural	18
Capítulo II – Escrita: uma competência fundamental	20
Introdução	20
2.1. A escrita: conceito e abordagens	21
2.2. A escrita como processo de ensino/aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico	23
2.3. Escrita colaborativa	26
2.4. Interação leitura-escrita	29
Parte II – Quadro metodológico – Descrição do projeto de intervenção	31
Capítulo III – Metodologia de investigação	33
Introdução	33
3.1. Natureza da investigação	34
3.2. Questão e objetivos de investigação	37
3.3. Caracterização do contexto de intervenção: da escola aos alunos	38
3.3.1. Caracterização da instituição	39
3.3.2. Caracterização da sala	40
3.3.3. Caracterização da turma	41
3.4. Projeto de intervenção	43
3.5. Inserção curricular do tema	43

3.6. Planificação geral do projeto de intervenção.....	45
3.7. Organização e descrição das sessões	55
3.7.1. Sessão 1 – “Os ovos misteriosos”	55
3.7.2. Sessão 2 – “A surpresa de Handa”	56
3.7.3. Sessão 3 – “Irina”	57
3.7.4. Sessão 4 – “A Coleção”	58
3.7.5. Sessão 5 – “Lili e o jardim da Índia”	58
3.8. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	59
3.8.1. Observação	60
3.8.2. Notas de campo	62
3.8.3. Inquérito por questionário	62
Capítulo IV – Análise e discussão dos resultados do projeto de investigação	65
Introdução	65
4. Metodologia da análise	66
4.1. A análise de conteúdo	66
4.2. O instrumento de tratamento de dados	67
5. Análise e discussão dos resultados	74
5.1. Conhecimentos adquiridos acerca da diversidade linguística e cultural.....	74
5.1.1. Culturas e línguas presentes na turma	74
5.1.2. Outras línguas e culturas, trabalhadas ao longo do projeto de intervenção.....	83
5.2. Atitudes de sensibilização à diversidade linguística e cultural.....	90
5.2.1. Acolher e integrar linguisticamente e culturalmente alguém vindo de fora.....	90
5.2.2. Importância da solidariedade, amizade, cooperação e compreensão do outro.....	93
5.3. Rentabilização da diversidade linguística e cultural na promoção da escrita.....	94
5.3.1. Escrever frases curtas	94
5.3.2. Elaborar um recado.....	96
5.3.3. Escrever colaborativamente um conto.....	98
6. Síntese dos resultados obtidos	99
Considerações Finais	103
Limitações do estudo	109
Referências bibliográficas	113
Anexos	121

Índice de Imagens

Imagem 1 - Fases do estudo/projeto de intervenção realizado com os alunos do 1.º ano ... 46

Índice de Quadros

Quadro 1 - Síntese das sessões do projeto de investigação realizado com os alunos do 1.º ano	47
Quadro 2 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	60
Quadro 3 - Categorias e subcategorias de análise	69
Quadro 4 - Descrição das subcategorias - Diversidade Linguística e Cultural	72
Quadro 5 - Descrição das subcategorias - Promoção da escrita	73

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Caracterização dos alunos quanto à idade.....	41
Gráfico 2 - Caracterização dos alunos quanto à nacionalidade/cultura dos alunos.....	42
Gráfico 3 e 4 - Habilitações literárias dos pais e das mães	42
Gráfico 5 - "Quantas culturas diferentes existem na turma?"	75
Gráfico 6 - "O fado é um tipo de música tradicional de que cultura?"	76
Gráfico 7 - "Que país se situa no continente africano?"	77
Gráfico 8 - "A Mamaliga é o prato tradicional de que cultura?".....	78
Gráfico 9 - "A capoeira é a dança típica de que cultura?".....	79
Gráfico 10 – “Identificas as diferentes culturas presentes na turma?”	79
Gráfico 11 – “As culturas presentes na turma têm os mesmos costumes?”	80
Gráfico 12 – “As culturas presentes na turma têm todas a mesma gastronomia?”	81
Gráfico 13 – “As culturas presentes na turma têm todas o mesmo tipo de música?”	82
Gráfico 14 – “As culturas presentes na turma têm todas a mesma localização geográfica?”	82
Gráfico 15 – “O Ibo e o Haúça são línguas de que cultura?”	84
Gráfico 16 – “A matrioska é um brinquedo tradicional de que cultura?”	85
Gráfico 17 – “O gongo é um instrumento musical tradicional de que cultura?”.....	86

Gráfico 18 – “O jasmim é a flor tradicional de que cultura?”	87
Tabela 1 - Comparação da classificação entre as sessões à inferência.....	88
Gráfico 19 – “Valoriza a diversidade linguística e cultural, tendo em conta diferentes línguas,...”	89
Gráfico 20 – “Reconhece a importância de acolher e integrar linguística e culturalmente alguém vindo de fora”	91
Tabela 2 - Comparação das respostas a 3 questões	92
Tabela 3 - Comparação das respostas a 3 questões	93
Gráfico 21 – “ Escreve frases curtas relacionadas com a temática”	95
Gráfico 22 –“Escreve frases curtas sobre `gestos amigos”	95
Gráfico 23 –“Elabora um recado, seguindo a sua estrutura”	97
Gráfico 24 – “Escreve e preenche colaborativamente o reconto da história”	98

Índice de Anexos

Anexo 1 – Inserção curricular do tema.....	123
Anexo 2 – <i>PowerPoint</i> das culturas da turma	126
Anexo 3 – Ficha da sessão 1.....	135
Anexo 4 – <i>PowerPoint</i> sobre a cultura africana	136
Anexo 5 – Ficha da sessão 2.....	139
Anexo 6 – <i>PowerPoint</i> sobre a cultura russa.....	140
Anexo 7 – <i>PowerPoint</i> sobre o recado	143
Anexo 8 – Ficha da sessão 3.....	146
Anexo 9 – <i>PowerPoint</i> sobre a cultura chinesa	147
Anexo 10 – Ficha da sessão 4.....	150
Anexo 11 – <i>PowerPoint</i> sobre a cultura indiana	151
Anexo 12 – Ficha da sessão 5.....	154
Anexo 13 – Inquérito por questionário inicial.....	156
Anexo 14 – Exemplo de um inquérito por questionário inicial preenchido pelos alunos .	157
Anexo 15 – Inquérito ao aluno 1	158
Anexo 16 – Inquérito ao aluno 2	161
Anexo 17 – Inquérito ao aluno 3	163
Anexo 18 – Inquérito ao aluno 4	164
Anexo 19 – Inquérito ao aluno 5	166
Anexo 20 – Inquérito por questionário final	168
Anexo 21 – Grelha de observação 1	169
Anexo 22 – Grelha de observação 2.....	170
Anexo 23 – Grelha de observação 3	171
Anexo 24 –Grelha de observação 4.....	173
Anexo 25 – Grelha de observação 5	175
Anexo 26 – Exemplo da elaboração das frases curtas.....	177
Anexo 27 – Exemplo de um recado.....	179
Anexo 28 – Exemplo de um reconto	180

Lista de Abreviaturas

DLC – Diversidade Linguística e Cultural

CARAP - *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Culture*

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PLNM – Português Língua Não Materna

Introdução

Segundo Sá (2007), o mundo “desde sempre foi habitado por povos diferentes, com línguas, culturas, valores e estilos de vida muito distintos, sendo que, nos dias de hoje, esses diferentes povos estão, por razões várias, cada vez mais perto uns dos outros, estabelecendo interações entre si” (p. 53), deste modo verifica-se um maior contacto entre os povos, as línguas e as culturas, contribuindo para uma crescente mobilidade de pessoas. Posto isto, é importante que se comece a desenvolver novas formas de sociabilização nos espaços educativos, que permitam ao aluno preparar-se para lidar com os desafios da sociedade atual, tomando uma visão de abertura face ao Outro e à diferença.

Essa realidade multicultural também se manifesta, em Portugal, que tem assistido a um aumento de população oriunda de outras culturas, em parte, devido ao aumento do número de imigrantes que escolhem o nosso país como local de acolhimento (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007). Tudo isto se repercute nas escolas nacionais, que passam a ser detentoras de públicos cada vez mais heterogéneos linguística e culturalmente (Sá, 2007).

Assim, a sensibilização à diversidade linguística e cultural surge como uma abordagem didática que auxilia o aluno no processo de adaptação, integração e atuação face a esta nova realidade social. Todavia, quanto mais cedo se iniciar esta sensibilização, mais vantajosa será para o aluno, uma vez que o dotará de competências pessoais, sociais, culturais e linguísticas, fulcrais para a sua integração no mundo, bem como para a aceitação do Outro como igual a si mesmo (Martins, Andrade e Bartolomeu, 2002).

Tendo tudo isto em consideração, sentimos que seria pertinente desenvolver um projeto de intervenção utilizando os contributos da diversidade linguística e cultural na promoção da escrita.

A escrita, como refere Rei (2006), é uma tarefa árdua e, ao mesmo tempo, nobre. Para isso, é necessário que a escrita tenha sentido para a criança, ou seja, deverá partir dos seus interesses, necessidades, perguntas, problemas, saber para quem se escreve, o que se escreve e por que o faz. A escola é um lugar privilegiado para a aprendizagem da escrita, é importante que ela permita, incentive e crie condições que levam à aquisição da escrita. Neste sentido, o professor deve ter a capacidade de delinear estratégias que permitam às crianças desenvolver a escrita.

Desta forma, e por serem duas temáticas importantes, optámos, para este projeto, desenvolver atividades lúdicas relacionadas com a diversidade linguística e cultural, que

por serem interessantes e inovadoras, despertaram nos alunos a curiosidade, a vontade e a predisposição para trabalhar a escrita. Por constatarmos que no contexto onde implementamos o projeto, existiam alunos com diferentes culturas, elegemos a temática da diversidade linguística e cultural, um excelente motivador para a promoção da escrita.

Sendo assim, o projeto em questão foi planejado e implementado de forma a perceber qual o contributo da diversidade linguística e cultural na promoção da escrita.

Consequentemente, o presente trabalho encontra-se dividido em duas partes principais: enquadramento teórico (parte I) e o quadro metodológico – descrição do projeto de intervenção (parte II).

Quanto ao enquadramento teórico, este está dividido em dois capítulos, sendo o primeiro (Capítulo I) relacionado com a diversidade linguística e cultural, pretendendo assim, clarificar o conceito e as suas abordagens e o segundo (Capítulo II) sobre a escrita como competência fundamental, onde será clarificado o conceito de escrita e abordagens, a escrita como um processo de ensino/aprendizagem no 1.º CEB, a escrita colaborativa e a interação leitura-escrita.

Relativamente à segunda parte, o quadro metodológico – descrição do projeto de intervenção, este está dividido em dois capítulos (Capítulo III) e (Capítulo IV). No que diz respeito ao Capítulo III, este está dividido em duas partes: a contextualização do Projeto de Intervenção e Investigação, onde se caracteriza o contexto e se apresenta o projeto e a metodologia, em que são explicadas as opções metodológicas.

Em relação ao Capítulo IV, este está dividido em três partes: a metodologia da análise de dados; a análise e discussão dos resultados e ainda a síntese dos resultados obtidos.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais procurando responder à questão base do estudo, bem como, as limitações do estudo.

Parte I
Enquadramento Teórico

Capítulo I – Diversidade Linguística e Cultural

Introdução

O mundo de hoje está cada vez mais marcado pela globalização e habituado ao por diferentes povos, culturas, línguas e valores. As interações que são estabelecidas entre esses povos podem dar-se por várias vias, sendo a emigração e a mobilidade as mais importantes, fazendo assim com que as línguas e as culturas se aproximem. Como hoje em dia a sociedade é bastante diversificada, é necessário que as crianças desenvolvam o interesse e a curiosidade para outras línguas e culturas, através da realização de atividades com diversas línguas e culturas, que levam a que estas possam sentir vontade de aprender e querer saber mais sobre essas culturas.

Deste modo, neste primeiro capítulo, serão desenvolvidas as abordagens plurais das línguas, que segundo Candelier *et al.*, (2007) podem ser usadas para a mudança dos comportamentos culturais e linguísticos acima supramencionados e podem ser duas, as abordagens plurais e as abordagens singulares.

Este capítulo focalizar-se-á também na sensibilização à diversidade linguística e cultural, uma vez que segundo a visão de Martins (2008) e Sá (2007), é importante que se comece a aproximar as crianças da diversidade linguística e cultural (DLC), pois trata-se de um meio para desenvolver uma maior valorização do contacto com outras línguas, povos e culturas, o que permite que desenvolvam uma maior abertura e tolerância face às diferenças. Posteriormente, o presente trabalho pretende desenvolver a diversidade linguística e cultural, na medida em que esta pode construir-se como um instrumento capaz de concorrer para a sensibilização da DLC nas crianças.

Por fim, iremos debruçar-nos sobre alguns materiais e atividades didáticas aos quais se poderá recorrer para uma sensibilização para atitudes positivas face à DLC.

1.1. Abordagens plurais das línguas

O mundo é habitado, desde há muito tempo, por diferentes povos, com línguas, valores, culturas e estilos de vida muito diferenciados. Nos dias de hoje, a DLC está presente nas escolas portuguesas devido a uma crescente construção da União Europeia e à mobilidade das pessoas.

Lidar com a diversidade linguística nas escolas torna-se um desafio, e de modo a dar resposta a este desafio, Andrade, Lourenço e Sá (2010) dizem-nos que “torna-se necessário adotar novas práticas curriculares que, numa oposição clara à anterior lógica de homogeneidade reconheçam a diversidade como uma realidade estruturante das matrizes sociais atuais como riqueza que é necessário preservar (p. 70). É importante adotar abordagens mais plurais, para contrariar a lógica da homogeneidade, como forma de, desde cedo, sensibilizar as crianças, para diferentes formas de diversidade presentes no mundo atual.

Nos dias de hoje, a sociedade enfrenta novos desafios e para isso é necessário que as crianças sejam sensibilizadas para a diversidade linguística e cultural, uma vez que o ambiente à nossa volta é bastante diversificado.

Para Candelier *et al.*, (2007), existem dois tipos de abordagens que podem ser utilizadas para a mudança de comportamentos culturais e linguísticos, as abordagens plurais e as abordagens singulares. Segundo Candelier *et al.*, (2007), as abordagens singulares distinguem-se das abordagens plurais porque “le seul objet d’attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément” (p. 7), ou seja, nas abordagens singulares cada língua é tratada individualmente. Por outro lado, as abordagens plurais são definidas como “approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d’enseignement apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles” (*Ibidem*, p. 7).

Com estas abordagens podemos então dizer que as línguas são relacionadas e trabalhadas umas em relação às outras. Nas abordagens plurais, é necessário o uso de estratégias em que o aluno pode trabalhar diversas línguas ao mesmo tempo e que se adotem atividades que envolvam diferentes línguas, como forma de as crianças desenvolverem atitudes de respeito e de valorização do outro e da sua cultura e língua.

As abordagens singulares e plurais são necessárias, uma vez que promovem o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, que segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (2001) definiu esta competência como “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (p. 231).

Segundo Andrade *et al.*, (2010) é fundamental que sejam exploradas, desde cedo, “as potencialidades de uma educação plurilingue, desde os aspetos mais específicos e micro de domínio e consciência da linguagem verbal aos aspetos mais macro de compreensão do fenómeno da linguagem verbal e das suas variedades nos espaços de comunicação intercultural” (p. 4), uma vez que a educação plurilingue vai permitir que os alunos desenvolvam competências e aptidões na aprendizagem das línguas, e ainda um conjunto de vontades, motivações e qualidades, bem como atitudes positivas para as culturas, línguas, os interlocutores e a comunicação (Andrade, Araújo e Sá, 2003).

Desta forma, as abordagens plurais permitem às crianças desenvolver o interesse e curiosidade para outras línguas e culturas, e ao realizar atividades com diversas línguas e culturas, as crianças podem sentir vontade de aprender e querer saber mais sobre essas línguas.

Tendo como referência o *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP), as abordagens plurais das línguas são:

- *L'approche interculturelle* (abordagem intercultural);
- *L'éveil aux langues* (sensibilização à diversidade linguística);
- *L'intercompréhension entre les langues parentes* (intercompreensão);
- *La didactique intégrée des langues* (abordagem integrada das línguas).

(Candelier *et al.*, 2007)

Das quatro abordagens plurais, anteriormente mencionadas, o nosso estudo centrar-se-á na sensibilização à diversidade linguística, que mais à frente passamos a aprofundar.

Esta escolha prende-se, sobretudo, por constatarmos que no contexto de implementação do projeto, existiam alunos de quatro culturas diferentes (portuguesa, moldava, brasileira e cabo-verdiana).

1.2.Sensibilidade à diversidade linguística e cultural

Trabalhar nas escolas a DLC tornou-se importante, uma vez que é pretendido que os alunos desenvolvam uma maior abertura e respeito pelo diferente e pelo outro.

A sensibilização à diversidade linguística e cultural remete para uma área de valorização das línguas e culturas dos outros. A esse propósito, Dabène (2000) diz-nos que “une voie vers la tolérance et la concorde et prend place dans l’éducation à la citoyenneté” (p. 10), ou seja, este é um terreno que é favorável para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que são indispensáveis à prática da cidadania e ao processo de desenvolvimento e da aprendizagem.

No âmbito do projeto CARAP, a DLC é perspectivada num quadro de abordagens plurais, que segundo Candelier, *et al.*, (2007) se referem a “didactic approaches which use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures” (p. 4).

Como já foi referido acima, as abordagens plurais podem tomar quatro formas, a abordagem intercultural, a sensibilização à diversidade linguística, a intercompreensão e por fim a abordagem integrada das línguas. Neste sentido, e segundo Andrade, Lourenço & Sá (2010), é essencial que os professores realizem abordagens plurais, ou seja, “ (...) abordagens didáticas que usam atividades de ensino e aprendizagem envolvendo mais do que uma língua e/ou cultura (...)” (p. 70). Estas abordagens têm como objetivo sensibilizar as crianças, desde cedo, para a multiculturalidade presente na sociedade (Candelier, 2007).

No que concerne à sensibilização para a DLC, esta pode ser assumida como uma abordagem que integra, conjuntamente, procedimentos pedagógicos das abordagens plurais, promovendo assim o contacto com a diversidade linguística, mas também a diversidade cultural, uma relação entre a língua materna do(s) aluno(s) e as outras línguas, ensinadas ou não na escola e uma valorização dos contactos e do diálogo interculturais.

A DLC pode ser desenvolvida como resposta às exigências do que representa viver em diferentes sociedades, através de uma educação para a pluralidade. Esta abordagem que

está centrada nas línguas, culturas, na comunicação e na interação cultural, está ao mesmo tempo encorpada nos princípios gerais de uma educação plurilingue e intercultural e é transversal a todos os níveis de ensino. É importante que ela seja desenvolvida desde os primeiros anos de escolaridade, uma vez que é nesta altura que as crianças vão colocar os seus saberes linguístico-comunicativos e culturais em confronto com os de outros, que podem trazer implicações significativas para o desenvolvimento do(s) aluno(s) (Castellotti, Coste e Duverger, 2008). Desta forma, é fundamental que se comece a aproximar as crianças da diversidade linguística e cultural, uma vez que esta sensibilização possibilita desenvolver nestas uma maior valorização do contacto com outras línguas, povos e culturas, permitindo que desenvolvam uma maior abertura e tolerância face às diferenças e o desenvolvimento de capacidades cognitivas fundamentais à aprendizagem (Martins, 2008 e Sá, 2007).

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

No que concerne ao desenvolvimento de *representações e atitudes face às línguas*, considera-se que as crianças, ao aproximarem-se de comunidades diferentes e das línguas que estas falam, tendem a modificar a sua atitude quanto a estas, revelando assim, um interesse em relação às línguas e culturas no geral. Assim sendo, e de acordo com Marinho (2004) “através do contacto com a diversidade linguística, o sujeito poderá mais facilmente desenvolver sentimentos e atitudes positivas de respeito e aceitação do que lhe é diferente” (p. 165).

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

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

De uma maneira geral, segundo Sá (2007) estas dimensões contribuem para “a aquisição de saberes, desenvolvimento de atitudes e promoção de valores, dado que uma língua é um espaço potencial da expressão do EU, servindo as realizações de interação social” (p. 80).

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

Em suma, é de salientar que, apesar do cariz menos formal com a aprendizagem sistematizada de línguas, a DLC baseia-se em teorias sobre a aquisição das línguas, apoiando-se na visão de Coelho (2007), que menciona que a sensibilização deve apoiar-se no lúdico, no prazer e no divertimento, de modo a permitir o desenvolvimento de atitudes cognitivas, mas principalmente, afetivas e atitudinais.

1.3. Materiais e atividades didáticos na sensibilização à diversidade linguística e cultural

Como já mencionamos anteriormente, a DLC remete para a mobilização do lúdico, que para além de permitir o desenvolvimento de algumas competências, como cognitivas, afetivas e sociais, trata-se de uma atividade prazerosa, que se manifesta de forma espontânea pela criança, sendo desejada e praticada com alegria (Pessanha, 2001).

Apoiando-nos na afirmação acima mencionada, é importante que, na DLC, o educador/professor adote materiais variados, concebidos ou não por si e que integrados em atividades e objetos específicos, visam ajudar as crianças a introduzir aspetos relacionados com as línguas e a treinar as recentes aquisições, consentindo uma troca de saberes entre estas, o educador/professor e o restante grupo (Lopes, 2004 e Coelho, 2007).

Partindo da visão de Gerárd e Rogiers (1999, citado por Lopes, 2004), podemos mencionar que os materiais didáticos apresentam várias funções, entre as quais a função de aprendizagem, uma vez que proporciona a transmissão de conhecimentos e a aquisição de competências e capacidades, a função relacionada com a vida quotidiana, visto que visam a integração de aquisições, uma educação social e cultural e, ainda, a função motivacional.

Torna-se crucial que na DLC e de modo a potenciar o desenvolvimento global da criança, desde físico-motor ao cognitivo e socioafetivo, os materiais se encontrem

inseridos em atividades que deem destaque ao corpo, aos gestos, à música, ao canto, a filmes, à expressão plástica, às tecnologias, à literatura, ao contacto com canções de diferentes países, ao brincar e ao jogo (Leitão, 2006; Sá, 2007 e Coelho, 2007). Para além disto, as atividades devem adequar-se e adaptar-se às idades das crianças e devem ir ao encontro das suas preferências, pois, antes de se iniciar a sensibilização, é necessário saber qual o ponto de vista das crianças em relação às línguas, quais os seus interesses linguísticos, para que, de forma progressiva, se possam ir transformando e enriquecendo essas conceções prévias (Candelier, 2003).

Em suma, é importante que o educador/professor reflita acerca dos materiais didáticos que melhor se adequam às atividades a desenvolver, atividades essas que para além de permitirem uma aproximação das crianças à diversidade linguística, também corresponde às expetativas e vivências destas. Contudo, como afirma Coelho (2007), a participação do educador/professor ao nível do desenvolvimento de interações sociais, são bastante significativas no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que os materiais e atividades didáticas não são suficientes para as auxiliar na aquisição de novos saberes. Na mesma linha de pensamento, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) mencionam que as várias interações diárias com o educador/professor é importante para os estímulos das crianças, funcionando com um “andaime” que sustenta e potencia o desenvolvimento de diversas aprendizagens.

Capítulo II – Escrita: uma competência fundamental

Introdução

A escrita no contexto didático assume uma posição central na escolaridade dos alunos, quer na disciplina de Português, quer nas outras disciplinas curriculares, ou seja, a escrita é um domínio transversal a todas as áreas.

Face ao exposto, neste segundo capítulo, será desenvolvida a temática da escrita onde começaremos por definir o conceito de escrita. Segundo Batista, Viana e Barbeiro (2011), “a escrita é uma atividade com complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras” (p. 4).

Iremos debruçar-nos num outro subcapítulo sobre a escrita como processo de ensino/aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto que a escrita assume uma grande importância no processo de ensino/aprendizagem, quer na fase de aquisição de conhecimentos, quer durante a estruturação da aquisição dos próprios conhecimentos (Carvalho e Pimenta, 2005). Este capítulo focalizar-se-á ainda num outro subcapítulo sobre a escrita colaborativa, uma vez que vários estudos mostram que alguns alunos não aprendem com procedimentos e materiais comuns e, como tal, é necessário recorrer a estratégias educativas de intervenção. Dentro das muitas estratégias, referidas por Lopes e Silva (2010), destaca-se a escrita colaborativa.

Por fim, no último subcapítulo, será abordado a interação leitura-escrita, uma vez que ambas implicam processos cognitivos, culturais e psicológicos idênticos (Correia, 2003) e para que haja esta aprendizagem é necessário que os domínios leitura-escrita sejam trabalhados em simultâneo. Nos cadernos de apoio, o Ministério da Educação (2013) afirma que “aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler e reciprocamente, porque as funções, sendo distintas, se influenciam reciprocamente”(p. 3).

2.1. A escrita: conceito e abordagens

O aparecimento da escrita provocou alterações na organização da vida das pessoas, do discurso e do pensamento. Na pré-história utilizavam-se figuras registadas em pedras para transmitir informações, esses registos forneceram um conhecimento de uma era sem a escrita. Para Higounet (2003), o homem primitivo, diante da necessidade de marcar a sua existência, valeu-se do mundo dos símbolos e, através de desenhos em madeiras, pedras e de tantos materiais, fixou as suas experiências ao longo do tempo. Contudo, “os mais simples traçados desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano” (*Ibidem*, p.10).

Segundo Amor (2003), “(...) sendo a escrita, na história, a sua forma de transmissão de conhecimento organizado, a sua «memória», ela tende também a uma maior especialização e complexidade. Como tal, nas sociedades letradas, é a forma socialmente valorizada, pelas suas potencialidades, e a que se impõe como referência normativa” (p. 110). Se por um lado, é evidente a importância da escrita como forma de transmissão de conhecimentos, por outro lado, também é, a forma socialmente valorizada e a que se impõe como referência normativa.

A escrita ganhou reconhecimento, a partir do momento em que foi elaborado um conjunto de signos e sinais gráficos, o que tornou possível materializar e fixar algo do pensamento. Segundo Higounet (2003), para que haja escrita “é preciso inicialmente um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido de antemão por uma comunidade social por ela utilizado” (p.11). A escrita tomou corpo, com o surgimento das palavras e das letras.

A criança desde muito cedo percebe que para comunicar pode utilizar, além da fala, símbolos, desenhos e riscos para fazer-se entender. Portanto, a criança descobre desde cedo a escrita, através de rabiscos, conseguindo assim refletir e dizer sentimentos, bem como emoções e pensamentos.

Rei (2006) entende que escrever é uma tarefa muito árdua e, ao mesmo tempo, nobre, porque “ (...) o ato de escrever é um ato custoso, consumidor de energia física e psicológica. (...) é que o texto escrito é um prolongamento de nós próprios e o ato de escrever um momento de confronto conosco mesmos” (p. 8). O Dicionário de Psicologia (1984) apresenta uma definição explicativa de escrita, ou seja, refere que a escrita é um

código de símbolos e de sinais gráficos que transformam a mensagem oral num substituto visível e estável; a escrita é de natureza funcional, já que o Homem tem necessidade de um instrumento de comunicação que não desapareça tão facilmente como a linguagem oral e de maiores possibilidades que esta. Este sistema permite a comunicação por via visual. A escrita é gráfica convencional e linear: apresenta-se na forma de sinais reconhecíveis por um grupo, e manifesta-se linearmente em elementos sucessivos articulados (p. 242).

Afinal o que é escrever? Para Batista, Viana e Barbeiro (2008), “a escrita é uma atividade com complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras” (p.4). Para Rebelo (2008) “saber escrever é uma competência que as sociedades modernas exigem a todos os cidadãos (...) uma necessidade básica” (p.113). Devido à grande complexidade que é a escrita e que é exigida a todos, esta por vezes acarreta insucessos para os alunos.

Para Carvalho e Pimenta (2005), o insucesso não tem que ver com a ausência de conhecimento, mas sim com a dificuldade de expressão da escrita, esta está relacionada com o meio em que surge, com os objetivos e normas, bem como as relações estabelecidas com os leitores.

De acordo com Delgado-Martins e Ferreira (2006) podemos dizer que a escrita é uma atividade, onde existe transferência de uma mensagem verbal, que está interiorizada, para o código escrito. Quando escrevemos transpomos o que pensamos para o papel, utilizando conhecimentos previamente adquiridos. Os autores referem que o ato de escrever origina quatro etapas consecutivas. A primeira é a formulação mental, a segunda a codificação linguística, a terceira a mensagem linguística para a modalidade escrita e a quarta, a execução motora do ato de desenhar as letras correspondentes à mensagem que quer escrever.

Rebelo (1993) define a escrita como um processo contrário ao da leitura, uma vez que este consiste em codificar a linguagem em sinais gráficos. Então, a escrita é um treino gráfico, uma aprendizagem da ortografia ou aprendizagem motora do desenho das letras ou de outros sinais, sempre ligados à aprendizagem da leitura (Gallisson, 1983).

Podemos dizer que, a escrita é um processo que requer prática e exige um esforço muito maior por parte dos alunos. Antes de se escrever é necessário estruturar o pensamento de forma a transmiti-lo com clareza e lógica.

2.2. A escrita como processo de ensino/aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A escrita assume uma grande importância no processo de ensino/aprendizagem, quer na fase de aquisição de conhecimentos, como durante a estrutura da aquisição dos próprios conhecimentos e, na sua aplicação (Carvalho e Pimenta, 2005). Na aprendizagem dos alunos, esta competência assume um grande relevo, podendo ser relacionada com o sucesso e o insucesso, uma vez que grande parte da avaliação dos alunos passa pela escrita, o que faz com que a escrita tenha uma carga fortemente negativa (Santos, 1994 mencionado por Carvalho e Pimenta, 2005).

Para Morgan (1977) “a aprendizagem é qualquer mudança relativamente permanente no comportamento, e que resulta de experiência ou prática” (p. 90). A aprendizagem da escrita está ligada a um conjunto de fatores que adota como domínio da linguagem e a capacidade de simbolização.

A aprendizagem da escrita tem sido, ao longo de vários anos, objeto de estudo de variados trabalhos científicos, tanto como função de execução gráfica, mas também como expressão do pensamento. Lerner (1989) refere que existem cinco estádios ou níveis de desenvolvimento da escrita, que correspondem a períodos etários. Os níveis ou estágios que o autor refere são os seguintes: i) desenvolvimento da escrita pré-fonética (1-7 anos e caracteriza-se por corresponder grafismos aos fonemas); ii) uso dos nomes das letras e inícios de estratégias (5-9 anos, caracteriza-se pelo uso dos nomes das letras e inícios de estratégias fonéticas, ou seja, as crianças tentam neste nível representar fonemas por meio de letras); iii) uso de palavras escritas (6-12 anos corresponde à fase em que as crianças utilizam as regras ortográficas, escrevendo corretamente um número de palavras, as quais se tornam legíveis e pronunciáveis); iv) uso de junções silábicas e de palavras polissilábicas (8-18 anos, caracteriza-se pelo aluno já utilizar com relativa facilidade as palavras do seu léxico, no entanto ainda comete erros no que diz respeito a palavras difíceis); v) desenvolvimento de uma perspectiva de escrita madura (10 anos de idade até à idade adulta, neste nível adquire-se a competência para escrever uma grande variedade de textos, escrevendo vários tipos de escrita de acordo com os objetivos destinados. Os erros ortográficos são menos frequentes).

Assim, a aprendizagem da escrita e como vimos anteriormente, passa por vários estados, tendo início no pré escolar, onde a criança aprende a fazer exercícios motores,

globais e finos, tentando pegar corretamente no lápis para representar grafismos. Progressivamente, durante a aprendizagem das crianças na escola, o processo de escrita alcança uma maior rapidez, ou seja, desenvolve-se e aperfeiçoa-se, tornando assim este processo mais ou menos automático.

O ensino/aprendizagem da escrita tem sido, como já foi referido acima, uma das preocupações constantes na Educação em geral e principalmente no ensino da Língua Portuguesa. Como podemos verificar no Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2009), os resultados esperados aos alunos no que diz respeito ao domínio da escrita no final do 1.º e 2.º ano do Ensino Básico, são: “escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho” (p. 25).

No entanto, a realidade da escrita, em meio escolar, é muito diferente daquilo que se poderia esperar, tendo em conta o Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2012).

Invariavelmente, na atualidade, um dos principais pontos críticos no ensino da Língua Portuguesa é o ensino da expressão escrita e o baixo nível evidenciado pelos alunos no que respeita a este nível. Niza (1998) diz que, em Portugal, a escola continua a mostrar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem escrita.

Em relação aos resultados da Prova de Aferição do 1.º Ciclo, de Língua Portuguesa de 2012, esta centra-se em três domínios: Leitura, Escrita e Funcionamento da Língua. No que concerne ao domínio da Escrita, esta tem como âmbito, o domínio das técnicas instrumentais da escrita. A classificação final foi distribuída por cinco níveis para descrever o desempenho dos alunos. Cada nível corresponde a um dos cinco intervalos em que foi dividida a escala de pontos percentuais, com a seguinte designação: A – Muito Bom (de 90% a 100%); B – Bom (de 70% a 89%); C – Satisfaz (de 50% a 69%); D – Não Satisfaz (de 20% a 49%); E – Não Satisfaz (de 0% a 19%).

Em relação aos resultados nacionais por domínio:

O domínio da Escrita conta com uma maior representação do nível C (32%) e, à semelhança do ano transato, regista a percentagem mais baixa de desempenho no nível superior, com apenas 9% de alunos a atingirem o nível A. É também neste domínio que se verifica a percentagem mais elevada de alunos a obterem o nível D (27%) (GAVE, 2012, p. 8).

No que concerne aos baixos níveis evidenciados no GAVE (2012), pelos alunos no que respeita ao domínio da escrita e partindo do pressuposto que a culpa não é apenas da escola, o facto de os alunos não gostarem de escrever, geralmente, ultrapassa os limites dos alunos, o que leva à “fuga” da produção de textos escritos. Isto leva a que as situações de escrita, em sala de aula, não sejam as mais adequadas, consistindo, basicamente em situações não reais, sem destinatário. Para Pereira e Azevedo (2005) quando falamos “em escrever no 1.º ciclo, temos de pensar que estamos a referir-nos a uma atividade complexa que não pode ficar confinada a algumas sessões de escrita pontual e, muito menos, a uma escrita de carácter expressivo do tipo ‘redacção’” (p.8). Além disso, as autoras afirmam que,

os alunos precisam de diversificar os escritos para compreenderem que a escrita serve também para comunicar – a partir de um determinado contexto social e cultural – e que, além disso, a escrita constitui uma poderosa estratégia de aprendizagem, não só dos próprios processos que a compõem, como também de outros domínios do saber (p. 8).

A escrita deverá ter sentido para a criança, ou seja, deverá partir dos seus interesses, necessidades, perguntas, problemas, para que ela saiba, para quem escreve, o que escreve e por que o faz. Como a escola é um lugar privilegiado para a aprendizagem da escrita é importante que ela permita, incentive e que crie condições que leve à construção da aprendizagem da escrita, uma vez que esta visa desenvolver nos alunos a capacidade de aprofundar o conhecimento e alargar a possibilidade de construir e comunicar pontos de vista individuais.

Neste sentido, o professor deve ter a capacidade de delinear estratégias que permitam às crianças desenvolver a escrita em cada um dos cinco níveis (i) desenvolvimento da escrita fonética; ii) uso dos nomes das letras e inícios de estratégias; iii) uso de palavras escritas; iv) uso de junções silábicas; e de palavras polissilábicas; v) desenvolvimento de uma perspectiva de escrita madura). Fosnot (1995) refere que “para encorajar o desenvolvimento, os professores necessitam de compreender o processo em si mesmo” e que é necessário que “caracterizem as mudanças que observam de nível para nível, tanto na ortografia como na escrita, e que procurem relações entre os níveis” (p. 116).

2.3. Escrita colaborativa

Segundo Paín (1985) as dificuldades de aprendizagem referentes ao aluno surgem no sentido de que o não aprender pode não ser algo permanente mas por outro lado, pode ser resultante de uma disfunção intelectual, intrínseca ao indivíduo. Vários estudos demonstram que alguns alunos não aprendem com procedimentos e materiais comuns e, portanto, necessitam de estratégias educativas de intervenção. Muitos autores defendem diversas estratégias de ensino para levar os alunos à aprendizagem da escrita, dois desses autores são Lopes e Silva (2010) que referem as seguintes estratégias de ensino: i) planeamento, revisão e edição de texto; ii) fazer sumários; iii) escrita colaborativa; iv) objetivos de produtos específicos; v) processador de texto; vi) combinar frases; vii) pré escrita; viii) atividades de inquérito; ix) abordagem ao processo de escrita: x) estudo de modelos; e xi) escrita para aprender a matéria.

Pegando na estratégia iii) escrita colaborativa, vários estudos revelam que a escrita colaborativa é um acontecimento comum na sociedade e até nos locais de trabalho, pois nesse mundo há uma grande quantidade de situações em que é exigido trabalhar com várias pessoas e, muitas vezes, transformar esse trabalho num produto escrito. Nesse sentido, são vários os autores que referenciam a realização de atividades colaborativas no ensino da escrita, com o intuito de preparar os alunos para o que vem após a escolarização (Murray, 1992).

Na opinião de Swain (1995), as atividades colaborativas permitem que os alunos possam reflectir sobre a sua própria escrita, podendo-lhe atribuir significado.

Esta modalidade de escrita colaborativa, para Murray (1992), é, essencialmente, um processo social, onde os escritores compartilham o seu conhecimento, baseando-se num conjunto de regras sociais e internacionais para que se obtenha sucesso com este tipo de trabalho.

Nesta perspectiva e de acordo com o mesmo autor, é importante que no grupo de trabalho coabitem diversos conhecimentos e perspectivas, pois isso leva a que a comunicação se torne mais autêntica e os elementos do grupo iniciam a fase de negociação sobre os mais variados aspetos do texto.

Louth, MacAllister e McAllister (1993, citado por Amirkhiz *et al.*, 2012) definem a escrita colaborativa como “group members interact during the writing process and the group is responsible for the final product” (p. 21).

Os mesmos autores mencionados anteriormente fazem referência a um estudo sobre a qualidade de produções escritas em colaboração e produções escritas individuais. Apesar de nos resultados escritos não haver uma grande discrepância, os alunos que escreveram em colaboração, futuramente tiveram melhores resultados e pareciam sentir-se mais realizados nos seus escritos do que os alunos que escreveram sozinhos.

Storch (2005), no seu entendimento, refere que a escrita colaborativa incide num produto textual, escrito por vários autores, que no final culmina num produto escrito que teve o contributo de todos os intervenientes em todos os aspetos da escrita: estrutura, conteúdo e linguagem.

Os alunos, ao escreverem em conjunto, de acordo com Hermann (1989, mencionado por Alves, 2005), adquirem uma maior noção e retorno do trabalho que estão a fazer, o que lhes permite assim, melhorar os textos produzidos. Esta melhoria surge, segundo Gomes (2006), através da interação que “coloca em confronto diversas estratégias e propostas, exigindo uma negociação argumentada, a fim de os pares alcançarem uma proposta comum” (p.68).

Segundo Martins e Niza (1998, mencionado por Gomes, 2006), ao trabalharem em grupo, os escritores, ao partilharem as suas ideias, necessitam de explicar e negociar o significado das mesmas com os restantes elementos, que leva a uma tomada de consciência dos processos linguísticos presentes na escrita.

Na linha do mesmo pensamento, Barbeiro (1999) refere que “a colaboração na escrita de um texto constitui uma via para a explicitação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito (p. 77), sendo assim, um meio de os alunos assimilarem novos conteúdos linguísticos e desenvolverem o seu pensamento crítico e reflexivo.

A colaboração integra-se, de forma coesa e didacticamente lógica nas diversas fases do processo da escrita, inicialmente os alunos são conduzidos a uma troca de opiniões acerca do texto, o que levará a um resultado final mais rico e diversificado.

Assim sendo, Cote (2006, mencionado por Mulligan e Garofalo, 2011), na perspetiva da revisão, recomenda os professores a realizar vários ensaios em conjunto com toda a turma, com o intuito de orientar todos os alunos para esta fase mais específica do processo da escrita.

Para além disso, Alves e Moreira (s.d) certificam que a “colaboração para a escrita (...) potencia a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, nas diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem” (p. 2).

Em todo o processo de escrita colaborativa, destaca-se a ferramenta de comunicação que alimenta todo o trabalho, a língua. Esta é utilizada tanto na oralidade, como na escrita e assume um papel de grande importância. Vários autores acreditam que o diálogo no trabalho colaborativo é extremamente importante no planeamento, na produção e na revisão de textos, ou seja, em todo o processo de escrita. Neste sentido e de acordo com Amirkhiz *et al.*, (2012), o discurso oral permite, num primeiro momento, fornecer ideias acerca do assunto a tratar.

Existem benefícios da escrita colaborativa em termos afetivos para o aluno, uma vez que as atividades de escrita realizadas através da colaboração podem ajudar a diminuir a ansiedade, que, muitas vezes, está aliada à conclusão de tarefas e, desta forma, como o aluno não se sente sozinho na responsabilidade da conclusão, gera melhor as suas emoções. A intervenção social carrega benefícios para os alunos, no âmbito pessoal, uma vez que proporcionam o desenvolvimento de sentimentos de responsabilidade, cooperação e de comunidade para com os outros (Murray, 1992).

A escrita colaborativa, na visão de Hernández (2007, mencionado por Silva, 2011), os intervenientes aprendem uns com os outros através das suas partilhas. As interações que se estabelecem possibilitam a criação de novas ideias, por vezes inovadoras, para além de que o grupo de trabalho aumenta a sua capacidade de reflexão, o que contribuirá para que as competências cognitivas de cada elemento se desenvolvam. Na perspetiva de Wong (1988, mencionado por Amirkhiz *et al.*, 2012). O papel do professor neste processo é importante, uma vez que este deve-se distanciar do seu papel mais autoritário e participar de forma menos preocupada em relação a algumas questões gramaticais e dar mais importância ao conteúdo e às ideias sugeridas pelos alunos. Desta forma, a contribuição de cada um vai ser proveitosa para melhorar todo o processo. Fullan e Hargreaves (2001, citados por Silva, 2011) comprovam esta ideia, afirmando que as atividades “colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos (...)” e, devido a isso, “aumentam o sucesso dos alunos” (p. 41).

A utilização desta metodologia de escrita colaborativa poderá ser uma estratégia relevante, sendo, enriquecida pela interação entre os alunos e os seus saberes cognitivos, que, uma vez articulados em conjunto, poderão, proporcionar resultados mais positivos.

2.4. Interação leitura-escrita

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se crucial assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, atividades essas que são complementares uma da outra, sem deixar de aprofundar o conhecimento da linguagem oral. A interação leitura-escrita assenta numa relação biunívoca entre estes dois domínios. A leitura e a escrita implicam processos cognitivos, culturais e psicológicos idênticos (Correia, 2003) e são necessárias diversas competências comuns aos dois domínios. Para que haja aprendizagem e esta seja facilitada é necessário que os domínios da leitura-escrita sejam trabalhados em simultâneo.

Tradicionalmente, perseverava a ideia de que ler precedia o escrever e favorecia o seu desenvolvimento, partia-se então do princípio de que, os alunos deveriam aprender a ler e só depois a escrever, como afirma Pereira e Azevedo (2005) “escola básica trabalhava mais a leitura do que a escrita, até porque se pensava que, à escrita, se chegava pela leitura” (p. 13).

As mesmas autoras referem ainda que “a forma de fazer interagir a leitura com a escrita tanto pode funcionar como adjuvante na competência de escrita, como pode, também encobrir a necessidade de um trabalho especificamente dedicado à produção verbal por escrito” (p. 13). Por isso, pensava-se que quanto mais os alunos lessem, melhor escreviam. Hoje, sabemos que a escrita se aprende com exercícios e passos específicos, são igualmente conhecidas as diferentes maneiras de se ler um texto, o que pode servir de referência para a aprendizagem da escrita. As Metas Curriculares (2012) associam a Leitura e a Escrita no 1.º Ciclo. Como podemos verificar no caderno de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, do Ministério da Educação (2013), “aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler e reciprocamente, porque as funções, sendo distintas, se influenciam reciprocamente” (p.3).

Segundo o Ministério da Educação (2013), a escrita “consolida a representação dos fonogramas que intervêm na descodificação das palavras; frequentemente, a leitura de palavras encontradas permite a constituição de representações ortográficas lexicais que depois podem ser recuperadas na escrita das palavras correspondentes” (p.3). A leitura de

textos com compreensão ajuda a assimilar alguns processos e estilos que mais tarde inspiram a composição escrita, para isso é necessário que os professores levem a cabo uma escolha variada de diferentes tipos de texto a estudar, uma vez que e de acordo com Pereira e Azevedo (2005) as “diferentes finalidades dos escritos implicam pensar a linguagem dos textos a produzir em função da sua intencionalidade” (p. 8). Reuter (1996) classificou a interação leitura-escrita de acordo com o momento em que as leituras acontecem em relação à escrita: i) ler antes de escrever; ii) ler durante a escrita e iii) ler depois da escrita.

No que diz respeito ao primeiro momento (ler antes de escrever), Pereira (2004) refere que “o que parece acertado pensar é que só através de uma boa compreensão do funcionamento dos textos e das regras às quais estes obedecem, os alunos podem obter uma verdadeira formação para a escreitura” (p. 51), ou seja, a prática da escrita deve estar diretamente relacionada com a prática da leitura.

De acordo com a categorização de Reuter (1996) acima mencionada, as práticas de escrita, devem incluir duas atividades que têm por base a interação leitura-escrita, a revisão e a reescrita do texto. No que concerne à revisão de um texto escrito, este implica a sua releitura, para identificar falhas e apresentar sugestões de reformulação. A reescrita implica a reelaboração do mesmo, introduzindo as alterações propostas, o que leva à sua melhoria.

A compreensão do que se lê, aliado à capacidade de produzir textos escritos são fundamentais e essenciais para o sucesso académico, profissional e também social dos alunos, ou seja, é importante uma operacionalização da interação leitura-escrita em contexto escolar, uma vez que esta promove o desenvolvimento de competências nos dois domínios por parte dos alunos. Segundo Pereira (2004), “algumas investigações têm demonstrado que tanto professores como alunos julgam que ler ajuda a escrever, mas o contrário não é verdadeiro” (p. 58). A mesma autora questiona-se sobre se “não será chegada a hora de pormos em causa as fórmulas mais comuns de estabelecer, na escola, conexões entre a leitura e a escrita?” (p.58).

Desta forma, para que os alunos consigam em simultâneo ser bons leitores e escritores é mais adequado fornecer uma instrução combinada em leitura e escrita e não substituir uma pela outra (Langer e Flihan, 2003 citado por Shanahan, 2006).

Parte II

Quadro metodológico – Descrição do projeto de
investigação

Capítulo III – Metodologia de investigação

Introdução

Neste capítulo será apresentado o estudo empírico, ou seja, as orientações metodológicas ao nível da natureza da investigação, as questões de investigação e os objetivos de investigação delineados para o estudo. Seguidamente, abordaremos o contexto educativo de intervenção, caracterizando a instituição, a sala de aula e ainda a turma com quem trabalhamos. Posteriormente, passaremos à descrição do projeto de intervenção concebido e implementado. Por fim, abordaremos e justificaremos os instrumentos de recolha de dados seleccionados para o estudo.

3.1. Natureza da investigação

Uma vez que o projeto de intervenção se enquadra numa metodologia qualitativa, num quadro de investigação-ação, onde o professor também é investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a própria ação ou intervenção, no sentido de “ ver com mais distanciamento sistemático e intencionar o seu “olhar” sobre os aspectos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão” (Latorre, 2003, citado por Coutinho, 2009, p. 373).

Segundo Migueis (2010) estamos perante uma metodologia de análise qualitativa quando “a investigação se centra na experiência de vida, nas construções dos participantes, nos métodos narrativos e na visão do produto de investigação como um conhecimento construído a que os participantes chegam conjuntamente” (p. 70). Foi isto que aconteceu ao longo do trabalho desenvolvido com estes alunos do 1.º ano. As actividades desenvolvidas foram pensadas para a idade deles e ao longo de cada sessão foram adaptadas às suas experiências de vida. Para além disso, os alunos foram chegando a conclusões em conjunto, sem que fosse necessário intervir ou direccionar a atividade.

Já Tuckman (2012, citando Wilson, 1977) afirma que este tipo de metodologia está fundamentado segundo duas crenças essenciais:

- Os acontecimentos devem ser estudados em situações naturais, isto é, é necessário estar no terreno para que se compreenda esses mesmos acontecimentos;
- Um investigador não compreende os acontecimentos sem, primeiro, compreender como os intervenientes que neles participam os percebem e interpretam.

O trabalho em questão foi desenvolvido em contexto sala de aula, como forma de estar mais perto dos acontecimentos, mas também houve a preocupação em organizá-lo para que se compreendessem primeiro os alunos.

Bogdan e Biklen (1992, citados por Tuckman, 2012) apresentam cinco características principais da investigação qualitativa. São elas:

- i) “A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave de recolha dos mesmos.

- ii) Nesse tipo de estudo a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.
- iii) Os investigadores envolvem-se eles próprios no processo de investigação, ou seja, envolvem-se com acontecimentos que aparecem como produto ou como resultado final.
- iv) A análise dos dados privilegia os métodos indutivos, como se as partes de um *puzzle* fossem todas reunidas em conjunto.
- v) Os investigadores centram-se essencialmente naquilo que as coisas significam, ou seja, no “porquê” dos acontecimentos e no *que* aconteceu” (p.676).

A metodologia utilizada no estudo enquadra-se no plano de investigação-ação. Foi escolhida, porque a investigação-ação consiste numa estratégia de recolha e análise de dados sobre um fenómeno em particular, tendo em vista a promoção de mudança dessa realidade (Pardal e Lopes, 2011). Esta metodologia pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação de que fazem parte a ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico, que intercala entre a ação e a reflexão crítica (Coutinho, 2009).

Ponte (2002) defende o processo da investigação-ação como “uma sucessão de ciclos envolvendo uma descrição dos problemas existentes num dado campo social, seguidos da elaboração de um plano de acção, da colocação desse plano em prática e da respectiva avaliação, que poderia, por sua vez, dar origem a um novo plano de acção mais aperfeiçoado, recomeçando desse modo um novo ciclo de investigação” (p. 6).

Por sua vez, McKernan (1998, citado por Esteves, 2008) conceptualiza a investigação-ação, referindo que a:

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (p.20).

A investigação-ação implica quatro momentos principais: i) planejar, ii) atuar, iii) observar e iv) refletir (Zuber-Skerrit, 1996 citado por Coutinho, 2009). Portanto, a investigação-ação tem como metas:

- “Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática;
- Articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação;
- Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento;
- Fazer dos educadores protagonistas da investigação”.

(Latorre, 2003 citado por Coutinho, 2009, pp.363-364)

Neste sentido, a investigação-ação é considerada uma metodologia orientada para a melhoria de resultados, bem como para o aperfeiçoamento dos grupos/pessoas, promovendo mudanças sociais, através da reflexão, acerca da ação e partindo da mesma (Bogdan e Biklen, 1994). Desta forma, e de acordo com o estudo desenvolvido, esta metodologia adequa-se à situação-problema identificada pela semelhança entre alguns aspetos que caracterizam a investigação.

Tal como Afonso (2005) caracteriza, o problema prático emerge de um ponto de partida identificado através do trabalho quotidiana de sala de aula e foi a partir daí que surgiu a questão de investigação. Apesar das minhas motivações pessoais em desenvolver o estudo/projeto no âmbito dos temas da diversidade linguística e cultural e da escrita, na turma, onde o estudo foi desenvolvido, foi identificada uma problemática relativamente à competência da diversidade linguística e cultural, uma vez que na turma existiam quatro culturas diferentes.

Assim, e porque a investigação-ação é uma metodologia em que o investigador se envolve de forma direta e ativa na situação social (Bogdan e Biklen, 1994), isto também acontece no estudo/projeto em curso, ou seja, foi identificada uma problemática na turma onde desenvolvi a Prática Pedagógica Supervisionada B2, após ser identificada essa problemática, desenvolvemos um conjunto de situações de aprendizagem que implementamos com vista a uma melhoria do problema detetado.

A ação interventiva realizada inclui-se nos procedimentos, que normalmente são utilizados numa investigação deste tipo, uma vez que foram seleccionados um conjunto de

atividades que segundo Sousa (2009) “sucodem no tempo, contendo determinados conteúdos programáticos e uma calendarização predefinida (...)” (p. 96).

Um outro traço característico deste tipo de investigação e que inclui a maior parte do processo investigativo deste estudo sobre a diversidade linguística e cultural e a escrita baseia-se, fundamentalmente, na observação, onde, enquanto investigadores e de acordo com Sousa (2009) assumimos um papel de observadores participantes “(...) de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata (p.96)”. É a partir das interações dos alunos, perante as atividades e a sua realização, observadas em tempo real que se constituirão os dados para a investigação.

Em suma, é de salientar que o nosso estudo é o tipo investigação-ação, já que a realização da investigação partiu de uma problemática identificada por nós, de a conceber, implementar e avaliar um projeto de sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito do desenvolvimento de uma competência fundamental, a escrita.

No que diz respeito ao conceber um projeto de intervenção, esta foi realizada em díade, uma vez que possibilitou-nos um trabalho colaborativo e uma interligação entre ambos os projetos. Em relação ao implementar o projeto, houve uma sequência entre os dois projetos, pois a minha colega de díade apresentava a cultura a ser trabalhada na sessão e a partir dessa cultura realizava as atividades planeadas relativamente à leitura e após a sua intervenção, dava seguimento às atividades relacionadas com a escrita. Por fim, juntas, concebemos os instrumentos de recolha de dados, ou seja, os instrumentos que nos possibilitou avaliar o projeto de intervenção. É de salientar que ambas tínhamos os mesmos objetivos relativamente à diversidade linguística e cultural, diferenciando apenas nos objetivos relativos à leitura e escrita.

3.2. Questão e objetivos de investigação

O nosso projeto de intervenção tem como problemática de investigação, orientadora de todo o estudo, “O contributo da diversidade Linguística e Cultural na promoção da escrita”.

De acordo com as temáticas selecionadas, “Diversidade linguística e cultural” e “Escrita: uma competência fundamental”, decidimos focar-nos na diversidade linguística

cultural presente na sala de aula e na dimensão da escrita. Desta forma, surgiu a questão de investigação que serviu de base ao projeto e estudo:

- Qual o contributo da diversidade linguística e cultural para a promoção da escrita, em contexto sala de aula?

Os objetivos de investigação estão ligados a uma visão global e abrangente do tema. Ao definir um objetivo geral, outros emergiram inerentes a ele e que consideramos pertinentes abordar.

Os objetivos que pretendemos desenvolver na investigação são:

- Caracterizar a diversidade linguística e cultural presente em sala de aula.

-Incrementar atividades relacionadas com a diversidade linguística e cultural, promovendo a escrita em sala de aula.

Desta forma, surgiram dois objetivos didático-pedagógico, relacionados com as temáticas selecionadas, são eles:

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural presentes em sala de aula e de outras línguas e culturas;

- Promover a escrita.

3.3. Caracterização do contexto de intervenção: da escola aos alunos

O estudo foi desenvolvido em contexto educativo do 1.º CEB, com uma turma do 1.º ano de um Agrupamento da periferia de Aveiro.

Desta forma, toda a informação recolhida e presente na caracterização do contexto educativo onde foi implementado todo o estudo de investigação teve como base os documentos orientadores do Agrupamento de Escolas.

Os documentos pelo qual nos regemos foram o Projeto Educativo da escola de 2014 a 2017 e o Plano Anual da Turma. O Agrupamento disponibiliza ainda no seu sítio na *internet* o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno. Para além disso, recolhemos informações através da observação direta. Esta caracterização debruçar-se-á sobre a instituição, a sala de aula onde foi implementado o projeto e a turma (participantes do projeto).

3.3.1. Caracterização da instituição

A escola onde implementamos o nosso projeto de intervenção faz parte de um Agrupamento de escolas da periferia de Aveiro. No que diz respeito às instalações da escola onde implementamos o projeto, estas contemplam o edifício destinado ao 1.º CEB e o edifício destinada à educação pré-escolar.

O primeiro inclui oito salas de aula que, para além das atividades de ensino/aprendizagem no 1.º CEB, albergam a biblioteca, a unidade de ensino estruturado de espectro de autismo, a sala de professores, o bufete, gabinetes de trabalho, instalações sanitárias. Existem ainda três espaços cobertos anexos ao edifício. O segundo inclui salas de atividades para educação pré-escolar, instalações sanitárias e gabinetes de trabalho.

Os edifícios são rodeados por um amplo espaço exterior, com equipamentos lúdico-pedagógicos, comum às instalações destinadas à educação pré-escolar e ao 1.º CEB. Devido à falta de capacidade deste estabelecimento de ensino para as diversas turmas do 1.º CEB e para que estas funcionassem em regime normal, as turmas do 4.º ano de escolaridade integraram-se nas instalações de uma outra escola do Agrupamento.

De acordo com o Projeto Educativo (2014-2017) do Agrupamento, a escola onde implementamos o projeto era constituída por 11 turmas com aproximadamente 247 alunos.

Para além dos grupos de educação pré-escolar e das turmas de ensino regular, no ensino básico e no ensino secundário, existe a oferta de cursos de educação e formação (CEF), cursos profissionais para jovens e ainda cursos de educação e formação de adultos (EFA). O Agrupamento oferece, ainda, Português Língua Não Materna (PLNM) a 9 alunos oriundos de outros países.

No que concerne às atividades de enriquecimento curricular (AEC), a escola onde implementamos o projeto tinha um total de 163 alunos a frequentar estas atividades. As atividades oferecidas pelo Agrupamento no âmbito destas atividades, são: estudo acompanhado (oferta obrigatória), inglês, atividades físico-desportivas, expressão musical, experimenta ciência (abordagem às ciências experimentais) e TIC (tecnologias da informação e comunicação).

Quanto aos recursos humanos e no que diz respeito ao 1.º CEB, o Agrupamento tem 20 professores do 1.º CEB, 12 professores de Educação Especial e 2 professores bibliotecários.

De acordo com o Projeto Educativo (2014-2017), o Agrupamento tem como finalidades:

- Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos;
- Desenvolver o serviço público de educação;
- Desenvolver a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares;
- Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;
- Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;
- Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina;
- Assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar;
- Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa.

3.3.2. Caracterização da sala

Em relação ao espaço sala de aula, este apresenta condições que permitem a boa movimentação tanto dos alunos como dos adultos e é adequado ao seu tamanho.

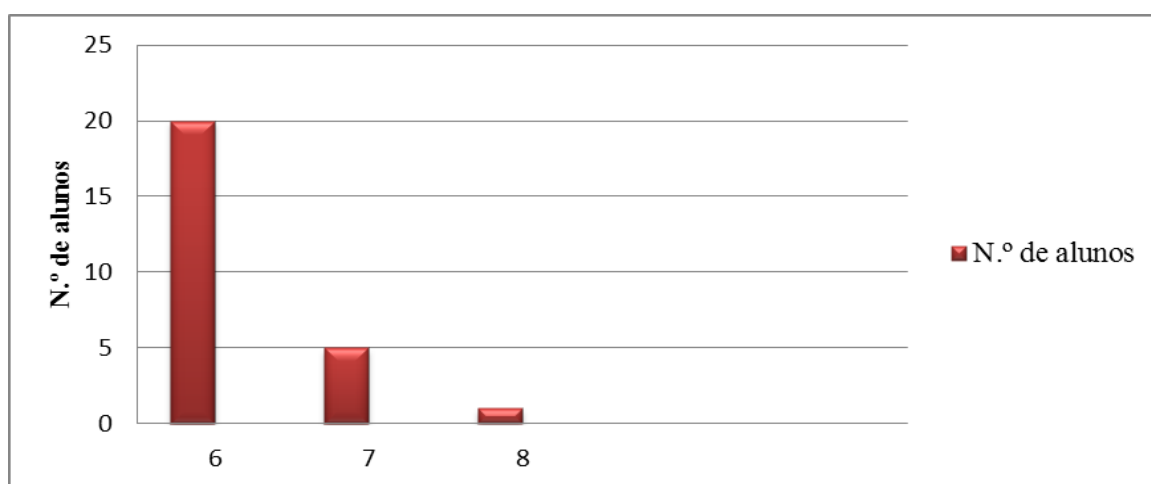
A sala, embora não esteja organizada por áreas específicas, toda a organização de materiais, como armários, ecopontos, computador, entre outros, está situada em locais específicos e de fácil acesso a todos os alunos. Este tipo de organização está acessível a todos os alunos da sala, durante o decorrer do dia.

Os alunos estão sentados em três filas, sendo que cada fila dispõe de 5 mesas, à exceção da primeira fila que dispõe de 4 mesas, com as respectivas cadeiras, o que perfaz um total de 14 mesas. A sala de aula é composta pela secretária da professora, por um computador, por um projetor, por um quadro interativo, por um quadro branco, por vários armários (com o material escolar dos alunos), por 2 quadros onde são afixados os trabalhos dos alunos e ainda por uma área com um lavatório. Nas paredes da sala de aula estão afixadas as letras e os números que os alunos estão a aprender, bem como alguns trabalhos realizados pelos mesmos.

3.3.3. Caracterização da turma

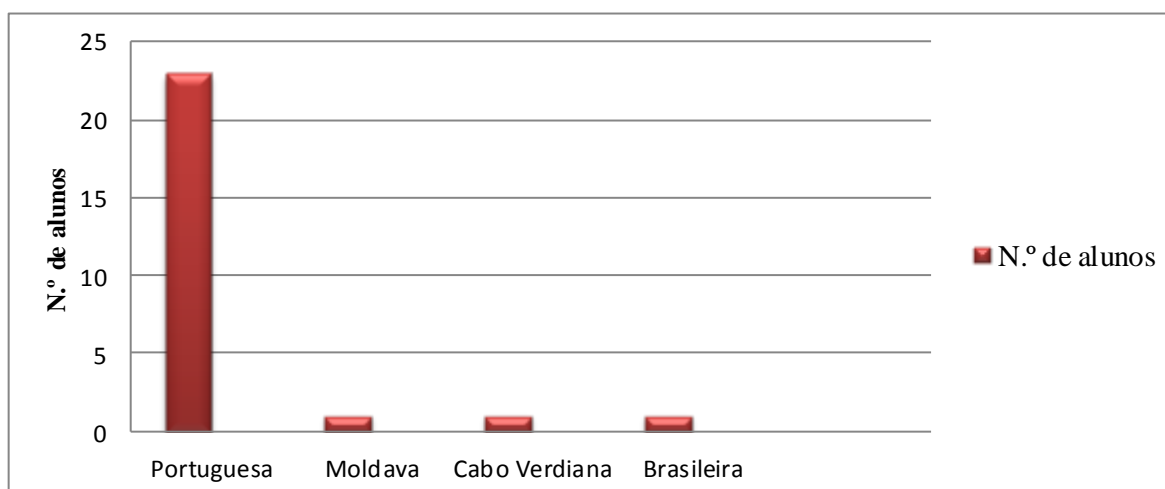
O projeto de intervenção foi implementado durante a Prática Pedagógica Supervisionada B2, assim sendo, o projeto foi desenvolvido numa turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB. A turma é constituída por 26 alunos, dezasseis são do sexo masculino e dez do sexo feminino e com idades compreendidas entre os seis e os oito anos de idade.

Gráfico 1 – Caracterização dos alunos quanto à idade



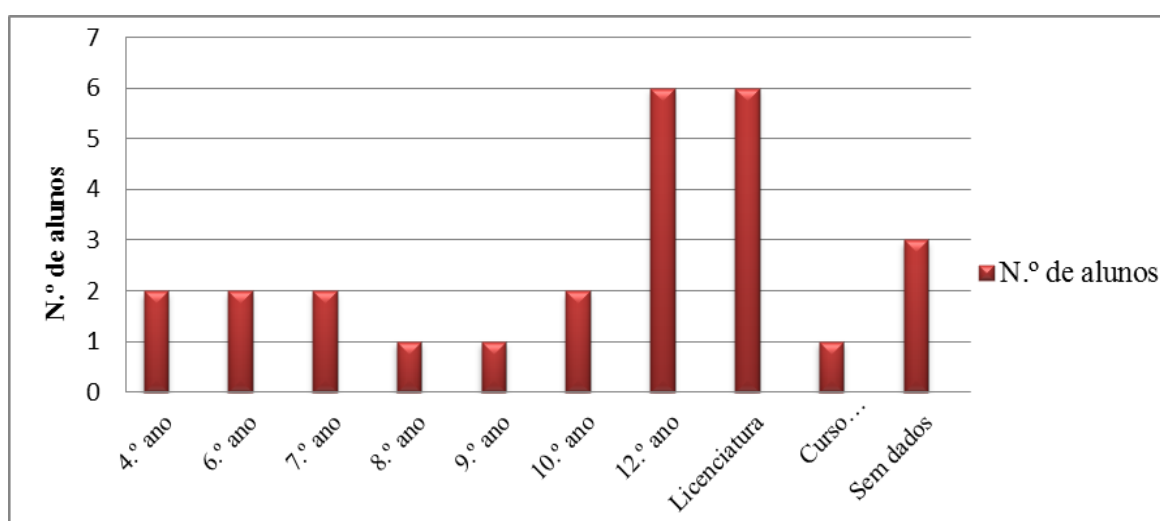
No que diz respeito à nacionalidade dos alunos é possível observar a existência de quatro nacionalidades diferentes. Assim, 23 alunos têm nacionalidade portuguesa, um moldava, um cabo verdiana e um brasileira. De acordo com a Professora Titular da turma, a aluna de nacionalidade moldava está indicada na área do PLNM. Relativamente ao país de origem do(a) pais/alunos será importante ressaltar que os pais de 20 alunos têm como país de origem Portugal. Contudo, há a registar quatro alunos em que os pais têm origens portuguesas e brasileiras. Para além disso, foi possível registar que os pais de um dos alunos são naturais da Moldávia e de outro aluno de Cabo Verde.

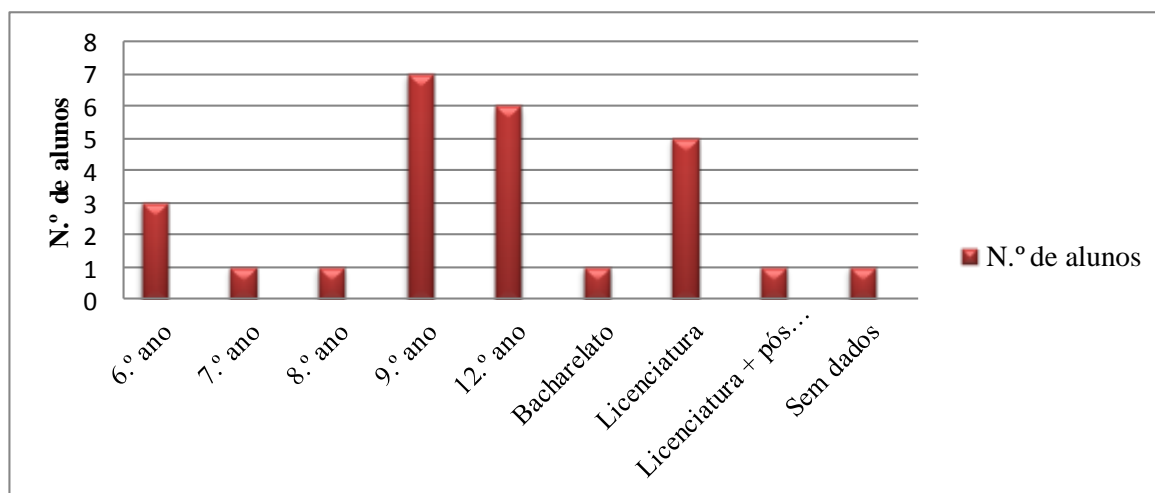
Gráfico 2 - Caracterização dos alunos quanto à nacionalidade/cultura dos alunos



Relativamente à formação dos pais dos alunos, é possível notar que a maioria dos pais (12 pais) tem o 12.º ano de escolaridade ou uma licenciatura. No entanto, será de ressaltar que dez pais têm um grau de escolaridade inferior ao estabelecido pelo Ministério da Educação (10 pais), ou seja, o 12.º ano. Comparativamente às habilitações das mães, é possível verificar que seis têm o 12.º ano de escolaridade, sendo que sete detêm de um grau superior que vai desde o bacharelato a uma licenciatura com pós graduação. Contudo, e à semelhança dos dados obtidos dos pais, 18 mães não têm a escolaridade obrigatória.

Gráfico 3 e 4 - Habilitações literárias dos pais e das mães





3.4. Projeto de intervenção

A escolha das temáticas para o nosso projeto de intervenção prende-se com sensibilização à diversidade linguística e cultural e a escrita. Esta escolha justifica-se pelo interesse por uma competência fundamental para os alunos, a escrita e pelo facto da existência de uma grande diversidade linguística e cultural na nossa sociedade atual.

Desta forma, aleamos livros infantis que abordam a questão da diversidade linguística e cultural de forma a trabalhar a motivação para a escrita.

Outro motivo pelo qual se envergou por estas temáticas foi o facto de constatarmos que no contexto onde se iria implementar o projeto existia alunos que tinham outra cultura sem ser a portuguesa. Por isso, optamos por trabalhar, ao longo das sessões, as quatro culturas presentes na turma e através da literatura infantil outras culturas para desenvolver a sensibilização à diversidade linguística e cultural.

3.5. Inserção curricular do tema

As atividades planeadas para o projeto de intervenção teriam de ir ao encontro dos programas e das metas curriculares delineadas para o 1.º CEB, mais especificamente para o 1.º ano de escolaridade. Assim sendo, tornou-se fulcral fazer uma análise dos programas de português, matemática e estudo do meio, assim como das metas curriculares para essas mesmas áreas, para verificarmos se de facto as temáticas e as atividades que iríamos

desenvolver estavam de acordo com os objetivos e metas previamente programados pelo Ministério da Educação para o 1.º ano de escolaridade.

No que diz respeito ao programa no 1.º CEB do Ministério da Educação, este ciclo privilegia um desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber, que visa facultar aos alunos “a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e comunicação, e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social” (p.21).

Após a análise dos documentos foi possível verificar que as atividades programadas para o estudo incidiam sobretudo na área de português e do estudo do meio. Sendo assim, na área curricular de português, respeitante ao programa e metas da área curricular, o projeto reflete-se essencialmente nos domínios da leitura e escrita e da oralidade.

No que diz respeito às metas curriculares de português, no domínio da oralidade o nosso projeto desenvolveu essencialmente a capacidade de “referir o essencial de um pequeno texto ouvido”, feito através da análise de livros de literatura infantil sobre várias culturas. Ao longo de todo o projeto foi transversal o desenvolvimento da capacidade de os alunos falarem de forma audível, articulando corretamente palavras, usando um vocabulário adequado ao tema e à situação e está ainda patente a partilha de ideias e sentimentos sobre as diferentes culturas trabalhadas no projeto (Ministério da Educação – Metas Curriculares de Português, 2012).

No que concerne ao domínio da leitura e escrita, nomeadamente o domínio da escrita, o projeto incidiu no desenvolvimento da capacidade de escrever corretamente, com correção, registando ideias relacionadas como o tema, organizando-as e planificar pequenos textos em colaboração com o professor.

Relativamente ao programa de português, no domínio da compreensão do oral, o projeto incidiu em prestar atenção ao que se ouve de modo a tornar possível responder a questões acerca do que ouviu, a identificar o tema central e recontar histórias. No que concerne ao domínio da escrita, o projeto desenvolveu o uso adequado dos instrumentos de escrita, como, as maiúsculas e minúsculas, linha como suporte da escrita, a capacidade de redigir adequadamente textos de acordo com o plano previamente elaborado com o professor (cf. Anexo 1). Ainda desenvolveu a escrita de uma mensagem curta, como o recado.

De acordo com o programa de português do ensino básico (2009), a leitura de autores portugueses e estrangeiros permite:

“alargar as referências culturais, levando a conhecer outros modos de ser, de fazer e de estar, outros espaços, outras gentes e outras vozes, ao mesmo tempo que se contribui para um melhor conhecimento e aceitação do outro e do mundo. É de particular relevância a leitura de autores de países de língua oficial portuguesa, já que ela possibilita a compreensão de que a mesma língua pode unir diferentes culturas e veicular diferentes perspectivas” (p. 64).

Na área curricular de estudo do meio, respeitante à Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (2006) do 1.º, o projeto reflete-se essencialmente no bloco 1 – à descoberta de si mesmo e no bloco 2 – à descoberta dos outros e das instituições

Relativamente ao programa do 1.º ano, referente ao bloco 1 – à descoberta de si mesmo, o projeto encaixa-se no conteúdo “1. A sua identificação”, tendo como objetivo conhecer o nome e o endereço. Em relação ao bloco 2 – à descoberta dos outros e das instituições, este insere-se no conteúdo “2. Outras pessoas com quem mantém relações próximas” e nos objetivos conhecer os nomes dos amigos da escola e de fora da escola e os vizinhos (cf. Anexo 1).

A seguir, serão expostos os objetivos didático-pedagógicos, bem como as atividades que desenvolvemos a partir dos objetivos anteriormente apresentados.

Em relação às obras literárias escolhidas para o projeto, é de salientar que todas elas estão inseridas no Plano Nacional de Leitura.

3.6. Planificação geral do projeto de intervenção

A conceção das atividades foi realizada em conformidade com uma sequência lógica interna. A calendarização das sessões foi estabelecida e negociada com a Professora Titular da Turma, assim como a duração de cada sessão, tendo em atenção o tipo de atividades propostas. O projeto de intervenção foi implementado durante a Prática Pedagógica Supervisionada B2, durante a semana de 13 a 17 de abril de 2015 e este foi realizado em díade. Desta forma, o desenvolvimento das sessões foi realizado durante uma semana, em hora estabelecida pela Professora Titular da Turma. Assim sendo, as sessões

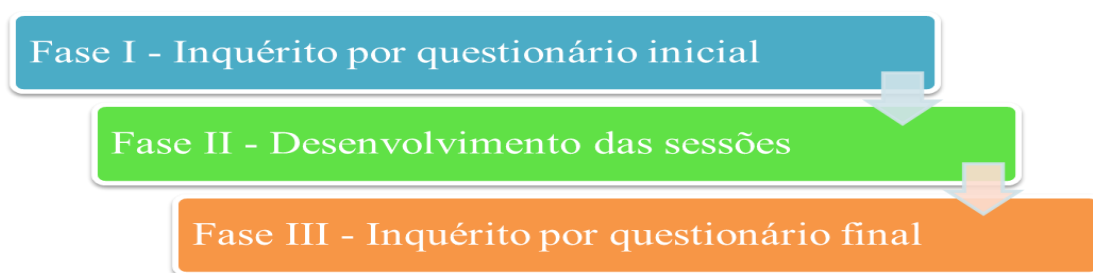
de intervenção foram realizadas em conjunto com a colega de díade, possibilitando assim que houvesse ligação e uma sequência didática entre o projeto de ambas, um com incidência na leitura e outro na escrita. É ainda de salientar que durante a implementação do projeto, a colega de díade foi preenchendo as grelhas de observação, possibilitando assim, uma melhor recolha de dados.

As sessões desenvolvidas ao longo do estudo/projeto de intervenção foram adaptadas do Projeto: Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para Português Língua Não Materna (PLNM)¹, uma vez que, estas atividades contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural enquanto uns estão focados no trabalho autónomo e individual, outros estão mais direcionados para a leitura e escrita, o que leva os alunos à descoberta e desenvolvimento da competência intercultural. Como tal, algumas das atividades foram adaptadas por nós, tendo em conta o ano de escolaridade dos alunos.

É de salientar que o projeto de intervenção dividiu-se em três fases, como podemos observar pela imagem 1. Na fase I, foi implementado um questionário com o objetivo de proceder ao levantamento dos conhecimentos iniciais dos alunos relativamente às culturas presentes em sala de aula, bem como de outras culturas. Na fase II, foram implementadas as cinco sessões nas quais foram trabalhadas várias culturas e por último a fase III, foi realizado o questionário final com o objetivo de proceder ao levantamento dos conhecimentos adquiridos pelos alunos relativamente às culturas presentes em sala de aula e das outras culturas trabalhadas ao longo das cinco sessões.

Na imagem 2 e no quadro 1, apresentamos as fases do projeto de intervenção onde se encontra a data e duração de cada sessão, os objetivos didático-pedagógicos, as atividades desenvolvidas em cada uma das sessões e ainda o produto a avaliar.

Imagem 1 - Fases do estudo/projeto de intervenção realizado com os alunos do 1.º ano



¹ <http://www.iltec.pt/site-PLNM/brochura-aprendizagens.html>

Quadro 1 - Síntese das sessões do projeto de investigação realizado com os alunos do 1.º ano

	Atividade
Fase I	<p>Implementação de um inquérito com o objetivo de proceder ao levantamento dos conhecimentos iniciais dos alunos relativamente às culturas presentes em sala de aula: brasileira, cabo-verdiana, moldava e portuguesa.</p> <p>Para além disso, o inquérito teve como objetivo fazer o levantamento dos conhecimentos iniciais dos alunos a outras culturas, tais como: africana, russa, chinesa e indiana. Estas serão exploradas, de forma mais detalhada, nas sessões da Fase II.</p>

	Sessão	Data e duração	Objetivos didáticos- pedagógico	Atividades	Produto a avaliar
Fase II	1 - <i>Os ovos misteriosos</i> Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar	13 de abril 30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Linguístico-comunicativos <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a escrita: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrever frases curtas, com os alunos, relativamente aos costumes, à gastronomia, ao tipo de música e à localização geográfica das culturas da turma. • Interculturais, para valorização do reconhecimento da diversidade cultural <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização da diversidade através da construção de sentimento de solidariedade, amizade, partilha e cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar junto dos alunos, os principais costumes, gastronomia, tipos de música e localização geográfica das culturas da turma; - Registrar no quadro as principais ideias dos alunos; - Elaborar colaborativamente frases curtas, relativamente aos costumes, a gastronomia, ao tipo de música e localização geográfica de Portugal e da Moldávia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação da atividade para o professor;² - Inquérito aos alunos.³

² A grelha de observação da atividade, encontra-se patente no anexo 21, do presente trabalho.

³ O inquérito aos alunos, encontra-se patente no anexo 15, do presente trabalho.

	Sessão	Data e duração	Objetivos didáticos- pedagógico	Atividades	Produto a avaliar
			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sensibilização para as diferentes culturas da turma: portuguesa, cabo-verdiana, moldava e brasileira; ✓ Identificar as diferentes culturas presentes na sala de aula (brasileira, cabo-verdiana, moldava e portuguesa); ✓ Identificar/explorar, com os alunos, os costumes, a gastronomia , o tipo de música e a localização geográfica das culturas da turma; ✓ Identificar no mapa mundo os países das culturas da turma. 		

	Sessão	Data e duração	Objetivos didático-pedagógicos	Atividades	Produto a avaliar
Fase II	2- A <i>surpresa</i> de Handa Eileen Browne	14 de abril 45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Linguístico-comunicativos <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a compreensão e a expressão escrita: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver a capacidade de elaborar e registar quadros com nomes de números, animais, frutos e cores em duas línguas (Ibo e Haúça). • Interculturais, para a valorização do reconhecimento da diversidade cultural <ul style="list-style-type: none"> - Introduzir os alunos à diversidade linguística e cultural. - Valorização da diversidade através da prática da observação e da interpretação do património cultural e cultural diversificado, constatando por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> ✓ importância da amizade, da partilha e da compreensão do comportamento humano; ✓ a variedade das línguas como património cultural da humanidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar com os alunos sobre as diferentes culturas presentes no livro; - Explorar duas novas línguas e culturas, da cultura Africana; - Solicitar o levantamento dos vários frutos e cores presentes no texto registando no quadro; - Registrar num quadro, os nomes frutos e cores em 3 línguas diferentes (Português, Ibo e Haúça). 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação da atividade para o professor;⁴ - Inquérito aos alunos.⁵

⁴ A grelha de observação, encontra-se patente no anexo 22, do presente trabalho.

⁵ O inquérito aos alunos, encontra-se patente no anexo 16, do presente trabalho.

	Sessão	Data e duração	Objetivos didático-pedagógicos	Atividades	Produto a avaliar
Fase II	3- Irina Francisco Fernandes	15 de abril 45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Linguístico-comunicativos <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a escrita: <ul style="list-style-type: none"> ✓ escrever um bilhete; ✓ produzir um dossiê ilustrativo do trabalho realizado. • Interculturais, para valorização do reconhecimento da diversidade cultural <ul style="list-style-type: none"> - Motivar os alunos para o acolhimento e integração linguística e cultura de alguém vindo de fora, partindo do conteúdo do texto. Partindo da diversidade de alfabetos (dentro da escrita alfabética, o cirílico, o romano, etc), conduzir o aluno a encarar os conhecimentos adquiridos como uma forma de valorização através da diversidade. No final do trabalho realizado e tendo em conta o assunto da obra: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ver a questão do acolhimento; ✓ promover atitudes positivas face a outros e culturas, assim como o reconhecimento e a valorização do património histórico e cultural estabelecendo um diálogo com os alunos e tendo em conta as experiências individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e questionar os alunos sobre as situações em que o bilhete é escrito; - Questionar se se trata de um texto curto ou de um texto longo; - Dialogar com os alunos o que é que um bilhete deverá conter; - Escrever um bilhete à personagem principal do livro, a Irina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação da atividade para o professor;⁶ - Inquérito aos alunos.⁷

⁶ A grelha de observação, encontra-se patente no anexo 23, do presente trabalho.

⁷ O inquérito aos alunos, encontra-se patente no anexo 17, do presente trabalho.

	Sessão	Data e duração	Objetivos didático-pedagógicos	Atividades	Produto a avaliar
Fase II	4- A Coleção Margarida Botelho	16 de abril 45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Linguístico-comunicativos <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a escrita: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboração de frases a partir de hipóteses, temas, problemas, etc.. ✓ Escrever frases curtas exprimindo apreciações, preferências ou opiniões. • Interculturais, para a valorização do reconhecimento da diversidade cultural <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a reconhecer o que é comum e o que é diferente. Perceber que as diferenças não impedem que se viva em harmonia. ✓ Valorizar a diversidade linguística e cultural, tendo em conta diferentes línguas, alfabetos, nomes, formas de vestir, de comer,... ✓ Sensibilizar para acolher bem quem vem à nossa casa e à nossa escola, aprender a conviver bem com quem conosco se cruza nas mais diversas situações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar com os alunos sobre “gestos amigos” e a importância do bom acolhimento que devemos ter com pessoas de outras culturas; - Encontrar, oralmente, expressões que correspondem aos “gestos amigos” e escrevê-las no quadro; - Registrar na folha de registo, “gestos amigos” que devemos ter para com os outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação da atividade para o professor;⁸ - Inquérito aos alunos.⁹

⁸ A grelha de observação, encontra-se patente no anexo 24, do presente trabalho.

⁹ O inquérito aos alunos, encontra-se patente no anexo 18, do presente trabalho.

	Sessão	Data e duração	Objetivos e conteúdos	Atividades	Produto a avaliar
Fase II	5- <i>Lili e o Jardim da Índia</i> Jeremy Smith	17 de abril 45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Linguístico-comunicativos. <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a escrita: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Registrar as ideias principais do texto, segundo as contribuições dos alunos; ✓ Escrever um reconto da história e fazer a ilustração gráfica. • Interculturais, para a valorização do reconhecimento da diversidade cultural <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comparação entre culturas; ✓ Sistematizar aspetos como: respeito pela identidade cultural e linguística; pelo que é comum e diferente; a língua como um património cultural; o acolhimento e integração linguística e cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar no quadro as principais ideias do texto (personagens, tempo, espaço, ...); - Contar a história oralmente pelos alunos; - Escrever um reconto da história com lacunas com a ajuda dos alunos (escrita colaborativa); - Registo do reconto da história; - Ilustração gráfica do reconto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação da atividade para o professor;¹⁰ - Inquérito aos alunos.¹¹

Nota: No final de cada sessão deverá ser contemplado um período de tempo para completar o mapa mundo utilizado inicialmente na identificação dos países/culturas dos alunos da turma

¹⁰ A grelha de observação, encontra-se patente no anexo 25, do presente trabalho.

¹¹ O inquérito aos alunos, encontra-se patente no anexo 19, do presente trabalho.

	Atividade
Fase III	<p>Implementação de um inquérito com o objetivo de proceder ao levantamento dos conhecimentos adquiridos pelos alunos relativamente às culturas presentes em sala de aula: brasileira, cabo-verdiana, moldava e portuguesa, bem como de atividades relacionadas com a escrita (frases curtas, recado e reconto).</p> <p>Para além disso, o inquérito e as produções dos alunos terão também como intuito realizar o levantamento dos conhecimentos adquiridos pelos alunos a outras culturas, tais como: africana, russa, chinesa e indiana.</p>

3.7. Organização e descrição das sessões

A investigação empírica, como já foi referida anteriormente, inicia-se com a avaliação inicial (Fase I), com o objetivo de proceder ao levantamento dos conhecimentos iniciais dos alunos relativamente às culturas presentes em sala de aula: brasileira, cabo-verdiana, moldava e portuguesa. Para além disso, o inquérito por questionário teve também como intuito realizar o levantamento dos conhecimentos iniciais dos alunos a outras culturas, tais como a africana, a russa, a chinesa e a indiana. Na fase de desenvolvimento (Fase II) trabalhou-se mais detalhadamente as várias culturas supramencionadas através de vários livros infantis, presentes no Plano Nacional de Leitura e a partir desses livros, trabalhou-se a diversidade linguística e cultural e a escrita. Por fim, a avaliação final (Fase III) com recurso ao mesmo inquérito inicial.

As temáticas trabalhadas nas sessões foram a DLC, a leitura e a escrita. De seguida, serão apresentadas as sessões do elemento B, relativamente à DLC e à escrita.

3.7.1. Sessão 1 – “Os ovos misteriosos”

A primeira sessão foi iniciada com um diálogo com os alunos acerca das diferentes culturas presentes na turma. Após o levantamento das culturas da turma, procedeu-se à apresentação do livro infantil “*Os ovos misteriosos*” de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar¹², que deu início às nossas sessões do projeto de intervenção.

Após a leitura e exploração do livro, procedemos a uma apresentação em *PowerPoint* (cf. Anexo 2) das várias culturas da turma. Num primeiro momento, mostrámos à turma a cultura portuguesa, ou seja, a sua localização geográfica, a bandeira e o hino. De seguida, os alunos tiveram conhecimento de alguns costumes portugueses, como é o caso dos santos populares, a gastronomia e ainda a música tradicional portuguesa. Posteriormente, os alunos visualizaram e ouviram a localização geográfica, a bandeira, o hino, os costumes, a gastronomia e a música das culturas moldava, brasileira e cabo verdiana.

No seguimento da apresentação, foi pedido que oralmente os alunos referissem a localização geográfica, os principais costumes, a gastronomia e o tipo de música da cultura portuguesa e moldava. Foram escolhidas estas duas culturas uma vez que a cultura

portuguesa era a cultura predominante da turma e a cultura moldava, porque era uma cultura que os alunos não conheciam e dessa forma deu-se a conhecer mais profundamente.

Posteriormente, foi entregue a cada aluno, uma ficha (cf. Anexo 3), com a cultura portuguesa e moldava e procedeu-se à elaboração de um texto curto, escrito colaborativamente, relativamente aos costumes, a gastronomia, ao tipo de música e ainda a localização geográfica das duas culturas escolhidas.

Com isto, levámos a que a turma percebesse, que esta é composta por quatro diferentes culturas e que essas culturas são diferentes umas das outras, ou seja, todos têm diferentes costumes, gastronomia e tipos de música.

3.7.2. Sessão 2 – “A surpresa de Handa”

A sessão 2 foi iniciada com a apresentação do livro “*A surpresa de Handa*”, de Eileen Browne¹³. Desta forma e após leitura e exploração do livro, procedemos à análise das diferentes culturas presentes no livro e de duas novas línguas e culturas, da cultura africana. Escolhemos duas novas línguas e culturas (Ibo e Haúça), da cultura Africana e juntamente com os alunos procedemos à sua exploração, com a projeção de uma apresentação em *PowerPoint* (cf. Anexo 4). Num primeiro momento foi apresentado à turma a localização geográfica, a bandeira e o hino. De seguida, os alunos viram alguns costumes da cultura africana. No seguimento da apresentação, foi mostrada a gastronomia, a forma de comer e vestir, os países onde se fala a língua Haúça (Camarões, Congo e Sudão) e a língua Ibo (Nigéria) e por fim, a música tradicional dos Camarões.

Seguidamente e após a apresentação em *PowerPoint*, pedimos que os alunos fizessem, oralmente, o levantamento de vários frutos e cores presentes no texto, registando posteriormente no quadro.

Após esse levantamento, entregámos a cada aluno uma ficha (cf. Anexo 5) com uma tabela de dupla entrada, onde, de um lado tínhamos os frutos e cores que os alunos tinham que completar e do outro lado as línguas (Português, Ibo e Haúça).

Por fim, de forma colaborativa, os alunos preencheram a tabela com os frutos e cores nas três diferentes línguas.

¹² Soares, L. D.; Bacelar, M. (1994). *Os ovos misteriosos*. Porto: Afrontamento.

¹³ Browne, E. (2009). *A surpresa de Handa*. Editorial Caminho.

3.7.3. Sessão 3 – “Irina”

A sessão foi iniciada com a leitura do livro de Francisco Fernandes “*Irina*”¹⁴. Após a leitura e exploração do livro, foi apresentado, à semelhança do desenrolar das sessões anteriores, um *PowerPoint* (cf. Anexo 6), onde os alunos puderam visualizar, aspetos da cultura russa, como a localização geográfica, costumes, gastronomia e música.

Posteriormente, de acordo com o conteúdo do texto, questionámos os alunos sobre se devíamos acolher e integrar linguística e culturalmente alguém vindo de fora e como o podíamos fazer. Deste modo, devido à idade dos intervenientes do projeto de intervenção e das opções de atividades no Projeto: Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para Português Língua Não Materna, optámos pela exploração e elaboração de um recado.

Seguidamente, com o recurso a uma apresentação em *PowerPoint* (cf. Anexo 7), no slide 2 foi explorado com os alunos a utilidade do recado, ou seja, uma mensagem curta usada para comunicar alguma informação, dar instruções ou pedir algo. Este trata-se de uma mensagem curta e útil. No que se refere ao slide 3, explicamos aos alunos que para escrever um recado era preciso obedecer a uma estrutura, primeiro a data, de seguida o nome de quem recebe o recado, depois o assunto a ser tratado (mensagem), a despedida e por fim o nome de quem escreveu o recado. Em relação ao slide 4, foi apresentado um exemplo de um recado e a sua estrutura. No seguimento da apresentação foi referido que existiam vários tipos de recados, podendo estes serem recados para pedir algo, de agradecimento, de elogios, de amor, de amizade, entre muitos outros. No slide 5, exibimos três exemplos de recados, onde os alunos teriam que referir qual destes, era um recado para pedir algo, de agradecimento e de elogio. Por fim, no slide 6 os alunos visualizaram um exemplo de um recado e posteriormente responderam a algumas questões que foram seleccionadas, tais como: “- Quem escreveu o recado?”; “- Para quem foi escrito?”; “- Qual foi o assunto do recado?”; “- Como se despediram?”; “- Em que dia foi escrito?”.

Como forma de dar seguimento à apresentação, foi entregue a cada aluno uma ficha (cf. Anexo 8) com a estrutura de um recado e os alunos escreveram um recado de amizade ou de agradecimento à personagem do livro, a Irina.

¹⁴ Fernandes, F. (2009). *Irina*. Lisboa: 7 dias e 6 noites.

3.7.4. Sessão 4 – “A Colecção”

A sessão foi iniciada pela leitura do livro “A Colecção” de Margarida Botelho¹⁵. Após a leitura e exploração do livro, os alunos foram questionados sobre a história, colocando as seguintes questões: “ Como se chamava o menino?”; “E a menina que veio de outro país?”; “Quando a Lia chegou à sala como é que ela se sentia?”; “O que é que o António Maria fez para a Lia não se sentir sozinha?”; “É importante respeitarmos as diferentes culturas e línguas?”.

Num segundo momento foi apresentado à turma um *PowerPoint* (cf. Anexo 9) relativo à cultura chinesa, que abordava a localização geográfica, costumes, gastronomia, formas de vestir e de comer e a música.

Após a apresentação da cultura chinesa, falamos com os alunos sobre a importância de respeitarmos as culturas e línguas de todas as pessoas, e por isso, foi entregue a cada aluno uma ficha (cf. Anexo 10) e pedido que dissessem gestos amigos, ou seja, o que devemos fazer quando alguém de fora vem para a nossa escola ou casa.

Posteriormente e mediante o que os alunos disseram, foram escritas no quadro exemplos de frases de gestos amigos. Após as frases serem escritas no quadro, os alunos registaram na ficha essas mesmas frases. Os alunos sugeriram as seguintes frases: “Respeitar os outros”; “Ajudar os outros”; “Ser amigo” e “Respeitar a cultura e língua dos outros”.

3.7.5. Sessão 5 – “Lili e o jardim da Índia”

A sessão foi iniciada com a leitura do livro “Lili e o Jardim da Índia” de Jeremy Smith¹⁶. Após a leitura e exploração do livro, os alunos visualizaram um *PowerPoint* (cf. Anexo 11), sobre a cultura indiana, onde exploraram a localização geográfica, costumes, gastronomia, forma de comer e vestir e a música. Seguidamente, os alunos foram questionados sobre quais as personagens que apareciam na história, onde é que se passava a história e quando é que se passava a história. Durante o diálogo com os alunos, foi registado no quadro as personagens, o tempo e o espaço da história.

¹⁵ Botelho, M. (2007). *A Colecção*. Lisboa: Afrontamento.

¹⁶ Smith, J. (2009). *Lili e o Jardim da Índia*. Lisboa: Editorial Estampa.

Posteriormente, foi pedido aos alunos que realizassem o reconto da história oralmente. No seguimento do reconto da história, foi entregue a cada aluno, uma ficha lacunar (cf. Anexo12).

Foi-lhes pedido que lessem o reconto e, à medida que o liam, tinham que preencher as lacunas. Como forma de ajudar os alunos, eram escritas no quadro as palavras em falta e os alunos registavam-nas no sítio correto.

Por fim, os alunos ilustraram graficamente a parte da história que mais gostaram.

3.8. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

“Trata-se de saber “o que” e “como” vão ser recolhidos os dados, que instrumentos vão ser utilizados, questões fundamentais das quais depende a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo”

(Almeida e Freire, 1997 e Black, 1999 citado por Coutinho, 2011, p. 323)

Uma vez que o estudo/projeto de intervenção se enquadra numa metodologia qualitativa, num quadro de investigação-ação, onde o professor também é investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a própria ação ou intervenção, no sentido de “ver com mais distanciamento sistemático e intencional o seu ‘olhar’ sobre os aspectos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão” (Latorre, 2003 citado por Coutinho, 2009, p. 373).

No decorrer deste estudo/projeto, o investigador mostrou realmente ser o principal instrumento de recolha de dados. No entanto, este não deixou de recorrer a outros instrumentos para essa mesma recolha. Grelhas, inquérito por questionário e notas de campo foram os instrumentos selecionados para ajudarem o investigador na tarefa de recolher toda a informação necessária. Pereira (2013, citando Bogdan e Biklen 1994), afirma que “o facto do investigador ser um observador participante, integrado na vida quotidiana do contexto, poderá ser uma atenuante nos efeitos do observador” (p. 35).

No trabalho desenvolvido, procurou-se descrever os resultados observados/analísados. No decorrer das atividades o investigador registou nas grelhas de observação as inferências dos alunos, ou seja, as atitudes dos alunos.

Como já foi referido anteriormente, cabe ao investigador recolher informação acerca da sua intervenção ou ação, para efeitos da sua prática. Neste caso, foram recolhidos alguns dados que se mostravam relevantes face aos objetivos da nossa investigação. Para tal, os instrumentos e técnicas seleccionados e utilizados para a recolha de dados são apresentados no quadro 2.

Técnica	Instrumento	Sessões
Observação	- Notas de campo	- Sessão 1 - Sessão 2 - Sessão 3 - Sessão 4 - Sessão 5
Inquérito	- Questionário	- Sessão 1 - Sessão 2 - Sessão 3 - Sessão 4 - Sessão 5

Quadro 2 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

3.8.1. Observação

“Saber observar, implica confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar”.

Carmo e Ferreira (1998, p. 95)

Ao longo da nossa vida, a nossa curiosidade lava-nos a observar o que se passa à nossa volta. Vemos, ouvimos, participamos e observamos.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003) a observação “engloba o conjunto de acções através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis” (p. 155).

Carmo e Ferreira (1998) descrevem o ato de observar como “seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 97).

Os mesmos autores afirmam que, na observação, o investigador/observador tem que ter a capacidade de se distanciar da situação a observar mesmo que entre ambos encontrem semelhanças culturais. Conjuntamente, deve o observador possuir a “capacidade para interpretar um dado comportamento à luz da diversidade cultural” (p. 97).

No que concerne à observação, o investigador pode optar por realizar uma observação não participante que, de acordo com Carmo e Ferreira (1998) ocorre quando “o observador não interage de forma alguma com o objecto de estudo no momento em que realiza a observação” (p. 106). Os mesmos autores referem que esta técnica “reduz substancialmente a interferência do observador no observado; permite o uso de instrumentos de registo sem influenciar o grupo – alvo e possibilita um grande controlo das variáveis a observar” (p. 106).

Por outro lado, se um investigador “participa da população observada” (p. 107), segundo Carmo e Ferreira (1998), estamos perante uma observação participada. O recurso a esta técnica apresenta, de acordo com os mesmos autores, a vantagem da “possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura” (p. 107).

Posteriormente à construção dos objetos de observação, o investigador, porque observa, passa a movimentar-se num “espaço” onde terá acesso a informações que possivelmente não sendo do domínio público poderão cobrir-se de uma fragilidade para quem está a ser observado.

Foi neste sentido que, só após contacto e anuência da Professora Titular, optámos por realizar uma observação participante, uma vez que segundo Pardal e Lopes (2011), a observação participante permite “um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não participante” (p. 72).

Ao seleccionar esta técnica para a recolha de dados foi necessário num primeiro momento decidir o que se ia observar, para posteriormente proceder ao registo de toda a informação.

3.8.2. Notas de campo

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), as notas de campo permitem ao investigador registrar “ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem”, portanto, as notas de campo, segundo os mesmos autores são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

No que diz respeito ao conteúdo das notas de campo, este pode ser de dois tipos. O primeiro é descritivo, uma vez que a preocupação é a captação de uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O segundo tipo é o reflexivo, uma vez que detém as ideias e as preocupações do ponto de vista do observador (Bogdan e Biklen, 1994).

No nosso caso, o conteúdo das nossas notas de campo vão ao encontro do primeiro tipo, o descritivo, uma vez que anotamos, por exemplo, algumas ações dos alunos, conversas e respostas observadas ao longo das várias sessões.

3.8.3. Inquérito por questionário

Segundo Tuckman (2000), o inquérito é uma técnica de investigação que permite recolher informação de forma direta de um interveniente na investigação através um leque de questões organizadas segundo uma ordem. Estas questões podem ser apresentadas de forma escrita ou oral. O inquérito é uma das técnicas mais utilizadas, uma vez que permite obter informação, sobre um fenómeno, através da enunciação de questões que podem refletir atitudes, opiniões, perceções, interesses e comportamentos de um conjunto de indivíduos.

O mesmo autor, refere que o conjunto de questões que se quer formular, deve ser elaborado, tendo em conta quatro aspetos, são eles: i) ser interpretado pelos inquiridos da mesma forma; ii) evitar questões cuja resposta é desconhecida; iii) libertar o inquirido da necessidade de passar uma boa imagem de si mesmo; e iv) separar as expectativas do investigador das dos inquiridos.

Os instrumentos mais frequentes na técnica de inquérito é o questionário e o guião de entrevista. Devido à idade dos inquiridos, optámos por utilizar o inquérito por questionário ao contrário do inquérito por entrevista.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003), o inquérito por questionário consiste:

“em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (p. 188).

Assim sendo, e de acordo com Ghiglione e Matalon (1997) um inquérito pode ser definido como “uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar (pp. 7-8).

Para Quivy e Campenhoudt (2003), o questionário pode ter duas variantes, tais como:

- i) Administração indirecta (inquiridor completa o questionário de acordo com as respostas que lhe são fornecidas);
- ii) Administração directa (o próprio inquirido preenche o questionário).

De acordo com Pardal e Lopes (2011), a elaboração de um questionário, que tenha rigor de informação passa pela identificação dos conjuntos a inquirir “pela opção por uma ou por outra, ou por várias modalidades e tipo de perguntas, dependendo dos objetivos da pesquisa e das características e da disponibilidade dos inquiridos e tendo presente os processos de tabulação” (p. 76).

No que concerne ao tipo de questões, optámos por utilizar questões fechadas. Uma questão é fechada quando as hipóteses de resposta são impostas. Dentro as questões fechadas identificam-se três categorias: i) questões de resposta única (exibe apenas uma modalidade de resposta); ii) questões de resposta múltipla (exibem várias modalidades de resposta, podendo o inquirido seleccionar algumas e colocá-las por ordem de preferência); e iii) questões de escala (exibem várias modalidades de respostas gradativas). No caso do estudo/projeto de intervenção, elegemos as questões de resposta única, devido à idade dos intervenientes do estudo.

Para Almeida (1994), existem vantagens (é possível a recolha de informação a um grande número de indivíduos; faz comparações precisas entre as respostas dos inquiridos; proporciona a generalização dos resultados da amostra à totalidade da população) e limites do instrumento questionário (o material recolhido pode ser superficial, por vezes a padronização das questões não permite captar diferentes opiniões; as respostas podem dizer mais ao que as pessoas dizem o que pensam).

No nosso caso, foram realizados três inquéritos por questionário, um ao início do estudo, inquérito inicial, outro no fim de cada sessão, inquérito ao aluno e outro no final de todo o projeto de intervenção, inquérito final. Como já foi referido anteriormente, nos inquéritos por questionário, optámos por questões fechadas de resposta única. No que concerne ao número de perguntas, nos inquéritos inicial e final (cf. Anexo 13 e 20) tínhamos 9 questões, enquanto nos restantes 5 inquérito aos alunos (cf. Anexo 15, 16, 17, 18 e 19), estas variavam entre 5 e 14 questões.

Capítulo IV – Análise e discussão dos resultados do projeto de investigação

Introdução

Após a apresentação do projeto de intervenção e das opções metodológicas tomadas, neste capítulo focar-nos-emos, sobre a análise e discussão dos dados recolhidos ao longo do projeto de intervenção.

Desta forma, este capítulo está organizado em quatro subtítulos. No primeiro subtítulo, serão abordados os processos de definição e de construção dos instrumentos e das categorias de análise de dados, utilizadas no projeto. Num segundo subcapítulo, serão analisados e discutidos os dados obtidos. Por fim, será apresentada uma síntese dos resultados alcançados com o projeto desenvolvido e as conclusões obtidas.

Ao longo deste capítulo, mais propriamente no que diz respeito à análise de dados, pretendemos dar resposta às nossas questões de investigação e apresentar algumas propostas adequadas e capazes à faixa etária e nível escolar, a trabalhar em sala de aula de forma a sensibilizar para a diversidade linguística e cultural e promover a escrita.

4. Metodologia da análise

4.1. A análise de conteúdo

De acordo com a natureza do nosso estudo optámos, como técnica da análise de dados, a análise de conteúdo das respostas dos alunos ao inquérito por questionário, bem como a análise dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos durante as sessões apresentadas.

A análise de conteúdo, de acordo com Fraenkel e Wallen (2008) é um instrumento que permite ao investigador estudar o comportamento humano de forma indirecta, através da análise das suas comunicações. Geralmente são analisados os conteúdos escritos de uma comunicação, mas, uma imagem, um artigo, ou um som podem ser foco de uma análise de conteúdo.

Para Bardin (1988), a análise de conteúdo é:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistémicos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução /recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 37).

Desta forma, a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza como procedimentos, o procedimento sistemático (conteúdo é integrado nas categorias) e como objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens de forma objetiva (obedece a regras) e quantitativa (frequência dos elementos de cada categoria).

Para que haja uma aplicabilidade coerente do método, segundo os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a análise de conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização e é realizada através de uma série de etapas. Deste modo e com base nos autores Bardin (1988), Carmo e Ferreira (1998) e Pardal e Correia (1995), estabelece-se as seguintes fases: i) definição de categorias para separar dados observáveis; ii) definição de unidades de análise; iii) distribuição das unidades de análise pelas categorias estabelecidas anteriormente e iv) interpretação dos resultados obtidos nas perspetivas qualitativas e/ou quantitativas.

Deste modo, no nosso estudo, a análise de conteúdo constituiu-se em torno de um processo de categorização. Segundo Bardin (1988), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 117).

A categorização, é um processo de tipo estruturalista e que segundo o mesmo autor, comporta duas etapas: i) o inventário, ou seja, isola os elementos; ii) a classificação, que procura impor organização às mensagens, repartindo os elementos.

Bardin (1988), diz-nos que a categorização “(...) tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” e que a análise de conteúdo “assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos” (p. 119).

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

4.2. O instrumento de tratamento de dados

Tendo em conta toda a informação recolhida, considerámos pertinente organizá-la em macro categorias, categorias e subcategorias de análise, uma vez que, tal como foi referido anteriormente, estas permitem apresentá-la de forma ordenada.

Para Bardin (1988), “as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 117).

O mesmo autor apresenta as qualidades que as categorias devem possuir: i) exclusão mútua, ou seja, um elemento não pode ter dois ou vários aspetos passíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias; ii) homogeneidade, uma vez que num conjunto categorial, só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão da análise; iii) pertinência, dado que, a categoria deverá ser adaptada ao material

de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido; iv) objetividade e fidelidade, pois as diferentes partes de um material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo que estas sejam submetidas a várias análises; e v) produtividade, uma vez que, um conjunto de categorias é produtivo se este fornecer resultados férteis, em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Assim sendo, e de acordo com o que foi referido anteriormente, para a definição das macro categorias e das categorias de análise atendemos ao conceito de DLC (Candelier, 2000) patente no quadro teórico do presente trabalho, e ainda à escrita (Carvalho e Pimenta, 2005). No que diz respeito às subcategorias, estas foram estabelecidas após a leitura e o confronto com os dados disponibilizados dos inquéritos por questionário, das grelhas de observação utilizadas pelas investigadoras, bem como as fichas de trabalho realizadas ao longo das sessões. Salientámos que estas foram sendo reconstruídas e reformuladas de modo a irem ao encontro dos objetivos de investigação do presente trabalho, sendo estes:

- Caracterizar a diversidade linguística e cultural presente em sala de aula;
- Incrementar atividades relacionadas com a diversidade linguística e cultural, promovendo a escrita em sala de aula.

Foram assim, definidas as unidades de registo com o objectivo de servirem de base à análise de conteúdo. Posteriormente, foram estabelecidas as macro categorias, as categorias e as subcategorias. De forma a organizar as categorias, decidimos atribuir a cada uma, uma abreviatura e um número distinto, facilitando assim a organização dos dados nas diferentes categorias. Tendo em conta o que foi referido, anteriormente, de acordo com os objetivos da nossa investigação, foram definidas duas macro categorias, três categorias e sete subcategorias.

Deste modo, apresentámos no quadro 3 as categorias de análise que considerámos mais pertinentes para a análise do conteúdo dos dados obtidos durante a implementação do nosso projeto.

Quadro 3 - Categorias e subcategorias de análise

Macro categoria	Categoria	Subcategoria	Instrumentos de recolha de dados
A – Diversidade Linguística e Cultural	A1. – Conhecimentos adquiridos acerca da diversidade linguística e cultural	A.1.1 – Culturas e línguas presentes na turma	<p>Inquérito inicial (Anexo 13) (Q.1; Q.2; Q.3; Q.4; Q.5)</p> <p>Inquérito ao aluno 1 (Anexo 15) (Q. 2; Q.3.1; Q.3.2; Q.3.3; Q.3.4)</p> <p>Inquérito ao aluno 5 (Anexo 19) (Q.2.1; Q.2.2; Q.2.3; Q.2.4)</p> <p>Inquérito final (Anexo 20) (Q.1; Q.2; Q.3; Q.4; Q.5)</p>
		A.1.2 - Outras línguas e culturas, trabalhadas ao longo do projeto de intervenção	<p>Inquérito inicial (Q.6; Q.7; Q.8; Q.9)</p> <p>Grelha de observação (Anexos 21, 22, 23, 24 e 25) (1, 2, 3, 4, 5) (Q.3)</p> <p>Grelha de observação (4) (Q.9)</p>

			Inquérito final (Q.6; Q.7; Q.8; Q.9)
	A2. – Atitudes de sensibilização à diversidade linguística e cultural	A.2.1 – Acolher e integrar linguisticamente e culturalmente alguém vindo de fora	Inquérito ao aluno 3 (Anexo 17) (Q.5) Grelha de observação (3) (Q.9) Inquérito aos alunos 4 (Anexo 18) (Q.4.1; Q.4.2; Q.6) Grelha de observação (4) (Q.10)
		A.2.2 – Importância da solidariedade, amizade, cooperação e compreensão do outro	Inquérito ao aluno 1 (Q.5.1; Q.5.2; Q.5.4) Inquérito ao aluno 2 (Anexo 16) (Q.5.1; Q.5.3) Inquérito ao aluno 5 (Q.4.1; Q.4.2)
B – Promoção da escrita	B1. – Rentabilização da diversidade linguística e cultural na promoção da escrita	B.1.1 - Escrever frases curtas	Grelha de observação (1) (Q.6) Grelha de observação (4) (Q.7)

			Produção escrita dos alunos (Anexo 26)
		B.1.2 - Elaborar um recado	Grelha de observação (3) (Q.8) Produção escrita dos alunos (Anexo 27)
		B.1.3 - Escrever colaborativamente um conto	Grelha de observação (5) (Q.7) Produção escrita dos alunos (Anexo 28)

No que concerne às categorias, delineámos pequenas descrições para cada uma delas.

A – Diversidade Linguística e Cultural

No que concerne à primeira macro categoria “Diversidade Linguísticas e Cultural”, podemos mencionar que foi estabelecida, por um lado, por atender o objetivo de investigação, caracterizar a diversidade linguística e cultural presente na sala de aula, bem como com os conhecimentos e atitudes que evidenciam relativamente às línguas e culturas (Andrade *et al.*, 2003). Nesta encontram-se incluídos elementos ancorados em atitudes como o respeito, a abertura e a aceitação positiva do Outro. Assim sendo, assumem-se como subcategorias: culturas e línguas presentes na turma; outras línguas e culturas, trabalhadas ao longo do projeto de intervenção; acolher e integrar linguisticamente e culturalmente alguém vindo de fora; importância da solidariedade, amizade, cooperação e

compreensão do outro. Para que se torne mais perceptível o conteúdo de cada uma das subcategorias, seguidamente tecemos uma breve descrição alusiva a cada uma delas, como é visível no quadro 4. Os conhecimentos dizem, pois, respeito às culturas presentes na turma e a outras culturas e línguas abordadas ao longo do projeto. No que concerne às atitudes, estas dizem respeito à forma e à importância de acolher bem, como é possível verificar.

Quadro 4 - Descrição das subcategorias - Diversidade Linguística e Cultural

Subcategoria	Descrição
A.1.1 – Culturas e línguas presentes na turma	Unidades de registo que remetem para conhecimentos que os alunos têm sobre as línguas e culturas presentes na turma, em relação aos costumes, à gastronomia, ao tipo de música e à localização geográfica.
A.1.2 – Outras línguas e culturas, trabalhadas ao longo do projeto de intervenção	Unidades de registo que permitem saber se os alunos mostram ter consciência de outras línguas e culturas e se evidenciam sensibilidade e abertura face a essa diversidade.
A.2.1 – Acolher e integrar linguisticamente e culturalmente alguém vindo de fora	Unidades de registo que evidenciam a importância de saber acolher e integrar linguisticamente e culturalmente alguém de uma outra cultura.
A.2.2 – Importância da solidariedade, amizade, cooperação e compreensão do outro	Unidades de registo que remetem para a importância de valorizarmos a solidariedade, a amizade, a cooperação e a compreensão do outro.

B – Promoção da escrita

Quanto à segunda macro categoria, “Promoção da escrita”, podemos referir que foi definida a partir do quadro teórico do conceito de escrita, bem como do segundo objetivo proposto para a investigação, incrementar atividades relacionadas com a diversidade linguística e cultural, promovendo a escrita em sala de aula. Assim sendo, é importante que se verifique até que ponto as sessões de sensibilização à diversidade linguística e cultural, realizadas no âmbito do nosso projeto, podem despertar a curiosidade, a vontade e a predisposição para promover a escrita. Adotaram-se, assim, como subcategorias: escrever frases curtas; elaborar um recado; escrever colaborativamente um recado. Para que se compreenda melhor o teor de cada uma destas subcategorias, apresentamos uma breve descrição, referente a cada uma delas, patente no quadro 5.

Quadro 5 - Descrição das subcategorias - Promoção da escrita

Subcategorias	Descrição
B.1.1 – Escrever frases curtas	Unidades de registo que relevam que os alunos conseguem escrever frases curtas.
B.1.2 – Elaborar um recado	Unidades de registo que evidenciam que os alunos conseguem elaborar um recado.
B.1.3 – Escrever colaborativamente um reconto	Unidades de registo que evidenciam que os alunos sabem escrever um reconto de forma colaborativa.

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

5. Análise e discussão dos resultados

Como forma de proceder à análise e discussão dos dados, considerámos oportuno centrar a nossa atenção, inicialmente sobre a “Diversidade Linguística e Cultural” e, numa etapa posterior, sobre a “Promoção da escrita”. Por fim, fazemos uma síntese dos resultados. Salientamos que, atendendo aos dados recolhidos, ao longo das cinco sessões desenvolvidas, no âmbito deste estudo, relativamente aos inquéritos por questionários e grelhas de observação, iremos selecionar os episódios mais significativos para cada uma das subcategorias. Alguns resultados poderão ser reforçados com os materiais desenvolvidos pelos alunos.

5.1. Conhecimentos adquiridos acerca da diversidade linguística e cultural

5.1.1. Culturas e línguas presentes na turma

Começando por falar acerca da subcategoria “ Culturas e línguas presentes na turma”, tal como já foi descrito, esta vai ao encontro de dados que nos permitem saber se os alunos são conscientes da existência na turma de outros alunos com língua e cultura diferente da sua e se demonstram conhecimentos sobre os costumes, a gastronomia, o tipo de música e a localização geográfica. Assim, numa primeira fase, para compreender os conhecimentos prévios dos alunos acerca das culturas e línguas presentes na turma, os alunos preencheram um inquérito de diagnóstico inicial. Na primeira sessão, foi mostrado aos alunos um *PowerPoint* (cf. Anexo 2), sobre as quatro culturas da turma. No final da sessão foi realizado um inquérito por questionário aos alunos para podermos analisar quais os conhecimentos que adquiriram.

Neste sentido e como já foi referido anteriormente, utilizamos tanto o inquérito inicial (cf. Anexos 13 e 14), como o inquérito aos alunos 1 (cf. Anexo 15), o inquérito aos alunos 5 (cf. Anexo 19) e o inquérito final (cf. Anexo 20). Pretendemos aqui estabelecer uma comparação entre aquilo que os alunos foram capazes de identificar no início e no final do projeto que desenvolvemos na Prática Pedagógica Supervisionada B2, bem como nas sessões 1 e 5.

Assim sendo, o nosso estudo começa pela análise das respostas dadas pelos alunos do inquérito inicial e do inquérito final. Neste instrumento, apenas analisamos as questões

1, 2, 3, 4 e 5, e ainda as respostas dos inquiridos as alunos 1 e 5, às questões 2, 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4 e ainda as questões 1, 2, 3, 4 e 5, respetivamente, uma vez que são mais pertinentes para dar resposta ao nosso objectivo de investigação.

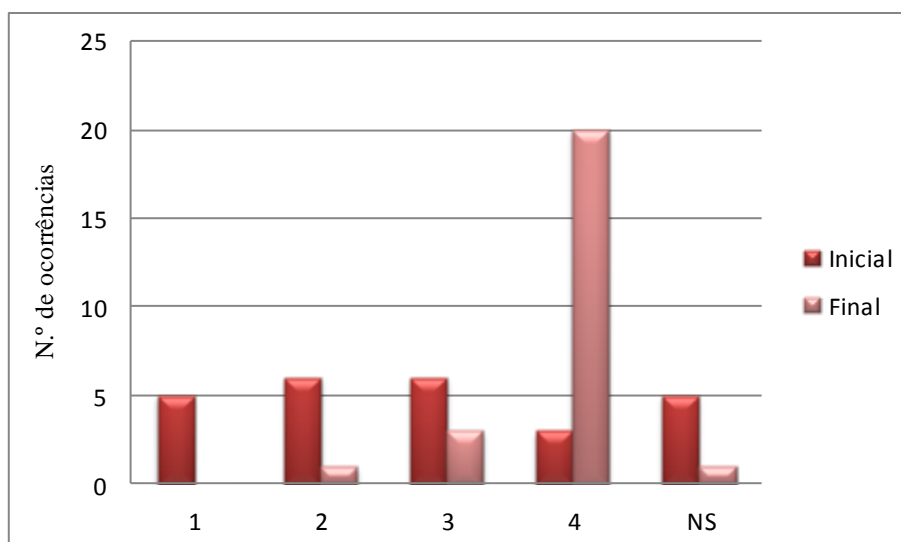
Passamos, então a analisar a questão 1 do inquérito inicial e do inquérito final. Nesta questão pedia-se aos alunos que indicassem as culturas existentes na turma.

Relativamente à questão “Quantas culturas diferentes existem na turma?”, presente tanto no inquérito inicial (inicial - representado no gráfico 5 a cor vermelha) como no inquérito final (final – representado no gráfico 5 a cor rosa) o número de culturas existentes na turma variaram comparativamente ao inquérito inicial.

No gráfico 5, no que diz respeito à existência de apenas uma cultura na turma temos 5 ocorrências no inicial e 0 no final, duas culturas na turma (6 ocorrências no inicial e 1 no final), três culturas (6 ocorrências no inicial e 3 no final), quatro culturas (3 ocorrências no inicial e 20 no final) e no que diz respeito à resposta não sabe (5 ocorrências no inicial e 1 no final). Em relação ao número de culturas presentes na turma mais mencionadas, os alunos referiram no inquérito inicial, que existia na turma 3 e 4 culturas diferentes (6 ocorrências), já em relação ao inquérito final, o número de culturas mais mencionada foi de 4 culturas (20 ocorrências) (cf. gráfico 5).

Deste modo, vimos que após a implementação das cinco sessões do projeto de investigação, houve uma evolução em relação ao inquérito inicial.

Gráfico 5 - "Quantas culturas diferentes existem na turma?"¹⁷



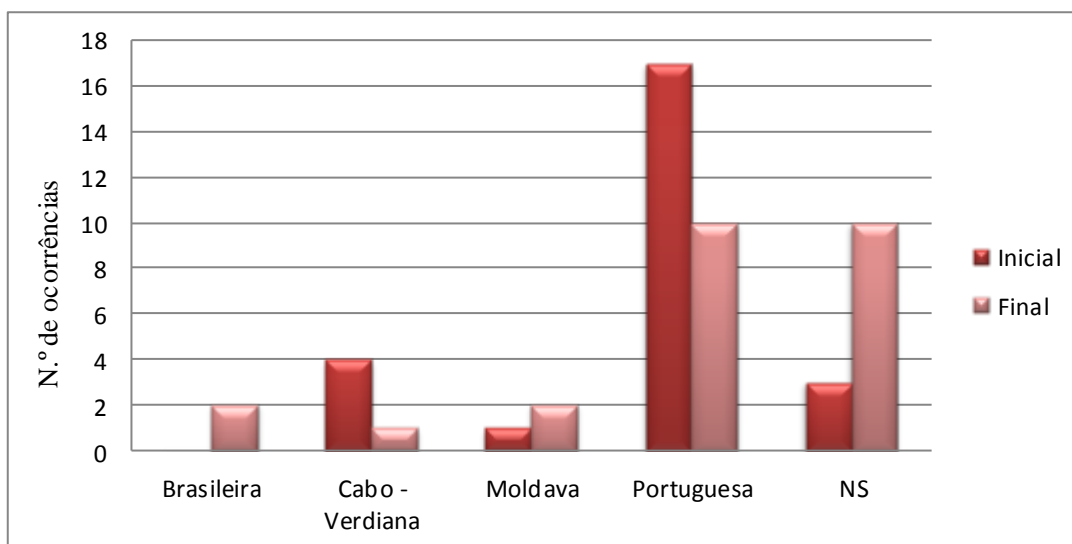
¹⁷ Resposta dos alunos à questão 1 dos inquéritos inicial e final, patente nos anexos 13 e 20.

Em relação à questão “ O fado é um tipo de música tradicional de que cultura?”, podemos verificar que a cultura portuguesa (17 ocorrências no inicial e 10 no final) foi a cultura mais mencionada, tanto no inquérito inicial como no inquérito final. Podemos ainda observar que houve uma diminuição de ocorrências do II (17), para o IF (10). Esta diminuição de ocorrências pode ter que ver, com o facto de os alunos, após a sessão 1, onde foi abordada esta questão se terem confundido com uma outra cultura ou também, não terem compreendido a questão. As culturas menos referidas foram a brasileira (0 ocorrências no inicial e 4 no final), a cabo-verdiana (4 ocorrências no inicial e 1 no final) e a moldava (1 ocorrência no inicial e 2 no final). No que diz respeito aos alunos que responderam “não sei”, houve um aumento do inquérito inicial para o inquérito final (3 ocorrências no inicial e 10 no final) (cf. gráfico 6).

Nota-se que apesar de um decréscimo do inquérito inicial para o inquérito final, em relação ao número de ocorrências, os alunos reconhecem que a cultura de onde é proveniente o fado é a cultura portuguesa.

18

Gráfico 6 - "O fado é um tipo de música tradicional de que cultura?"



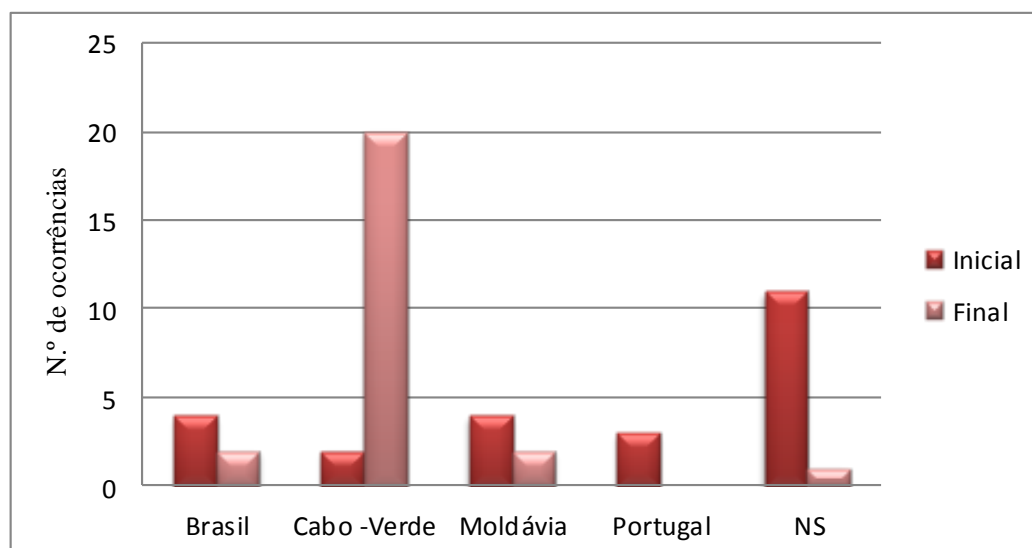
Relativamente à questão “Que país se situa no continente africano?”, podemos constatar que os alunos (representado no gráfico pela cor vermelha) responderam inicialmente, que não sabiam qual o país que se situava no continente africano (11

¹⁸ Resposta dos alunos à questão 2 dos inquéritos inicial e final, patente nos anexos 13 e 20.

ocorrências) havendo uma diminuição de ocorrências para 1 no final do projeto. No que concerne aos outros países apresentados no gráfico, podemos verificar que em relação ao Brasil (diminuiu de 4 para 2), à Moldávia (diminuiu de 4 para 2 ocorrências) e Portugal (diminuiu de 3 para 0 ocorrências), ou seja, diminuiu o número de ocorrências dos alunos que diziam que os países mencionados situavam-se no continente africano. Nesta questão e de acordo com o que podemos observar no gráfico 7, em Cabo-Verde houve um aumento em relação ao número de ocorrências de alunos que mencionaram que o país que se situava no continente africano era Cabo-Verde. É importante ainda referir que a resposta à questão 3 do inquérito inicial de um aluno não foi considerada válida, uma vez que assinalou dois países.

19

Gráfico 7 - "Que país se situa no continente africano?"



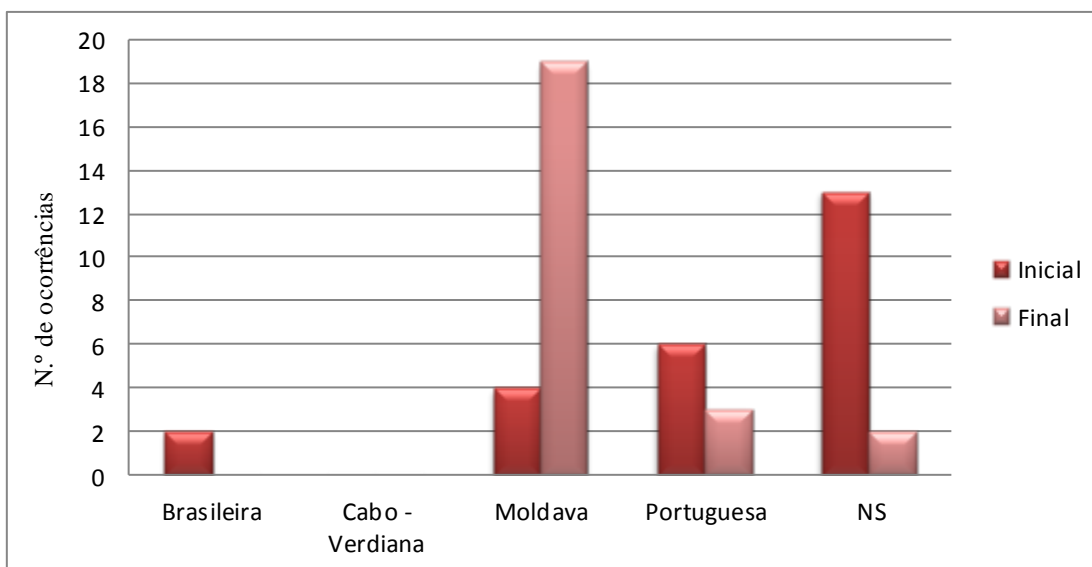
Quanto à questão “A Mamaliga é um prato tradicional de que país?”, podemos constatar, pelo gráfico 8, que no que diz respeito à cultura brasileira e portuguesa, houve uma diminuição do número de ocorrências do inquérito inicial para o inquérito final (2 ocorrências no inicial para 0 no final e de 6 ocorrências no inicial para 3 no final, respetivamente). Quanto à cultura cabo-verdiana é possível observar que, tanto no inquérito inicial como no inquérito final, não houve qualquer tipo de ocorrências. Relativamente à cultura moldava é de salientar que foi a cultura onde houve um maior aumento de ocorrências, passando de 4 no inquérito inicial para 19 no inquérito final. No

¹⁹ Resposta dos alunos à questão 3 dos inquéritos inicial e final, patente nos anexos 13 e 20.

que concerne aos alunos que não sabem, houve uma diminuição do número de ocorrências (13 no inicial para 2 no final). É importante ainda referir que a resposta à questão 4 do inquérito final de um aluno não foi considerada válida, uma vez que assinalou duas culturas.

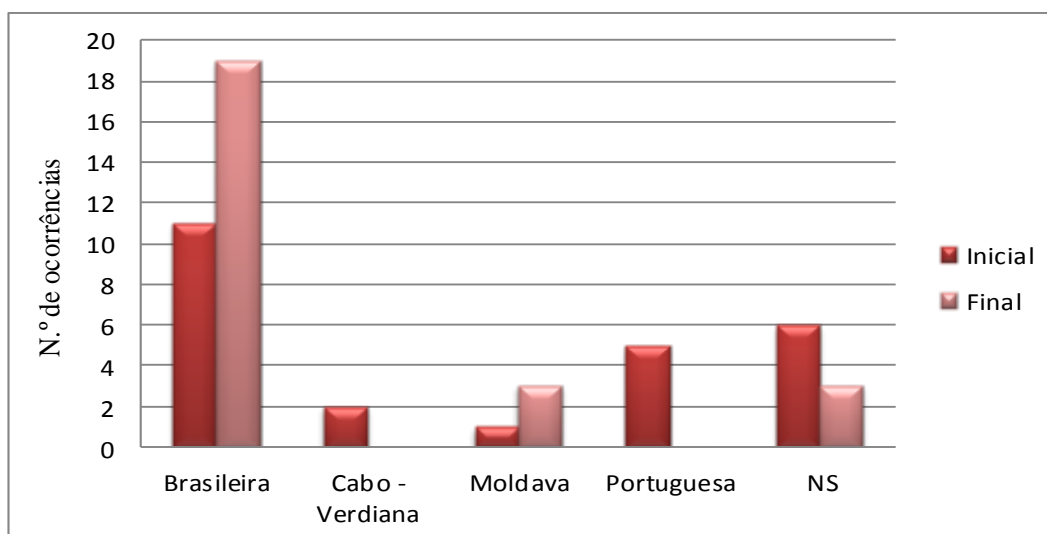
20

Gráfico 8 - "A Mamaliga é o prato tradicional de que cultura?"

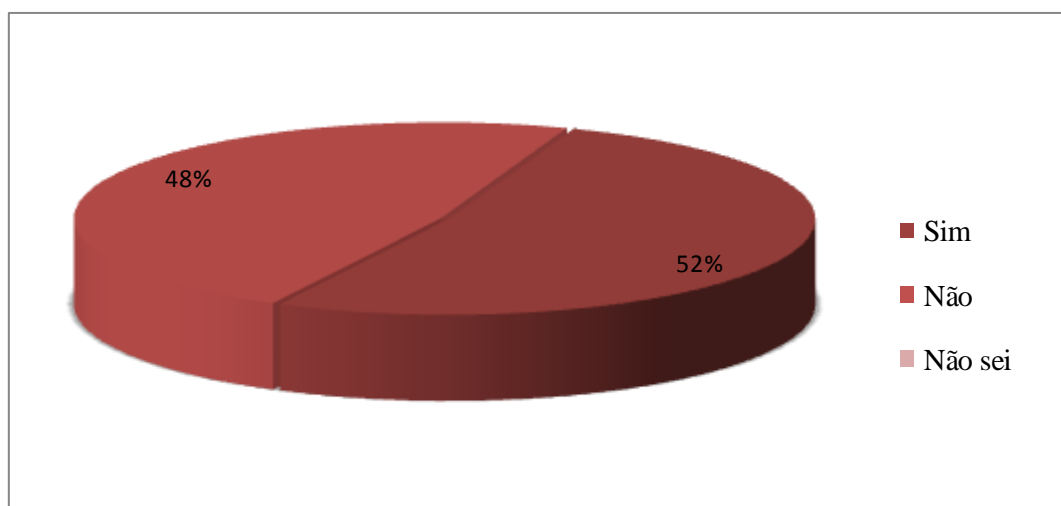


Relativamente à questão “A capoeira é a dança típica de que cultura?” é possível observar, a partir do gráfico 9, que a cultura eleita pelos alunos tanto no rito inicial como no inquérito final foi a brasileira, com um aumento de 11 ocorrências para 19 no final do projeto. É ainda de salientar que registou-se um aumento, contudo esse aumento foi apenas de duas ocorrências na cultura moldava (1 no inicial e 3 no final). Podemos observar que houve uma diminuição significativa das ocorrências nas culturas cabo- verdiana (2 no inicial para 0 no final) e portuguesa (5 no inicial para 0 no final). Registou-se, ainda, e como podemos observar pelo gráfico, uma diminuição de alunos que não sabiam a resposta à questão (6 ocorrências no inicial para 3 no final), ou seja, no inquérito final nota-se que os alunos sabem mais comparativamente ao inquérito inicial.

É de salientar que este número elevado de ocorrências no inquérito inicial e no inquérito final diz respeito ao facto de os alunos conhecerem a dança capoeira, por outro lado pode significar que devido à sessão de sensibilização onde foi abordada a dança típica do Brasil, os alunos adquiriram conhecimentos para esta temática.

Gráfico 9 - "A capoeira é a dança típica de que cultura?"

Relativamente à questão “Identificas as diferentes culturas presentes na turma?” do inquérito aos alunos 1 podemos observar, através do gráfico 10, que a percentagem de alunos que responderam que “sim”, que sabiam quais as culturas presentes na turma foi de 52% e a percentagem dos alunos que responderam “não” foi de 48%. Comparando as respostas podemos aferir que pouco mais de metade dos alunos sabem que existem quatro culturas na turma (portuguesa, moldava, brasileira e cabo-verdiana).

Gráfico 10 – “Identificas as diferentes culturas presentes na turma?”

²⁰ Resposta dos alunos à questão 4 dos inquéritos inicial e final, patente nos anexos 13 e 20.

²¹ Resposta dos alunos à questão 5 dos inquéritos inicial e final, patente nos anexos 13 e 20.

²² Resposta dos alunos à questão 2 do inquérito aos alunos 1, patente no anexo 15.

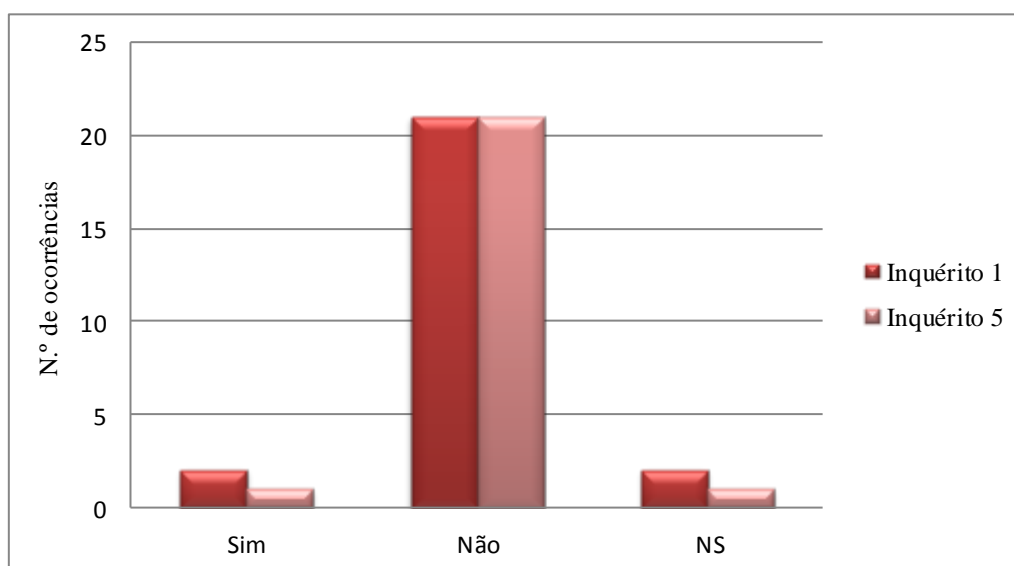
Quanto à questão “As culturas presentes na turma têm os mesmos costumes?” dos inquéritos aos alunos 1 e 5, podemos observar pelo gráfico 11, que o número de ocorrências em relação ao “não” é o mesmo ocorrido no inquérito aos alunos 1 e 5 (21 ocorrências). É ainda de salientar que do inquérito aos alunos 1 para o 5 houve uma diminuição pouco significativa de ocorrências do “sim”, passando de 2 ocorrências para 1 e do “não sei”, de 2 para 0 ocorrências.

É importante realçar que estas respostas têm que ver com as atividades realizadas ao longo da sessão 1 e 5, que culminaram nos resultados apresentados.

É de referir que no inquérito aos alunos 1, o número presente era de 25 alunos, enquanto no inquérito aos alunos 5, esse número era de 23, uma vez que na sessão 5, 2 alunos não compareceram à aula.

23

Gráfico 11 – “As culturas presentes na turma têm os mesmos costumes?”



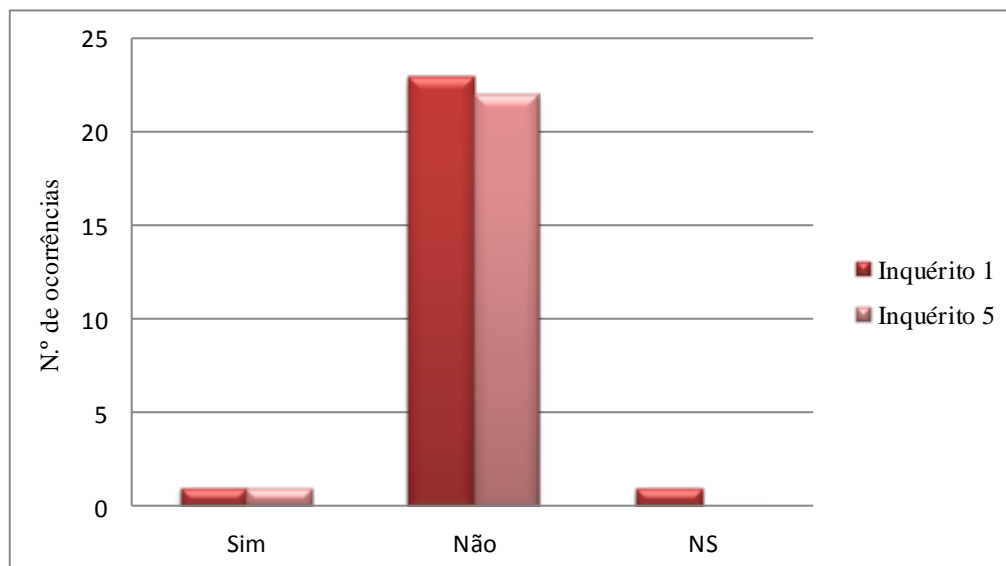
No que concerne à questão “As culturas presentes na turma têm todas a mesma gastronomia?” dos inquéritos aos alunos 1 e 5, podemos observar, pelo gráfico 12, que dos 25 alunos que responderam ao inquérito 1, 23 responderam que não, que as culturas na turma não têm a mesma gastronomia, sendo que o número de ocorrências na resposta “sim” foi de 1. Em relação a “não sei”, registou-se apenas 1 ocorrência. Já no que diz respeito ao inquérito aos alunos 5, e à opção “não”, registou-se em relação ao inquérito aos alunos 1, uma ligeira diminuição, passando de 23 ocorrências para 22. Quanto às opções “sim”,

²³ Resposta dos alunos à questão 3.1 e 2.1 dos inquéritos aos alunos 1 e 5, patente nos anexos 15 e 19.

houve o mesmo número de ocorrências no inquérito aos alunos 1 e 5 (1 ocorrência) e “não sei”, houve uma diminuição (0 ocorrências).

24

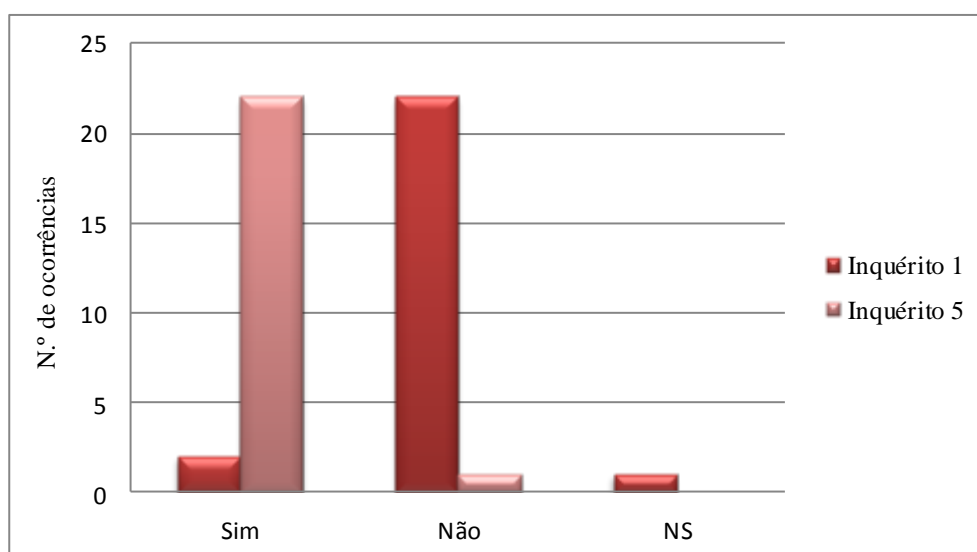
Gráfico 12 – “As culturas presentes na turma têm todas a mesma gastronomia?”



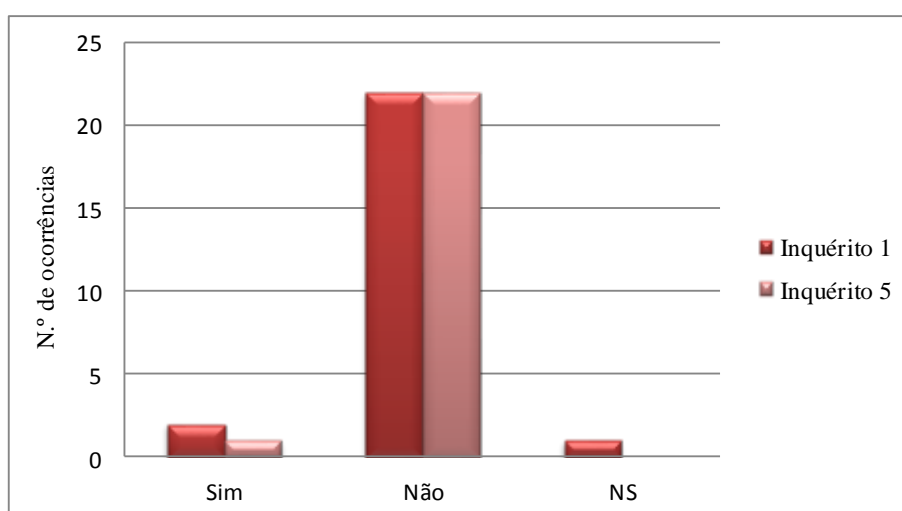
Na questão “As culturas presentes na turma têm todas o mesmo tipo de música?” dos inquéritos aos alunos 1 e 5, podemos observar, pelo gráfico 13, que o número de ocorrências do inquérito aos alunos 1 para o inquérito aos alunos 5 alterou-se. No inquérito aos alunos 1, a opção onde ocorreu um maior número de ocorrências foi a opção “não”, com um total de 22, sendo que a resposta “sim” obteve 2 ocorrências e “não sei”, apenas 1 ocorrência. Já no que diz respeito ao inquérito aos alunos 5, os resultados inverteram-se, ou seja, enquanto no inquérito aos alunos 1 os que responderam “não” foi de 22, no inquérito aos alunos 5 o número de ocorrência diminuiu, passando para 1. Onde se registou um maior aumento foi na opção “sim”, que passou de apenas 2 ocorrências na primeira sessão para 22 na última sessão. Quanto à resposta “não sei”, registou-se uma ligeira diminuição, passando de 1 ocorrência para 0.

Esta diminuição de ocorrências na resposta “não” e aumento na resposta “sim”, pode ter ocorrido, devido ao facto, de os alunos ou não terem percebido bem a questão ou então a falta de atenção destes.

²⁴ Resposta dos alunos à questão 3.2 e 2.2 dos inquéritos aos alunos 1 e 5, patente nos anexos 15 e 19.

Gráfico 13 – “As culturas presentes na turma têm todas o mesmo tipo de música?”

Relativamente ao gráfico 14 que apresenta o número de ocorrências relativamente à questão “As culturas presentes na turma têm todas a mesma localização geográfica?” do inquérito aos alunos 1 e 5. No que diz respeito à resposta “não”, podemos observar que do inquérito aos alunos 1 para o inquérito aos alunos 5 o número de ocorrências é o mesmo (22 ocorrências). Em relação às respostas “sim” e “não sei”, houve uma ligeira diminuição do inquérito aos alunos 1 para o inquérito aos alunos 5.

Gráfico 14 – “As culturas presentes na turma têm todas a mesma localização geográfica?”

²⁵ Resposta dos alunos à questão 3.3 e 2.3 dos inquéritos aos alunos 1 e 5, patente nos anexos 15 e 19.

²⁶ Resposta dos alunos à questão 3.4 e 2.4 dos inquéritos aos alunos 1 e 5, patente nos anexos 15 e 19.

5.1.2. Outras línguas e culturas, trabalhadas ao longo do projeto de intervenção

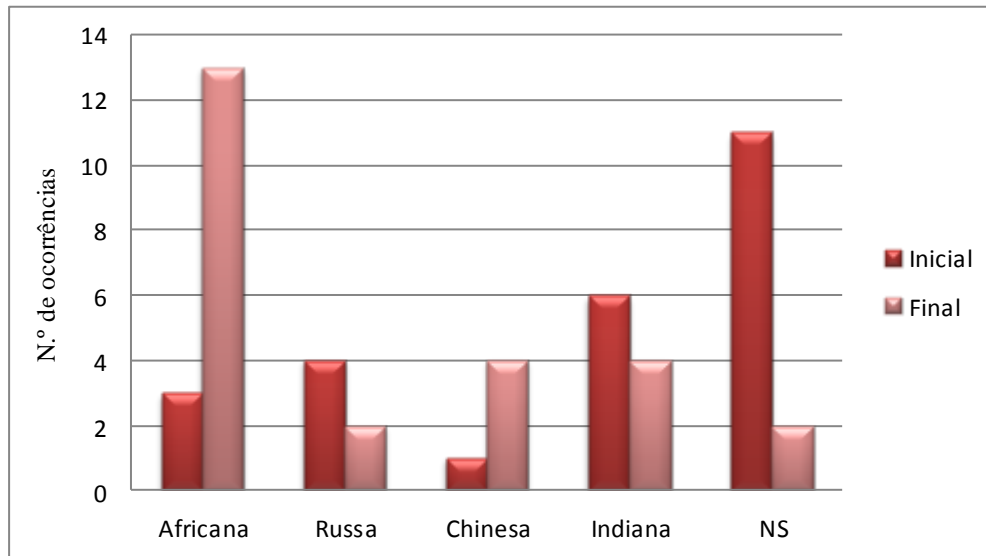
Nesta subcategoria “Outras línguas e culturas, trabalhadas ao longo do projeto de intervenção”, foi-nos possível averiguar os conhecimentos adquiridos dos alunos no âmbito de um conjunto de instrumentos de recolha de dados, através do inquérito inicial e final e das grelhas de observação utilizadas ao longo das sessões. Esta subcategoria vai ao encontro de dados que nos permitem saber se os alunos demonstram ser conscientes de outras línguas e culturas existentes no mundo e se estes evidenciam sensibilidade e abertura face às mesmas.

Numa primeira fase, para compreender quais os conhecimentos que os alunos tinham acerca de outras línguas e culturas, os alunos preencheram um inquérito inicial, ao qual tiveram que responder a questões acerca de alguns países previamente seleccionados. Ao longo das sessões 2, 3, 4 e 5, foi apresentado e explorado um livro e um *PowerPoint* (cf. Anexos 4, 6, 9 e 11) relativo a uma cultura.

Neste sentido e como já foi referido anteriormente, utilizamos o inquérito inicial (cf. Anexos 13 e 14), as grelhas de observação e o inquérito final (cf. Anexo 20). Pretendemos estabelecer uma comparação entre aquilo que os alunos foram capazes de identificar no início e no final que desenvolvemos no PPS B2, bem como ao longo das várias sessões.

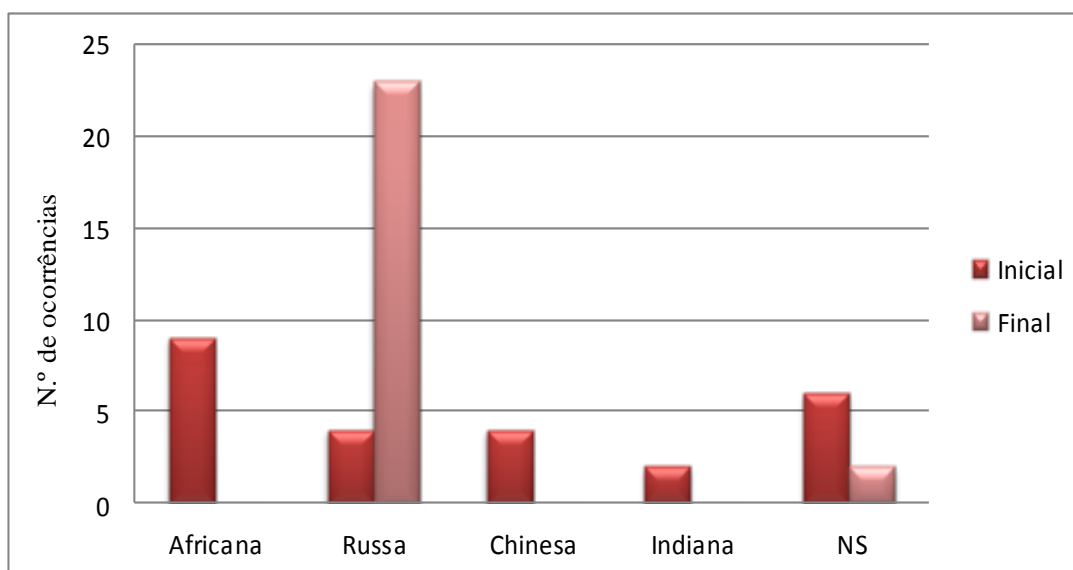
Assim, começamos pela análise das respostas dadas pelos alunos do inquérito inicial e inquérito final, nestes instrumentos, analisamos as questões 6, 7, 8, 9 e ainda a questão 3 das grelhas de observação 2, 3, 4 e 5 (cf. Anexos 22, 23, 24 e 25) e a questão 10 da grelha de observação 4, uma vez que são mais pertinentes para dar resposta ao nosso objectivo de investigação.

Passamos, então a analisar os gráficos e as tabelas relativos a esta subcategoria.

Gráfico 15 – “O Ibo e o Haúça são línguas de que cultura?”

No que diz respeito à questão “O Ibo e o Haúça são línguas de que cultura?”, é possível observar, a partir do gráfico 15, que a no inquérito inicial a cultura que obteve um maior número de ocorrências foi a indiana (6 ocorrências), enquanto a cultura russa obteve 4 ocorrências, a chinesa apenas 1 ocorrência e a africana 3 ocorrências. No caso dos alunos que responderam “não sei”, esta registou um maior número de ocorrências (11), diminuindo no final do projeto para 2 ocorrências. Já no que concerne às respostas do inquérito final, verificamos que houve um aumento da cultura africana (13 ocorrências no final para 3 no inicial) e chinesa (4 ocorrências no final para 1 no inicial). Houve ainda uma ligeira diminuição, de 2 ocorrências na cultura russa e indiana.

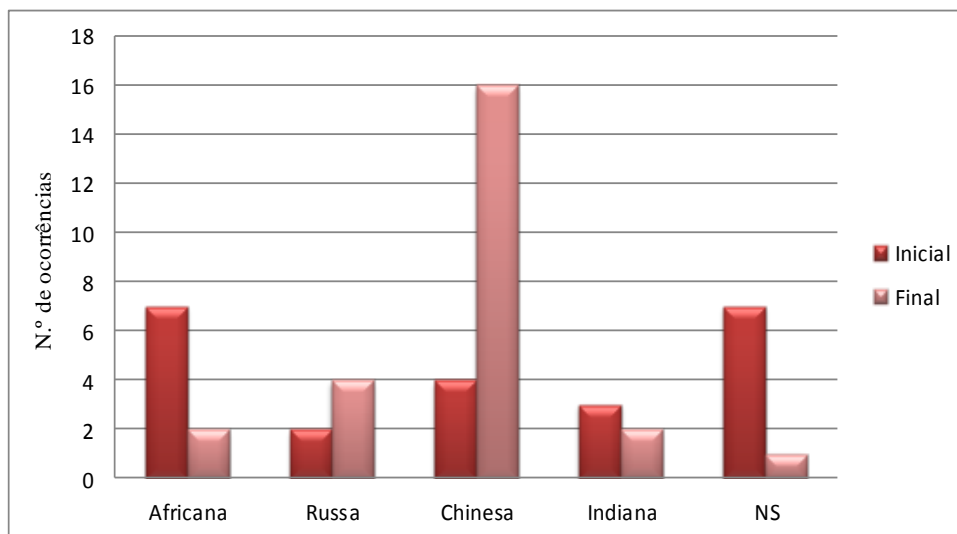
²⁷ Resposta dos alunos à questão 6 dos inquéritos inicial e final, patente nos anexos 13 e 20.

Gráfico 16 – “A matrioska é um brinquedo tradicional de que cultura?”

Relativamente à questão “A matrioska é um brinquedo tradicional de que cultura?”, podemos observar, pelo gráfico 16, que as culturas onde houve um maior número de ocorrências no inquérito inicial foram a africana, onde se registaram 9 ocorrências, seguidamente a russa e a chinesa com 4 ocorrências cada uma e por fim a indiana. Já ao analisarmos as respostas dos alunos no final do projeto, é notório um aumento de ocorrências por parte da cultura russa (23 ocorrências), sendo que as restantes culturas não obtiveram qualquer ocorrência. Em relação à resposta “não sei”, houve uma diminuição do inquérito inicial para o inquérito final (6 ocorrências no inicial e 2 no final).

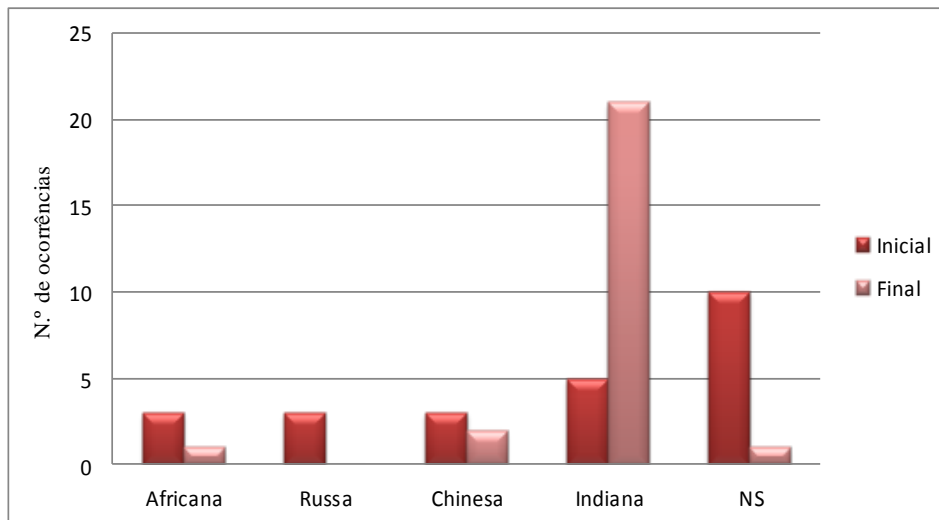
É de salientar que houve uma melhoria das respostas do inquérito final para o inicial, nos quais verificamos que os alunos conseguiram adquirir e alargar o seu conhecimento em relação a esta cultura.

²⁸ Resposta dos alunos à questão 7 dos inquéritos inicial e final, patente nos anexos 13 e 20.

Gráfico 17 – “O gongo é um instrumento musical tradicional de que cultura?”

No que diz respeito à questão “O gongo é um instrumento musical tradicional de que cultura?”, ao observarmos o gráfico 17, é possível verificar que inicialmente as culturas onde se registou um maior número de ocorrências foram na cultura africana (7 ocorrências), seguidamente a chinesa (4 ocorrências), a indiana (3 ocorrências) e por fim a russa (2 ocorrências). Enquanto no final e após as várias sessões é possível verificar que a cultura onde houve um maior aumento em relação ao inquérito inicial foi na cultura chinesa (16 ocorrências), registou-se ainda um pequeno aumento de 2 ocorrências na cultura russa. As culturas onde se registou uma diminuição foram a africana e a indiana (2 ocorrências). No que concerne aos alunos que responderam “não sei”, observamos que do inquérito inicial para o final houve uma diminuição de 6 ocorrências. É ainda de salientar que no inquérito inicial, a resposta de um aluno a esta questão não foi considerada válida, uma vez que assinalou duas culturas.

²⁹ Resposta dos alunos à questão 8 dos inquéritos inicial e final, patente nos anexos 13 e 20.

Gráfico 18 – “O jasmim é a flor tradicional de que cultura?”

Relativamente à questão “O jasmim é a flor tradicional de que cultura?”, é possível observar, no gráfico 18, que das culturas abordadas no projeto e no que diz respeito à africana (diminuiu de 3 para 1 ocorrências), russa (diminuiu de 3 para 0 ocorrências) e a chinesa (diminuiu de 3 para 2 ocorrências) diminuíram o número de ocorrências dos alunos que diziam que o jasmim era a flor tradicional daquela cultura. No que diz respeito à cultura indiana, esta aumentou o número de ocorrências de alunos que afirmaram que o jasmim era a flor da cultura indiana (aumentou de 5 para 21 ocorrências). Podemos ainda verificar que houve uma diminuição de ocorrências em relação à resposta “não sei” (diminuiu de 10 para 1 ocorrência). É ainda de salientar que no inquérito inicial, a resposta de um aluno a esta questão não foi considerada válida, uma vez que assinalou duas culturas.

³⁰ Resposta dos alunos à questão 9 dos inquéritos inicial e final, patente nos anexos 13 e 20.

Tabela 1 - Comparação da classificação entre as sessões à inferência

Sessões \ Classificação		Reage positivamente à sensibilização das diferentes culturas abordadas			Total
		Nada Evidente	Pouco Evidente	Bem Evidente	
Sessão 2		3	12	10	25
Sessão 3		8	7	10	25
Sessão 4		1	12	11	24
Sessão 5		2	9	12	23

No que concerne à inferência “Reage positivamente à sensibilização das diferentes culturas abordadas”, presente nas grelhas de observação 2, 3, 4 e 5, podemos observar, pela tabela 1, que ao longo das sessões, o número de ocorrências foi oscilando. Relativamente à classificação “nada evidente”, vemos que da sessão 2 para a sessão 3 houve um aumento de 5 ocorrências, diminuindo para 1 na sessão 4, mas aumentando para 2 ocorrências na sessão seguinte.

Em relação à classificação “pouco evidente”, podemos ver que foi o contrário da classificação “nada evidente”, ou seja, num primeiro momento vemos que da sessão 2 para a sessão 3 houve uma diminuição de 5 ocorrências, aumentando posteriormente de 7 ocorrências para 12 e por fim, na última sessão, é possível observar que houve novamente uma ligeira diminuição no número de ocorrências.

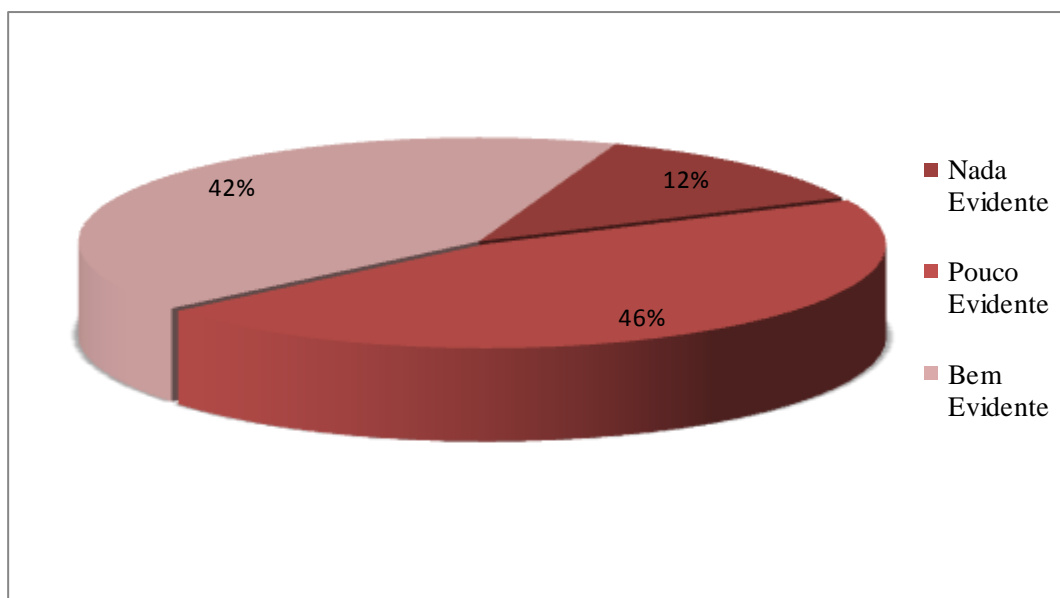
Já no que diz respeito à classificação “bem evidente”, é notória a pouca oscilação que ocorreu entre as sessões. Tanto na sessão 2 e 3, o número de ocorrências foi o mesmo (10 ocorrências), aumentando para a sessão 4 (11 ocorrências) e para a sessão 5 (12 ocorrências).

Desta forma, é possível verificar que as ocorrências na classificação “bem evidente” foram constantes, não oscilando de sessão para sessão. Com esta análise, podemos observar, que a oscilação que ocorreu de sessão para sessão no que diz respeito à classificação “nada evidente” e “pouco evidente” pode ter que ver, com o facto de os

alunos não se terem identificado com a cultura abordada ou a falta de atenção dos mesmos aquando da abordagem das culturas.

31

Gráfico 19 –“Valoriza a diversidade linguística e cultural, tendo em conta diferentes línguas,...”



No que diz respeito à inferência “Valoriza a diversidade linguística e cultural, tendo em conta diferentes línguas,...” é possível verificar, que dos 24 alunos, 11 mostraram pouca evidência na inferência acima mencionada, representando um total de 46%. De seguida encontramos a classificação “bem evidente”, onde se registou um total de 42%, mais 4% do que a classificação “pouco evidente”, o que corresponde a 10 ocorrências. Já no que diz respeito à classificação “nada evidente”, observamos que 12% dos alunos não valorizaram a diversidade linguística, tendo em conta vários factores. Podemos, ainda relacionar o gráfico 19, com a tabela 1, uma vez que, ao analisarmos a sessão 4, observamos que o resultado é muito semelhante. Na tabela 1, ocorreu 1 ocorrência na classificação “nada evidente”, enquanto no gráfico 19, verificou-se 3 ocorrências. Já na classificação “pouco evidente”, vemos que na inferência da tabela 1, verificou-se 12 ocorrências, enquanto na inferência do gráfico 19, verificou-se 11 ocorrências. Por fim, e no que concerne à classificação “bem evidente”, observamos que na inferência da tabela 1, relativa à sessão 4, o número de ocorrência foi de 11, enquanto na inferência do gráfico 19, foi de 10 ocorrências.

³¹ Inferência 9 da grelha de observação 4, patente no anexo 24.

5.2. Atitudes de sensibilização à diversidade linguística e cultural

5.2.1. Acolher e integrar linguisticamente e culturalmente alguém vindo de fora

Em relação a esta subcategoria, foi-nos possível averiguar as atitudes que foram adquiridas pelos alunos, no que diz respeito ao acolher e integrar alguém vindo de uma outra cultura. Para isso foi utilizado um conjunto de instrumentos de recolha de dados através dos inquéritos aos alunos 3 (cf. Anexo 17) e 4 (cf. Anexo 18) e ainda das grelhas de observação 3 (cf. Anexo 23) e 4 (cf. Anexo 24).

Assim sendo, esta subcategoria, vai ao encontro de dados que nos permitem saber se os alunos evidenciam a importância de saber acolher e integrar linguisticamente e culturalmente alguém vindo de uma cultura diferente da nossa.

Após a implementação das atividades definidas, os alunos, no final preencheram um inquérito acerca de alguns aspetos abordados ao longo da sessão. Como já foi referido anteriormente, em cada sessão foi lido e explorado um livro e posteriormente mostrado um *PowerPoint* sobre a cultura abordada.

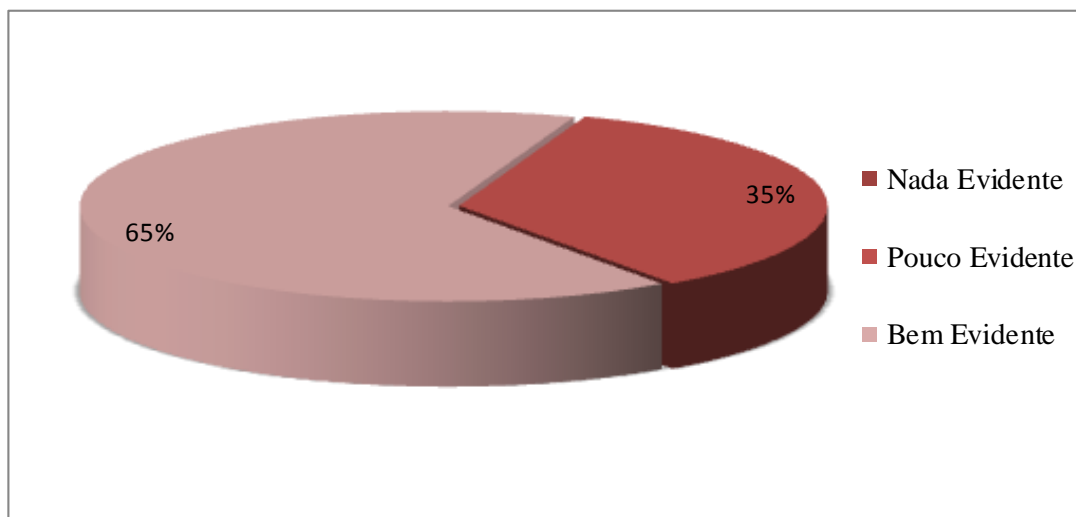
Pretendemos estabelecer uma comparação entre aquilo que os alunos responderam e o que foi observado ao longo da implementação da actividade, através das grelhas de observação.

Assim, começamos pela análise das respostas dadas pelos alunos do inquérito ao aluno 3, analisando a questão 5, a questão 9 da grelha de observação 3, ainda as questões 4.1, 4.2 e 6 do inquérito ao aluno 4 e por fim, a questão 11 da grelha de observação 4.

Relativamente à questão “Consideras importante acolher bem as pessoas de outras culturas?”³² verificámos que todos os alunos (25 alunos) concordam que é importante acolher as pessoas de outras culturas, revelando assim, uma percentagem de 100%.

33

Gráfico 20 – “Reconhece a importância de acolher e integrar linguística e culturalmente alguém vindo de fora”



Em relação à inferência “Reconhece a importância de acolher e integrar linguística e culturalmente alguém vindo de fora”, é possível fazer uma comparação com a inferência “Valoriza a diversidade linguística e cultural, tendo em conta diferentes línguas...”, uma vez que acima, todos os alunos responderam que é importante acolher alguém de outra cultura (100%), mas ao longo da sessão, foi perceptível que para 35% dos alunos foi pouco evidente essa importância. No que diz respeito à percentagem de alunos em que foi bem evidente essa importância, foi de 65%.

³² Resposta à questão 5 do inquérito aos alunos, patente no anexo 17.

³³ Inferência 9 da grelha de observação 3, patente no anexo 23.

Tabela 2 - Comparação das respostas a 3 questões ³⁴

Questão	Resposta			Total
	Sim	Não	Não sei	
1. Consideras que devemos acolher bem quem visita a nossa escola?	24	0	0	24
2. Consideras que devemos acolher bem quem visita a nossa casa?	23	1	0	24
3. Consideras que é importante sabermos conviver com outras pessoas?	24	0	0	24

Comparando as três questões do inquérito aos alunos 4, podemos observar, que tanto na questão 1 como na 3, todos os alunos responderam que “sim”, que devemos acolher bem quem visita a nossa escola e que é importante convivermos com outras pessoas, tendo as respostas “não” e “não sei”, não obtido qualquer ocorrência. No que concerne à questão 2, verificamos que a resposta “sim” foi a que obteve um maior número de respostas (23 ocorrências) e a resposta “não”, 1 ocorrência. É de referir que o aluno que respondeu que não devemos acolher bem quem visita a nossa casa, possivelmente não compreendeu bem a questão.

Ao compararmos a tabela 2 com a inferência “Compreende que se deve acolher bem quem vem à nossa casa e à nossa escola”³⁵, podemos verificar que, ao longo da sessão, os alunos compreenderam que era importante acolher bem quem vem à nossa casa, mas também à nossa escola, uma vez que, a percentagem de alunos onde isso foi evidente foi de 100%.

³⁴ Resposta dos alunos às questões 4.1, 4.2 e 6 do inquérito aos alunos 4, patente no anexo 18.

5.2.2. Importância da solidariedade, amizade, cooperação e compreensão do outro

Relativamente à importância da solidariedade, amizade, cooperação e compreensão do outro, estas são visíveis através da análise de algumas respostas aos inquéritos aos alunos 1, 2 e 5 (cf. Anexos 15, 16 e 19).

Assim sendo, esta subcategoria vai ao encontro de dados que nos remetem para a importância de valorizarmos a solidariedade, a amizade, a cooperação e a compreensão do outro. Pretendemos estabelecer uma comparação entre aquilo que os alunos responderam nos inquéritos ao longo das várias sessões.

Começamos por analisar as respostas dadas pelos alunos do inquérito aos alunos 1, analisando as questões 5.1 e 5.2, as questões 5.1, 5.2 e 5.3 do inquérito aos alunos 2 e ainda as questões 4.1 e 4.2 do inquérito aos alunos 5.

Tabela 3 - Comparação das respostas a 3 questões

Questão	Resposta	Inquérito ao aluno 1				Inquérito ao aluno 2				Inquérito ao aluno 5			
		Sim	Não	Não sei	Total	Sim	Não	Não sei	Total	Sim	Não	Não sei	Total
1. Consideras que a solidariedade é importante?		22	1	2	25	----	----	----	----	23	0	0	23
2. Consideras que a amizade é importante?		25	0	0	25	25	0	0	25	----	----	----	----
3. Consideras que compreender o outro é importante?		----	----	----	----	24	0	1	25	23	0	0	23

Comparando as respostas dadas pelos alunos e observadas na tabela 3, podemos verificar que, a questão 1 surgiu no inquérito aos alunos 1 e no inquérito aos alunos 5 e que o número de ocorrências não foi muito diferente. Enquanto no inquérito aos alunos 1, 22 alunos disseram que a solidariedade era importante, no inquérito aos alunos 5, esse número foi de 23. Já no que concerne à resposta “não” e “não sei”, esse número foi de 1 e 2 respetivamente, passando para 0 ocorrências no inquérito aos alunos 5.

³⁵ Inferência 10 da grelha de observação 4, patente no anexo 24.

Em relação à questão 2, é possível verificar que, tanto no inquérito aos alunos 2 e no inquérito aos alunos 5 é visível que, todos os alunos considerem que a amizade é importante, em cada caso, a resposta “sim” obteve 25 ocorrências.

Por fim, e se observarmos a questão 3, vemos que tanto no inquérito aos alunos 2 como no inquérito aos alunos 5, todos os alunos, considerem que a compreensão do outro é importante, exceto por um aluno no inquérito aos alunos 2, que respondeu “não sei”. O aluno que respondeu “não sei”, possivelmente não compreendeu a questão.

No que concerne à questão “Consideras que a cooperação é importante?”³⁶, podemos observar, pelo gráfico 23, que 100% dos alunos respondeu que “sim”, que a cooperação é importante.

Ao analisarmos a tabela 3 e o gráfico 23, podemos concluir que, grande parte dos alunos considera de extrema importância algumas atitudes que devemos ter perante outras culturas, como é o caso da solidariedade, amizade, cooperação e compreensão do outro.

5.3. Rentabilização da diversidade linguística e cultural na promoção da escrita

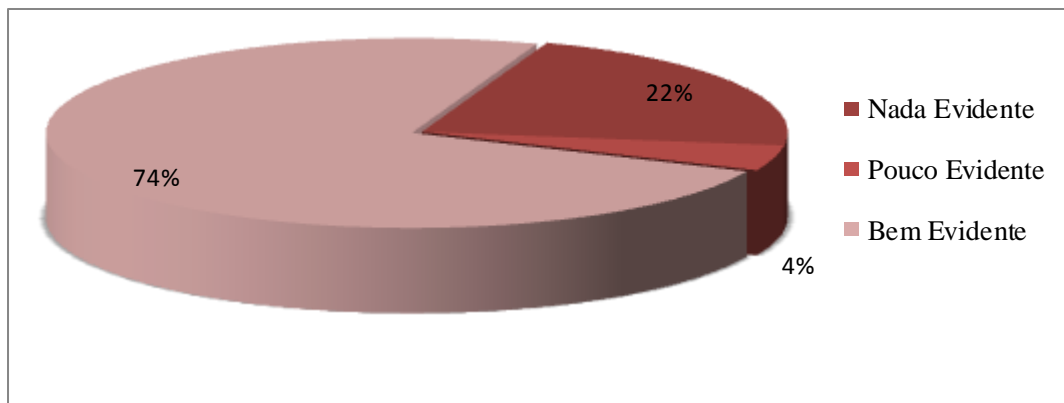
5.3.1. Escrever frases curtas

No que diz respeito a esta subcategoria, inserida na categoria “Rentabilização da DLC na promoção da escrita” e tal como já foi supramencionado, esta vai ao encontro de dados que nos permitem revelar se os alunos conseguem escrever frases curtas relacionadas com a DLC. Assim, é-nos possível analisar e comparar as inferências relativas à grelha de observação 1 (cf. Anexo 21) e à grelha de observação 4 (cf. Anexo 24), bem como as produções escritas (cf. Anexo 26) dos alunos, realizadas ao longo das sessões referidas.

Neste sentido, ao analisarmos as inferências das grelhas de observação 1 e 4 e as produções escritas dos alunos, pretendemos estabelecer uma comparação entre aquilo que os alunos foram capazes de fazer e o que foi avaliado. Ao analisarmos os instrumentos acima mencionados, foi-nos possível dar resposta ao nosso objetivo de investigação.

³⁶ Resposta dos alunos à questão 5.4 do inquérito aos alunos 1, patente no anexo 15.

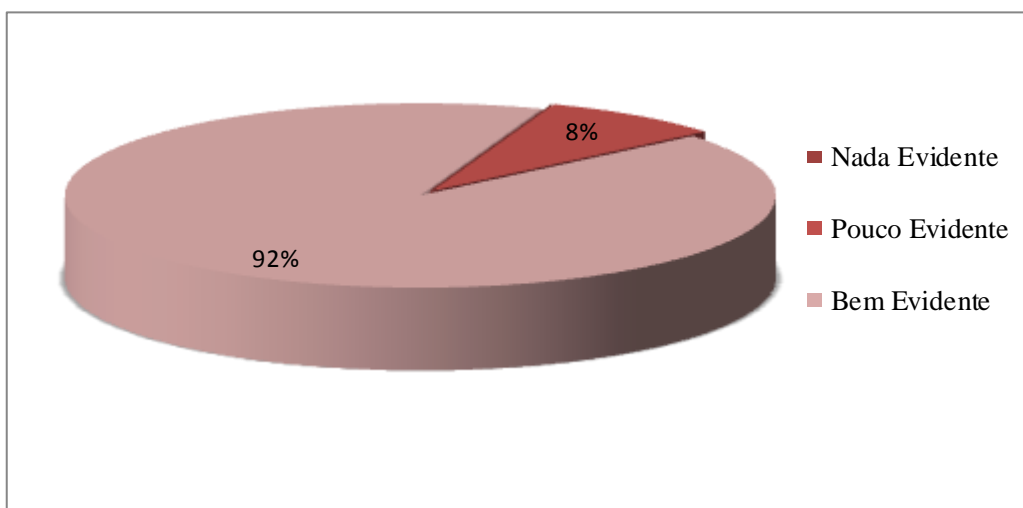
Gráfico 21 – “Escreve frases curtas relacionadas com a temática”³⁷



Em relação à inferência “Escreve frases curtas relacionadas com a temática”, podemos observar, pelo gráfico 21, que 74% dos alunos, ou seja, 17 alunos, conseguem escrever frases curtas sobre a temática. 22% dos alunos (5 alunos), mostraram ter grande dificuldade em escrever frases curtas e 4%, ou seja, 1 aluno, conseguiu apenas escrever frases curtas de uma cultura.

38

Gráfico 22 – “Escreve frases curtas sobre `gestos amigos”



³⁷ Inferência 6 da grelha de observação 1, patente no anexo 21.

³⁸ Inferência 7 da grelha de observação 4, patente no anexo 24.

No que concerne à inferência “Escreve frases curtas sobre `gestos amigos””, podemos observar, pelo gráfico 22 e pelas produções escritas dos alunos, que 92% dos alunos conseguiram escrever frases curtas sobre os gestos que devemos ter perante pessoas de outras culturas. Em relação aos 8% que demonstraram ter pouco evidência para elaborar frases, essa percentagem deve-se ao facto do pouco tempo que os alunos tiveram para elaborar a atividade, bem como das dificuldades de alguns alunos perante a escrita.

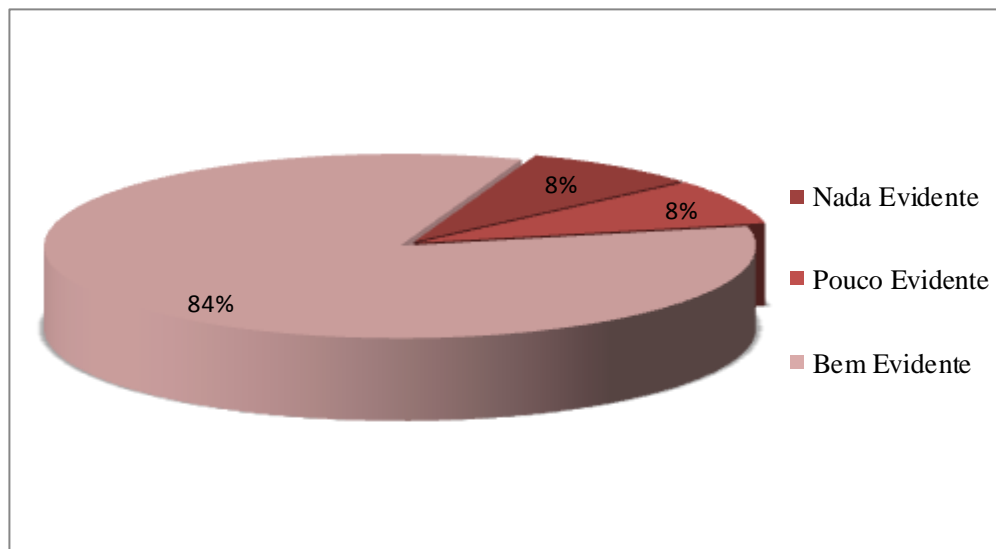
Assim sendo, e comparando os gráficos 21 e 22, podemos dizer que no que respeita à percentagem de alunos que revelam “bem evidente”, essa percentagem aumentou (74% na sessão 1 para 92% na sessão 4). Verificou-se também um aumento de alunos com “pouco evidente” (4% na sessão 1 para 8% na sessão 4). Observamos ainda uma grande diminuição de “nada evidente”, uma vez que passou de 22% para 0%.

Neste sentido, podemos dizer que, no que diz respeito à elaboração de frases curtas, tanto no gráfico 21 como no gráfico 22, a maior parte dos alunos, apesar das dificuldades, consegue, de forma colaborativa, escrever frases curtas. Este aumento deve-se ao facto de na sessão 1 o tempo ter sido muito reduzido em comparação com a sessão 4.

5.3.2. Elaborar um recado

Em relação à subcategoria apresentada, esta é visível através da análise da inferência “Elabora um recado, seguindo a sua estrutura” e da produção escrita dos alunos (a temática do recado tinha que estar relacionada com a “Irina”, uma menina de uma outra cultura). Assim sendo, elaborar um recado, como já foi referido anteriormente, surgiu de acordo com o conteúdo do texto, ou seja, o acolher bem outras pessoas vindas de fora, devido à idade dos intervenientes do projeto e das opções de atividades no Projeto: Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para Português Língua Não Materna. Deste modo, esta subcategoria, vai ao encontro de dados que nos evidenciam se os alunos conseguem ou não elaborar um recado, após a apresentação de um *PowerPoint* relativamente à sua estrutura geral, bem como o exemplo de alguns recados.

Pretendemos estabelecer uma comparação entre aquilo que os alunos produziram, ou seja, as produções escritas (cf. Anexo 27) e o que foi observado ao longo da sessão, através da grelha de observação 3 (cf. Anexo 23). de acordo com o conteúdo do texto

Gráfico 23 –“Elabora um recado, seguindo a sua estrutura”

No que diz respeito à inferência presente na grelha de observação 3, é perceptível que mais de metade (84%) dos alunos, já evidenciam ser capazes de elaborar um recado, seguindo a estrutura geral do mesmo (cf. gráfico 23). O mesmo acontece com as produções escritas dos alunos, apesar das dificuldades de escrita, como no caso de erros na escrita de algumas palavras, é possível verificar que os alunos foram capazes de escrever um recado seguindo a sua estrutura.

Já no que concerne aos alunos em que mostraram “pouco evidente” e “nada evidente” (8% cada um), este resultado pode ter que ver, com o facto de alguns alunos não terem conseguido terminar a atividade a tempo, mas também, porque a sessão foi realizada no final da tarde e os alunos já não estavam tão participativos e atentos.

Com esta atividade e com os dados agora apresentados é-nos possível verificar que os alunos já demonstram conseguir elaborar um recado, apesar de alguns mostrarem mais facilidades que outros, mas de uma maneira geral, os alunos demonstraram saber fazê-lo, seguindo a sua estrutura.

³⁹ Inferência 8 da grelha de observação 3, patente no anexo 23.

5.3.3. Escrever colaborativamente um reconto

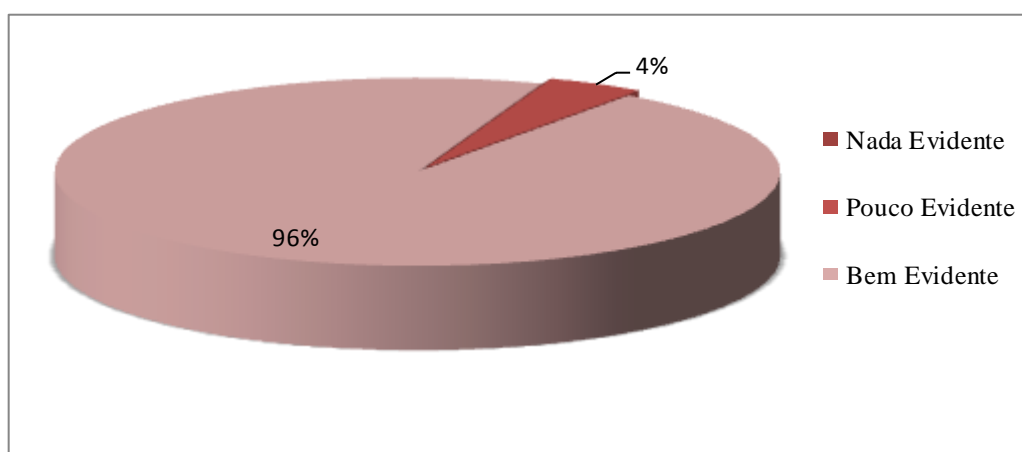
Quanto à subcategoria “Escrever colaborativamente um reconto”, é possível conseguirmos obter informação através das produções escritas dos alunos (cf. Anexo 28), sobre o reconto da história, bem como da inferência “Escreve e preenche colaborativamente o reconto da história”, presente na grelha de observação 5 (cf. Anexo 25).

Assim sendo, esta subcategoria, vai ao encontro de dados que nos permitem saber se os alunos de forma colaborativa sabem escrever e preencher um reconto.

Pretendemos estabelecer uma comparação entre aquilo que os alunos produziram e o que foi observado ao longo da realização da atividade.

40

Gráfico 24 – “Escreve e preenche colaborativamente o reconto da história”



Comparando a inferência do gráfico 24, com as produções escritas dos alunos, é possível aferir que, 96% (22 alunos) dos alunos escreveram e preencheram colaborativamente o reconto da história e apenas 4% (1 aluno), revelou algumas dificuldades, não conseguindo preencher corretamente o reconto.

Neste sentido, ao analisarmos o trabalho realizado pelos alunos, podemos verificar que, os alunos, apesar de forma colaborativa, já evidenciam que conseguem escrever e preencher devidamente um reconto. Contudo, é de salientar que, apenas 1 aluno não foi capaz de o fazer.

⁴⁰ Inferência 7 da grelha de observação 5, patente no anexo 25.

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

6. Síntese dos resultados obtidos

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

Embora os inquéritos (inicial, final e aos alunos) tenham sido realizados em várias fases distintas da nossa investigação, sabemos que há bastantes aspetos comuns. Pretendemos assim, responder à questão de investigação e aos objetivos propostos desde o início do estudo. A análise feita a partir dos dados recolhidos lava-nos, a constatar que, houve mudanças significativas nas conceções dos alunos de um inquérito para os outros.

Com efeito, começamos por focar a nossa atenção em “Culturas e línguas presentes na turma” e “Escrever frases curtas”, isto é, nos conhecimentos que os alunos tinham e adquiriram sobre as línguas e culturas do Outro, bem como se conseguiam escrever frases curtas. Podemos afirmar que, alguns alunos do grupo de estudo tinham consciência que existiam outras línguas e culturas para além da sua cultura, a portuguesa.

Verificamos ainda que, a maior parte dos alunos, após apresentarmos as diferentes culturas da turma, sentiram vontade e interesse em conhecer mais sobre essas culturas. Deste modo, apurámos que do inquérito inicial para o inquérito final, houve um maior conhecimento e consciencialização da diversidade existente na turma, uma vez que, das temáticas abordadas (costumes, gastronomia, tipo de música e localização geográfica) todos, à exceção do tipo de música, apresentaram uma melhoria ao nível dos conhecimentos adquiridos. É ainda de referir que, existiram diversas situações, decorrentes das atividades, que nos levam a constatar que todos os alunos se mostraram recetivos, entusiasmados e motivados em querer mais detalhes acerca da cultura e da língua dos colegas com culturas diferentes.

No que concerne a “Escrever frases curtas”, verificámos que houve uma evolução por parte dos alunos, em relação a esta subcategoria. Esta evolução deve-se, sobretudo, a dois fatores. O primeiro diz respeito ao tempo despendido para as atividades, uma vez que esse não era igual para todas as atividades, o outro fator prende-se com as atividades realizadas, pois uma das atividade era mais dinâmica e motivadora do que a outra, o que levou os alunos a interessarem-se mais pela segunda atividade.

Passando a centrar a nossa atenção em “Outras línguas e culturas, trabalhadas ao longo do projeto de intervenção”, ou seja, conhecimentos acerca de outras línguas e culturas, além das culturas da turma, podemos constatar que os alunos valorizam a diversidade linguística e cultural.

Contudo, é necessário ressaltar que, tal aspeto foi notório, maioritariamente, após as temáticas já terem sido abordadas em momentos precedentes, o que poderá ter levado à sua apreensão por parte dos alunos. Surgiram ainda casos em que os alunos do grupo de estudo deram especial atenção aos conhecimentos sobre culturas e línguas diferentes, demonstrando que, ao entrar em contacto com as pessoas de outras origens geográficas, se pode adquirir conhecimentos sobre aspetos culturais e linguísticos de outros países.

No que diz respeito ao “Acolher e integrar linguisticamente e culturalmente alguém vindo de fora” e “Importância da solidariedade, amizade, cooperação e compreensão do outro”, as atividades propostas tiveram em conta uma educação para a diversidade, direcionada para o pluriculturalismo, em que os alunos desenvolveram determinadas competências, se traduziram em atitudes de tolerância e de respeito pelo outro e pela sua diversidade linguística. Neste sentido, a sensibilização à diversidade linguística e cultural, bem como acolher alguém vindo de fora são também um importante instrumento para uma melhor integração de pessoas de outras culturas no nosso país.

Como referimos ao longo da análise de dados, é possível verificar que, todos os alunos tinham plena consciência que é importante acolher e integrar linguística e culturalmente alguém vindo de fora, mostrando para com essas pessoas, solidariedade, amizade, cooperação e compreensão do outro. Ao analisarmos as frases curtas relacionadas com os “gestos amigos” no bom acolhimento de outras culturas, verificámos que, os alunos mostraram-se capazes de, ao nível das atitudes de sensibilização à DLC, distinguir entre o que está certo e o que está errado.

Através das subcategorias “Elaborar um recado” e “Escrever colaborativamente um relato” pretendíamos, encontrar evidências de como os alunos conseguiam elaborar um recado e escrever colaborativamente um relato.

Neste sentido, na elaboração de um recado, os alunos mobilizaram conhecimentos que anteriormente tinham sido apreendidos. Nos recados escritos na sessão 3, os alunos mobilizaram conhecimentos sobre a cultura russa, enquanto no relato reescrito na sessão 5, apesar de ter sido escrito colaborativamente, evidenciaram conhecimentos relacionados com a cultura indiana.

Os alunos, tanto na sessão 3 como na sessão 5, deram especial atenção aos conhecimentos sobre a cultura russa e indiana, uma vez que, mostraram ter consciência que quando não se domina a cultura e língua do Outro, é necessário encontrar outras estratégias para se comunicar. Além disso, como se pode verificar pela análise de dados, os alunos mobilizaram conhecimentos sobre a estrutura geral de um recado.

Em suma, os alunos manifestaram sensibilidade, aceitação, abertura, respeito, curiosidade e interesse pela língua e pela cultura do Outro. Assim, mostraram valorizar a diversidade linguística e cultural, através de atividades interessantes e inovadoras, sobre a DLC, que, despertaram nos alunos, a curiosidade, a vontade, a motivação e a predisposição para trabalhar a escrita.

Partindo destas conclusões, o trabalho em torno da DLC, através de várias atividades, acima supramencionadas, é um excelente motivador para a promoção da escrita, em alunos do 1.º CEB.

Considerações Finais

Após a análise dos dados empíricos e da descrição dos resultados alcançados, consideramos oportuno estabelecer um confronto entre o quadro teórico que sustenta toda a investigação e as conclusões obtidas. Com efeito, pretendemos olhar para o estudo com uma visão crítica, de modo a refletir acerca das suas limitações e de possíveis caminhos que poderia ter tomado. Dada a abrangência do tema e a natureza da questão de investigação e dos objetivos, o nosso estudo empírico resultou de um trabalho moroso, de construção permanente, sofrendo algumas oscilações, quer a nível das decisões tomadas, quer ao nível dos critérios e dos procedimentos metodológicos adotados. Porém, reconhecemos que esta complexidade constituiu um exercício de reflexão e de maturação, não só a nível investigativo, mas também ao nível pessoal.

Para tal, concebemos e implementámos um projeto, numa turma do 1.º CEB, no qual tentámos abranger todas as áreas disciplinares para o ano de escolaridade em questão. Apesar de termos conseguido com que o nosso projeto fosse interdisciplinar este focou-se essencialmente nas áreas de estudo do meio e de português. Pelo que fomos afirmando ao longo de todo o trabalho, podemos depreender que este resultou de alguns pressupostos e de algumas convicções base que fizeram dele um desafio constante para nós.

Posto isto, começamos por mencionar que este estudo tem como objetivos primordiais caracterizar a diversidade linguística e cultural presente em sala de aula e incrementar atividades relacionados com a diversidade linguística e cultural, promovendo a escrita em sala de aula. Delineámos ainda, dois objetivos didático-pedagógicos como sensibilizar para a diversidade linguística e cultural presentes em sala de aula e de outras línguas e culturas e promover a escrita.

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

Face ao mencionado, começando por atender ao conceito de diversidade linguística e cultural, podemos mencionar que se trata de uma via para despertar nas crianças o gosto por línguas e culturas diferentes da sua, querendo suscitar nestas uma maior tolerância, abertura e respeito face ao Outro e face a um mundo cada vez mais multicultural e

multilíngue (Candelier, 2003 e Sá, 2007). Cada vez mais se torna essencial que esta sensibilização seja iniciada cedo, visto que envolve diversos benefícios ao nível do desenvolvimento cognitivo, linguístico, pessoal e cultural das crianças. Assim sendo, é importante desenvolver competências e aptidões na aprendizagem das línguas, e ainda um conjunto de vontades, motivações e atitudes positivas para as culturas e línguas (Andrade, Araújo e Sá, 2003).

Tendo em conta estas perspetivas, considerámos primordial realizar um projeto de intervenção que levasse os alunos do 1.º ano a contactar com outras línguas e culturas, suscitando nestas uma capacidade de refletir e de tomar consciência da diversidade linguística e cultural presente na sala de aula. Para além disso, a sensibilização deve atender às experiências e às necessidades das crianças, pois, um dos grandes objetivos passa por permitir que as crianças respeitem a pluralidade de línguas e culturas existentes no mundo (Strecht-Ribeiro, 1998).

Tendo em conta a perspetiva de Candelier (2000), a DLC abarca benefícios a três dimensões, como, ao nível das representações e atitudes positivas face às línguas, ao nível das capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva, bem como ao nível da cultura linguística. Confrontando esta visão com as conclusões obtidas no âmbito do nosso estudo, podemos salientar que, através das atividades desenvolvidas, quase todos os alunos passaram a demonstrar um maior interesse e respeito por outras línguas e culturas, optando por uma postura de curiosidade em saber mais sobre o Outro e a sua cultura. Para além disto, os alunos ampliaram conhecimentos ao nível da cultura linguística, pois contactaram com línguas e culturas distintas, adquirindo alguns conhecimentos lexicais e culturais.

A DLC deverá ser desenvolvida através de atividades que estimulem as crianças aos mais diversos níveis, despertando o seu interesse e canalizando a sua energia (Coelho, 2007). Fazendo referência ao nosso projeto de intervenção, optámos por realizar atividades relacionadas com a escrita, uma vez que era um outro ponto de interesse no estudo.

As atividades relacionadas com a DLC, por serem atividades lúdicas, interessantes, inovadoras, despertam, nas crianças, a curiosidade, a vontade, a motivação, a predisposição para trabalhar a escrita, uma vez que esta é uma necessidade básica que todas as sociedades exigem dos seus cidadãos (Rebelo, 2008).

Ao analisarmos os resultados obtidos, podemos constatar que os alunos, de uma forma geral, conseguiram realizar as atividades com destreza, tendo que, ao longo do

estudo, alterar algumas dessas atividades, devido ao grau de dificuldade para alunos de um 1.º ano de escolaridade.

Passando a dar mais enfoque ao projeto de intervenção, é de referir que, este possibilitou recolher dados concisos, fulcrais para as conclusões alcançadas, apesar do seu carácter pontual. Todo o seu desenvolvimento foi norteado pelos objetivos investigativos e didático-pedagógicos, anteriormente mencionados, sendo que as atividades que o constituem foram pensadas com o intuito de os podermos atingir e para que conseguíssemos encontrar respostas para a questão central do trabalho, “Qual o contributo da diversidade linguística e cultural para a promoção da escrita, em contexto sala de aula no 1.º CEB?” (cf. Capítulo III).

Consideramos que o projeto de intervenção se desenvolveu de modo apazível, evidenciando-se desafiante e enriquecedor tanto para nós como para o grupo de crianças do estudo. Constatámos que este possibilitou atingir os objetivos a que nos propúnhamos, sendo que passámos a ter perceção de que o grupo de estudo mostrou ter adquirido conhecimentos sobre as diferentes culturas, e que as actividades que implantámos relacionadas com a DLC, despertou o interesse dos alunos e, por consequente, resultou de uma promoção da escrita. Assim sendo, o nosso projeto didático, construído com o intuito de levar as crianças a contactar com línguas e culturas diferentes da sua, através de uma abordagem da escrita, mostrou-se com algumas potencialidades educativas, visto que, à luz das conclusões obtidas, conseguiu levar grande parte das crianças do grupo de estudo a elaborar frases, recados e recontos, a estabelecer comparações entre as culturas e línguas da turma, bem como de outras culturas e línguas abordadas. É de salientar que, os resultados apontam/revelam para a possibilidade de trabalhar a DLC e a escrita, uma vez que, pelo que já foi mencionado anteriormente, as atividades relacionadas com a DLC, são atividades que despertam nas crianças, o interesse, a vontade e a predisposição para trabalharem a escrita.

Atentamos que, o estudo possui diversas potencialidades que podem vir a ser utilizadas e melhoradas em estudos posteriores. Cada vez mais se torna relevante olhar com curiosidade e com vontade exploratória para a diversidade linguística e cultural que se tem vindo a verificar na sociedade atual.

Em jeito de conclusão, não podemos deixar de referir que, a implementação do projeto de intervenção tornou-se muito gratificante a nível profissional e pessoal, pois

adquirimos ferramentas que nos permitem alargar horizontes para uma temática até aí não explorada.

Limitações do estudo

Independente de todo o empenho e dedicação que tenha sido demonstrado ao longo da sua elaboração e implementação, o projeto de intervenção possui algumas limitações de diversas naturezas que julgamos advirem, de forma mais ou menos direta, da pouca experiência que tínhamos no que respeita à investigação. Para além disso, sentimos que, ao refletir agora sobre o nosso projeto de intervenção, observámos que estas limitações são de diversas naturezas, como o tempo de cada sessão e da recolha de dados.

Importa referir que, devido à brevidade de tempo de que dispúnhamos, não foi possível levar a que os alunos contactassem com uma maior variedade de línguas e culturas. Para além disso, considerámos que as sessões foram desenvolvidas repentinamente, umas seguidas às outras, com um tempo muito reduzido para a sua implementação, o que por vezes levou os alunos a não concluírem as atividades de escrita, como as frases curtas, o recado e o reconto, por consequente a não desenvolverem atitudes positivas face à presença do Outro e às línguas.

Um outro aspeto que importa a realçar diz respeito ao período de intervalo entre as sessões, o que levou a que todas as sessões fossem seguidas uma às outras e não existisse um intervalo entre ambas que, no caso de ter existido mais sessões, poderia ter vindo a demonstrar-se como um fator desmotivador e cansativo para os alunos. Este aspeto não se fez notar, mas é importante mencionar que se este projeto possuísse mais sessões e pudesse ter sido implementado num espaço de tempo mais alargado, nomeadamente, durante o ano letivo, consideraríamos pertinente, que pelo menos, existisse uma semana de intervalo entre as sessões, para que, de forma articulada e intercalada, pudessem ir trabalhando outros temas e outras áreas de estudo.

Relativamente à recolha de dados, constatámos que apesar de utilizarmos o inquérito por questionário com questões de resposta fechada, devido à idade dos alunos, estes tornaram-se um fator limitador, pois como os alunos ainda não conseguiam ler com destreza, tivemos que ler as questões, o que levou a que por vezes se perdessem na questão que estávamos a ler e assinalassem a resposta no sítio errado. Quanto à escolha das técnicas de análise de dados, inicialmente pensávamos que através das técnicas selecionadas conseguiríamos reunir todos os dados necessários, no entanto, após o término do projeto, considerámos insuficientes os dados recolhidos, pensámos que deveria de existir uma outra técnica, como por exemplo a entrevista, que nos permitisse comparar os

conhecimentos e as representações dos alunos no início do projeto e após a implementação do mesmo, de modo a verificar a evolução dos participantes.

Referências bibliográficas

Alves, P. E. D. (2005). *A escrita colaborativa à distância em inglês língua estrangeira*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

Alves, P.; Moreira, A. (s/d). *Escrever em sala de aula: caminhos a seguir*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Consultado em 9 de setembro de 2015, em <http://pt.scribd.com/doc/51127382/propostas-de-escrita>.

Amirkhiz, S. *et al.*, (2012). A Brief Review of Theoretical Underpinnings, Definitions and Typical Configurations of Collaborative Writing, In *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, (1) (4).

Andrade, I.; Araújo e Sá, M. H.; Bartolomeu, I.; Martins, F.; Melo, S.; Santos, L.; Simões, A. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos, in *Didáticas e metodologias de educação - percursos e desafios*. Évora: Universidade de Évora.

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

Andrade, I.; Lourenço, M.; Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão - Revista de Didáctica das Línguas*, 15, 68-89.

Andrade, A.; Pinho, A. (Orgs.). (2010). *Descobrir a intercompreensão: alguns itinerários de autoformação*. Cadernos do Lale - Séries Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*, Lisboa, Texto Editora.

Baptista, A.; Viana, F. L.; Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita – Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Beacco, J. (2005). *Langues et Répertoire de Langues: le plurilinguisme comme «Manière d'être» en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Consultado em 30 de setembro de 2015, de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf.

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

- Botelho, M. (2007). *A Coleção*. Lisboa: Afrontamento.
- Browne, E. (2009). *A surpresa de Handa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Candelier, M. (2000). Les objectifs de l'éveil aux langues. In M. Candelier (Ed.), *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz: CELV.
- Candelier, M. (2003). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Candelier, M.; Grima, A.; Castellotti, V.; Pietro, J.; Lörincz, I.; Meissner, F.; Sura, A.; Noguerol, A. (2007). *CARAP: Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Centre Européen pour les Langues Vivantes. Consultado em 14 de março de 2015, de http://archive.ecml.at/mtp2/alc/pdf/CARAP_F.pdf.
- Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para auto – aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. A. B.; Pimenta, J. M. R. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. (pp. 1877 – 1886). Braga, Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Investigação em Educação.
- Castellotti, V.; Coste, D.; Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: ADEB & DYNADIV.
- Coelho, D. (2007). *Brincando com o Inglês Língua Estrangeira: um Estudo no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Correia, I. M. M. (2003). *Contributo da compreensão na leitura para o desenvolvimento da competência escrita: representações de professores e alunos do 5º Ano*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. In *Psicologia, Educação e Cultura*, XII (2), 455-479.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Dabène, L. (2000). *Pour une didactique plurielle. Quelques éléments de réflexion. La didactique des langues dans l'espace francophone: Unité et diversité*. Comunicação apresentada no Congresso ACEDLE. Grenoble.
- Delgado-Martins, M. R.; Ferreira, H. G. (2006). *Português Corrente*. Alfragide: Editorial Caminho.

Departamento de Educação Básica. (2012). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 22 de novembro 2014, de http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf.

Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.

Fernandes, F. (2009). *Irina*. Lisboa: 7 dias e 6 noites.

Fosnot, C. T. (1995). *Professores e Alunos Questionam-se – Uma Abordagem Construtivista do Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.

Galisson, R. (1983). *Des mots pour communiquer. Eléments de methodologie*. Paris: CLE International.

GAVE. (2012). *Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo – Relatório Nacional de 2012*. Ministério da Educação e Ciência.

Ghiglione, R.; Matalon, B. (1997). *O Inquérito: teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.

Gomes, H. M. L. (2006). *Reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual*. Universidade de Aveiro.

Higounet, C. (2003). *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial.

Leitão, C. (2006). *As Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. Representações dos Professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lerner, J. (1989). *Learning Disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies*. Houghton Mifflin Comp. Boston.

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

Lopes, J.; Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.

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

Martins, F.; Andrade, A.; Bartolomeu, I. (2002). As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1.º Ciclo do E.B. In *Actas I Encontro Nacional da SPDLL – A Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Faculdade de Letras: Universidade de Coimbra.

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.

Migueis, M. R. (2010). *A Formação como Actividade de Aprendizagem Docente*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ministério da Educação. (2006). *1.º Ciclo do Ensino Básico – Organização Curricular e Programas – Estudo do Meio*. 5.º edição. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Morgan, C. T. (1977). *Introdução à Psicologia*. São Paulo. McGraw-Hill do Brasil.

Mulligan, C.; Garofalo, R. (2011). *A Collaborative Writing approach: Methodology and student assessment* In *The Language Teacher*: 35.3, May/June.

Murray, D. E. (1992). *Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction*. In: David Nunan (ed.): *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: CUP.

Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela Leitura - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pain, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pardal, L.; Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

Pereira, M. L. A. (2004). A língua escrita no(s) 1º(s) Ciclos do Ensino Básico para uma definição de esquemas didáticos em ensino da produção de escritos e leitura. *Intercompreensão*, 11, 49-59.

Pereira, M. L. A.; Azevedo, F. (2005). *Como Abordar...A produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.

Pereira, J. C. (2013). *Promoção da Competência Social e Emocional no Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTT (org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Esgueira. (2014 – 2017). Consultado a 9 de fevereiro de 2015 em http://aeesgueira.edu.pt/attachments/675_Projeto%20Educativo%202014-2017.pdf.

Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3.^a Edição. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, J. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Alfragide: Edições ASA.

Rei, J. E. (2006). *Como Abordar... A Escrita Expressiva e Lúdica*. Porto: Areal Editores.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF Éditeur.

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

Silva, M. C. C. P. A. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação.

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

Smith, J. (2009). *Lili e o Jardim da Índia*. Lisboa: Editorial Estampa.

Soares, L. D.; Bacelar, M. (1994). *Os ovos misteriosos*. Porto: Afrontamento.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. 2.^a Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153 – 1.

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

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 2.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo 1 – Inserção curricular do tema

Programa e Metas Curriculares de Português

Enquadramento curricular (tendo como referência o programa e as metas)	
Domínio: Oralidade	
<p>Objetivos:</p> <p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</p> <p>3. Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p>	<p>Descritores de desempenho:</p> <p>4. Referir o essencial de um pequeno texto ouvido.</p> <p>1. Falar de forma audível;</p> <p>2. Articular corretamente palavras;</p> <p>3. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> • responder a questões acerca do que ouviu; • reter o essencial de um texto ouvido; • recontar histórias. <p>3. Partilhar ideias e sentimentos.</p>
Domínio: Leitura e escrita	
<p>Objetivos:</p> <p>13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p>	<p>Descritores de desempenho:</p> <p>5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema.</p>

15. Transcrever e escrever textos.	<p>4. Escrever textos de 3 a 4 frases</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a linha de base como suporte de escrita; • Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas; • Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcções (orto)gráfica e gerindo corretamente o espaço da página: <ul style="list-style-type: none"> • Palavras e frases de acordo com um modelo. • Escrever uma curta mensagem – recado (...)
------------------------------------	--

Programa de Estudo do Meio

Enquadramento curricular (tendo como referência o programa)
<p>Bloco de conteúdos: À Descoberta de si mesmo</p> <p>Objetivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação. <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A sua identificação. <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer: <ul style="list-style-type: none"> - nome (s), próprio(s), (...); - endereço.

Bloco de conteúdos: À Descoberta dos outros e das instituições

Objetivo geral:

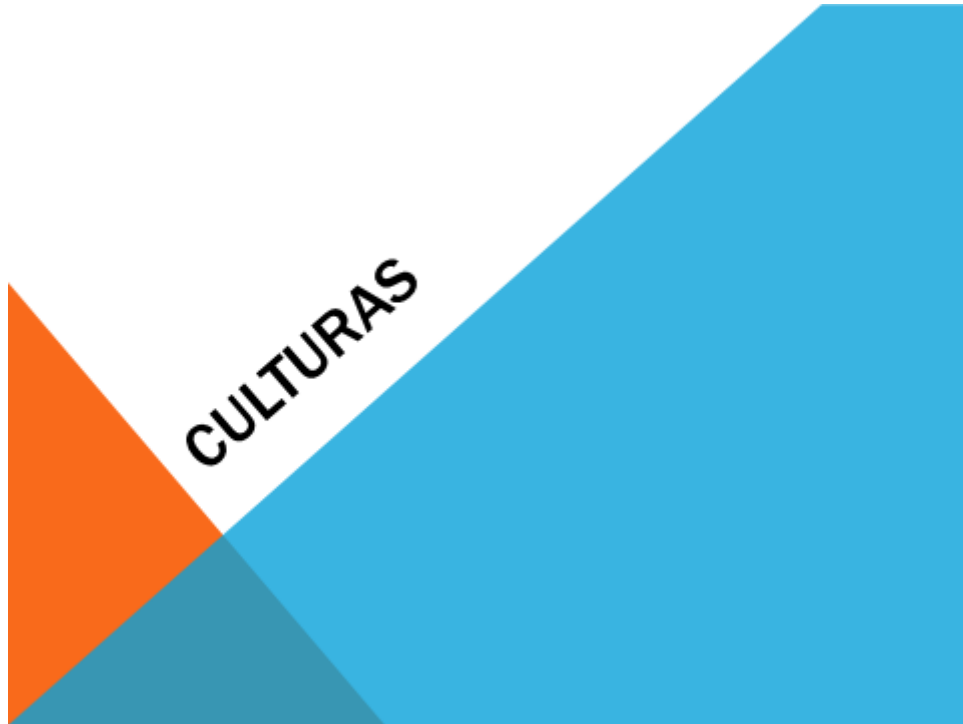
- Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação.

Conteúdo:

- Outras pessoas com quem mantém relações próximas.


Objetivos:

- Conhecer os nomes, idades, sexo de:
 - amigos da escola e de fora da escola;
 - vizinhos.



Sessão 1 – cultura portuguesa

- **Localização geográfica**

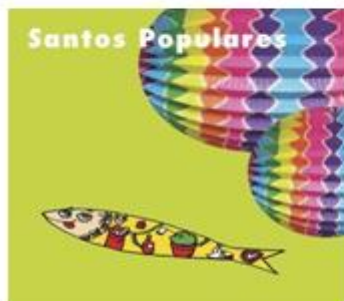


Sudoeste da Europa

Hino nacional:

<https://www.youtube.com/watch?v=DdOEpfypW>

- **Costumes**



Santos Populares: São festas duma grande animação, em que o povo vem para a rua comer, beber e divertir-se pelas ruas dos bairros populares, engalanadas com arcos, balões coloridos e cheiros de manjerico.

- **Gastronomia**



Pastéis de Belém



Bacalhau



Cozido à portuguesa

- **Música**



Fado (1) e Folclore (2)

<https://www.youtube.com/watch?v=XQrq7nLPHEw> (1)

<https://www.youtube.com/watch?v=YTZt6U50iJU> (2)

Sessão 1 – cultura moldava

- **Localização geográfica**




Europa Oriental

Hino nacional:

<https://www.youtube.com/watch?v=m9JUYCWF>

- **Costumes**



Martisor: A celebração começa no dia 1 de março, quando as pessoas dão uns aos outros mascotes vermelhas e brancas chamados "martisor". As pessoas colocam estas pequenas mascotes nas roupas o mês inteiro de março. No dia 31 de março, os martisors são amarrado em árvores de frutos. Os martisors trazem felicidade e sucesso para todo o ano.

- **Gastronomia**



Mămăliga: (mingau feito de farinha de milho)



- **Música**



Folk Moldavo

<https://www.youtube.com/watch?v=VdWIIOMuiHo>

Sessão 1 – cultura brasileira

- **Localização geográfica**



América do Sul

Hino nacional:

<https://www.youtube.com/watch?v=bPZzMIZn9>

- **Costumes**



Carnaval: é a maior festa popular do país. A festa acontece durante quatro dias.



Capoeira: é uma mistura de artes marciais, desporto, cultura popular e música.

- **Gastronomia**



Feijoada brasileira: (guisado de feijão com carne, acompanhado de arroz)



Quindim: (é um doce que tem como ingredientes gema de ovo, açúcar e coco ralado).



Brigadeiro: (é um doce que tem como ingredientes leite condensado, chocolate em pó e manteiga).

- **Música**



Sertanejo (1), forró (2) e samba (3)

<https://www.youtube.com/watch?v=bVTwwSO2dQ> (1)

<https://www.youtube.com/watch?v=CyVNsOIMnZO> (2)

https://www.youtube.com/watch?v=ewm_xr36FJU (3)

Sessão 1 – cultura cabo verdiana

- **Localização geográfica**



África Ocidental

Hino nacional:

<https://www.youtube.com/watch?v=vpwSpGovq>

- **Costumes**



Carnaval de Mindelo

Tecelagem e cerâmica : são artes muito apreciadas no país. Produzido para utensílio e decoração.

- **Gastronomia**



Cachupa: (tem como ingredientes carne ou peixe, feijão e milho estufados)

- **Música**



Funaná (1) e Coladeira (2)

<https://www.youtube.com/watch?v=0tIHBDGjIDw> (1)

<https://www.youtube.com/watch?v=xrk94IFg84I> (2)

Anexo 3 – Ficha da sessão 1

Nome: _____

Data: _____

Portugal

Moldávia

Sessão 2 – cultura africana

- Localização geográfica



	África Central
Hino	nacional:
https://www.youtube.com/watch?v=klQFOu9gki	

- Costumes



Ngondo: festa com magia, dança, máscaras e corridas de piroga (Camarões)

- **Costumes**



Artesanato: cestos e máscaras (Camarões)

- **Costumes**



Folclore: dança (camarões)

- Forma de vestir



Trajes tradicionales

- Forma de comer



- Línguas faladas



Camarões



Congo



Sudão



Nigéria

Haúça

Ibo



- Música



Makossa:

<https://www.youtube.com/watch?v=f4EBeh4fWolU&spfreload=10>

Anexo 5 – Ficha da sessão 2

Sessão 2			
Nome: _____			
Data: _____			

Frutos			
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
Cores			
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Sessão 3 – cultura russa

- Localização geográfica



Ásia setentrional e Leste Europeu (Eurásia)



Hino

nacional:

<https://www.youtube.com/watch?v=Pj5H4qP3j>

- Costumes



Superstições



Ballet



Danças

cossacas:

https://www.youtube.com/watch?v=npFbWUu_rQ&spfreload=10

- **Gastronomia**



Vodka



Paska: doce de queijo em forma de pirâmide



Kasha: prato de cereais cozidos

- **Música**



Balalaika:

<https://www.youtube.com/watch?v=iMfeythnSgc&spfreload=10>



Para que serve o recado?

- ▶ O recado é uma mensagem curta usada para comunicar alguma informação, dar instruções ou pedir algo.
- ▶ Deve ser curto e ir direto ao assunto.

Para escrever um recado é preciso obedecer a seguinte estrutura:

1. Data;
2. Nome de quem vai receber o recado;
3. O assunto a ser tratado;
4. A despedida;
5. Nome de quem escreveu o recado.

Recado entre amigos

Data	{	27/05
Nome de quem vai receber o recado	{	Andreia,
Mensagem	{	Quero-te mostrar a minha colecção de selos. Espero-te na minha biblioteca, na hora do lanche.
Despedida	{	Beijinhos,
Nome de quem escreveu o recado	{	Sofia

Exemplos de recados

<p>06/12</p> <p>Melissa,</p> <p>A mãe pediu para acordares o Pedro às seis e meia.</p> <p>Beijão, Marcelo</p>	<p>03/04</p> <p>João,</p> <p>Obrigada pelos CDs que me enviaste pelo Daniel.</p> <p>Em breve os devolverei. Maria</p>	<p>21/07</p> <p>Lucas,</p> <p>Adorei o teu carro novo! Parabéns pela escolha.</p> <p>Abraço Ricardo</p>
<p>↓</p> <p>Pedido</p>	<p>↓</p> <p>Agradecimento</p>	<p>↓</p> <p>Elogio</p>

Recado

21/05

Mariana,

Traz a tua boneca para brincarmos na minha casa. Vamos fazer um lanche.

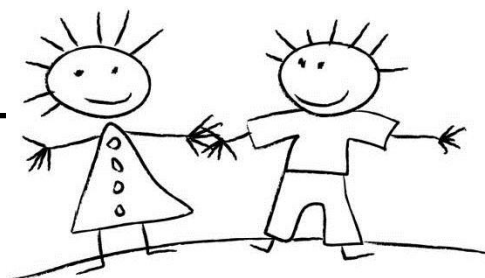
Convida também a Catarina.

Um beijinho da tua amiga,
Joana

Anexo 8 – Ficha da sessão 3

Nome: _____

Data: _____



Sessão 4 – cultura chinesa

- **Localização geográfica**



	Ásia
Hino	nacional:
https://www.youtube.com/watch?v=C45hZtVt2	

- **Costumes**



Festival do barco do dragão



Festa das lanternas: marca o final das celebrações do Ano Novo



Festa da primavera: comemoração da passagem para um novo ano

- **Gastronomia**



Bolinhos de arroz

Arroz chau chau



Chop suey de vaca: carne de vaca, cenoura e massa chinesa

- **Forma de comer**



Pauzinhos

- Forma de vestir



Trajes tradicionais

- Música



Flauta chinesa

Gongo



Pratos

Anexo 10 – Ficha da sessão 4

Nome: _____

Data: _____

Gestos amigos



Sessão 5 – cultura indiana

- **Localização geográfica**



	Ásia Hino nacional: https://www.youtube.com/watch?v=YK8rSvRaE
--	--

- **Costumes**



Comer com as mãos



Holi: festa das cores



Rezar antes das refeições

- **Gastronomia**



Thali: tipo de pão e vários acompanhamentos

Massala: tempero



Chá

- **Forma de comer**



- Forma de vestir



Sari

- Música



Flauta chinesa

Gongo



Pratos

- **Música**



Odissi (1)



Folclore indiano (2)

(1) <https://www.youtube.com/watch?v=IRpTWDBsD7k&spfreload=10>

(2) <https://www.youtube.com/watch?v=dIv2AjX2tkw&spfreload=10>

Nome: _____

Data: _____

Reconto - “Lili e o jardim da Índia”

A _____ fez-lhe um jardim, cheio de _____ do mundo inteiro.

Um dia Lili descobriu um _____ onde havia _____.

Ao longo da sua visita pelo jardim, Lili encontrou o _____, a figueira-de-bengala, as _____, o coqueiro, a _____, a mangueira, a _____ e a flor-de-lótus. Todas as plantas e flores contaram-lhe histórias.

Quando o pôr-do-sol se pôs, Lili foi para _____ e contou à mãe que esteve na _____.



Inquérito inicial sobre a diversidade linguística e cultural

Nome: _____

Data: _____

1. Quantas culturas diferentes existem na turma?

1	2	3	4	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. O fado é um tipo de música tradicional de que cultura?

Brasileira	Cabo-Verdiana	Moldava	Portuguesa	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Que país se situa no continente africano?

Brasil	Cabo-Verde	Moldávia	Portugal	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. A Mamaliga é o prato tradicional de que cultura?

Brasileira	Cabo-Verdiana	Moldava	Portuguesa	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. A capoeira é a dança típica de que cultura?

Brasileira	Cabo-Verdiana	Moldava	Portugal	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. O Ibo e o Haúça são línguas de que cultura?

Africana	Russa	Chinesa	Indiana	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. A matrioska é um brinquedo tradicional de que cultura?

Africana	Russa	Chinesa	Indiana	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. O gongo é um instrumento musical tradicional de que cultura?

Africana	Russa	Chinesa	Indiana	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. O jasmim é a flor tradicional de que cultura?

Africana

Russa

Chinesa

Indiana

Não sei

Anexo 14 – Exemplo de um inquérito por questionário inicial preenchido pelos alunos

Inquérito inicial sobre a diversidade linguística e cultural

Nome: [REDACTED]

Data: 13/11/2015

1. Quantas culturas diferentes existem na turma?
1 2 3 4 Não sei
2. O fado é um tipo de música tradicional de que cultura?
Brasileira Cabo-Verdiana Moldava Portuguesa Não sei
3. Que país se situa no continente africano?
Brasil Cabo-Verde Moldávia Portugal Não sei
4. A Mamaliga é o prato tradicional de que cultura?
Brasileira Cabo-Verdiana Moldava Portuguesa Não sei
5. A capoeira é a dança típica de que cultura?
Brasileira Cabo-Verdiana Moldava Portugal Não sei
6. O Ibo e o Haúça são línguas de que cultura?
Africana Russa Chinesa Indiana Não sei
7. A matrioska é um brinquedo tradicional de que cultura?
Africana Russa Chinesa Indiana Não sei
8. O gongo é um instrumento musical tradicional de que cultura?
Africana Russa Chinesa Indiana Não sei
9. O jasmim é a flor tradicional de que cultura?
Africana Russa Chinesa Indiana Não sei

Inquérito aos alunos - sessão 1

Nome: _____

Data: _____

1. Gostaste das atividades desenvolvidas?

Sim

Não

Não sei

2. Identificas as diferentes culturas presentes na turma?

Sim

Não

Não sei

3.

3.1. As culturas presentes na turma têm os mesmos costumes?

Sim

Não

Não sei

3.2. As culturas presentes na turma têm a mesma gastronomia?

Sim

Não

Não sei

3.3. As culturas presentes na turma têm o mesmo tipo de música?

Sim

Não

Não sei

3.4. As culturas presentes na turma têm a mesma localização geográfica?

Sim

Não

Não sei

4.

4.1. Identificas Portugal no mapa mundo?

Sim

Não

Não sei

4.2. Identificas o Brasil no mapa mundo?

Sim

Não

Não sei

4.3. Identificas a Moldávia no mapa mundo?

Sim

Não

Não sei

4.4. Identificas Cabo-Verde no mapa mundo?

Sim

Não

Não sei

5.

5.1. Consideras que a solidariedade é importante?

Sim

Não

Não sei

5.2. Consideras que a amizade é importante?

Sim

Não

Não sei

5.3. Consideras que a partilha é importante?

Sim

Não

Não sei

5.4. Consideras que a cooperação é importante?

Sim

Não

Não sei

Inquérito aos alunos - sessão 2

Nome: _____

Data: _____

1. Gostaste das atividades desenvolvidas?

Sim

Não

Não sei

2. Identificas a cultura abordada na sessão?

Sim

Não

Não sei

3.

3.1. Identificas a língua Ibo?

Sim

Não

Não sei

3.2. Identificas a língua Haúça?

Sim

Não

Não sei

4.

4.1. Identificas a Nigéria no mapa mundo?

Sim

Não

Não sei

4.2. Identificas os Camarões no mapa mundo?

Sim

Não

Não sei

5.

5.1. Consideras que a amizade é importante?

Sim

Não

Não sei

5.2. Consideras que a partilha é importante?

Sim

Não

Não sei

5.3. Consideras que a compreensão do outro é importante?

Sim

Não

Não sei

Anexo 17 – Inquérito ao aluno 3

Inquérito aos alunos – sessão 3

Nome: _____

Data: _____

1. Gostaste das atividades desenvolvidas?

Sim

Não

Não sei

2. Identificas a cultura abordada na sessão?

Sim

Não

Não sei

3. Identificas no mapa mundo o país da cultura abordada na sessão?

Sim

Não

Não sei

4.

4.1. Identificas 1 palavra em russo?

Sim

Não

Não sei

4.2. Identificas 2 palavras em russo?

Sim

Não

Não sei

4.3. Identificas 3 palavras em russo?

Sim

Não

Não sei

5. Consideras importante acolher bem as pessoas de outras culturas?

Sim

Não

Não sei

Inquérito aos alunos - sessão 4

Nome: _____

Data: _____

1. Gostaste das atividades desenvolvidas?

Sim

Não

Não sei

2. Consideras que as diferenças que existem entre as pessoas as impede de viver em harmonia?

Sim

Não

Não sei

3.

3.1. Identificas uma cultura pelo seu alfabeto?

Sim

Não

Não sei

3.2. Identificas uma cultura pela sua forma de vestir?

Sim

Não

Não sei

3.3. Identificas uma cultura pela sua forma de comer?

Sim

Não

Não sei

4.

4.1. Consideras que devemos acolher bem quem visita a nossa escola?

Sim

Não

Não sei

4.2. Consideras que devemos acolher bem quem visita a nossa casa?

Sim

Não

Não sei

5. Identificas no mapa mundo o país estudado na sessão?

Sim

Não

Não sei

6. Consideras que é importante sabermos conviver com outras pessoas?

Sim

Não

Não sei

Inquérito aos alunos - sessão 5

Nome: _____

Data: _____

1. Gostaste das atividades desenvolvidas?

Sim

Não

Não sei

2.

2.1. As culturas presentes na turma têm todas os mesmos costumes?

Sim

Não

Não sei

2.2. As culturas presentes na turma têm todas a mesma gastronomia?

Sim

Não

Não sei

2.3. As culturas presentes na turma têm todas o mesmo tipo de música?

Sim

Não

Não sei

2.4. As culturas presentes na turma têm todas a mesma localização geográfica?

Sim

Não

Não sei

3.

3.1. Identificas uma cultura pelo seu alfabeto?

Sim

Não

Não sei

3.2. Identificas uma cultura pela sua forma de vestir?

Sim

Não

Não sei

3.3. Identificas uma cultura pela sua gastronomia?

Sim

Não

Não sei

4.

4.1. Consideras que a amizade é importante?

Sim

Não

Não sei

4.2. Consideras que compreender o outro é importante?

Sim

Não

Não sei

5. Consideras que é importante sabermos conviver com outras pessoas apesar de sermos todos diferentes?

Sim

Não

Não sei

6. Identificas no mapa mundo os países das culturas apresentadas ao longo das sessões?

Sim

Não

Não sei

Inquérito final sobre a diversidade linguística e cultural

Nome: _____

Data: _____

1. Quantas culturas diferentes existem na turma?

1	2	3	4	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. O fado é um tipo de música tradicional de que cultura?

Brasileira	Cabo-Verdiana	Moldava	Portuguesa	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Que país se situa no continente africano?

Brasil	Cabo-Verde	Moldávia	Portugal	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. A Mamaliga é o prato tradicional de que cultura?

Brasileira	Cabo-Verdiana	Moldava	Portuguesa	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. A capoeira é a dança típica de que cultura?

Brasileira	Cabo-Verdiana	Moldava	Portugal	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. O Ibo e o Haúça são línguas de que cultura?

Africana	Russa	Chinesa	Indiana	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. A matrioska é um brinquedo tradicional de que cultura?

Africana	Russa	Chinesa	Indiana	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. O gongo é um instrumento musical tradicional de que cultura?

Africana	Russa	Chinesa	Indiana	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. O jasmim é a flor tradicional de que cultura?

Africana	Russa	Chinesa	Indiana	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 21 – Grelha de observação 1

Nome da Professora Estagiária: ██████████	Ano: 1.º	Data: 13 de abril
Observador: ██████████	N.º de alunos: 25	Duração: 30 minutos

Inferências/Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1. Ouve atentamente as questões colocadas	PE	PE	PE	BE	PE	BE	PE	PE	PE	BE	BE	BE	BE	PE	PE	PE	PE	PE	BE	PE	BE	BE	PE	BE	BE	--
2. Responde adequadamente às questões colocadas	PE	NE	PE	BE	PE	PE	NE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	NE	PE	BE	PE	BE	BE	PE	BE	BE	PE	PE	BE	--
3. Reage positivamente à sensibilização das diferentes culturas abordadas	BE	PE	NE	BE	PE	BE	PE	PE	PE	BE	BE	BE	BE	PE	PE	PE	PE	PE	BE	PE	BE	BE	PE	BE	BE	--
4. Participa nas atividades com entusiasmo	PE	PE	PE	BE	PE	BE	PE	NE	PE	BE	BE	BE	BE	PE	PE	BE	PE	PE	BE	NE	NE	BE	PE	BE	BE	--
5. Participa oralmente na elaboração de frases curtas	NE	NE	NE	BE	NE	NE	PE	NE	NE	NE	BE	NE	NE	NE	BE	BE	NE	NE	NE	NE	NE	BE	NE	PE	BE	--
6. Escreve frases curtas relacionadas com a temática (costumes, gastronomia, tipo de música e a localização geográfica)	NE	PE	PE	BE	PE	PE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	PE	NE	BE	BE	BE	PE	NE	BE	BE	--

Nota: A classificação utilizada será **NE - nada evidente**; **PE - pouco evidente** e **BE - bem evidente**.

Anexo 22 – Grelha de observação 2

Nome da Professora Estagiária: ██████████	Ano: 1.º	Data: 14 de abril
Observador: ██████████	N.º de alunos: 25	Hora: 45 minutos

Inferências/Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1. Ouve atentamente as questões colocadas	NE	PE	NE	PE	PE	NE	NE	PE	PE	BE	BE	PE	PE	PE	BE	NE	BE	PE	PE	PE	BE	BE	NE	PE	PE	--
2. Responde adequadamente às questões colocadas	NE	PE	NE	PE	NE	PE	NE	NE	NE	BE	BE	PE	PE	NE	PE	NE	BE	NE	NE	NE	BE	BE	NE	PE	PE	--
3. Reage positivamente à sensibilização da cultura abordada	NE	PE	PE	BE	PE	BE	PE	PE	PE	BE	BE	BE	BE	NE	BE	BE	PE	NE	BE	PE	PE	BE	BE	PE	PE	--
4. Participa nas atividades com entusiasmo	NE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	BE	BE	BE	BE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	BE	BE	PE	BE	BE	--
5. Identifica os vários frutos presentes no texto	BE	NE	NE	BE	PE	PE	PE	BE	BE	BE	BE	PE	BE	NE	BE	BE	PE	BE	PE	BE	BE	BE	NE	BE	BE	--
6. Identifica nomes de animais, cores e números	BE	NE	NE	BE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	NE	BE	BE	PE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	--
7. Regista num quadro, os nomes de frutos e cores em três línguas diferentes (Português, Ibo e Haúça)	NE	BE	BE	BE	PE	BE	PE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	PE	BE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	PE	BE	BE	BE	--

Nota: A classificação utilizada será **NE - nada evidente**; **PE - pouco evidente** e **BE - bem evidente**.

Anexo 23 – Grelha de observação 3

Nome da Professora Estagiária: ██████████	Ano: 1.º	Data: 15 de abril
Observador: ██████████	N.º de alunos: 25	Hora: 45 minutos

Inferência s/Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1. Ouve atentamente as questões colocadas	BE	BE	NE	BE	BE	NE	BE	BE	PE	BE	BE	PE	BE	NE	PE	PE	NE	NE	NE	NE	NE	BE	NE	NE	BE	--	
2. Responde adequadamente às questões colocadas	PE	BE	PE	BE	BE	NE	BE	BE	PE	BE	BE	PE	BE	NE	PE	PE	NE	NE	NE	NE	NE	BE	NE	NE	BE	--	
3. Reage positivamente à sensibilização da cultura abordada	BE	BE	PE	PE	BE	NE	NE	NE	NE	PE	BE	PE	PE	NE	BE	BE	NE	NE	NE	BE	PE	BE	PE	BE	BE	--	
4. Participa nas atividades com entusiasmo	PE	BE	BE	BE	BE	BE	PE	PE	PE	PE	BE	PE	BE	PE	BE	BE	NE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	--
5. Reconhece em que situações um recado é escrito	NE	PE	BE	PE	BE	PE	BE	PE	BE	BE	BE	NE	BE	NE	BE	BE	NE	PE	PE	NE	BE	BE	NE	PE	BE	--	
6. Reconhece que o recado é um texto curto	NE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	PE	BE	BE	BE	NE	BE	BE	BE	BE	PE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	--
7. Reconhece a estrutura geral de um recado	NE	BE	BE	NE	BE	PE	PE	PE	BE	BE	BE	PE	BE	PE	BE	BE	PE	BE	PE	BE	BE	BE	PE	BE	BE	--	
8. Elabora um recado,	NE	BE	BE	NE	BE	BE	BE	PE	BE	BE	BE	NE	BE	BE	BE	BE	PE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	--

seguindo a sua estrutura																												
9.Reconhece a importância de acolher e integrar linguística e culturalmente alguém vindo de fora	PE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	PE	BE	BE	BE	PE	PE	PE	BE	BE	BE	PE	PE	BE	PE	BE	PE	BE	PE	BE	BE	--
10.Valoriza o património histórico e cultural tendo em conta as experiências pessoais	PE	BE	PE	BE	PE	NE	NE	PE	PE	BE	BE	PE	PE	PE	BE	BE	PE	BE	PE	PE	PE	BE	PE	PE	PE	PE	NE	--

Nota: A classificação utilizada será **NE - nada evidente**; **PE - pouco evidente** e **BE - bem evidente**

Anexo 24 –Grelha de observação 4

Nome da Professora Estagiária: ██████████	Ano: 1.º	Data: 16 de abril
Observador: ██████████	N.º de alunos: 24	Hora: 45 minutos

Inferências/Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1.Ouve atentamente as questões colocadas	PE	PE	NE	PE	BE	BE	PE	NE	PE	BE	BE	PE	--	PE	BE	BE	PE	PE	PE	NE	PE	BE	PE	PE	BE	--
2.Responde adequadamente às questões colocadas	BE	BE	NE	NE	BE	PE	PE	PE	PE	BE	BE	PE	--	PE	BE	BE	NE	NE	NE	NE	BE	BE	PE	NE	PE	--
3.Reage positivamente à sensibilização das diferentes culturas abordadas	PE	BE	BE	BE	BE	PE	PE	PE	PE	BE	BE	PE	--	PE	BE	BE	PE	PE	PE	NE	BE	BE	PE	PE	BE	--
4.Participa nas atividades com entusiasmo	BE	BE	BE	BE	BE	BE	PE	PE	PE	BE	BE	PE	--	PE	BE	BE	BE	BE	PE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	--
5.Identifica “gestos amigos” no bom acolhimento que devemos ter com pessoas de outras culturas	NE	BE	PE	BE	BE	PE	BE	PE	NE	BE	BE	NE	--	PE	BE	BE	BE	PE	PE	PE	BE	BE	PE	PE	BE	--
6.Participa oralmente na elaboração de frases curtas	NE	BE	NE	NE	BE	NE	BE	NE	PE	BE	BE	NE	--	BE	BE	BE	PE	PE	NE	NE	BE	BE	PE	PE	PE	--
7.Escreve frases curtas sobre “gestos amigos”	BE	BE	BE	BE	BE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	PE	--	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	--
8.Reconhece o que é comum e o que é diferente (as diferenças não impedem que se viva em harmonia)	PE	BE	BE	BE	BE	PE	PE	NE	BE	BE	BE	PE	--	NE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	--
9.Valoriza a diversidade linguística e cultural, tendo em conta diferentes línguas, alfabetos, nomes, formas de vestir, de comer,...	PE	BE	PE	PE	BE	PE	NE	NE	BE	BE	BE	PE	--	NE	BE	BE	BE	PE	PE	PE	BE	BE	PE	PE	PE	--
10.Compreende que se deve acolher bem quem vem à nossa	PE	BE	PE	PE	BE	PE	NE	NE	BE	BE	BE	PE	--	NE	BE	BE	BE	PE	PE	BE	BE	BE	PE	PE	PE	--

Anexo 25 – Grelha de observação 5

Nome da Professora Estagiária: ██████████	Ano: 1.º	Data: 17 de abril
Observador: ██████████	N.º de alunos: 23	Hora: 45 minutos

Inferências/Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1.Ouve atentamente as questões colocadas	PE	PE	PE	PE	BE	NE	PE	PE	PE	PE	BE	--	PE	--	BE	BE	PE	PE	NE	NE	PE	BE	PE	PE	PE	--
2.Responde adequadamente às questões colocadas	PE	BE	NE	PE	BE	NE	PE	PE	PE	PE	PE	--	PE	--	BE	BE	NE	NE	NE	NE	PE	BE	BE	PE	PE	--
3.Reage positivamente à sensibilização das diferentes culturas abordadas	PE	BE	PE	BE	BE	NE	BE	PE	BE	BE	BE	--	BE	--	BE	BE	NE	PE	PE	PE	PE	BE	BE	PE	BE	--
4.Participa nas atividades com entusiasmo	BE	BE	PE	BE	BE	NE	BE	BE	BE	PE	BE	--	BE	--	BE	BE	PE	PE	NE	PE	NE	BE	BE	BE	BE	--
5.Identifica as personagens, tempo e espaço	NE	BE	NE	NE	BE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	--	BE	--	NE	BE	NE	NE	NE	NE	NE	BE	NE	NE	BE	--
6.Participa no reconto oralmente	NE	BE	NE	NE	BE	NE	NE	NE	BE	BE	NE	--	BE	--	NE	BE	NE	NE	NE	NE	NE	BE	NE	NE	BE	--
7.Escreve e preenche colaborativamente o reconto da história	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	--	BE	--	BE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	--
8.Compara culturas	NE	BE	PE	BE	BE	PE	PE	PE	NE	BE	PE	--	NE	--	BE	BE	NE	PE	PE	NE	NE	BE	PE	PE	BE	--
9.Sistematiza aspetos relacionado com: o respeito pela identidade cultural e linguística; o que é comum e diferente; a língua como um património	NE	BE	BE	BE	BE	BE	PE	PE	PE	BE	PE	--	NE	--	BE	BE	NE	PE	NE	NE	NE	BE	BE	PE	BE	--

Anexo 26 – Exemplo da elaboração das frases curtas

Sessão 1

Nome: _____

Data: 13/04/2015

Portugal

Portugal situa-se no
continente Europeu
Costumes: danças populares
Tipo de música: fado, folclore
Gastronomia: cozido à
portuguesa e bacalhau

Moldávia

Continente: Europeu
Costumes: Măști
Tipo de música: folk Moldavo
Gastronomia: mamaliga

Nome: _____

Data: 16/04/2019

Gestos amigos



Respeitar os outros.

Ajudar os outros.

Sejam amigos.

Respeitar a cultura e a língua dos
outros.

Anexo 27 – Exemplo de um recado

Sessão 3

Nome: [REDACTED]

Data: 15-09-2015



15 de abril

Trina,

gosta de ti, és a
minha amiga, queres brin-
car comigo?
gosta de te combater.

Beijos

[REDACTED]

Anexo 28 – Exemplo de um reconto

Sessão 5

Nome: _____

Data: 14/10/19

Reconto - “Lili e o jardim da Índia”

A mãe da Lili fez-lhe um jardim, cheio de flores do mundo inteiro.

Um dia Lili descobriu um jardim onde havia estranhas flores.

Ao longo da sua visita pelo jardim, Lili encontrou o jasmim, a figueira-de-bengala, as calêndulas, o coqueiro, a amargoseira, a mangueira, a planta do chá e a flor-de-lótus. Todas as plantas e flores contaram-lhe histórias.

Quando o pôr-do-sol se pôs, Lili foi para casa e contou à mãe que esteve na Índia.

