



**Carolina de Almeida
Gomes**

**Intercompreensão na abordagem de conteúdos da
área de Estudo do Meio**



**Carolina de Almeida
Gomes**

**Intercompreensão na abordagem de conteúdos da
área de Estudo do Meio**

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

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues
Professora Auxiliar na Universidade de Aveiro

Prof.^a. Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Professora Auxiliar na Universidade de Lisboa

Prof.^a. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar na Universidade de Aveiro

palavras-chave

Intercompreensão, línguas românicas, conteúdos não linguísticos, Estudo do Meio.

resumo

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional e de Prática Pedagógica Supervisionada e refere-se a um estudo relativo à abordagem de conteúdos da área de Estudo do Meio, nomeadamente a pele, ossos e músculos do corpo humano, recorrendo a atividades de intercompreensão em diversas línguas românicas, designadamente catalão, espanhol, francês, italiano e romeno. Os objetivos de investigação deste trabalho assentam na temática da intercompreensão na abordagem de conteúdos não linguísticos, visando compreender de que forma as atividades de consolidação de conteúdos de Estudo do Meio podem promover o desenvolvimento da capacidade de intercompreensão.

Para tal, desenvolvemos um projeto de intervenção intitulado “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” com uma turma do 4.º ano de escolaridade, pertencente a uma escola da região de Aveiro. O projeto, desenrolado ao longo de sete sessões, teve como objetivos sensibilizar os alunos para a diversidade linguística (e cultural), proporcionar o contacto com outras línguas românicas, consciencializar para as semelhanças e diferenças entre as línguas, perceber a razão pela qual há línguas mais semelhantes entre si do que outras (família de línguas), desenvolver nos alunos estratégias de intercompreensão e, simultaneamente, levá-los a consolidar as características, funções, constituição, nome, localização e necessidades subjacentes a cada parte/órgão do corpo humano que estudaram.

A metodologia de investigação adotada foi a de cariz qualitativo com contornos de investigação-ação e utilizámos como método de análise de dados a análise de conteúdo. Como instrumentos de recolha de dados utilizámos a observação direta e participante, as notas de campo, as fotografias, as gravações audiovisuais, os inquéritos por questionário e as fichas preenchidas pelos alunos.

Consideramos que os objetivos do projeto foram alcançados, uma vez que, em primeiro lugar, os alunos desenvolveram estratégias de intercompreensão (sendo capazes de recorrer à comparação, à tradução e a conhecimentos anteriores ao projeto para aceder ao sentido de informações apresentadas em diversas línguas românicas) e recordaram e consolidaram conteúdos relativos à pele, ossos e músculos do corpo humano. Além disso, abordando a romanização, os alunos ficaram mais sensibilizados para a diversidade linguística e cultural, revelando crescente curiosidade e respeito por diferentes línguas e culturas. Também através do contacto com as línguas românicas acima referidas, os alunos tomaram consciência de algumas semelhanças e diferenças entre elas e reconheceram, ainda, o conceito de família de línguas.

keywords

Intercomprehension, romance languages, non-linguistic content, Natural Sciences.

abstract

This study has been developed within the Seminar of Educational Research and Supervised Pedagogical Practice and it corresponds to an investigation on the development of Natural Sciences' contents, namely the skin, bones and muscles of the human body, using intercomprehension activities in several romance languages, such as: catalan, spanish, french, italian and romanian. This paper, under the theme of intercomprehension of the non-linguistic content approach, aims to understand how the consolidation activities of Natural Sciences' contents can promote the development of intercomprehension abilities.

Therefore we developed an intervention project titled "*Latin, Latin, what do you bring to me?*" with a 4th grade class, from a school in Aveiro. The project rolled out over seven sessions and aimed to sensitize students to the linguistic (and cultural) diversity, to provide contact with other romance languages, to raise awareness to the similarities and differences between the languages, to realize the reason why some languages are more similar than others (language family), to develop students' intercomprehension strategies and simultaneously get them to consolidate the features, functions, constitution, name, location and needs underlying every studied part/organ of the human body.

Qualitative and research-action methods were applied and data was analysed through content analysis. Data collection was made using direct and participant observation, field notes, photographs, audiovisual recordings, surveys and forms filled in by the students.

The most important aims of this project were accomplished since students developed intercomprehension strategies (being able to use comparison, translation and their previous knowledge to access the meaning of the information presented in several romance languages) and recalled and consolidated contents related to the skin, bones and muscles of the human body. Besides, by exploring the romanization, students improved their awareness of the linguistic and cultural diversity, revealing growing curiosity and respect for different languages and cultures. Through the contact with the already referred romance languages, students became aware of some similarities and differences between languages and recognized the concept of language family.

Índice geral

Índice de figuras	
Índice de gráficos	
Índice de quadros	
Lista de anexos	
Lista de anexos em CD	
Lista de abreviaturas	
Introdução	1
Capítulo 1 - Intercompreensão	5
1. Intercompreensão - O conceito	5
2. Intercompreensão - Origem e evolução do conceito	9
Capítulo 2 - Intercompreensão e aprendizagem de conteúdos não linguísticos	13
1. Intercompreensão e construção de conhecimentos	13
2. A abordagem CLIL	15
3. O projeto <i>Euromania</i>	17
4. Estudo do Meio - Corpo humano	20
Capítulo 3 - Orientações metodológicas do estudo	23
1. Enquadramento metodológico e apresentação do estudo	23
2. Apresentação do projeto de intervenção	27
2.1 Enquadramento curricular da temática	27
2.2 Caraterização do contexto escolar	30
2.3 Caraterização dos intervenientes	31
2.4 Objetivos pedagógico-didáticos do projeto	32
2.5 Organização e descrição das sessões	34
2.5.1 Sessão 0	34
2.5.2 Sessão 1	35
2.5.3 Sessão 2	38
2.5.4 Sessão 3	42
2.5.5 Sessão 4	44
2.5.6 Sessões 5 e 6	47
2.5.7 Sessão 7	47
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	48

Capítulo 4 - Apresentação e análise dos dados.....	50
1. Metodologia de análise de dados	50
2. Análise e discussão dos dados.....	53
2.1 Cultura linguística.....	54
2.1.1 Origem e evolução das línguas românicas	54
2.1.2 Conhecimentos/descobertas sobre as línguas românicas.....	67
2.2 Estratégias de (inter)compreensão de línguas românicas	75
2.2.1 Comparação	75
2.2.2 Tradução	77
2.2.3 Mobilização de conhecimentos prévios.....	80
2.3 Conhecimentos curriculares.....	85
2.3.1 Consolidação de conteúdos relativos ao corpo humano.....	85
3. Síntese dos resultados obtidos.....	88
Conclusão	91
Referências bibliográficas	96
Anexos.....	I

Índice de figuras

Figura 1 - Ciclos da investigação-ação.....	24
Figura 2 - Início da construção da “Árvore das línguas românicas”.....	37
Figuras 3 e 4 - Árvore das línguas românicas.....	38
Figura 5 - Textos escritos em romeno (Texto 1) e em francês (Texto 2) sublinhados com uma cor para cada parágrafo equivalente.....	40
Figura 6 - Textos escritos em italiano (Texto 3) e em espanhol (Texto 4) sublinhados com uma cor para cada parágrafo equivalente.....	40
Figura 7 - Tabela das línguas românicas.....	41
Figura 8 - Tabela das línguas românicas preenchida pelos alunos.....	41
Figura 9 - “Esqueleto românico” com os cartões do jogo de memória colados.....	44
Figura 10 - Ficha de sistematização sobre os ossos do corpo humano.....	44
Figura 11 - Ficha de registos dos vídeos visualizados.....	45
Figura 12 - Árvore das línguas românicas concluída.....	47
Figura 13 - Ficha de sistematização: árvore das línguas românicas.....	59
Figura 14 - Ficha de sistematização: línguas românicas abordadas na Sessão 1.....	68
Figura 15 - Distinção de línguas na ficha de sistematização sobre o esqueleto humano...73	

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Percentagens das habilitações literárias dos pais dos alunos.....	31
Gráfico 2 - Número de respostas erradas/acertadas à questão “Como pensas que poderá ter surgido a língua portuguesa?”.....	57
Gráfico 3 - Número de respostas afirmativas e negativas à questão “Achas que as línguas se modificam ao longo dos tempos?”.....	59
Gráfico 4 - Alguns fatores apontados pelos alunos para justificar o facto de as línguas se modificarem.....	62

Índice de quadros

Quadro 1 - Quadro-síntese de apresentação do projeto de intervenção.....	33
Quadro 2 - Categoria 1 - Cultura linguística.....	52
Quadro 3 - Categoria 2 - Estratégias de (inter)compreensão de línguas românicas.....	52
Quadro 4 - Categoria 3 - Conhecimentos curriculares.....	53
Quadro 5 - Convenções utilizadas nas transcrições das gravações audiovisuais.....	54
Quadro 6 - Respostas à questão “Como pensas que poderá ter surgido a língua portuguesa?”.....	55
Quadro 7 - Respostas à questão “Como é que pensas que [as línguas] se modificam.....	60
Quadro 8 - Respostas à questão “Porque é que achas que [as línguas] se modificam?”...61	
Quadro 9 - Análise da influência de outros povos/línguas na evolução das línguas.....	63
Quadro 10 - Respostas à questão “O que é para ti uma língua?”.....	82
Quadro 11 - Alunos que reconhecem a função de comunicação da língua.....	84

Lista de anexos¹

Anexo 1 - Planificação anual de Estudo do Meio do Agrupamento de Escolas de Aveiro - 1.º período.....	II
Anexo 2 - Planificação da Sessão 0.....	III
Anexo 3 - Planificação da Sessão 1.....	IV
Anexo 4 - Planificação da Sessão 2.....	VI
Anexo 5 - Planificação da Sessão 3.....	VIII
Anexo 6 - Planificação da Sessão 4.....	IX
Anexo 7 - Planificação da Sessão 7.....	XI
Anexo 8 - Inquérito por questionário - inicial (Sessão 0).....	XII
Anexo 9 - “Odisseia das línguas românicas” - <i>power point</i> (Sessão 1).....	XIV
Anexo 10 - Ficha de sistematização (Sessão 1).....	XVI
Anexo 11 - Textos em diferentes línguas românicas sobre a pele do corpo humano (Sessão 2).....	XVIII
Anexo 12 - Cartões para a “Tabela das línguas românicas” (Sessão 2).....	XXI
Anexo 13 - “Tabela das línguas românicas” sobre a pele do corpo humano (Sessão 2).....	XXV
Anexo 14 - Apresentação para recordar o nome dos ossos do corpo humano - <i>power point</i> (Sessão 3).....	XXVI
Anexo 15 - Cartões utilizados no jogo de memória (Sessão 3).....	XXVII
Anexo 16 - Ficha de sistematização sobre os ossos do corpo humano (Sessão 3).....	XXXV
Anexo 18 - Ficha de registos dos vídeos sobre os músculos do corpo humano (Sessão 4).....	XXXVI
Anexo 19 - Frases escritas em catalão, espanhol, francês, italiano e romeno, relativas ao tema dos músculos (Sessão 4).....	XXXVIII
Anexo 21 - <i>Quiz</i> - Mostra o que sabes - <i>power point</i> (Sessão 7).....	XXXIX
Anexo 22 - Inquérito por questionário - final (Sessão 7).....	XLII
Anexo 23 - Transcrições relativas à Categoria 1 - Cultura linguística.....	XLIV
Anexo 24 - Transcrições relativas à Categoria 2 - Estratégias de (inter)compreensão de línguas românicas.....	LXVIII
Anexo 25 - Transcrições relativas à Categoria 3 - Conhecimentos curriculares.....	LXXXIX

¹ Uma vez que a numeração dos anexos foi definida consoante a ordem cronológica dos materiais utilizados no projeto didático, nesta lista de anexos não constam os correspondentes aos números 17 e 20, que estão disponíveis apenas em formato digital, no CD agregado a este trabalho.

Lista de anexos em CD²

Anexo 9.1 - “Odisseia das línguas românicas” (Sessão 1)

Anexo 11.1 - Texto 1 em romeno (Sessão 2)

Anexo 11.2 - Texto 2 em francês (Sessão 2)

Anexo 11.3 - Texto 3 em italiano (Sessão 2)

Anexo 11.4 - Texto 4 em espanhol (Sessão 2)

Anexo 14.1 - Relembrar ossos corpo humano (Sessão 3)

Anexo 17.1 - Vídeo 1 em francês (Sessão 4)

Anexo 17.2 - Vídeo 2 em italiano (Sessão 4)

Anexo 17.3 - Vídeo 3 em espanhol (Sessão 4)

Anexo 17.4 - Vídeo 4 em português (Sessão 4)

Anexo 20.1 - Frase em catalão (Sessão 4)

Anexo 20.2 - Frase em espanhol (Sessão 4)

Anexo 20.3 - Frase em francês (Sessão 4)

Anexo 20.4 - Frase em romeno (Sessão 4)

Anexo 20.5 - Frases em italiano (Sessão 4)

Anexo 21.1 - *Quiz* - Mostra o que sabes (Sessão 7)

² A numeração da lista de anexos em CD está diretamente relacionada com a lista de anexos apresentada anteriormente.

Lista de abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
EB1	Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico
IC	Intercompreensão
LE	Línguas Estrangeiras
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
SIE	Seminário de Investigação Educacional

Introdução

“Ao partir de um trabalho didáctico assente na temática da intercompreensão e das abordagens plurais, estamos a ajudar os alunos a conhecer novas culturas e a ter respeito por toda a diversidade existente nas diferentes línguas”

(Pinho, 2011, p. 192)

Nos dias de hoje contactamos constantemente com outras línguas e culturas através de meios tecnológicos, crescentes movimentos migratórios, entre outros. Convém, portanto, e para que possamos coabitar numa sociedade equilibrada e saudável, que nos adaptemos à situação atual do mundo em que vivemos, onde grande parte das divergências existentes advém da falta de (inter)compreensão, da falta de respeito por diferentes etnias, crenças, gostos, características, opções, línguas, culturas. Neste sentido, parece-nos basilar a promoção de uma educação “mais amiga da alteridade” (Pinho, 2011, p. 200), isto é, que promova o respeito pelo outro e pelas suas diferenças. Compete às escolas parte desse papel e, como tal, consideramos de evidente pertinência o desenvolvimento da capacidade de intercompreensão nos alunos, já que esta é uma forma de os educar na ótica do respeito e de lhes mostrar possibilidades cada vez maiores de contacto com outras línguas, povos e culturas, “explorando a proximidade do distante” (Andrade, 2003, p. 18).

Também falamos de respeito e de diversidade quando nos reportamos ao corpo humano, devendo estar a abordagem do mesmo em sala de aula sempre associada à ideia de cada indivíduo ser único no mundo e, por isso, ter dele uma perceção que mais ninguém tem e que favoreça “o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo próprio corpo e pelas diferenças individuais” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Sá, 2012, p. 10).

A intercompreensão é vista por Veiga (2003) como uma tentativa de compreensão de outras línguas sem que as tenhamos aprendido previamente. Este processo pode suceder, afirma a autora, de forma oral e/ou escrita e baseia-se não só nos conhecimentos que os indivíduos possuem da língua materna e de outras línguas estudadas/contactadas, como também nos conteúdos não-linguísticos da mensagem transmitida (culturais, temáticos, gestuais...).

Este conceito destaca-se então como tema central do presente trabalho em articulação com a abordagem de conteúdos de Estudo do Meio, designadamente a pele, ossos e músculos do corpo humano. Desta forma, pretendemos com este estudo contribuir para a construção de conhecimento na área da intercompreensão na abordagem de conteúdos não linguísticos, compreender de que forma as atividades de consolidação de conteúdos de Estudo do Meio podem promover o desenvolvimento da capacidade intercompreensiva, e identificar indícios de desenvolvimento da capacidade intercompreensiva em alunos do 1.º CEB.

Neste seguimento, as nossas questões de investigação são as seguintes:

- De que forma é que as atividades de intercompreensão promovem conhecimentos nas áreas de Línguas (português e outras línguas românicas) e de Estudo do Meio?
- Como abordar conteúdos da área de Estudo do Meio (corpo humano - pele, e ossos músculos) com recurso a atividades de intercompreensão em diferentes línguas românicas?
- Que atividades poderão ser potenciadoras do desenvolvimento de estratégias de intercompreensão?

Este trabalho foi realizado em estreita articulação entre as unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional (SIE) e Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), integrantes do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No âmbito de SIE A1 e A2 tivemos formação em diversas áreas, nomeadamente investigação-ação, fizemos revisão bibliográfica relativa aos conteúdos a investigar, idealizámos o projeto, desenvolvemo-lo, analisámos os dados nele recolhidos e avaliámo-lo. No âmbito de PPS A2 implementámos, no 1.º período do ano letivo 2014/2015, o projeto de intervenção denominado “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) numa escola pertencente ao Agrupamento de Escolas de Aveiro, onde decorreu o nosso estágio curricular.

O projeto mencionado foi desenvolvido em díade com Paula (2015), sendo que ambas trabalhámos a temática da intercompreensão e, concomitantemente, um dos membros da díade focou-se nos conteúdos curriculares não linguísticos (mais especificamente da área curricular de Estudo do Meio: pele, ossos e músculos - dizendo respeito ao presente trabalho) e o outro nos tipos de texto (texto expositivo), ambos

previstos para o 1.º período. Como tal, cada elemento recolheu e analisou os dados recolhidos tendo em consideração a especificidade do seu tema.

O presente trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos, nos dois primeiros é feito o enquadramento teórico das temáticas em estudo, no terceiro é descrito o projeto de intervenção e, no quarto, são apresentados e analisados os dados recolhidos. Vejamos agora de forma um pouco mais detalhada:

- No Capítulo 1 expomos o conceito de intercompreensão sob diversos pontos de vista, enunciamos as vantagens de se desenvolver esta abordagem, falamos sobre a sua origem e evolução, referimos alguns projetos desenvolvidos neste âmbito, apresentamos a primeira Rede Europeia de Intercompreensão (Redinter), os seus objetivos, entre outros assuntos.
- No Capítulo 2 apresentamos a escola como o local onde se deve proporcionar o trabalho assente na intercompreensão, defendemos, com base nalguns autores, que esta deve passar a integrar os currículos formais de ensino, descrevemos alguns projetos relacionados com o nosso, como o Ensino Curricular Bilingue Integrado/*Content and Language Integrated Learning* (CLIL), o projeto bilingue desenvolvido no Agrupamento de Escolas José Estêvão (Agrupamento de Escolas de S. Bernardo, 2012), e o projeto “As línguas na ponta da língua” (Ribeiro, 2013) e, finalmente, focamo-nos na abordagem do corpo humano com alunos do 4.º ano de escolaridade numa ótica de transversalidade face a outras áreas.
- No Capítulo 3 explicitamos a metodologia de investigação adotada (de cariz qualitativo com contornos de investigação-ação), expomos novamente as nossas questões e objetivos de investigação, enquadrámos curricularmente a temática em estudo com base na planificação anual de Estudo do Meio do Agrupamento de Escolas de Aveiro e nos Programas de Estudo do Meio e de Português destinados ao 1.º CEB, caracterizamos o contexto escolar e os intervenientes do projeto desenvolvido, apresentamos os seus objetivos pedagógico-didáticos, descrevemos detalhadamente casa uma das suas sessões e, por fim, referimos e justificamos as nossas técnicas e instrumentos de recolha de dados.
- No Capítulo 4 definimos a metodologia de análise de dados por nós adotada (análise de conteúdo), explicitamos as nossas categorias e subcategorias de análise,

analisamos os dados recolhidos aquando do projeto e, por último, sintetizamos os resultados obtidos.

Num momento final, damos resposta às questões de investigação articulando-as com os objetivos de investigação, apresentamos algumas das evoluções e opiniões dos alunos relativamente ao decorrer do projeto, bem como pontos negativos do mesmo, e indicamos as contribuições do desenvolvimento deste trabalho para a nossa formação pessoal e profissional.

Capítulo 1 - Intercompreensão

1. Intercompreensão - O conceito

A intercompreensão (IC) é uma abordagem plural das línguas, sendo que as outras três geralmente referidas são a pedagogia intercultural, a didática integrada (que consiste sucintamente em relacionar a língua que está a ser aprendida com outras que já se conheçam, ou que também estejam a ser estudadas - línguas normalmente pertencentes ao currículo escolar) e a abordagem *éveil aux langues*, conhecida em Portugal como sensibilização à diversidade linguística (que pretende, numa elucidação resumida, despertar para as línguas que não constam do currículo escolar - sendo a mais abrangente das abordagens plurais) (Candelier, 2010).

Apesar de todas as abordagens plurais serem de importância evidente, já que

“if links between languages are not established any attempt to increase the number of languages learnt by the individual learner in formal schooling will run up against limitations in terms both of learning capacity and space in the curriculum - limitations which can be attenuated by the synergies which pluralistic approaches make possible” (Candelier, 2010, p. 11),

focar-nos-emos unicamente na intercompreensão, uma vez que esta é a pedra basilar deste trabalho.

Doyé (2005) vê a intercompreensão como um ato de comunicação entre dois ou mais indivíduos, em que cada um fala ou escreve na sua língua e tenta compreender a do outro com quem, de alguma forma, estabelece contacto. A ideia de Veiga (2003), indo ao encontro da de Doyé (2005), corrobora que a IC se baseia em estratégias de descodificação alicerçadas no conhecimento que um sujeito possui da sua língua materna, ou de outras línguas com as quais já contactou ou estudou, e completa que os saberes já adquiridos podem não se apoiar unicamente nos conhecimentos linguísticos, mas também nos não linguísticos (culturais, temáticos, gestuais...). Ou seja, ao realizar atividades de intercompreensão está-se também a sensibilizar para a diversidade linguística e cultural e a aumentar a probabilidade de se ser plurilingue (Pinho, 2011). Veiga (2003) adverte para o facto de, no seu entender, o conceito se restringir exclusivamente às línguas estrangeiras

(LE) nunca estudadas e nunca contactadas sob a forma escrita ou oral. Não nos identificando inteiramente com esta visão, consideramos que também é possível trabalhar a IC a partir de línguas com as quais já tenhamos mantido contacto, isto é, línguas que nunca tenhamos aprendido formalmente, até porque, como escreve Capucho (2013), a IC é uma competência que os indivíduos desenvolvem espontaneamente aquando de situações de comunicação plurilingue. Para Barbeiro (2009), a intercompreensão é uma abordagem que responde a dois desafios: assegurar a comunicação linguística entre indivíduos de regiões e países diferentes e encarar a diversidade linguística como um instrumento de preservação da identidade cultural. Andrade (2003) refere que a intercompreensão deve consistir numa abordagem obrigatoriamente interdisciplinar, assente no respeito por todas as línguas e culturas.

A probabilidade de se atingir um grau de proficiência elevado em IC é tanto maior quanto mais próximas forem as línguas de comunicação (Capucho, 2013) e “quanto mais desenvolvida estiver a capacidade do sujeito de proceder a comparações e transferências entre elas, nomeadamente pelo recurso aos seus conhecimentos prévios” (Santos, 2007, p. 538). Estas ideias vão ao encontro do pensamento de Séré quando a autora indica que a proximidade linguística tem um papel preponderante “aussi bien dans la reconnaissance des formes des unités lexicales sur la base de leur transparence, ou similitude de forme, que sur les possibilités de transfert des structures morphosyntaxiques communes à des langues d’une même origine” (2009, p. 38). Por outro lado, Beacco e Byram (2005) defendem que um dos objetivos do ensino de línguas poderá passar por desenvolver capacidades em línguas com origens distantes e de famílias diferentes. No nosso projeto restringir-nos-emos, porém, às línguas de origem românica, já que serão, à partida, mais fáceis de compreender por parte dos alunos, e ainda devido à presença que têm no continente europeu.

Chazot (2012) fala da intercompreensão sob a forma de interação e sob a forma de receção. A primeira modalidade, como o nome indica, respeita à interação entre indivíduos que comunicam em línguas diferentes, cada um na sua língua, e tentam compreender-se mutuamente. A segunda, também chamada de intercompreensão funcional, aplica-se, por exemplo, na leitura de jornais numa língua estrangeira, em que o leitor tenta compreender a língua em que está a ler, mas não estabelece interação com qualquer sujeito (*ibidem*).

Partindo do trabalho em IC, Doyé (2005) faz a distinção entre competência, como sendo a capacidade de um indivíduo compreender uma língua sem nunca a ter aprendido, e

desempenho, encarando-o como a atividade de os indivíduos falantes de diferentes línguas comunicarem na sua língua materna e tentarem compreender a dos outros.

De acordo com Santos (2007), existem três níveis de constituição da intercompreensão, sendo eles o nível micro (relativo ao sujeito e às suas interações), o nível meso (respeitante ao sistema educativo, à formação, ao processo ensino-aprendizagem...) e o nível macro (referente não só à União Europeia, mas também ao resto do mundo, sob uma visão política, social e cultural). A autora escreve que a intercompreensão é um dos meios passíveis de tornar a Europa num continente mais unido. Contudo, este conceito não pode ser conotado “exclusivamente com a Europa, fechando-nos, deste modo, ao resto do mundo” (*ibidem*, p. 537). É necessária, então, uma visão ampla e abrangente do conceito.

Todos sabemos que a utilização universal de uma língua franca pode ter fortes vantagens na comunicação entre os indivíduos de todo o mundo, e que a língua inglesa, por exemplo, é ensinada nas escolas de inúmeros países com vista a dar resposta às exigências de um mundo cada vez mais globalizado linguística e culturalmente. A Comissão Europeia (2006, p. 5) refere, por exemplo, que “English is clearly the most commonly used language in the EU [European Union] with (...) [people] speaking it either as their mother tongue or as a foreign language” e a EACEA (2012) acrescenta que em 2009/2010 cerca de 73% dos alunos que frequentavam o ensino primário na União Europeia estavam a aprender inglês, “no secundário inferior [correspondente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)] e no secundário superior geral, a percentagem superava os 90%” e “no secundário superior do ensino pré-profissional e profissional, terá atingido os 74,9%”. Porém, Doyé (2005) lembra algumas desvantagens que a utilização de uma língua franca pode acarretar, sendo elas o “perigo de se criar um imperialismo linguístico”³ (p. 7), a “insuficiente comunicação e potencial depreciação da língua materna” (p. 8)⁴ e a perda das bases culturais implícitas à utilização da língua franca. Desta forma, este autor explica que a intercompreensão se revela como uma alternativa ou complemento eficaz à utilização da língua franca, até porque tem diversos pontos a seu favor, tais como:

- vai ao encontro das necessidades políticas da União Europeia - por exemplo, só no Parlamento Europeu são utilizadas vinte e quatro línguas oficiais, o que corresponde a quinhentas e cinquenta e duas combinações linguísticas possíveis, isto é, para cada

³ Tradução livre

⁴ Tradução livre

língua existem vinte e três outras línguas para as quais tem de haver tradução (Parlamento Europeu, s.d.);

- dá resposta aos objetivos educacionais do Conselho da Europa e da Comissão Europeia (“na opinião dos defensores e promotores da intercompreensão seria uma contradição a este princípio escolher uma língua como franca que toda a gente teria de aprender para se tornar um cidadão europeu completo e excluir todos aqueles que não a soubessem/dominassem”⁵ (Doyé, 2005, p. 9));
- assenta em alicerces psicológicos sólidos, baseando-se nas capacidades humanas para a linguagem e nos conhecimentos linguísticos previamente adquiridos, auxiliando na interpretação de línguas não aprendidas;
- e é passível de ser desenvolvida em contexto didático, o que tem vindo a revelar efeitos positivos como a motivação e a autonomia dos aprendentes e ainda por estar relacionada com os objetivos da educação intercultural, uma vez que se baseia no respeito, tolerância e cooperação.

Há quem encare a intercompreensão como uma utopia, há quem a considere uma realidade, mas a verdade é que o conceito já é trabalhado em muitos países europeus e tem surtido efeitos benéficos (Doyé, 2005) como os que enunciamos no final do parágrafo anterior. A nossa visão assenta na ideia de que a intercompreensão é, de facto, uma realidade e concordamos com Andrade (2003) e Veiga (2003) quando afirmam que a IC deve caminhar lado a lado, num trabalho mútuo, com a aprendizagem de uma ou várias línguas estrangeiras, ou, melhor dizendo, com o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural. Isto porque, se por um lado a aprendizagem de LE pode favorecer a competência de intercompreensão, já que o alargamento do repertório lexical, por exemplo, aumentará a probabilidade de se identificar noutras línguas palavras cujo significado já nos é familiar, por outro, o trabalho em IC também pode facilitar a aprendizagem de outras línguas estrangeiras, na medida em que, como refere Veiga (2003, p. 32), “esta competência poderá incrementar, indubitavelmente, o sucesso na aprendizagem das línguas estrangeiras”, uma vez que trabalhando a IC e estando, portanto, habituados a fazer comparações entre a língua materna e a língua alvo, e a identificar aspetos comuns, mais facilmente iremos compreender uma nova língua.

⁵ Tradução livre

Andrade (2003) define a IC como sendo uma abordagem didática que pretende difundir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural e ambiciona “levar os aprendentes a reorganizar e transferir o seu conhecimento linguístico e cultural e as suas capacidades linguístico-comunicativas, de forma a desenvolver uma competência comunicativa, que se quer plurilingue” (p. 16). Na sequência disto, é de salientar que a intercompreensão está associada a diversos princípios didáticos que Andrade (2003) e Pinho (2011) apresentam. São eles:

- a curiosidade, o respeito e a tomada de consciência do outro e da diversidade linguística e cultural;
- o desenvolvimento da capacidade de estabelecer ligações entre línguas, de refletir sobre questões linguísticas em que não se pensa habitualmente, de atribuir sentido a formas linguísticas desconhecidas, de trabalhar a plasticidade linguístico-comunicativa e cognitiva (através de exercícios de associação, comparação, confronto, dedução, descodificação, inferência, interpretação, negociação, relação, tradução, transposição, transferência, entre outros (Veiga, 2003)) e de traduzir ou parafrasear (“a língua e a cultura estrangeiras não são tão estrangeiras como à primeira vista parecem ser” (Andrade, 2003, p. 21));
- a sensibilização à diversidade linguística e cultural, o combate de preconceitos, a “abertura” à diferença e o empenho em comunicar e compreender o outro;
- e perceber que é possível entender outras línguas, sem as conhecer (o que pode ser muito motivador e proveitoso para a aprendizagem das mesmas).

Todos estes benefícios do desenvolvimento da capacidade intercompreensiva foram sistematizados não há muitos anos. Todavia, certo é que a intercompreensão não passou a existir apenas quando dela se começou a falar. Saibamos, então, um pouco mais sobre a origem e evolução deste conceito.

2. Intercompreensão - Origem e evolução do conceito

Não nos reportamos a um período recente quando falamos de intercompreensão. A vontade e tentativa de povos distintos se compreenderem mutuamente através de diversas

estratégias, de comunicarem gestual e verbalmente, de partilharem diferentes culturas, línguas, tradições, religiões, tipos de arte, recursos... existiu desde sempre. Contudo, foi apenas na década de noventa do século XX que o conceito de IC ingressou no mundo da didática de línguas, tal como informam Capucho (2013) e Doyé (2005). Durante os primeiros anos propuseram-se diversas definições do conceito, mas Doyé (2005) afirma que não se chegou a um consenso e Santos (2007, p. 513) indica que é “da busca deste conhecimento que emergem [outros] entendimentos da noção de Intercompreensão”, sendo que todos eles contribuem de alguma forma e sob diferentes pontos de vista para o esclarecimento do conceito de IC.

Desde 1990 que começaram a surgir projetos europeus de cooperação no âmbito da IC como o EuroCom Rom, o EuRom4, o Galatea e o Intercommunicabilité Romane (IC - 5) e, mais tarde, o Ariadna e o Minerva e Igloo. Cada um deles decorreu de forma independente dos restantes, com diversas abordagens que determinaram diferentes linhas de evolução, com equipas isoladas que desconheciam a investigação, trabalho e resultados umas das outras. Apesar disto, as equipas tinham como ponto de interseção, avança Capucho (2013), a aprendizagem concomitante de línguas românicas. A consciência por parte de cada equipa desta dispersão, falta de comunicação e “consequente fragilização do conceito, associada à oportunidade de financiamento europeu para a organização de um evento que permitisse o diálogo entre todos os investigadores” (Capucho, 2013, p. 21), conduziu à realização de um Colóquio Internacional em Lisboa, em setembro de 2007, denominado *Diálogos em Intercompreensão*, organizado por Christian Degache, Filomena Capucho e Manuel Tost. Deste modo, segundo Capucho (2013), grande parte dos investigadores europeus e alguns da América Latina tiveram oportunidade de partilhar as suas perspetivas, experiências e descobertas, encontrando aspetos comuns e divergentes nos seus projetos. As equipas e instituições que participaram no colóquio tomaram consciência do papel decisivo de trabalhar a intercompreensão, compreenderam a pertinência das diversas abordagens apresentadas, entenderam que “os estudos de intercompreensão eram [e são] caracterizados pela “unidade na diversidade” ” (Capucho, 2013, p. 19) e perceberam a importância de difundir pelos países europeus os benefícios de desenvolver a competência intercompreensiva. A fim de garantir a cooperação, partilha e diálogo entre os diversos países europeus, surgiu então a primeira Rede Europeia de Intercompreensão, a Redinter.

Em novembro de 2008 teve início o trabalho conjunto entre vinte e oito instituições parceiras e onze instituições associadas, com os seguintes objetivos enunciados por Capucho (2013, pp. 21-22):

- “desenvolver e incentivar as políticas de promoção da IC dentro e entre as diferentes famílias de línguas e para lá dos recursos linguísticos relacionados, apoiando assim a diversidade linguística na Europa, bem como a aprendizagem multilingue em diferentes níveis: escolas e universidades, programas de formação ao longo da vida, formação inicial e contínua de professores, contextos bilíngues de ensino/aprendizagem, auto-formação...;
- identificar e avaliar todas as iniciativas que (...) [visam] o desenvolvimento da intercompreensão e seu impacto sobre o processo educativo;
- encontrar, elaborar e divulgar informações sobre as boas práticas neste domínio, a fim de motivar a aprendizagem multilingue e criar o ambiente adequado em termos de aprendizagem da diversidade linguística, principalmente pelo uso eficaz dos meios tecnológicos;
- partilhar e usar as boas práticas relativas ao desenvolvimento do processo de intercompreensão para alunos com necessidades especiais (imigrantes, analfabetos, etc.).”

Foram estabelecidos sete grupos de trabalho com diversas funções, nomeadamente: a avaliação das práticas desenvolvidas, dos recursos produzidos, das suas aplicações e acessibilidade; o desenvolvimento do conceito/definição de intercompreensão; a divulgação do projeto pelas instituições dos diversos países inseridos na rede; a promoção de formações sobre intercompreensão; a “adaptação das práticas a novas necessidades e a novos públicos (necessidades profissionais específicas, públicos pouco alfabetizados, e outros, a identificar); [a] conceção, criação e manutenção de ferramentas de comunicação intra-rede e de meios de divulgação externa (página web, plataforma, fórum, folhetos e brochuras); [e a] criação de um meio de difusão académica dos trabalhos da rede (revista em papel e em linha)” (Capucho, 2013, pp. 21-22).

Os parceiros reuniram-se anualmente durante os três anos de trabalho para avaliar os progressos, adequar estratégias de cooperação, partilhar resultados e perspetivas e traçar novos rumos. No final desta etapa de financiamento a *Redinter* contava com parcerias de dez países diferentes, sendo que as instituições associadas eram agora vinte e sete, face às onze iniciais, e o número de instituições parceiras manteve-se em vinte e oito (Capucho,

2013). O número de formações facultadas multiplicou-se, quase todos os documentos produzidos estão disponíveis em papel e em linha no *site* da *Redinter*.

Atualmente estão a decorrer três projetos inovadores na área da IC, sucintamente apresentados por Capucho (2013): o *Miriadi* (Mutualização e Inovação para uma Rede de Intercompreensão à Distância), projeto europeu apoiado financeiramente, conta com a parceria da Universidade de Aveiro e pretende promover o ensino/aprendizagem mútuos de línguas através da interação na *internet*, bem como criar propostas concretas de avaliação das competências desenvolvidas em IC (é possível aceder à página *on-line* deste projeto no *link*: <http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>); o *Cinco*, que visa interações em cinco línguas: espanhol, francês, italiano, português e romeno, fomenta a integração da intercompreensão na formação profissional e responde às necessidades de funcionários de associações de voluntariado social e cultural de cinco países de línguas românicas (cf. <http://projetocinco.eu/>); e o *Intermar*, que pretende desenvolver estratégias de intercompreensão em línguas românicas, germânicas, bálticas, russo e ainda inglês marítimo, com equipas em formação inicial ou em serviço na Marinha Militar ou na Marinha Mercante de Portugal, Espanha, França, Bélgica, Finlândia, Letónia, Lituânia e Roménia, com vista à melhor comunicação, bem-estar e segurança a bordo, uma vez que estas tripulações lidam com diversas culturas e línguas diariamente (cf. <http://www.intermar.ax/>).

Alguns dos desafios que se colocam atualmente à intercompreensão prendem-se com a questão da avaliação das competências desenvolvidas, com a divulgação do conceito pela União Europeia, com a adequação das abordagens em IC a cada público-alvo (Capucho, 2013) e com a função do inglês como língua-franca (Doyé, 2005).

Capítulo 2 - Intercompreensão e aprendizagem de conteúdos não linguísticos

1. Intercompreensão e construção de conhecimentos

“The idea of an education for intercomprehension presupposes that the acquisition of competence in intercomprehension can be supported by teaching.”

(Doyé, 2005, p. 10)

A educação de uma criança deve ser tão completa quanto possível. Se é desde cedo que se começam a desenvolver preconceitos, se é na infância que as crianças estão mais predispostas a novas aprendizagens, se é neste período que se deve iniciar a sensibilização e formação nas mais variadas áreas, se cada vez mais cedo se tem contacto com outras línguas e culturas (através dos meios tecnológicos, dos crescentes movimentos migratórios, etc.), então também deve ser nesta altura que se deve começar a trabalhar a intercompreensão. Para que tal seja possível, Vasconcelos (2013) afirma que a escola é considerada o local ideal e Ribeiro (2013) acrescenta que o professor deve iniciar este trabalho o quanto antes, proporcionando as condições e recursos necessários e adequados para facilitar o processo de desenvolvimento de competências de intercompreensão nos alunos. Andrade (2003, p. 16) adverte para o facto de, na sua ótica, o trabalho no âmbito da intercompreensão dever ser “obrigatoriamente interdisciplinar”, colocando “o aprendente no centro dos procedimentos didáticos, fazendo-o mobilizar conhecimentos e capacidades e dando-lhe o gosto pela descoberta de dados linguísticos e culturais novos”.

Uma vez que uma das pedras basilares da intercompreensão é o respeito pelo outro, também os professores que a promovem devem ter em atenção algumas formas de respeito para com os seus alunos. Doyé (2005) apela, então, para a importância de o docente ter a noção de que os alunos não são tábuas rasas, podendo possuir já conhecimentos consideráveis sobre o assunto que se pretende abordar, passíveis de serem explorados. De facto, e tal como deve suceder antes do estudo de qualquer tema, o professor deve procurar saber quais os conhecimentos prévios que os alunos têm do conteúdo que vai ser lecionado. Desta forma, Ribeiro (2013) acrescenta que o professor deve encarar os seus

alunos como seres individuais que gozam de diferentes experiências de vida e conhecimentos, “sendo muito mais enriquecedor que os alunos sejam consciencializados dos conhecimentos que possuem e da forma como os poderão rentabilizar ou aplicar em processos de intercompreensão” (p. 42). Assim, compete ao professor fazer com que os seus discentes tenham noção dos seus conhecimentos e fazer com que eles os utilizem para desenvolverem as suas próprias estratégias (Doyé, 2005).

São diversas as línguas que integram o currículo do ensino formal, nomeadamente o mirandês⁶, espanhol, francês, inglês, alemão, latim, grego e mandarim⁷. Por este motivo, Vasconcelos (2013) indica que o conceito de IC deve ter uma forte relevância nos diversos níveis de escolaridade, passando a ser integrado no currículo escolar, já que diz respeito à compreensão de línguas da mesma, ou de outras famílias. Assim, o currículo tornar-se-á mais rico e diversificado, promovendo o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, os alunos (e todos os envolvidos) desenvolverão capacidades linguístico-comunicativas e compreenderão melhor o mundo em que habitam, mundo esse marcado cada vez mais por situações de contacto interlinguístico e intercultural (*ibidem*), tanto que Andrade, Melo-Pfeifer e Santos (2009) referem que trabalhar a IC significa agir na defesa do património dos diferentes povos.

Sendo a intercompreensão ativada aquando de situações em que os indivíduos necessitam de aceder ao significado de conteúdos expressos de forma oral ou escrita numa língua desconhecida, são mobilizadas para o efeito estratégias linguísticas e não linguísticas, assim nos informa Barbeiro (2009). No final do primeiro ponto do primeiro capítulo recorremos a Doyé (2005) para referir que a IC assenta em alicerces psicológicos sólidos, sustentados na capacidade humana para a comunicação e nos conhecimentos linguísticos previamente adquiridos, isto é, numa capacidade interpretativa geral baseada nos recursos não linguísticos e linguísticos, respetivamente, de um indivíduo. O autor diz que quando a informação é expressa numa língua dominada, o sujeito mobiliza fatores linguísticos e não linguísticos para compreender a mensagem, sendo que os componentes não-verbais têm um papel ativo na interpretação, influenciando na forma como os elementos linguísticos são decifrados. Nas ocasiões em que a mensagem é transmitida num código linguístico não dominado pelo indivíduo, este terá de recorrer essencialmente aos elementos não linguísticos para tentar compreender a informação. Contudo, Séré (2009) acredita que nesta última situação ambos os elementos (linguísticos e não linguísticos)

⁶ O mirandês é oferta curricular no ensino formal em algumas escolas da região de Miranda do Douro.

⁷ A oferta do mandarim, à data, não se encontra ainda acessível a nível nacional.

poderão ser mobilizados de igual forma, recorrendo o sujeito não apenas ao conhecimento do mundo, às crenças, aos gestos, à postura, ao olhar, etc., mas também às regras do discurso, à transparência dos termos, entre outros. Partilhando a ideia de Doyé, Barbeiro (2009) acrescenta que, na comunicação cara-a-cara, existe uma forte tendência por parte dos locutores de línguas diferentes de salientar os elementos não linguísticos e de adequar o ritmo de fala, a entoação, as escolhas lexicais, a utilização de palavras “universais”, entre outros recursos, de forma a que a mensagem transmitida seja mais facilmente compreendida.

2. A abordagem CLIL

O ensino curricular bilingue integrado/*Content and Language Integrated Learning*, mais conhecido como abordagem CLIL, pressupõe um ensino de línguas estrangeiras através de diversas áreas curriculares (Goethe Institut, 2014). Isto é, disciplinas ligadas, por exemplo, às ciências sociais e humanas são lecionadas numa língua estrangeira com o intuito de os alunos não só adquirirem conceitos relativos aos conteúdos lecionados, mas também de desenvolverem capacidades na língua em questão.

Este conceito não remonta a um período recente, mas antes à Antiguidade, à Idade Média e, com maior evidência, aos séculos XVIII e XIX, em que as crianças aprendiam uma língua estrangeira de forma “natural”, por contacto frequente com comerciantes, com as suas governantas, ou com outros indivíduos cujo idioma nativo não fosse o seu, assimilando assim a língua “como estrangeira ou mesmo como segunda língua” (*ibidem*). Aquando do contacto com as governantas, que muitas vezes eram francesas, as crianças aprendiam o francês, por exemplo, já que era a língua de trabalho, ao mesmo tempo que elas lhes ensinavam conteúdos disciplinares que, muitas vezes, não eram linguísticos (*ibidem*), algo que é possível relacionar com o atual conceito do CLIL.

Se outrora esta abordagem se destinava a escolas e alunos de “elite” no que concerne, nomeadamente, às condições financeiras dos seus encarregados de educação, atualmente isto já não se verifica, tendo-se tornado o ensino bilingue acessível a todas as classes sociais. Este tipo de ensino é ministrado em diversos países, como Alemanha, Áustria, Reino Unido, Portugal e França (neste último a abordagem é conhecida pelo acrónimo EMILE - *Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Etrangère*),

podendo optar-se por línguas estrangeiras, línguas oficiais do país em questão, línguas minoritárias e/ou regionais (*ibidem*).

A duração do tipo de ensino em questão pode variar de algumas semanas a, por exemplo, seis anos e este é passível de ser proporcionado desde os primeiros anos de escolaridade até ao ensino secundário (sendo maioritariamente desenvolvido neste último nível de ensino em grande parte dos países que facultam a abordagem em questão).

Na abordagem CLIL nem todos os conteúdos curriculares são lecionados numa língua estrangeira, é antes selecionado um conjunto de matérias específicas a integrar neste tipo de instrução, assegurando sempre, menciona o Goethe Institut (2014), o ensino da língua estrangeira quando o tema a abordar assim o exigir, fazendo jus à designação de ensino “integrado” de línguas estrangeiras com matérias disciplinares.

Existem, a nível nacional, diversas escolas onde são desenvolvidos projetos com a ideologia da abordagem CLIL. Note-se a existência de sete agrupamentos de escolas portuguesas abrangidas por um programa denominado Ensino Bilingue Precoce, sendo uma delas a Escola Básica do 1.º Ciclo (EB1) de S. Bernardo, pertencente ao recém-formado Agrupamento de Escolas José Estêvão⁸, situado na região de Aveiro. Este projeto piloto, apoiado pelo *British Council* em parceria com a Direção-Geral de Educação, começou por ser proporcionado a seis turmas do 1.º CEB no ano letivo de 2011/2012, estendendo-se até ao ano letivo de 2014/2015. No ano letivo de 2015/2016 o referido projeto foi novamente desenvolvido com cinco turmas do 1.º ano de escolaridade (quatro turmas da referida escola de S. Bernardo e uma turma da EB1 do Solposto), alargando-se ainda a quatro turmas do 5.º ano do 2.º CEB na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de S. Bernardo (pertencente ao mesmo Agrupamento). Com oito horas semanais ao longo de todo o ano letivo, os alunos adquirem, no final, uma certificação facultada pelos órgãos parceiros do projeto.

Os docentes envolvidos no referido projeto encaram-no com o objetivo de desenvolver de forma natural e lúdica a literacia dos alunos no que à língua inglesa diz respeito, tornando isto possível através de canções, gestos, histórias, jogos e outras estratégias (Agrupamento de Escolas de S. Bernardo, 2012)⁹. Inicialmente o projeto era desenvolvido unicamente no ensino regular, estendendo-se, mais tarde, às Atividades de Enriquecimento Curricular, sistematizando-se, aqui, os conteúdos abordados anteriormente

⁸ Quando este projeto teve início a escola em questão pertencia ao antigo Agrupamento de Escolas de S. Bernardo.

⁹ Informação retirada do *site* <https://jornaletc.wordpress.com/2012/06/12/projeto-bilingue-nas-aec/>.

pelas docentes titulares. Através do Agrupamento de Escolas de S. Bernardo (2012) é possível perceber que os alunos revelaram um enorme interesse e motivação pelo projeto, evidenciando bastantes progressos ao nível dos conhecimentos da língua inglesa.

Neste projeto bilingue os alunos beneficiam da lecionação de aulas em inglês nas áreas de Estudo do Meio e de Expressões no 1.º CEB, e de Ciências, História e Educação Tecnológica no 2.º CEB, algo que vai ao encontro não só da abordagem CLIL, como anteriormente referido, mas também de diversos outros projetos, nomeadamente o *Euromania*, que apresentamos de seguida.

3. O projeto *Euromania*

O *Euromania*, financiado pelo programa Socrates - Língua (Barbeiro, 2009), foi desenvolvido na Europa para a aprendizagem de línguas com o objetivo de auxiliar nos progressos qualitativos e quantitativos tanto da educação, como da formação, promovendo competências linguísticas (Comissão Europeia, 1997).

O projeto *Euromania*, que tem como único parceiro português o Instituto Politécnico de Leiria (Euromania, 2008) e que foi desenvolvido em Espanha, França, Itália, Portugal e Roménia (cinco países europeus com línguas românicas), prevê a aplicação dos seus materiais e atividades no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, mais concretamente em alunos com idades compreendidas entre os oito e os onze anos, como nos informa Barbeiro (2009). O autor refere que este projeto encerra uma ideia inovadora que consiste na transversalidade da intercompreensão, isto é, o *Euromania* articula a IC com conteúdos didáticos de ciências, geografia, história, matemática e tecnologia, não se restringindo à área das línguas.

Barbeiro (2009) indica que, numa primeira fase, são entregues aos alunos documentos em diversas línguas românicas sobre os conteúdos didáticos que se pretende abordar, para que eles decifrem a informação fornecida. Desta forma, os alunos já estarão a ativar as suas capacidades no âmbito da intercompreensão, formulando hipóteses sobre a informação que está a ser apresentada, tentando confirmá-las, e deparando-se com a diversidade linguística, que pode ser dirigida para “developing linguistic awareness and consciousness, which, in turn, will sustain and extend the pupils’ skills in intercomprehension” (Barbeiro, 2009, p. 222).

O *Euromania* foi projetado para vinte aulas em seis línguas românicas: espanhol, francês, italiano, português e romeno e ainda catalão ou occitano (Euromania, 2008), e os três enfoques foram a intercompreensão linguística, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da consciência metalinguística, assim percebemos através de Barbeiro (2009). Existem diversas ferramentas que sustentam este projeto, como o *site* <http://www.euro-mania.eu> e o manual escolar europeu “Aprendo com as Línguas” (Euromania, 2008).

O referido *site* fornece recursos sonoros, escritos (como o livro do professor) e visuais (vídeos, por exemplo) (Euromania, 2008) e encontra-se subdividido em quatro secções: a primeira denomina-se “Olha e Descobre”, e contém seis documentos que combinam texto com imagem, sendo cada um deles apresentado em cada uma das línguas românicas anteriormente indicadas; a segunda intitula-se “Pensa e explica”, é apresentada na língua do aluno e é aqui que se vão verificar e validar ou não as hipóteses formuladas na fase anterior e sistematizar as informações importantes a reter; “Ir mais longe” é o nome da terceira secção, onde se pretende expandir os conhecimentos dos alunos; e, por fim, a secção “Vamos viajar através das nossas línguas”, em que os alunos procedem à observação de um mesmo texto redigido nas línguas do primeiro capítulo, exceto na sua própria, aumentando a consciência linguística, e comparam diversos elementos linguísticos, como o número, o género, os tempos verbais, a negação, entre outros, nos diferentes idiomas, aprofundando, desta forma, a cultura linguística e a consciência metalinguística nas línguas românicas em questão.

O manual “Aprendo com as Línguas” é composto por vinte módulos disciplinares que abordam temas dos programas nacionais de ciências, geografia, história, matemática e tecnologia, existindo também um caderno de exercícios complementar, onde os alunos podem aplicar e verificar os conhecimentos e competências adquiridos (Euromania, 2008).

A título de exemplo, Barbeiro (2009) expõe um caso da abordagem do tema da metamorfose (ciências), através do módulo intitulado “O mistério de *mormoloc*” (palavra romena cujo significado é girino), com alunos do 5.º ano de escolaridade que ainda não tinham abordado este conteúdo didático, recebendo cada aluno um caderno com os documentos e exercícios respeitantes à primeira secção do *site* <http://www.euro-mania.eu>. Com o auxílio do professor, que vai orientando a atividade de noventa minutos na língua de escolarização dos alunos (neste caso, o português), eles analisam o conteúdo escrito numa língua que não a sua nativa e, recorrendo a ferramentas de intercompreensão, vão escrevendo as respostas na sua língua de escolarização.

3.1 - Projeto relacionado com o *Euromania*

Falaremos agora de um outro projeto desenvolvido por Ribeiro (2013) que se assemelhou, de certo modo, ao *Euromania*, uma vez que também articulava, diversas áreas curriculares, neste caso, Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática, com o trabalho no âmbito da intercompreensão, envolvendo línguas como o alemão, catalão, espanhol, francês, inglês, italiano e romeno. Este projeto denominou-se “As línguas na ponta da língua” e foi desenvolvido com alunos do 4.º ano numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro.

Tendo em conta que o nosso trabalho relaciona a intercompreensão com o Estudo do Meio, também o exemplo que agora expomos abrange esses conteúdos, sendo que um dos objetivos pedagógico-didáticos inerente a estas sessões foi sistematizar as aprendizagens que os alunos detinham relativamente aos ossos do corpo humano, com vista a uma abordagem posterior dos músculos principais. De referir que Ribeiro (2013, p. 73) privilegiou o recurso a conteúdos abordados anteriormente em sala de aula, uma vez que, a seu ver, assim “seria mais fácil para os alunos tentarem compreender enunciados escritos numa diferente língua”.

Foram diversas as atividades contempladas nas sessões. Os alunos realizaram discussões em grande grupo sobre os assuntos tratados, fizeram fichas de sistematização noutras línguas, que não o português, sobre conteúdos já lecionados e sobre conteúdos a abordar, ouviram histórias (em espanhol, por exemplo) que incidiam sobre conteúdos curriculares, observaram imagens que correspondiam ou não à história ouvida, tendo de ordenar e selecionar as que, de facto, pertenciam à história e visualizaram vídeos que correspondiam às histórias ouvidas, podendo então perceber se as teriam compreendido corretamente ou não. Os alunos fizeram também uma banda desenhada, em que algumas vinhetas eram apresentadas em espanhol, outras simplesmente não estavam escritas e eles teriam de fazer os desenhos correspondentes ao que estava escrito na vinheta e ainda acrescentar as restantes legendas (em português) e desenhos que lhes pareciam estar em falta (mesmo daqueles que não tinham legenda em espanhol).

Após a implementação do projeto “As línguas na ponta da língua”, Ribeiro (2013) compreendeu que os alunos agora reconheciam a importância das línguas, consideravam mais acessível a aprendizagem das que mais gostavam (que eram, simultaneamente, as mais próximas da língua materna) e evidenciavam uma grande abertura e significativos conhecimentos respeitantes a diversas línguas e culturas. Ribeiro (2013) percebeu ainda

que os alunos detinham uma estreita ligação afetiva com a língua materna e com o inglês, ao contrário das línguas que eles encaravam como mais distantes a nível linguístico e sonoro (neste caso, o mandarim e o russo), que consideravam menos fascinantes. Os alunos apreciaram bastante a articulação dos conteúdos curriculares com as línguas do projeto e tornaram-se mais capazes de recorrer a estratégias de intercompreensão na interpretação de textos em línguas não aprendidas ou não contactadas em contexto formal de ensino-aprendizagem (*ibidem*).

4. Estudo do Meio - Corpo humano

Focámos, anteriormente, diversos conteúdos respeitantes ao conceito de intercompreensão e sua evolução, à IC numa perspectiva de integração escolar e até curricular, apresentámos diversos projetos que articulam a IC com a abordagem de conteúdos não linguísticos, entre outros. Resta-nos agora dedicarmo-nos um pouco à área sobre a qual ainda não focámos, de forma mais detalhada, a nossa atenção: Estudo do Meio, mais concretamente os conteúdos desta área respeitantes ao estudo do corpo humano. Para isso, consultámos um documento com forte relevância para os professores da área mencionada, já que aborda de forma rigorosa conteúdos teóricos e oferece exemplos de atividades perfeitamente adequadas aos temas abordados. Referimo-nos ao Guião Didático para Professores: “Explorando... A complexidade do corpo humano” (Martins *et al.* 2012).

Considerando o panorama atual, é crucial que todos sejamos sensibilizados e educados segundo uma perspectiva de repensar o mundo e a relação que estabelecemos com ele. Particularizando um pouco, e no que às crianças e alunos concerne, importa aludir ao facto de eles estarem numa fase não só de instrução, mas fundamentalmente de formação pessoal. Atentemos, na sequência deste pensamento, ao que escrevem Martins *et al.* (2012, p. 9):

“É para comportar esta ideia que hoje se exige à escola que se constitua, para lá de espaço de saber e reflexão, em espaço de descodificação e interpelação críticas das mensagens com que a vida em sociedade nos confronta diariamente. Exigência que não será conseguida com conteúdos compartimentados, desligados da realidade, e sem uma verdadeira dimensão integrada e global,

como globais são hoje os fenómenos da sociedade na interação sistémica dos seus contextos de realização, eles mesmos plurifacetados.”

Foi nesta ótica que desenvolvemos o projeto descrito no próximo capítulo deste trabalho: abordando e consolidando conteúdos do corpo humano através do recurso a diversas línguas românicas, e desenvolvendo, concomitantemente, a capacidade de intercompreensão dos alunos. Ou seja, pretendemos abordar estes dois campos com os discentes de forma articulada, como articulados “são hoje os fenómenos da sociedade” (*ibidem*).

No mencionado guião didático é evidenciada a ideia de que os alunos devem aprender a conhecer e cuidar do seu corpo, bem como a identificar os respetivos constituintes. Isto porque o corpo de cada indivíduo é único no mundo e cada um tem dele uma perceção que mais ninguém tem e que favorece “o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo próprio corpo e pelas diferenças individuais”, tal como expõem Martins *et al.* (2012, p. 10). Além disso, o corpo deve ser encarado como um organismo que tem relação com o presente, com o passado, com a herança biológica, cultural, histórica, etc., “sendo esta última a grande responsável pelas representações que temos dos nossos corpos” (*ibidem*, p. 12). O corpo de cada um tem ainda um posicionamento específico no mundo, que o dota de determinado género, sexualidade, comportamento, etnia, entre outros, não podendo, assim, ser visto como um organismo universal e atemporal, sendo que tem relação constante com os acontecimentos quotidianos. Também é no quotidiano que cada um interage com outros indivíduos e grupos, estabelecendo interações com diversas dimensões da vida social, como é o caso da cultura (*ibidem*).

Uma vez que o referido guião didático incide concretamente sobre o corpo humano, ele apresenta uma temática que o nosso projeto integrou, embora não totalmente, já que existem conteúdos contemplados neste a que não é feita referência naquele, de que são exemplo os músculos do corpo humano. Falamos então da “Temática C - Explorando corpo, funcionamento e saúde”, mais concretamente da “Subtemática 1 - Revestimento e movimento”, onde os propósitos apresentados são “reconhecer que a pele reveste o corpo, sendo o maior órgão do corpo humano”, “identificar a constituição e as funções da pele” e “identificar os principais ossos do esqueleto” (Martins *et al.* 2012, p. 26). As autoras do referido guião especificam, portanto, as aprendizagens esperadas, que coincidem com algumas das que pretendíamos relembrar e consolidar com o projeto, como o facto de a pele se organizar em camadas (derme, epiderme), ter diversas funções (proteção, regulação

da temperatura), ser responsável pela produção de melanina, que leva às diferenças de cor cutâneas, e também o facto de o esqueleto proporcionar ao corpo uma estrutura flexível e resistente e proteger os órgãos internos. Além disso, o guião prevê que se abordem diversos ossos ou conjuntos de ossos que foram didaticamente trabalhados no nosso projeto como vértebras, costelas, esterno, úmero, rádio, carpo, metacarpo, falanges, fémur, tíbia, tarso e metatarso.

Capítulo 3 - Orientações metodológicas do estudo

1. Enquadramento metodológico e apresentação do estudo

Com o propósito de realizar um projeto perfeitamente adequado ao público-alvo, que contribuísse para um enriquecimento dos conhecimentos e capacidades dos discentes nomeadamente no que concerne à área da diversidade linguística, em particular das línguas românicas e intercompreensão, entre vários outros objetivos, também nós, a díade promotora do projeto, tivemos de nos informar sobre as práticas educativas mais adequadas e atuais no âmbito da IC, sobre a romanização, sobre os saberes, representações, experiências e interesses linguísticos dos alunos, entre outros assuntos, refletindo sempre sobre as nossas práticas. Compreendemos, desta forma, que a metodologia de investigação mais adequada a adotar seria a de cariz qualitativo com contornos de investigação-ação.

A metodologia de investigação qualitativa prevê, indicam Bogdan e Biklen (1994), uma abordagem minuciosa do contexto de estudo, encarando-se todas as informações como detentoras de potencial para a construção de conhecimento e não se dando destaque unicamente aos resultados ou produtos finais, mas essencialmente a todo o processo.

No âmbito da educação, o termo investigação-ação tem que ver, defende Latorre (2003), com as mais diversas estratégias adotadas de forma colaborativa pelo corpo docente para melhorar o sistema educativo através de ciclos de ação e reflexão. Alarcão (2001) informa que a investigação educacional tem de gerar novos conhecimentos, ter uma metodologia rigorosa e tornar-se pública para poder ser apreciada, avaliada, reproduzida e desenvolvida. Esta autora enuncia um princípio que relaciona a atividade investigativa com o exercício docente, e que assenta na ideia de que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p. 24).

Ao lermos Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) compreendemos que a investigação-ação é a metodologia que mais se aproxima do contexto educativo e a mais capaz de promover mudanças nos profissionais que pretendam manter-se constantemente atualizados, encarando-se a mesma “como uma das metodologias mais caras à investigação nas ciências da educação” (p. 357), tendo esta como foco a melhoria das práticas educativas.

Os mesmos autores apresentam a reflexão crítica como uma metodologia que está integrada no campo da investigação e que é passível de proporcionar uma ação mais proficiente. Esta ideia foi já antes defendida por Alarcão (1996) quando escreve que “a reflexão serve o objetivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação” (p. 180), e quando lembra as palavras de Holec (1989), que afirma que os docentes se tornam, através da prática reflexiva, mais autónomos no processo de definição de objetivos pessoais, na organização e gestão de tempos e espaços, na autoavaliação e avaliação de processos, no controlo de ritmos, conteúdos e tarefas, na procura de estratégias relevantes e eficazes, entre outros benefícios, culminando numa ação mais competente e produtiva. Isto é, quanto maior for a capacidade reflexiva, maior será a capacidade de autonomização e, conseqüentemente, maior probabilidade haverá de se desenvolver uma ação docente com mais qualidade. Verifica-se que a reflexão é, de facto, o ponto essencial da investigação-ação, contribuindo para a resolução de problemas reais e para a planificação e implementação de mudanças na prática (Coutinho *et al.*, 2009). Entende-se, deste modo, que a investigação-ação “aprofunda o nosso saber no que ele encerra de conhecimento e de capacidades e que, além disso, se traduz no nosso modo de agir” (Alarcão, 1996, p. 179).

O processo de investigação-ação pretende-se, referem Coutinho *et al.* (2009), cíclico e constante (cf. Figura 1), devendo o primeiro passo assentar no desenvolvimento de um plano de ação para, posteriormente, se poder passar à sua implementação. As práticas devem ser alvo de observação e registo (escrito, áudio, vídeo...) de dados através de diversas técnicas e instrumentos de recolha de informação, podendo, então, proceder-se à avaliação e reflexão (teorização) respeitantes a tudo o que decorreu até ao momento. A partir daí, planificar-se-á um novo ciclo, com melhorias e transformações essencialmente ao nível das atuações, com vista à obtenção de melhores resultados (*ibidem*).

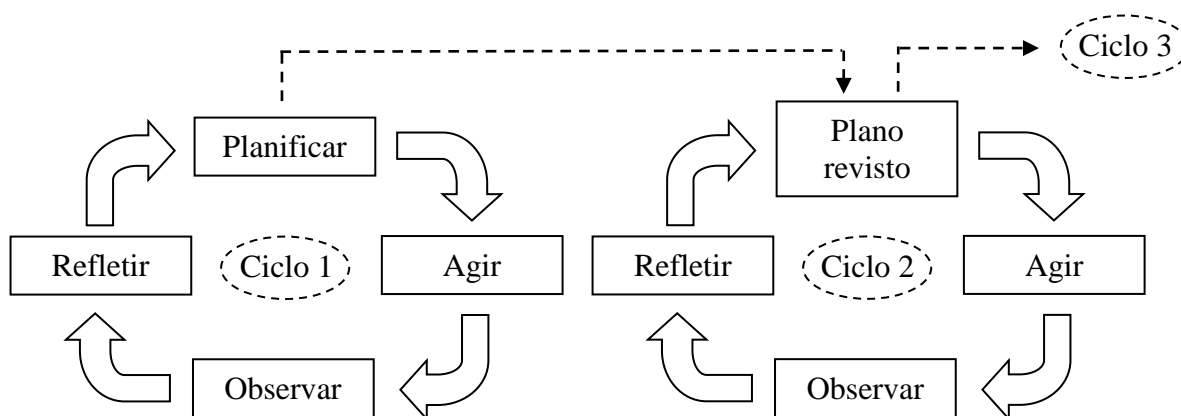


Figura 1 - Ciclos da investigação-ação (Coutinho *et al.* (2009); Latorre (2003))

Todo este ciclo de investigação-ação poderá ser tanto mais eficaz no cumprimento dos seus objetivos quanto melhor os seus intervenientes remarem no mesmo sentido. Coutinho *et al.* (2009) salientam que, para os projetos de investigação em educação, deve privilegiar-se um trabalho de cooperação entre professores, aliando a colaboração ao desejo de mudança. Estes autores acreditam no

“pressuposto de que só uma intervenção de carácter activo e personalizável integrada num processo colaborativo entre as partes envolvidas na acção, através do debate e da confrontação de registos efetuados ao longo da acção investigativa, poderá obter realmente os frutos desejados, ou seja, a melhoria da situação identificada e/ou a resolução do problema detetado, aproximando, desta forma, o acto investigativo da realidade educativa concreta” (*ibidem*, p. 367).

Foi com base em todos os pressupostos supramencionados respeitantes à metodologia de investigação-ação que procurámos desenvolver o nosso projeto de intervenção no campo da intercompreensão em línguas românicas na abordagem de conteúdos da área curricular de Estudo do Meio. É certo que a ideia de trabalhar este tema não surgiu de uma lacuna por nós detetada face aos discentes com quem trabalhámos, já que quando definimos o tema ainda não os conhecíamos. Surgiu antes, e entre outros motivos, do insuficiente (insuficiente em quantidade; não questionamos a qualidade dos projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento neste contexto) trabalho que atualmente se verifica neste âmbito em Portugal. Saliente-se, porém, que todas as atividades desenvolvidas no decorrer do projeto foram planificadas de acordo com o conhecimento que tínhamos da turma, tendo todas elas sido adaptadas aos conhecimentos e capacidades de cada aluno, de acordo com o que fomos sabendo de cada um e também segundo as informações que nos foram sendo transmitidas pela professora titular da turma. Isto porque, como ressalta o Programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004, p. 24), as aprendizagens estáveis “constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento” de cada aluno e à sua cultura de origem. Esta é uma forma de realizar aprendizagens integradas, isto é, aprendizagens que decorram das realidades vivenciadas pelos alunos, sendo as suas experiências e saberes integrados nas novas descobertas. O Programa de Estudo do Meio distingue, aliás, alguns valores profissionais que considera essenciais, tais como “o respeito pelas diferenças individuais e

pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais”, entre outros.

Partindo da área que definimos para desenvolver o projeto de intervenção mencionada no início do parágrafo anterior, formulámos as seguintes questões de investigação:

- De que forma é que as atividades de intercompreensão promovem conhecimentos nas áreas de Línguas (português e outras línguas românicas) e de Estudo do Meio?
- Como abordar conteúdos da área de Estudo do Meio (corpo humano - pele, ossos e músculos) com recurso a atividades de intercompreensão em diferentes línguas românicas?
- Que atividades poderão ser potenciadoras do desenvolvimento de estratégias de intercompreensão?

Definidas as questões basilares do projeto em questão, apresentamos agora os objetivos de investigação que nos nortearam no âmbito do mesmo:

- contribuir para a construção de conhecimento na área da intercompreensão na abordagem de conteúdos não linguísticos;
- compreender de que forma as atividades de consolidação de conteúdos de Estudo do Meio podem promover o desenvolvimento da capacidade intercompreensiva;
- identificar indícios de desenvolvimento da capacidade intercompreensiva em alunos do 1.º CEB.

Por fim, de evidenciar apenas que este projeto, construído no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional (SIE) A2 e desenvolvido no decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) A2, foi concebido em díade com a nossa colega de estágio (cf. Paula, 2015). O projeto foi comum a ambos os membros, que debruçaram as suas atenções na intercompreensão, mas, paralelamente a esta temática geral, um dos elementos focou-se simultaneamente nos conteúdos curriculares não linguísticos previstos para o 1.º período na planificação anual do Agrupamento de Escolas de Aveiro (cf. Anexo 1) (mais concretamente da área curricular de Estudo do Meio: pele,

ossos e músculos - dizendo respeito ao presente trabalho) e o outro nos tipos de texto (texto expositivo).

2. Apresentação do projeto de intervenção

2.1 Enquadramento curricular da temática

Para que pudéssemos contextualizar as atividades do projeto a desenvolver no âmbito da intercompreensão em línguas românicas na abordagem de conteúdos de Estudo do Meio, consultámos a planificação anual desta área curricular do Agrupamento de Escolas de Aveiro (cf. Anexo 1) e os documentos oficiais do Ministério da Educação destinados ao 1.º CEB, nomeadamente os Programas de Estudo do Meio e de Português.

A planificação anual de Estudo do Meio do Agrupamento de Escolas de Aveiro previa, para o 1.º período do ano letivo de 2014/2015, que os alunos identificassem a função de proteção da pele do corpo humano. No nosso projeto (cf. ponto 2.5.3 Sessão 2) abordámos, entre outros assuntos, não só esta função, como também as funções termorreguladora, excretora e sensorial. O referido documento propunha também que os alunos reconhecessem a existência de ossos e músculos e a sua função. Estes são os objetivos gerais descritos na categoria “À descoberta de si mesmo: o seu corpo” e que foram trabalhados aquando do desenvolvimento do projeto, sendo mais os importantes da planificação anual indicada, tendo em conta o tema deste trabalho. Contudo, principalmente nas atividades introdutórias do projeto (cf. ponto 2.5.2 Sessão 1, Anexo 9 e Anexo 9.1, em CD), também abordámos conteúdos relativos à categoria “À descoberta dos outros e das instituições: o passado do meio local e o passado nacional”, sendo eles “identificar factos históricos nacionais” e “localizar no friso cronológico”, e ainda um conteúdo pertencente ao 2.º período incluído na categoria “À descoberta das inter-relações entre espaços: a localização de Portugal na Europa e no mundo”, que consiste em “localizar Portugal (...) no mapa da Europa” (tudo isto essencialmente quando falámos da romanização e da evolução histórica do latim).

Referindo-nos agora ao Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2004), compreendemos, através da sua leitura, que é fundamental que os alunos deste ciclo de estudos estruturem conhecimentos básicos sobre a cultura, a natureza e a sociedade, sendo possível abordar estas áreas concomitantemente, já que “o Estudo do

Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas”, sendo este um dos princípios orientadores do Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB (*ibidem*, p. 101).

Os objetivos gerais enunciados no Programa de Estudo do Meio que são comuns ao nosso projeto são:

- “estruturar o conhecimento de si próprios, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança”;
- “desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal”;
- e “reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação” (Ministério da Educação, 2004, pp. 103-104).

Tendo em consideração o tema deste trabalho, o primeiro objetivo apresentado é o mais relevante dos três, uma vez que nele se inserem os conhecimentos relativos ao corpo humano, onde está implícita a ideia de que quanto melhor um indivíduo conhecer o seu corpo, melhores serão as atitudes face a si próprio. Os restantes objetivos estão relacionados com a abordagem do tema da romanização (os países em que sucedeu, a época em que decorreu, a herança deixada pelos romanos...), a utilização, durante o projeto, de materiais escritos em diversas línguas românicas, a referência a diversos países que sofreram a influência da cultura latina, bem como a sua localização no mapa da Europa, que despertaram, cremos nós, e atendendo ao que observámos durante o projeto, atitudes de empatia e de aceitação face aos mesmos, entre outros.

Ainda no mesmo documento, os conteúdos programáticos propostos para o 4.º ano de escolaridade comuns ao projeto desenvolvido, e em consonância com os objetivos acima explicitados, são os que se referem ao:

- “Bloco 1 - À descoberta de si mesmo”, mais concretamente o ponto “1. O seu corpo”, onde se propõe que os alunos reconheçam a existência e função dos ossos e músculos, e os observem separadamente em representações do corpo humano, e também que identifiquem a função de proteção da pele;

- “Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições”, mais especificamente o ponto “2. O passado nacional”, onde se sugere que os alunos localizem os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal e conheçam unidades de tempo, como o século;
- “Bloco 4 - À descoberta das inter-relações entre espaços”, mais concretamente o ponto “3. Portugal na Europa e no mundo”, onde se incentiva a que os alunos localizem Portugal no mapa da Europa.

Tal como no Programa de Estudo do Meio, e considerando que o projeto desenvolvido articula conhecimentos não linguísticos com conhecimentos linguísticos, também o Programa de Português do 1.º CEB (Reis, 2009) apela ao desenvolvimento de projetos que articulem áreas curriculares distintas, fazendo jus à transversalidade da língua portuguesa. Neste último documento são apresentados ainda alguns descritores de desempenho que se adequam às atividades desenvolvidas no projeto. Referimo-nos, ao nível da compreensão oral (Reis, 2009, p. 30):

- à tomada de atenção, por parte dos alunos, ao que ouvem, de forma a “descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas” e “relatar o essencial de uma história ouvida ou de uma ocorrência”;
- à utilização de “técnicas para registar, tratar e reter a informação” com vista à articulação da “informação retida com conhecimentos prévios”;
- e à identificação de “aspectos de diferenciação e variação linguística” (neste último destacam-se, por exemplo, a formação do plural em italiano, os sinais adicionais de escrita caraterísticos do romeno não comuns às outras línguas românicas abordadas, etc.).

Ao nível da leitura, os descritores mais relevantes face ao projeto são (*ibidem*, p. 39):

- mobilização de conhecimentos prévios;
- e realização de uma leitura que possibilite “comparar um texto com outro(s) e detectar traços comuns e contrastes”, “descobrir o sentido de palavras desconhecidas” e “identificar o sentido global de um texto”.

A análise destes documentos desempenhou uma importante função na medida em que foram orientadores do nosso trabalho enquanto dinamizadoras de um projeto de intervenção no 1.º CEB.

2.2 Caraterização do contexto escolar

O projeto a que temos vindo a fazer referência denominou-se “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” e decorreu numa escola pública que se insere no Agrupamento de Escolas de Aveiro. Este é composto por três Jardins de Infância (o das Barrocas, o de Santiago e o de S. Jacinto), cinco escolas do 1.º CEB (a das Barrocas, a da Glória, a de Santiago, a de S. Jacinto e a da Vera Cruz), a Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico João Afonso, a Escola Secundária Homem Cristo (sede do agrupamento), o Hospital Infante D. Pedro (Hospital Distrital de Aveiro) e o Estabelecimento Prisional Regional (nestes dois últimos são lecionadas aulas do 1.º CEB) (Agrupamento de Escolas de Aveiro, 2013). O mesmo agrupamento é ainda unidade de referência no que concerne à intervenção precoce, ao apoio especializado à multideficiência, às crianças/alunos cegos ou com baixa visão e ao ensino articulado de música (*ibidem*).

Localizada no centro da cidade de Aveiro, a escola em que foi desenvolvido o projeto abrange o segundo, terceiro e quarto anos de escolaridade do 1.º CEB (o primeiro ano está, de momento, deslocado para outra escola do mesmo agrupamento), perfazendo, assim, um total de cerca de duzentos alunos.

A referida escola é um pouco antiga mas tem vindo a sofrer diversas renovações com o objetivo de proporcionar cada vez melhores condições a todos os seus frequentadores (discentes, docentes, assistentes operacionais...). Desta forma, toda ela se apresenta bem equipada (com materiais pedagógico-didáticos, instalações para deficientes motores...), com um aspeto agradável, acolhedor, cuidado, limpo, arrumado e com recursos adequados às idades dos alunos. Indique-se ainda que alguns dos espaços destinados aos alunos são a biblioteca, o refeitório, a área exterior de recreio e, naturalmente, as salas de aula.

Relativamente à sala de aula da turma com que desenvolvemos o projeto, é possível referir que, a nosso ver, ela tem condições favoráveis ao processo ensino-aprendizagem, sendo bem iluminada com luz natural, equipada com um quadro interativo e um branco e uma pequena biblioteca, entre outros recursos.

2.3 Caracterização dos intervenientes

Antes de mais, importa referir que a turma que participou no projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” frequentava o 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Os vinte alunos (catorze do género feminino e seis do género masculino) tinham idades compreendidas entre oito e (a maioria) nove anos, tendo um deles necessidades educativas especiais (NEE), beneficiando, por isso, do devido apoio educativo especializado nas horas estipuladas, passando o restante tempo com a turma a realizar trabalho respeitante a um aluno do 1.º ou 2.º anos.

Os alunos eram todos de nacionalidade portuguesa, à exceção de dois elementos: um brasileiro e um indiano.

No que às habilitações literárias dos pais dos alunos diz respeito (Gráfico 1), é possível afirmar que a maioria (57,5%) é detentora de um curso superior (quatro deles com doutoramento), 15% concluiu o ensino secundário, 2,5% completou o ensino básico, 10% não o terminou e de 15% não se obteve informação. A profissão maioritariamente exercida pelos pais dos alunos é a de professor.

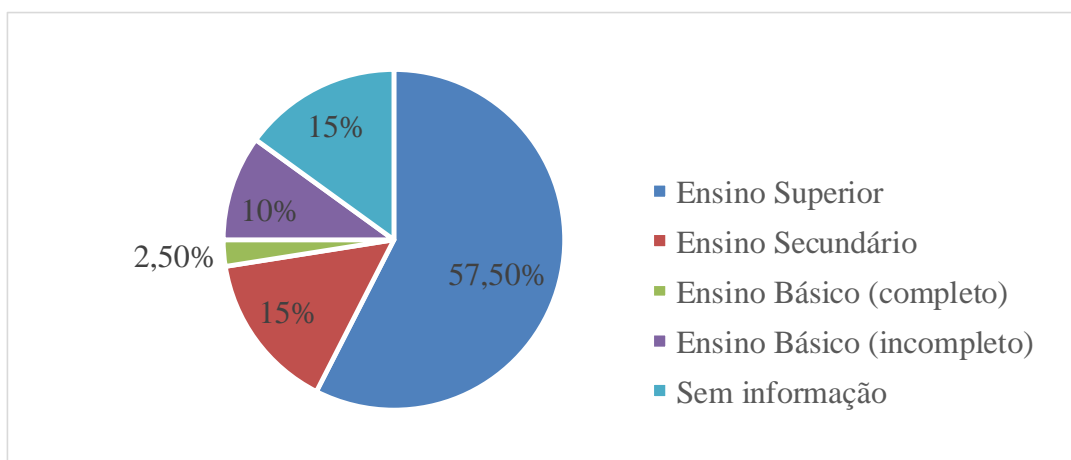


Gráfico 1 - Percentagens das habilitações literárias dos pais dos alunos

De todo o tempo em que mantivemos contacto com a turma em questão, e através de conversas com a professora titular da mesma, percebemos que a maioria dos alunos provinha de famílias cujo nível socioeconómico era médio e médio-alto, não existindo, além disso, um número significativo de famílias desestruturadas.

Analisando de uma forma holística, a turma mostrava ser interessada, recetiva, disponível e motivada para aprender e responder aos desafios colocados, sendo as relações interpessoais estabelecidas entre alunos e entre alunos e professora favoráveis ao processo

de ensino-aprendizagem. Especificando um pouco, é de salientar que, apesar de o aluno com NEE estar perfeitamente integrado na turma, por vezes era alvo de discriminação por parte dos seus colegas fora da sala de aula.

Nalguns momentos, os alunos não conseguiam controlar a vontade de participar na aula, desrespeitando a regra de esperar pela sua vez de falar. Contudo, apesar disso, o seu comportamento era, normalmente, adequado à sala de aula e a maioria revelava bem-estar emocional, autoestima moderada, autoconfiança, alegria e tranquilidade durante o tempo passado no referido espaço.

De um modo geral, os discentes apresentavam bom aproveitamento nas diferentes áreas curriculares. Estudo do Meio era a área mais apreciada pelos alunos a par das expressões (plástica, dramática e motora), contrariamente à Matemática, área pela qual demonstravam menor apreço.

Relativamente à professora titular da turma em que foi desenvolvido o projeto, é de salientar que, do que observámos, ela promove: o desenvolvimento da autonomia dos alunos (por exemplo, não os ajuda em demasia na resolução dos desafios propostos, dando-lhes oportunidade para os tentarem resolver individualmente); o envolvimento e diálogo com os pais/família, sendo que a professora propõe a realização de algumas pesquisas que os alunos devem fazer com o auxílio dos pais/encarregados de educação, para além de tentar estar sempre a par das situações familiares dos alunos (principalmente dos que têm situações familiares um pouco mais delicadas, apesar de não serem muitos os casos, como atrás referido); o rigor no cumprimento de regras (ser assíduo e pontual, entrar e sair de forma ordeira da sala de atividades, falar na sua vez, fazer silêncio no decorrer das aulas ou enquanto um aluno fala...); o aproveitamento das intervenções dos alunos para dinamizar a aula e realizar atividades de pesquisa, entre diversos outros princípios.

2.4 Objetivos pedagógico-didáticos do projeto

O projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” pressupôs toda uma investigação anterior respeitante aos conteúdos abordados neste trabalho (“*Intercompreensão na abordagem de conteúdos da área de Estudo do Meio*”) que, de uma forma muito geral, se baseiam no conceito de intercompreensão, no desenvolvimento da capacidade intercompreensiva e na abordagem de conteúdos não linguísticos. Deste modo, e tendo em

conta todas as nossas pesquisas, definimos os objetivos pedagógico-didáticos do projeto acima referido, que são apresentados no quadro abaixo (Quadro 1).

Quadro-síntese de apresentação do projeto de intervenção
Título: “ <i>Latim, latim, o que trazes para mim?</i> ”
Público a que se destina: 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Línguas envolvidas: catalão, espanhol, francês, italiano, português e romeno
Duração prevista: sete sessões (três sessões conjuntas e duas sessões individuais para cada elemento da díade)
Objetivos principais: <ul style="list-style-type: none">- sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural - nomeadamente através da abordagem da romanização e do legado romano;- proporcionar o contacto com outras línguas, designadamente algumas línguas românicas (catalão, espanhol, francês, italiano e romeno);- promover o respeito pela diferença e pelo outro (no sentido de conhecer diferentes línguas e respeitá-las, bem como aos seus falantes);- facilitar a perceção das semelhanças e diferenças entre as línguas;- levar os alunos a perceber a razão pela qual há línguas mais semelhantes entre si do que outras (reconhecer o conceito de família de línguas);- desenvolver nos alunos estratégias de intercompreensão;- proporcionar a consolidação de conteúdos abordados nas aulas sobre o corpo humano;- potenciar o conhecimento/distinção das características/funções/necessidades subjacentes à pele, ossos e músculos do corpo humano.

Quadro 1 - Quadro-síntese de apresentação do projeto de intervenção

O projeto abrangeu as áreas de Português e Estudo do Meio, contudo, na primeira sessão, e em jeito de introdução ao mesmo, abordámos também conteúdos não curriculares, nomeadamente a evolução das línguas românicas a partir da língua-mãe, o latim (cf. Anexo 9 e Anexo 9.1, em CD).

2.5 Organização e descrição das sessões

Procede-se abaixo à descrição das sessões do projeto, mas não sem antes evidenciar alguns fatores a si inerentes. É de salientar que este se prolongou por sete sessões (da Sessão 1 à Sessão 7), tendo existido uma anterior a todas elas (Sessão 0) na qual pretendemos conhecer a cultura linguística dos alunos, algumas das suas representações relativamente às línguas e algumas das suas vivências, contextos de vida, entre outros aspetos para, deste modo, podermos adequar o projeto ao público-alvo. Tendo em consideração a Sessão 0, o projeto decorreu durante três semanas, iniciando-se no dia cinco de novembro, com a sessão atrás referida, e terminando no dia vinte e seis do mesmo mês, com a Sessão 7, sendo que a duração das mesmas variou consoante as atividades realizadas, o interesse dos alunos por diversos assuntos/atividades, as dificuldades sentidas, alguns possíveis imprevistos, entre outros motivos.

Das sete sessões, as duas primeiras (Sessão 1 e Sessão 2) foram dinamizadas em díade, bem como a Sessão 7. As sessões 5 e 6 destinaram-se à abordagem de textos expositivos redigidos em diversas línguas românicas, tema não abrangido por este trabalho, não sendo, por isso, as referidas sessões descritas abaixo (é possível consultar as planificações de todas as sessões, à exceção destas duas, nos anexos 2, 3, 4, 5, 6 e 7).

Importa referir que o aluno com NEE participou em todas as sessões do projeto beneficiando da ajuda frequente de uma das estagiárias, ou do seu colega de carteira, que revelava gosto por o poder auxiliar.

2.5.1 Sessão 0

No dia cinco de novembro de 2014 decorreu, durante uma hora, a Sessão 0 do projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”, intitulada “*O que sei sobre as línguas?*”. O objetivo desta sessão, dinamizada em díade, era o de saber quais os conhecimentos, representações, experiências e interesses linguísticos dos alunos, como já referido.

Deste modo, entregámos aos alunos um inquérito por questionário (cf. Anexo 8), tendo cada questão sido previamente explicada, para nos certificarmos de que compreendiam realmente o que lhes era pedido na questão e respondiam de forma adequada. Os discentes foram respondendo gradualmente às questões logo após a explicação de cada uma. Terminado o preenchimento dos inquéritos, recolhemo-los, para os podermos analisar.

2.5.2 Sessão 1

A Sessão 1, denominada “*A árvore das línguas românicas*”, foi realizada no dia dez de novembro de 2014 e prolongou-se por cerca de uma hora e meia. O principal intuito desta sessão, realizada conjuntamente, era o de fazer com que os alunos compreendessem que existem línguas parecidas com o português e outras muito diferentes, percebessem a razão pela qual há línguas mais semelhantes entre si do que outras (fazendo referência, aqui, às famílias de línguas), soubessem que o latim é a língua-mãe das línguas a trabalhar no projeto, e conhecessem um pouco da história do latim e de algumas das línguas românicas.

Com vista à consecução dos referidos objetivos, iniciámos, então, a Sessão 1 falando um pouco das respostas que os alunos deram aos inquéritos por questionário preenchidos na sessão anterior, esclarecendo algumas das suas ideias pré-concebidas, como o facto de o “brasileiro” e o “angolano” serem variedades da língua portuguesa e o “americano” corresponder à língua inglesa. Clarificámos ainda o conceito de língua e, confirmado o tema dos inquéritos (línguas), explicámos que este seria também o tema principal do projeto que agora principiávamos.

Com a intenção de os alunos começarem a trabalhar a sua capacidade de intercompreensão e de perceberem que existem línguas muito mais parecidas/próximas do português do que outras, mostrámos-lhes um vídeo do primeiro episódio da série infantil Heidi com recurso ao computador e ao quadro interativo. Os alunos começaram por o visualizar em mandarim¹⁰ e questionámo-los relativamente à língua presente no mesmo, ao que tinham compreendido e que estratégias utilizaram para o conseguir entender (se recorreram ao conhecimento da língua, aos gestos das personagens...). Explicámos-lhes ainda que as legendas do vídeo estavam escritas em mandarim, e, portanto, num sistema de escrita que desconhecem (exceto uma aluna que começou a frequentar aulas desta língua, apesar de ainda não saber ler, nem compreender o que ouve). O segundo vídeo foi apresentado em espanhol¹¹ e os alunos não tiveram dificuldade em reconhecer o idioma. As questões colocadas relativas a este último vídeo foram idênticas às formuladas para o vídeo em mandarim, e os alunos revelaram agora maior facilidade em responder-lhes. Aproveitou-se este momento para esclarecer que os termos castelhano e espanhol são respeitantes à mesma língua. Questionámos os alunos sobre o motivo pelo qual

¹⁰ Vídeo em mandarim: <http://www.youtube.com/watch?v=lvq6OvdGXjk> (13'55'' - 16'43'').

¹¹ Vídeo em espanhol: <http://www.youtube.com/watch?v=Hb6OK2ZdKj8> (14'30'' - 17'10'').

conseguiram perceber muito mais informações do segundo vídeo do que do primeiro e também que outras línguas se assemelham ao português, além do espanhol.

A escolha das línguas dos vídeos não foi feita ao acaso. Pretendíamos que um deles fosse falado numa língua derivada de uma família distante do latim, para haver menos probabilidade de os alunos a conseguirem compreender, e que no outro as personagens se expressassem num idioma muito próximo do português. O mandarim era uma língua desconhecida de toda a turma (com a exceção atrás mencionada), ao contrário do espanhol, daí a nossa escolha ter recaído sobre estas duas línguas.

Pedimos, de seguida, à turma que tentasse decifrar a frase “*Roma in Latium est*”, e que indicasse o idioma em que a mesma estava redigida. De seguida, foi apresentado o material em formato *power point* “Odisseia das línguas românicas”¹² (cf. Anexo 9 e Anexo 9.1, em CD), depois de indicado o significado da frase (“Roma está/situa-se no Latium/Lácio”). Esta apresentação teve como objetivo que os alunos percebessem o que subjaz à semelhança entre as línguas românicas referidas até àquele momento, ou seja, línguas mencionadas aquando da conversa sobre os vídeos apresentados, na ocasião em que os alunos foram questionados sobre outras línguas que conheciam que se assemelhassem ao português e noutros momentos. Começámos por esclarecer o seu título (“Odisseia das línguas românicas”), ou seja, por ajudar a descobrir o que é uma odisséia, o que são as línguas românicas, por quem são faladas, que língua era utilizada pelos romanos para comunicar, onde é que esta era falada (Roma - Latium/Lácio), que línguas românicas existem e, finalmente, analisámos o sentido do título do material apresentado no seu todo.

Posto isto, e recordando os vídeos vistos anteriormente, perguntámos à turma se as línguas faladas pelas personagens seriam ambas românicas. Depois explicámos o que é e quais são as línguas maternas dos alunos da turma, bem como a respetiva língua-mãe. Referimos que o latim é a língua da ciência e atentámos no exemplo do nome científico de cão (*Canis lupus familiaris*) e de lobo (*Canis lupus*).

A apresentação da “Odisseia das línguas românicas” continuou, tendo sido apresentados diversos factos estatísticos e históricos sobre o surgimento e desenvolvimento do latim em Espanha, França, Itália, Portugal e Roménia. Fizemos ainda a distinção entre língua e dialeto, localizámos no mapa diversas regiões importantes e no friso cronológico várias datas relevantes, referimos que o Lácio, em Itália, é a terra da latinidade e que o

¹² Uma adaptação do material “Odisseia das Línguas” de Ramos (2011) e de “A Odisseia das Línguas Latinas” presente no site da União Latina: http://www.unilat.org/DPEL/Promotion/L_Odyssee_des_langues/pt.

português é conhecido como língua da poesia e da música, entre muitas outras curiosidades.

Posteriormente, propusemos aos alunos que averiguassem da existência de mais línguas românicas para além das que falámos na primeira sessão do projeto e, existindo, quais os seus nomes.

Tendo em conta as respostas aos inquéritos que os discentes preencheram na Sessão 0 e também a apresentação da “Odisseia das línguas românicas”, pedimos-lhes que voltassem a pensar sobre se as línguas evoluem ou não. Refletiram, também, relativamente ao motivo de algumas línguas serem mais semelhantes entre si do que outras e aprenderam que as expressões “línguas latinas” e “línguas românicas” são sinónimas.

Anunciámos, então, o nome do nosso projeto (“*Latim, latim, o que trazes para mim?*”) e pedimos aos alunos que nos dissessem o que nos trouxe, realmente, o latim (a nossa língua portuguesa, as restantes línguas românicas, conhecimentos veiculados através desta língua...).

Finalmente, a turma preencheu uma ficha de sistematização dos conteúdos abordados na Sessão 1 (cf. Anexo 10) e, todos juntos, iniciámos a construção da “Árvore das línguas românicas” em grandes dimensões, para ser exposta na sala de aula e completada ao longo das sessões, à medida que iam sendo introduzidas novas línguas e palavras: o tronco representaria o latim (a língua-mãe), os ramos simbolizariam as línguas românicas e nas folhas escrever-se-iam algumas palavras pertencentes a cada língua (cf. Figura 2), tendo os alunos desenhado uma árvore idêntica no verso da referida ficha.



Figura 2 - Início da construção da “Árvore das línguas românicas”

2.5.3 Sessão 2

Intitulada “*Línguas enquadradas*”, a Sessão 2, dinamizada pelos dois membros da díade, concretizou-se no dia onze de novembro de 2014 durante duas horas, tendo sido introduzido o estudo do corpo humano através da abordagem da pele. Nesta sessão pretendia-se essencialmente que os alunos contactassem, comparassem e distinguíssem algumas línguas românicas (nomeadamente o português, espanhol, francês, italiano e romeno), percebendo que há palavras opacas, translúcidas e transparentes e verificando algumas regularidades inerentes às línguas em estudo como, por exemplo, a forma como é feito o plural das palavras, descobrissem semelhanças e diferenças entre as línguas, desenvolvessem estratégias de intercompreensão, extraíssem informação de um texto expositivo apresentado em diversas línguas românicas (não esqueçamos que esta sessão era conjunta e que o outro elemento da díade focou o seu trabalho no texto de tipo expositivo), selecionassem, organizassem e tratassem informação em diferentes suportes (através de textos escritos e orais e da construção de uma tabela de correspondências), e consolidassem conteúdos abordados nas aulas sobre a pele do corpo humano.

Tendo em conta o que foi proposto aos alunos na Sessão 1 do projeto, encetámos a Sessão 2 perguntando-lhes que outras línguas românicas existem para além das já mencionadas até ao momento. As línguas descobertas pelos discentes nas suas pesquisas foram registadas no quadro (mirandês; aragonês, asturiano, catalão, galego, leonês, valenciano; occitano, provençal; picardo, valão; lígure, napolitano, piemontês, rético, sardo, siciliano, vêneto; romanche; dálmata) e selecionaram-se algumas delas para se acrescentarem à “Árvore das línguas românicas” (cf. Figuras 3 e 4).



Figuras 3 e 4 - Árvore das línguas românicas

Os alunos passaram, posteriormente, à decifração de dois textos (cf. Anexo 11), um em romeno e outro em francês, sendo que ambos continham informações análogas e estavam organizados de forma muito semelhante: no primeiro parágrafo era feita a introdução do texto/apresentação geral da pele do corpo humano, no segundo eram apresentadas as funções do referido órgão, no terceiro falava-se da sua constituição e, no quarto, da sua cor. Depois de ouvirem as gravações de dois locutores nativos, um romeno e o outro francês a lerem os textos nas respectivas línguas (cf. Anexos 11.1 e 11.2, em CD), os discentes puderam confirmar ou infirmar as suas suposições relativamente às línguas em que os textos estavam redigidos, bem como, por exemplo, confrontar o registo escrito com o registo oral. Foram colocadas algumas questões orientadoras como “Qual é o assunto principal do texto?”; “Que outras ideias importantes conseguem retirar dele?”; “Parece-vos haver alguma(s) semelhança(s) entre os textos? E diferença(s)? Qual/Quais?”; “A informação está organizada de alguma maneira específica?”; “Sobre o que é que fala cada um dos parágrafos?”; “Conseguem reconhecer alguma palavra? Porquê?”; entre outras. Foram também discutidas as palavras-chave dos textos, bem como a definição deste conceito (palavras-chave) e, após tudo isto, os alunos sublinharam da mesma cor os parágrafos respeitantes ao texto em francês e em romeno que continham informação sobre o mesmo assunto (os parágrafos relativos à introdução do texto, às funções da pele, à constituição da mesma e à sua cor) (cf. Figura 5).

No verso da folha onde se encontravam escritos os dois textos acima indicados estavam outros dois com informações idênticas, mas agora redigidos em italiano e espanhol (cf. segunda página do Anexo 11). Os alunos tentaram decifrar estes dois últimos textos e dialogaram sobre o significado de algumas palavras, sobre as informações que já tinham encontrado anteriormente, ou que apenas compreenderam agora, e sobre o facto de as duas novas línguas em questão serem mais semelhantes ao português do que as duas anteriores. Após a audição dos textos nas respectivas línguas (cf. Anexos 11.3 e 11.4, em CD) e terminada a atividade de sublinhar com a mesma cor os parágrafos respeitantes a conteúdos análogos (tendo em conta as cores utilizadas anteriormente - cf. Figura 6), foi entregue aos discentes um texto idêntico aos quatro anteriores, mas desta vez escrito em português (cf. última página do Anexo 11), para que eles pudessem confrontar o que liam agora com todas as conclusões tiradas até ao momento e comparar e descobrir a tradução ou o significado de algumas palavras.

Texto 1 → "Pielea corpului uman"

Pielea constituie un nivel rezistent și flexibil care acoperă întreg corpul nostru. Aceasta este cea mai mare și cea mai grea organelă din corpul uman: acoperă 2 m² și are o greutate de 5 kg.

Pielea are funcții de protecție, deoarece protejează corpul de microorganismii, de la deshidratare, face impermeabil la apă și facilitează producerea de vitamina D. De asemenea are și alte funcții: funcția termoregulatorie, în menținerea unei temperaturi constante a corpului; funcția excretorie, deoarece participă la secretarea unor produse în vedea de metabolismului și funcția senzorială care ajută o sensibilizare diversă.

Pielea este constituită din două niveluri: epidermă și dermă. Epidermă este nivelul exterior și mai subțire. Dermă este nivelul intermediar și mai gros.

Culoarea pielii noastre este definită prin pigmentul melanină. Melanina este situată în epidermă și este protejată de keratină.

Texto 2 → "La peau du corps humain"

Tout notre corps est couvert par un organe résistant et souple appelé peau. C'est l'organe le plus grand et le plus lourd du corps humain, couvrant environ 2 m² et un poids de 5 kg.

La peau protège l'organisme de la plupart des agressions extérieures. Elle est la première barrière de protection de l'organisme, car ce qu'elle empêche l'entrée des microorganismes, la déshydratation, rend le corps étanche à l'eau et participe à la synthèse de la vitamine D. Les autres fonctions sont la fonction de thermorégulation, qui maintient la température de notre corps (chauffe et refroidit le corps), la fonction d'excrétion, car la transpiration élimine les déchets de notre corps, et la fonction sensorielle, parce que les terminaisons nerveuses contenues dans la peau permettent à l'homme d'explorer son environnement par le toucher, qui nous permet de ressentir et distinguer les sensations.

Il y a deux niveaux dans les parties de la peau: l'épiderme et le derme. L'épiderme est la couche externe et plus mince. Le derme est la couche de tissu et la plus épaisse.

La couleur de notre peau est définie par la quantité de mélanine que nous avons. La mélanine est située dans l'épiderme et nous protège de la lumière du soleil.

Figura 5 - Textos escritos em romeno (Texto 1) e em francês (Texto 2) sublinhados com uma cor para cada parágrafo equivalente

Texto 3 → "La pelle del corpo umano"

Tutto il nostro corpo è rivestito da un organo resistente e flessibile chiamato pelle. Questa è il maggior e più pesante organo del corpo umano, giungendo a ricoprire 2 m² e a pesare 5 Kg.

La pelle svolge diverse funzioni: funzione protettiva (impedisce l'ingresso di microorganismi, la disidratazione, fa il corpo impermeabile all'acqua e lascia la produzione di vitamina D); funzione termoregolazione (mantiene la temperatura corporea e scalda e raffredda il corpo); funzione escretoria (il sudore elimina residui dal nostro organismo); funzione sensoriale (ci permette di sentire e distinguere le sensazioni).

Sono due strati dove la pelle si divide: l'epidermide e derma. L'epidermide è lo strato di pelle più fine e esterna. Il derma è lo strato di pelle intermedia e più spesso.

Il colore della nostra pelle è marcato dalla quantità di melanina che produciamo. La melanina si trova nell'epidermide e ci protegge dai raggi solari.

Texto 4 → "La piel del cuerpo humano"

Todo nuestro cuerpo está cubierto por un duro y flexible órgano llamado piel. La piel es el mayor y más pesado órgano del cuerpo humano. En el ser humano ocupa aproximadamente 2 m² y su peso aproximado es de 5 kg.

La piel actúa como barrera protectora que evita al organismo del medio que lo rodea, protegiéndolo de la entrada de microorganismos, de la deshidratación, hace que con el cuerpo sea impermeable al agua y permite la formación de la vitamina D. La piel realiza otras funciones como la función termorreguladora (mantiene la temperatura corporal - calienta y enfría al cuerpo), la función excretora (eliminación elimina los residuos en nuestro cuerpo) y la función sensorial (nos permite sentir y distinguir las sensaciones).

La piel tiene dos capas principales: la epidermis y la dermis. La epidermis es la capa externa y más delgada. La dermis es la capa media y más gruesa.

El color de nuestra piel se define por la cantidad de melanina que tiene. La melanina se encuentra en la epidermis y nos protege de la luz solar.

Figura 6 - Textos escritos em italiano (Texto 3) e em espanhol (Texto 4) sublinhados com uma cor para cada parágrafo equivalente

Posteriormente, foi exposta e afixada na sala de aula a “Tabela das línguas românicas”, uma tabela de dupla entrada e de grandes dimensões (cf. Figura 7), em que os alunos, à vez, tinham de associar cada cartão que escolhiam, contendo uma palavra-chave escrita em espanhol, francês, italiano, português ou romeno (cf. Anexo 12), à respetiva língua e imagem, cada imagem correspondendo a uma palavra-chave em formato pictórico. As palavras-chave selecionadas foram: pele, órgão, corpo humano, função protetora, função termorreguladora, função excretora, função sensorial, epiderme, derme e cor. À medida que cada discente ia colando um cartão na tabela, ia explicando o motivo da escolha feita e os restantes alunos iam confirmando através dos textos anteriormente analisados (já que as palavras-chave foram retiradas destes) se o cartão tinha sido colocado no espaço correto. Cada aluno tinha uma tabela semelhante à tabela de grandes dimensões, mas adaptada a uma folha A4 (cf. Anexo 13), que ia preenchendo de acordo com o que ia sendo feito na tabela gigante (cf. Figura 8).

Romeno	Piele	Organ	Corpul uman	Funcția de protecție	Funcția termoregulatorie	Funcția excretorie	Funcția senzorială	Epidermă	Dermă	Culcuș
Francês	Peau	Organe	Corps humain	Fonction de protection	Fonction de thermorégulation	Fonction d'excrétion	Fonction sensorielle	Épiderme	Dermis	Culot
Italiano	Pelle	Organi	Corpo umano	Funzione protettiva	Funzione termoregolazione	Funzione escretoria	Funzione sensoriale	Epidermide	Dermis	Culmo
Español	Piel	Órganos	Cuerpo humano	Función protectora	Función termorreguladora	Función excretora	Función sensorial	Epidermis	Dermis	Culm
Português	Pele	Órgão	Corpo humano	Função protetora	Função termoreguladora	Função excretora	Função sensorial	Epiderme	Dermis	Culm

Figura 7 - Tabela das línguas românicas

Tabela das Línguas Românicas										
Romeno	Piele	Organ	Corpul Uman	Funcția Protecție	Funcția Termoregulatorie	Funcția Excretorie	Funcția Senzorială	Epidermă	Dermă	Culcuș
Francês	Peau	Organe	Corps Humain	Fonction Protection	Fonction Thermorégulation	Fonction d'excrétion	Fonction Sensorielle	Épiderme	Dermis	Culot
Italiano	Pelle	Organi	Corpo Umano	Funzione Protettiva	Funzione Termoregolazione	Funzione Escretoria	Funzione Sensoriale	Epidermide	Dermis	Culmo
Español	Piel	Órganos	Cuerpo Humano	Función Protectora	Función Termorreguladora	Función Excretora	Función Sensorial	Epidermis	Dermis	Culm
Português	Pele	Órgão	Corpo Humano	Função Protetora	Função Termoreguladora	Função Excretora	Função Sensorial	Epiderme	Dermis	Culm

Figura 8 - Tabela das línguas românicas preenchida pelos alunos

Partindo da observação da “Tabela das línguas românicas” concluída, os alunos compararam as palavras das mesmas colunas (palavras com o mesmo significado em línguas diferentes) e refletiram sobre o motivo pelo qual todas elas, de um modo geral, eram parecidas, percebendo a sua origem latina comum. Explicámos ainda aos alunos o que são palavras opacas, translúcidas e transparentes, dando, sempre que possível, exemplos presentes na tabela preenchida.

Para finalizar, alguns alunos escreveram numa folha de papel (com cor e formato de folha de árvore) uma palavra/expressão mencionada na presente sessão, escolhida por cada um e na língua indicada pela estagiária para, desta forma, obtermos uma folha escrita em cada uma das línguas abordadas na sessão. Essas folhas foram acrescentadas à “Árvore das línguas românicas”, processo que se repetiu no final de todas as sessões do projeto (no ponto 2.5.6 Sessões 5 e 6 é possível observar um registo fotográfico da árvore completa, contendo inúmeras palavras ligadas aos conteúdos de Estudo do Meio planificados para o 1.º período - cf. Figura 12).

2.5.4 Sessão 3

A Sessão 3 do projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” prolongou-se por uma hora e quinze minutos no dia dezassete de novembro de 2014 e “*Esqueleto românico*” foi o título atribuído à mesma. A intenção pedagógica desta sessão não diferia, como é óbvio, totalmente da anterior: contactar, distinguir, comparar, e descobrir semelhanças e diferenças entre algumas línguas românicas (designadamente o espanhol, francês, italiano e romeno) e desenvolver estratégias de intercompreensão, objetivos comuns a ambas as sessões, acrescendo, agora, a consolidação de conteúdos abordados nas aulas sobre o esqueleto do corpo humano.

Começámos por recordar o essencial das sessões anteriores, por anunciar o tema principal desta terceira sessão (esqueleto do corpo humano), e por relembrar o nome dos ossos do corpo humano estudados anteriormente em sala de aula. Para esta última atividade mencionada recorreremos a uma apresentação em formato *power point* (cf. Anexo 14 e Anexo 14.1, em CD) em que se podia observar um modelo de um esqueleto humano presente também nos manuais escolares dos alunos, mas que, durante a atividade, não podiam ser consultados. À medida que cada aluno ia indicando o nome de um osso e a sua localização no esqueleto, os colegas iam confirmando ou infirmando essa informação e, depois de atingido um consenso, o nome desse osso surgia, então, na apresentação.

Posteriormente, a turma foi organizada em oito grupos para se realizar um jogo de memória. Isto foi possível recorrendo a cartões escritos apenas de um lado, contendo cada um o nome de um dos ossos do esqueleto humano (dos estudados em sala de aula) numa das quatro línguas românicas abordadas na Sessão 3 (espanhol, francês, italiano e romeno) e com a indicação da língua em que estava escrito o nome do osso (cf. Anexo 15). Para um cartão existiam, portanto, outros três que lhe correspondiam. Os alunos inicialmente não

podiam ver o que estava escrito nos cartões, apresentando-se estes pousados sobre a mesa, espalhados, e com o conteúdo escrito oculto (virado para baixo). Um aluno de cada vez virava um cartão e logo outro de seguida, tentando que ambos correspondessem ao nome do mesmo osso (mas, naturalmente, em línguas diferentes). Quando, numa jogada, eram encontrados dois cartões com o nome do mesmo osso, guardavam-se à parte dos outros que ainda estavam virados para baixo.

Terminada a atividade apresentada no parágrafo anterior, foi pedido aos alunos que expusessem o conteúdo escrito de todos os pares de cartões conseguidos. Tínhamos intenção de lhes pedir que observassem esses cartões e que tentassem encontrar semelhanças entre eles. Contudo, não foi necessário verbalizar tal pedido, já que os alunos perceberam de imediato que os cartões se podiam agrupar em quatro: os quatro significantes com o mesmo significado. Os discentes puderam, então, por exemplo, comparar a forma escrita dos nomes dos ossos em espanhol, francês, italiano e romeno e confrontar com o modo como se escrevem esses nomes em português, descobrindo, assim, diversas semelhanças e diferenças entre todos esses nomes registados nas referidas línguas.

Aproveitámos, de seguida, os cartões do jogo de memória para os colar num modelo de um esqueleto humano de grandes dimensões que foi exposto na sala, o “Esqueleto românico”. Os discentes foram, quando solicitados, colar os cartões ao lado do osso correspondente e, no final, o modelo ficou completo com os nomes dos ossos escritos nas quatro línguas abordadas na Sessão 3 (cf. Figura 9).

Por fim, entregou-se a cada aluno uma folha de sistematização dos conteúdos abordados na sessão, com o “Esqueleto românico” agora adaptado a uma folha A4 (cf. Anexo 16 e Figura 10). O ponto essencial dessa ficha era o facto de os alunos terem de fazer a ligação dos nomes dos ossos escritos nas diversas línguas ao osso correto.

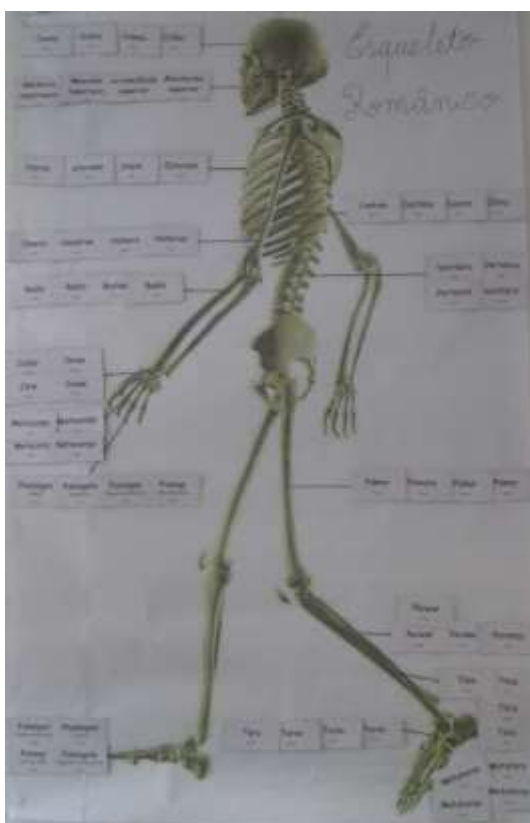


Figura 9 - “Esqueleto românico” com os cartões do jogo de memória colados

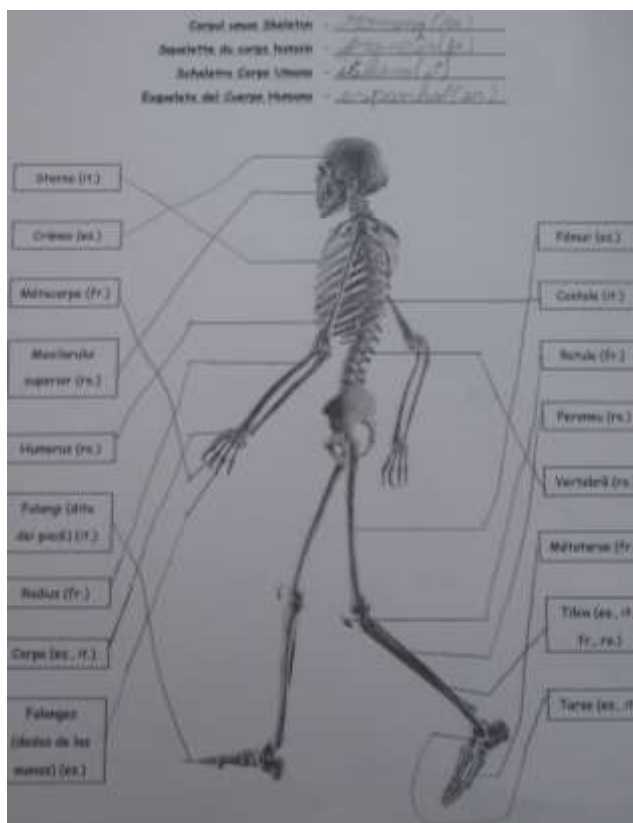


Figura 10 - Ficha de sistematização sobre os ossos do corpo humano

Por fim, os alunos escreveram, novamente, uma palavra/expressão nas folhas para acrescentar à “Árvore das línguas românicas”, numa língua trabalhada na presente sessão (cf. Figura 12).

2.5.5 Sessão 4

“*I muscles în acțiön*” - título com cada uma das palavras que o compõem registada numa língua diferente, italiano, francês, romeno e espanhol, respetivamente - foi a segunda e última sessão individual, realizada no dia dezanove de novembro de 2014. Esta quarta sessão prolongou-se por aproximadamente duas horas e os objetivos principais foram, à semelhança das duas sessões anteriores, contactar, distinguir, comparar, e descobrir parencas e diferenças entre algumas línguas românicas (concretamente o catalão, espanhol, francês, italiano, português e romeno) e desenvolver estratégias de intercompreensão. Pretendeu-se ainda consolidar conteúdos abordados nas aulas sobre os músculos do corpo humano.

Na Sessão 4 os alunos visualizaram um mesmo excerto de vídeo apresentado em francês¹³, italiano¹⁴, espanhol¹⁵ e português¹⁶ (por esta ordem) da coleção “Era uma vez... o corpo humano” sobre os músculos (cf. anexos 17.1, 17.2, 17.3 e 17.4, em CD). A ordem de apresentação dos vídeos teve que ver com a facilidade/dificuldade que nos pareceu que a maioria dos alunos teria em aceder ao sentido do que era dito em cada idioma.

Para realização dos registos relativos aos vídeos foi entregue a cada aluno uma ficha (cf. Anexo 18) que ia sendo preenchida com as ideias mais relevantes (cf. Figura 11) e, como tal, o primeiro passo centrou-se em compreender o que eram informações principais e secundárias. Algumas dessas informações a registar na ficha foram previamente definidas por nós, que orientávamos a conversa com os alunos de forma a que chegassem à ideia que pretendíamos, e outras informações foram registadas de acordo com o que os alunos consideravam relevante.

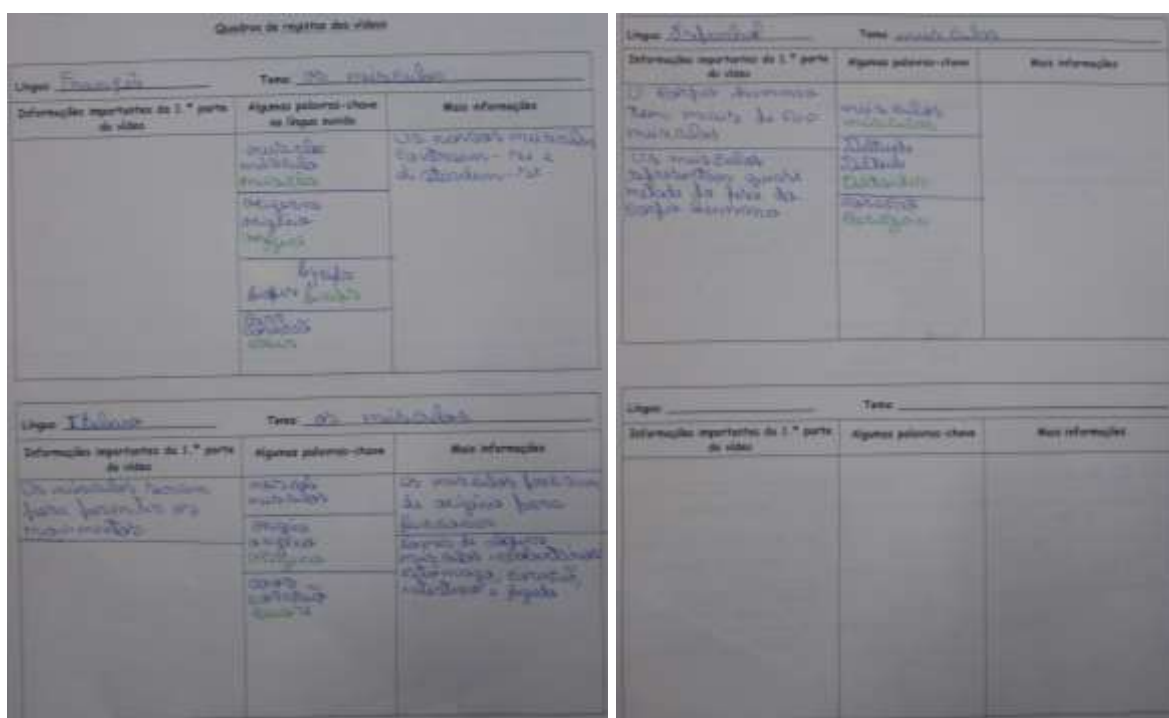


Figura 11 - Ficha de registos dos vídeos visualizados

¹³ Vídeo em francês: <http://www.youtube.com/watch?v=YHFkVRkrenE> (1'49'' - 2'11'' / 2'11'' - 2'50'' / 2'50'' - 5'25'').

¹⁴ Vídeo em italiano: <http://www.youtube.com/watch?v=shkz7Qst6KY> (14'' - 38'' / 38'' - 1'14'' / 1'14'' - 3'50'').

¹⁵ Vídeo em espanhol: <http://www.youtube.com/watch?v=cxqxGc1zdLg> (1'47'' - 2'09'' / 2'.09 - 2'48'' / 2'48'' - 5'23'').

¹⁶ Vídeo em português: <http://www.youtube.com/watch?v=G5rSTkSswPk> (1'57'' - 2'18'' / 2'18'' - 2'58'' / 2'58'' - 5'33'').

Aquando da visualização de cada vídeo fomos fazendo pausas (apresentadas nas notas de rodapé treze, catorze, quinze e dezasseis) para colocar diversas questões e para os alunos realizarem alguns registos na ficha acima mencionada. Assim, o primeiro vídeo a ser apresentado foi o francês e em cada pausa colocámos questões como “Em que língua está o vídeo?”, “Qual o seu assunto?”, “Como o perceberam?” (estratégias utilizadas), “Quais os músculos de que se fala?”, entre outras questões. Posteriormente, os alunos tiveram oportunidade de visualizar o vídeo em italiano e depois em espanhol e, durante a visualização dos mesmos, também fizemos algumas pausas para saber que palavras, expressões e informações é que os alunos compreenderam nestas línguas que não tinham percebido anteriormente e perguntámos, mais uma vez, que estratégias é que eles utilizaram para compreender o assunto dos vídeos (entre outras questões). Por último, os discentes visualizaram o mesmo vídeo, mas agora em português, para confrontarem as ideias que retiraram dos vídeos vistos anteriormente e acrescentarem no quadro de registos as informações que ainda não tinham sido compreendidas.

A última atividade da Sessão 4 centrou-se num exercício de tradução em que foram formados grupos de dois e de três elementos. Chamou-se um grupo de cada vez para ir à parte da frente da sala de aula e lhe ser entregue um papel com uma frase escrita em catalão, espanhol, francês, italiano ou romeno, relativas ao tema dos músculos (cf. Anexo 19). Cada grupo leu (da forma que soube) a sua frase e, depois de lhe serem dados alguns segundos para pensar no significado de algumas palavras/expressões, a frase que estava a ser analisada foi projetada no quadro interativo para que os restantes elementos da turma também a pudessem ler e aceder ao seu sentido individualmente e em silêncio, e ainda para que o grupo que estivesse a explicar o significado da mesma pudesse fazê-lo apontando para o quadro interativo de forma a tornar mais fácil a compreensão da explicação por parte dos colegas e professoras. O grupo que estava, no momento, a realizar a atividade apresentou o significado da frase e a língua em que esta estava redigida. A turma teve, depois, oportunidade de ouvir a frase ser pronunciada por um falante nativo da língua em que a mesma estava escrita (cf. anexos 20.1, 20.2, 20.3, 20.4 e 20.5, em CD).

Finalmente, e mais uma vez, os discentes registaram uma palavra/expressão nas folhas para acrescentar à “Árvore das línguas românicas”, numa língua trabalhada na Sessão 4 (cf. Figura 12).

2.5.6 Sessões 5 e 6

Como anteriormente indicado, a quinta e sexta sessões destinaram-se à abordagem de textos expositivos escritos em diversas línguas românicas, tema não abrangido por este trabalho, não sendo, por isso, as referidas sessões descritas neste ponto. Contudo, o *terminus* da “Árvore das línguas românicas”, material comum a ambos os membros da díade, teve lugar na Sessão 6, pelo que a Figura 12 representa o seu produto final.



Figura 12 - Árvore das línguas românicas concluída

2.5.7 Sessão 7

A última e sétima sessão do projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”, dinamizada em díade, decorreu no dia vinte e seis de novembro de 2014, durante uma hora e trinta minutos, intitulando-se “*Quiz - Mostra o que sabes*”. Esta sessão teve como intuito a consolidação dos conteúdos abordados no decorrer do projeto e a verificação, por parte da díade, das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Bem como o título indica, na Sessão 7 foi realizado um *quiz* (cf. Anexo 21 e Anexo 21.1, em CD) sobre tudo o que foi abordado ao longo do projeto (línguas românicas, família de línguas, corpo humano, características do texto expositivo...). Para tal, foram formados pares (apenas uma aluna ficou sozinha porque quis, e porque os alunos presentes na sala de aula correspondiam a um número de elementos ímpar) para responderem a cada questão.

Como forma de concluir a última sessão, os alunos responderam a um inquérito por questionário (cf. Anexo 22) muito semelhante ao que foi entregue na Sessão 0, mas agora

adaptado ao final do projeto. Isto é, algumas questões foram modificadas e foi pedida aos alunos a opinião sobre diversos aspetos respeitantes ao desenvolvimento do projeto.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” foi idealizado e desenvolvido com determinados objetivos supramencionados. Com o intuito de verificar se os mesmos tinham sido alcançados, foi necessário, de alguma forma, avaliar o projeto, o desempenho dos seus intervenientes, entre outros fatores. Para isso, foram utilizadas algumas técnicas de recolha de dados, que Pardal e Correia (1995, p. 48) caracterizam como sendo “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efectivação do conjunto de operações (...), com vista à verificação empírica”.

Seleccionámos, neste sentido, as técnicas e instrumentos de recolha de dados que mais se adequavam às questões e objetivos de investigação do presente trabalho, recaindo as nossas escolhas sobre a observação direta e participante, as notas de campo, as fotografias, as gravações audiovisuais, os inquéritos por questionário e as fichas preenchidas pelos alunos, que passamos a apresentar de seguida. Saliente-se que, independentemente da técnica ou instrumento de recolha de dados utilizado, o anonimato dos alunos foi sempre salvaguardado.

Começamos por nos reportar à mais antiga técnica de recolha de dados: a observação. Esta foi de carácter participante, o que, para Pardal e Correia (1995, p. 50), “permite, em regra, um nível mais elevado de precisão na informação do que na observação não-participante”. Assim, tivemos oportunidade de integrar, de certa forma, a realidade com que estávamos a contactar e “conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior” (*ibidem*). Porém, recorrendo unicamente à observação direta, podiam começar a ser esquecidas diversas informações, ou tampouco serem captadas. Como tal, recorreremos a outros meios de recolha de informação como forma de tornar o nosso estudo mais completo e fidedigno.

Refiramo-nos, então, às notas de campo, isto é, ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” de informações (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Estas notas foram tomadas sob a forma de reflexões sobre o que tínhamos percebido, sentido, perspectivado... relativamente às sessões do projeto e saliente-se que, nas palavras dos mesmos autores, “as reflexões são um meio para a

realização de um estudo melhor, e não um fim em si próprias” (p. 165), tendo sido este, para nós, o principal sentido das mesmas.

Também as fotografias demonstraram alguma utilidade, na medida em que nos facultaram diversos dados descritivos do meio, dos seus intervenientes, das atividades que estavam a ser realizadas, entre outros aspetos. Bogdan e Biklen (1994) mencionam que a utilização da máquina fotográfica pode fazer parecer aos alunos que o investigador é um membro exterior à turma, ou que é uma espécie de espião. Contudo, é de salientar que durante o projeto os alunos se demonstraram bastante recetivos ao facto de serem fotografados aquando da realização das suas atividades, sentindo, deste modo, que o seu trabalho estava a ser valorizado, influenciando positivamente a sua motivação face ao projeto.

Para completar, de forma muito eficaz, a informação fornecida pelas fotografias, recorreremos às gravações audiovisuais, que nos facilitaram a conversão para texto das interações decorridas durante as sessões. Desta forma, conseguimos apreender e reconstruir grande parte das ações e intervenções dos participantes do projeto para análise posterior.

Procurámos também perceber e traçar o perfil dos alunos através, por exemplo, de um inquérito por questionário entregue no início do desenvolvimento do projeto (cf. Anexo 8), e outro aquando da sua finalização (cf. Anexo 22). Assim, inicialmente tivemos oportunidade de aceder a alguns dos conhecimentos, representações, experiências e interesses linguísticos dos alunos, como anteriormente mencionado, e, no final, pudemos perceber a sua evolução a estes níveis e ainda conhecer a sua opinião face ao projeto desenvolvido.

Por fim, refiram-se as fichas de trabalho (cf. anexos 10, 11, 13, 16 e 18) preenchidas pelos alunos que, a nosso ver, complementaram os dados recolhidos pelos outros instrumentos, uma vez que, por incerteza/timidez dos discentes, desatenção do professor, ou por outros motivos, muitas vezes alguns deles acabam por não participar (ou participar pouco) oralmente nas aulas, não dando oportunidade ao docente de perceber se estão a acompanhar, ou não, o raciocínio e as atividades em decurso. Assim, estas fichas permitiram-nos aceder a diversas informações, como algumas aprendizagens realizadas pelos alunos (ou não), a sua atenção ao decorrer das atividades, e, de certo modo, e conseqüentemente, a sua motivação face ao projeto (já que acreditamos que a atenção está relacionada com a motivação), entre outras informações.

Capítulo 4 - Apresentação e análise dos dados recolhidos

1. Metodologia de análise de dados

Descrito o projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”, feito o enquadramento metodológico do mesmo, apresentadas as questões e objetivos de investigação e as técnicas e instrumentos de recolha de dados, cabe-nos agora analisar os dados recolhidos ao longo do desenvolvimento do projeto com vista a dar resposta às questões de investigação e compreender se e de que modo os objetivos definidos foram ou não atingidos.

Importa então, e antes de mais, salientar que se utilizou como método de análise de dados a análise de conteúdo, sendo esta “une méthode capable d’effectuer l’exploitation totale et objective des données informationnelles” (Mucchielli, 1974, p. 17) e através da qual se descreve o conteúdo da comunicação com base na “análise de ideias e não das palavras através das quais elas são expressas” (Pardal & Correia, 1995). Ou seja, trata-se de analisar as ideias partindo de critérios que incidam sobretudo na organização interna do discurso, e não no conteúdo explícito: “todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, do implícito” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 228).

O presente trabalho integra-se na variante qualitativa do método de análise de conteúdo, que os mesmos autores acreditam ser um método intensivo, já que se baseia na “análise de um pequeno número de informações complexas e detalhadas”, que têm como “unidade de informação de base a presença ou a ausência de uma característica” (*ibidem*, p. 225) (neste caso, as características são expressas nas categorias de análise definidas).

Carmo e Ferreira (1998, pp. 253-254) estipulam algumas etapas inerentes à análise de conteúdo que foram seguidas aquando da realização do presente trabalho, sendo elas: a “definição dos objetivos e do quadro de referência teórico”; a “constituição de um *corpus*”, isto é, a escolha de um conjunto de documentos que vão ser sujeitos, posteriormente, a análise; a “definição de categorias” de análise dos dados; a “definição de unidades de análise” como, por exemplo, as unidades de registo que são integradas em cada categoria; e a “interpretação dos resultados obtidos”, tendo em atenção o suporte teórico e os objetivos do trabalho.

A análise de conteúdo possibilita o tratamento de informações que expressam algum grau de complexidade e profundidade, sendo, para tal, necessária a utilização de métodos

estáveis e precisos de modo a que o investigador faça interpretações fidedignas, não tomando “como referência os seus próprios valores e representações”, assim defendem Quivy e Campenhoudt (1992, p. 224).

Referindo-se concretamente às categorias de análise, Carmo e Ferreira (1998, p. 255) apresentam algumas características das mesmas que acreditam serem as mais relevantes. Elas devem ser, então: exaustivas, já que “todo o conteúdo que se tomou a decisão de classificar deve ser integralmente incluído nas categorias consideradas”; exclusivas, porque cada elemento deve pertencer a uma e uma só categoria; objetivas, uma vez que devem estar explicitadas de forma suficientemente clara para que sejam facilmente entendidas; e pertinentes, estando diretamente relacionadas com os objetivos do trabalho e com o conteúdo que está a ser analisado.

Tendo em conta que os objetivos de investigação do presente trabalho são, como exposto no capítulo anterior, contribuir para a construção de conhecimento na área da intercompreensão na abordagem de conteúdos não linguísticos, compreender de que forma as atividades de consolidação de conteúdos de Estudo do Meio podem promover o desenvolvimento da capacidade intercompreensiva e identificar indícios de desenvolvimento da capacidade intercompreensiva em alunos do 1.º CEB, definimos diversas categorias de análise com o intuito de avaliarmos os dados recolhidos e sabermos como e se os objetivos foram, ou não, alcançados. São elas: 1 - Cultura linguística; 2 - Estratégias de (inter)compreensão de línguas românicas; e 3 - Conhecimentos curriculares.

Os dados a integrar em cada categoria foram recolhidos aquando do desenvolvimento do projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”, e através das técnicas e instrumentos de recolha de dados apresentados no último ponto do capítulo anterior. Cada uma das categorias indicadas foi particularizada em diversas subcategorias, que passamos a apresentar de seguida e que expomos de forma mais clara e detalhada nos Quadros 2, 3 e 4, respeitantes às categorias 1, 2 e 3 respetivamente.

A primeira categoria, correspondente à “Cultura linguística”, foi especificada através das seguintes subcategorias: “1.1 Origem e evolução das línguas românicas” e “1.2 Conhecimentos/descobertas sobre as línguas românicas”. Aqui pretendemos perceber se os alunos compreenderam que a língua portuguesa teve origem no latim, se reconheceram que as línguas evoluem, por exemplo, através do contacto com outros povos/línguas, se identificaram algumas regularidades linguísticas, se perceberam o que é uma família de línguas, se conheceram algumas características a si inerentes e se distinguiram diferentes línguas românicas.

Categoria 1 - Cultura linguística	
Subcategorias	Descritores
1.1 Origem e evolução das línguas românicas	1.1.1 Saber que a língua portuguesa teve origem no latim
	1.1.2 Reconhecer que as línguas evoluem
	1.1.3 Reconhecer a influência de outros povos/ línguas (contacto de línguas) na evolução das línguas
	1.1.4 Reconhecer algumas regularidades linguísticas na evolução das línguas
1.2 Conhecimentos/descobertas sobre as línguas românicas	1.2.1 Saber o que é uma família de línguas
	1.2.2 Perceber que línguas pertencentes à mesma família têm uma origem comum e apresentam várias semelhanças entre si
	1.2.3 Distinguir diferentes línguas românicas, em registos orais e escritos
	1.2.4 Identificar o plural em palavras (nomes) nas diferentes línguas românicas

Quadro 2 - Categoria 1 - Cultura linguística

Na segunda categoria, respeitante às “Estratégias de (inter)compreensão de línguas românicas”, definimos as seguintes subcategorias: “2.1 Comparação”, “2.2 Tradução” e “2.3 Mobilização de conhecimentos prévios”. Ou seja, pretendemos perceber se, por comparação de enunciados, orais e/ou escritos, em línguas românicas, ou por tradução de palavras/expressões/frases escritas/ditas noutras línguas românicas para português, ou mesmo recorrendo a conhecimentos anteriores ao desenvolvimento do projeto, os alunos conseguiram aceder ao significado/sentido global ou aproximativo do que era pretendido.

Categoria 2 - Estratégias de (inter)compreensão de línguas românicas	
Subcategorias	Descritores
2.1 Comparação	2.1.1 Aceder ao significado/sentido global ou aproximativo de palavras/expressões/frases por comparação entre línguas românicas
2.2 Tradução	2.2.1 Traduzir (aproximadamente) para português algumas

	palavras/expressões/frases escritas/ditas noutras línguas românicas
2.3 Mobilização de conhecimentos prévios	2.3.1 Recorrer a palavras/expressões da língua materna e/ou de outras línguas conhecidas ou contactadas; a conhecimentos vários de Estudo do Meio; a conteúdos do universo/cultura infantil; e a saberes de outra ordem adquiridos pelos alunos e anteriores ao desenvolvimento do projeto

Quadro 3 - Categoria 2 - Estratégias de (inter)compreensão de línguas românicas

Por fim, a terceira categoria é relativa aos “Conhecimentos curriculares” e está subdividida em três áreas, a da pele, a dos ossos e a dos músculos do corpo humano. Nesta pretendemos verificar se os alunos consolidaram e recordaram conteúdos relativos a cada uma das três áreas referidas.

Categoria 3 - Conhecimentos curriculares	
Subcategoria	Descritores
3.1 Consolidação de conteúdos relativos ao corpo humano	3.1.1 Recordar e sistematizar conteúdos relativos à pele do corpo humano (caraterísticas, funções, constituição...)
	3.1.2 Recordar e sistematizar conteúdos relativos aos ossos do corpo humano (caraterísticas, nome e localização)
	3.1.3 Recordar e sistematizar conteúdos relativos aos músculos do corpo humano (nomes, funções, necessidades, peso que o conjunto de músculos representa no corpo humano, existência de músculos voluntários e involuntários)

Quadro 4 - Categoria 3 - Conhecimentos curriculares

2. Análise e discussão dos dados

Para analisar de forma mais concreta os dados recolhidos, consultámos as transcrições das gravações audiovisuais das sessões, que organizámos por categorias e

subcategorias (cf. Anexos 23, 24 e 25), os inquéritos por questionário entregues aos alunos na Sessão 0 e na Sessão 7, e as fichas por eles preenchidas e respeitantes ao projeto. Nem todos estes instrumentos contêm informações relevantes para cada uma das subcategorias, sendo que alguns deles não foram utilizados para a análise de algumas delas.

Relativamente à análise dos inquéritos, e para uma melhor compreensão dos números abaixo apresentados, convém lembrar que a turma com que foi desenvolvido o projeto tinha vinte alunos.

É possível ler, nos pontos abaixo, alguns excertos das referidas transcrições, onde os nomes dos alunos são todos fictícios e são utilizados alguns códigos que apresentamos no Quadro 5.

Notação utilizada	Comportamento verbal/dado situacional
PE Carolina	Professora estagiária Carolina
PE Joana	Professora estagiária Joana
PTitular	Professora titular da turma
[...]	Fala/excerto sem importância para o estudo
Aah	Pensar
Alunos	Vários alunos a falar ao mesmo tempo
...	Palavra, frase ou ideia incompleta
[<i>itálico</i>]	Didascálias (indicação do que está a ser feito em determinado momento)
[?]	Excerto incompreensível/locutor não identificado

Quadro 5 - Convenções utilizadas nas transcrições das gravações audiovisuais

2.1 Cultura linguística

2.1.1 Origem e evolução das línguas românicas

➤ **Saber que a língua portuguesa teve origem no latim**

Ao nível da cultura linguística tivemos como intuito perceber se os alunos reconheceram alguns dados importantes no que à origem e evolução das línguas românicas

diz respeito. Um desses dados é o facto de os alunos saberem/ficarem a saber que a língua portuguesa teve origem no latim. Recorrendo às transcrições das sessões, concluímos que, logo na primeira sessão do projeto alguns alunos ficaram cientes deste facto. Vejamos, a título de exemplo, a seguinte transcrição da mencionada sessão:

PE Carolina - E eu agora pergunto-vos: o que é que o latim afinal trouxe para nós?

[...]

Camila - A nossa língua.

PE Carolina - A nossa língua.

Benedita - O português.

Atentemos, agora, nas respostas aos inquéritos por questionário, inicial e final, consultando o Quadro 6, que corresponde ao registo de algumas respostas dos alunos à questão: “Como pensas que poderá ter surgido a língua portuguesa?”.

Como pensas que poderá ter surgido a língua portuguesa?	
Sessão 0 - Questão 7	
- A língua portuguesa surgiu dos romanos. (Benedita)	Resposta considerada correta e com certeza
- Eu acho que foram os romanos a criar a língua portuguesa. (Carlota)	Respostas consideradas corretas, mas sem certeza
- Eu acho que os romanos inventaram. (Inês)	
- Penso que surgiu da língua romana. (José)	
Sessão 7 - Questão 3	
- Surgiu do latim. (Benedita)	Respostas consideradas corretas e com certeza
- Surgiu através do latim em Itália. (Bárbara)	
- Surgiu do latim e o latim surgiu em Roma. (Camila)	
- Surgiu do latim. (Frederico)	
- É surgida do latim. (Jacinta)	
- Foi do latim. (José)	
- Foi através do latim. (Lourenço)	
- Foi o latim. (Leonel)	
- Vem do latim. (Marta)	

<ul style="list-style-type: none"> - Para mim, surgiu do latim, teve adaptações e ficou português. (Margarida) - Pela língua romana. (Mafalda) 	
<ul style="list-style-type: none"> - Eu acho que surgiu do latim, pelos romanos. (Carlota) - Eu penso que foi o latim. (Graça) - Eu acho que surgiu pelos romanos. (Jéssica) - Eu penso que surgiu do latim. (Lara) - Penso que como os romanos foram para a Península Ibérica deixaram o latim e o português é uma mistura da língua latina com outras. (Luísa) - Penso que surgiu com o latim. (Violeta) 	<p>Respostas consideradas corretas, mas sem certeza</p>
<ul style="list-style-type: none"> - De muitos povos que estiveram cá. (Diogo) - Eu penso que surgiu na Roma ao nascer pessoas pode ter nascido a língua portuguesa lá. (Inês) 	<p>Resposta considerada errada, mas com ideias corretas</p>

Quadro 6 - Respostas à questão “Como pensas que poderá ter surgido a língua portuguesa?”

Através da análise dos inquéritos, percebemos que no da Sessão 0 apenas uma aluna respondeu corretamente e com certeza de que sabia. Também outros três deram a resposta correta, mas com menos convicção/correção no que escreviam (recorrendo às expressões “eu acho”, ou “eu penso”). Já no inquérito final os alunos revelaram um enriquecimento da sua cultura linguística, tendo onze deles respondido corretamente e com certezas e outros seis também de forma correta, mas com menos certezas. Neste último inquérito houve apenas um aluno que deu uma resposta totalmente errada e outros dois que podem ter algumas ideias corretas, mas que a ideia geral não corresponde à resposta pretendida. Comparando ambos os inquéritos (cf. Gráfico 2), constatamos que houve um aumento exponencial de respostas certas à questão em causa, do primeiro inquérito para o segundo.

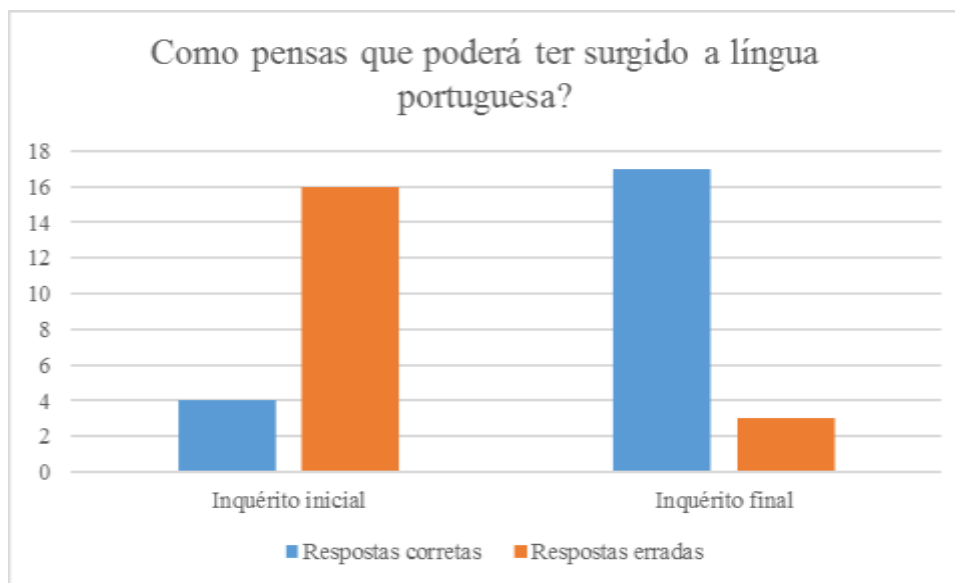


Gráfico 2 - Número de respostas erradas/acertadas à questão “Como pensas que poderá ter surgido a língua portuguesa?”

De referir que no inquérito inicial os quatro alunos apresentados no início do Quadro 6 associaram o surgimento da língua portuguesa aos romanos, não mencionando nenhum outro fator equivalente. No inquérito final, quinze alunos indicaram a proveniência latina do português, quatro assinalaram a origem “nos romanos” e três referiram o país ou cidade de onde o latim é oriundo (Itália/Roma).

Parece-nos que foi conseguido o objetivo de os alunos compreenderem que a língua portuguesa teve origem no latim.

➤ Reconhecer que as línguas evoluem

No que respeita à mesma subcategoria (“Origem e evolução das línguas românicas”), analisámos também o reconhecimento, por parte dos alunos, do facto de as línguas evoluírem.

Neste seguimento, observemos os dois exemplos seguintes relativos à Sessão 1:

Benedita - Que apesar da importância do latim, não ficou uma língua. Mudou-se.

PE Joana - Mudou a língua? Ok. Mais ideias? Mas o que é que é isto de ser uma língua materna?

[...]

Lara - É a língua que deu origem, por exemplo, ao português.

PE Joana - Isso é a materna ou a mãe? São coisas diferentes.

Benedita - Isso é a mãe.

PE Joana - Isso é a língua materna ou é a língua-mãe, o que tu estás a dizer?

Lara - A mãe.

[...]

PE Joana - Exatamente. A língua-mãe é a língua que dá origem às outras línguas. É como se fosse a mãe que tem vários filhos. Ok?

Alunos - [*Risos*]

PE Carolina - Afinal, e pensando aqui nos, nos vossos inqueritos, nas respostas que vocês deram, as línguas evoluem ou não?

Benedita - Sim.

[...]

PE Joana - E porque é que vocês dizem que as línguas evoluem?

[...]

Benedita - Porque, por exemplo, dantes falava-se latim e agora fala-se português.

PE Carolina - Exatamente. Português e mais? Do latim que línguas surgiram?

Benedita - O francês, o espanhol, aah o português e o ital, italiano.

PE Carolina - E está a faltar uma. Qual é que nós falámos ali mais? [*Refere-se ao power point “Odisseia das línguas românicas”*]

Luísa - Romeno.

Nestes excertos as alunas revelaram compreender que o latim é a língua-mãe de diversas línguas e que sofreu inúmeras alterações originando o português, espanhol, francês, italiano e romeno. Note-se que os discentes apenas mencionaram estas línguas, porque foram estas as referidas na Sessão 1. No início da sessão seguinte apresentaram várias outras línguas românicas, após a pesquisa feita em casa, entendendo, assim, que o latim se ramificou, ou seja, evoluiu muito mais do que inicialmente (na primeira sessão) tinha parecido.

O preenchimento da ficha de sistematização “Odisseia das línguas românicas” (cf. Anexo 10), na Sessão 1, também é revelador do referido no parágrafo anterior.

Reparemos em parte do que foi feito nessa ficha:

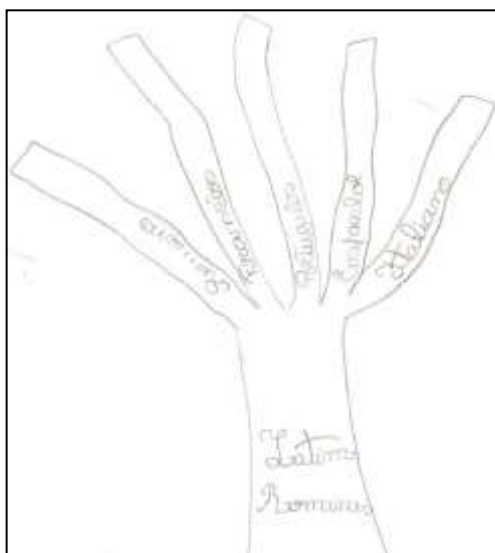


Figura 13 - Ficha de sistematização: árvore das línguas românicas

Também nos inquéritos foi possível verificar se os alunos compreenderam, ou não, que as línguas evoluem, analisando as respostas à questão “Achas que as línguas se modificam ao longo dos tempos?”.

Neste sentido, vejamos o Gráfico 3:

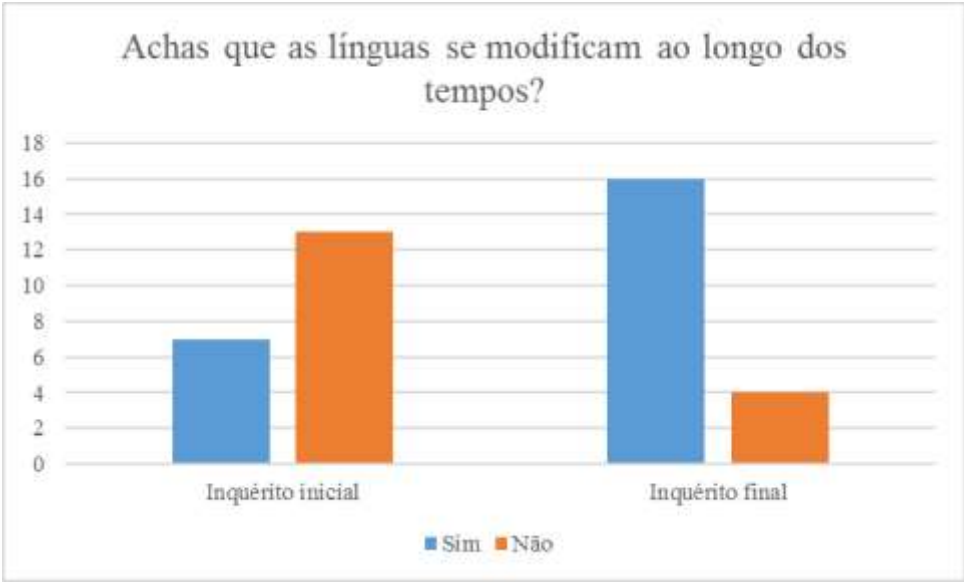


Gráfico 3 - Número de respostas afirmativas e negativas à questão “Achas que as línguas se modificam ao longo dos tempos?”

Depreendemos, através da análise do Gráfico 3, que inicialmente apenas sete alunos acreditavam que as línguas se modificam ao longo do tempo, tendo este número evoluído, no inquérito final, para a quase totalidade dos elementos da turma. Ou seja, dezasseis

alunos passaram a reconhecer que as línguas se modificarem ao longo do tempo, num universo de vinte.

Analisemos agora as respostas às questões “Como é que pensas que [as línguas] se modificam?” e “Porque é que achas que [as línguas] se modificam?” através dos quadros 7 e 8 respetivamente:

Como é que pensas que [as línguas] se modificam?	
Sessão 0 - Questão 8.1.1	Sessão 7 - Questão 4.1.1
<ul style="list-style-type: none"> - Porque há muito tempo apareceram em Portugal os romanos que não falavam português. (Benedita) - Ao longo do tempo vai começando a haver palavras novas. (Bárbara) - De mais difíceis de perceber a mais fáceis de perceber. (Diogo) - Porque há muitos anos atrás sete não se chamava sete, chamava-se outra coisa. (Jéssica) - É que vão-se formando novas línguas. (Lara) - Modificam-se porque antes falava-se romano e também porque os números não se chamam como se chamavam dantes. (Margarida) 	<ul style="list-style-type: none"> - Por exemplo: Antigamente a.C. de certeza que não era como nós agora falamos. (Bárbara) - Porque o latim deu o português por isso modificaram-se. (Camila) - Com os povos que estiveram cá. (Diogo) - Vão sendo influenciadas pelas outras. (Frederico) - Porque algumas palavras da língua portuguesa mudaram. (Graça) - Pela influência de outros povos. (José) - Vão-se misturando com as línguas de outros povos. (Lara) - As pessoas vão falando as línguas e elas vão-se modificando. (Luísa) - Ao passar dos anos. (Lourenço) - Porque ao longo do tempo vão mudando. (Marta) - Modificam-se através dos tempos que passam e das adaptações que as pessoas fazem. (Margarida) - Ao passar dos anos. (Violeta)

Quadro 7 - Respostas à questão “Como é que pensas que [as línguas] se modificam?”

Porque é que achas que [as línguas] se modificam?	
Sessão 0 - Questão 8.1.2	Sessão 7 - Questão 4.1.2
<ul style="list-style-type: none"> - Modificam-se porque as pessoas começam a falar outras línguas e depois passam umas para as outras. (Benedita) - Como no Brasil é meio português. Ou os brasileiros imitaram os portugueses ou os portugueses imitaram os brasileiros. (Bárbara) - Para ficar mais fácil de perceber. (Diogo) - Porque acho que todos estes anos a língua não ficou sempre igual. (Jéssica) - Porque foram chegando outros povos e foram mudando. (Lara) - Acho que se modificam ao longo dos anos passados as pessoas modificam. (Margarida) 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque as línguas evoluem ao longo dos tempos. (Benedita) - Porque as línguas vão mudado ao longo do tempo (as pessoas vão inventando mais línguas). (Camila) - Para ficar mais fácil de ser falado. (Diogo) - Por causa das influências das línguas diferentes. (Frederico) - Porque há pessoas que saem do país e vão para outro e começam a falar essa língua. (Inês) - Foi no cruzamento de duas línguas. (José) - Porque antigamente sete não se escrevia assim escrevia-se de outra maneira. (Jéssica) - Eu acho que outros povos vêm e como o caso da portuguesa ela foi-se misturando com as línguas dos outros povos. (Lara) - Porque as pessoas vão falando mais línguas. (Luísa) - Acho que se modificam porque as pessoas mudam. (Margarida) - Porque vão indo pessoas para outros países e aprendem outras línguas. (Matias) - Porque tem de haver mais pessoas a descobrir outros países e isso influencia a língua. (Violeta)

Quadro 8 - Respostas à questão “Porque é que achas que [as línguas] se modificam?”

Estudamos simultaneamente os dois quadros acima apresentados, porque notámos que os discentes não compreenderam exatamente a diferença entre ambas as perguntas em causa. Admitimos a nossa falha por termos colocado duas questões algo semelhantes em inquéritos para alunos do 4.º ano de escolaridade, bem como em não termos sido capazes de explicar de forma clara a diferença entre ambas e, além disso, do primeiro para o segundo inquérito não termos alterado as questões de forma a colmatar as suas lacunas.

Relativamente aos motivos pelos quais as línguas se modificam, os discentes associaram-nos, no inquérito inicial, essencialmente ao passar do tempo, à “lei da simplificação” das línguas (tendo em conta que elas evoluem, geralmente, para uma forma mais simplificada - pensemos no acordo ortográfico da língua portuguesa que entrou em vigor em 2009), à influência de outros povos, especificando o caso dos romanos ao difundirem o latim. No inquérito final manteve-se o número de alunos, um em cada fator, que associou a evolução das línguas à “lei da simplificação” e influência dos romanos/latim, e aumentou a quantidade de alunos que relacionou com o “passar do tempo” (aumentou de três para sete alunos) e com a “influência de outros povos” (aumentou de um para três alunos) (cf. Gráfico 4). Além disso, passaram a associar a evolução das línguas também ao facto de os indivíduos aprenderem línguas estrangeiras (três alunos) e ao contacto com outras línguas e as adaptações que daí advieram (dois alunos).

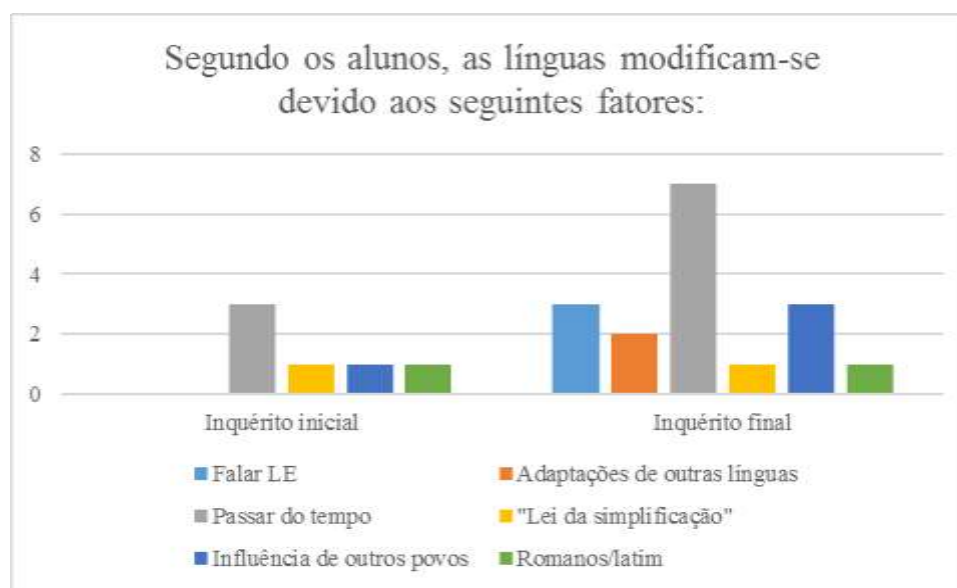


Gráfico 4 - Alguns fatores apontados pelos alunos para justificar o facto de as línguas se modificarem

Saliente-se um aspeto respeitante ao facto de um aluno ter referido, em ambos os inquéritos, que as línguas evoluem, geralmente, para uma forma mais simplificada. Não é comum uma criança de nove anos saber pormenores deste nível, e isso surpreendeu-nos.

Pareceu-nos haver uma evolução positiva, durante o desenvolvimento do projeto, ao nível dos motivos que os alunos apontaram nestas questões, tendo a maioria deles compreendido que, com o passar dos anos, vários territórios onde se falavam determinadas

línguas foram contactando com outros povos (invasores), nomeadamente romanos, adaptando os seus idiomas às influências desses povos “portadores” de outras línguas.

➤ **Reconhecer a influência de outros povos/línguas na evolução das línguas**

Nesta subcategoria estudámos também o reconhecimento, por parte dos discentes, da influência de outros povos e línguas na evolução destas últimas. Para tal, recorreremos apenas aos inqueritos, por serem o material com informação mais relevante sobre este assunto, e a algumas respostas a questões deste material já abordadas anteriormente, mas agora estudadas noutra ótica.

No Quadro 9 analisamos as respostas à questão “Como pensas que poderá ter surgido a língua portuguesa?”, porque nelas os alunos fazem alusão à evolução do latim para o português, ou à influência que o povo romano teve na língua portuguesa. Quanto às outras duas questões: ‘Como/porque pensas que as línguas se modificam?’, encaramos esta “modificação” diretamente relacionada com a evolução das línguas, já que se estas se modificam, significa que, de certa forma, estão a evoluir.

Leiamos, então, as respostas às questões apresentadas no Quadro 9:

Como pensas que poderá ter surgido a língua portuguesa?	
Sessão 0 - Questão 7	Sessão 7 - Questão 3
<ul style="list-style-type: none"> - A língua portuguesa surgiu dos romanos. (Benedita) - Eu acho que foram os romanos a criar a língua portuguesa (Carlota) - Eu acho que os romanos inventaram (Inês) - Penso que surgiu da língua romana (José) - Acho que deve ter surgido de todos os povos que estiveram cá no passado (Diogo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Eu acho que surgiu do latim, pelos romanos. (Carlota) - De muitos povos que estiveram cá. (Diogo) - Eu acho que surgiu pelos romanos. (Jéssica) - Penso que como os romanos foram para a Península Ibérica deixaram o latim e o português é uma mistura da língua latina com outras. (Luísa) - Para mim, surgiu do latim, teve adaptações e ficou português. (Margarida)
Como é que pensas que [as línguas] se modificam?	

Sessão 0 - Questão 8.1.1	Sessão 7 - Questão 4.1.1
- Porque há muito tempo apareceram em Portugal os romanos que não falavam português. (Benedita)	- Com os povos que estiveram cá. (Diogo) - Vão sendo influenciadas pelas outras. (Frederico) - Pela influência de outros povos. (José) - Vão-se misturando com as línguas de outros povos. (Lara)
Porque é que achas que [as línguas] se modificam?	
Sessão 0 - Questão 8.1.2	Sessão 7 - Questão 4.1.2
- Modificam-se porque as pessoas começam a falar outras línguas e depois passam umas para as outras. (Benedita) - Porque foram chegando outros povos e foram mudando. (Lara)	- Foi no cruzamento de duas línguas. (José) - Eu acho que outros povos vêm e como o caso da portuguesa ela foi-se misturando com as línguas dos outros povos. (Lara)

Quadro 9 - Análise da influência de outros povos/línguas na evolução das línguas

Verificamos que, na Sessão 0, dois alunos atribuíram a evolução das línguas ao contacto entre diversos povos, quatro referiram a influência dos romanos e uma aluna mencionou a aprendizagem de línguas estrangeiras (relacionámos esta resposta, por exemplo, com os estrangeirismos que adotamos à medida que vamos tendo contacto com outras línguas, apesar de não termos a certeza de ser esta a ideia que a aluna queria transmitir). Na Sessão 7, dois alunos relacionaram a evolução das línguas abordadas com o latim (aspeto não mencionado anteriormente), três com o contacto entre diferentes povos (mais um aluno que no inquérito inicial), dois com a influência dos romanos (menos dois alunos que no inquérito inicial) e quatro com o contacto entre várias línguas (aspeto não mencionado no primeiro inquérito).

Também na primeira sessão do projeto, na apresentação “Odisseia das línguas românicas”, falámos da questão de os romanos terem difundido o latim por diversos territórios cujos povos tinham os seus próprios idiomas. Referimos que foi assim que surgiram diversas línguas como o espanhol, francês, italiano, português e romeno, que são consideradas românicas, pois o latim prevaleceu em relação às línguas anteriormente faladas por estes povos, apesar de estas últimas deixarem sempre as suas marcas (substratos).

Assim, pareceu-nos que, ao longo do projeto, os alunos compreenderam essencialmente que a evolução das línguas é influenciada pelo contacto entre diversos povos, e conseqüentemente entre diferentes línguas, e pelas necessidades de comunicação que vão surgindo.

➤ **Reconhecer algumas regularidades linguísticas na evolução das línguas**

O reconhecimento de algumas regularidades linguísticas foi outra questão analisada na subcategoria “Origem e evolução das línguas românicas”.

Neste sentido, atentemos nas seguintes transcrições (excertos) da primeira, terceira e sétima sessões, respetivamente:

Sessão 1

PE Carolina - Porque é que vocês percebem mais de espanhol do que de mandarim?

[...]

Frederico - Porque as palavras se parecem mais com as nossas.

[...]

Margarida - Porque o espanhol, principalmente os verbos, são os mesmos com, com uma, com, sei lá, umas letras a seguir. Então percebe-se muuitas coisas. Porque é, é a mesma palavra acrescentando outras, outros, outras, outras coisas...

Sessão 3

PE Carolina - Dedos das mãos. Exatamente. Mas já viram que em romeno eles têm uma só palavra para dizer dedos das mãos?

Margarida - Degelatore. [*O que a Margarida quer dizer é “degetelor”*]

PE Carolina - Nós temos, nós temos quatro palavras para dizer “dedos das m...”, três palavras para dizer “dedos das mãos”. E em romeno têm uma só palavra.

Carlota - E em espanhol têm quatro: “*dedos de las manos*”.

[...]

Benedita - E em francês é só “*orteils*”. [*A Benedita refere-se, neste caso, aos dedos dos pés*]

[...]

Lara - Eu encontrei isto, mas escreve-se da mesma maneira. [*Refere-se aos cartões onde está escrito “Tibia” em espanhol e “Tibia” em romeno, ou “Radio” em espanhol e “Radio” em romeno*]

PE Carolina - Escreve-se da mesma maneira em que línguas?

Lara - Espanhol e romano.

PE Carolina - Espanhol e romeno. Escreve-se da mesma forma, não é?

Lara - Sim

PE Carolina - Muito bem. E em português como é que se escreve?

Lara - Com acento.

PE Carolina - Com acento. Mas é quase igual, não é? [*A Lara acena afirmativamente com a cabeça*]

Sessão 7

[*No quiz, os alunos foram questionados sobre a língua em que se apresentavam escritas as palavras “funcția” e “vertebră”, ao que eles responderam: romeno*]

PE Joana - Porquê, romeno?

Lara - Porque tem aquele tracinho ali em baixo no... “t” e... depois tem aquele acento esquisito. [*Refere-se aos sinais adicionais de escrita utilizados no romeno - ț / ă*]

Na primeira transcrição deparámo-nos com uma curiosidade referida pela Margarida, que é de grande interesse: a aluna fez menção ao radical comum das palavras latinas sem disso se aperceber. A nosso ver, é de louvar que uma discente do 4.º ano do 1.º CEB atinja uma conclusão deste género de forma totalmente autónoma.

Na transcrição da Sessão 3 fomos nós que ajudámos os alunos a comparar as línguas e a perceber que nem sempre as palavras evoluem no mesmo sentido, podendo existir, para um mesmo referente/signo significantes diferentes e vice-versa. Neste caso, para nos referirmos aos dedos das mãos, não temos de utilizar sempre o mesmo número de palavras. Em contrapartida, mais tarde a Lara detetou, espontaneamente, que existem palavras com o mesmo significante em línguas diferentes para um mesmo referente/signo, podendo estas sofrer apenas algumas alterações no que respeita aos acentos gráficos, na sua forma escrita, ou até nem isto se verificar e as palavras se escreverem de forma exatamente igual.

Com o decorrer do projeto, os alunos foram-se apercebendo de que existem sinais gráficos utilizados no romeno, que não são empregues em mais nenhuma língua abordada

nas sessões do projeto. Desta forma, tornou-se fácil para eles identificarem os casos em que estavam perante esta língua.

Houve mais descobertas feitas pelos discentes, apesar de aqui apenas apresentarmos as que considerámos mais significativas. cremos, portanto que os alunos foram proficientes no que concerne ao reconhecimento de regularidades linguísticas das línguas abordadas nas sessões do projeto.

2.1.2 Conhecimentos/descobertas sobre as línguas românicas

➤ **Saber o que é uma família de línguas**

Dedicámo-nos também à subcategoria “Conhecimentos/descobertas sobre as línguas românicas, onde, primeiramente, nos debruçámos sobre a ideia de os alunos saberem o que é uma família de línguas. Neste sentido, recorreremos às transcrições e a uma ficha de sistematização para podermos analisar os dados relativos ao referido tópico.

Observemos, então, a seguinte transcrição da Sessão 2:

[A PE Carolina questiona os alunos sobre a pesquisa que fizeram acerca da existência de outras línguas da mesma família daquelas que foram abordadas na Sessão 1 - línguas românicas]

Lara - Eu descobri que dentro de Portugal há uma língua que é o mirandês. *[Enquanto a aluna expõe à turma as línguas românicas que descobriu, a PE Carolina vai escrevendo-as no quadro, organizando-as pelos países de que são provenientes]* [...] E na Espanha o galego, o aragonês, o catalão, valenciano, leonês. E na Itália há o vêneto, lígure, napolitano, siciliano, sardo, piemontês. E de França, occitano e provençal. Na Suíça, o romanche. E na Bélgica, valão e cardo. E não há mais.

[...]

Luísa - Dálmata.

PE Carolina - Sabes de que país é?

Luísa - É, é em França.

PE Carolina - Ok. França.

Margarida - Há muitas línguas em Espanha.

PE Carolina - Mais alguma?

Luísa - Rético. [...] Em Itália.

[...]

José - Aah o asturiano é em... Espanha.

Como é sabido, no final da Sessão 1, pedimos aos alunos, em forma de trabalho de casa, que pesquisassem sobre a existência, ou não, de outras línguas da mesma família das que tinham sido abordadas na sessão - as línguas românicas. Como tal, através da transcrição acima apresentada, percebemos que os alunos pesquisaram e descobriram que esta família de línguas é muito mais extensa do que julgavam inicialmente.

Vejamos também a Figura 14 correspondente ao registo de um aluno feito na ficha de sistematização realizada no final da Sessão 1:

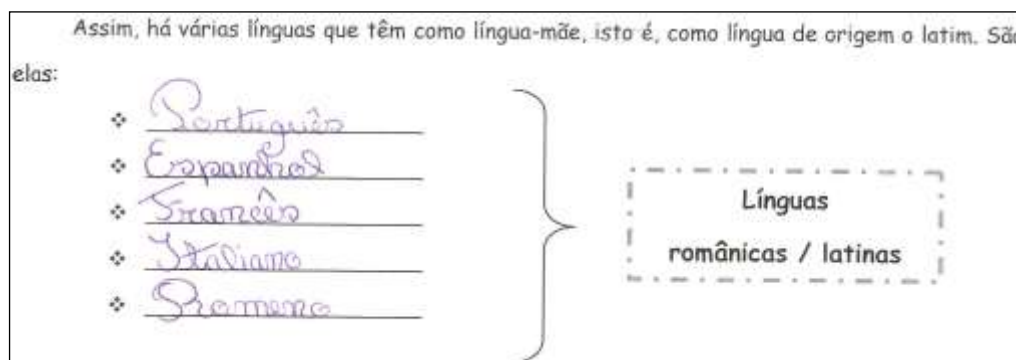


Figura 14 - Ficha de sistematização: línguas românicas abordadas na Sessão 1

Com base nos conhecimentos que os discentes tinham até ao final da Sessão 1, foi já perceptível que compreenderam em que consistia uma família de línguas. Contudo, este conceito foi-se clarificando ao longo do projeto, falando-se até da família de línguas germânicas.

➤ **Perceber que línguas pertencentes à mesma família têm uma origem comum e apresentam várias semelhanças entre si**

Incluído nos conhecimentos e descobertas que os alunos fizeram sobre as línguas românicas, está o facto de eles perceberem que línguas pertencentes à mesma família têm uma origem comum e apresentam várias semelhanças entre si. Verifiquemos, então, através das seguintes transcrições da primeira, terceira e quarta sessões, se isto sucedeu.

Começamos pelas sessões 1 e 4 em simultâneo, uma vez que estão relacionadas:

Sessão 1

PE Carolina - Vocês estão aqui [*no vídeo da Heidi falado em espanhol*] a dizer-me muito mais coisas do que aquilo que me disseram sobre o filme, sobre o vídeo em mandarim. Então, porque é que vocês acham que perceberam melhor as informações deste vídeo? [*O Diogo coloca o dedo no ar*] Diogo?

Diogo - A língua é um, é mais, um bocadinho mais parecida com a nossa.

[...]

PE Carolina - E porque é que acham que o espanhol é mais parecido com o português, do que o mandarim? [*A Lara coloca o dedo no ar*] Lara.

Lara - Porque fica no mesmo país.

PE Carolina - Porque fica no mesmo país?

Lara - [*Corrige*] Na Península Ibérica. [...] E também porque é a cidade... [*corrige*] o país vizinho.

Sessão 4

[*Os alunos fazem os registos nas suas tabelas da forma como pensam que se escreve “músculos” em espanhol; a PE Carolina vai vendo o que escrevem, depois regista no quadro a palavra escrita corretamente e os alunos transcrevem para as suas tabelas de registos*] [...]

PE Carolina - A forma correta de escrever músculos em espanhol: “músculos”.

Alunos - É em português.

PE Carolina - Então é em português ou em espanhol?

Alunos - É espanhol, só que é igual a português.

PE Carolina - [...] A forma como se escreve em espanhol é igualzinha à forma como se escreve em português. Há algumas palavras que são iguais. Digam-me uma coisa. Porque é que vocês perceberam mais algumas palavras neste vídeo que não tinham percebido nos anteriores? [*A PE Carolina refere-se aos vídeos em francês e italiano sobre os músculos do corpo humano*] Jéssica?

Jéssica - Porque o espanhol é mais parecido com o português.

Camila - Porque a língua espanhola tem mais influência na língua portuguesa.

PE Carolina - Tem é influências mais parecidas com as da língua portuguesa, não é? [*A Camila acena afirmativamente com a cabeça*]

Inicialmente os alunos começaram por reparar que, no mundo, existem línguas mais semelhantes à portuguesa do que outras. Neste caso, eles consideraram, naturalmente, o espanhol mais parecido com o português do que o mandarim e a Lara associou este facto à proximidade geográfica dos países ibéricos.

Posteriormente, e já numa escala mais reduzida e específica, a das LE latinas abordadas na Sessão 4 (francês, italiano e espanhol - por esta ordem), os discentes afirmaram que compreenderam mais facilmente o que foi dito no vídeo em espanhol, relativamente ao que foi dito nos vídeos em francês e italiano. Esta conclusão era algo previsível, daí o vídeo em espanhol ter sido o último a ser exibido - para que os alunos pudessem aceder ao maior número de informações possível nos outros dois vídeos, sendo que o francês nos pareceu ser a língua em que os alunos teriam mais dificuldade (por ter muitas influências germânicas, sendo a língua românica abordada mais distante do latim), seguindo-se o italiano. Se o vídeo em espanhol tivesse sido o primeiro a ser visualizado, os alunos já não necessitariam de se esforçar para compreender os outros dois vídeos e já não trabalhariam tanto a sua capacidade intercompreensiva.

Passemos agora para outras duas transcrições:

Sessão 3

[Os alunos estão em diálogo com a PE Carolina sobre a “tabela das línguas românicas” relativa à pele do corpo humano]

Bárbara - As palavras são qua, todas parecidas.

PE Carolina - São todas parecidas porque são o quê? Aah Bárbara. Porque têm origem onde? Diz, Camila.

Camila - Latina.

PE Carolina - Latina, muito bem.

[...] *[Os alunos dialogam agora com a PE Carolina sobre os nomes dos ossos escritos nas línguas românicas abordadas]*

Benedita - Este também é igual. *[Refere-se aos cartões onde está escrito “Metatarso” em espanhol e “Metatarso” em italiano, comparativamente à forma como se escreve em português]*

PE Carolina - O metatarso também é igual? [...] *[A PE Carolina fala agora dirigindo-se a toda a turma]* A Benedita está aqui a constatar que metatarso se escreve igualzinho em português, e em quê, Benedita?

Benedita - E em espanhol e italiano.

PE Carolina - [...] Porque é que se escreve igualzinho, Benedita?

Benedita - Porque é de origem latina!

Sessão 4

PE Carolina - É o oxigénio, muito bem. Como é que vocês perceberam isso? [*A PE Carolina refere-se aos bonecos que representam o oxigénio do vídeo em francês sobre os músculos do corpo humano*]

Inês - Porque eles falavam mais ao menos como a nossa língua e dá para perceber.

PE Carolina - Exatamente, muito bem. [...] Diz lá o que estavas a dizer Lara.

Lara - Vêm de línguas românicas e têm a mesma origem.

PE Carolina - Por isso é que...

Lara - Nós percebemos, porque é quase muito parecido.

Através dos dois excertos acima apresentados, depreendemos que os alunos entenderam perfeitamente por que motivo há palavras tão semelhantes ou mesmo iguais nas várias línguas abordadas: a origem comum, românica.

Concluímos, portanto, que os discentes perceberam que línguas pertencentes à mesma família têm uma origem comum e apresentam várias semelhanças entre si. Além disso, apercebemo-nos de que, quanto mais distantes as línguas são da portuguesa, mais os alunos recorriam às imagens para aceder à informação (por exemplo, no primeiro vídeo da Heidi, numa língua da família de línguas sino-tibetanas, assumiram ter-se baseado essencialmente nas imagens para compreender o seu conteúdo e, no segundo vídeo, em espanhol, mencionaram que foi através da língua que alcançaram a maioria da mensagem transmitida).

➤ **Distinguir diferentes línguas românicas, em registos orais e escritos**

Ao longo do projeto tentámos que os alunos também soubessem distinguir as línguas com que se deparavam, algo que está incluído na categoria de análise “Conhecimentos/descobertas sobre as línguas românicas”.

Vejamos algumas transcrições de várias sessões:

Sessão 2

PE Carolina - E está em que língua Lara? [*Refere-se ao cartão onde está escrito “peau”*]

Lara - Aah espanhol.

PE Carolina - Acham que está em espanhol?

Alunos - Nãaaao.

[...]

Margarida - O espanhol já está ali.

PE Carolina - Pois é olha o espanhol até já cá está.

Lara - Oh.

PE Carolina - Então, achas que está em que língua se não é em espanhol?

Lara - Francês.

PE Carolina - Toda a gente concorda que é francês?

Alunos - Sim.

Sessão 3

PE Carolina - A segunda expressão está escrita em que língua Inês? [*Refere-se à expressão “Squelette du corps humain” presente na ficha de sistematização de conteúdos sobre os ossos do corpo humano*]

Inês - Em francês.

[...]

PE Carolina - A terceira expressão está em que língua Marta? [*Refere-se à expressão “Scheletro Corpo Umano”*]

Marta - Em italiano.

[...]

PE Carolina - A última expressão está em que língua, Mafalda? [*Refere-se à expressão “Esqueleto del Cuerpo Humano”*]

Mafalda - Em espanhol.

Sessão 4

PE Carolina - Em que língua estava este vídeo? [*Refere-se ao vídeo em francês sobre os músculos do corpo humano*]

Alunos - Francês.

PE Carolina - Tantas certezas? Acham que era mesmo francês?

Alunos - Sim.

[...]

PE Carolina - Em que língua está? [*Refere-se à frase “Alcuni muscoli volontari sono i addominali, i bicipiti e gemelli”*]

Marta, Leonel e José - Italiano!

Constatámos que inicialmente os alunos tiveram algumas dúvidas em distinguir as línguas com que contactaram. Porém, à medida que foram realizando mais atividades e que passaram a conhecer a forma como se escreviam palavras específicas em determinadas línguas, ou à medida que foram identificando algumas características inerentes a alguns idiomas (o masculino plural feito com o “i” em italiano, os sinais gráficos do romeno - ț / ă, ...), começou a tornar-se mais fácil para os discentes distinguirem os momentos em que estavam perante cada uma das línguas abordadas.

Também nas fichas realizadas pelos alunos foi feita diversas vezes a identificação das línguas (cf. Anexo 11, Anexo 13, Anexo 16, Anexo 18). Vejamos um exemplo de parte da ficha de sistematização sobre os ossos do corpo humano, da Sessão 3, cuja transcrição é apresentada acima (cf. Anexo 16 e Figura 15):

<u>Corpul uman Skeleton</u>	- <u>Romeno (ro.)</u>
<u>Squelette du corps humain</u>	- <u>Francês (fr.)</u>
<u>Scheletro Corpo Umano</u>	- <u>Italiano (it.)</u>
<u>Esqueleto del Cuerpo Humano</u>	- <u>Espanhol (es)</u>

Figura 15 - Distinção de línguas na ficha de sistematização sobre o esqueleto humano

Ao consultarmos ainda os anexos 19 e 21 deparamo-nos também com atividades que incluíram a identificação de línguas: na Sessão 4, o exercício de tradução de frases (ver transcrição acima) e, na Sessão 7, a realização do *quiz*.

Por fim, concluímos que com o decorrer das sessões os alunos se tornaram cada vez mais capazes de distinguir as línguas com que se confrontavam, através de registos escritos ou orais, sendo que, no final, esta tarefa já se revelava relativamente fácil, dadas algumas estratégias que adotaram para as distinguir e as palavras que passaram a conhecer dessas mesmas línguas.

➤ **Identificar o plural em palavras (nomes) nas diferentes línguas românicas**

Uma das descobertas que os alunos fizeram sobre as línguas românicas recaiu sobre a formação do masculino plural em italiano. Teria sido interessante abordar a formação do plural também nas outras línguas do projeto, todavia, o tempo não no-lo permitiu.

Desta forma, leiamos as seguintes transcrições:

Sessão 4

PE Carolina - Fácil, não é? Porquê? Porque é que dizem que está em italiano? [Refere-se à frase “*Alcuni muscoli volontari sono i addominali, i bicipiti e gemelli*”]

José - Porque o plural se escreve com “i”.

PE Carolina - Já viram que todas as palavras estão escritas no plural porque todas elas estão escritas com “i”.

Sessão 7

PE Carolina - Pergunta número quinze [...]: A palavra “muscoli”, a palavra músculos, está escrita em que língua? “1) Catalão”; “2) Espanhol”; “3) Francês”; ou “4) Italiano”? Está escrito em que língua?

[...]

Lourenço - É italiano, porque quando as palavras estão no plural, quer, têm de ter um “i” no, no, no final.

Verificámos assim que os alunos perceberam que a formação do masculino plural dos nomes e dos adjetivos em italiano se faz com um “i” no final das palavras e, como tal, identificaram diversas vezes que estavam perante esta língua, precisamente por esta característica, como anteriormente mencionado.

Para concluir a análise desta categoria, resta-nos dizer que consideramos que a evolução da turma foi muito positiva. Os alunos surpreenderam-nos a cada momento com os seus conhecimentos prévios e em construção sobre a origem e evolução das línguas românicas, com a qualidade das suas descobertas relativas a estas línguas e com a crescente rapidez com que compreenderam enunciados escritos e orais em catalão, espanhol, francês, italiano e romeno.

2.2 Estratégias de (inter)compreensão de línguas românicas

2.2.1 Comparação

Tendo em conta que uma das estratégias de intercompreensão é a comparação, analisámos situações em que os alunos fizeram uso desta estratégia para chegar a determinadas conclusões. Isto sucedeu nas sessões 2, 3 e 7, apesar de apresentarmos abaixo exemplos respeitantes apenas às sessões 2 e 3, por serem os que considerámos mais significativos. Para este subtópico recolhemos informações unicamente através das transcrições das gravações audiovisuais.

Vejamos o seguinte caso respeitante à Sessão 2:

PE Joana - A melanina protege a pele do sol. E conseguiste perceber isso através da desse texto? [*Refere-se à frase “Melanină este situat în epidermă și să ne protejează de lumina soarelui” do texto em romeno*]

Benedita - Não, deste. [*Aponta para a frase “La mélanine est située dans l'épiderme et nous protège de la lumière du soleil” do texto em francês*]

[...]

PE Joana - A Benedita está a dizer que percebeu isso do francês, é isso?

Benedita - E deste também [*aponta para o texto em romeno*], mas percebi melhor neste. [*Aponta para o texto em francês*]

Constatamos que a aluna compreendeu mais facilmente o significado da frase apresentada em francês, tendo sido capaz de identificar sem dificuldades que a frase em romeno possuía o mesmo significado.

Observemos agora um outro exemplo, referente à mesma sessão e a uma expressão escrita em francês:

[*A Margarida tira o cartão “fonction de thermorégulation” e pensa em que local da tabela das línguas românicas sobre a pele do corpo humano o deve colocar*] [...]

PE Carolina - Em que língua é que tu achas que está Margarida?

Margarida - Espanhol.

PE Carolina - Em espanhol. Toda a gente concorda?

Alunos - Não.

PE Carolina - Não? Porquê?

[...]

Luísa - Porque... aah porque no texto está... tem... no texto em francês está a dizer aah isso está a dizer isso.

Percebemos que inicialmente a Margarida não foi capaz de identificar a língua em que a frase estava escrita. Contudo, alguns dos restantes alunos manifestaram de imediato a sua discordância, conseguindo compreender que a expressão se encontrava em francês, por comparação a um texto escrito nessa mesma língua e analisado anteriormente sobre a pele do corpo humano. Entendemos, assim, que alguns discentes eram já capazes de identificar o idioma em que uma expressão estava redigida, comparando-a com outros enunciados já utilizados previamente, enquanto outros revelavam ainda dificuldades nesse âmbito. É importante ter em conta que esta situação ocorreu na Sessão 2 do projeto, ou seja, numa fase ainda um pouco precoce da implementação do mesmo.

Analisemos um outro exemplo, extraído da Sessão 3, relativo a duas expressões escritas em romeno e em espanhol:

Inês - Aqui tá má, má, mandíbula e aqui já está maxilar. Ou é também mandíbula? [*Refere-se aos cartões onde está escrito “Maxilarului superior” em romeno e “La mandíbula superior” em espanhol*]

PE Carolina - Em português como é que se diz? [...]

Inês - Mandíbula superior?

PE Carolina - É mandíbula superior? Olhem ali para o esquema. [*A PE Carolina e o grupo com que ela está no momento observam o esquema do esqueleto do corpo humano exposto*]

Inês - Maxilar.

PE Carolina - Em português é m, maxilar superior. [...] Mas de todos os cartões, qual é que tu achas que faz o par deste aqui do maxilar superior em romeno?

Inês - Este. [*Refere-se ao cartão escrito em espanhol*]

PE Carolina - Só pode ser este, não é, Inês?

Inês - Sim.

PE Carolina - A mandíbula superior. Então, neste caso, os espanhóis consideram que a mandíbula aah

Inês - É o maxilar.

PE Carolina - É o maxilar.

Depreendemos deste diálogo que a Inês, comparando as duas expressões em questão, acedeu ao seu significado, reconhecendo que maxilar superior e mandíbula superior se referem ao mesmo osso do corpo humano.

De um modo geral, verificámos que, na maioria das vezes, os discentes conseguiram aceder ao sentido global de palavras/expressões/frases por comparação entre textos redigidos em línguas românicas diferentes.

2.2.2 Tradução

Tendo em conta que outra estratégia de intercompreensão é a tradução, analisámos casos em que os discentes traduziram para português algumas palavras/expressões/frases escritas/ditas noutras línguas românicas. Saliente-se que embora a tradução tenha sido uma estratégia adotada diversas vezes em todas as sessões do projeto, apenas serão analisados a seguir exemplos relativos às sessões 2, 3 e 4, por os considerarmos os mais relevantes para o estudo.

Importa ainda mencionar que para a análise deste subtópico recorreremos unicamente, e uma vez mais, às informações recolhidas através das transcrições das gravações audiovisuais.

Atentemos no exemplo abaixo pertencente à Sessão 2:

PE Joana - E conseguiste perceber aqui alguma coisa neste? [*Aponta para o texto em romeno sobre a pele do corpo humano*]

[...]

Camila - Só percebi uma frase aqui. Esta aqui [*aponta para a frase em romeno: “Pielea este constituită din două învelișuri: epidermă și dermă”*]. Acho que isto é “a pele está dividida em... está constituída em duas partes: epiderme e derme”.

Dado este excerto, é possível afirmar que a Camila conseguiu traduzir uma das frases presentes no texto escrito em romeno. Contudo, considerando o diálogo supracitado, verifica-se a existência de algumas dificuldades e/ou inseguranças no que concerne à tradução, para português, de palavras/frases/expressões escritas no referido idioma, quando a aluna indica que “Só percebi uma frase aqui [...] Acho que [...]”.

Vejamos agora a tradução de uma outra frase, desta vez, referente à Sessão 4:

[Um grupo de três alunos tenta traduzir, em voz alta e em frente à turma, uma frase relativa aos músculos do corpo humano escrita em italiano] [...]

José - Alcuni muscòli voluntári sono i abdominal, i bicipi e géméli. [O José leu com esta pronúncia] [Risos]

PE Carolina - [...] O que é que vocês acham que significa essa frase? [...] Conseguem perceber algumas palavras?

Marta - Não!

PE Carolina - Não? O que é que diz aqui, Marta?

Marta - Músculos.

PE Carolina - E o que é que diz aqui?

José, Marta e Leonel - Voluntários.

PE Carolina - E o que é que acham que diz aqui?

José, Marta e Leonel - São.

PE Carolina - E aqui?

José - Abdominais.

[...]

[?] - Os gemelos? Ah?

PE Carolina - São estes músculos aqui. [A PE Carolina aponta para os locais do seu corpo onde se localizam os músculos denominados gémeos]

Alunos - Gémeos.

PE Carolina - Então, aqui esta palavra é um bocadinho mais difícil. Alguém consegue identifica-la?

Alunos - “Alguns”.

PE Carolina - Então digam-me lá: o que é que diz aqui nesta frase?

Alunos - Alguns músculos voluntários são os abdominais, os bíceps e os gémeos.

Constatamos que a Marta demonstrou alguma insegurança inicial na tradução da frase apresentada, julgando não compreender qualquer palavra da mesma. Todavia, à medida que fomos questionando os alunos sobre o significado de cada uma das palavras, e mesmo sobre o significado integral da frase, eles foram respondendo corretamente, revelando dificuldade apenas na palavra que em português significa “gémeos” (“gemelli”). Nesse momento procedemos à consolidação de conteúdos abordados anteriormente em sala de aula, já que a PE Carolina apontou para o local das suas pernas onde se localizam os

referidos músculos e os alunos perceberam de imediato a que músculos correspondia a palavra “gemelli”.

Observemos de seguida dois exemplos ocorridos nas sessões 2 e 3, respeitantes à tradução de palavras:

Sessão 2

[A Lara tira o cartão “*peau*”, escrito em francês, e pensa em que local da tabela o deve colocar] [...]

PE Carolina - Lara aah o que é tu achas que significa?

Lara - Pele.

Sessão 3

PE Carolina - E agora? Esse é o quê? [*Refere-se ao cartão onde está escrito “Costillas” em espanhol, “Costole” em italiano, “Côtes” em francês ou “Coaste” em romeno*]

Camila - Costas.

PE Carolina - Costas?

Matias - Costeelas!!

Ao analisarmos os dois casos acima, compreendemos que os alunos foram capazes de traduzir para português palavras escritas em diferentes línguas românicas, nomeadamente, francês, espanhol, italiano e/ou romeno, recorrendo à comparação entre elas - por vezes torna-se difícil separar uma estratégia das outras, como agora é possível verificar. Houve, porém, alguma confusão na tradução da palavra que em português significa “costelas”, já que esta, quando escrita nas outras línguas românicas trabalhadas na sessão, se pode incluir na categoria de palavras translúcidas. Também a palavra “*peau*” se pode inserir nesta mesma categoria. Todavia, a aluna não apresentou qualquer dúvida ao traduzi-la, uma vez que, certamente, recorreu também aos seus conhecimentos prévios.

Por fim, é de referir que os resultados obtidos nesta subcategoria foram satisfatórios. Os alunos foram capazes de traduzir para português, ainda que aproximadamente, algumas palavras/expressões/frases escritas/ditas em catalão, espanhol, francês, italiano e romeno, revelando, no decorrer da implementação das sessões, autonomia crescente ao nível da capacidade de traduzir.

2.2.3 Mobilização de conhecimentos prévios

Também a mobilização de conhecimentos prévios foi alvo de análise, pretendendo-se assim perceber se os alunos são capazes de recorrer a palavras/expressões da língua materna e/ou de outras línguas conhecidas associando-as, de forma lógica, às atividades que estão a decorrer, bem como a conhecimentos vários de Estudo do Meio, a conteúdos do universo/cultura infantil, como vídeos/personagens infantis, etc., e a saberes de outra ordem adquiridos anteriormente ao desenvolvimento do projeto. Neste propósito, analisaremos de seguida breves transcrições das gravações audiovisuais inerentes à Sessão 1 e ainda as respostas dadas nos inquéritos inicial e final à questão “O que é para ti uma língua?”.

Reparemos, então, na transcrição que se segue:

PE Joana - Ainda hoje, nos nossos dias, a l...o latim continua a ser a língua da ciência, porque é utilizada nos termos científicos. Sabem o que é que são termos científicos? [...]

Margarida - Sim. São materiais que se usam na ciência. [...] Nós, por exemplo, chamamos ó leão, leão, aah mas se nós formos a um, um espaço científico, os cientistas que estão lá têm um nome em latim pró leão, o verdadeiro nome dele.

PE Joana - Isso mesmo! [...] O nome que nós chamamos, por exemplo, leão, é um nome comum, porque é o nome que nós chamamos normalmente. Mas leão... nós dizemos aqui de uma maneira, mas se formos para outros países já não chamam leão, chamam outro nome qualquer. Então, temos de ir à palavra em latim, ou seja, ao termo científico. E o termo científico é igual em todo o lado. Ok? Por exemplo, aah o nome científico de cão, vocês sabem qual é? Não têm ideia nenhuma? [*Nenhum aluno responde*] De cão é *Canis lupus familiaris*. *Canis lupus familiaris*. E de lobo? [...]

Carlota - *Canis lupus...*

[...]

Benedita - *Canis lupus*, só que não é *familiaris*.

PE Joana - Concordas? [*Dirige a pergunta à Carlota*] Era isto que estavas a dizer? [*A Carlota acena afirmativamente com a cabeça*] [...] É *Canis lupus*, mas não é *familiaris*. Ou seja, vêm todos da mesma família: *Canis lupus*, só que depois o cão, como se tornou doméstico, é *familiaris*, não é? Porque vive numa família, na nossa família. Ok? [...]

Lara - É cão doméstico.

PE Joana - Exatamente.

Constatamos, assim, que os discentes utilizaram de forma eficaz conhecimentos de índole científica já previamente adquiridos, reconhecendo, por exemplo, que o lobo é designado em latim por “Canis lupus”.

Vejamos agora dois outros casos que demonstram, uma vez mais, a mobilização de saberes prévios por parte da turma:

PE Joana - O que é que é aquilo: terra da latinidade? [...]

PTitular - Quem era a terra... [*corrige*] Onde é que era a terra da latinidade?

Lara - É Roma.

PTitular - É Roma. Exatamente.

PE Joana - E onde é que fica Roma?

Lara - Itália.

PE Joana - Itália. Cá está!

Margarida e Lara - É a capital da Itália.

PE Joana - Hum hum [*em tom afirmativo*]. Exatamente. [...] Terra da latinidade precisamente porque o latim veio de Roma e Roma fica em Itália. Ok?

PE Joana - [A PE Joana lê o que é apresentado no décimo segundo diapositivo sobre o português] “Conhecida como a língua da poesia e da música”. Sabiam?

Alunos - Sim.

Alunos - Não.

PE Joana - Ficam a saber.

Lara - Em Lisboa canta-se... fado.

PE Carolina - Só em Lisboa?

PE Joana - Pois, não é só em Lisboa.

PTitular - Em Coimbra também.

PE Joana - Mas, de facto, o fado é um bom exemplo de como a língua portuguesa é bastante importante na música.

PTitular- Exatamente. E da poesia? [?] Quem é que foi muito importante na poesia?

Lara - O Luís Vaz de Camões.

[...]

PE Joana - [A PE Joana continua a ler o décimo segundo diapositivo] [...] “Língua utilizada pelos romanos num território chamado Lusitânia”. Já ouviram falar no território?

Alunos - Siiim.

Margarida - Onde viviam os lusitanos.

Percebemos, desta forma, que os alunos recorreram também a conhecimentos prévios relacionados com a Geografia, nomeadamente identificando Roma como sendo a capital de Itália. Além disso, os discentes mobilizaram saberes no que diz respeito à cultura portuguesa designadamente ao distinguirem Luís Vaz de Camões como sendo um poeta de renome na poesia e reconhecendo a Lusitânia como sendo o local onde viviam os lusitanos, os ascendentes do atual povo português.

Procedamos agora à análise dos inquéritos por questionário começando por observar o que os alunos responderam à questão “O que é para ti uma língua?” do inquérito inicial e final (sessões 0 e 7 respetivamente) (cf. Quadro 10).

O que é para ti uma língua?	
Sessão 0 - Questão 6	Sessão 7 - Questão 2
- É uma forma que as pessoas utilizam para comunicar. (Benedita)	- É uma das formas que as pessoas utilizam para comunicar. (Benedita)
- É aprender outros idiomas e conseguir comunicar com outras pessoas de outros países. (Bárbara)	- Uma língua são vários idiomas para cada país e comunicarmos. (Bárbara)
- É falar tudo. (Carlota)	- É uma forma de comunicação. (Carlota)
- É uma heroína, é uma coisa que nós podemos usar para falar uns com os outros e para nos entendermos uns aos outros. (Camila)	- É uma maneira de as pessoas falarem facilmente. (Camila)
- É uma forma de falar, para se identificar as coisas mais facilmente. (Diogo)	- É uma forma de comunicar facilmente. (Diogo)
- É falar diferente. (Frederico)	- É uma maneira de falar. (Frederico)
- É uma fala que as pessoas utilizam. (Graça)	- É uma comunicação para falarmos com pessoas. (Graça)
- É várias formas de comunicarmos. (Inês)	- É uma forma de nós comunicarmos. (Inês)
- É falar essa língua. (Jacinta)	- A língua é mais importante. (Jacinta)
- É um modo de comunicação que pertence só a um país. (José)	- É uma forma de comunicação de um único país. (José)

- É uma forma diferente de comunicarmos com as outras pessoas. (Jéssica)	- É uma forma (muito utilizada) que todos os dias as pessoas utilizam-na. (Jéssica)
- É o que as pessoas falam com umas e outras. (Lara)	- É o que as pessoas usam para comunicarem umas com as outras. (Lara)
- É uma coisa que nos ajuda a comunicar com os outros. (Luísa)	- É uma coisa que nos ajuda a comunicar com as outras pessoas. (Luísa)
- São várias formas de pessoas falarem. (Lourenço)	- São várias maneiras de falar. (Lourenço)
- É aquilo que as outras pessoas se comunicam se falam. (Margarida)	- É um tipo de comunicação. (Margarida)
- É para falar com os outros na mesma língua que eles. (Mafalda)	- Serve para falar com os outros. (Mafalda)
- É uma aprendizagem. (Matias)	- É uma coisa muito preciosa. (Matias)
- É o que me faz perceber os outros e os outros me perceberem a mim. (Violeta)	- É uma coisa que faz com que me façam falar e perceberem-me. (Violeta)

Quadro 10 - Respostas à questão “O que é para ti uma língua?”

Analisando o quadro acima, é possível compreender que pelo menos seis alunos (Carlota, Diogo, Frederico, Margarida, Mafalda e Matias) melhoraram a sua resposta do primeiro para o segundo inquérito. Saliente-se o caso da Mafalda que, inicialmente, considerava que a língua “É para falar com os outros na mesma língua que eles” e, no final, referia que esta servia “para falar com os outros”, ou seja, a aluna provavelmente compreendeu que não necessitamos de comunicar na mesma língua para nos compreendermos mutuamente. É nesta ideia que assenta a intercompreensão e, neste sentido, consideramos que a aluna progrediu positivamente no decorrer do projeto.

Considerando as respostas aos inquéritos iniciais, abordámos, na Sessão 1, a questão de uma língua poder ser falada em vários países, dando o exemplo do português ser falado em Portugal e no Brasil e do inglês ser falado em Inglaterra e nos Estados Unidos da América (naturalmente que estas línguas não são faladas apenas nestes países - aspeto também mencionado na sessão -, mas foram os exemplos que demos, tendo em conta as respostas dos alunos). Contudo, talvez esta ideia tenha ficado pouco clara para alguns deles, já que o José voltou a associar, no inquérito final, uma língua a um único país.

Contrariamente ao José, a Bárbara indicou, e bem, na sua resposta ao inquérito final que diversas línguas podem ser faladas num só país, algo também evidenciado na Sessão 1.

Relativamente à função de comunicação da língua, e tendo em conta o universo das dezoito respostas acima apresentadas (as respostas de dois alunos não aparecem, por serem consideradas desadequadas, e/ou fora do contexto da pergunta), é de referir que, de forma mais ou menos clara, no inquérito inicial, onze discentes reconheciam essa mesma função e, no final, este número aumentou para quinze (cf. Quadro 11).

Alunos que reconhecem a função de comunicação da língua	
Sessão 0 - Questão 6	Sessão 7 - Questão 2
- Benedita	- Benedita
- Bárbara	- Bárbara
- Camila	- Carlota
- Inês	- Camila
- José	- Diogo
- Jéssica	- Frederico
- Lara	- Graça
- Luísa	- Inês
- Margarida	- José
- Mafalda	- Lara
- Violeta	- Luísa
	- Lourenço
	- Margarida
	- Mafalda
	- Violeta
Total: onze alunos	Total: quinze alunos

Quadro 11 - Alunos que reconhecem a função de comunicação da língua

Note-se a nossa incompreensão face ao facto de a Jéssica, inicialmente reconhecer a função de comunicação da língua e no inquérito final já não o fazer.

O balanço final da análise desta subcategoria afigura-se positivo e até um pouco surpreendente, na medida em que não imaginámos que os alunos fossem detentores de determinados saberes prévios, sendo que o exemplo dos conhecimentos científicos

supracitado é, para nós, o melhor caso desta boa surpresa. Concluímos, então, que os alunos foram capazes de recorrer a conhecimentos prévios ao desenvolvimento do projeto, mobilizando-os, de forma lógica, nas atividades em decurso no mesmo.

2.3 Conhecimentos curriculares

2.3.1 Consolidação de conteúdos relativos ao corpo humano

A pele, ossos e músculos do corpo humano foram conteúdos lecionados em sala de aula no início do ano letivo, sendo conteúdos a incluir no teste de Estudo do Meio realizado logo após o desenvolvimento do projeto. Neste sentido, nas sessões 2, 3, 4 e 7, foram consolidados e recordados conteúdos relativos ao corpo humano. De seguida analisamos algumas dessas situações respeitantes às sessões 2, 3 e 4.

Leiamos, então, a subsequente transcrição da gravação audiovisual da Sessão 2, referente à abordagem da pele do corpo humano:

[Após a leitura individual e silenciosa do texto em francês sobre a pele do corpo humano e depois da audição do mesmo lido por um falante nativo, discutem-se informações relativas à pele do corpo humano]

Benedita - A melanina protege a pele do sol.

[...]

Margarida - Que é que a pele pode chegar a medir dois metros...

PE Joana - Quadrados.

Margarida - Quadrados, sim. E pode pesar cinco quilos.

[...]

Benedita - A cor da pele é definida por uma substância chamada melanina e a melanina está situada na epiderme e também protege do sol, da luz solar.

É evidente o reconhecimento, por parte dos alunos, de diversas informações bastante relevantes sobre a pele do corpo humano, que concernem, neste caso, à função de proteção da pele, à sua dimensão e peso e à importância da melanina.

Atentemos agora num exemplo da Sessão 3 sobre os ossos do corpo humano:

[Os alunos colam alguns cartões do jogo de memória no esquema de papel e de grandes dimensões do esqueleto humano que é exposto na sala] [...]

PE Carolina - Cola o esterno no sítio correto. Cola o cartão no sítio correto. [*O Diogo cola o cartão no local correto do modelo de esqueleto humano*] Muito bem.

[...]

PE Carolina - Onde é que é a tíbia?

Marta - Eu acho que é aqui.

PE Carolina - A tíbia? Olha aqui para o esquema. [*A PE Carolina refere-se ao esquema através do qual foram recordados os nomes dos ossos no início da sessão*] Vê bem.

Marta - É aqui.

PE Carolina - Aaaaah. Põe lá. Cola lá no sítio correto. A tíbia é aqui na canela. Está bem? Não se esqueçam.

[...]

PE Carolina - Qual é o cartão?

Carlota - Carpo.

[...]

PE Carolina - E onde é que é o carpo? Sabes?

Carlota - Ééé aqui.

PE Carolina - Aaaaah. Boa!

[...]

PE Carolina - Onde é que é o perónio? [*A Camila coloca o cartão do perónio no local correto do modelo de esqueleto humano*] Muito bem!

Verificámos, através da situação acima transcrita, que alguns alunos tiveram dúvidas quanto à localização de alguns ossos, nomeadamente da tíbia. Apesar disso, a maioria deles conseguiu identificar facilmente a localização de diversos ossos, designadamente o esterno, o carpo e o perónio, entre outros, que não são aqui exemplificados, mas que é possível perceber no Descritor 3.1.2 do Anexo 25.

Vejamos, por fim, um exemplo da Sessão 4 sobre os músculos do corpo humano:

[*Após a visualização da primeira parte do vídeo em italiano sobre os músculos do corpo humano*]

PE Carolina - Mais informações importantes? [...]

Benedita - Os músculos permitem-nos fazer movimentos. Andar, saltar...

Margarida - Eu percebi que os músculos precisam de energia.

[...] *[Após a visualização da segunda parte do vídeo em italiano]* [...]

PE Carolina - Que informação importante e geral é que perceberam?

[...]

Margarida - Que há músculos que, estejamos deitados ou em pé ou em qualquer movimento... alguns são vertebrados que se mexem sem a nossa vontade. [...]

PE Carolina - E sabes como é que se chamam?

Margarida - Voluntários.

[...]

Carlota - Involuntários!

[...] *[Após a visualização da terceira parte do vídeo em italiano]* [...]

Benedita - Aqueles bonequinhos vermelhos libertam oxigénio.

PE Carolina - Estão a libertar oxigénio para onde?

Benedita - Para os músculos.

PE Carolina - Então de que é que os músculos precisam?

Alunos - Oxigénio.

[...]

PE Carolina - O senhor das barbas no final do vídeo fala de alguns músculos. O Frederico estava a dizer que um deles é o estômago. São músculos...

Alunos - Involuntários.

PE Carolina - Então de que músculos involuntários é que se fala no final do vídeo?
[...] O Frederico disse estômago. [...]

Benedita - Coração e pulmões.

PE Carolina - Dos pulmões não se fala no vídeo.

[?] - Fígado.

[...] *[Os alunos voltam a visualizar a parte final do vídeo para recordar os músculos involuntários que nele são referidos]* [...]

Benedita - Fígado! Estômago! Coração!

[...]

Carlota - Intestino.

Depreendemos, desta transcrição, ainda alguma confusão, por parte de uma aluna, relativamente ao nome atribuído aos músculos que se mexem independentemente da nossa

vontade: involuntários (e não vertebrados ou voluntários, como a Margarida lhes chamou). Os restantes discentes não revelaram a mesma dúvida. Independentemente deste fator, eles conseguiram identificar o nome de diversos músculos involuntários, bem como uma das funções dos músculos voluntários (locomoção), e necessidades a estes inerentes (energia e oxigénio).

Os alunos realizaram diversas atividades que, a nosso ver, contribuíram para consolidar, recordar e sistematizar conteúdos sobre a pele, ossos e músculos do corpo humano. São eles: os textos referentes à pele (cf. Anexo 11 e figuras 5 e 6), a tabela das línguas românicas (cf. Figura 8), a apresentação relativa ao nome dos ossos (cf. Anexo 14), a ficha sobre o esqueleto (cf. Anexo 16 e Figura 10), a ficha de registos dos vídeos respeitantes aos músculos (cf. Anexo 18 e Figura 11), as frases escritas em catalão, espanhol, francês, italiano e romeno, igualmente relativas ao tema dos músculos (cf. Anexo 19) e o quiz - “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” (cf. Anexo 21).

Consideramos que os alunos foram proficientes no que concerne ao alcance dos objetivos inerentes a esta categoria. Eles tiveram, portanto, oportunidade de consolidar informações como as que abaixo apresentamos sobre a pele, ossos e músculos, respetivamente:

- dimensão (2m²), peso (5kg), funções (protetora, termorreguladora, excretora e sensorial), camadas (epiderme e derme) e sua localização, parte em que é produzida a melanina (epiderme) e sua função (proteger dos raios solares);
- nome, localização, características e número de ossos existente no corpo humano (206);
- nome, localização, características, número (mais de 600), funções (locomoção e manutenção da postura corporal), necessidades (oxigénio...), peso que o conjunto de músculos representa no corpo humano (metade do peso do corpo humano), existência de músculos voluntários e involuntários.

3. Síntese dos resultados obtidos

Através das atividades proporcionadas no projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”, os alunos enriqueceram consideravelmente a sua cultura linguística, passando quase todos a saber, por exemplo, que a língua portuguesa teve origem no latim ou no povo

romano, que o latim é uma língua-mãe que se “transformou” em diferentes línguas sob a influência de alguns povos e línguas. Reconheceram também várias regularidades linguísticas das línguas trabalhadas, compreenderam em que consistia uma família de línguas, perceberam que, em todo o mundo, existem línguas mais parecidas do que outras, que o mesmo acontece no universo mais reduzido das línguas românicas, defendendo que o espanhol, relativamente ao português, é a mais semelhante de todas. Com o decorrer das sessões, os alunos tornaram-se cada vez mais capazes de distinguir as línguas latinas com que se confrontaram em enunciados escritos e orais e desenvolveram algumas estratégias para as distinguir, como a identificação do plural em italiano e alguns sinais gráficos do romeno. Além disso, apercebemo-nos de que, aquando da visualização de vídeos, quanto mais distantes as línguas eram da portuguesa, mais os discentes recorriam às imagens para aceder à informação.

Parece-nos que os alunos foram capazes de recorrer a diversas estratégias de intercompreensão (neste caso, comparação, tradução e mobilização de conhecimentos prévios) para aceder ao sentido de enunciados escritos e orais, apresentando, por vezes, e mais no início do projeto, inseguranças no processo de tradução, seguindo-se uma autonomia crescente a este nível. Fomos surpreendidas com alguns conhecimentos prévios dos alunos, de índole científica, geográfica e de cultura portuguesa (de facto, sabem sempre algo mais do que esperamos).

Quanto aos conhecimentos curriculares, consideramos que os discentes foram capazes de consolidar conteúdos relativos à pele, ossos e músculos humanos em simultâneo com o desenvolvimento da capacidade de intercompreensão. Apesar de, inicialmente, estarem um pouco esquecidos de alguns nomes e localização de constituintes do corpo humano, os alunos revelaram ser detentores de importantes informações e mostraram ter recordado e consolidado diversos conteúdos através das atividades desenvolvidas.

Em suma, cremos, portanto, que os objetivos do projeto didático foram alcançados, uma vez que, em primeiro lugar, os alunos desenvolveram estratégias de intercompreensão (sendo capazes de recorrer à comparação, à tradução e a conhecimentos anteriores ao projeto para aceder ao sentido de informações apresentadas em diversas línguas românicas) e recordaram e consolidaram conteúdos relativos à pele, ossos e músculos do corpo humano. Além disso, abordando, por exemplo, a romanização e algumas das línguas que de si derivaram, os alunos ficaram mais sensibilizados para a diversidade linguística e cultural, revelando crescente curiosidade e respeito face às línguas e às culturas. Também

através do contacto com algumas línguas românicas, designadamente o catalão, o espanhol, o francês, o italiano e o romeno, os discentes tomaram consciência de algumas semelhanças e diferenças entre as línguas. Perceberam, ainda, a razão pela qual há línguas mais semelhantes entre si do que outras, reconhecendo o conceito de família de línguas.

Conclusão

Com este estudo consideramos ter dado uma singela contribuição para a construção de conhecimento na área da intercompreensão na abordagem de conteúdos não linguísticos previstos no currículo do 1.º CEB, uma vez que, sendo esta uma área ainda pouco desenvolvida em Portugal, necessita que cada vez mais projetos se debrucem sobre ela. Pensamos que são pequenos passos como este que permitem lançar as sementes da intercompreensão no ensino em Portugal, com a crença de que mais tarde as veremos dar frutos.

Creemos ter demonstrado, ao longo deste trabalho, que é possível utilizar atividades de consolidação de conteúdos de Estudo do Meio como um veículo muito eficaz de promoção do desenvolvimento da capacidade intercompreensiva, na medida em que, através do estudo do corpo humano, os alunos puderam desenvolver estratégias de intercompreensão que certamente lhes servirão de base e de estímulo para, de futuro, compreenderem outras línguas.

Este projeto levou-nos a considerar que não é apenas através de atividades relativas à pele, ossos e músculos do corpo humano que é possível desenvolver a capacidade de intercompreensão. Este desenvolvimento pode dar-se abordando outras áreas, sendo, a nosso ver, o fator-chave de sucesso não a temática utilizada, mas sim as atividades didáticas criadas.

No seguimento desta ideia, queremos referir que também teria sido interessante planear atividades de intercompreensão em articulação com a matemática, uma das áreas que mais nos cativou lecionar. Apesar de não o termos feito, e tendo em consideração que a Prática Pedagógica Supervisionada não se restringe unicamente à implementação do projeto de intervenção concebido no âmbito das unidades curriculares de SIE, tivemos oportunidade de dar continuidade a assuntos abordados no mesmo, integrando-os na área da matemática (por exemplo, através do esquema do esqueleto românico trabalhamos a frequência relativa, absoluta, etc.). Também com base em ideias que advieram do projeto pudemos, num período mais próximo do natal, explorar as diversas formas de o festejar em diversos países.

Consideramos que o recurso às tecnologias informáticas foi um dos pontos fortes do projeto, despertando sempre níveis significativos de concentração e motivação, tendo as atividades favoritas da maioria dos alunos sido o *quiz* final e a visualização de vídeos no quadro interativo. Considerámos também notório o entusiasmo dos alunos aquando da

audição das gravações dos falantes nativos das línguas abordadas e o seu interesse nas atividades mais “diferentes” daquelas a que estão habituados a realizar normalmente em sala de aula, tais como a árvore das línguas românicas, a tabela das línguas românicas e o jogo da memória. Neste sentido, Antunes (2008, p. 12) alerta para o facto de os jovens de hoje terem um leque de interesses tão variado que, se um professor persistir em proporcionar aulas “predominantemente expositivas, sem recurso a materiais diversificados e a metodologias inovadoras, corre o sério risco de ter entre mãos um grupo de alunos desmotivados e mesmo indisciplinados”.

Como acima explicitado, pensamos ter dado resposta às nossas questões de investigação de forma articulada com os nossos objetivos de investigação. Atentemos agora em algumas evoluções dos alunos relativamente ao decorrer do projeto.

O desenvolvimento da capacidade intercompreensiva foi apercebido essencialmente através do crescendo de momentos em que os alunos conseguiram, autonomamente, aceder ao sentido dos registos orais e escritos nas outras línguas românicas que não o português, interpretando corretamente o seu conteúdo. A crescente rapidez e eficácia desta interpretação deu autonomia e confiança aos alunos para participarem e se empenharem, refletindo-se positivamente no seu interesse e sucesso, o que vai ao encontro da ideia de Doyé (2005), quando refere que, à medida que os alunos vão desenvolvendo a capacidade intercompreensiva, se vão tornando mais autónomos e confiantes no processo de compreensão de outras línguas. Neste sentido, acreditamos que, através das atividades de desenvolvimento da capacidade de intercompreensão proporcionadas pelo projeto, os alunos se tornaram mais confiantes para compreender e falar outras línguas. Tal justifica-se com o facto de, durante o período em que o mesmo decorreu, eles não terem estado a aprender outros idiomas e, nas respostas à primeira questão dos inquéritos (“Que línguas falas?”), se ter verificado, no da sétima sessão, um aumento do número de alunos que afirmam falar espanhol, francês e italiano (as três LE utilizadas em todas as atividades de todas as sessões). Além disso, as respostas à questão “Achas que serias capaz de compreender uma língua parecida com a língua portuguesa sem nunca a teres aprendido?” também revelaram, no final do projeto, um significativo aumento do número de alunos a responder “sim”, transparecendo, de novo, níveis de confiança acrescidos face à Sessão 0.

Notámos uma grande diferença de atitude, do início para o final do projeto, nos momentos em que os alunos se depararam com enunciados escritos noutras línguas. Inicialmente, olhavam para o conteúdo escrito e rejeitavam de imediato a ideia de daí conseguirem aceder a algum sentido. Com o decorrer do projeto, esta atitude foi-se

transformando em crescente aceitação e curiosidade, sendo que, no final, foram os próprios alunos a demonstrar interesse em ler enunciados noutras línguas.

A nosso ver, os discentes apreciaram bastante o projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”, tendo-se revelado muito recetivos, empenhados e participativos em todas as atividades, curiosos relativamente às línguas românicas, à sua origem, aos seus falantes, à sua história e motivados para as tentar compreender, como anteriormente indicado. Aliás, no inquérito por questionário final, os alunos referiram a vontade de dar continuidade ao projeto, o desejo “de saber tudo” sobre as línguas românicas, escreveram que se divertiram bastante, que aprenderam muito sobre as línguas abordadas, que passaram a saber o que é a língua-mãe e que o latim é a nossa, entre muitos outros aspetos significativos e gratificantes para nós.

Creemos que um ponto negativo do projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” consistiu no facto de a pele, ossos e músculos não terem sido abordados de forma integrada, como criticam Martins *et al.* (2012, p. 12) quando escrevem que “a abordagem do corpo humano no ensino formal tem sido fragmentada, isto é centrada na aprendizagem isolada de nomes de ossos, veias e artérias, músculos, glândulas ou componentes anatómicos de diferentes sistemas ao invés de uma abordagem integrada do funcionamento do corpo”. Ou seja, os docentes poderão estar a transmitir uma visão errónea de que os diferentes constituintes do corpo humano funcionam de forma independente entre si, não necessitando uns dos outros para funcionar corretamente. Contudo, e tendo em conta que o foco do nosso projeto incidia essencialmente no desenvolvimento da capacidade intercompreensiva dos alunos, parece-nos que tal facto não prejudicou esse nosso objetivo basilar e que a consolidação dos conteúdos de Estudo do Meio se concretizou com sucesso, como verificámos no Capítulo 4.

Em contraponto, acreditamos que a articulação de conteúdos linguísticos e não linguísticos foi bem conseguida, tanto que os alunos, por vezes, nos questionaram se estavam a trabalhar Língua Portuguesa (área curricular à qual eles associavam a intercompreensão) ou Estudo do Meio. Fomos, desta forma, ao encontro das pretensões do Ministério da Educação (2004, p. 24) quando refere que “os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista”.

Um pequeno entrave que tivemos no início do desenvolvimento do projeto foi o facto de a professora titular da turma, não reconhecer a importância do desenvolvimento da

capacidade intercompreensiva dos discentes, sugerindo-nos que nos focássemos nos conteúdos de Estudo do Meio. Apesar disto, com o desenrolar do projeto também ela foi compreendendo os benefícios do trabalho em intercompreensão, passando a mostrar-se curiosa, interessada e interventiva nas atividades.

Além do ponto referido no parágrafo anterior, também temos a apontar a dificuldade por nós sentida em conseguir obter sempre os materiais necessários em todas as línguas abordadas; tal foi possível através de diferentes contactos, nomeadamente através de colegas do programa Erasmus.

Este projeto não assumiu grandes proporções em termos de tempo e de participantes envolvidos, estendendo-se os seus benefícios a apenas sensivelmente um mês de intervenção com uma turma de alunos do 4.º ano de escolaridade. Consideramos que o ideal para potenciar maior capacidade de intercompreensão nos alunos e produzir resultados mais sustentados, seria promover este tipo de projetos durante um ano letivo completo e articular o desenvolvimento desta capacidade com outros conteúdos para além do corpo humano e de Estudo do Meio, como, de resto, já acontece nalgumas instituições de ensino referidas no segundo ponto do Capítulo 2. O objetivo idílico seria “inscrever” o trabalho em intercompreensão nos documentos orientadores do sistema educativo português, com a intenção de que tal se refletisse na prática pedagógica dos docentes a uma escala nacional, ideia também mencionada no primeiro ponto do Capítulo 2.

Através da investigação feita para realizar este trabalho e de todas as atividades planeadas e desenvolvidas no projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”, também nós desenvolvemos a nossa capacidade intercompreensiva e apercebemo-nos de que já tínhamos feito uso dela anteriormente de forma desintencional, comprovando assim a ideia de Capucho (2013) que defende que a intercompreensão é “utilizada” e desenvolvida espontaneamente pelos indivíduos, aquando de situações de comunicação plurilingue.

Em suma, todo este percurso consistiu numa desafiante e inesquecível experiência, que se traduziu num enorme crescimento pessoal e profissional, porquanto nos permitiu trabalhar em contexto real de ensino, consistindo na “prova de fogo” da nossa formação académica, confrontando os conhecimentos nela adquiridos com a realidade de uma sala de aula. Não duvidamos de que a nossa ação, tanto em contexto de sala de aula, como fora dela, foi moldada por este trabalho. A verdade é que não somos as mesmas pessoas agora, no seu *terminus*. Pensamos estar muito mais sensibilizadas e atentas a toda a diversidade existente neste nosso mundo tão plurilingue, pluricultural, “pluri” em tudo, porque, no

fundo, apesar de tudo isto, e adaptando as palavras de Andrade (2003) não somos tão diferentes como à partida pensávamos ser.

Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Aveiro (2013). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro*. Consult. 10 janeiro 2015, disponível em http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/index_files/ProjetoEducativo2013-17.pdf.
- Agrupamento de Escolas de S. Bernardo (2012, junho). *Etc... School News*. Consult. 2 agosto 2015, disponível em <https://jornaletc.wordpress.com/2012/06/12/projeto-bilingue-nas-aec/>.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Andrade, A. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. Andrade & C. M. Sá. *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas* (pp. 13-30). Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2009). Que lugar para a intercompreensão em contextos de aprendizagem formal? In M. H. Araújo e Sá *et al.* (orgs). *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 287-299). CIDTFF - Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Antunes, P. (2008). *Impacte dos quadros interactivos nas práticas docentes: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Multimédia em Educação. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa/Departamento de Comunicação e Arte. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1357/1/2009000366.pdf>.
- Barbeiro, L. (2009). Intercomprehension in primary school: discovering languages and constructing knowledge. *Language and Intercultural Communication*, 9(4), 217-229. Londres: Routledge, disponível em http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14708470903203041#.Uyx41ah_udg.
- Beacco & Byram (2005). Prefácio ao estudo P. Doyé, *Intercomprehension*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Candelier, M. (coord.) (2010). *Across Languages and Cultures: Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)*. Áustria: Centro Europeu de Línguas Modernas (versão 3).
- Capucho, M. F. (2013). Intercompreensão: Diálogos no presente e para o futuro. In J.-M. Robert (coord.). *Passages de Paris*, 8, 18-29, disponível em http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie1.pdf.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chazot, D. (2012). *L'intercompréhension à travers le jeu sérieux. Analyse des stratégies d'intercompréhension mises en œuvre dans Limbo*. Especialidade em Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia. Université Stendhal Grenoble 3: UFR des Sciences du langage. Disponível em : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00711969/document>.
- Comissão Europeia (1997). *Socrates Língua - Projeto Educativo Conjunto*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2006). *Eurobarometer - Europeans and their Languages*. Disponível em http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XIII, n.º 2 (pp. 355-379). Braga: Universidade do Minho. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- EACEA (2012). *Eurydice - Números-Chave sobre o Ensino das Línguas nas Escolas da Europa*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143PT.pdf.
- Ethnologue (2015). *Languages of the World*. Consult. 21 julho 2015, disponível em <http://www.ethnologue.com>.
- Euromania (2008). *Qu'est-ce qu'Euromania?* Consult. 6 set. 2014, disponível em http://www.euromania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=11&Itemid=1.
- Goethe Institut (2014). *CLIL - Ensino curricular bilingue integrado*. Consult. 10 set. 2014, disponível em <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/pt2747558.htm>.

- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Sá, P. (2012). *Explorando... A complexidade do corpo humano - Guião didático para professores*. Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *1.º Ciclo do Ensino Básico. Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (4ª edição).
- Mucchielli, R. (1974). *L'analyse de contenu: des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parlamento Europeu (s.d.). *Multilinguismo no Parlamento Europeu*. Consult. 13 maio 2014, disponível em <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/pt/007e69770f/Multilinguismo.html>.
- Paula, J. (2015). *Intercompreensão em línguas românicas - uma abordagem do texto expositivo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Pinho, A. (coord.) (2011). *Poveștile - drumuri înspre intercomprehenșiune: Itinerariile romanice în școala primară*. In M. H. Araújo e Sá, M. Carlo & M. Antione (org.). *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner*. Cadernos do LALE - Laboratório Aberto para o Ensino das Línguas Estrangeiras. Série Propostas. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em http://www.galanet.eu/nouvelle/fichiers/C.doLALE_Propostas%206.pdf.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grádiva.
- Ramos, M. (2011). *Gramática e Sensibilização à Diversidade Linguística no 1º CEB*. Relatório de Estágio de Mestrado em Didática/Línguas/Educação de Infância e 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. (2013). *Intercompreensão, Plurilinguismo como Valor e Gestão do Currículo*. Relatório de Estágio de Mestrado e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação. Disponível em

<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/13773/1/intercompreens%2b%c3%baoplurilinguismo%20como%20valor%20e%20gest%2b%c3%baodo%20currículo.pdf>.

- Santos, M. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Dissertação de Doutoramento em Didáctica. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1468/1/2008000918.pdf>.
- Séré, A. (2009). Une approche pragmatique du concept d'intercomprehension. In M. H. Araújo e Sá *et al.* (orgs). *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 33-44). CIDTFF - Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, A. (2013). *Intercompreensão e poesia: promoção da consciência lexical no 1º CEB*. Relatório de Estágio de Mestrado e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação, pp. 33-58. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/12637/1/Tese.pdf>
- Veiga, M. (2003). A competência plurilingue e a competência de intercompreensão. In A. I. Andrade & C. M. Sá. *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas* (pp. 31-45). Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Anexos

➤ **Anexo 1: Planificação anual de Estudo do Meio do Agrupamento de Escolas de Aveiro - 1.º período**



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO

PLANIFICAÇÃO - ESTUDO DO MEIO

ANO LETIVO 2014/2015

4º ANO

Horas semanais:5h

Tempo	Conteúdos	Objetivos Gerais	Atividades/Estratégias (sugestões)
<p>1.º Período 65 horas</p>	<p>Atividades de diagnóstico</p> <p><i>•À DESCOBERTA DE SI MESMO: O seu corpo.</i></p> <p><i>•À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES: O passado do meio local e o passado nacional.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> •Reconhecer a existência de ossos e a sua função (suporte e proteção). •Reconhecer a existência de músculos e sua função. •Identificar a função de proteção da pele e cuidados a ter com este órgão. •Conhecer regras de segurança a ter com o seu corpo (fraturas, distensões musculares, queimaduras solares). •Conhecer regras de segurança a aplicar em diversas situações de perigo (incêndios, sismos, inundações e secas). <ul style="list-style-type: none"> •Descobrir o passado de uma instituição local, recorrendo a fontes orais e documentais. Identificar factos históricos com relevância para o meio local. •Identificar factos históricos nacionais. •Conhecer os motivos dos feriados nacionais e aspetos da vida da época em que ocorreram. •Localizar no friso cronológico. •Descobrir o passado de uma instituição local, recorrendo a fontes orais e documentais. •Identificar factos históricos com relevância para o meio local. •Identificar factos históricos nacionais. •Conhecer os motivos dos feriados nacionais e aspetos da vida da época em que ocorreram. •Localizar no friso cronológico. •Enumerar razões que justifiquem o respeito pelos símbolos nacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> •Reconhecimento das funções do esqueleto: suporte (tecidos e órgãos), proteção, movimento e reserva de sais minerais. •Observação de representações do corpo humano em manuais, enciclopédias, CD's... •Realização de exercícios para reconhecimento da existência dos músculos •Pesquisas sobre a pele e sua função protetora. •Relatos sobre as idas à praia durante as férias. •Discussão e registo de algumas regras de prevenção de queimaduras solares, envelhecimento da pele, manchas... <ul style="list-style-type: none"> •Diálogo sobre as instituições existentes na localidade: escolas, autarquias, instituições religiosas, associações... •Recurso a fontes orais e documentais para reconstituição do passado de algumas instituições. •Pesquisas sobre as figuras e os factos ligados aos feriados nacionais. •Localização no friso cronológico dos principais acontecimentos da História de Portugal. •Observação da Bandeira Nacional. •Audição e entoação do Hino Nacional. •Comparação com bandeiras portuguesas da monarquia. •Pesquisas sobre temas históricos (Internet, dicionários, livros temáticos, enciclopédias,...)

➤ **Anexo 2: Planificação da Sessão 0**

Data: 05 de novembro de 2014

P R O J E T O de Intercompreensão em línguas românicas - Sessão 0			
Duração	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
9h–10h (1h)	- Fazer o levantamento dos conhecimentos, representações, experiências/vivências e interesses dos alunos no âmbito das línguas	- Entrega de um inquérito por questionário de levantamento dos conhecimentos, representações, experiências/vivências e interesses dos alunos no âmbito das línguas; - Leitura e explicação das questões do inquérito; - Preenchimento do inquérito.	- Anexo 8: inquérito: “Eu e as línguas” - Esferográfica

Sumário:

- Preenchimento de um inquérito por questionário sobre os conhecimentos, representações, experiências/vivências e interesses dos alunos relativamente às línguas.

Avaliação:

- Diagnóstica: perceber quais os conhecimentos, representações, experiências/vivências e interesses dos alunos no âmbito das línguas.

➤ **Anexo 3: Planificação da Sessão 1**

Data: 10 de novembro de 2014

P R O J E T O de Intercompreensão em línguas românicas - Sessão 1 (conjunta)			
Duração	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
9h–10h30min. 11h–11h30min. (2h)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do projeto “<i>Latim, latim, o que trazes para mim?</i>” - Compreender que existem línguas muito parecidas com o português e outras muito diferentes - Perceber a razão pela qual há línguas mais semelhantes entre si do que outras (família de línguas) - Saber que o latim é a língua-mãe das línguas que se vão trabalhar no projeto - Conhecer um pouco da história do latim e de algumas das línguas românicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos sobre o tema do inquérito a que responderam na sessão anterior (Sessão 0) - as línguas; - Visualização de dois vídeos: um em mandarim¹ e outro em espanhol² e diálogo com os alunos, no final de cada vídeo, sobre o que perceberam do mesmo e as estratégias que utilizaram para o conseguir; - Escrita no quadro da frase “<i>Roma in Latium est</i>” (em latim) e diálogo sobre a mesma; - Visualização da apresentação “Odisseia das línguas românicas”; - Iniciar a construção da árvore das línguas românicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro interativo - Anexo 9: “Odisseia das línguas românicas” - Anexo 10: ficha de sistematização sobre a “Odisseia das línguas românicas” - Friso cronológico - Árvore das línguas românicas - Esferográfica - Quadro e respetiva caneta

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=lvq6OvdGXjk> - (13’55’’ - 16’43’)

² <http://www.youtube.com/watch?v=Hb6OK2ZdKj8> - (14’30’’ - 17’10’)

Sumário:

- Diálogo com os alunos sobre o tema (as línguas românicas) do projeto a desenvolver: “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”;
- Visualização de dois vídeos (um em mandarim e outro em espanhol) seguido de diálogo sobre a compreensão dos mesmos;
- Apresentação da “Odisseia das línguas românicas”;
- Início da construção da árvore das línguas românicas.

Avaliação:

- Diagnóstica: através do diálogo com os alunos e das suas intervenções; perceber o que os alunos sabem relativamente às línguas (origem do português, o que é o latim, o que são línguas românicas, que línguas são estas...);
- Formativa: feita a partir das intervenções dos alunos.

➤ **Anexo 4: Planificação da Sessão 2**

Data: 11 de novembro de 2014

P R O J E T O de Intercompreensão em línguas românicas - Sessão 2 (conjunta)			
Duração	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
9h–10h30min. (1h30min.)	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o contacto com algumas línguas românicas, nomeadamente o português, espanhol, francês, italiano e romeno - Desenvolver/recorrer a estratégias de intercompreensão - Consciencializar para as semelhanças e diferenças entre as línguas românicas - Saber extrair informação de um texto expositivo (apresentado em diversas línguas românicas) - Selecionar, organizar e tratar informação em diferentes suportes, através da construção de uma tabela de correspondências - Comparar e saber distinguir algumas línguas românicas (perceber que há palavras transparentes, opacas e translúcidas) - Consolidar conteúdos abordados nas aulas sobre a pele do corpo humano 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos sobre a pesquisa relativa às línguas românicas e aumento do número de ramos da árvore das línguas (coletiva e individual) (consoante as línguas referidas pelos alunos); - Entrega aos alunos de um texto expositivo escrito em português e noutras línguas românicas sobre a pele do corpo humano para os alunos tentarem decifrar (orientar os alunos nesta tarefa); - Organização da tabela das línguas românicas, com palavras retiradas dos textos lidos; - Compreender, a partir da observação da tabela organizada, que todas as palavras e/ou expressões são muito parecidas, uma vez que têm todas a mesma origem linguística: o latim. 	<ul style="list-style-type: none"> - Árvore das línguas românicas - Anexo 11: textos em diferentes línguas românicas sobre a pele do corpo humano - Gravações áudio em romeno, francês, italiano e espanhol - Computador com colunas de som - Quadro interativo - Tabela das línguas românicas em grandes dimensões - Anexo 12: cartões para a “Tabela das línguas românicas” - Anexo 13: “Tabela das línguas românicas” - Massa adesiva removível - Lápis de cor - Lápis, borracha e esferográfica

Sumário:

- Continuação do projeto sobre intercompreensão em línguas românicas: “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” - análise de um texto expositivo sobre a pele do corpo humano, escrito em várias línguas românicas;
- Preenchimento do quadro das línguas românicas.

Avaliação:

- Diagnóstica: através do diálogo com os alunos e das suas intervenções;
- Formativa: feita a partir das intervenções dos alunos; da análise que fazem aos textos expositivos apresentados e da informação que deles retiram.

➤ **Anexo 5: Planificação da Sessão 3**

Data: 17 de novembro de 2014

PROJETO de Intercompreensão em línguas românicas - Sessão 3 (Carolina)			
Duração	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
9h–10h30min. 11h–11h30min. (2h)	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o contacto com outras línguas românicas, nomeadamente o espanhol, francês, italiano e romeno - Encontrar semelhanças e diferenças entre as línguas - Desenvolver/recorrer a estratégias de intercompreensão - Distinguir algumas línguas românicas - Consolidar conteúdos abordados nas aulas sobre o esqueleto do corpo humano 	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar o nome de alguns ossos do corpo humano em português; - Jogo de memória com o nome de ossos escritos em quatro línguas românicas, que não o português - para um cartão existirão outros três que lhe corresponderão; - Observar os pares conseguidos anteriormente, agrupá-los de acordo com as semelhanças que os alunos encontrem (os nomes dos ossos nas quatro línguas); - Associar os nomes dos ossos nas diversas línguas ao local correto do esqueleto humano que estará exposto; - Entrega e correção de uma ficha de sistematização de conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo 14: apresentação em formato de <i>power point</i> para relembrar o nome de alguns ossos do corpo humano - Anexos 15: cartões com o nome dos ossos escritos nas quatro línguas indicadas - Modelo do esqueleto humano - Anexo 16: ficha de sistematização de conteúdos - Lápis - Quadro interativo

Sumário:

- Recordar os nomes dos ossos do esqueleto humano em português;
- Realização de diversas atividades com o nome dos ossos do esqueleto humano em espanhol, francês, italiano e romeno;

Avaliação:

- Diagnóstica: através do diálogo com os alunos e das suas intervenções; saber se os alunos sabem os nomes dos ossos do esqueleto humano;
- Formativa: feita a partir das intervenções dos alunos e da forma como eles associam as diversas palavras com os nomes dos ossos do esqueleto humano em várias línguas.

➤ **Anexo 6: Planificação da Sessão 4**

Data: 19 de novembro de 2014

PROJETO de Intercompreensão em línguas românicas - Sessão 4 (Carolina)			
Duração	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
9h–10h30min. 11h–11h30min. (2h)	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o contacto com outras línguas românicas, nomeadamente português, espanhol, catalão, francês, italiano e romeno - Desenvolver estratégias de intercompreensão (comparar palavras e/ou expressões, observar a sequência de imagens e a expressão física das personagens...; ganhar confiança para compreender outras línguas sem nunca as ter aprendido...) - Distinguir algumas línguas românicas - Consolidar conteúdos abordados nas aulas sobre os músculos do corpo humano 	<ul style="list-style-type: none"> - Visualizar um mesmo excerto de vídeo em francês, italiano e espanhol, da coleção “Era uma vez... o corpo humano” sobre os músculos; - Questionar os alunos relativamente às línguas em que os vídeos foram apresentados, ao que compreenderam dos mesmos, às estratégias que utilizaram para aceder ao sentido/informação, etc. (Anexo 1); - Preenchimento de um quadro com as ideias retiradas de cada vídeo; - Visualizar o mesmo vídeo inicial, mas em português; - Completar o esquema iniciado anteriormente e confrontar as ideias iniciais com as que foram retiradas do vídeo em português; - Ler frases escritas em espanhol, catalão, francês, italiano e romeno, e tentar traduzi-las em frente aos colegas, explicando as estratégias utilizadas, para conseguirem fazer a tradução (aproximada); - Audição das mesmas frases pronunciadas por falantes nativos das respetivas línguas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo em francês³, italiano⁴, espanhol⁵ e português⁶ - Anexo 17 - Ficha com os quadros de registos dos vídeos - Anexo 18 - Frases em espanhol, catalão, francês, italiano e romeno - Massa adesiva removível - Lápis de cor - Lápis, borracha e esferográfica - Gravações áudio em romeno, francês, italiano, espanhol e catalão

³ <http://www.youtube.com/watch?v=YHFkVRkrenE>

⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=shkz7Qst6KY>

⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=cxqxGc1zdLg>

⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=G5rStkSswPk>

Sumário:

- Continuação do projeto sobre intercompreensão em línguas românicas: “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” - visualização e interpretação de vídeos sobre os músculos do corpo humano em várias línguas românicas;
- Preenchimento de um quadro com os registos das ideias principais retiradas dos vídeos;
- Leitura, tradução e audição de algumas frases apresentadas nalgumas línguas românicas.

Avaliação:

- Formativa: feita a partir das intervenções dos alunos; da compreensão dos vídeos apresentados sobre os músculos; do empenho na pronúncia e interpretação das frases entregues em várias línguas românicas.

➤ **Anexo 7: Planificação da Sessão 7**

Data: 26 de novembro de 2014

P R O J E T O de Intercompreensão em línguas românicas - Sessão 7 (conjunta)			
Duração	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
9h–10h30min. (1h30min.)	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação dos aspetos abordados ao longo do projeto - Verificação das aprendizagens realizadas pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação aos alunos um <i>quiz</i> sobre tudo o que foi abordado ao longo do projeto (características do texto expositivo, conteúdos de Estudo do Meio - pele, ossos e músculos do corpo humano -, línguas românicas); - Preenchimento de um inquérito por questionário semelhante ao que foi entregue na Sessão 0; - Avaliação global do projeto: saber se os alunos gostaram do projeto desenvolvido e porquê, o que aprenderam, o que gostariam de aprender/fazer mais... 	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo 19: <i>power point</i> do <i>quiz</i> - “<i>Latim, latim, o que trazes para mim?</i>” - Quadro interativo - Anexo 20: inquérito por questionário - final - Esferográfica

Sumário:

- Continuação e conclusão do projeto sobre intercompreensão em línguas românicas: “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” - apresentação e resolução de um *quiz* sobre todos os aspetos abordados ao longo do projeto e preenchimento de um inquérito por questionário.

Avaliação:

- Formativa: feita a partir das intervenções dos alunos; das respostas dadas às questões do *quiz* e ao inquérito por questionário.

➤ **Anexo 8: Inquérito por questionário - inicial (Sessão 0)**

Agrupamento de Escolas de Aveiro

Escola EB1 da Glória



Nome: _____ Data: ____/____/____

Inquérito: "Eu e as línguas"

1. Que línguas falas? _____

2. Que línguas já ouviste falar ou viste escritas...

2.1 Na rua: _____

2.2 Na escola: _____

2.3 Na televisão: _____

2.4 Nas revistas/livros/jornais: _____

2.5 Na internet: _____

3. Já viveste noutro país? Sim Não

3.1 Se sim, qual? _____

4. Já visitaste algum país estrangeiro? Sim Não

4.1 Se sim, qual? _____

5. Na tua família, há alguém que fale outras línguas? Sim Não

5.1 Se respondeste sim, indica:

5.1.1 Quais são essas línguas? _____

5.1.2 Quem são os teus familiares que falam essas línguas? _____

6. O que é para ti uma língua? _____

7. Como pensas que poderá ter surgido a língua portuguesa? _____

8. Achas que as línguas se modificam ao longo dos tempos? Sim Não

8.1 Se respondeste sim, indica:

8.1.1 Como é que pensas que se modificam? _____

8.1.2 Porque é que achas que se modificam? _____

9. Parece-te que há línguas mais parecidas com a língua portuguesa do que outras?

Sim Não

9.1 Se respondeste sim, por que é que pensas que há línguas mais parecidas à língua portuguesa do que outras? _____

10. Gostavas de aprender outras línguas? Sim Não

10.1 Se sim, qual/quais? _____

11. Achas que serias capaz de compreender uma língua parecida com a língua portuguesa sem nunca a teres aprendido? Sim Não

11.1 Se sim, como o farias? _____

12. O que gostarias de saber acerca das línguas? _____

Obrigada pela tua participação ☺

➤ **Anexo 9: “Odisseia das línguas românicas” - power point (Sessão 1)**

Odisseia das línguas românicas



O latim



O latim era o meio de expressão de um pequeno povoado de pastores e agricultores do latium, no vale pantanoso do Tibre (no Itália). Esse pequeno vilarejo chamado Roma expandiu-se e, pouco a pouco, no século III a.C., tornou posse de toda a península Itálica. Nos séculos seguintes, conquistou territórios cada vez mais numerosos, até constituir o maior império da Antiguidade.

A língua falada por essa pequena comunidade de camponeses, comerciantes e soldados tornou-se, no Ocidente, a língua de todo o império e assim permaneceu durante séculos, tornando-se uma língua privilegiada.

O latim

Apesar da sua importância, o latim não se manteve como língua materna das populações em que foi adotado (outras variações do latim).

Após a queda do império romano do Ocidente, em 476 d.C., essas variações desenvolveram-se, dando forma às línguas românicas atuais e também a outras línguas, hoje desaparecidas.

O latim foi a base de divulgação de uma das principais religiões mundiais, o cristianismo, e o suporte de algumas das línguas mais importantes do atual linguístico mundial atual.

Nos textos das cartazes a ver a língua de origem, já que é utilizada em termos científicos (nomes de espécies animais e vegetais, por exemplo).



O espanhol

Origem do antigo reino de Castela, o espanhol é também conhecido como castelhano.

Os romanos conquistaram a Península Ibérica e os habitantes primitivos não estabeleceram contacto com uma cultura mais desenvolvida, adaptando-se à sua vida, os seus hábitos e a sua língua.




Com a fim do império romano e a chegada de outros povos, o latim começou a fragmentar-se. Sem desaparecer, a língua começou, no entanto, a distanciar-se do latim clássico e evoluiu diferentemente, de acordo com as regiões.

Com a Reconquista, Castela avançou e o castelhano, apesar de se entrelaçar com dialetos locais, impôs-se a eles, obrigando alguns a desaparecer completamente.



O espanhol

Atualmente, o espanhol é a língua latina mais difundida no mundo: 414.170.030 falantes de espanhol (38.400.000 em Espanha).

Na África e na Ásia esta língua tende ao desaparecimento e nos Estados Unidos da América é a segunda língua mais falada, chegando mesmo a ser, em alguns locais, mais utilizada que o inglês.



O francês

O francês começa com os primeiros povos – gáulos e berões – que se instalaram no atual território da França, 600 anos a.C. Apesar das suas línguas terem desaparecido completamente, estas povos deixaram vestígios como, por exemplo, nomes de lugares e pessoas. Mais tarde, os gregos e, sobretudo, os gaulões deixaram marcas mais profundas na língua francesa.

Em 52 a.C., Roma apoderou-se da Gália e a sua cultura influenciou profundamente a língua.

A partir do século III d.C., diversos povos de língua germânica invadiram a Gália romana.

Com a queda do império do Ocidente, em 476 d.C., vários reinos “bárbaros” constituiram-se na Gália. Um deles toma como língua o francês, que foi consolidado ao longo durante quase três séculos. Apesar de ter sido o latim a permanecer como língua oficial, a existência de duas línguas produziu evoluções fonéticas (ao nível do som) que explicam a diferença entre o francês e as outras línguas latinas.




O francês

Falado em quarenta e sete países, o francês é a língua utilizada por 40.000.000 de pessoas em França e 74.980.860 em todo o mundo.

Na Europa, além de França, o francês é a língua oficial de quatro Estados: Bélgica, Luxemburgo, Mónaco e Suíça.



O italiano

Uma das particularidades da Itália desportivista tem papel decisivo na divulgação do latim e da cultura do império romano no resto do Europeu.

A língua italiana atual apoia-se principalmente no dialeto toscano e, mais particularmente, no florentino.

Visto que o florentino, diferentemente dos outros dialetos italianos, conservou de modo fiel muitas características do latim, esta língua italiana e falada hoje acrescentada: fomos influenciados com a língua de origem (o latim).



O italiano

Apesar de o italiano ter somente 12.700.000 falantes em Itália e 11.055.000 em todo o mundo, trata-se ainda hoje de uma das grandes línguas de cultura internacional (é utilizada na literatura, poesia, cinema e teatro).



O romeno

A Dácia (atual Romênia) foi um dos últimos territórios integrados no Império Romano.

Em 271 d.C., a Dácia foi abandonada pela administração romana. Após, um outro povo migrante – os eslavos – estabeleceu-se em território dácio e a presença romana foi então praticamente eliminada.

O latim introduzido na Dácia foi adotado pela população que criou a sua própria língua.



O romeno



No decorrer dos últimos dois séculos, o romeno enriqueceu-se com "ingredientes" provenientes de outras línguas europeias (francês, latim, italiano, alemão, russo e inglês). No entanto, apesar da enorme diversidade de contactos linguísticos, o romeno conseguiu conservar o seu carácter essencialmente latino. Assim, é a língua românica "mais latina" de todas.

O romeno é falado por 12.900.000 pessoas na Romênia e por 12.782.390 em todo o mundo.

O português

Conhecida como língua da poesia e da música, a língua portuguesa tem origem no latim vulgar, língua usada pelos romanos num território chamado Lusitânia.

Quando Rome completou a formação de Lusitânia, a língua latina impôs-se e rapidamente se estendeu por entre todas as camadas da população, tornando-se a única língua praticada em toda a Lusitânia.



O latim evoluiu sob uma dupla influência: de povos germânicos, em 409 d.C., e de povos muçulmanos, em 711 d.C., mas não desapareceu. Pelo contrário, as populações germânicas "bárbaras" foram rapidamente romanizadas, linguisticamente e culturalmente, enquanto que os muçulmanos não conseguiram impor o seu idioma.

O português

Atualmente, o português, com as suas três principais variações – europeia, brasileira e africana –, é uma das principais línguas do mundo. Com 262.000.000 de falantes em todo o mundo (110.000.000 em Portugal), trata-se da quarta língua europeia mais falada no mundo, depois do espanhol, do inglês e do russo.

Esta língua espalhou-se de forma excepcional durante a Época dos Descobrimentos (séculos XV e XVI), misturando-se, entre outras, com a contribuição das línguas indígenas (o banto, o tupi e línguas asiáticas).



➤ **Anexo 10: Ficha de sistematização (Sessão 1)**

Agrupamento de Escolas de Aveiro

Escola EB1 da Glória

Projeto: "Latim, latim, o que trazes para mim?"



Nome: _____ Data: ____/____/____

"Odisseia das línguas românicas"

As línguas românicas, também chamadas de línguas latinas ou neolatinas, têm origem no latim.

O latim era a língua de um povo natural do Latium (Lácio), uma região de Roma (em Itália). Esta língua foi muito importante durante a expansão do Império Romano, pois foi nesta altura que outras línguas, hoje faladas na Europa e no mundo inteiro, apareceram.

Assim, há várias línguas que têm como língua-mãe, isto é, como língua de origem o latim. São elas:

- ❖ _____
- ❖ _____
- ❖ _____
- ❖ _____
- ❖ _____



**Línguas
românicas / latinas**

Será que estas são as únicas línguas românicas existentes? Achas que poderá haver outras línguas latinas? Que línguas serão essas?

Este será o teu trabalho de casa: vais tentar saber se há outras línguas românicas para além das que acima indicaste e, se houver, vais indicá-las no espaço abaixo. Podes ainda tentar saber um pouco mais sobre essas línguas (número de falantes; onde é falada; como surgiu...).

"A árvore das línguas românicas"

Tal como a árvore que toda a turma vai construir na sala de aula, também tu poderás desenhar a árvore das línguas românicas!

Vai acompanhando a sua construção ao longo das aulas e acrescentando os ramos e folhas que forem necessários. Lembra-te que o tronco da árvore representa a língua-mãe (o latim), os ramos simbolizam as línguas que derivaram do latim e nas folhas escreverás as palavras que vais conhecer nessas línguas.

➤ **Anexo 11: Textos em diferentes línguas românicas sobre a pele do corpo humano (Sessão 2)**

Agrupamento de Escolas de Aveiro

Escola EB1 da Glória

Projeto: "Latim, latim, o que trazes para mim?"



Nome: _____ Data: ____/____/____

Texto 1 → "Pielea corpului uman"

Pielea constituie un înveliș rezistent și flexibil care acoperă întreg corpul nostru. Aceasta este cea mai mare și cea mai grea organ din corpul uman: suprafața pielii, la un om matur, e de 2 m² și poate cântări până la 5 kg.

Pielea are funcția de protecție, deoarece protejează corpul de microorganisme, de la deshidratare, face impermeabil la apă și facilitează producerea de vitamina D. De asemenea are alte funcțiile: funcția termoregulatorie, la menținerea unei temperaturi constante a corpului; funcția excretorii, deoarece participă la secretarea unor produse finale ale metabolismului; și funcția senzoriale, care asigură o sensibilitate diversă.

Pielea este constituită din două învelișuri: epidermă și dermă. Epidermă este înveliș exterior și mai subțire. Dermă este înveliș intermediar și mai gros.

Culoarea pielii noastre este definită prin pigmentul melanină. Melanină este situat în epidermă și să ne protejează de lumina soarelui.

Texto 2 → "La peau du corps humain"

Tout notre corps est couvert par un organe résistant et souple appelé peau. C'est l'organe le plus grand et le plus lourd du corps humain, pouvant atteindre 2 m² et un poids de 5 kg.

La peau protège l'organisme de la plupart des agressions extérieures. Elle est la première barrière de protection de l'organisme, parce qu'elle empêche l'entrée des microorganismes, la déshydratation, rend le corps étanche à l'eau et participe à la synthèse de la vitamine D. Les autres fonctions sont la fonction de thermorégulation, qui maintient la température de notre corps (chauffe et refroidit le corps), la fonction d'excrétion, car la transpiration élimine les déchets de notre corps, et la fonction sensorielle, parce que les terminaisons nerveuses contenues dans la peau permettent à l'homme d'explorer son environnement par le toucher, qui nous permet de ressentir et distinguer les sensations.

Il y a deux niveaux dans les fentes de la peau: l'épiderme et le derme. L'épiderme est la couche externe et plus mince. Le derme est la couche du milieu et la plus épaisse.

La couleur de notre peau est définie par la quantité de mélanine que nous avons. La mélanine est située dans l'épiderme et nous protège de la lumière du soleil.

Texto 3 → "La pelle del corpo umano"

Tutto il nostro corpo è rivestito da un organo resistente e flessibile chiamato pelle. Questo è il maggior e più pesante organo del corpo umano, giungendo a misurare 2 m² e a pesare 5 Kg.

La pelle svolge diverse funzioni: funzione protettiva (impedisce l'entrata di microorganismi, la disidratazione, fa il corpo impermeabile all'acqua e lascia la produzione di vitamina D); funzione termoregolazione (mantiene la temperatura corporale e scalda e raffredda il corpo); funzione esecutoria (il sudore elimina residui del nostro organismo); funzione sensoriale (ci permette di sentire e distinguere le sensazioni).

Sono due strati dove la pelle si divide: l'epidermide e derma. L'epidermide è lo strato di pelle più fine e esteriore. Il derma è lo strato di pelle intermedia e più spessa.

Il colore della nostra pelle è marcata dalla quantità di melanina che produciamo. La melanina si trova nell'epidermide e ci protegge dai raggi solari.

Texto 4 → "La piel del cuerpo humano"

Todo nuestro cuerpo está cubierto por un duro y flexible órgano llamado piel. La piel es el mayor y más pesado órgano del cuerpo humano. En el ser humano ocupa aproximadamente 2 m² y su peso aproximado es de 5 kg.

La piel actúa como barrera protectora que aísla al organismo del medio que lo rodea, protegiéndolo de la entrada de microorganismos, de la deshidratación, hace que con el cuerpo sea impermeable al agua y permite la formación de la vitamina D. La piel realiza otras funciones como la función termorreguladora (mantiene la temperatura corporal - calienta y enfría el cuerpo), la función excretora (sudoración elimina los residuos en nuestro cuerpo) y la función sensorial (nos permite sentir y distinguir las sensaciones).

La piel tiene dos capas principales: la epidermis y la dermis. La epidermis es la capa externa y más delgada. La dermis es la capa media y más gruesa.

El color de nuestra piel se define por la cantidad de melanina que tiene. La melanina se encuentra en la epidermis y nos protege de la luz solar.

Texto 5 → “A pele do corpo humano”

Todo o nosso corpo está revestido por um órgão resistente e flexível chamado pele. Este é o maior e mais pesado órgão do corpo humano, chegando a medir 2 m² e a pesar 5 Kg.

A pele desempenha diversas funções: função protetora (impede a entrada de microrganismos, a desidratação, torna o corpo impermeável à água e possibilita a formação de vitamina D); função termorreguladora (mantém a temperatura corporal - aquece e arrefece o corpo); função excretora (a transpiração elimina resíduos do nosso organismo); e função sensorial (permite-nos sentir e distinguir sensações).

São duas as camadas em que a pele se divide: epiderme e derme. A epiderme é a camada exterior e mais fina. A derme é a camada intermédia e mais espessa.

A cor da nossa pele é definida pela quantidade de melanina que possuímos. A melanina situa-se na epiderme e protege-nos dos raios solares.

➤ Anexo 12: Cartões para a “Tabela das línguas românicas” (Sessão 2)

Funcția senzorială	Pielea	Dermă
Fonction sensorielle	Peau	Derme
Funzione sensoriale	Pelle	Derma
Función sensorial	Piel	Dermis
Função sensorial	Pele	Derme








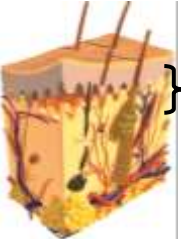
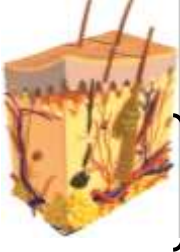

Corpul uman	Organ	Culoarea
Corps humain	Organe	Couleur
Corpo umano	Organo	Colore
Cuerpo humano	Órgano	Color
Corpo humano	Órgão	Cor

Funcția de protecție	Funcția excretorii
Fonction de protection	Fonction d'excrétion
Funzione protettiva	Funzione esecutoria
Función protectora	Función excretora
Função protetora	Função excretora

Funcția termoregulatorie	Epidermă
Fonction de thermorégulation	Épiderme
Funzione termoregolazione	Epidermide
Función termorreguladora	Epidermis
Função termorreguladora	Epiderme

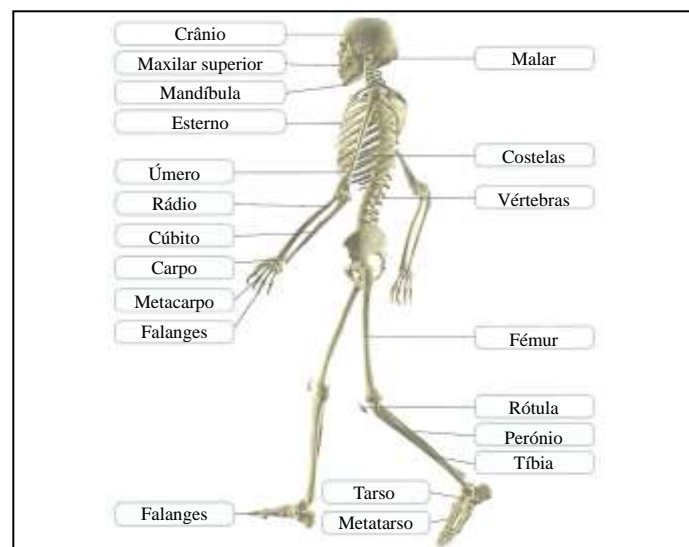
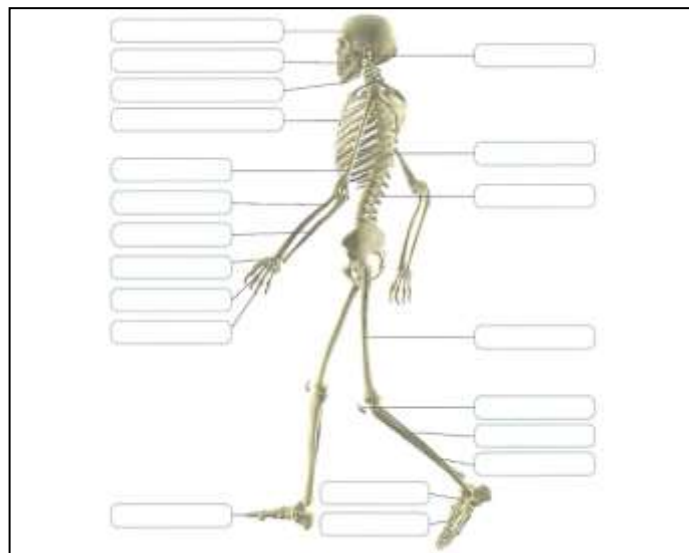
➤ **Anexo 13: “Tabela das línguas românicas” sobre a pele do corpo humano (Sessão 2)**

Tabela das línguas românicas

										
Romeno										
Francês										
Italiano										
Espanhol										
Português										

➤ **Anexo 14:** Apresentação para recordar o nome dos ossos do corpo humano - *power point*
(Sessão 3)

Ossos do corpo humano



➤ Anexo 15: Cartões utilizados no jogo de memória (Sessão 3)

<h1>Cráneo</h1> <p>Español</p>	<h1>Costillas</h1> <p>Español</p>
<h1>La mandíbula superior</h1> <p>Español</p>	<h1>Vértebra</h1> <p>Español</p>
<h1>Esternón</h1> <p>Español</p>	<h1>Fémur</h1> <p>Español</p>
<h1>Húmero</h1> <p>Español</p>	<h1>Peroné</h1> <p>Español</p>

Radio

Español

Tibia

Español

Carpo

Español

Tarso

Español

Metacarpo

Español

Metatarso

Español

Falanges
(dedos de las manos)

Español

Falanges
(dedos de los pies)

Español

Crâne

Français

Côtes

Français

Mâchoire
supérieure

Français

Vertèbre

Français

Sternum

Français

Fémur

Français

Humérus

Français

Péroné

Français

Radius

Français

Tibia

Français

Carpe

Français

Tarse

Français

Métacarpe

Français

Métatarses

Français

Phalanges

(doigts)

Français

Phalanges

(orteils)

Français

Cranio

Italiano

Costole

Italiano

Mascella
superiore

Italiano

Vertebra

Italiano

Sterno

Italiano

Femore

Italiano

Omero

Italiano

Perone

Italiano

Radio

Italiano

Tibia

Italiano

Carp

Italiano

Tarso

Italiano

Metacarpo

Italiano

Metatarso

Italiano

Falangi
(dita delle mani)

Italiano

Falangi
(dita dei piedi)

Italiano

Craniu

Român

Coaste

Român

Maxilarului
superior

Român

Vertebră

Român

Stern

Român

Femur

Român

Humerus

Român

Peroneu

Român

Radio

Român

Tibia

Român

Carp

Român

Tars

Român

Metacarp

Român

Metatars

Român

Falangele
(degetelor)

Român

Falangele
(degetele de la picioare)

Român

➤ **Anexo 16: Ficha de sistematização sobre os ossos do corpo humano (Sessão 3)**

Agrupamento de Escolas de Aveiro
 Escola EB1 da Glória
 Projeto: "Latim, latim, o que trazes para mim?"



Nome: _____ Data: ____/____/____

- Corpul uman Skeleton - _____
- Squelette du corps humain - _____
- Scheletro Corpo Umano - _____
- Esqueleto del Cuerpo Humano - _____

Sterno (it.)

Cráneo (es.)

Métacarpe (fr.)

Maxilarului superior (ro.)

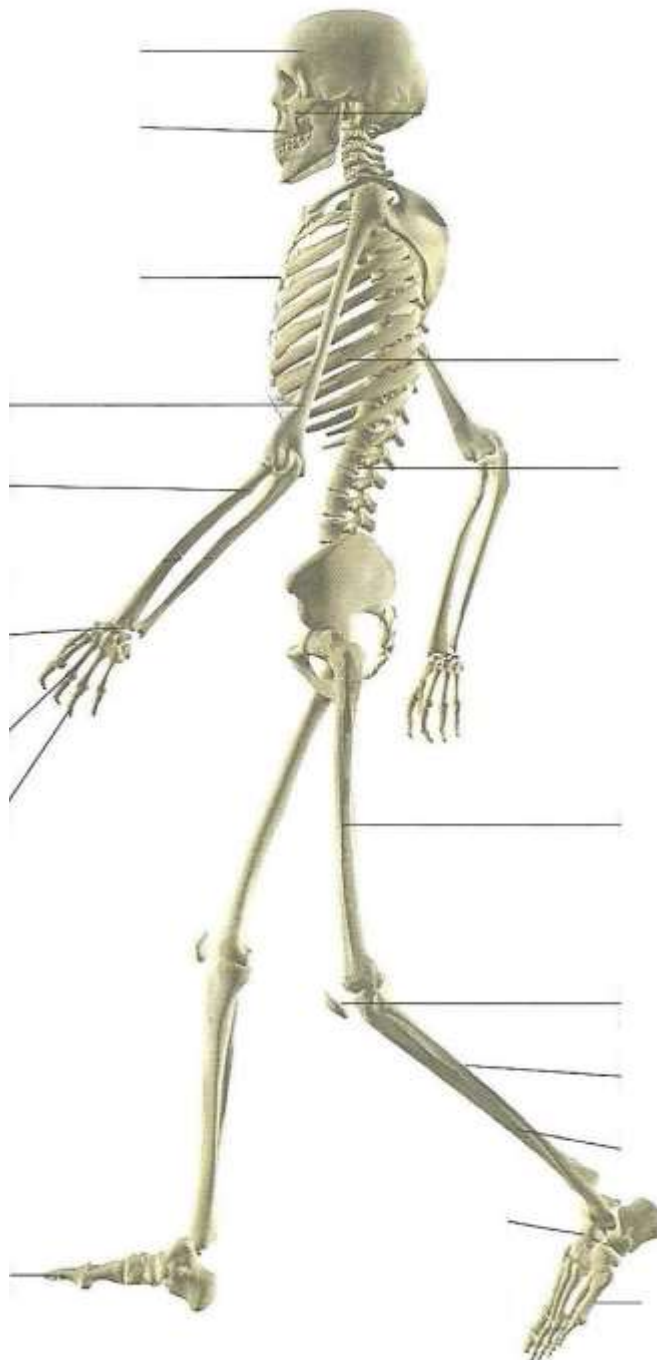
Humerus (ro.)

Falangi (dita dei piedi) (it.)

Radius (fr.)

Carpo (es., it.)

Falanges (dedos de las manos) (es.)



Fémur (es.)

Costole (it.)

Rotule (fr.)

Peroneu (ro.)

Vertebră (ro.)

Métatarse (fr.)

Tibia (es., it., fr., ro.)

Tarso (es., it.)

➤ **Anexo 18: Ficha de registos dos vídeos sobre os músculos do corpo humano (Sessão 4)**

Agrupamento de Escolas de Aveiro

Escola EB1 da Glória

Projeto: "Latim, latim, o que trazes para mim?"



Nome: _____ Data: ____/____/____

Quadros de registos dos vídeos

Língua: _____ Tema: _____		
Informações importantes da 1.ª parte do vídeo	Algumas palavras-chave	Mais informações

Língua: _____ Tema: _____		
Informações importantes da 1.ª parte do vídeo	Algumas palavras-chave	Mais informações

Língua: _____ Tema: _____		
Informações importantes da 1.^a parte do vídeo	Algumas palavras-chave	Mais informações

Língua: _____ Tema: _____		
Informações importantes da 1.^a parte do vídeo	Algumas palavras-chave	Mais informações

➤ **Anexo 19:** Frases escrites em catalão, espanhol, francês, italiano e romeno, relativas ao tema dos músculos (Sessão 4)

I muscoli rappresentano la metà del peso del corpo umano.

Hi ha més de 600 músculs en el cos humà.

Principalele functii ale muschilor sunt locomotia si mentinerea posturii corporale.

Los músculos voluntarios están unidos a los huesos por los tendones.

Les muscles involontaires se contractent indépendamment de notre volonté.

Alcuni muscoli volontari sono i addominali, i bicipiti e gemelli.

Els músculs en moviment consumeixen molt oxigen.

➤ Anexo 21: Quiz - Mostra o que sabes - power point (Sessão 7)

QUIZ

Latim, latim, o que trazes para mim?

Pergunta 1:
Em que país surgiu o latim?

- 1) Itália
- 2) Grécia
- 3) Angola
- 4) Brasil

Latim, latim, o que trazes para mim? 

Pergunta 2:
O latim é a língua da...

- 1) Culinária e agricultura
- 2) Tecnologia e ciência
- 3) Ciência e cristianismo
- 4) Tecnologia e literatura

Latim, latim, o que trazes para mim? 

Pergunta 3:
Algumas das línguas a que o latim deu origem são...

- 1) Francês, italiano, grego e espanhol
- 2) Romeno, catalão, mirandês e francês
- 3) Português, mandarim, catalão e romeno
- 4) Inglês, alemão, francês e mirandês

Latim, latim, o que trazes para mim? 

Pergunta 4:
O catalão, o valenciano, o aragonês, o galego, o asturiano e o leonês são línguas latinas faladas em que país?

- 1) França
- 2) Espanha
- 3) Roménia
- 4) Itália

Latim, latim, o que trazes para mim? 

Pergunta 5:
O mirandês é uma língua latina falada em que país?

- 1) Espanha
- 2) França
- 3) Roménia
- 4) Portugal

Latim, latim, o que trazes para mim? 

Pergunta 6:
O vêneto, o siciliano, o piemontês, o napolitano e o sardo são línguas latinas faladas em que país?

- 1) Portugal
- 2) Espanha
- 3) Itália
- 4) França

Latim, latim, o que trazes para mim? 

Pergunta 7:
O occitano e o provençal são línguas latinas faladas em que país?

- 1) Roménia
- 2) França
- 3) Itália
- 4) Portugal

Latim, latim, o que trazes para mim? 

Pergunta 8:
De que aspetos do corpo humano falámos no projeto?

- 1) Órgãos, sangue e posturas
- 2) Locomoção, alimentação e higiene
- 3) Pele, ossos e músculos
- 4) Nascimento, crescimento e envelhecimento

Zélio, João, e que tempo tem mais?


Pergunta 9:
Quais são as duas camadas da pele?

- 1) Epidermus e dermus
- 2) Enderne e derne
- 3) Subderme e derme
- 4) Epidermã e Dermã

Zélio, João, e que tempo tem mais?


Pergunta 10:
Algumas funções da pele são...

- 1) Función reguladora e función de beleza
- 2) Función excretorii e función organic
- 3) Fonction sensorielle e fonction de couleur
- 4) Funzione protettiva e funzione sensoriale

Zélio, João, e que tempo tem mais?


Pergunta 11:
Qual é o maior osso do corpo humano?

- 1) Humerus
- 2) Fémur
- 3) Sternum
- 4) Costillas

Zélio, João, e que tempo tem mais?


Pergunta 12:
A que parte do corpo pertencem o metacarpo e o carpo?

- 1) Aos braços
- 2) Às pernas
- 3) Às mãos
- 4) Aos pés

Zélio, João, e que tempo tem mais?


Pergunta 13:
Quantos músculos existem no corpo humano?

- 1) 500
- 2) 206
- 3) Mais de 600
- 4) Menos de 500

Zélio, João, e que tempo tem mais?


Pergunta 14:
De que precisam os músculos para funcionar?

- 1) Oxygène
- 2) Pielea
- 3) Crâne
- 4) Corrida

Zélio, João, e que tempo tem mais?


Pergunta 15:
A palavra "muscoli" está escrita em que língua?

- 1) Catalão
- 2) Espanhol
- 3) Francês
- 4) Italiano

Zélio, João, e que tempo tem mais?


Pergunta 16:
As palavras "funcția" e "vertebră" estão escritas em que língua?

- 1) Romeno
- 2) Espanhol
- 3) Francês
- 4) Italiano

Salvo, lábios, e por favor não rir! ➔

Pergunta 17:
Um texto do tipo expositivo...

- 1) Narra acontecimentos por ordem cronológica
- 2) Dá instruções
- 3) Apresenta informações sobre um tema específico
- 4) Pode ser representada

Salvo, lábios, e por favor não rir! ➔

Pergunta 18:
A frase "Pielea are funcția de protecție, funcția termoregulatorie, funcția excretorii și funcția senzoriale." pode ser utilizada:

- 1) No início de um texto expositivo (como introdução)
- 2) No desenvolvimento de um texto expositivo
- 3) No final de um texto expositivo (como conclusão)

Salvo, lábios, e por favor não rir! ➔

Pergunta 19:
Quais são as características de um texto expositivo?

- 1) Está escrito por parágrafos e a informação é clara e objetiva
- 2) Apresenta muitas metáforas
- 3) Contém didascálias
- 4) Os diálogos são indicados com um travessão

Salvo, lábios, e por favor não rir! ➔

Pergunta 20:
A frase "Tots aquests components són molt importants, per la qual cosa hem de tenir cura d'ells correctament." pode ser utilizada:

- 1) No início de um texto expositivo (como introdução)
- 2) No desenvolvimento de um texto expositivo
- 3) No final de um texto expositivo (como conclusão)

Salvo, lábios, e por favor não rir! ➔

Fine
(italiano)

Fin
(espanhol)

Fin
(francês)

Fim
(português)

Fi
(catalão)

Capăt
(romeno)

Salvo, lábios, e por favor não rir! ➔

Parabéns!
A tua resposta está certa!



☹ Ohh... A tua resposta está errada.

Não fiques triste! Todos nos enganamos. 😊



➤ **Anexo 22: Inquérito por questionário - final (Sessão 7)**

Agrupamento de Escolas de Aveiro
Escola EB1 da Glória
Projeto: "Latim, latim, o que trazes para mim?"



Nome: _____ Data: ____/____/____

Inquérito: "Eu e as línguas"

1. Que línguas falas? _____

2. O que é para ti uma língua? _____

3. Como pensas que poderá ter surgido a língua portuguesa? _____

4. Achas que as línguas se modificam ao longo dos tempos? Sim Não

4.1 Se respondeste sim, indica:

4.1.1 Como é que pensas que se modificam? _____

4.1.2 Porque é que achas que se modificam? _____

5. Parece-te que há línguas mais parecidas com a língua portuguesa do que outras?

Sim Não

5.1 Se respondeste sim, por que é que pensas que há línguas mais parecidas à língua portuguesa do que outras? _____

6. Gostavas de aprender outras línguas?

Sim

Não

6.1 Se sim, qual/quais? _____

7. Achas que serias capaz de compreender uma língua parecida com a língua portuguesa sem nunca a teres aprendido?

Sim

Não

7.1 Se sim, como o farias? _____

8. Gostaste do projeto "Latim, latim, o que trazes para mim?"

Sim

Não

Mais ou menos

8.1. Porquê? _____

8.2. Do que é que gostaste mais? _____

8.3. Do que é que gostaste menos? _____

8.4. O que gostarias de saber mais sobre as línguas românicas? _____

8.5. Que sugestões gostarias de dar às professoras estagiárias? _____

Obrigada pela tua participação ☺

➤ **Anexo 23: Transcrições relativas à Categoria 1 - Cultura linguística**

Subcategoria 1.1 Origem e evolução das línguas românicas (Categoria 1 - Cultura linguística)	
Descritores	Unidades de registo
1.1.1 Saber que a língua portuguesa teve origem no latim	<p><u>Sessão 1</u></p> <p><u>PE Joana</u> - O latim é a língua-mãe. Eu estou a perguntar as que vieram do latim. [...]</p> <p><u>José</u> - E português. -----</p> <p><u>PE Carolina</u> - E eu agora pergunto-vos: o que é que o latim afinal trouxe para nós? [...]</p> <p><u>Camila</u> - A nossa língua.</p> <p><u>PE Carolina</u> - A nossa língua.</p> <p><u>Benedita</u> - O português.</p>
1.1.2 Reconhecer que as línguas evoluem	<p><u>Sessão 1</u></p> <p><u>PE Carolina</u> - Muitos de vocês disseram que sabiam falar, ou que já tinham ouvido falar brasileiro. Toda a gente concorda? Acham que o brasileiro é uma língua? [...]</p> <p><u>Benedita</u> - Não! Brasileiro é aah português. [...] Só que com sotaque diferente.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Muito bem. Toda a gente concorda? [...]</p> <p><u>Alunos</u> - Sim.</p> <p><u>PE Carolina</u> - De facto, o brasileiro não é uma língua. A língua é, é a língua portuguesa igual à nossa, só que com um sotaque diferente.</p> <p><u>Margarida</u> - E muda algumas palavras, mas são poucas.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Mudam algumas palavras, algumas regras também mudam. Mas assim na oralidade o que se destaca mais é o sotaque. Mas é português na mesma. Também houve quem tenha dito que em Angola se fala angolano.</p> <p><u>Margarida</u> - Não.</p> <p><u>PE Carolina</u> - A situação é a mesma. Está bem? É português na mesma, mas com outro sotaque. Sim? Ou seja, temos três países onde se fala português. Em, em, no Brasil fala-se português do Brasil, em Portugal fala-se português Europeu, ou português de Portugal, e em Angola português de Angola. Sim? Também reparámos que vocês disseram que conheciam ou que já tinham falado Americano. Acham que existe esta língua?</p>

Alunos - Não. Inglês.

José - É inglês com sotaque.

PE Carolina - É inglês na mesma. Temos, por exemplo, o inglês Britânico, que é o inglês Europeu, e temos o inglês Americano. É tudo inglês, só que com sotaques diferentes. Está bem? Muito bem. Aah Vocês muitos de vocês já ouviram ou leram informações noutras línguas, alguns já viveram noutros países, outr..., muitos de vocês já visitaram aah muitos outros países no estrangeiro, aah alguns têm pessoas na família que falam outras línguas, aah e mesmo muitos de vocês dizem que sabem falar várias línguas, não é? O importante nisto tudo, é que vocês percebiam que existem muitas línguas faladas em muitos países. E também existem países que falam a mesma língua. Ainda agora vimos Angola, Brasil e Portugal. Não é? Muito bem. Aah Quando vocês disseram que... o que era uma língua, todos vocês deram respostas corretas. Boooa. [*Risos*] Aah Disseram que que a língua é aquilo que nos permite, que nos permite comunicar e perceber os outros, não foi? Aah Disseram que são formas de falar das pessoas de vários países e disseram também outras ideias, todas elas corretas. Então eu e, eu e a Joana vamos completar, e vamos dizer-vos que as línguas são formas de linguagem desenvolvidas naturalmente pelos seres humanos, de forma não premeditada. O que é que isto é? Eles não combinaram [...], eles não se juntaram e disseram assim “vamos criar uma língua” e criaram. Não. A língua surgiu naturalmente, porque, porque eles precisavam de comunicar de, de alguma forma. E então, criaram-se as línguas, mas não foi de uma forma comuni... aah de uma forma combinada. Foi de uma forma natural, foram surgindo. Percebem? Sim? [*Os alunos acenam afirmativamente com a cabeça*]

Benedita - Que apesar da importância do latim, não ficou uma língua. Mudou-se.

PE Joana - Mudou a língua? Ok. Mais ideias? Mas o que é que é isto de ser uma língua materna?

[...]

Lara - É a língua que deu origem, por exemplo, ao português.

PE Joana - Isso é a materna ou a mãe? São coisas diferentes.

Benedita - Isso é a mãe.

PE Joana - Isso é a língua materna ou é a língua-mãe, o que tu estás a dizer?

Lara - A mãe.

[...]

PE Joana - Exatamente. A língua-mãe é a língua que dá origem às outras línguas. É como se fosse a mãe que tem vários filhos. Ok?

Alunos - [*Risos*]

PE Joana - Que línguas é que já vimos até agora que vêm do latim? [...]

Mafalda - França.

PE Joana - Francês. Quero o nome da língua. Francês. Mais?

[...]

Jéssica - Espanhol.

[...]

Marta - Italiano.

PE Carolina - Afinal, e pensando aqui nos, nos vossos inquéritos, nas respostas que vocês deram, as línguas evoluem ou não?

Benedita - Sim.

[...]

PE Joana - E porque é que vocês dizem que as línguas evoluem?

[...]

Benedita - Porque, por exemplo, dantes falava-se latim e agora fala-se português.

PE Carolina - Exatamente. Português e mais? Do latim que línguas surgiram?

Benedita - O francês, o espanhol, aah o português e o ital, italiano.

PE Carolina - E está a faltar uma. Qual é que nós falámos ali mais? [*Refere-se ao power point "Odisseia das línguas românicas"*]

Luísa - Romeno.

Sessão 7

PE Joana - "Em que país surgiu o latim"? Resposta "1) Itália"; resposta "2) Grécia"; resposta "3) Angola"; resposta "4) Brasil".

Alunos - [*Risos*]

[...]

Bárbara - A primeira resposta.

PE Joana - A primeira resposta, Itália?

Bárbara e Inês - Sim.

PE Joana - De certeza?

	<p><u>Bárbara e Inês</u> - Sim.</p> <p><u>Alunos</u> - Está certo.</p> <p>-----</p> <p><u>PE Carolina</u> - Nós não temos a certeza, mas à partida já viram que são todas muito parecidas menos a romena? Então provavelmente o romeno... a palavra “fim” em romeno não tem origem latina. [<i>Refere-se ao diapositivo final do quiz, no qual surge a palavra “fim” escrita nas várias línguas românicas estudadas no projeto: “fine” (italiano); “fin” (espanhol); “fi” (catalão); “fin” (francês); “capăt” (romeno); e “fim” (português)</i>]</p> <p><u>PE Joana</u> - Lembram-se que... lembram-se que o romeno aah para... Aliás, todas as línguas latinas, para além do latim, se misturaram com outras línguas, não foi? O romeno, se calhar, ao misturar-se com uma outra língua adotou o “fim” dessa língua, em vez de... as outras línguas todas.</p>
<p>1.1.3</p> <p>Reconhecer a influência de outros povos/ línguas (contacto de línguas) na sua evolução</p>	<p><u>Sessão 1</u></p> <p><u>PE Carolina</u> - Então o que é que são as línguas latinas? [...]</p> <p><u>Lara</u> - São as línguas que os romanos deram a origem.</p> <p><u>PE Carolina</u> - São as línguas que vieram dos romanos. Que vieram do latim. Então se são as línguas também que vieram dos romanos, como é que nós lhes podemos chamar?</p> <p><u>Lara</u> - Romanescas.</p> <p><u>Benedita</u> - Romanescas?</p> <p><u>Luísa</u> - Românicas.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Românicas. Muito bem! Então podem ser as línguas latinas, ou as línguas românicas. Essas são todas as línguas que vieram do latim e dos romanos, certo?</p>
<p>1.1.4</p> <p>Reconhecer algumas regularidades linguísticas na evolução das línguas</p>	<p><u>Sessão 1</u></p> <p><u>PE Carolina</u> - Porque é que vocês percebem mais de espanhol do que de mandarim? Quero mais ideias. [<i>A Luísa coloca o dedo no ar</i>] Luísa?</p> <p><u>Luísa</u> - Porque é mais parecido com o português, do que o mandarim com o português.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Mas porque é que é mais parecido?</p> <p>[...]</p> <p><u>Frederico</u> - Porque as palavras se parecem mais com as nossas.</p> <p>[...]</p>

Margarida - Porque o espanhol, principalmente os verbos, são os mesmos com, com uma, com, sei lá, umas letras a seguir. Então percebe-se muuitas coisas. Porque é, é a mesma palavra acrescentando outras, outros, outras, outras coisas...

Lara - No francês ele tem uma frase e depois fazem logo ponto final. E depois no romeno eles... também fazem! Por isso há coisas comuns.

PE Joana - Há coisas comuns, exatamente. Ok. Muito bem Lara. Aah mas, se vocês virem, o texto está escrito em parágrafos. Os parágrafos estão iguais de texto para texto?

[...]

Margarida - Eles dizem os mesmos assuntos mas não dizem da mesma forma.

[...]

PE Joana - Estás a dizer que aah os textos falam do mesmo mas não estão escritos da mesma forma, é isso?

Margarida - Sim.

PE Joana - Então e porque é que isso será?

Margarida - Sim, não estão escri, não estão escritos da mesma forma mas também porque são línguas diferentes.

Margarida - Aqui eu ia explicar logo na, no texto romeno [...] na primeira palavra diz logo pele e no texto em francês a a a palavra pele diz aqui no final.

PE Joana - É só no final da frase. Ok. E o sentido da frase não será o mesmo?

Margarida - É o mesmo.

Lara - Aqui também eu eu reparei que algumas destas letras por exemplo e os nomes têm mais palavras do que o francês porque aqui [*texto em romeno*] é uma frase muito maior do que aqui [*texto em francês*].

PE Joana - Ou seja, a mesma frase está escrita de maneiras diferentes e por isso é que numa língua tem mais palavras do que noutra, é isso?

Lara - Sim.

PE Joana - E qual é que tu dizes que tem mais palavras?

Lara - É o romeno.

[...]

PE Joana - Mas é em todo o lado?

Lara - Não.

PE Joana - Então?

Lara - Por exemplo na primeira no primeiro parágrafo aah o romeno tem três aah frases. E aqui no francês só tem duas. Mas... mas no caso da do segundo parágrafo... já o romeno tem menos palavras e o francês tem mais.

PE Joana - Ok, mas dizem todos a mesma coisa?

Lara - Sim.

PE Joana - Só que utilizam...

Lara - Palavras diferentes.

PE Joana - Palavras diferentes, se calhar as regras da língua também são diferentes e por isso [...] é que há frases que têm de ter mais palavras do que outras, tudo depende de língua para língua. Sim?

PE Carolina - Então vá Inês, agora onde é que tu achas que deves colar? [*Refere-se ao cartão onde está escrito "epidermă"*] Já sabes que é naquela coluna [*onde está localizada a imagem da epiderme*] e agora qual é que é a a fila?

Inês - Acho que é o romeno.

PE Carolina - Achas que é o romeno? [*A Inês acena com a cabeça afirmativamente*] Toda a gente concorda?

Alunos - Sim.

[...]

PE Carolina - E porque é que acham que é o romeno?

Lara - Porque está porque tem um acento circunflexo. [*Refere-se ao acento presente na letra a - ă*] [?]

Frederico - Aquilo não é um acento circunflexo!

PE Carolina - Não é um acento circunflexo. É um acento diferente do nosso que só o romeno é que usa. Destas línguas todas [*línguas em estudo nesta sessão - romeno, francês, italiano e espanhol*] só o romeno é que usa este acento.

PE Carolina - E achas que está em que língua? [*Refere-se ao cartão onde está escrito "Dermă"*]

Carlota - Romeno.

[...]

PE Joana - Como é que descobriste que era romeno?

Carlota - Porque tem este acento. [*Refere-se ao acento presente na letra a - ã*]

[*O Diogo tira o cartão “funcția excretorii” e pensa em que local da tabela o deve colocar*] [...]

PE Carolina - O que é que isso significa?

Diogo - Função excretora e está em romeno.

PE Carolina - Função excretora e está em romeno. Porque é que tu dizes que está em romeno?

Diogo - Por causa deste t. [*Refere-se ao “ț” na escrito na palavra “funcția”*]

[*Os alunos descobrem, nos textos, semelhanças e diferenças entre as palavras terminadas em “ão”; a Violeta encontrou a palavra “órgão” escrita nos cinco textos, e escreveu-a no quadro: “organ” (romeno), “organe” (francês), “organo” (italiano), “órgano” (espanhol) e “órgão” (português); também encontrou a palavra “função”, tendo-a, também, escrito no quadro: “funcția” (romeno), “fonction” (francês), “funzione” (italiano), “función” (espanhol) e “função” (português)*]

PE Joana - [...] O que é que vocês concluem aqui, por exemplo... na palavra “órgão”? Margarida.

Margarida - [...] Em romeno acaba em “an”.

PE Joana - Ok. E não vês mais nada?

Margarida - Aah em francês... “organe”... “ane”. [*Salienta a terminação da palavra*]

PE Joana - Já repararam que o início da palavra é sempre igual em todas as línguas?

Margarida - Pois é.

PE Joana - É sempre “o-r-g”, “o-r-g”... Sempre assim. Só muda a terminação. E mesmo a terminação não é assim tão diferente. Olhem: “an” [*terminação da palavra em romeno*], “ane” [*terminação da palavra em francês*], “ano” [*terminação da palavra em italiano*], “ano” [*terminação da palavra em espanhol*] e pronto, só o português é que é o mais diferente, mas o português nós conhecemos. É ou não é?

Margarida - Mas... em todas as línguas há o “a” no final

[...]

PE Joana - Sim, sim, ok. Está certo. E aqui na palavra “função”?

Lara - Começam todas por “fun”

[...]

PE Joana - Começam todas, só que umas é com “o”. Aqui no caso do francês, mas é tudo mais ou menos parecido... “f-u-n-c”. Aqui no caso do italiano em vez de ser um “c” é um “z”. Aqui ainda tem um “t” [*aponta para a palavra escrita em francês*] e ali no romeno também.

Margarida - Essa [*palavra*] não é tão parecida como “órgão”.

PE Joana - Como “órgão”? É, o “órgão” é mais parecido do que “função”. Mas no fundo não são assim tãao diferentes quanto isso, pois não? Por isso é que nós, olhando para estas palavras, compreendemo-las bem. Ou não?

Alunos - Sim.

PE Joana - Não são transparentes?

Alunos - Sim.

Sessão 2

PE Carolina - Ok, função termorreguladora. E tu achas que isto está em que língua? [*Refere-se ao cartão onde está escrito “funcția termoregulatoră”*]

Jacinta - Aah francês?

PE Carolina - A Jacinta [...] que esta expressão está em francês. Toda a gente concorda?

Alunos - Não.

PE Carolina - E não porquê? [...] Aqui no “t” nós temos uma espécie de cedilha. Nós utilizamos isto?

Alunos - Não.

PE Carolina - Não pois não? Então onde é que... o... qual é a língua em que se utiliza assim esta... este estes sinais mais diferentes, se assim podemos dizer, do português? Sabes qual é Jacinta?

Jacinta - Italiano?

PE Carolina - Em italiano?

[*A aluna tem dificuldades, sendo pedida ajuda a um colega*]

Frederico - Em romeno.

PE Carolina - Em romeno. Porquê?

Frederico - Porque... porque está aqui no texto. [*Ri-se*]

PE Carolina - Porque está aí no texto e também... e mesmo se não se não víssemos no texto podíamos concluir aqui pela cedilha no “t” não era?

Frederico - Sim.

Sessão 3

PE Carolina - Dedos das mãos. Exatamente. Mas já viram que em romeno eles têm uma só palavra para dizer dedos das mãos?

Margarida - Degelatore. [*O que a Margarida quer dizer é “degetelor”*]

PE Carolina - Nós temos, nós temos quatro palavras para dizer “dedos das m...”, três palavras para dizer “dedos das mãos”. E em romeno têm uma só palavra.

Carlota - E em espanhol têm quatro: “*dedos de las manos*”.

[...]

Benedita - E em francês é só “*orteils*”. [*A Benedita refere-se, neste caso, aos dedos dos pés*]

Lara - Eu encontrei isto, mas escreve-se da mesma maneira. [*Refere-se aos cartões onde está escrito “Tibia” em espanhol e “Tibia” em romeno, ou “Radio” em espanhol e “Radio” em romeno*]

PE Carolina - Escreve-se da mesma maneira em que línguas?

Lara - Espanhol e romano.

PE Carolina - Espanhol e romeeno. Escreve-se da mesma forma, não é?

Lara - Sim

PE Carolina - Muito bem. E em português como é que se escreve?

Lara - Com acento.

PE Carolina - Com acento. Mas é quase igual, não é? [*A Lara acena afirmativamente com a cabeça*]

PE Carolina - Já viram que em espanhol e em italiano se escreve igualzinho? [*A PE Carolina está a referir-se à palavra “Vertebra” escrita em italiano e “Vértebra” escrita em espanhol*] E igual também em português.

Lara - Não, não.

PE Carolina - Não porquê, Lara? [...]

Lara - Porque numa tem acento e noutra não.

PE Carolina - Ok. Mas as letras são iguaizinhas, não é? E em português também. O que difere é aqui o, o acento no espanhol.

PE Carolina - Aqui nós temos “tíbia” escrito em português, e “*tibia*” escrito em francês. Qual é que é a grande diferença, Jacinta? Qual é que é a única diferença?

Jacinta - Porque aqui tá um acento. Aqui não tá.

PE Carolina - Ok. Temos acento diferente, mas... temos acentos na mesma, mas são acentos diferentes, não é? Muito bem! [...] Aqui [*no cartão que está escrito em francês*] temos dois acentos iguais, não é? Em português a única coisa que difere é, é o acento do primeiro “i”. Muito bem, Jacinta!

Lara - Normalmente as palavras [...] eles lêem “*cuervo*”. [*Refere-se aos espanhóis*] Acrescentam um “u”, enquanto nós não.

PE Carolina - Acrescentam um “u”?

Lara - Sim.

Alunos - E um “e”.

PE Carolina - [...] Em vez de “corpo”, eles dizem “*cuervo*”, não é? E tu já conheces a pronúncia em espanhol. Ok. Muito bem.

Sessão 7

[*Os alunos foram questionados sobre a língua em que se apresentam escritas as palavras “funcția” e “vertebră”*]

PE Joana - Romeno. Porquê, romeno?

Lara - Porque tem aquele tracinho ali em baixo no... “t” e... depois tem aquele acento esquisito. [*Refere-se à “cedilha” utilizada na letra “t” - ț - e ao acento presente na letra a - ă*]

PE Carolina - Aquele acento que não utilizamos, não é?

PE Joana - É romeno, sim senhora. Muito bem.

Subcategoria 1.2 Conhecimentos/descobertas sobre as línguas românicas (Categoria 1 -
Cultura linguística)

Descritores	Unidades de registo
<p>1.2.1 Saber o que é uma família de línguas</p>	<p><u>Sessão 1</u></p> <p><u>PE Joana</u> - O que é que são as línguas românicas? [<i>A Carlota coloca o dedo no ar</i>] Carlota?</p> <p><u>Carlota</u> - As línguas que os romanos falavam?</p> <p><u>PE Joana</u> - As línguas que os romanos falavam. E que línguas é que são essas?</p> <p>[?] - O latim.</p> <p>[...]</p> <p><u>PE Joana</u> - E que línguas, para além das línguas que a Carolina disse, vocês sabem se há mais línguas românicas? Que línguas é que são estas? Quais são as línguas românicas? [<i>A Lara coloca o dedo no ar</i>] Lara.</p> <p><u>Lara</u> - Itália.</p> <p><u>PE Joana</u> - Itália? O italiano é uma língua românica? [<i>Aceno afirmativo da Lara</i>] Achas tu? Ok.</p> <p>[?] - O latim.</p> <p><u>PE Joana</u> - O latim, sim. E mais, para além? [<i>O José coloca o dedo no ar</i>] José?</p> <p><u>José</u> - O francês.</p> <p>-----</p> <p><u>Lara</u> - O que é que são “germânicas”? [<i>A palavra “germânicas” surge no diapositivo em questão, referindo-se às invasões germânicas que atingiram Portugal no século V d.C.</i>]</p> <p>[...]</p> <p><u>PE Carolina</u> - No outro dia com que é que eu estava a falar sobre isso? [...] Então e o que é que são germânicas? [...] A nossa conversa começou porque a Inês tinha um lápis que dizia “<i>Made in Germany</i>”. E eu estava a explicar o que é que era <i>Germany</i>, não foi?</p> <p><u>Benedita</u> - Alemanha.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Alemanha, muito bem. A Alemanha é um país germânico. Outra língua que vocês estavam a dizer: inglês. Também é germânica. Essa língua também é germânica. Está bem? Holandês também é uma língua germânica. Está bem?</p> <p>-----</p>

PE Joana - As línguas que vimos que vêm do latim, ou seja, as línguas românicas, quais é que vimos? A primeira, a primeira?

Benedita - Espanhol.

[...]

Benedita e Marta - Francês.

[...]

Lara, Benedita e Jéssica - Italiano.

[...]

Lara - Romeno.

PE Joana - Romeno. E a seguir?

Alunos - Português.

PE Joana - [...] E será que são só estas as línguas românicas?

Alunos - Não.

Lara - Há muito mais.

Sessão 2

[A PE Carolina questiona os alunos sobre a pesquisa que fizeram acerca da existência de outras línguas da mesma família daquelas que foram abordadas na Sessão 1 - românicas]

Lara - Eu descobri que dentro de Portugal há uma língua que é o mirandês.

[Enquanto a aluna expõe à turma as línguas românicas que descobriu, a PE Carolina vai escrevendo-as no quadro, organizando-as pelos países de que são provenientes] [...] E na Espanha o galego, o aragonês, o catalão, valenciano, leonês. E na Itália há o vêneto, lígure, napolitano, siciliano, sardo, piemontês. E de França, occitano e provençal. Na Suíça, o romanche. E na Bélgica, valão e cardo. E não há mais.

[...]

Luísa - Dálmata.

PE Carolina - Sabes de que país é?

Luísa - É, é em França.

PE Carolina - Ok. França.

Margarida - Há muitas línguas em Espanha.

PE Carolina - Mais alguma?

Luísa - Rético. [...] Em Itália.

[...]

<p>1.2.2 Perceber que línguas pertencentes à mesma família têm uma origem comum e apresentam várias semelhanças entre si</p>	<p><u>José</u> - Aah o asturiano é em... Espanha.</p> <p>Sessão 1</p> <p><u>PE Carolina</u> - Vocês estão aqui [<i>no vídeo da Heidi falado em espanhol</i>] a dizer-me muito mais coisas do que aquilo que me disseram sobre o filme, sobre o vídeo em mandarim. Então, porque é que vocês acham que perceberam melhor as informações deste vídeo? [<i>O Diogo coloca o dedo no ar</i>] Diogo?</p> <p><u>Diogo</u> - A língua é um, é mais, um bocadinho mais parecida com a nossa.</p> <p><u>PE Carolina</u> - A língua, o es... o espanhol é um bocadinho mais parecido com o português do que o mandarim, não é? [<i>O Diogo acena afirmativamente com a cabeça</i>] [...] Então neste vídeo o que é que contribuiu para vocês perceberem mais informações do que no outro?</p> <p><u>Mafalda</u> - A língua.</p> <p><u>PE Carolina</u> - A língua! As imagens estavam lá, eram as mesmas. Neste vídeo o que vocês perceberam melhor, que não perceberam no outro, foi a língua. Muito bem. E porque é que acham que o espanhol é mais parecido com o português, do que o mandarim? [<i>A Lara coloca o dedo no ar</i>] Lara.</p> <p><u>Lara</u> - Porque fica no mesmo país.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Porque fica no mesmo país?</p> <p><u>Lara</u> - [<i>Corrige</i>] Na Península Ibérica. [...] E também porque é a cidade... [<i>corrige</i>] o país vizinho.</p> <p><u>PE Carolina</u> - O país vizinho... -----</p> <p><u>PE Carolina</u> - Acham que há mais, mais línguas parecidas com o português para além do espanhol? [...]</p> <p><u>Benedita</u> - Italiano [...]</p> <p><u>Carlota</u> - França. [...]</p> <p><u>PE Carolina</u> - Então temos aqui quatro línguas parecidas: português, espanhol, italiano e francês. Mais alguma parecida? [...]</p> <p><u>PE Carolina</u> - Romeno. Muito bem. Então, por que é que há línguas mais parecidas com o português do que outras?</p>
--	--

[...]

Diogo - Porque... vieram, vieram todas só de uma língua.

PE Carolina - Exatamente. Porque têm todas a mesma origem. Porque vêm todas do latim. Muito bem, Diogo. Sim senhor.

PE Carolina - O português e as outras línguas românicas, não é? Muito bem. Aah Então estas línguas românicas têm ou não semelhanças entre si?

Alunos - Sim.

PE Carolina - Claro que têm, não é? Já vimos que sim. Porque têm todas origem...?

Benedita - Latina.

PE Carolina - Latina. Muito bem. E será por isso que o segundo filme [*vídeo da Heidi falado em espanhol*] que vocês viram era mais fácil de compreender do que o primeiro [*vídeo da Heidi falado em mandarim*]?

Alunos - Sim.

PE Carolina - Porque era em que língua Frederico?

Frederico - Espanhol.

PE Carolina - Em espanhol, que é uma língua...?

Benedita - Românica.

Sessão 2

Lara - Oh Joana, mas já viste? O romeno tem palavras, assim como o francês também tem palavras muito parecidas com o português, o romeno também deve ter.

PE Joana - Tem palavras parecidas?

Lara - Sim.

PE Joana - Porque é que achas que isso é? Que nós ontem falámos?

Lara - Da influência do latim.

PE Joana - Exatamente. Porque são as duas línguas românicas. São ou não são? [*A Lara acena afirmativamente com a cabeça*] Então é perfeitamente normal [...] A Lara disse uma coisa muito importante: que tanto o francês como o romeno têm as líng... têm palavras parecidas com o português e disse que isto acontecia porque as duas línguas têm influência do latim, ou seja, são as duas línguas românicas. Por isso, é normal que tenham palavras parecidas, sim?

PE Joana - E com estes... com estes textos 3 e 4 [*textos em italiano e espanhol, respetivamente, sobre a pele do corpo humano*] vocês conseguiram perceber mais alguma coisa que não tinham percebido nos outros [*textos em romeno e em francês sobre o mesmo assunto*]?

Alunos - Sim.

Benedita - Eu não.

[...]

PE Joana - Disseste que não Benedita, porquê? Já tinhas percebido tudo nos outros?

Benedita - Porque... já.

PE Joana - [...] Não perceberam nada a mais? Já tinham percebido dos outros?

Alunos - Já.

PE Joana - Tu Frederico, tu disseste que sim.

[...]

Frederico - Aah porque estes textos [*textos em italiano e em espanhol*] é mais parecido com o português.

PE Joana - [...] Achas? Estes também são estas duas também são línguas românicas, não é? Que vimos ontem. Mas mesmo assim achas que estas línguas românicas, o italiano e o espanhol, são mais parecidas com o português do que [...] o romeno e o francês?

Frederico - Sim.

Sessão 3

PE Carolina - Sim, um gráfico sobre quê? [*Refere-se à “tabela das línguas românicas” sobre a pele do corpo humano*]

Bárbara - As palavras são qua, todas parecidas.

PE Carolina - São todas parecidas porque são o quê? Aah Bárbara. Porque têm origem onde? Diz, Camila.

Camila - Latina.

PE Carolina - Latina, muito bem.

Luísa - “Radio” em italiano e “radio” em romeno é a mesma coisa.

PE Carolina - Também se escreve da mesma forma, não é? Há imensas palavras que se escrevem da mesma forma. E porquê? Porque é que há muitas palavras, muitos nomes dos ossos que se escrevem de forma igual em várias línguas?

Porquê, Camila?

Camila - Porque são de origem latina.

Benedita - Este também é igual. [*Refere-se aos cartões onde está escrito “Metatarso” em espanhol e “Metatarso” em italiano, comparativamente à forma como se escreve em português*]

PE Carolina - O metatarso também é igual? [...] [*A PE Carolina fala agora dirigindo-se a toda a turma*] A Benedita está aqui a constatar que metatarso se escreve igualzinho em português, e em quê, Benedita?

Benedita - E em espanhol e italiano.

PE Carolina - [...] Porque é que se escreve igualzinho, Benedita?

Benedita - Porque é de origem latina!

Sessão 4

PE Carolina - É o oxigénio, muito bem. Como é que vocês perceberam isso? [*A PE Carolina refere-se aos bonecos que representam o oxigénio do vídeo em francês sobre os músculos do corpo humano*]

Inês - Porque eles falavam mais ao menos como a nossa língua e dá para perceber.

PE Carolina - Exatamente, muito bem. [...] Diz lá o que estavas a dizer Lara.

Lara - Vêm de línguas românicas e têm a mesma origem.

PE Carolina - Por isso é que...

Lara - Nós percebemos, porque é quase muito parecido.

[*Os alunos fazem os registos nas suas tabelas da forma como pensam que se escreve “músculos” em espanhol; a PE Carolina vai vendo o que escrevem, depois regista no quadro a palavra escrita corretamente e os alunos transcrevem para as suas tabelas*] [...]

PE Carolina - A forma correta de escrever músculos em espanhol: “músculos”.

Alunos - É em português.

PE Carolina - Então é em português ou em espanhol?

Alunos - É espanhol, só que é igual a português.

PE Carolina - [...] A forma como se escreve em espanhol é igualzinha à forma como se escreve em português. Há algumas palavras que são iguais. Digam-me uma coisa. Por que é que vocês perceberam mais algumas palavras neste vídeo que não tinham percebido nos anteriores? [*A PE Carolina refere-se aos vídeos*]

	<p><i>em francês e italiano sobre os músculos do corpo humano</i>] Jéssica?</p> <p><u>Jéssica</u> - Porque o espanhol é mais parecido com o português.</p> <p><u>Camila</u> - Porque a língua espanhola tem mais influência na língua portuguesa.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Tem é influências mais parecidas com as da língua portuguesa, não é? [<i>A Camila acena afirmativamente com a cabeça</i>]</p> <p><u>Sessão 7</u></p> <p><u>PE Carolina</u> - [<i>No final do quiz</i>] Acham que há aqui alguma palavra que pode não ser latina? [<i>Refere-se ao diapositivo final do quiz, no qual surge a palavra “fim” escrita nas várias línguas românicas estudadas no projeto: “fine” (italiano); “fin” (espanhol); “fi” (catalão); “fin” (francês); “capăt” (romeno); e “fim” (português)</i>]</p> <p>[...]</p> <p><u>Lara</u> - “Capăt”.</p> <p><u>Alunos</u> - Não.</p> <p><u>PE Carolina</u> - “Capăt” porquê aah Lara? Já viram que estas palavras são todas muito parecidas?</p> <p><u>PTitular</u> - Pois são.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Menos esta do... do romeno.</p> <p><u>PTitular</u> - A diferente é a romena.</p> <p><u>PE Joana</u> - Hum hum. [<i>Em tom afirmativo</i>]</p> <p><u>PE Carolina</u> - Já viram?</p> <p><u>José</u> - Francês e espanhol é igual.</p> <p><u>PE Joana</u> - Pois é.</p>
<p>1.2.3 Distinguir diferentes línguas românicas, em registos orais e escritos</p>	<p><u>Sessão 1</u></p> <p>[<i>Visualização do vídeo da Heidi em espanhol</i>] [<i>Risos</i>] [...]</p> <p><u>PE Carolina</u> - Que língua é que as personagens falavam? [...]</p> <p><u>Lourenço</u> - Espanhol.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Espanhol. Toda a gente concorda?</p> <p><u>Alunos</u> - Sim.</p> <p><u>Lara</u> - Não, castelhano. Castelhana fica em Espanha.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Castelhana ou espanhol? Qual será a língua?</p> <p>[...] [<i>Os alunos discutem sobre a língua em causa ser espanhol ou castelhano</i>]</p> <p><u>PE Carolina</u> - Castelhana e espanhol é a mesma coisa.</p> <p>-----</p>

PE Carolina - Em que língua é que está esta, esta frase? [*Refere-se à frase “Roma in Latium est”*] Quem é que me sabe dizer?

José - Italiano.

PE Carolina - Italiano. Mais sugestões?

Carlota - Francês.

PE Carolina - Francês.

Lara - Espanhol.

[...]

Camila - Várias línguas. [...] Porque aquele verbo está em francês e o resto não parece que está em francês.

[...]

Lara - Entre elas engloba-se também o espanhol, acho.

Sessão 2

[*Após a leitura individual e silenciosa dos textos em romeno e francês sobre a pele do corpo humano*]

Margarida - Esta é... francês. [Aponta para o texto em romeno] Esta é... suíço.

[Aponta para o texto em francês]

[...] [*Audição da gravação do texto em romeno*] [...]

PE Joana - Em que língua é que isto está? Marta.

[...]

Marta - Italiano.

PE Joana - Italiano. Não foi isso há bocadinho que tu me disseste. Ah. Há bocadinho disseste-me inglês, agora achas que é italiano?

Alunos - Inglês?!

PE Joana - [...] Jéssica, tens outra ideia?

Jéssica - Romeno.

PE Joana - Romeno.

[...] [*A pergunta é agora dirigida a outros alunos que vão referindo várias línguas: francês, espanhol, romanche, alemão*] [...]

PE Joana - Sabem em que língua está o texto? Romeno.

[...] [*Audição da gravação do texto em francês*] [...]

PE Joana - Então agora, e este texto, está em que língua? Diogo.

Diogo - Francês.

[*A pergunta é agora dirigida a outros alunos que referem sempre a mesma língua:*

francês]

PE Joana - Toda a gente acha que é francês?

Alunos - Sim!

PE Joana - Ninguém tem uma opinião diferente? É mesmo francês? Muito bem.

Lara - O espanhol podemos ler nós? [*Refere-se ao texto escrito em italiano sobre a pele do corpo humano; a Lara pergunta se podem ser os alunos a tentar ler o texto em espanhol em voz alta antes de ouvirem a gravação*]

PE Joana - Já sabes que é espanhol?

Lara - Sim.

PE Joana - [...] O texto 3 é o que está em espanhol?

Alunos - Nãaaao.

PE Joana - Então está em que língua? Frederico

Frederico - Não sei.

PE Joana - Não sabes?

Matias - Italiano.

PE Joana - Está em italiano? [...]

Alunos - Está em italiano.

[...] [*Audição da gravação áudio do texto 3 - texto em italiano*]

PE Joana - Então, a língua confirma-se?

Alunos - É italiano.

[...]

PE Joana - É sim senhor! E o último?

[...]

Camila - Deixa a Bárbara ler. Ela fala espanhol.

PE Carolina - Ok. E em que língua é que tu achas que está, Leonel? [*Refere-se ao cartão onde está escrito "piel"; o Leonel tem NEE*] Fazes alguma ideia? [...] Achas que está em português?

Leonel - Não.

PE Carolina - Não? Ok. Porquê?

[...] [*O aluno não consegue responder, pelo que a PE Carolina vai ajudando*]

PE Carolina - Está escrito de igual forma... como se escreve em português?

Leonel - Não.

PE Carolina - Está escrito de forma diferente, não é? [...]

[...]

PE Carolina - Carlota, queres ajudar o Leonel? [...]

Carlota - Está em espanhol.

PE Carolina - Em espanhol. Todos concordam?

Alunos - Siiim.

PE Carolina - E está em que língua Lara? [*Refere-se ao cartão onde está escrito “peau”*]

Lara - Aah espanhol.

PE Carolina - Acham que está em espanhol?

Alunos - Nãaaao.

[...]

Margarida - O espanhol já está ali.

PE Carolina - Pois é olha o espanhol até já cá está.

Lara - Oh.

PE Carolina - Então, achas que está em que língua se não é em espanhol?

Lara - Francês.

PE Carolina - Toda a gente concorda que é francês?

Alunos - Sim.

PE Carolina - E a achas que está em língua Marta? [*Refere-se ao cartão onde está escrito “pelle”*]

Marta - Aah italiano.

Sessão 3

PE Carolina - A segunda expressão está escrita em que língua Inês? [*Refere-se à expressão “Squelette du corps humain” presente na ficha de sistematização de conteúdos sobre os ossos do corpo humano*]

Inês - Em francês.

[...]

PE Carolina - A terceira expressão está em que língua Marta? [*Refere-se à expressão “Scheletro Corpo Umano”*]

Marta - Em italiano.

[...]

PE Carolina - A última expressão está em que língua, Mafalda? [*Refere-se à expressão “Esqueleto del Cuerpo Humano”*]

Mafalda - Em espanhol.

Sessão 4

PE Carolina - Em que língua estava este vídeo? [*Refere-se ao vídeo em francês sobre os músculos do corpo humano*]

Alunos - Francês.

PE Carolina - Tantas certezas? Acham que era mesmo francês?

Alunos - Sim.

[*Visualização da primeira parte do vídeo em italiano sobre os músculos do corpo humano*]

José - Eu sei!

PE Carolina - José.

José - Italiano.

PE Carolina - [...] É italiano. Então no segundo quadro que vocês têm vão escrever italiano. Aqui na “língua”: “italiano”. José porque é que disseste que era italiano?

José - Porque não é igual ao espanhol.

PE Carolina - Certo não é igual ao espanhol. Mas há algum som mais caraterístico? Ou há alguma palavra que tu tenhas percebido mesmo em italiano?

José - Não percebi lá muita coisa, mas percebi que não era espanhol.

PE Carolina - Ok.

Benedita - Eu acho que disseram “totti”. [*A Benedita provavelmente queria dizer “tutti”, palavra que é, de facto, mencionada no vídeo falado em italiano*] [...]

[*Visualização da primeira parte do vídeo em espanhol sobre os músculos do corpo humano*] [...]

PE Carolina - Em que língua está o vídeo? José

José - Espanhol!

PE Carolina - Concordas, Marta?

Marta - Sim.

PE Carolina - Muito bem. E em que língua é que está isso? [*Refere-se à frase “I muscoli rappresentano la metà del peso del corpo umano”*]

Inês - Italiano.

PE Carolina - Muito bem. E em que língua é que acham que está? [*Refere-se à frase “Hi ha més de 600 músculs en el cos humà”*]

Lara - Romeno

PE Carolina - Toda a gente acha que está em romeno?

Alunos - Sim

PE Carolina - Está em catalão. É uma língua que se fala em Espanha. Ok? Catalão.
[...] É uma das línguas que está na nossa árvore [*das línguas românicas*]. Vamos ouvir.

PE Carolina - Pelos tendões. Muito bem. Em que língua está a frase? [*Refere-se à frase “Los músculos voluntarios están unidos a los huesos por los tendones”*]

Mafalda - Espanhol.

PE Carolina - Muito bem! [...] Em que língua está? [*Refere-se à frase “Alcuni muscoli volontari sono i addominali, i bicipiti e gemelli”*]

Marta, Leonel e José - Italiano!

PE Carolina - Muito bem. Em que língua é que acham que está? [*Refere-se à frase “Els músculs en moviment consumeixen molt oxigen”*]

Margarida - Espanhol.

[?] - [...] Não. Romeno.

PE Carolina - [...] Quem é que disse que está em catalão? [...] Alguém acha que está escrito em catalão?

Alunos - Não.

PE Carolina - Mas está mesmo em catalão!

[?] - Eu disse!

PE Carolina - Mas agora estavas a dizer que não tinhas dito.

Sessão 7

PE Joana - Mas o Matias disse que... disse que esta língua era italiano. [*Refere-se à expressão “Funzione protetiva e funzione sensoriale”, a quarta resposta à décima questão do quiz*]

Camila - Não.

	<p><u>PE Joana</u> - Então?</p> <p><u>Camila</u> - Francês.</p> <p><u>PE Joana</u> - É francês? Porque é que dizes francês?</p> <p><u>Alunos</u> - Ah?</p> <p><u>Camila</u> - Não sei.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Mas porque é que o Matias disse que era italiano?</p> <p>[...]</p> <p><u>PE Carolina</u> - Porque é que tu achas? Porque te lembras de nós pronunciarmos esta palavra em italiano? Ou...</p> <p><u>Matias</u> - Porque ela é italiana.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Qual? Esta? [<i>Aponta para a palavra “funzione”</i>] Esta? Esta aqui é igual a esta, não é? Dizem as duas “funzione”.</p> <p><u>Camila</u> - É italiano.</p> <p>-----</p> <p><u>PE Joana</u> - [<i>Outra questão do quiz</i>] As palavras hum hum e hum hum [<i>a PE Joana não quer pronunciar as palavras “funcția” e “vertebră”, para que os alunos façam a tradução autonomamente</i>] estão escritas em que língua? “1) Romeno”; “2) Espanhol”; “3) Francês”; ou “4) Italiano”.</p> <p>[...]</p> <p>Lara - Romeno.</p>
<p>1.2.4</p> <p>Identificar o plural em palavras (nomes) nas línguas românicas</p>	<p><u>Sessão 4</u></p> <p><u>PE Carolina</u> - Esta palavra significa o quê? [<i>A PE Carolina aponta para a palavra “músculos” escrita em italiano</i>] [...]</p> <p><u>Camila</u> - Músculos.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Músculos? Não é músculo? [...] Benedita achas que é músculos no plural?</p> <p><u>Benedita</u> - Sim, porque antes também é músculos.</p> <p><u>PE Carolina</u> - [...] Mas olhem aqui. No outro dia nós falámos sobre este “i” no final, não foi? [...] Os italianos para fazerem o plural de algumas palavras escrevem com o i. Ok? Por isso é que sabemos que esta palavra significa músculos e não músculo.</p> <p>-----</p> <p><u>PE Carolina</u> - E aqui: Muscoli [<i>a PE Carolina aponta para o “i” desta palavra</i>], tínhamos visto que isto era o...? [<i>A PE Carolina refere-se ao “i” para o qual</i></p>

estava a apontar]

Alunos - “Os”.

PE Carolina - O plural, exatamente. Então aqui...Leonel?

Leonel e José - Os abdominais, os bíceps e os...

PE Carolina - Fácil, não é? Porquê? Porque é que dizem que está em italiano?

[Refere-se à frase “Alcuni muscoli volontari sono i addominali, i bicipiti e gemelli”]

José - Porque o plural se escreve com “i”.

PE Carolina - Já viram que todas as palavras estão escritas no plural porque todas elas estão escritas com “i”.

Sessão 7

PE Carolina - Pergunta número quinze [...]: A palavra “muscoli”, a palavra músculos, está escrita em que língua? “1) Catalão”; “2) Espanhol”; “3) Francês”; ou “4) Italiano”? Está escrito em que língua?

[...]

Lourenço - É italiano, porque quando as palavras estão no plural, quer, têm de ter um “i” no, no, no final.

PE Carolina - No final, exatamente.

➤ **Anexo 24: Transcrições relativas à Categoria 2 - Estratégias de (inter)compreensão de línguas românicas**

Subcategoria 2.1 Comparação (Categoria 2 - Estratégias de (inter)compreensão de línguas românicas)	
Descritor	Unidades de registo
<p>2.1.1 Aceder ao significado/sentido global ou aproximativo de palavras/expressões/frases por comparação entre línguas românicas</p>	<p><u>Sessão 2</u> <i>[Leitura individual e silenciosa dos textos em romeno e francês sobre a pele do corpo humano]</i> <u>Luísa</u> - Isto aqui <i>[aponta para um dos textos]</i> é um texto e isto aqui <i>[aponta para o outro texto]</i> está traduzido noutra língua mas é sempre o mesmo texto. <u>PE Joana</u> - É o mesmo? <u>Luísa</u> - É. ----- <u>PE Joana</u> - O texto 1, que está em romeno, e este texto, que está em francês, falam sobre a mesma coisa? <u>Alunos</u> - Siiim. [...] </p> <p><u>Margarida</u> - É sobre a pele do corpo humano. ----- <u>PE Joana</u> - A melanina protege a pele do sol. E conseguiste perceber isso através da desse texto? <i>[Refere-se à frase “Melanină este situat în epidermă și să ne protejează de lumina soarelui” do texto em romeno]</i> <u>Benedita</u> - Não, deste. <i>[Aponta para a frase “La mélanine est située dans l’épiderme et nous protège de la lumière du soleil” do texto em francês]</i> [...] </p> <p><u>PE Joana</u> - A Benedita está a dizer que percebeu isso do francês, é isso? <u>Benedita</u> - E deste também <i>[aponta para o texto em romeno]</i>, mas percebi melhor neste. <i>[Aponta para o texto em francês]</i> ----- <u>Lara</u> - Todo o nosso corpo está coberto por um órgão resistente... <u>PE Joana</u> - Resistente... continua estás a ir bem! <u>PE Carolina</u> - Em cima <i>[referindo-se ao texto em romeno]</i> era resistente e quê? <u>PE Joana</u> - No romeno no no que tu disseste tu leste que era resistente e...? <u>Lara</u> - Flexível. <u>PE Joana</u> - Então... não será a mesma coisa? </p>

Lara - Sim.

PE Joana - Vejam lá se encontram estas duas palavras ou algumas parecidas neste parágrafo.

[*Vários alunos tentam pronunciar as palavras correspondentes a derme e epiderme nos textos em romeno e em francês*]

Lara - Eu encontrei aqui uma palavra no texto 3 [*texto em italiano*] que não tem no texto 4 [*texto em espanhol*] por exemplo gia... gi... giungendo e aqui está a dizer... aah... aah [...] está dizer... em vez de dizer giungendo... oh [?]

PE Joana - Isto aqui [*“giungendo” no texto em italiano*] vem antes disto, 2m², então vamos lá ver antes do 2m². Diz: ocupa aproximadamente. Então será que aqui não não não querera dizer a mesma coisa?

Lara - Sim.

PE Carolina - Cor, não é? [*Refere-se ao cartão que o Lourenço tem, onde está escrito “culoarea”*] [...] E em que língua é que tu achas que está? Têm que ver nos vossos textos em que em que língua é que está. Já viram?

[...]

Lourenço - Romeno.

PE Carolina - Achas que está em romeno? Então coloca na coluna do romeno.

Ok. Toda a gente concorda?

Alunos - Sim!

[*A Margarida tira o cartão “fonction de thermorégulation” e pensa em que local da tabela das línguas românicas sobre a pele do corpo humano o deve colocar*]

[...]

PE Carolina - Em que língua é que tu achas que está Margarida?

Margarida - Espanhol.

PE Carolina - Em espanhol. Toda a gente concorda?

Alunos - Não.

PE Carolina - Não? Porquê?

[...]

Luísa - Porque... aah porque no texto está... tem... no texto em francês está a dizer aah isso está a dizer isso.

PE Carolina - Ok, porque esta palavra está no texto em francês. Toda a gente

encontra esta palavra no texto em francês?

Alunos - Sim.

[O Leonel, aluno com Necessidades Educativas Especiais, tira o cartão “piel” e pensa em que sítio da tabela deve colocá-lo]

PE Carolina - Leonel, o que é que tu achas que significa esta palavra? [...] É parecida com que palavra em português? [...] Se tirares aqui o “i”, o que é que dá?

Leonel - “Pele”

PE Carolina - “Pele”. O Leonel está a dizer que significa “pele”. Toda a gente concorda?

Alunos - Siiim.

[A Camila tira o cartão “funzione protettiva” e pensa em que local da tabela o deve colocar; identifica facilmente que significa, em português, função protetora] [...]

PE Carolina - E está em que língua, Camila?

Camila - Aah

PE Carolina - Podes olhar para lá eee ajudar-te com as outras palavras.

[...] *[A Camila refere que a palavra “funzione” em italiano significa “função” em português]*

PE Carolina - Função. Já sabes que aí está função. E está escrito de aah e está escrito igual a que palavra daqui?

Camila - Esta *[aponta para uma expressão em italiano em que a palavra “funzione” também aparece escrita]*.

PE Carolina - Ok e essa está em que língua?

Camila - Italiano.

PE Carolina - E está em que língua? *[Refere-se à expressão “función sensorial”]*

José - Aah está em... aah italiano.

PE Carolina - Italiano? Vê lá se a palavra está aah se “função” está aah escrito de igual forma.

José - Aah não.

[...]

José - Aah espanhol.

PE Carolina - Boa, José!

[A Jacinta tira o cartão “organ” e pensa em que local da tabela o deve colocar; identifica facilmente que significa, em português, órgão] [...]

PE Carolina - E achas que está [...] em que língua Jacinta? Vê lá... olha esta é a coluna dos órgãos não é? Está aqui já, “órgão”. [Refere-se à palavra já colocada na tabela, em português]. Então achas que está em que língua? [...] Sobra-te romeno, francês e italiano. Em que língua é que tu achas que está? Alguém pode ajudar a Jacinta? Mafalda.

Mafalda - Aah italiano.

PE Carolina - Está em italiano? Toda a gente concorda?

Alunos - Não.

PE Carolina - [...] Carlota porque é que não concordas?

Carlota - Está em romeno.

[Grande parte dos alunos mostra-se indignado com esta resposta, não concordando]

PE Joana - Procurem nos textos.

[...]

Benedita - É em romeno.

PE Carolina - É em romeno?

Alunos - Sim.

[...]

Carlota - [Cantarolando] Eu tinha razão.

Sessão 3

PE Carolina - O que é que é isso, Benedita? [Refere-se ao cartão onde está escrito “Costillas” em espanhol, “Costole” em italiano, “Côtes” em francês, ou “Coaste” em romeno] Olha para ali, para os ossos que estivemos a recordar.

Benedita e Graça - Costelas.

PE Carolina - Porque é q... porque é que tu dizes que é costelas, Graça?

Graça - Porque começa com cê.

PE Carolina - Porque começa com cê e mais?

Benedita - Porque tem um tê, um é, um ésse [?].

PE Carolina - É parecido com que palavra em português?

Benedita - Costelas!

Jéssica - Estas aqui [palavras] são iguais, não são? [A Jéssica está a referir-se a dois cartões que têm escrito “maxilar superior” em línguas diferentes]

PE Carolina - Diz-me tu. Porque é que tu achas que são iguais?

Jéssica - Porque está ali superior.

PE Carolina - Porque está ali superior, exatamente.

PE Carolina - O que é que diz aqui, Jacinta? [*Refere-se ao cartão onde está escrito "Peroneu" em romeno*]

Jacinta - Peroneu.

PE Carolina - O que é que tu achas que diz aí? Em português é parecido com que palavra?

Jacinta - Perónio.

PE Carolina - Perónio. Muito bem!

PE Carolina - Achas que isto é a mesma coisa? [*Refere-se aos cartões onde está escrito "Humerus" em romeno e "Omero" em italiano*]

Jéssica - Sim, porque tipo humerus e [...] ómero.

PE Carolina - Então achas que é a mesma coisa?

Jéssica - Sim! [*A Jéssica disse "sim" em tom de dizer algo que é muito óbvio*]

Inês - Aqui tá má, má, mandíbula e aqui já está maxilar. Ou é também mandíbula? [*Refere-se aos cartões onde está escrito "Maxilarului superior" em romeno e "La mandíbula superior" em espanhol*]

PE Carolina - Em português como é que se diz? [...]

Inês - Mandíbula superior?

PE Carolina - É mandíbula superior? Olhem ali para o esquema. [*A PE Carolina e o grupo como que ela está no momento observam o esquema do corpo humano exposto*]

Inês - Maxilar.

PE Carolina - Em português é m, maxilar superior. [...] Mas de todos os cartões, qual é que tu achas que faz o par deste aqui do maxilar superior em romeno?

Inês - Este. [*Refere-se ao cartão escrito em espanhol*]

PE Carolina - Só pode ser este, não é, Inês?

Inês - Sim.

PE Carolina - A mandíbula superior. Então, neste caso, os espanhóis consideram que a mandíbula aah

Inês - É o maxilar.

PE Carolina - É o maxilar.

PE Carolina - Camila... Porque é que tu achas que está em romeno? [*Refere-se à expressão “Corpul uman Skeleton”*]

Camila - Porque tá ali na tabela. [*A Camila refere-se à tabela das língua românicas utilizada na Sessão 2 do projeto*]

PE Carolina - Foste à tabela consultar e viste palavras escritas de forma parecidas com as que aí estão. É isso?

Camila - Sim.

PE Carolina - Em francês. Por que é que concluíste que está escrita em francês?

Inês - Porque aqui nos “corps humain”, na última palavra está a dizer corpo humano que significa em português. Eu fui ali ver à tabela e está igualzinho. [*A Inês aponta para a tabela das língua românicas utilizada na Sessão 2 do projeto*]

PE Carolina - À tabela da pele não é? E está igualzinho. Muito bem. Então concluíste que era em...

Inês - Francês.

Mafalda - “Cuerpo humano” está em espanhol. Estava ali. [*A Mafalda aponta para a tabela das língua românicas utilizada na Sessão 2 do projeto*]

Sessão 7

Mafalda - É “vértebra” porque está lá escrito a palavra mesmo. [*Refere-se à palavra “vertebră” escrita em romeno*]

PE Joana - Pois está. Está mesmo em português, só... só tem aqui o acento a mais, mas de resto está igualzinho.

Mafalda - E falta o acento no “e”.

PE Joana - Oh, exatamente.

PE Carolina - Se fosse em português exato, faltaria.

Subcategoria 2.2 Tradução (Categoria 2 - Estratégias de (inter)compreensão de línguas românicas)

Descritor	Unidades de registo
<p>2.2.1 Traduzir para português algumas palavras/ expressões/ frases escritas/ ditas noutras línguas românicas</p>	<p><u>Sessão 1</u> <i>[Após a visualização do vídeo da Heidi em mandarim e em Espanhol]</i> <u>PE Carolina</u> - Então vocês conhecem esta língua, não conhecem? <i>[Refere-se ao espanhol]</i> Já ouviram falar. [...] Compreenderam algumas das coisas que eram ditas? <u>Bárbara</u> - Eu percebi tudo! [...] <u>PE Carolina</u> - Diz-me lá algumas coisas que tu tenhas percebido. <u>Bárbara</u> - Percebi quando, percebi quando a tia estava a cham... disse que o Pedro era um bom menino e ped... e disse, e o Pedro disse, e pediu para ele ir buscar a roupa. E o Pedro disse assim: “Eu não vou, estou muito ocupado com as cabras”. E, e depois ela, ela disse assim: “E se te dou isto?”. E ele: “Ai agora já vou!” e depois ele foi a correr para, depois foi buscar a moeda e depois foi buscar a roupa. <u>PE Carolina</u> - E quan... quando ele chegou, o que é, o que é que a, a tia da Heidi disse? [...] <u>Carlota</u> - Que ele er...tinha sido muito rápido. [...] <u>PE Carolina</u> - Quem é que tem mais informações? Frederico. <u>Frederico</u> - Ao princípio ela estava a perguntar-lhe como é que ele se chamava. <u>PE Carolina</u> - Sim. E o que é que ele respondeu? <u>Benedita</u> - Pedro. <u>PE Carolina</u> - Pedro e a seguir? Alguém se lembra? <u>Camila</u> - Ca... cabreiro. <u>PE Carolina</u> - Pedro, o cabreiro, muito bem! Porquê? Porque ele estava a guardar... <u>Alunos</u> - As cabras. ----- <u>PE Carolina</u> - Eu vou escrever-vos aqui uma frase que vocês vão tentar perceber. <i>[Escreve no quadro “Roma in Latium est”].</i> <u>Alunos</u> - Roma. [...] Latim. [...] Roma e latim. [...] [...]</p>

Benedita - Em Roma...

PE Carolina - Em Roma...?

Benedita - Aah falava-se latim?

PE Carolina - Então, e agora sabendo que isto significa estar [*refere-se à última palavra da frase “Roma in Latium est”*], conseguem dizer-me o significado da frase? Alguém consegue chegar lá? [*A Bárbara coloca o dedo no ar*] Diz Bárbara.

Bárbara - Roma e latim está, não sei o quê.

Luísa - Roma está em latim.

PE Carolina - Roma está em latim. Mais alguma ideia?

Lara - Latim está em Roma.

Sessão 2

PE Joana - E conseguiste perceber aqui alguma coisa neste? [*Aponta para o texto em romeno sobre a pele do corpo humano*]

[...]

Camila - Só percebi uma frase aqui. Esta aqui [*aponta para a frase em romeno: “Pielea este constituită din două învelișuri: epidermă și dermă”*]. Acho que isto é “a pele está dividida em... está constituída em duas partes: epiderme e derme”.

[*Palavras que os alunos traduziram dos textos em romeno e francês sobre a pele do corpo humano*]

Luísa - Derme e epiderme.

[...]

José - Microrganismos.

[...]

Luísa - Vitamina D.

Lara - Melanina.

[...]

Lara - Fonction.

PE Joana - E o que é que é isso?

Lara - É função. [...] Função termorreguladora. [...] Excretora.

Lara - A primeira frase é... [*Refere-se à frase “Pielea constituie un înveliș rezistent și flexibil care acoperă întreg corpul nostru”, presente no primeiro*

parágrafo do texto em romeno sobre a pele do corpo humano] Pele constitui um... aah? Invelis, resistência e flexibilidade e não consegui perceber mais.

[...]

PE Joana - Continua. Um órgão resistente e flexível...

Lara - Daa daa integração? [*Ri-se*]

PE Joana - Só te falta acabar a frase.

Lara - Da integração corporal nosso...

Benedita - Que é a pele.

PE Joana - Que é a pele. Exatamente. É um órgão resistente e flexível que cobre o nosso corpo não é?

[*A Benedita tenta pronunciar a expressão “funcția de protecție” no texto em romeno*]

[...]

PE Joana - Essa é a função quê?

[...]

Benedita - Protetora.

Lara - No quarto parágrafo [*texto em romeno*] está a dizer que [...] através de uma substância chamada melanina que situa-se na epiderme dá proteção à luz solar. [*Refere-se às frases: “Culoarea pielii noastre este definită prin pigmentul melanină. Melanină este situat în epidermă și să ne protejează de lumina soarelui.”*]

[*O Lourenço tira o cartão “culoarea” e pensa em que local da tabela o deve colocar*] [...]

PE Carolina - Primeiro, o que é que tu achas que significa essa palavra, Lourenço? [...] Achas que consegues identificar o significado dela?

Lourenço - Calor?

PE Carolina - Calor? Olha aqui, mas aqui não tem o “a”. Cuu... [...] Vamos pensar aqui na formação desta palavra. Olha, quando nós dizemos por exemplo “colorido”, a palavra fica assim mais ou menos parecida com esta não é? [...] Mas aqui [*na palavra que a PE Carolina está a dizer*] em vez de ter um “u”, tem um “o”... [...] Achas que é parecido com alguma palavra em português, Lourenço? Culo... Culo... Não te faz lembrar nada? Quando eu digo “colorido” estou a falar do quê?

[...]

Lourenço - De uma coisa de uma coisa que tem cor.

PE Carolina - De uma coisa que tem muitas cores não é? Colorido. Então olha aqui, não achas esta palavra parecida? [*O Lourenço acena com a cabeça afirmativamente*] Então achas que esta palavra está... é... significa o quê?

Lourenço - Colorido.

PE Carolina - Colorido ou neste caso...?

[?] - Cor.

[A Carlota tira o cartão “dermă” e pensa em que local da tabela o deve colocar]
[...]

PE Carolina - O que é que significa, Carlota?

Carlota - Derme.

[A Jacinta tira o cartão “funcția termoregulatoare” e pensa em que local da tabela o deve colocar] [...]

PE Carolina - O que é que diz neste cartão Jacinta? [*A aluna tenta ler o que está escrito*] Ok. Consegues dizer isso em português? Achas que consegues identificar... Uma palavra parecida a esta Jacinta? [...] Uma palavra parecida a esta, em português.

[*A aluna não consegue perceber o que significa a expressão apresentada, sendo pedida ajuda a um colega*]

Lourenço - Função termorreguladora.

[A Lara tira o cartão “peau” e pensa em que local da tabela o deve colocar]
[...]

PE Carolina - Lara aah o que é tu achas que significa?

Lara - Pele.

PE Carolina - A Lara aah acha que isto significa pele. Toda a gente concorda?

Alunos - Sim.

[A Marta tira o cartão “pelle” e pensa em que local da tabela o deve colocar]
[...]

PE Carolina - O que é que tu achas que significa Marta?

Marta - Pele.

PE Carolina - Pele. É a pelle. [*Pronuncia com sotaque italiano*]

[O José tira o cartão “función sensorial” e pensa em que local da tabela deve colocá-lo] [...]

PE Carolina - José, o que é que isso significa?

José - Aah função sensorial.

Sessão 3

Lourenço - Isto é maxilar superior. [Refere-se ao cartão onde está escrito “*Mascella superiore*”]

PE Carolina - É maxilar superior? E está em que língua?

Bárbara - Em italiano.

[...]

PE Carolina - O que é que é isso, Frederico? [Refere-se ao cartão onde está escrito “*Cranio*” em italiano, “*Cráneo*” em espanhol, “*Crâne*” em francês, ou “*Craniu*” em romeno]

Luísa e Frederico - Crânio.

PE Carolina - Crânio, muito bem.

[...]

Margarida - Está aqui escrito maxilar superior. [Refere-se ao cartão onde está escrito “*Maxilarului superior*”]

PE Carolina - Que é que diz aí, José? [Refere-se aos cartões onde está escrito “*Côtes*” em francês e “*Costole*” em italiano]

José - Costelas.

Bárbara - Isto é igual? Esterno. [Refere-se aos cartões onde está escrito “*Sterno*” em italiano e “*Sternum*” em francês]

PE Carolina - Achas que isto é igual?

Bárbara - Acho.

PE Carolina - Porquê?

Bárbara - Sterno e Sternum.

PE Carolina - Então? Foste tu que deste a resposta a ti mesma.

PE Carolina - Achas que é a mesma coisa, Benedita? [Refere-se aos cartões onde está escrito “*Tarso*” em italiano e “*Tars*” em romeno]

Benedita - [Aceno afirmativo da Benedita, com expressão facial de quem tem a certeza do que diz] Tarso e tars.

PE Carolina - E agora? Esse é o quê? [*Refere-se ao cartão onde está escrito “Costillas” em espanhol, “Costole” em italiano, “Côtes” em francês ou “Coaste” em romeno*]

Camila - Costas.

PE Carolina - Costas?

Matias - Costeelas!!

PE Carolina - Qual é que é o nome do osso? [*Refere-se ao cartão onde está escrito “Esternón” em espanhol*]

Diogo - Esterno

PE Carolina - Qual é o cartão? [*Refere-se ao cartão onde está escrito “Femur” em romeno*]

Graça - Fémur.

[...]

PE Carolina - Qual é que é, qual é que é o cartão? [*Refere-se ao cartão onde está escrito “Crâne” em francês*]

Luísa - Crânio.

[...]

PE Carolina - Qual é o cartão que tu vais colar? [*Refere-se ao cartão onde está escrito “Mascella superiore” em italiano*]

Margarida - Aah Maxilar superior.

[...]

PE Carolina - Qual é que é o cartão que tu vais colar, Camila? [...]

Camila - É o do perónio. [*Refere-se ao cartão onde está escrito “Peroné” em espanhol*]

PE Carolina - O que é que está escrito em cada uma dessas frases? [...] [*Refere-se à ficha de sistematização sobre os ossos do corpo humano*]

Camila - Aah Esqueleto do corpo humano.

Sessão 4

PE Carolina - Para já vem aqui à frente a Inês, a Bárbara e o Lourenço. Tomem: um recado para vocês. Abram. [...] Leiam alto para toda a gente ouvir.

Bárbara - “I Muscóli representano la metá del corpo humano”. [*A Bárbara leu com esta pronúncia*] [*Risos*]

PE Carolina - Muito bem!! O que é que vocês acham que isso significa?

Inês, Bárbara e Lourenço - Os músculos representam a metade do peso do corpo humano.

[*Vem à frente um novo grupo tentar traduzir uma nova frase*] [...]

Benedita - “I á més de seiscentos músculos en el cós humá”. [*A Benedita leu com esta pronúncia*] [*Risos*]

PE Carolina - O que é que acham que diz nessa frase? Expliquem aos vossos colegas.

Graça, Benedita e Luísa - Há mais de seiscentos músculos no corpo humano.

PE Carolina - Leiam essa frase aos vossos colegas. Alto.

Lara, Diogo e Jéssica - [...] “Principalele función ale musquior sun locomutia si mentinerea posterior corporal”. [*O grupo leu com esta pronúncia*] [*Risos*]

PE Carolina - Diz aí posterior?

Lara, Diogo e Jéssica - Não, pusturi.

PE Carolina - Pusturi. Ok. [...] Expliquem aos vossos colegas o que diz nessa frase. Diogo começa. [...]

Diogo - Principal função...

[...]

Lara - Do corpo...dos músculos

PE Carolina - A principal função dos músculos...

Lara - São locomoção e manutenção da postura corporal.

[*Vem à frente um novo grupo tentar traduzir uma nova frase*] [...]

Jacinta - Los muscolos voluntários istán unidos a los uessos por los tendones. [*A Jacinta leu com esta pronúncia*] [*Risos*]

PE Carolina - O que é que vocês acham que significa essa frase? [...]

Mafalda e Jacinta - Os músculos voluntários estão unidos aos ossos por os tendões.

[*Vem à frente um novo grupo tentar traduzir uma nova frase*] [...]

José - Alcuni muscólí voluntári sono i abdominal, i bicipi e géméli. [*O José leu com esta pronúncia*] [*Risos*]

PE Carolina - [...] O que é que vocês acham que significa essa frase? [...]
Conseguem perceber algumas palavras?

Marta - Não!

PE Carolina - Não? O que é que diz aqui, Marta?

Marta - Músculos.

PE Carolina - E o que é que diz aqui?

José, Marta e Leonel - Voluntários.

PE Carolina - E o que é que acham que diz aqui?

José, Marta e Leonel - São.

PE Carolina - E aqui?

José - Abdominais.

[...]

[?] - Os gemelos? Ah?

PE Carolina - São estes músculos aqui. [A *PE Carolina* aponta para os locais do seu corpo onde se localizam os músculos denominados gémeos]

Alunos - Gémeos.

PE Carolina - Então, aqui esta palavra é um bocadinho mais difícil. Alguém consegue identifica-la?

Alunos - “Alguns”.

PE Carolina - Então digam-me lá: o que é que diz aqui nesta frase?

Alunos - Alguns músculos voluntários são os abdominais, os bíceps e os gémeos.

[*Vem à frente um novo grupo tentar traduzir uma nova frase*] [...]

Carlota - Els muscolos em moviment consumeixem molt oxigén. [A *Carlota* leu com esta pronúncia] [*Risos*]

PE Carolina - Ok. O que diz esta frase?

Margarida - Os músculos para se movimentarem precisam de oxigénio.

PE Carolina - É? Tens a certeza?

Carlota - Os músculos em movimento consomem muito oxigénio.

PE Carolina - Consumem?

Margarida - Consomem.

[...]

Carlota, Violeta e Margarida - Os músculos em movimentos consomem muito oxigénio.

PE Carolina - Então isto aqui é muito? [A *PE Carolina* aponta para a palavra “molt”]

Carlota, Violeta e Margarida - Sim.

Sessão 7

PE Joana - É romeno? O que é que vocês, o que é que diz aqui nestas palavras, vocês sabem? [*Refere-se às palavras “funcția” e “vertebră” escritas em romeno*] A primeira, o que é isto em português?

Lara - Função.

PE Joana - E aqui?

Lara e Jacinta - Vertebra.

PE Joana - É mesmo?

Lara - Sim.

PE Joana - Vamos tentar traduzi-la. [*Refere-se à frase “Tots aquests components són molt importants, per la qual cosa hem de tenir cura d'ells correctament.”*] Leiam... leiam em português... Leiam em português esta frase. Vejam lá se conseguem.

Benedita - “Todos”...

PE Joana - “Todos”...

[...] [*A PE Joana dá uma pequena ajuda, afirmando que a segunda palavra - “aquests” - é parecida com a sua correspondente em português e que é um determinante demonstrativo*]

Carlota - “Estes”.

PE Joana - “Estes” ou até é parecido com “aqueles”. Pode ser “aqueles” ou “estes”. Aqui... [*Aponta para a palavra “components”*]

Frederico - “Componente”.

PE Joana - “Componentes”.

Luísa - “São muito importantes para a coisa”...

PE Joana - Aqui não pode ser traduzido à letra. Vejam lá.

PTitular - Não se pode dizer “coisa”.

PE Joana - Vejam lá o resto da frase para ver se compreendem.

[...] [*Os alunos não estavam a conseguir traduzir o excerto: “[...] per la qual cosa [...]”*]

PE Joana - Aqui... Aqui é... se formos a traduzir é aah “pela coisa”, ou seja, aah “por isso”... Acaba por ser “por isso”, percebem? Aqui não podemos traduzir mesmo palavrinha por palavrinha... “temos”... Aqui...

Frederico - “De”...

[...]

Benedita - “Ter”...

PE Joana - “Ter”.

	<p><u>PE Carolina</u> - “Ter”. Certo.</p> <p><u>PE Joana</u> - “Temos de ter”.</p> <p><u>Alunos</u> - “Cuidado”...</p> <p><u>PE Joana</u> - Exatamente.</p> <p><u>Luísa</u> - “Com eles”.</p> <p><u>PE Joana</u> - “Temos de... de ter cuidado com eles” ou ...“cuidar deles corretamente”... é por aí. Então mas vocês disseram aqui “todos aqueles” ou “estes componentes são muito importantes, por isso temos de tomar... aah temos de cuidar deles corretamente” É esta a frase. Então e agora?</p>
--	--

Subcategoria 2.3 Mobilização de conhecimentos prévios (Categoria 2 - Estratégias de (inter)compreensão de línguas românicas)	
Descritor	Unidades de registo
<p>2.3.1 Recorrer a palavras/ expressões da língua materna e/ou de outras línguas conhecidas ou contactadas; conhecimentos vários de Estudo do Meio; a conteúdos do universo/ cultura infantil; e a saberes de outra ordem adquiridos pelos alunos e anteriores ao desenvolvimento do projeto</p>	<p><u>Sessão 1</u></p> <p>[<i>Visualização do vídeo da Heidi em mandarim</i>] [<i>Risos</i>] [...]</p> <p><u>PE Carolina</u> - Vocês conheciam estes desenhos animados?</p> <p><u>Alunos</u> - Siim.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Sim? Quais é que são?</p> <p><u>Alunos</u> - A Heidi.</p> <p><u>Lara</u> - A Heidi na China.</p> <p><u>PE Carolina</u> - A Heidi. Muito bem. E conheciam este episódio especificamente?</p> <p><u>Alunos</u> - Siim.</p> <p>-----</p> <p><u>PE Carolina</u> - Aah e vocês compreenderam alguma coisa do que, do que foi dito no vídeo?</p> <p><u>Alunos</u> - Nãaaaao.</p> <p>[...]</p> <p><u>Lara</u> - Eu só compreendi uma coisa [...] é que o menino aah a tia dela [<i>da Heidi</i>] deu-lhe a moeda para ele ir buscar a roupa.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Ok. Como é que tu percebeste isso? [...]</p> <p><u>Marta e Lara</u> - Pelas imagens.</p> <p>[...]</p> <p><u>Mafalda</u> - A tia disse ao Pedro, à Heidi para ela não ir com o Pedro, porque ela, ela queria ir com o Pedro buscar a roupa.</p>

PE Carolina - Pois foi. E como, como é que tu compreendeste isso?

Mafalda - Porque a Heidi estava a começar a correr e a tia puxou-a para trás.

[*Após a visualização do vídeo da Heidi em mandarim e em Espanhol*]

PE Carolina - Então vocês conhecem esta língua, não conhecem? [*Refere-se ao espanhol*] Já ouviram falar. [...] Compreenderam algumas das coisas que eram ditas?

Bárbara - Eu percebi tudo!

[...]

PE Carolina - Diz-me lá algumas coisas que tu tenhas percebido.

Bárbara - Percebi quando, percebi quando a tia estava a cham... disse que o Pedro era um bom menino e ped... e disse, e o Pedro disse, e pediu para ele ir buscar a roupa. E o Pedro disse assim: “Eu não vou, estou muito ocupado com as cabras”. E, e depois ela, ela disse assim: “E se te dou isto?”. E ele: “Ai agora já vou!” e depois ele foi a correr para, depois foi buscar a moeda e depois foi buscar a roupa.

PE Carolina - E quan... quando ele chegou, o que é, o que é que a, a tia da Heidi disse?

[...]

Carlota - Que ele er...tinha sido muito rápido.

[...]

PE Carolina - Quem é que tem mais informações? Frederico.

Frederico - Ao princípio ela estava a perguntar-lhe como é que ele se chamava.

PE Carolina - Sim. E o que é que ele respondeu?

Benedita - Pedro.

PE Carolina - Pedro e a seguir? Alguém se lembra?

Camila - Ca... cabreiro.

PE Carolina - Pedro, o cabreiro, muito bem! Porquê? Porque ele estava a guardar...

Alunos - As cabras.

[*Os alunos estão a indicar as línguas em que pensam que a frase “Roma in Latium est” está escrita*]

PE Carolina - Espanhol. Porque é que vocês dizem que estão nessas línguas? [...]

Luísa - Eu acho que é francês, porq... não, não é bem francês, só acho que no final, no final aquilo é um verbo em francês. Está conjugado.

PE Carolina - Achas que isto aqui é um verbo em francês?

Luísa - É um verbo, sim. Está conjugado em francês.

[...]

PE Carolina - Em Roma falava-se Latim. Oh oh Luísa, tu tinhas dito que isto aqui é um verbo em francês [*a PE Carolina aponta para a palavra “est”, escrita no quadro*], e o que é que significa este verbo?

Luísa - Ele é.

PE Carolina - Ele é? É ou? Qual é... dá para “ser” ou?

Lara - Verbo estar.

Luísa - Estar.

PE Carolina - Estar. Dá para ser ou estar. Muito bem.

[...]

PE Carolina - Latim está em Roma. Olhem, latim porquê, se aqui está Latium?

[...]

Lara - Porque é uma língua. [...] É a língua dos romanos.

PE Carolina - É a língua dos romanos...

Margaria - Porque está em letra grande.

PE Carolina - Letra, sim. Mas o que eu estou a perguntar é por que é que vocês estão a dizer latim, se aqui está escrito Latium.

José - Porque é em outra língua.

PE Carolina - Porque é noutra língua? [*A PE Carolina aponta para a palavra “Latium”, escrita no quadro*] Então, se isto é assim noutra língua, em português é latim?

Alunos - Sim.

PE Joana - Ainda hoje, nos nossos dias, a l...o latim continua a ser a língua da ciência, porque é utilizada nos termos científicos. Sabem o que é que são termos científicos? [...]

Margarida - Sim. São materiais que se usam na ciência. [...] Nós, por exemplo, chamamos ó leão, leão, aah mas se nós formos a um, um espaço científico, os cientistas que estão lá têm um nome em latim pró leão, o verdadeiro nome dele.

PE Joana - Isso mesmo! [...] O nome que nós chamamos, por exemplo,

leão, é um nome comum, porque é o nome que nós chamamos normalmente. Mas leão... nós dizemos aqui de uma maneira, mas se formos para outros país já não chamam leão, chamam outro nome qualquer. Então, temos de ir à palavra em latim, ou seja, ao termo científico. E o termo científico é igual em todo o lado. Ok? Por exemplo, aah o nome científico de cão, vocês sabem qual é? Não têm ideia nenhuma? [Nenhum aluno responde] De cão é *Canis lupus familiaris*. *Canis lupus familiaris*. E de lobo? [...]

Carlota - *Canis lupus*...

PE Joana - Esse é o de lobo?

Camila - Não. Esse é o do cão.

PE Joana - O do cão é *Canis lupus familiaris*. E do lobo?

[...]

Benedita - *Canis lupus*, só que não é *familiaris*.

PE Joana - Concordas? [Dirige a pergunta à Carlota] Era isto que estavas a dizer? [A Carlota acena afirmativamente com a cabeça] [...] A Benedita acertou. É *Canis lupus*, mas não é *familiaris*. Ou seja, vêm todos da mesma família: *Canis lupus*, só que depois o cão, como se tornou doméstico, é *familiaris*, não é? Porque vive numa família, na nossa família. Ok? [...]

Lara - É cão doméstico.

PE Joana - Exatamente. [...]

PE Joana - Vocês já ouviram falar disto: Gália e Gauleses? [A Luísa coloca o dedo no ar] Diz Luísa.

Luísa - Antes França não se chamava França, chama-se Gália. [...] Os habitantes da, da Gália, da França antes, eram os gauleses.

PE Joana - O que é que é aquilo: terra da latinidade? [...]

PTitular - Quem era a terra... [corrige] Onde é que era a terra da latinidade?

Lara - É Roma.

PTitular - É Roma. Exatamente.

PE Joana - E onde é que fica Roma?

Lara - Itália.

PE Joana - Itália. Cá está!

Margarida e Lara - É a capital da Itália.

PE Joana - Hum hum [*em tom afirmativo*]. Exatamente. [...] Terra da latinidade precisamente porque o latim veio de Roma e Roma fica em Itália. Ok?

PE Joana - O romeno. Já ouviram falar nesta língua?

PTitular - Vem de onde? De que país, romeno?

Luísa - Roma?

PTitular - Não. Roma não é nenhum país.

[...]

Luísa - România.

Lara - Roménia.

PE Joana - [*A PE Joana lê o que é apresentado neste diapositivo*]
“Conhecida como a língua da poesia e da música”. Sabiam?

Alunos - Sim.

Alunos - Não.

PE Joana - Ficam a saber.

Lara - Em Lisboa canta-se... fado.

PE Carolina - Só em Lisboa?

PE Joana - Pois, não é só em Lisboa.

PTitular - Em Coimbra também.

PE Joana - Mas, de facto, o fado é um bom exemplo de como a língua portuguesa é bastante importante na música.

PTitular - Exatamente. E da poesia? [?] Quem é que foi muito importante na poesia?

Lara - O Luís Vaz de Camões.

PTitular - Luís Vaz de Camões e mais quem? Um assim mais contemporâneo, mais dos nossos dias. [...] Fernando Pessoa, não é?

Alunos - Aaaah!

[...] [*A PE Joana continua a leitura do décimo segundo diapositivo, sobre a língua portuguesa*] [...]

PE Joana - [*A PE Joana lê o que está no diapositivo*] [...] “Língua utilizada pelos romanos num território chamado Lusitânia”. Já ouviram falar no território?

Alunos - Siiim.

Margarida - Onde viviam os lusitanos.

Sessão 4

PE Carolina - E como é que perceberam que era sobre os músculos, Lara?

Lara - Por algumas palavras e pelas imagens.

PE Carolina - E que palavra é que perceberam no vídeo que significasse músculos?

Benedita - Muscule

PE Carolina - Movimento de contração e distensão, sim. E como é que tu percebeste que eles estavam a fazer um movimento de contração e distensão? [*Refere-se ao vídeo em francês sobre os músculos do corpo humano*]

Carlota - Porque estava a jogar ténis.

PE Carolina - Ou seja, viste. Mas ouviste o senhor a falar? Ouviste a voz dizer isso?

Carlota - Não.

PE Carolina - Não pois não. Foi só através das imagens que percebeste isso, não foi?

Carlota - Sim.

[*Os alunos visualizam a terceira parte do vídeo em francês*] [...]

Frederico - Só descobri oxigénio e bíceps.

PE Carolina - Só não. Descobriste tudo. Diz Benedita.

Benedita - Eu descobri energia no fim.

[...]

Lara - Eu percebi que aqueles bonecos eram os glóbulos vermelhos e glóbulos brancos.

PE Carolina - Sim. E o que é que é isto? [*A PE Carolina aponta para a imagem do vídeo que é possível visualizar os bonecos*]

Alunos - Oxigénio.

Jéssica - Eu percebi corpo humano. [*Refere-se ao vídeo em italiano sobre os músculos do corpo humano*]

[...]

Margarida - Eu percebi movimentos de distensão e contração.

➤ **Anexo 25: Transcrições relativas à Categoria 3 - Conhecimentos curriculares**

Subcategoria 3.1 Consolidação de conteúdos relativos ao corpo humano (Categoria 3 - Conhecimentos curriculares)	
Descritores	Unidades de registo
<p>3.1.1 Recordar e sistematizar conteúdos relativos à pele do corpo humano (caraterísticas, funções e constituição)</p>	<p><u>Sessão 2</u></p> <p><i>[Após a leitura individual e silenciosa do texto em francês sobre a pele do corpo humano e depois da audição do mesmo lido por um falante nativo, discutem-se informações relativas à pele do corpo humano]</i></p> <p><u>Benedita</u> - A melanina protege a pele do sol.</p> <p>[...]</p> <p><u>Margarida</u> - Que é que a pele pode chegar a medir dois metros...</p> <p><u>PE Joana</u> - Quadrados.</p> <p><u>Margarida</u> - Quadrados, sim. E pode pesar cinco quilos.</p> <p>[...]</p> <p><u>Benedita</u> - A cor da pele é definida por uma substância chamada melanina e a melanina está situada na epiderme e também protege do sol, da luz solar.</p> <p>-----</p> <p><i>[A Bárbara, que sabe um pouco de espanhol, lê o texto 4 antes de a gravação áudio ser reproduzida; os alunos ouvem a gravação do texto 4] [...]</i></p> <p><u>Benedita</u> - [...] No primeiro parágrafo <i>[refere-se ao texto 4, em espanhol]</i>, diz... aah na segunda frase diz que “a pele é o maior e mais pesado órgão do corpo humano”</p> <p>-----</p> <p><i>[A PE Carolina explica como vai ser preenchida a tabela das línguas românicas e os alunos iniciam o seu preenchimento; a Inês tira o cartão com a palavra “epidermă” e pensa em que local da tabela o deve colocar] [...]</i></p> <p><u>PE Carolina</u> - Achas que é nessa? <i>[Refere-se à imagem onde está representada a epiderme]</i></p> <p><u>Inês</u> - É.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Ok. Porquê?</p> <p><u>Inês</u> - Porque é a parte mais pequena.</p> <p><u>PE Carolina</u> - A parte de fora da pele não é? <i>[A Inês acena afirmativamente com a cabeça]</i></p>

	<p><u>Sessão 7</u></p> <p><i>[Nesta sessão foi feito um quiz: os alunos ficaram agrupados em pares e a cada um era colocada uma questão e dadas várias possibilidades de resposta, das quais o par deveria escolher a que considerasse correta] [...] [Relativamente à décima questão: “Algumas funções da pele são...”, cujas opções de respostas são: “1) Función reguladora e función de beleza”; “2) Funcția excretorii e funcția organic”; “3) Fonction sensorielle e fonction de couleur”; e “4) Funzione protetiva e funzione sensoriale”]</i></p> <p><u>PE Joana</u> - Então, mas olhem... reparem... Esta aqui [<i>Refere-se à resposta 3</i>]), também temos função sensorial e função de cor. A pele também não tem essa função? Não nos dá cor também?</p> <p><u>Camila</u> - Dá.</p> <p><u>PE Joana</u> - Então vá, qual é a vossa resposta?</p> <p><u>Camila</u> - A quatro.</p> <p><u>PE Joana</u> - É mesmo? De certeza?</p> <p><u>Camila</u> - Sim.</p> <p><u>PE Joana</u> - [...] Pois éééé. [<i>Risos</i>] Função protetora, em português, não é? É função sensorial. Função de cor não é uma função, apesar de a nossa pele nos dar a cor, não é? Temos a melanina, mas não é uma função da pele. É uma característica da pele. Ok?</p>
<p>3.1.2 Recordar e sistematizar conteúdos relativos aos ossos do corpo humano (caraterísticas, nome e localização)</p>	<p><u>Sessão 3</u></p> <p><i>[Recordam-se os nomes dos ossos do corpo humano recorrendo a uma apresentação em formato power point onde é apresentado o esqueleto humano e vão aparecendo os nomes corretos dos ossos após os alunos também os dizerem corretamente]</i></p> <p><u>PE Carolina</u> - Inês, ali o que é que é?</p> <p><u>Inês</u> - Aah Acho que é o crânio</p> <p><u>PE Carolina</u> - Crânio, certo. A seguir, aqui. Aah Violeta. [...]</p> <p><u>Violeta</u> - Maxilar [...] superior.</p> <p><u>PE Carolina</u> - [...] Maxilar superior, certo. Aqui, o que é que é, Lara?</p> <p><u>Lara</u> - Malar.</p> <p>[...]</p> <p><u>PE Carolina</u> - Ok. Malar, muito bem. Aqui o que é que é? Diogo?</p> <p><u>Diogo</u> - Costelas.</p>

Carlota - Ah?

PE Carolina - Têm a certeza?

Alunos - Não.

PE Carolina - Carlota?

Carlota - Esterno.

PE Carolina - Esterno. [...] Aqui, Bárbara?

Bárbara - Costelas.

[...]

PE Carolina - Aqui o que é que é?

Lara - Coluna vertebral.

PE Carolina - Não disse nomes. Quero dedo no ar. Jéssica?

Jéssica - Coluna vertebral.

PE Carolina - De certeza? Agora vão todos atrás do que a Lara disse, não é? [A

Carlota coloca o dedo no ar] Carlota?

Carlota - Vértebras.

PE Carolina - Vértebras. Aqui o que é que é? [...]

Alunos - Cúbito.

PE Carolina - Ok. Aqui?

Alunos - Rádio.

[...] [A *PE Carolina aponta para o local onde se situa o rádio no seu braço*]

PE Carolina - Aqui? Esta parte da mão. Margarida foste tu que falaste?

Margarida - Carpo.

PE Carolina - Achas que é carpo? Ok. Aqui o que é que é? [...]

Alunos - Falanges.

PE Carolina - Estes ossos aqui são as falanges?

Alunos - Não, metacarpo.

PE Carolina - Metacarpo. E aqui?

Alunos - Falanges.

[...] [A *PE Carolina aponta para o local do seu corpo onde se situam o carpo, metacarpo e falanges*] [...]

PE Carolina - Aqui? Aah Quero mais dedos no ar. José?

José - Fémur.

PE Carolina - Fémur. Qual é que é a característica do fémur? A graaande característica do fémur? Frederico?

Frederico - É o maior osso do corpo humano.

PE Carolina - Muito bem. Fémur. Aqui? Aah Camila?

Camila - Rótula

PE Carolina - A rótula. Aqui? Este osso. Quem sabe? Diogo?

Diogo - Tíbia

PE Carolina - A tíbia. [...] Aqui? [...] Lourenço?

Lourenço - Perónio.

[...] *[A PE Carolina aponta para o local do seu corpo onde se situam a tíbia e o perónio]* [...]

PE Carolina - Aqui. Quem é que sabe? Graça?

Graça - Tarso.

PE Carolina - Tarso. Aqui? [...]

Luísa - [...] Tarso

PE Carolina - Então, mas a Graça disse que aqui é que era o Tarso.

Luísa - Ah! Metatarso.

PE Carolina - Aqui é o metatarso?

Luísa - Sim.

PE Carolina - Ok. E aqui o que é que é? Aah Lourenço?

Lourenço - Falanges

[Os alunos passam agora à colagem de alguns cartões do jogo de memória no esquema de papel e de grandes dimensões do esqueleto humano que é exposto na sala] [...]

PE Carolina - O que é que diz aí?

Inês - Rádio.

PE Carolina - Rádio em italiano. Muito bem. Vai colá-lo no sítio certo. Onde é que fica o rádio? Fazes assim: o rádio é o osso da antena. *[A PE Carolina fez o gesto da “antena” com a mão; risos]* Olha aqui a antena. Onde é que está o rádio?

Inês - Está na parte da frente. Acho que é aqui.

PE Carolina - Cola o esterno no sítio correto. Cola o cartão no sítio correto. *[O Diogo cola o cartão no local correto do modelo de esqueleto humano]* Muito bem.

[...]

PE Carolina - Onde é que é a tíbia?

Marta - Eu acho que é aqui.

PE Carolina - A tíbia? Olha aqui para o esquema. [*A PE Carolina refere-se ao esquema através do qual foram recordados os nomes dos ossos no início da sessão*] Vê bem.

Marta - É aqui.

PE Carolina - Aaaaah. Põe lá. Cola lá no sítio correto. A tíbia é aqui na canela.

Está bem? Não se esqueçam.

[...]

PE Carolina - Qual é o cartão?

Carlota - Carpo.

[...]

PE Carolina - E onde é que é o carpo? Sabes?

Carlota - Ééé aqui.

PE Carolina - Aaaaah. Boa!

[...]

PE Carolina - Onde é que é o perónio? [*A Camila coloca o cartão do perónio no local correto do modelo de esqueleto humano*] Muito bem!

Sessão 7

[*Nesta sessão foi feito um quiz: os alunos ficaram agrupados em pares e a cada um era colocada uma questão e dadas várias possibilidades de resposta, das quais o par deveria escolher a que considerasse correta*]

PE Joana - [*Outra questão*] “A que parte do corpo é que pertencem o metacarpo e o carpo?” [*Resposta 1*] “Aos braços”; [*resposta 2*] “Às pernas”; [*resposta 3*] “Às mãos”; ou [*resposta 4*] aos pés.

Carlota e Margarida - Aos pés.

PE Joana - Aos pés?

[...]

PE Joana - É aos pés? Mesmo mesmo? Nós temos outros depois parecidos. Temos uns mãos e outros nos pés, não é? Os das mãos como é que se chamam?

Margarida - Taarsoo?? Ai! Não! É às mãos!

PE Joana - Então? Mãos ou pés?

	<p><u>Carlota e Margarida</u> - Mãos.</p> <p><u>PE Joana</u> - Então vá, respondam: nas mãos como é que nós, qual, quais é que nós temos?</p> <p><u>Margarida</u> - Este é o carpo. [A <i>Margarida aponta para o sítio onde se localiza um dos carpos de uma das suas mãos</i>]</p> <p><u>PE Joana</u> - Este é o carpo. E aqui assim, estes todos aqui? [A <i>PE Joana aponta para o sítio onde se localizam os metacarpos das suas mãos</i>]</p> <p>[?] - É metacarpo.</p> <p><u>PE Joana</u> - É metacarpo? Ok. E então e o do pé? Aqui o correspondente ao do pé? [A <i>aponta para os tarsos representados no esquema do “Esqueleto românico”</i>]</p> <p><u>Carlota</u> - É o tarso.</p> <p><u>PE Joana</u> - É o tarso. E aqui estes? [A <i>aponta para os metatarsos representados no esquema do “Esqueleto românico”</i>]</p> <p><u>Margarida</u> - É o metatarso.</p> <p>-----</p> <p>[Relativamente à questão: “Quantos músculos existem no corpo humano?”, as opções de resposta dadas são “1) 500”; “2) 206”; “3) Mais de 600”; ou “4) Menos de 500”]</p> <p><u>PE Joana</u> - E o “206” corresponde a quê? Este número?</p> <p>Alunos - Aos ossos.</p>
<p>3.1.3 Recordar e sistematizar conteúdos relativos aos músculos do corpo humano (caraterística, nome, funções, necessidades dos músculos, peso que o conjunto de músculos</p>	<p><u>Sessão 4</u></p> <p>[Visualiza-se o vídeo em francês sobre os músculos do corpo humano]</p> <p><u>Margarida</u> - Eu percebi que ele fazia o movimento do contração e de de...ex...destensão.</p> <p><u>Carolina</u> - De diiistensão. Muito bem.</p> <p>-----</p> <p>[...] [Os alunos visualizaram de novo o vídeo em francês para poderem confirmar que as palavras agora mencionadas eram, de facto, ditas no vídeo e ainda para tentarem compreender outras informações] [...]</p> <p><u>Bárbara</u> - Eu percebi uma palavra: esqueleto.</p> <p>[?] - Que há 600 músculos.</p> <p>[...]</p> <p><u>PE Carolina</u> - E o que é que ele disse sobre o esqueleto. [...] Ele falou mesmo</p>

<p>representa no corpo humano, existência de músculos voluntários e involuntários)</p>	<p>sobre o esqueleto? [...]</p> <p><u>Lara</u> - Que o esqueleto estava coberto de músculos. Percebi isso através das imagens.</p> <p>-----</p> <p>[Após a <i>visualização da primeira parte do vídeo em italiano sobre os músculos do corpo humano</i>]</p> <p><u>PE Carolina</u> - Mais informações importantes? [...]</p> <p><u>Benedita</u> - Os músculos permitem-nos fazer movimentos. Andar, saltar...</p> <p><u>Margarida</u> - Eu percebi que os músculos precisam de energia.</p> <p>[...] [<i>Após a visualização da segunda parte do vídeo em italiano</i>] [...]</p> <p><u>PE Carolina</u> - Que informação importante e geral é que perceberam?</p> <p>[...]</p> <p><u>Margarida</u> - Que há músculos que, estejamos deitados ou em pé ou em qualquer movimento... alguns são vertebrados que se mexem sem a nossa vontade.</p> <p>[...]</p> <p><u>PE Carolina</u> - E sabes como é que se chamam?</p> <p><u>Margarida</u> - Voluntários.</p> <p>[...]</p> <p><u>Carlota</u> - Involuntários!</p> <p>[...] [<i>Após a visualização da terceira parte do vídeo em italiano</i>] [...]</p> <p><u>Benedita</u> - Aqueles bonequinhos vermelhos libertam oxigénio.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Estão a libertar oxigénio para onde?</p> <p><u>Benedita</u> - Para os músculos.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Então de que é que os músculos precisam?</p> <p><u>Alunos</u> - Oxigénio.</p> <p>[...]</p> <p><u>PE Carolina</u> - O Frederico estava aqui a dizer que ouviu a palavra estômago.</p> <p>[...] O senhor das barbas no final do vídeo fala de alguns músculos. O Frederico estava a dizer que um deles é o estômago. São músculos...</p> <p><u>Alunos</u> - Involuntários</p> <p><u>PE Carolina</u> - Então de que músculos involuntários é que se fala no final do vídeo? [...] O Frederico disse estômago. [...]</p> <p><u>Benedita</u> - Coração e pulmões.</p> <p><u>PE Carolina</u> - Dos pulmões não se fala no vídeo.</p>
--	--

[?] - Fígado.

[...] [*Os alunos voltam a visualizar a parte final do vídeo para recordar os músculos involuntários que nele são referidos*] [...]

Benedita - Fígado! Estômago! Coração!

[...]

Carlota - Intestino.

[*Após a visualização da primeira parte do vídeo em espanhol sobre os músculos do corpo humano*] [...]

PE Carolina - Que informações importantes é que perceberam desta primeira parte do vídeo? [...]

Matias - Há 500 músculos... mais.

PE Carolina - Atenção. Estes vídeo são um bocadinho antigos e por isso esta informação não é a mais correta. A informação que temos agora é que temos mais de 600 músculos no corpo humano. Mas o vídeo, realmente Matias, diz que temos 500 músculos no corpo humano.

[...]

Diogo - Os músculos são um dos sistemas mais importantes do corpo humano.

[...] [*Os alunos voltam a visualizar a primeira parte do vídeo em espanhol sobre os músculos do corpo humano*] [...]

PE Carolina - Alguém percebeu alguma coisa sobre o peso dos músculos?

Bárbara - Já não me lembro muito bem, mas acho que diz que pesa a metade do...

Alunos - do corpo humano.

[...]

Benedita - Eu percebi no final que os músculos fazem os movimentos todos que o sistema nervoso nos manda fazer.

[*Os alunos visualizam a segunda e terceira partes do vídeo em espanhol*] [...]

PE Carolina - Não sabem como é que se chama? O músculo do ombro chama-se deltoide.

Sessão 7

[*Nesta sessão foi feito um quiz: os alunos ficaram agrupados em pares e a cada um era colocada uma questão e dadas várias possibilidades de resposta, das*

quais o par deveria escolher a que considerasse correta]

PE Carolina - Pergunta número onze [...]: “Qual é o maior osso do corpo humano?” [*Resposta 1*)] Úmero; [*resposta 2*)] Fémur; [*resposta 3*)] Esterno; ou [*resposta 4*)] Costelas.

Benedita - Fémur.

PE Carolina - Achas que é o fémur? Também achas Graça?

Graça - Sim.

PE Carolina - [...] Muito beeeem.

[...]

PE Carolina - Pergunta número treze para o José e para o Leonel: “Quantos músculos existem no corpo humano?” Opção “1) 500”; “2) 206”; “3) Mais de 600”; ou “4) Menos de 500”. [...]

José - “Mais de 600”.

PE Carolina - Concordas, Leonel? [*O Leonel acena afirmativamente com a cabeça*] Está certo.

[...]

PE Joana - [*Outra questão*] “De que precisam os músculos para funcionar?” 1) oxigénio; 2) pele; 3) crânio; [...] ou 4) corrida.

Marta e Jéssica - Oxigénio.

PE Joana - Oxigénio? É mesmo?

Marta - Sim.

PE Joana - Sim? Acham? Pois é.