



**Universidade de
Aveiro
2017**

Departamento de Educação e
Psicologia

**SARA CRISTINA
DEUS DA ROCHA**

Intercompreensão e *picturebooks* – abordagens
plurais nos primeiros anos de escolaridade



**Universidade de
Aveiro
2017**

Departamento de Educação e
Psicologia

**SARA CRISTINA
DEUS DA ROCHA**

Intercompreensão e *picturebooks* – abordagens
plurais nos primeiros anos de escolaridade

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

Dedico este trabalho à minha família, em particular ao meu marido, aos meus filhos e à minha mãe pelo seu apoio incansável.

o júri

presidente

Doutora Ana Raquel São Marcos Gomes Simões
Professora auxiliar convidada da Universidade de Aveiro

Doutora Gillian Grace Owen Moreira
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora associada com agregação da
Universidade de Aveiro

agradecimentos

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, às orientadoras, as Doutoradas Ana Isabel Andrade e Ana Raquel Simões, a partilha dos seus conhecimentos, o apoio, a generosidade, a motivação, as valiosas orientações para o trabalho e a disponibilidade. Agradeço igualmente a todos as docentes do mestrado, que, através das suas aulas, abriram os meus horizontes para outros campos do saber. O meu mais profundo e sentido agradecimento às colegas Sónia Ferreira e Ana Pinto, por me terem encorajado ao longo do percurso, pela generosidade em partilhar os seus conhecimentos e pela amizade incondicional. Estou igualmente grata a todos os/as colegas, pela partilha de experiências e pelas palavras de ânimo. Gostaria, ainda, de manifestar o meu apreço pelo apoio que a minha família me deu. A minha imensa gratidão à minha mãe, pois sem a sua preciosa ajuda jamais teria sido possível trilhar este caminho; ao meu marido, Mário, pelas palavras de motivação e por toda a ajuda que me deu, pois também sem o seu incentivo e colaboração não conseguiria terminar este percurso; e, por fim, gostaria de agradecer aos meus filhos, Alexandre e Carolina, pelos momentos em que prescindiram da minha presença para que pudesse dedicar-me a este projeto.

palavras-chave Intercompreensão, competência plurilingue e intercultural, *picturebook*, ensino de inglês

resumo

Este trabalho foi desenvolvido no campo de estudos da Didática de Línguas, mais concretamente da Didática do Plurilinguismo, tendo como objetivo nuclear compreender que aprendizagens (conhecimentos e estratégias) realizam os/as alunos/as no âmbito de atividades de desenvolvimento da IC a partir da análise de *picturebooks*. Trata-se de um projeto de investigação-ação, desenvolvido em aula de inglês curricular nos primeiros anos de escolaridade.

O trabalho começa por abordar o lugar da educação plurilingue e intercultural nas políticas linguísticas europeias, por problematizar o conceito de Intercompreensão, para depois investigar as potencialidades de práticas de intercompreensão no ensino de línguas nos primeiros anos de aprendizagem. Como categorias de análise, definimos “conhecimentos de cultura linguística” e “estratégias de transparência”, procurando perceber que aprendizagens (conhecimentos e estratégias) realizam os/as alunos/as no âmbito de atividades de desenvolvimento da IC a partir da análise de *picturebooks* em diferentes línguas?”.

A análise dos dados recolhidos e a interpretação dos resultados demonstram que os/as alunos/as foram capazes de mobilizar conhecimentos de cultura linguística, que já tinham e/ou que desenvolveram ao longo do projeto, bem como de acionar estratégias de comparação interlinguística, como o recurso à imagem e à transparência escrita, para interpretar textos em diversas línguas estrangeiras. Concluímos, também, que as atividades de intercompreensão permitem desenvolver a competência plurilingue intercultural, estimulando a capacidade de compreensão de textos de diferentes códigos linguísticos, através de operações inferenciais de interpretação de dados icónicos e verbais.

keywords

Intercomprehension, plurilingual competence, *picturebooks*,
curricular English of Primary School

abstract

This work was developed in the field of Foreign Languages Didactics, more specifically in Didactics of Plurilingualism, with the nuclear aim of understanding what knowledge and skills the students acquire from activities related to IC through the analysis of picturebooks. It is an action-research project, developed in a curricular English class, in the first years of formal education.

The work starts by addressing the place of Plurilingual and Intercultural Education in European educational policies, by problematizing the concept of Intercomprehension and, afterwards, by investigating the potential of intercomprehension practices in language teaching in the first years of learning. As categories of analysis, we have defined "knowledge of linguistic culture" and the "transparency strategies", trying to understand which skills and knowledge the students have acquired through the resource to intercomprehension strategies in the reading of picturebooks.

The analysis of the data collected and the interpretation of the results show that the students were able to mobilize knowledge of linguistic culture, which they already had and / or developed throughout the project, as well as to activate strategies of interlinguistic comparison, such as the resource to image and to written transparency, to interpret texts in several foreign languages. We also conclude that intercomprehension activities allow the development of plurilingual competence, stimulating the ability to understand texts from different linguistic codes, through inferential operations of interpreting iconic and verbal data in an interrelated way.

Índice

Introdução	11
Capítulo 1 – A educação plurilingue e intercultural	15
1.1. A educação plurilingue e intercultural e a intercompreensão no quadro das políticas europeias	15
1.2. A intercompreensão em didática de línguas	27
1.3. Práticas de intercompreensão nos primeiros anos de escolaridade ...	37
1.4. A leitura de <i>picturebooks</i> em aula de língua estrangeira.....	45
Capítulo 2 – O projeto “Building bridges with words and pictures”	54
2.1. Metodologia de investigação: investigação-ação.....	54
2.2. Caracterização do contexto de intervenção	56
2.2.1. A escola	57
2.2.2. A turma.....	58
2.2.3. A sala	59
2.3. Os participantes e a sua biografia linguística.....	61
2.4. O projeto de investigação-ação	68
2.5. Enquadramento curricular do projeto.....	68
2.6. Descrição das sessões	69
2.6.1. Sessão 1 “It’s a book” – o Picturebook.....	72
2.6.2 Sessão 2 “It’s a book” – <i>Feelings</i>	74
2.6.3. Sessão 3 “My cat likes to hide in boxes” – <i>Icons and flags</i>	75
2.6.4. Sessão 4 “My cat likes to hide in boxes” – <i>Cat & boxes</i>	77
2.6.5. Sessão 5 “Avaliação do Projeto”	78
2.7. Instrumentos de recolha de dados.....	79
Capítulo 3 – Análise de dados e interpretação dos resultados.....	82
3.1. Metodologia de interpretação dos resultados	82
3.2. Definição de categorias e subcategorias de análise.....	82

3.3. Análise dos dados e interpretação dos resultados.....	86
3.3.1. Conhecimentos de cultura linguística	87
3.3.2. Recurso a estratégias de transparência	96
Conclusões da análise dos resultados	108
Reflexão final.....	113
Bibliografia.....	121

Índice de Figuras

Figura 1 – Abertura 5 de My cat likes to hide in boxes.....	51
Figura 2 – Texto adaptado do PB My cat likes to hide in boxes, traduzido em várias línguas.	52
Figura 3 – Exercício de correspondência “My cat likes to hide in boxes”	76
Figura 4 – Processo de compreensão de uma nova língua	85
Figura 5 – Árvore das famílias de línguas	90
Figura 6 – Excerto do PPT “As cores e as famílias de línguas”	93
Figura 8 – Contracapa de It’s a book	97
Figura 9 – Exercício 3 da ficha de avaliação final	100
Figura 10 – Exercício 5 da ficha de avaliação final	101
Figura 12 – Correspondência entre palavras de origem românica.....	103
Figura 11 – Correspondência entre palavras de origem germânica.....	103
Figura 13 – Excerto de It’s a Book	104
Figura 14 – Exercício Árvore das Línguas – Sessão 4.....	105
Figura 15 – Jogo “Snakes and Ladders”	106
Figura 16 – Excerto do PB “It’s a Book”	107

Índice de quadros

Quadro 1 – Metas Curriculares do Inglês do 1.ºCEB para o 3.º ano.....	69
Quadro 2 – Objetivos gerais das sessões do projeto	70
Quadro 3 – Instrumentos de recolha de dados	80
Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise.....	83

Quadro 5 – Vocábulos do campo lexical de “computador” e de “livro” identificados pelos alunos.	88
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1– Biografia Linguística – questões 13 e 14.....	66
Tabela 2 – Resultados do exercício de identificação de línguas.....	91
Tabela 3 – Resultados Ficha de autoavaliação – Sessão 3.....	92
Tabela 4 – Resultados de exercício de IC – Sessão 4.....	94
Tabela 5 – Resultados Ficha de autoavaliação – Sessão 4.....	94
Tabela 6 – Resultados do Exercício 1 da Ficha de Aferição Final	95
Tabela 7 – Resultados do Exercício 7 da Ficha de Aferição Final	95
Tabela 8 – Resultados de exercício de IC – Sessão 2.....	99
Tabela 9 – Resultados jogo “Snakes and Ladders” – Sessão 5.....	106
Tabela 10 – Resultados do Exercício 2 da ficha de avaliação final.....	107
Tabela 11 – Resultados Exercício 4 da Ficha de Aferição Final	108

Lista de abreviaturas

CCI – Competência comunicativa intercultural

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CPI – Competência Plurilingue e Intercultural

DGE – Direção-Geral da Educação

DL – Didática das Línguas

EPI – Educação Plurilingue e Intercultural

FREPIA – *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*

IC – Intercompreensão

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

PB – *Picturebook*

PPT - *Powerpoint*

UA – Universidade de Aveiro

Introdução

(...) a Didáctica prepara-se para uma nova fase que, na área das línguas, se assume como Didáctica de Línguas ou do plurilinguismo, na qual deixa de se entender apenas como uma didáctica de sala de aula, para passar a conceptualizar-se como uma didáctica da gestão de recursos, preocupando-se em fazer do sujeito não um bilingue perfeito, mas alguém dotado de uma competência que evolua no sentido de uma competência plurilingue (Andrade & Araújo e Sá, 2001, p. 155).

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no percurso de formação do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que teve lugar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA), no contexto da unidade curricular de Seminário em Ensino do Inglês, desenvolvido em coordenação com a unidade curricular de Prática de Ensino do Inglês, o que implicou a realização de um estágio. Este decorreu no segundo ano do mestrado, num agrupamento de escolas de Aveiro, onde foi desenvolvido o projeto de intervenção didáctica que aqui apresentamos. Este relatório traduz o desenvolvimento do projeto de intervenção numa turma do 3.º ano do agrupamento em aula de inglês curricular.

As palavras de Ana Isabel Andrade e de Maria Helena de Araújo e Sá, em epígrafe, sublinham a necessidade de se repensar a aula de língua estrangeira (LE) enquanto espaço de uma didáctica monolíngue, dando lugar à educação para a diversidade linguística e para o plurilinguismo, que se torna mais pertinente, atendendo às dimensões multilingue e multicultural da sociedade atual. Assim, optámos por desenvolver o projeto em torno da educação plurilingue e intercultural (EPI), mais concretamente, do desenvolvimento da competência da intercompreensão (IC), partindo de *picturebooks* (PB) enquanto recursos pedagógico-didáticos. Para melhor compreensão do que se pretende com este relatório construído sobre o projeto “Intercompreensão e *Picturebooks* – abordagens plurais em aula de inglês nos primeiros anos de aprendizagem”, importa dizer que procuramos responder à seguinte questão: “Que aprendizagens (conhecimentos e estratégias) realizam

os/as alunos/as no âmbito de atividades de IC a partir da análise de *picturebooks*?”.

Quanto aos objetivos de investigação, pretendemos “compreender que aprendizagens (conhecimentos e estratégias) realizam os alunos no âmbito de atividades de IC a partir da análise de *picturebooks* em diferentes línguas?”.

Na origem deste estudo encontra-se uma reflexão sobre o nosso papel, enquanto educadores/as, na preparação dos/as alunos/as enquanto futuros/as cidadãos/ãs capazes de interagir numa sociedade heterogénea e heterodoxa, o que exige o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural (CPI), bem como de atitudes de respeito e de aceitação da diversidade. Uma vez que, ao longo das aulas de mestrado foi abordada esta tipologia de livro infantil e as suas potencialidades em aula de LE, tendo tido conhecimento de trabalhos pedagógico-didáticos neste campo que nos fascinaram, pensámos em desenvolver a competência de IC tendo por base o PB. Além disso, enquanto mãe e educadora, percebo, por experiência própria, o encanto que os PB despertam nas crianças bem como as suas potencialidades no desenvolvimento da linguagem e da compreensão na leitura.

Depois de termos fundamentado a escolha desta temática pedagógico-didática para desenvolver o projeto de estágio, passamos a apresentar a estrutura do respetivo relatório. No primeiro capítulo, intitulado “A educação plurilingue e intercultural”, pretendemos problematizar os conceitos basilares do projeto, ou seja, as noções de “IC”, de “competência plurilingue” e de “*picturebook*”, bem como analisar as potencialidades das abordagens e recursos plurais no âmbito da educação para a diversidade linguística. Este capítulo divide-se nos subcapítulos “A educação plurilingue e a intercompreensão no quadro das políticas europeias”; “A intercompreensão em didática de línguas”; “Práticas de intercompreensão nos primeiros anos de escolaridade” e “A leitura de *picturebooks* em aula de língua estrangeira”. Foi nosso objetivo partir do conceito de “educação plurilingue e intercultural” (EPI), abordando a sua crescente importância no âmbito das políticas educativas europeias, para analisar o lugar da IC no contexto das abordagens plurais de ensino de línguas.

O capítulo 2 centra-se no projeto de intervenção “Building bridges with words and pictures”, que desenvolvemos com uma turma do 3.º ano, como já

referimos. O projeto pretendia potenciar a IC, desenvolvendo atividades que levassem os/as alunos/as a relacionar inferencialmente palavras em diferentes línguas e o texto icónico de PB, de modo a compreendermos o significado dos enunciados. Neste capítulo, começamos por abordar a metodologia de “investigação-ação” para, em seguida, caracterizar o contexto de intervenção. Ainda neste capítulo, apresentaremos o projeto de investigação-ação, procedendo ao enquadramento curricular do projeto, à descrição das sessões e dos instrumentos de recolha de dados.

O capítulo 3, intitulado “Análise e interpretação dos resultados”, focaliza a metodologia de análise dos resultados. Assim, definimos as categorias e subcategorias de análise e, posteriormente, realizamos uma leitura dos dados para chegar aos resultados. Por fim, enunciamos algumas conclusões a partir da análise dos resultados.

No fecho, apresentamos a uma reflexão, onde abordamos os aspetos mais positivos do projeto, ponderando igualmente alguns constrangimentos e limitações do mesmo. Além disso, fazemos uma análise do percurso formativo, refletindo sobre o crescimento profissional e pessoal que proporcionou.

Capítulo 1 – A educação plurilingue e intercultural

Teaching of English should be conceived so as to stimulate speakers' plurilingualism and not block its later development in the name of a monolingual ideology (Beacco & Byram, 2003, p. 28).

Nas últimas décadas, as instâncias políticas europeias têm manifestado a preocupação em promover uma abordagem plural no ensino de línguas, por um lado, como forma de divulgar e valorizar a diversidade linguística e cultural da Europa; por outro lado, como estratégia para desenvolver a intercompreensão (IC) e promover um sentimento de abertura ao Outro. Assim, neste capítulo, começamos por refletir sobre o tema abrangente da EPI, centrando-nos sobretudo na IC e no seu enquadramento nas políticas linguísticas europeias para refletirmos sobre a evolução do conceito e a sua crescente valorização no âmbito das práticas de ensino de línguas. Seguidamente analisamos o conceito de IC, definida triplamente enquanto estratégia de comunicação, método de ensino-aprendizagem e competência, ponderando sobre o seu lugar no campo da DL. Depois disso, analisamos vários estudos onde são abordadas as práticas de IC nos primeiros anos de aprendizagem, procurando conhecer as suas potencialidades didáticas no domínio da EPI. Por fim, procuramos refletir sobre atividades de IC a partir da leitura de PB e das suas vantagens no campo da educação para a diversidade linguística e cultural.

1.1. A educação plurilingue e intercultural e a intercompreensão no quadro das políticas europeias

Na verdade, atendendo ao fenómeno de globalização que caracteriza a sociedade atual, o ensino centrado em apenas uma língua, materna ou estrangeira, deixou de ser suficiente para a educação de crianças e jovens que, nas suas interações diárias, contactam com pessoas de diferentes línguas e culturas. Neste campo, devemos salientar que a língua inglesa adquiriu um

papel de destaque no sistema educativo português, sendo a única língua estrangeira (LE) de ensino obrigatório desde o 3.º ano (como ficou estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro) ao 9.º ano do Ensino Básico. Assim, como se pode depreender das palavras de Jean-Claude Beacco e Michael Byram (2003), em epígrafe, o ensino do Inglês deve fugir de uma lógica de homogeneização linguística o que pode ser feito através da educação para a diversidade linguística e cultural, numa lógica de EPI.

Deste modo, dada a heterogeneidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade atual, bem como a velocidade com que o conhecimento se reconfigura, os/as professores/as e educadores/as são desafiados/as a rever a sua prática e o seu papel na preparação de alunos/as e cidadãos/ãs capazes de se adaptarem a um mundo multicultural e em contínua transformação. Neste contexto, é necessário ultrapassar uma perspetiva segmentada do ensino, implementando uma educação em que as várias áreas disciplinares se interseccionam e relacionam de forma holística. Projetos como o CLIL (Content and Language Integrated Learning), um programa em que o ensino-aprendizagem de temáticas ou disciplinas ocorre em uma LE, são um exemplo de como essa articulação entre áreas linguísticas e não linguísticas se pode concretizar, pelo que a Comissão Europeia reconhece a sua importância:

Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which pupils learn a subject through the medium of a foreign language, has a major contribution to make to the Union's language learning goals. It can provide effective opportunities for pupils to use their new language skills now, rather than learn them now for use later. It opens doors on languages for a broader range of learners, nurturing self-confidence in young learners and those who have not responded well to formal language instruction in general education (European Commission, 2003, p. 8).

Neste domínio, as políticas linguísticas educativas fazem cada vez mais a apologia do desenvolvimento da CPI, defendendo a valorização dos repertórios individuais. Cumpre, assim, definir preliminarmente o que se entende por “competência plurilingue”. De acordo com Daniel Coste, Danièle Moore e Geneviève Zarate,

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés

divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore, & Zarate, 2009, p. 11).

Coste, Moore e Zarate (2009) definem a CPI, que entendem como competência plurilingue e pluricultural, como naturalmente desequilibrada, na medida em que ela implica uma competência plural a diferentes níveis, relativamente a línguas e culturas, de acordo com o percurso experiencial e formativo de cada um.

Na verdade, a EPI tem vindo a adquirir um reconhecimento crescente no quadro das políticas europeias, pelo que realizamos uma breve análise dos documentos oficiais mais relevantes neste domínio para o nosso estudo, seguindo uma sequência cronológica. Atendendo ao alcance e limites deste trabalho, não fazemos uma análise aprofundada da evolução do conceito de EPI no âmbito das políticas educativas, circunscrevendo-nos aos documentos mais recentes e enquadrando a IC na EPI.

Assim, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEER), o Conselho da Europa determina como objetivos político-educativos da sua ação, entre outros, “preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima”; “promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz” e “responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si”; (Conselho da Europa, 2001, p. 22). Neste sentido, percebemos que o documento manifesta o propósito de valorizar a diversidade linguística, ainda que apenas no âmbito da Europa, bem como de aproximar os cidadãos europeus, estreitando os seus laços identitários. cremos, assim, que este texto retoma discursos de EPI, defendendo que nos devemos despegar do ensino de uma LE enquanto sistema isolado e se privilegie um ensino articulado com outras línguas.

Além disso, o QECR enuncia princípios fundamentais, sendo que do primeiro se percebe uma valorização da educação para a diversidade linguística:

O primeiro [princípio] é que a discussão sobre currículos deveria inserir-se no objectivo geral de promoção do plurilinguismo e da diversidade linguística. Este facto implica que o ensino/aprendizagem de qualquer língua deveria, também, ser pensado conjuntamente com a formação noutras línguas do sistema educativo e com os percursos que os aprendentes poderão ir escolhendo na sua tentativa de desenvolver uma competência linguística diversificada (Conselho da Europa, 2001, p. 232).

Neste excerto, sublinha-se a necessidade de valorizar o percurso biográfico dos sujeitos, no sentido de se convocarem os saberes adquiridos e as experiências individuais como forma de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Apesar destas orientações, vários autores refletem sobre as práticas de EPI no contexto do sistema educativo português, concluindo que nelas persiste o paradigma linguístico-comunicativo no ensino de línguas, centrado em apenas uma língua, que se sobrepõe ao desenvolvimento da CPI. Esse facto prende-se com vários aspetos, de que destacamos vários autores: lacunas na formação de professores (Bizarro & Braga, 2004); tendência a seguir apenas os manuais, que raramente adotam uma perspetiva plural do ensino de línguas e culturas (Simões, Lourenço, Sá, & Sá, 2011); resistência dos professores em relação a esta abordagem (Pinho, 2008), inclusivamente por considerarem que ensinar outras línguas “ameaça” essa disciplina (Simões, Lourenço, Sá, & Sá, 2011); a crença de que as práticas de EPI contaminam as aquisições linguísticas e perturbam a aprendizagem da língua curricular (Melo-Pfeifer, 2011).

O QECR reflete, ainda, sobre a finalidade do estudo das línguas, reconhecendo que se modificou profundamente, afastando-se do ensino monolíngue, e apontando para a valorização do desenvolvimento de um repertório linguístico individual que se enriquece continuamente: “Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório comunicativo no qual têm lugar todas as capacidades, conhecimentos e

atitudes que afetam a relação com as línguas (Conselho da Europa, 2001, p. 45). Este documento vai mais além, definindo a CPI como:

a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer (Conselho da Europa, 2001, p. 231).

Embora não haja uma alusão específica à IC neste documento, podemos facilmente entendê-la como uma dimensão da CPI, uma vez que os indivíduos mobilizam um repertório linguístico, ou seja, uma competência linguístico-comunicativa e intercultural, que é parcial (Melo-Pfeifer, 2011), de modo a poderem compreender um determinado texto oral ou escrito, sendo que esta competência parcial pode igualmente ser entendida como estratégia de mediação cultural (Berthoud-Aghili, 2002). No próximo subcapítulo, retomaremos o conceito de IC, problematizando-o, de modo a apresentar uma conceptualização mais complexa e completa do mesmo.

Na sequência do QECR, o Conselho da Europa publicou o *Portfolio Europeu de Línguas* (PEL) (Conselho da Europa, 2001), definido como “documento pessoal concebido para encorajar e fazer reconhecer a aprendizagem das línguas e as múltiplas experiências interculturais”, apresentando os seguintes objetivos para a sua utilização:

- Desenvolver competências comunicativas e interculturais;
- Fomentar a aprendizagem de várias línguas, dentro e fora do sistema escolar;
- Facilitar a mobilidade;
- Promover a cidadania europeia;
- Valorizar a diversidade linguística (s.p.).

Verificamos, assim, que o PEL tem por objetivo promover a educação plurilingue, na medida em que defende a aprendizagem de várias línguas, bem como das línguas que fazem parte do repertório dos sujeitos. Apresenta-se, pois, como instrumento relevante no âmbito das práticas educativas, abrindo às escolas a oportunidade de desenvolverem iniciativas de valorização e partilha da riqueza linguística e cultural que os seus estudantes e professores transportam.

Assim, no documento afirma-se, igualmente, que o PEL:

- É propriedade do aprendiz;
- Reflete as experiências de aprendizagem e as vivências interculturais adquiridas ao longo da vida;
- Apoia a aprendizagem de línguas dentro e fora do sistema escolar;
- Tem uma função informativa e uma função pedagógica, ao longo da aprendizagem;
- Ajuda o empregador a avaliar as competências linguísticas do trabalhador (Conselho da Europa, 2001, p. 4).

Parece-nos que este documento deixa transparecer alguns dos princípios da educação plurilingue e intercultural, ou seja, de valorização dos conhecimentos linguísticos que o sujeito adquire ao longo da vida, em contextos formais (na escola), não formais (em contexto de formação não escolarizada, por exemplo) e informais (em contextos de contacto com outras línguas e culturas ou de interação diversificados), conhecimento que são enriquecedores do seu percurso educativo e, posteriormente, do seu percurso profissional. Como se pode depreender da definição do PEL, recusa-se uma tónica monolingue do ensino, privilegiando-se a educação para a diversidade linguística e cultural.

Além destes documentos, o Conselho da Europa publicou outros em que a EPI e a IC ganham especial visibilidade. Assim, em 2003, Jean-Claude Beacco e Michael Byram editaram o *Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education*, propondo um conjunto de orientações para os atores políticos em contexto europeu. Partindo da caracterização do cenário linguístico atual, em que se verifica claramente a coexistência e interação de pessoas com diferentes repertórios dentro de uma comunidade, este documento propõe um modelo de ensino de línguas que tenha em consideração a heterogeneidade linguística e cultural, distanciando-se da perspetiva monolingue do ensino de línguas. Por sua vez, os autores deste texto refletem igualmente sobre as razões de ordem económica que ditam a opção de ensinar determinadas línguas estrangeiras, que, por vezes, competem entre si por um lugar no currículo escolar. Entendendo que este cenário educativo não se adequa à sociedade atual e aos princípios de cidadania democrática e de convivência pacífica, os autores propõem que os agentes políticos o repensem, privilegiando a EPI e

intercultural, assente numa visão de formação holística do indivíduo, referindo que:

it is indispensable to explore all the resources of plurilingualism. "All languages for all" is certainly a maximalist, unrealistic slogan, but it is also the concise, jubilant expression of a viable educational project (education for plurilingualism as valuing and developing everyone's linguistic repertoire) and the identification of a consensual value (education for plurilingual awareness as education in linguistic tolerance) that are both constituents of democratic citizenship in Europe (Beacco & Byram, 2003, p. 29).

Em 2004, a Comissão Europeia lança o plano de ação *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004 – 2006* (European Commission, 2004), com o propósito de promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística. O documento propõe uma abordagem inclusiva do ensino de línguas, reconhecendo que o domínio exclusivo do inglês enquanto LE de eleição dos sistemas educativos levanta perigos, como o de substituir o ensino de outros idiomas. No entanto, o documento apenas sugere que os cidadãos da União Europeia aprendam outras duas línguas, para além da sua língua materna ou língua de referência. Por outras palavras, não se observa uma valorização do património linguística dos indivíduos de uma comunidade heterogénea, privilegiando-se a ideia de que há línguas mais importantes do que outras. Deste modo, o documento defende que é essencial investir-se na aprendizagem da língua oficial do país, bem como em outras duas faladas na União Europeia.

Assim, é nossa opinião que este documento apresenta uma definição distinta de educação para a diversidade linguística daquela apresentada no *Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education* (Beacco & Byram, 2003), que analisámos anteriormente, privilegiando uma visão eurocêntrica do ensino das línguas. Além disso, parece-nos que este documento se apoia ainda na ideia de que a comunicação ocorre, sobretudo, através de uma língua franca. A título de exemplo, observemos o seguinte excerto:

But *lingua francas* have their limitations. If European citizens were only able to speak their mother tongue plus a *lingua franca*, companies, individuals and society would lose out. Businesses have more opportunities to sell their products if they speak the

language of the customer; a *lingua franca* will not meet this need. Citizens who move to live in another Member State find that a *lingua franca* alone is insufficient for them to integrate into the local community. And whilst a *lingua franca* may help with basic transactions, real mutual understanding and a rich appreciation of other cultures comes through direct contact with people in other countries — by attempting to speak their own language (European Commission, 2004, p. 23).

Embora se sublinhe a importância do contacto com pessoas linguística e culturalmente distintas, a conceção do processo de ensino-aprendizagem de línguas, numa Europa que é caracterizada como “multilingue”, não revela a ideia de verdadeira inclusão da diversidade de repertórios linguísticos, ou seja, da EPI e da IC, mas sim de línguas “úteis” para o campo das transações económicas.

Em 2005, apercebemo-nos de um novo paradigma de abordagens plurais no ensino das línguas, com a divulgação do texto *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*, da autoria de Peter Doyé (2005). O autor propõe a IC como abordagem didática alternativa ao ensino de uma *lingua franca*, definindo-a, de forma ampla, do seguinte modo: “Intercomprehension is a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other” (p.7). Doyé advoga três razões nucleares para que se opte por esta abordagem didática: politicamente relevante, bem fundamentada do ponto de vista psicológico e educativamente razoável. Considera, assim, que esta abordagem permite preservar o património linguístico da Europa, evitando o carácter “imperialista” de *linguas francas* como o inglês. Defende, ainda, que se deve apostar numa metodologia didática com base na IC, argumentando que todos os sujeitos possuem um conjunto de conhecimentos (gerais, situacionais, culturais, comportamentais, pragmáticos, gráficos, fonológicos, gramaticais e lexicais) que podem convocar, desenvolvendo estratégias para compreender enunciados em diferentes línguas ou variedades linguísticas.

Em 2006, é publicado o documento *Plurilingual Education in Europe. 50 years of international co-operation* (Council of Europe, 2006), que faz um balanço das políticas de educação plurilingue, entendendo-as como essenciais na educação para a cidadania democrática. Neste texto, defende-se que:

A plurilingual person has:

- a repertoire of languages and language varieties
- competences of different kinds and levels within the repertoire.

Plurilingual education promotes:

- an awareness of why and how one learns the languages one has chosen
- an awareness of and the ability to use transferable skills in language learning
- a respect for the plurilingualism of others and the value of languages and varieties irrespective of their perceived status in society
- a respect for the cultures embodied in languages and the cultural identities of others
- an ability to perceive and mediate the relationships which exist among languages and cultures
- a global integrated approach to language education in the curriculum (p. 5).

Deste excerto se percebe uma valorização da EPI e inclusivamente da IC (embora o termo concreto não seja empregue), bem como se sublinha o papel desta abordagem na formação integral dos sujeitos, que assim se podem perspetivar enquanto mediadores culturais. Além disso, a EPI evidencia uma perspetiva ético-social, no sentido em que promove igualmente o respeito pelas línguas e culturas do Outro.

Em 2007, é divulgado o documento *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe* (Council of Europe, 2007), um documento orientador produzido pelo Conselho da Europa no campo das políticas de ensino-aprendizagem de línguas nos estados-membros. Este documento coloca no centro da sua filosofia educativa o conceito de “plurilinguismo”, entendido latamente como “actual ability to use several languages to varying levels of proficiency and for different purposes” (p.10), numa aceção linguístico-comunicativa e ética, na medida em que “ensures communication, and above all, results in respect for each language” (p. 10).

Neste documento, salienta-se o valor da diversidade linguística, entendendo-se a EPI como um direito dos indivíduos, que os sistemas educativos devem assegurar, como se pode depreender do seguinte excerto:

If languages are to be a real means of communication and openness to the Other, this must become one of the essential goals of education policies. In order to achieve even stronger commitment to an education policy that is not reduced to a

juxtaposition of languages, and is given the means to create space for less commonly spoken and taught languages (whether national, regional, minority, community, extra-European, etc.), it is indispensable to explore all the resources of plurilingualism (Council of Europe, 2007, p. 30).

Neste referencial, é citado um estudo de Peter Doyé sobre a IC, dando-se visibilidade ao conceito, que ganha particular relevância no âmbito do desenvolvimento da CPI, como se observa no seguinte trecho:

teaching that takes advantage of the possibility of mutual comprehension of similar languages which makes receptive competences (especially reading comprehension) possible in several languages: examples of this are projects concerning the mutual comprehension of Scandinavian languages and Dutch, among Germanic languages and Romance languages (Eurom 4 Group, the Galatea Project, EuroComRom etc.). Such so-called simultaneous teaching may result in curricula in which the languages concerned can then be offered separately for other competences (e.g. spoken interaction) (Council of Europe, 2007, p. 103)

Em suma, este documento propõe uma revisão dos currículos escolares, de modo a integrarem a EPI, uma vez que considera que a aprendizagem de diferentes línguas: reforça a identidade social e cultural dos indivíduos, que assim se sentem incluídos na sociedade; é vantajosa nos primeiros anos de idade; desenvolve a consciência linguística, promovendo a aquisição de capacidades linguístico-comunicativas transversais; permite valorizar repertórios individuais; e reforça os valores da cidadania democrática.

Em 2012, é divulgado outro documento no âmbito do ensino das línguas pelo Conselho da Europa, intitulado *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)*, com o objetivo de: “to facilitate teachers’ access to classroom activities which will help learners master the knowledge, skills and attitudes which the framework lists as “resources” and which can be developed by pluralistic approaches (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lőrincz, Meißner, Noguero, Schröder-Sura, 2012, p. 5). Este referencial propõe competências específicas para cada nível, no que diz respeito à CPI, designada neste texto como competência plurilingue e pluricultural, distribuídos por três domínios: conhecimentos, capacidades e atitudes. Entre as abordagens plurais enunciadas, dá-se destaque à IC, conceito que esteve na base da construção de várias competências definidas

no referencial. A este respeito, o autor salienta as virtualidades da IC no desenvolvimento da competência interlinguística:

In the approach termed intercomprehension between related languages the learner works on two or more languages of the same linguistic family (Romance, Germanic, Slavic languages, etc.) in parallel – one of these languages being the learner’s mother tongue, the language of education, or another language learnt previously. In this approach there is a systematic focus on receptive skills, as the development of comprehension is the most tangible way of using the knowledge of a related language to learn a new one. Of course, this does not exclude some added benefits for productive skills (Candelier, et al., 2012, p. 7).

No ano de 2014, o Conselho da Europa publica o documento *Developing intercultural competence through education* (Huber & Reynolds, 2014), onde se assinala a importância de as escolas promoverem o desenvolvimento da competência intercultural, definida da seguinte forma:

Intercultural competence is therefore a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to:

- understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself;
- respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people;
- establish positive and constructive relationships with such people;
- understand oneself and one’s own multiple cultural affiliations through encounters with cultural “difference” (Huber & Reynolds, 2014, pp. 16-17).

De acordo com o documento, a CPI é acionada através da comunicação e da interação estabelecidas no “encontro intercultural”, definido como o encontro, direto ou virtual, com outra pessoa, ou grupo de pessoas, que se entende ser de outra afiliação cultural, étnica, linguística ou religiosa que o próprio. Esta interação pode, ainda, ser estabelecida com pessoas com as quais se reconhece haver uma diferença de género, estilo de vida, classe social, orientação sexual, idade, entre outros fatores identitários. Assim, a IC surge como uma das capacidades em que a competência intercultural se desdobra, uma vez que pressupõe o recurso a conhecimentos sobre várias línguas, de modo a compreender outro sujeito com o qual se estabelece o “encontro intercultural”, que se expressa numa língua que não se domina completamente.

Em 2016, é divulgado o *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education Language* (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier, Panthier, 2016)¹, que estabelece dois principais objetivos da EPI: facilitar a aquisição de capacidades linguísticas e culturais; e promover o desenvolvimento pessoal, o que implica o desenvolvimento das próprias potencialidades, bem como o respeito pela diversidade na sociedade multilingue e multicultural em que vivemos. Neste documento, a IC ganha grande destaque, reconhecendo-se a sua virtualidade em DL, sobretudo pela mobilização de estratégias de transferência: “The intercomprehension approach is particularly interesting from the cognitive standpoint, because it employs various types of transfer strategy” (p. 65). O texto assinala, ainda, a importância de avaliar a IC, sugerindo que:

Assessing intercomprehension would be another approach to building on strategic cross-cutting competences. It could consist, for example, in asking learners to show their understanding of texts in a language that they have not learnt but that is close to another language in their repertoire (for example, Romanian for a learner of French). One could also target meta-knowledge, asking learners to explain their approach to classifying languages and establishing correspondences between them (p. 70).

Este documento salienta a necessidade de os vários países repensarem os currículos escolares, de modo a integrarem o desenvolvimento da CPI nos mesmos. Assim, aconselha-se a definirem finalidades, objetivos específicos e competências, num processo em que a avaliação é imprescindível. Além disso, recomenda-se adotar uma abordagem interdisciplinar, bem como atribuir maior protagonismo aos repertórios dos/as alunos/as.

Em suma, através desta análise longitudinal de alguns documentos de política linguística educativa no campo da EPI, verificamos que o Conselho da Europa tem produzido vários documentos e referenciais, que visam desenvolver a CPI, na medida em que se considera ser de extrema importância para a coesão social e económica dos países, além de promover a mobilidade, a valorização da diversidade e da complexidade da sociedade atual. As

¹ Este texto viu a sua primeira versão em 2010, intitulado igualmente *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco & Byram, 2010), sendo produto do *Council of Europe Language Policy Division's project, "Languages in education – languages for education"*.

políticas de EPI dão ênfase ao percurso de vida de cada sujeito, advogando uma visão inclusiva do ambiente escolar. Além disso, verificamos que as orientações emanadas do Conselho da Europa podem ser implementadas a nível nacional, regional, local ou individual, o que permite a partilha de conhecimentos ao nível das práticas educativas desenvolvidas em contextos diversificados como, por exemplo, a escola ou instituições públicas e privadas.

Depois de analisar vários documentos definidores de políticas linguísticas educativas em que a EPI se destaca, passamos a focalizar a abordagem da IC.

1.2. A intercompreensão em didática de línguas

Intercomprehension includes diversification, plurilingualism, multiculturalism, language transfer, code-switching, language comparisons, comprehension strategies, language learning strategies and much more besides (Pomphrey, 1999, p. 84).

Neste subcapítulo, procedemos à problematização do conceito e à análise da produtividade do mesmo no campo da DL.

Ao analisar diversos estudos sobre o conceito de IC, verificamos que é abrangente e complexo (Degache, 2009). Tendo como referência a distinção realizada por Isabel Valente (2010) e Leonor Santos (2007), bem como a natureza do nosso projeto de investigação-ação, parece-nos produtivo definir IC de acordo com três aceções distintas: enquanto estratégia de comunicação, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem e enquanto competência. Assim, passamos a analisar estas três aceções da IC.

Enquanto estratégia de comunicação, a IC ganha visibilidade no contexto macropolítico europeu, indo ao encontro da necessidade de entendimento entre pessoas de diferentes matrizes linguísticas (Castagne, 2006). Na verdade, trata-se de uma estratégia utilizada desde sempre como forma natural para entender falantes de outra língua ou variedade linguística (Capucho, 2013).

Peter Doyé (2005) atribui várias vantagens à IC, que considera uma “forma de comunicação”, “abordagem” ou “princípio”. Em primeiro lugar, o autor

reconhece que a IC é uma abordagem importante para a sustentabilidade do multilinguismo na Europa, assumindo desse modo relevância política. Em segundo lugar, considera que a IC é uma capacidade psicológica do sujeito para compreender enunciados, partindo de conhecimentos que já possui, o que constitui algo inerente ao ser humano. Em terceiro lugar, entende que a IC é uma abordagem didática, uma vez que pode ser ensinada e aprendida. Neste contexto, o autor assinala que a IC pode ser um fator de motivação, pois parte de conhecimentos que os/as alunos/as já têm e do nível em que se encontram, promovendo a sua autonomia. Podemos perceber, a partir da definição de Doyé, que a IC pode ser vista em diferentes aceções.

Passamos a analisar, de forma sintética, de que forma o conceito de IC foi ganhando maior espaço no âmbito do ensino de línguas. Alguns dos primeiros projetos de IC definiram-na como uma abordagem a operacionalizar entre línguas da mesma família (Blanche-Benveniste, 2008). Assim, programas como o GALATEA; o EuroCom, nas suas diferentes variáveis EuroComRom (línguas românicas), EuroComGerm (línguas germânicas) e EuroComSlav (línguas eslavas); e o IGLO – Intercomprehension in Germanic Languages Online (línguas germânicas), desenvolveram-se em torno de línguas da mesma raiz filogenética. Esperava-se, deste modo, potenciar uma forma de “intercompreensibilidade” entre falantes de línguas da mesma família (Meissner, Meissner, Klein, & Stegmenn, 2004), um ideal inspirado na observação da relação comunicativa entre povos que se compreendiam através das línguas de cada um.

No entanto, projetos posteriores, como o projeto ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education, 2002), basearam-se numa conceção mais alargada de IC, abarcando línguas de diferentes famílias. A IC, como estratégia de entendimento entre falantes de línguas de famílias distintas é, portanto, encarada como uma possibilidade, pelo que Castagne afirma que:

“lorsque nous cherchons à comprendre un texte dans une langue étrangère”, c’est-à-dire que nous ne connaissons pas, mais qui est proche (ceci ne signifie pas nécessairement de la même famille) d’une autre langue déjà connue, maternelle ou étrangère, nous mettons en relation assez facilement les segments “transparents ” entre les langues (2006, p. 13).

O percurso teórico em torno da IC levou a uma maior elasticidade do conceito, que não poderia apenas referir-se à interação de sujeitos através da própria língua, como definiu Doyé (2005). Progressivamente, a IC passou a referir-se às capacidades e aos conhecimentos interculturais e linguísticos variados que os sujeitos mobilizam num determinado contexto para compreenderem um enunciado. A este respeito, Leonor Santos assinala que:

poderemos aventar a hipótese de que o método da Intercompreensão, para além de advogar a expressão de cada sujeito na sua LM, compreendendo a do seu interlocutor (sempre que tal seja possível), poderá contribuir para uma abertura e aceitação das possibilidades expressivas de si próprio e do Outro, mesmo quando, ao procurar utilizar a nossa língua, ele comete o que consideramos serem erros (2007, p. 521).

Assim, percebeu-se que a IC não é uma forma de comunicação relevante apenas entre línguas próximas, passando-se a valorizar o processo de transferência de estratégias no quadro de um processo interpretativo mais complexo (Capucho, 2002). Tal é a conceção adotada pelos programas EU&I – European Awareness and Intercomprehension (2001-2003) e ILTE (1998-2001), que apostaram na estratégia de transferência de conhecimentos e capacidades de uma língua para as outras (Rieder, 2002). Estes projetos despertaram a comunidade docente para as virtualidades da IC em contexto educativo, entendendo-a como uma estratégia ou um método de ensino-aprendizagem e uma competência capaz de levar os sujeitos a descobrir novos caminhos linguístico-comunicativos e interculturais, a partir da valorização dos seus repertórios e experiências individuais.

Podemos, pois, perspetivar a IC também enquanto estratégia ou método de ensino-aprendizagem, na medida em que a sua tomada em consideração em ambiente educativo visa desenvolver capacidades para compreender um enunciado oral ou escrito numa outra língua ou variedade linguística (Burley & Pomphrey, 2003), num determinado contexto (Capucho, 2002; Valente, 2010).

Peter Doyé (2005) reflete sobre a relevância que a IC adquire no contexto educativo, na medida em que constitui uma abordagem alternativa ao ensino de uma *lingua franca*, como já referimos anteriormente, pois parte de uma visão democrática do ensino de línguas, pressupondo que todas têm a mesma importância e estatuto. A IC apresentou-se, pois, como uma

abordagem capaz de reconfigurar o ensino-aprendizagem tradicional de línguas.

De acordo com Beacco et al.,

intercomprehension refers to a teaching and learning method based on the ability to understand other languages by drawing on similarities with one or more languages in the listener's repertoire. It makes it necessary to transcend the boundaries between one language and another, encourages risk-taking and breaks down traditional barriers between codes (Beacco, et al., 2016, p. 56).

Leonor Santos (2010), a partir do contributo de vários estudos, refere que o método de IC apresenta diversas vantagens em relação ao método de ensino de línguas tradicional: promove maior eficácia comunicativa; implica maior rapidez de aprendizagem; valoriza as capacidades recetivas, implicando maior motivação e menos inibição na produção; e valoriza capacidades e conhecimentos que os sujeitos já detêm. Além destas vantagens, devemos ainda sublinhar a dimensão ética e social desta estratégia ou método de ensino-aprendizagem, uma vez que desenvolve nos/as alunos/as uma abertura a outros universos linguísticos e, conseqüentemente, a pessoas que se exprimem em outras línguas ou variedades linguísticas, sendo extremamente pertinente no desenvolvimento da CPI (Beacco, et al., 2016). Existem, ainda, vantagens de âmbito neurolinguístico (Higby, Kim, & Obler, 2013) para esta abordagem, uma vez que a utilização didática da IC permite que os sujeitos desenvolvam estratégias de comparação intra e interlinguística, possibilitando o desenvolvimento de processos neuronais que estimulam a criatividade e facilitam a aprendizagem de outros códigos linguístico-comunicativos (Santos, 2010).

Atentando, agora, em trabalhos em que a IC surge definida enquanto competência, facilmente nos apercebemos das plurissignificações que abrange. De acordo com Isabel Valente, a competência de IC constitui um: “processo pelo qual se visa dotar os sujeitos de competências que lhes permitam dar resposta ao desafio da comunicação entre sujeitos falantes de línguas distintas” (2010, p. 77). Para Doyé (2005), a IC, entendida como competência, parte do pressuposto que um sujeito ativa capacidades recetivas para compreender enunciados numa língua que não aprendeu.

No entanto, várias indagações se levantam sobre esta definição de competência da IC. Por um lado, se a competência de IC se refere apenas à experiência recetiva, que aspetos a distinguem da “compreensão”? Não deve também abarcar a experiência complexa da interação, incluindo a comunicação com o Outro? E qual é a relação entre competência de IC e a CP? Será a IC uma capacidade de CP? A competência da IC não implica também a ativação de conhecimentos sobre línguas que se aprenderam parcialmente ou deve apenas dizer respeito à compreensão de enunciados em línguas que não conhecemos?

Começemos por retomar o conceito de CPI, que, no QECR, surge designada como competência plurilingue e pluricultural, é considerada como:

a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer” (Alves, 2007, p. 231).

Acrescenta-se, ainda, que é uma competência “desigual em evolução”, implicando diferentes níveis de proficiência; é diferenciada e permite a mudança linguística, partindo dos repertórios de cada indivíduo; “explora competências sociolinguísticas e pragmáticas já existentes e desenvolve-as”; “conduz a uma melhor percepção do que é geral e do que é específico no que diz respeito à organização linguística de línguas diferentes; “aperfeiçoa a competência de aprendizagem e a capacidade de estabelecer relações com os outros e com novas situações” (Alves, 2007, pp. 188-189). O QECR observa, ainda, que a CP permite ultrapassar uma visão etnocêntrica, sendo entendida como uma “competência parcial”. Encerra, pois, uma dimensão social e ética, ao defender uma abertura a um mundo plural e ao valorizar a identidade de cada um. Leonor Santos problematiza a relação conceptual entre “competência plurilingue” e “competência da intercompreensão”, considerando, preliminarmente, que a IC é “uma competência de gestão do repertório linguístico-comunicativo do sujeito (uma das dimensões da CP, que seria mais lata e abrangeria a de Intercompreensão)” (2007, p. 507), para depois concluir que a IC é um:

processo de interação (em presença ou à distância, síncrona ou em diferido) entre sujeitos, ou entre um sujeito e um dado verbal concreto, na qual os participantes, conscientes (e confiantes) das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, co-constroem sentidos, chegam a um entendimento, através do recurso ao seu repertório linguístico-comunicativo, discursivo e aquisicional, concretizado pela actualização, em situação, de uma Competência Plurilingue que, por sua vez, se alimenta do ocorrido nessa mesma interação (Santos, 2007, p. 542).

Revemo-nos, pois, na definição de Leonor Santos, uma vez que abarca a complexidade do processo comunicacional em que intervém a competência de IC, que não se limita à dimensão da receção. Na verdade, na década de 80 do século anterior, Hermann Keyser argumentava já que a “intercomprehension may be considered being constituted by mutual dependency of production and comprehension processes” (Keyser, 1989, p. 353), ou seja, a competência de IC não implica apenas a ativação de processos de compreensão (Tost Planet, 2009), mas também de produção, uma vez que é necessário mobilizar estratégias de interação para facilitar a comunicação. Parece-nos que a perspectiva interacionista se revelou mais produtiva no âmbito de vários projetos europeus de IC (Sá, 2013), sendo adotada em programas como o MIRIADI (2012), uma rede que envolveu várias instituições europeias, constituída em dezembro de 2012 e que se prolongou até 2015.

Depois de abordar o conceito de IC, cumpre agora refletir sobre as suas virtualidades no âmbito da DL e do plurilinguismo. A este respeito, Maria Helena Araújo e Sá reflete sobre o lugar da IC no campo da DL, concluindo que se configura como:

um conceito nuclear numa DL que tece hoje um discurso mais humanista, mais comprometido, mais atuante (Alarcão & Araújo e Sá 2010), a partir de uma relação e perceção mais ampla do seu objeto de trabalho – as línguas, e que pretende contribuir para propostas educativas abrangentes e transversais ao currículo, orientadas para o diálogo (intercultural) como espaço de reconstrução individual, social e política e abertas ao desenvolvimento dos repertórios plurais dos indivíduos valorizando múltiplas vias possíveis e pondo em causa discursos normativos, prescritivos, monolíticos e elitistas (Sá, 2013, p. 82).

De acordo com esta autora, no contexto didático, a IC implica um conjunto de atividades e tarefas baseadas na dinâmica da interação plurilingue,

com pessoas ou textos, distanciando-se, portanto, da aceção de Doyé (2005), em que cada sujeito se expressa na sua própria língua e compreende a dos outros. No campo das práticas, a IC implica a realização de tarefas comunicativas, sociais, cognitivas e afetivas, de forma individual ou em grupo, tirando proveito de meios plurissemióticos convocados para esse contexto didático (Sá, 2013).

Ana Isabel Andrade reflete sobre as vantagens da IC em contexto didático, salientando as potencialidades no âmbito da EPI e da sensibilização para a diversidade linguística e cultural:

Em termos muito globais, uma abordagem didática que parta do conceito de intercompreensão pode definir-se (...) como aquela que tenta transmitir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural e pretende 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 (Andrade, 2003, p. 16).

No entanto, vários autores apontam as dificuldades em levar esta abordagem para o contexto de sala de aula (Pinho, 2008). A este respeito, Sílvia Melo-Pfeifer reflete sobre os “mitos” em torno da IC (2011), ou seja, ideias pré-concebidas que os sujeitos evidenciam em relação à aprendizagem de línguas e à interação com falantes de outras línguas. Através da sua exposição, facilmente reconhecemos discursos quotidianos, inclusivamente no contexto escolar, que é necessário desconstruir, como a autora faz. Procedendo a uma paráfrase de alguns desses mitos, referem-se à ideia de que as línguas só se aprendem em contextos formais de ensino; as línguas aprendem-se separadamente e o professor de uma língua apenas pode lecionar uma de cada vez; os falsos amigos são um obstáculo linguístico; a comunicação só ocorre através de uma língua que todos dominam; para adotar a abordagem de IC em contexto escolar é necessário ser poliglota; a IC apenas pode ser ensinada por professores de línguas; ensinar outra língua que não a da disciplina ameaça-a e não está no currículo; e, por fim, a IC pretende substituir os métodos de ensino de línguas tradicionais. Depois de desmistificar estes apriorismos, a autora conclui que a IC é uma abordagem holística e integradora, que potencia o desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicacional e intercultural abrangente, levando os/as alunos/as a

libertarem-se de inibições e receios em relação às línguas estrangeiras, bem como a aproximarem-se do Outro.

Pierre Janin (2016) enuncia alguns obstáculos associados à abordagem didática da IC, a saber: a organização do ensino por disciplinas especializadas, que resistem a uma abordagem mais integradora e interdisciplinar; o facto de, atualmente, as línguas serem ensinadas separadamente, pressupondo um nível de aprendizagem semelhante ao do falante nativo, pelo que existe alguma resistência em entender os benefícios de ativar uma competência parcial, que mobilize competências linguísticas e comunicativas (por exemplo, pragmáticas) pela transferência de saberes adquiridos no contacto com várias línguas; a hegemonia do inglês, encarada como *lingua franca*, e não como ponto de partida para atividades de IC que tirem partido da mesma, enquanto ponte de contacto entre línguas românicas e germânicas. A estes obstáculos, acrescentaríamos igualmente o facto de esta abordagem requerer um investimento na formação de professores (Pinho & Andrade, 2009) e em outros agentes da comunidade escolar, pelo que não se pode restringir a professores de línguas. Além disso, pelo conhecimento que temos sobre o contexto educativo português, cremos que seria importante que os manuais escolares contivessem atividades de IC, não se cingindo à perspetiva monolíngue, como têm demonstrado vários estudos (Ferreira & Melo-Pfeifer, 2015). Neste campo, já observamos alguns progressos, por exemplo, pela divulgação do manual *Aprendo com as Línguas - Manual Europeu Euro-Mania* (Escudé, 2009), o primeiro manual europeu de IC em seis línguas românicas, elaborado de acordo com o QECR; e do manual de ensino de português no estrangeiro *Lado a Lado* (Ferreira, Favero, Melo-Pfeifer, & Soares, 2015), que recorre a estratégias interlinguísticas para a aprendizagem de léxico e a atividades de tradução com comparação interlinguística, entre outras atividades inspiradas na IC.

Apesar destes obstáculos, que se prendem sobretudo com a aceitação, em contexto pedagógico-didático, deste novo paradigma, como complementar ao tradicional modo de ensino das línguas (Margueritte, Meniconi, Vela Delfa, Vitrone, De Carlo, Azen, Anquetil, Otero de Juan, Raluca-Mihaela, Gomes, Vecchi, 2011), têm sido implementados vários projetos de intervenção didática baseados na IC, que corroboram as vantagens desta abordagem.

Ana Raquel Simões, Mónica Lourenço, Cristina Manuela Sá e Susana Sá (2011) refletem sobre as práticas educativas desenvolvidas em vários projetos europeus de IC, fazendo um levantamento das diferentes competências que os mesmos visaram, a saber: competência linguística, competência metalinguística, motivação, orientação social, competência (inter)cultural, integração na sociedade e na escola, competência sociolinguística, competência plurilingue e intercultural, competência profissional/didática e competência pragmática. Através desta listagem, facilmente nos damos conta dos caminhos plurais que a IC percorre, bem como das competências que pode potenciar.

Em suma, são várias as virtualidades de adotar a IC em contextos educativos e formativos, de que destacamos: fortalecer as dimensões socioeducativa e humana da educação; valorizar a individualidade dos/as alunos/as e professores/as, promovendo a cooperação e a colaboração, inclusivamente com a comunidade e as famílias; incentivar a comunicação desinibida em contextos de interação heterogéneos; promover uma educação para a cidadania e para os valores de respeito e de convivência pacífica (Andrade, et al., 2011); valorizar a diversidade linguística e cultural da comunidade educativa; proporcionar formas de trabalhar as línguas em ligação estreita com outras áreas temáticas e curriculares, de forma trans e interdisciplinar; promover a autoestima e a autonomia (Meißner, 2011); possibilitar uma abordagem pedagógico-didática flexível e adaptável às várias realidades educativas e socioculturais (Araújo e Sá & Simões, 2015); desenvolver capacidades cognitivas, linguístico-comunicativas e uma consciência crítica cultural (Pinho, 2014); lançar as bases para uma maior adaptação ao mundo do trabalho, pela facilidade que os sujeitos adquirem em comunicar com o Outro; desenvolver uma atitude de abertura a outros sujeitos e contextos geográficos e culturais (Capucho, 2012).

No âmbito específico da DL, concluímos que a IC: contribui para o desenvolvimento da CPI, progressivamente, dentro e fora dos sistemas formais de ensino, através da transferência de estratégias de comparação intra e interlinguística (Fonseca, Frigière, Le Besnerais, & Melo-Pfeifer, 2011); motiva um conhecimento mais profundo da heterogeneidade que uma determinada língua apresenta (dialetos, crioulos, variedades linguísticas, etc.); desenvolve a

consciência linguística (Andrade, Melo-Pfeifer, & Santos, 2009); permite desenvolver estratégias de conversação, favorecendo a desinibição (Melo-Pfeifer, 2011).

De um modo geral, observamos que o conceito de IC começou por designar a capacidade de compreender pessoas de outras línguas, evoluindo para a compreensão entre sujeitos que falavam línguas aparentadas. Posteriormente, a IC passou a referir-se à transferência de saberes e de capacidades, de uma língua e/ou contexto sociocultural para outra/o, implicando o desenvolvimento da consciência metalinguística e da competência comunicativa. Passou, assim, a abarcar a análise de textos (orais ou escritos) ou a interação (e não apenas a compreensão) com falantes de línguas da mesma família ou de outra, envolvendo também a mobilização de conhecimentos culturais, sociolinguísticos e pragmáticos, bem como de atitudes (respeito, abertura, desejo de interação, etc.). Por fim, verificamos que o conceito de IC se adensou, revelando-se altamente produtivo em DL e em didática do plurilinguismo, pelo que a IC passou a ser considerada como uma dimensão da competência comunicativa e intercultural, alicerçada na cooperação, na colaboração e na interdisciplinaridade.

Em contraste com a metodologia de ensino-aprendizagem tradicional de línguas, a IC, enquanto abordagem didática, não se centra no ensino de estruturas linguísticas, mas sim no desenvolvimento da capacidade para mobilizar estratégias de transferência de conhecimentos entre diferentes domínios linguísticos, ou seja, para estabelecer comparações a partir das estruturas de uma mesma língua e entre diferentes línguas; bem como da capacidade de analisar criticamente diferentes dados culturais, identitários e experienciais, mobilizando-os no momento de interpretar um determinado texto ou de estabelecer uma interação com pessoas de outros universos socioculturais e linguísticos.

Depois de ponderarmos as vantagens e os constrangimentos da abordagem da IC, concebida como estratégia de comunicação, método didático e/ou competência, atentaremos nas virtualidades de adotar práticas educativas de IC nos primeiros anos de aprendizagem de línguas, dado que o nosso projeto de intervenção foi implementado numa turma do 3.º ano do 1.º CEB, que constitui o primeiro ano de aprendizagem do inglês curricular.

1.3. Práticas de intercompreensão nos primeiros anos de escolaridade

Neste subcapítulo, pretendemos, em primeiro lugar, aludir às vantagens de aprender línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade. Posteriormente, abordamos as potencialidades didáticas de desenvolver práticas de IC com os/as alunos/as que se encontram nos primeiros anos de aprendizagem de línguas, fundamentando-nos em estudos de diversos autores neste campo. Depois disso, referimo-nos, ainda, às metodologias de integração curricular da IC.

No ensino público português apenas existe oferta curricular de uma LE no 3.º ano do 1.º CEB, embora as escolas possam optar por disponibilizar o ensino de uma LE antes disso, oferecendo-a como Atividade Extracurricular (AEC) no Ensino Pré-escolar ou no 1.º e 2.º anos do 1.º CEB. Assim, um conjunto considerável de alunos/as que frequenta o 3.º ano do 1.º CEB, que é o caso da turma onde desenvolvemos o projeto aqui analisado usufruiu de inglês como AEC. Além disso, muitos/as alunos/as contactam com outras línguas através de meios e tecnologias de informação e comunicação. A estas duas formas de contacto com as línguas devemos acrescentar o percurso de vida de cada sujeito, o que engloba interações diárias familiares e extrafamiliares, a partir das quais o indivíduo poderá ter contactado com um número variável de línguas e culturas. No entanto, nem sempre este contacto com a diversidade constrói uma atitude de abertura e de respeito pela mesma ou determina uma maior desinibição na interação com o Outro. Neste sentido, defendemos que a educação para a diversidade linguística e cultural apresenta virtualidades, sobretudo quando implementada nos primeiros anos de idade e de aprendizagem de línguas, sejam maternas, segundas ou estrangeiras.

Vários autores advogam a existência de vantagens em aprender línguas estrangeiras nos primeiros anos de vida, embora esta ideia não seja consensual. Mónica Lourenço alerta para a necessidade de as práticas pedagógico-didáticas serem adequadas ao nível escolar dos alunos, para que

o ensino das línguas se revele verdadeiramente vantajoso. Neste sentido, escreve que:

perante uma metodologia desadequada, de tipo avaliativo, pouco lúdica e desligada de situações de comunicação reais e relevantes para o seu mundo, algumas crianças desenvolvem sentimentos de desinteresse, desmotivação e frustração, passando a encarar as línguas como pesados fardos nos currículos escolares, ao invés de instrumentos e espaços de aprendizagem, de descoberta e de abertura aos Outros (2013, p. 147).

Na mesma linha, Lynne Cameron (2001) refere que a aprendizagem de LE na infância permite que as crianças desenvolvam mais facilmente capacidades de compreensão oral e de pronúncia. Outros autores sublinham, ainda, que a aprendizagem de LE favorece a consciência linguística, nomeadamente o conhecimento sobre a língua materna ou língua primeira (Curtain & Dahlberg, 2004). De igual forma, a aprendizagem de uma LE alarga os horizontes culturais dos alunos, estimulando a interação com pessoas de outras comunidades linguísticas, encorajando atitudes positivas face à aprendizagem de línguas. Este aspeto é sublinhado por Michael Byram que analisa o contexto de mobilidade global, entendendo que "there is a need to include in the aims of primary foreign language teaching the development of intercultural competence (2008, p. 79), ou seja, é necessário promover o encontro com o Outro.

Neste campo, vários autores têm estudado as potencialidades das práticas de educação para a diversidade linguística e, mais concretamente, da IC, nos primeiros anos de escolaridade. Assim, Andrade, Pinho e Santos sublinham três dimensões fundamentais de IC que devem ser trabalhadas em sala de aula:

Dimensão política, social e ética, que relaciona o conceito [de intercompreensão] não só com o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a sociedade, a comunicação e as relações de (micro) poder linguístico, mas também com um conhecimento sobre o alcance das acções de cada um no contexto social e comunicativo (...). Esta consciencialização, por parte dos sujeitos, do papel que estes desempenham nas interações de natureza plurilingue e intercultural (...).

Dimensão técnica, estratégica e negociativa, que põe em evidência as capacidades do sujeito para lidar com os conteúdos linguísticos como objectos de aprendizagem e de comunicação,

com base nos conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem.

Dimensão pessoal e formativa, muito ligada à biografia e à identidade linguístico-comunicativa dos sujeitos e às relações que estabelecem com as línguas, as culturas e os povos. Esta capacidade prende-se com capacidades de consciencialização do sujeito sobre si e os outros, sobre as suas representações e atitudes, os seus estereótipos e valores, disposições, sensibilidades e motivações para interagir com outras línguas e povos e com o objectivo do trabalho linguístico-comunicativo a desenvolver (Andrade, Pinho, & Santos, 2010, pp. 174-175).

As autoras defendem, portanto, que as práticas de IC perspetivam uma educação holística, desenvolvendo competências linguístico-comunicacionais, a par de competências críticas, que passam pelo autoconhecimento, pela valorização dos saberes do sujeito e da sua identidade, bem como pela abertura ao Outro, linguística e culturalmente distinto.

Entre os diferentes estudos de investigação sobre práticas educativas, destacamos o grupo de trabalho no âmbito da sessão de formação Galapro, realizada entre outubro de 2010 e janeiro de 2011, designado “Intercompreensão e aprendizagem de línguas na escola primária”, que desenvolveu uma investigação-ação na área das línguas românicas, concluindo que os/as alunos/as desenvolveram conhecimentos sobre a pluralidade de línguas no mundo, revelando interesse e abertura face a essas atividades. Na sua perspetiva,

ao realizarmos actividades de intercompreensão desde os primeiros anos de escolaridade, dando a conhecer desde cedo outras línguas românicas (no caso em particular do nosso projecto), e através delas outras culturas, estamos igualmente a desenvolver processos de sensibilização à diversidade, através dos quais as crianças começam a ter consciência de que não existe só uma língua no mundo, mas várias, e que através delas podem tentar compreendê-las e comunicar uns com os outros (Pinho, et al., 2011, pp. 190-191).

Também Isabel Valente, na sua investigação de mestrado, intitulada *Intercompreensão e Sensibilização à Diversidade Linguística – um estudo numa turma do 1.º ciclo* (2010), conclui que os sujeitos envolvidos no seu estudo revelaram “consciência da diversidade linguístico-cultural que os rodeia e como esta se poderá assumir como fonte de riqueza inesgotável num diálogo com o Outro” (p. 218). A autora depreendeu, ainda, que os/as alunos/as

demonstraram um nível de envolvimento alto, “revelando entusiasmo, interesse e vontade de participar nas actividades propostas em contexto de sala de aula, (...) o que significa que as actividades desenvolvidas foram propiciadoras de momentos intensos, capazes por isso de promover aprendizagens significativas” (p. 173). A autora inferiu, também, que os/as alunos/as manifestaram respeito, vontade de comunicar e interagir, abertura e disponibilidade para contactar com o Outro. A par disso, amplificaram o seu conhecimento sobre o Mundo. Quanto à mobilização de conhecimentos sobre as línguas, apresentaram uma aptidão natural para a comparação linguística, ativando conhecimentos prévios. Do ponto de vista linguístico, os/as alunos/as “conseguiram agilizar processos de comparação linguística e interlinguística” (p. 220), considerando que a estratégia ou competência de IC potenciou a CPI. Por outras palavras, os alunos desenvolveram conhecimentos, atitudes e capacidades, ganhando maior consciência face à heterogeneidade linguística e cultural da comunidade local e global.

Sendo a CPI uma “competência parcial” (Conselho da Europa, 2001), partindo do pressuposto de que, para estabelecer comunicação, não é necessário um domínio perfeito de uma língua, as práticas de IC conferem segurança e à-vontade aos aprendentes de LE para se envolverem no processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, é claramente vantajoso introduzir a IC em aula de inglês curricular, como forma de desconstruir medos e resistências em relação a uma disciplina nova, criando uma atitude positiva face à descoberta de novos universos linguísticos. Através do recurso à estratégia da biografia linguística, por exemplo, veiculamos a ideia de que os/as alunos/as já possuem saberes que podem convocar para iniciar a aprendizagem de uma outra LE. Consideramos, portanto, importante, realizar actividades de IC entre o inglês e o português e outras línguas com as quais os/as alunos/as tiveram contacto. A este respeito, Mário Rui Cruz e Maria Luísa Cruz concluem que:

a biografia linguística das crianças pode ser uma estratégia potenciadora dessa riqueza individual, ajudando o professor a melhor conhecer os seus alunos, sabendo com que língua ou línguas foram tomando contacto ao longo da sua vida e, concomitantemente, podendo aproveitar esses conhecimentos e, assim, ir ao encontro das suas necessidades, possibilidades,

desejos e expectativas, no que respeita à aprendizagem de LEs (Cruz & Cruz, 2006).

Também Juliana Marques Silva, no estudo intitulado *A biografia linguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades na aprendizagem de línguas* (2009), advoga que:

a utilização da biografia linguística é uma forma de dar a conhecer a história linguística do aprendente, levando-o a reflectir sobre a sua identidade e sobre as relações que estabelece com os outros. Pode também ser um utensílio para uma reflexão auto-avaliativa sobre o próprio processo de aprendizagem de cada aluno e as competências postas em prática ao longo desse processo, permitindo-lhe “aprender a aprender (p. 53).

A biografia linguística é, pois, um ponto de partida importante para o desenvolvimento de práticas de IC, permitindo conhecer melhor os repertórios individuais, bem como levar os/as alunos/as a conhecerem-se melhor a si e aos colegas, numa partilha produtiva, que deve atender à sensibilidade e vontade de alunos/as e respetivas famílias, possibilitando uma consciência mais profunda da diversidade inerente ao grupo de alunos/as e à realidade sociocultural e sociolinguística que o rodeia.

Na verdade, nos primeiros anos de idade, uma criança contacta com um universo heterogéneo de línguas e de formas de vida, pelo que a sua abertura ao mundo das línguas e culturas deve ser estimulada desde muito cedo. A este respeito, Michael Byram refere que se deve educar para o encontro com o Outro desde os primeiros anos de idade:

Like everyone else, young learners (at least in developed countries) find themselves in a world of close-knit internationalism and of increasing mobility. They meet people of other cultures and origins in their own environment, and they are as mobile as their parents. So the encounter with otherness is not simply somewhere in their future but also in their present. (Byram, 2008, p. 79).

Nos primeiros anos de escolaridade, as crianças apresentam uma capacidade natural para interagir com o Outro, uma vez que não se encontram demasiado influenciados por preconceitos transmitidos no seu contexto sociocultural. Mas é também nos primeiros anos de vida que as crianças se apercebem da heterogeneidade linguística e cultural da sociedade, razão pela qual consideramos importante desenvolver um processo auto e heterorreflexivo

desde cedo, apostando no desenvolvimento de uma atitude receptiva a outras línguas e culturas. É neste sentido que Mignanelli sublinha que a educação para a diversidade linguística se deve iniciar antes da pré-adolescência:

L'età preadolescenziale, infatti, si presta molto più facilmente all'apprendimento linguistico proprio perché, spesso e volentieri, le competenze si acquisiscono in maniera inconscia, e, una volta fissate, queste contribuiscono a forgiare il carattere, la personalità, la formazione, l'educazione, la mentalità di ogni singolo individuo (Mignanelli, 2015, p. 325).

Esse trabalho em torno da diversidade linguística ganha ainda mais relevância se for integrado curricularmente no ensino de inglês, que adquirir um estatuto de língua universal ou global e que muitos consideram ser a razão da extinção de outros idiomas (Crystal, 2012). A este respeito, Filomena Capucho refere-se aos perigos desta visão monolíngue, argumentando que:

Yet, English is A language, not THE language, and its importance in the world of today should not lead to the submission (and the death) of all the other languages. Learning English for utilitarian immediate purposes will bring about the destruction of the English language itself – it will become a pidgin or, even worse, a collection of pidgins that are not mutually understandable. Interpreters often report difficulties in translating foreigners who think they speak English, but who are actually using some kind of pidgin that they are the only ones to understand (Capucho, 2012, p. 7).

Segundo a autora, uma língua é mais do que um código, sendo também uma forma de expressão e de representação da diversidade do mundo, pelo que o ensino de inglês, enquanto única língua de comunicação entre pessoas de diferentes comunidades linguísticas, é insuficiente para o processo de comunicação intercultural. Deste modo, Filomena Capucho advoga que o ensino de línguas estrangeiras não deve centrar-se na língua inglesa.

De acordo com Ana Isabel Andrade e Ana Sofia Pinho (2014), em jeito de balanço do projeto MIRIADI, referem que existem várias vantagens em trabalhar a IC curricularmente no contexto do 1.º CEB, de que destacamos: “capacitar para (saber) transferir o conhecimento da(s) sua(s) a aprendizagem de outras línguas e de outros saberes linguísticos e não linguísticos”; “capacitar para (saber) aceder ao sentido inter/intralinguisticamente”; desenvolver “a competência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva”; “abrir novas vias de acesso aos saberes, mostrando e valorizando diferentes formas de

construção de conhecimento”; “motivar para a aprendizagem de línguas em geral aprendizagem das línguas de escolarização e da língua materna”; “educar para a cidadania (...)”; “permitir o reconhecimento de pertença às comunidades nacional e transnacional de falantes da sua língua e de outras (da mesma família ou não), consciencializando-se da sua identidade linguístico-cultural, assim como da dos outros”; “educar para o relacionamento com o outro, na comunicação”; “desenvolver atitudes de abertura em relação a outras formas de ser, de estar e de viver” (pp. 14-15).

Segundo as autoras supracitadas, uma abordagem didática centrada sobre a IC não desenvolve apenas competências de âmbito linguístico e cultural, permitindo igualmente trabalhar o campo socio-afetivo, bem como o das atitudes e valores. Devemos sublinhar, ainda, a importância dada à relação entre a abordagem da IC e a educação para a cidadania (global), na medida em que faz com que o aluno ganhe consciência do lugar que a sua língua e cultura adquirem no cenário mundial, comparando-as com as do Outro, numa lógica de alteridade e de estímulo de uma visão pluricêntrica do mundo. Acrescentaríamos, ainda, que as atividades de IC levam os/as alunos/as a reconhecer que uma língua ou variedade linguística, enquanto forma de expressão de uma comunidade, se encontra inextricavelmente ligada à sua identidade (Joseph, 2004), pelo que o recurso à IC, como complementar ou alternativa à comunicação, através de uma *lingua franca*, permite que a interação com o Outro proporcione um maior enriquecimento intercultural. Além disso, e como Andrade e Pinho também referem, a IC conduz à valorização das línguas minoritárias (e de outras variedades linguísticas), apresentando-as perante os/as alunos/as num mesmo grau de importância, o que não exclui que se aborde a sua dimensão geográfica e o estatuto político-económico no mundo.

Ana Isabel Andrade e Filomena Martins (2015, p. 81) defendem que a IC deve proporcionar “a coconstrução de sentido de enunciados contactados em diversas situações comunicativas” (p. 81), reconhecendo igualmente que permite construir o conhecimento dos sujeitos enquanto falantes e das comunidades linguísticas com que vão contactando. As autoras baseiam-se no trabalho de Luís Barbeiro (2009) para nomear os vários tipos de conhecimento ativados pelos sujeitos em contextos de IC, capazes de construir

progressivamente a consciência linguística, que passamos a resumir: conhecimento cultural e conhecimento sobre o mundo, conhecimento sobre o contexto comunicativo, de tipo para-verbal e não-verbal, fonológico, gramatical e lexical.

Ponderadas as vantagens de integrar curricularmente a IC no 1.º CEB, cumpre agora referirmo-nos às metodologias inerentes a esta abordagem didática, o que engloba as estratégias, as atividades e as tarefas pedagógico-didáticas que podemos adotar neste âmbito.

No campo das metodologias de IC no 1.º CEB, Andrade & Pinho (2014) distinguem as seguintes:

Atividades de observação, experimentação e manipulação de unidades linguísticas que evidenciam as relações entre as línguas, da mesma família ou não, mais próximas ou mais distantes dos repertórios e percursos de vida das crianças.

Exploração de conhecimentos prévios das crianças e das suas experiências de contacto de línguas.

Construção e exploração de biografias linguísticas das crianças e das línguas das comunidades (num olhar mais local ou mais global).

Definição de projetos de aprendizagem linguística (...).

Atividades de comparação e inferência de textos e dados verbais variados.

Atividades de interdisciplinaridade, numa gestão flexível do currículo, agregando diferentes propostas didáticas e conteúdos disciplinares diversificados (pp.15-16).

Como se pode depreender a partir deste texto, a IC não deve ser apenas trabalhada no contexto de sala de aula, confinada a uma disciplina, porquanto se enriquece do trabalho cooperativo com outros membros da comunidade escolar.

Mas atentemos agora, de um modo mais específico, em como se materializa a IC em atividades e tarefas pedagógico-didáticas. Partindo da análise de projetos em IC no 1.º CEB (Andrade & Martins, 2015, pp. 88-91), no contexto do projeto MIRIADI, bem como de outros projetos de investigação-ação (Valente, 2010), observamos que as atividades abarcam os vários tipos de conhecimentos que enunciámos anteriormente (Barbeiro, 2009). Assim, elas

dizem respeito à elaboração de uma biografia linguística; à leitura; exploração de mapas; a exercícios de correspondência de palavras em diversas línguas com um elo de proximidade; a exercícios lexicais, morfológicos, sintáticos e grafo-fonológicos; à tradução; à redação de textos; à análise de vídeos e textos logo-icônicos; à pesquisa na internet; à análise das unidades de um enunciado oral ou escrito; a exercícios de identificação de línguas; a canções; à ilustração; reescrita; a respostas a questionários; a diálogos; a exercícios de substituição de palavras; à transcrição a partir de textos áudio e exercícios lacunares, entre outros.

Em suma, as atividades propostas pelos vários projetos exploratórios de integração curricular da IC abarcam uma grande diversidade de atividades que se relacionam sobretudo com a mobilização de processos de comparação intra/interlinguística e intercultural, bem como de experimentação. Fundamentam-se, em grande medida, na mobilização de conhecimentos de acordo com os repertórios dos sujeitos, no recurso a mecanismos de transferência de estratégias inferenciais e comunicativas, no desenvolvimento de atitudes de abertura e respeito e na interdisciplinaridade. Trata-se de atividades adaptáveis ao contexto educativo, que devem ponderar o perfil dos/as alunos/as e os seus interesses, e que potenciam o desenvolvimento de aptidões globais, propiciando o desenvolvimento de competências cognitivas que podem ser agilizadas em outros contextos pedagógico-didáticos. A título de exemplo, as atividades de leitura e de expressão oral e escrita, a partir de textos em várias línguas, permitem desenvolver a competência inferencial e a compreensão na leitura, considerada essencial para outros domínios da aprendizagem.

Depois de explorar as potencialidades das práticas de IC nos primeiros anos de aprendizagem de línguas, analisando as atividades implementadas em projetos vários, entre outros, cabe-nos, agora, refletir sobre a leitura de PB em aula de LE, atentando, sobretudo, nas suas potencialidades pedagógico-didáticas.

1.4. A leitura de *picturebooks* em aula de língua estrangeira

A seleção de recursos e estratégias de ensino-aprendizagem de uma LE depende, entre outros fatores, do contexto educativo, do docente, do perfil dos aprendentes, dos conteúdos planejados, das competências que se pretendem desenvolver e da duração das atividades.

O recurso a PB como material de suporte na introdução da LE em estudo afigurou-se-nos como vantajoso por razões de vária ordem, desde as razões sócioafetivas (Moeller & Meyer, 1995), cognitivas (Lado, 2012), linguísticas, às razões culturais e estéticas. Assim, neste subcapítulo, começaremos por definir o conceito de *picturebook*. Depois disso, abordaremos brevemente as virtualidades de utilizar os PB enquanto recursos didáticos em aula de LE. Seguidamente, refletiremos sobre as vantagens de recorrer a este género literário para desenvolver a competência de IC.

Mas afinal, o que são PB? Serão livros infantis que narram uma história acompanhada de ilustrações? Serão essas ilustrações meros “desenhos” que acompanham o texto sem nenhuma função específica? Serão os PB nada mais do que livros infantis decorados?

Já em 1976, Barbara Bader caracterizava o *picturebook* da seguinte forma:

A *picturebook* is text, illustration, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historic document; and foremost, an experience for a child. As an art form, it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page (p. 1).

Marantz & Marantz (1995) distinguem o *illustrated book* do *picturebook* pela conceção deste como uma unidade:

A picture book, unlike an illustrated book, is properly conceived of as a unit, a totality that integrates all the designed parts in a sequence in which the relationships among them - the cover, endpapers, typography, pictures - are crucial to understanding the book (p. XIV).

O Prémio Caldecott, concedido anualmente ao ilustrador mais destacado na literatura infantojuvenil, apresenta o seguinte critério na seleção dos títulos a concurso, focando, tal como Bader, a noção de "experiência":

A “picture book for children” as distinguished from other books with illustrations, is one that essentially provides the child with a visual experience. A picture book has a collective unity of story-

line, theme, or concept, developed through the series of pictures of which the book is comprised (ALSC board).

Criado a pensar num público-alvo específico, atento, curioso, exigente, por vezes desconcertante na associação de ideias e na atenção aos detalhes, que gosta de ser surpreendido pela capa, pela contracapa, pelas guardas, pelos "pop-ups", pela irreverência da narrativa, o *picturebook* está muito além de ser apenas um livro que junta texto e imagem. É todo ele um "objeto multimodal" (Kress & van Leeuwen, 1996), um produto com um final bem definido - proporcionar uma experiência sinestésica.

De um modo geral, as crianças gostam de ouvir histórias na sua língua materna e, desde cedo, são capazes de reconhecer modos literários, como o modelo do texto narrativo em prosa ou como texto poético. Como grande parte destas histórias partilham algumas convenções estruturais e linguísticas, nomeadamente estruturas e linguagem repetitivas (Mourão, 2006), as crianças conseguem prevêê-las, o que aumenta o seu interesse e grau de participação, levando ao desenvolvimento de uma atitude positiva perante a aprendizagem da LE. Para além disso, possibilitam a partilha de experiências sociais quando as crianças apreciam em conjunto uma história, promovendo o seu desenvolvimento social e emocional (Bland, 2013).

Cognitivamente, os textos de literatura infantil promovem o desenvolvimento de competências de leitura, como a inferência do significado geral de um texto, a predição, a colocação de hipóteses (Ellis & Brewster, 2014), entre outros, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento de diferentes tipos de inteligência (Lince, 2006). Os PB em particular estimulam as crianças a criar significados a partir do texto visual e do texto verbal, desenvolvendo a imaginação e a criatividade (Festhers & Arya, 2012). A literatura infantil e, neste caso, em particular, os PB, adaptam-se a qualquer unidade didática no âmbito do ensino de inglês e de outras línguas.

Em termos linguísticos, os PB promovem, através do texto logo-icónico, um contexto natural e pertinente para uma exposição à língua autêntica, permitindo trabalhar conteúdos como o ritmo, a entoação e a pronúncia. Além disso, incrementam a aquisição de vocabulário, pois as estruturas repetitivas e cumulativas incentivam à participação das crianças na narração.

Ao nível cultural, como abordam temas universais, os PB possibilitam o contacto com assuntos que vão ao encontro dos interesses das crianças, desenvolvendo atitudes de empatia para com o Outro (Mourão, 2015). A leitura de PB multiculturais possibilita a discussão em sala de aula de temas que não se relacionam apenas com o quotidiano das crianças, permitindo abordar assuntos que não surgem habitualmente em conversa com os seus pares. É neste sentido que Sandie Mourão sublinha que os PB: “address themes that may otherwise go untouched, such as friendship, diversity and loneliness” (2015, s.p.).

Em relação às razões estéticas, os PB desenvolvem a literacia visual, promovendo a descodificação do visual (um meio de comunicação crucial no atual mundo globalizado), contribuindo, deste modo, para que as crianças compreendam e apreciem a arte, até porque muitos PB recorrem a técnicas como a colagem, a composição de imagens, o bordado, a fotografia, a aquarela, entre outros (Ellis & Brewster, 2014, p. 14).

Os PB afiguram-se como um excelente recurso em aula de EFL, pois podem ser introduzidos de variadíssimas formas e finalidades: como motivação, como contextualização das aprendizagens, como forma de adquirir vocabulário e/ou estruturas linguísticas, como consolidação ou apenas como momentos de prazer que contribuem não só para fortalecer laços sócio afetivos entre todos os intervenientes através da partilha de experiências sociais, como também para a educação literária das crianças (Ellis & Brewster, 2014).

O professor assume aqui um papel que deve ir muito além do tradicional "apresentador" que transmite o conhecimento científico, devendo procurar envolver as crianças a partir do conhecimento que tem sobre a forma como os/as seus/suas alunos/as aprendem e interagem. De acordo com Sipe (2008), durante o processo de leitura em voz alta (*reading aloud*), o professor assume vários papéis, nomeadamente, o de *reader and facilitator*, quando lê e facilita a compreensão da história aos/as alunos/as; o de *manager and encourager*, quando gere a intervenção e encoraja os/as alunos/as; o de *clarifier and prober*, quando clarifica e interroga, questionando a criança para a ajudar a compreender, não explicando apenas, mas levando-a a encontrar as suas próprias respostas; o de *fellow wonderer and speculator*, uma espécie de parceiro na dúvida e na formulação de hipóteses; o de *extender and refiner*,

quando expande ou reduz o texto-base para facilitar a compreensão; e, finalmente, o de *translator*, quando utiliza a língua materna para esclarecer significados e avançar na história.

O professor de LE deve, assim, assumir uma multiplicidade de tarefas quando partilha um livro com os/as seus/suas alunos/as, ajudando-os a interligar o seu conhecimento prévio e as novas aprendizagens, gerindo dificuldades e encorajando-os a utilizar a LE para falarem sobre o que ouvem, veem ou leem.

Relativamente a estratégias e/ou atividades potencializadas a partir do PB, Mourão & Dias (2005) indicam-nos algumas, destacando-se a dramatização com *role-play*, fantoches ou máscaras e jogos de bingo, dominó e sequenciação. Mourão, no seu artigo *Using stories in the primary classroom* (2006, p.23), aponta também para outras estratégias, como sejam introduzir uma adivinha ou questão prévia à leitura do PB, fornecendo às crianças um objetivo concreto para a audição; utilizar *flashcards* com vocabulário ou estruturas linguísticas que as crianças levantarão quando as mesmas aparecerem ou forem ouvidas; promover a expressão dramática com a representação de palavras específicas (sons, ações,...); e incentivar a participação efetiva das crianças, promovendo momentos específicos de leitura expressiva.

Para além do anteriormente referido, é comumente aceite pelos autores consultados a propósito da utilização do PB em EFL que a leitura repetida ao longo de várias aulas é uma das estratégias mais eficientes na aquisição de vocabulário e estruturas linguísticas, aumentando a exposição da criança à língua e transmite-lhe confiança na sua utilização (Kolb, 2013).

Depois de abordar as virtualidades de recorrer aos PB em aula de LE, passamos a referir-nos à sua pertinência enquanto recurso didático com vista ao desenvolvimento da competência de IC, que constitui o foco do nosso projeto. Neste campo, devemos assinalar que encontramos poucas referências bibliográficas que explorassem a relação entre a leitura de PB e a IC. Assim, o processo investigativo passou por refletir sobre as potencialidades dos PB na aprendizagem da LE, nomeadamente no que respeita à IC. Atentando no trabalho que desenvolvemos, optámos por selecionar PB com textos ricos em estrangeirismos que já faziam parte do léxico dos/as alunos/as.

Simultaneamente, os PB afiguravam-se adequados para a implementação de estratégias de educação para a diversidade cultural e linguística.

Consideramos, no entanto, que a abordagem da IC com recurso a PB é algo relativamente acessível à maioria dos professores, sendo apenas necessária a sua motivação e capacidade de seleção do vocabulário e/ou estruturas linguísticas que pretendam introduzir. Partindo, pois, de um recurso bastante apelativo para os/as alunos/as, o professor poderá selecioná-lo, a partir de uma oferta editorial considerável, de acordo com o conteúdo a abordar.

Nos PB, o texto icónico auxilia o processo de construção inferencial do sentido. Por outras palavras, para compreender um texto, constituído por léxico com algum grau de transparência, os sujeitos tiram proveito do seu repertório linguístico-cultural, ou seja, dos conhecimentos que têm, não só sobre a sua língua materna e cultura, como também de outras com que tenham contactado, apoiando-se igualmente na leitura das imagens. A imagem funciona, assim, como meio facilitador da IC (Valente, 2010). Os PB constituem, portanto, um recurso relevante para o desenvolvimento de estratégias complementares de construção de significados, capazes de potenciar a IC.

Além disso, os PB podem ser selecionados de acordo com a faixa etária dos/as alunos/as, o seu perfil, nível de aprendizagem da LE, conteúdos abordados, entre outros aspetos, sendo um recurso flexível para a elaboração de atividades de IC. Por conseguinte, os PB, através da leitura e da escuta ativa, são adequados ao desenvolvimento de estratégias de IC, como a tradução e a comparação interlinguística (ao nível do léxico, bem como ao nível morfosintático e fonológico). Um PB, para além da dimensão visual, encerra também uma dimensão auditiva, que permite explorar as semelhanças fonéticas e fonológicas entre palavras de línguas diferentes. Por sua vez, enquanto texto logo-icónico, o PB permite que o aluno faça uso da capacidade de leitura e da criatividade para antecipar o sentido geral do mesmo, sobretudo devido a estruturas cumulativas e repetitivas, o que constitui uma estratégia lógico-inferencial bastante produtiva para o desenvolvimento da competência da IC. Os PB disponibilizam um contexto composto por texto visual e verbal, permitindo ao docente elaborar atividades de IC com línguas da mesma família ou de famílias diferentes, que apresentem um certo grau de transparência,

motivando o aluno para o processo de decifração e de comparação interlinguística e intercultural. Estas atividades podem ser elaboradas a partir de vários subgêneros de PB (apenas de imagens, bilingues, multilingues, entre outros), possibilitando a partilha de ideias entre o grupo de alunos/as, o que constitui um processo didático potencialmente motivador de interações em diferentes línguas e aliciente do ponto de vista cognitivo.

Devemos, ainda, mencionar a variedade gráfico-icónica e tipográfica dos PB, permitindo destacar determinados elementos do texto, que podem ser explorados para evidenciar aspetos de transparência linguística. Veja-se, por exemplo, a palavra “fleur” no texto *My cat likes to hide in boxes* (Sutton, 2010), e que surge desenhada na caixa onde se esconde a personagem principal, o gato, e que poderia ser explorada de modo a que os/as alunos/as compreendessem a semelhança com a palavra “flower” (em inglês) e “flor” (em português e espanhol).

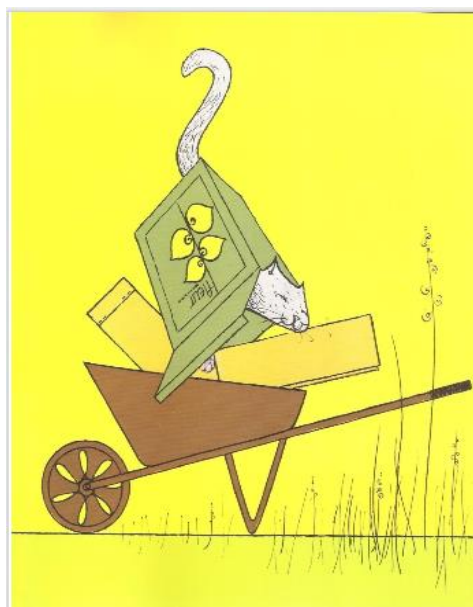


Figura 1 – Abertura 5 de *My cat likes to hide in boxes*

Um PB multilingue, através deste processo de diferenciação gráfico-icónica, pode dar ênfase a determinados traços fonológicos, o que possibilita a sua exploração enquanto exercício de IC.

A par destes argumentos, a dimensão lúdica dos PB motiva os/as alunos/as a “brincar” com as semelhanças entre palavras e entre estruturas frásicas, ou seja, a experimentar formas de aceder ao significado de um texto em línguas não dominadas, desinibindo-o, estimulando a interação em línguas e desenvolvendo simultaneamente o prazer pela descodificação e pela IC.

Do ponto de vista do desenvolvimento da consciência da diversidade grafemática, um PB bi/multilingue leva os/as alunos/as a compreender que existem diversas formas de escrita e alfabetos, pelo que o professor poderá seleccionar excertos para trabalhar conteúdos concretos de IC. No nosso projeto, uma vez que não existia versão em outras línguas, traduzimos

vocábulos em outros idiomas, de modo a que os/as alunos/as conseguissem associar os alfabetos às línguas e, ao mesmo tempo, identificar semelhanças fonéticas entre palavras de línguas diferentes, o que foi facilitado pela transliteração. No que diz respeito à variação de sinais gráficos, por exemplo, através de um PB, o aluno pode, ainda, tomar consciência de que existem diferentes sinais de pontuação e de acentuação, pelo contraste de textos em várias línguas. Ocorre, por vezes, o livro ser complementado por outros meios audiovisuais, como músicas, fotos reais, vídeos, etc., o que facilita também a exploração da componente fonética em atividades de IC.

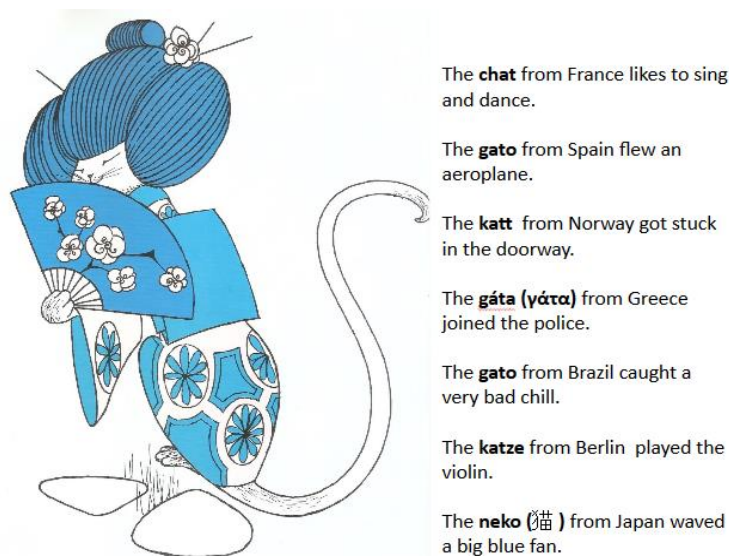


Figura 2 – Texto adaptado do PB *My cat likes to hide in boxes*, traduzido em várias línguas.

Os *picturebooks* afiguram-se, pois, como recursos multimodais em aula de LE, possibilitando a abordagem da IC sempre que seja possível verificar a aproximação gráfica ou fonética de vocabulário e/ou de estruturas linguísticas. Além disso, os PB multiculturais levam os/as alunos/as a desenvolver a competência intercultural, ganhando maior consciência sobre outras formas de viver e de pensar (Dolan, 2014).

Em suma, podemos concluir que o recurso a PB em aula de LE apresenta diversas vantagens. Em primeiro lugar, por ser um texto apelativo do ponto de vista logo-icónico e tipográfico, o PB motiva os alunos para a leitura de textos em LE, aumentando o grau de participação e promovendo a partilha de ideias no grupo-turma. Esta análise partilhada possibilita a desinibição e a troca de experiências pessoais, o que, conseqüentemente, potencia um melhor

conhecimento de si e do Outro. Para além disso, a leitura de PB, nomeadamente de PB multilingues e multiculturais, promove o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, promovendo a abertura ao mundo plural. Do ponto de vista da competência linguístico-comunicativa, o PB apresenta uma variedade de estruturas lexicais e morfossintáticas, sendo versátil na abordagem de vários conteúdos de acordo com o perfil dos alunos. Por outras palavras, a leitura de PB em contexto escolar leva os alunos a interiorizar segmentos linguísticos que depois aplicam nas suas interações, uma vez que a sua curiosidade é atraída por personagens, expressões, imagens e histórias, que facilmente memorizam. A par disso, enquanto objeto multimodal a leitura de PB permite que os alunos antecipem o conteúdo, ainda que não dominem o texto verbal por completo, uma vez que o texto icónico ajuda a preencher essas lacunas, evitando, deste modo, sentimentos de frustração em relação ao texto escrito em LE. A leitura extensiva oferece aos alunos a experiência da língua escrita através de um texto autêntico, estimulando-os, progressivamente, a lerem textos em LE de forma autónoma.

Pelas razões enunciadas, consideramos que o PB se apresenta como um recurso adequado ao desenvolvimento da IC, já que potencia a construção do significado a partir de diferentes estratégias, a saber: a leitura do texto icónico, a ativação de conhecimentos prévios sobre línguas e culturas, a partilha de ideias sobre o texto, entre outras. Referindo-nos especificamente ao desenvolvimento da competência de IC, em que o/a docente promove atividades a partir de textos em várias línguas, o PB apresenta-se como um recurso que possibilita preencher lacunas, pois permite jogar, não só com a transparência visual, como ao mesmo tempo com a transparência ortográfica e oral.

Capítulo 2 – O projeto “Building bridges with words and pictures”

Depois do enquadramento teórico, em que explorámos o lugar da EPI no âmbito das políticas educativas europeias, assinalando as potencialidades da IC enquanto abordagem plural no ensino de línguas, passamos agora a definir a metodologia que fundamenta o projeto de investigação-intervenção. Assim, começamos por elucidar a metodologia de investigação-ação. De seguida, aclaramos o contexto da intervenção, pela caracterização da escola, do grupo de participantes e da sala de aulas. Fazemos, ainda, uma análise do conteúdo da biografia linguística que constituiu o ponto de partida para a conceção do projeto de investigação-ação e que teve o intuito de evidenciar os repertórios linguísticos dos/as alunos/as. No seguimento disso, descrevemos o projeto, realizando o seu enquadramento curricular e a descrição das sessões. Por fim, apresentamos os instrumentos de recolha de dados.

2.1. Metodologia de investigação: investigação-ação

Tendo em conta que os objetivos do nosso projeto se centraram na descrição, análise e compreensão das conceções dos/as alunos/as face ao mundo da diversidade linguística e não propriamente na avaliação e quantificação de resultados, consideramos que a metodologia de investigação qualitativa e a de investigação-ação são as que melhor se adequam a este trabalho. Deste modo, afigura-se, agora, como pertinente a explicitação destes conceitos.

A investigação qualitativa, como foi definida por Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994), apresenta cinco características, que passamos a citar, relacionando-as com o nosso projeto. Os autores referem que “*Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...)*” (p. 47). Na verdade, o nosso projeto foi desenvolvido em sala de aula, que consideramos um ambiente natural. Assim, esta metodologia permite que os professores se

envolvam no processo de ensino, possibilitando-lhes refletir sobre as suas práticas, modificando-as e aperfeiçoando-as.

No que diz respeito à segunda característica, “*A investigação qualitativa é descritiva*. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação (...)” (p. 48), os instrumentos de recolha de dados centraram-se em fichas de trabalho, fichas de autoavaliação e na vídeo gravação de aulas.

Quanto à terceira característica, “*Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (...)*” (p. 49), cumpre esclarecer que a avaliação e reflexão propiciada pelo nosso trabalho não se centrou apenas nos resultados obtidos, na medida em que foi necessário analisar as estratégias, as metodologias pedagógico-didáticas e o modo como foram aplicados ao contexto específico da turma.

Relativamente à quarta característica enunciada pelos autores, “*Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva*” (p. 49), os dados não foram recolhidos com o intuito de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; na verdade, as hipóteses foram formuladas à medida que os dados particulares foram sendo recolhidos.

Por sua vez, face à quinta característica, “*O significado é de importância vital na abordagem qualitativa*” (p. 50), o nosso projeto incidiu nas representações culturais e nas conceções dos/as alunos/as face ao mundo da diversidade linguística, nomeadamente face às inferências que produzem a partir dos textos analisados.

Além da investigação qualitativa, o nosso estudo foi também orientado pelo paradigma da investigação-ação (IA), uma vez que entendemos que o/a professor/a-investigador/a desempenha um papel interventivo, sendo a reflexão sobre a própria ação essencial para a avaliação da mesma. Neste sentido, é necessário aclarar o conceito de metodologia de investigação-ação. De acordo com Latorre:

la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión. Estas actividades tienen en común la

identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (Latorre, 2003, p. 24).

Esta definição adequa-se plenamente ao nosso estudo, uma vez que se fundamenta na colaboração dos vários agentes educativos, a professora estagiária, a professora cooperante, a professora titular e as docentes de orientação de Prática Educativa em Inglês (PEI) e o Seminário de Ensino de Inglês (SEI) da Universidade de Aveiro.

Vários autores refletiram sobre o conceito de ciclos de ação-reflexão (Lewin, 1946; Kemmis & McTaggart, 1992; Cohen & Manion, 1994; Moreira, 2001; McNiff & Whitehead, 2013). Para o trabalho aqui em apreço, é importante enunciar os vários ciclos de ação-reflexão que o orientaram, a saber: planificação, ação, observação, reflexão, modificação e nova ação.

A planificação fundamentou-se inicialmente na biografia linguística aplicada num primeiro momento, de “observação diagnóstica” e à caracterização da realidade educativa, realizadas antes da planificação propriamente dita. A etapa da ação consistiu na dinamização das sessões do projeto, explanadas subsequentemente. Cada sessão foi sujeita a uma observação da vídeo gravação realizada, bem como das fichas de trabalho e de autoavaliação realizadas durante as mesmas. Essa observação foi promotora de uma reflexão que foi fundamental para a identificação de problemas que, posteriormente, seriam solucionados, caso tivesse havido oportunidade para o início de um novo ciclo no desenvolvimento do projeto.

Apresentamos, de seguida, a caracterização da realidade educativa em que o projeto de intervenção foi implementado.

2.2. Caracterização do contexto de intervenção

A realidade educativa é complexa, dinâmica, interactiva, situando-se o fenómeno educativo num contexto social, numa realidade histórica, e contemplando aspectos importantes, tais como crenças, valores, significados que não sendo directamente observáveis são, por isso,

difíceis de investigar (...). Por este facto, e no âmbito de uma investigação educativa, o comportamento deve ser contextualizado, pois as características únicas dos fenómenos em estudo tornam-nos impossíveis de repetir (Miranda, 2009, p. 34).

Como refere Miranda, a complexidade da realidade educativa pressupõe um conhecimento contextualizado do contexto socioeducativo dos aprendentes e da comunidade em que se inserem, revestindo-se de grande importância para o professor. Ao planear a aprendizagem dos/as alunos/as, o professor deve ter primeiramente em conta o percurso de vida e os repertórios individuais dos aprendentes, no sentido de considerar as suas capacidades, expectativas e motivações, bem como as suas preocupações e constrangimentos, de forma a promover novas perspetivas de abertura ao mundo do conhecimento e a favorecer a sua formação enquanto indivíduo atuante na sociedade global.

A informação que serviu de suporte à caracterização do contexto de intervenção do nosso projeto foi recolhida a partir de documentos orientadores do Agrupamento de Escolas, nomeadamente o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular e o Plano Anual da Turma.

Deste modo, faremos, de seguida, uma caracterização do contexto escolar e socioeducativo, tendo em particular atenção os aspetos que nos permitem retirar ilações sobre a turma em que intervimos pedagogicamente.

2.2.1. A escola

O nosso projeto foi implementado numa escola de um dos Agrupamentos de Escolas situado na periferia da cidade de Aveiro, onde a urbanidade e a ruralidade se entrecruzam, com uma localização privilegiada em termos de acessibilidades, sendo servida por uma diversificada rede de transportes (autoestradas, porto marítimo, caminhos de ferro), com rápido acesso ao Porto e a Coimbra.

Este agrupamento sofreu, em 2012, uma reorganização, da qual resultou a fusão com uma escola secundária, até então não agrupada, passando a registar um universo de 1803 alunos/as distribuídos/as pelo ensino pré-escolar (107), 1.º CEB (345), 2.º CEB (316), 3.º CEB (491), secundário (537) e

educação de adultos (7) (Libório, 2014, pp. 16-17). Trata-se, assim, de um agrupamento de média dimensão, em que a área de abrangência está relativamente dispersa, o que nem sempre proporciona facilidade de comunicação e articulação entre as escolas e com os encarregados de educação.

O edifício onde decorreram as aulas com a turma foi concluído em 1989 sendo constituído por cinco blocos de primeiro andar interligados entre si. Situa-se numa zona ampla, onde os/as alunos/os podem brincar ou praticar atividades lúdico-educativas. O portão da escola encontra-se fechado, de modo a garantir a segurança dos/as discentes, abrindo-se apenas para a entrada de docentes e outros elementos da comunidade escolar. Quanto aos espaços fechados, os/as alunos/as usufruem, ainda, de um refeitório, onde almoçam, evitando que se desloquem para o exterior. As salas de aula são, não só de carácter geral, mas também específicas (educação musical, informática, ensino das ciências experimentais, ensino de educação visual e tecnológica, sala de dança), incluindo sala de professores, sala de funcionários, gabinetes de trabalho, biblioteca, bufete, para além de um pavilhão gimnodesportivo, campos de jogos e espaços ajardinados (Libório, 2014, p. 14).

2.2.2. A turma

Os participantes do nosso estudo são, então, os alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade, atribuída à professora titular de inglês, cooperante nesta prática pedagógica. Esta professora leciona inglês no 1.º CEB apenas a esta turma, duas vezes por semana, sempre no mesmo horário. De acordo com o Projeto Curricular de Turma, a turma é constituída por 24 discentes, dos quais 15 são rapazes e 9 são raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade.

Todos os/as alunos/as vivem com os familiares mais próximos, verificando-se que a escolaridade das mães e dos pais é, maioritariamente, o 12.º ano e todos encontram-se empregados, à exceção de três.

Relativamente ao percurso escolar, todos os/as alunos/as, com a exceção de dois, frequentaram a educação pré-escolar e um teve uma retenção precisamente no 3.º ano. Cinco discentes frequentaram, no ano letivo

anterior, um espaço de ATL após as atividades letivas e catorze alunos frequentaram Inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular.

Os discentes que constituem esta turma são, de um modo geral, agitados e barulhentos, embora apresentem momentos de concentração e envolvimento, dependendo da tarefa que estejam a desempenhar. Como refere Laevers (1994), os níveis de envolvimento serão mais elevados quanto mais implicados os/as alunos/as estiverem em determinada tarefa. De acordo com a informação que nos foi facultada pela professora titular, os discentes sentem-se motivados para a aprendizagem e possuem bom aproveitamento, embora alguns revelem problemas ao nível da concentração, apresentando ritmos de aprendizagem diferentes, como pudemos constatar ao longo das aulas. Na turma estão também integrados dois discentes com necessidades educativas especiais, um deles com Currículo Específico Individual (Portaria n.º 275-A/2012. D.R. n.º 176, Suplemento, Série I de 2012-09-11), mas que esteve ausente das aulas por atestado médico.

2.2.3. A sala

Relativamente ao ambiente de trabalho e configuração do espaço da sala, constatámos que a sala de aula atribuída a esta turma, e onde são lecionadas todas as áreas curriculares, é de dimensão média, sendo, no entanto, considerada pela professora titular da turma como reduzida para os equipamentos necessários para guardar os materiais. Ao fundo, a sala tem dois armários, onde são guardados os manuais e os cadernos das quatro áreas curriculares dos vinte e três discentes, os dossiês com os ficheiros individuais de todos/as os/as alunos/as e outros materiais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. Existe, também, ao fundo uma mesa igualmente usada para pousar materiais e ainda um quadro móvel de cortiça usado para expor os trabalhos realizados pelos/as alunos/as e outros materiais didáticos, que é um ótimo suporte para valorizar aqueles trabalhos, podendo funcionar ainda como uma espécie de ativador da memória visual, o que para o nosso projeto foi importante, pois nesse quadro ficou afixada, ao longo das sessões, a árvore das línguas que construímos para que os/as alunos/as reconhecessem as relações de parentesco entre as línguas. O espaço entre os armários e as

primeiras mesas onde se sentam os/as alunos/as é reduzido, bem como o espaço à frente entre o quadro e as mesas, o que nos trouxe algumas condicionantes no momento de posicionarmos a câmara de filmar.

A sala está equipada com um quadro preto, o que lhe confere um ar pouco inovador, embora esteja provida com um vídeo projetor, que funciona em boas condições e uma tela branca que se desenrola sobre o quadro preto, sempre que é necessário fazer uso daquele equipamento. É possível aceder, na sala, à Internet através do único computador existente na sala para uso essencialmente da professora, mas também dos/as alunos/as sob vigilância da mesma. O computador está posicionado na secretária da docente, localizada na fila junto à janela (na lateral) e junto ao quadro (no topo da sala). A sala tem ainda uma boa iluminação natural e uma temperatura adequada ao bom desenrolar do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que as janelas estão viradas para sul. Este benefício da luz natural aumenta os níveis de energia, diminuindo, assim, a fadiga e aumentando a concentração de discentes e professores (Edwards & Torcellini, 2002). No entanto, esta luminosidade natural trouxe-nos alguns constrangimentos na vídeo gravação, devido ao ângulo que escolhemos para posicionar a câmara de filmar (ainda assim, o melhor possível dada a configuração da sala).

As mesas, com dois discentes cada, estão dispostas em quatro filas, com quatro mesas cada uma, sendo que a planta da sala na aula da professora titular sofreu alterações frequentes, no sentido de tentar encontrar uma disposição mais favorável à aprendizagem. Essa variação na disposição dos/as alunos/as costumava ser mantida pela professora cooperante na aula de inglês, o que, por vezes acarretou alguns constrangimentos na nossa prática, pois, como os/as alunos/as mudavam de lugar e a nossa presença na sala de aula não era regular, tornou-se difícil memorizar os nomes dos/as alunos/as. Esta situação não ajudou à criação de uma sólida empatia com os/as alunos/as nem, conseqüentemente, à promoção da interação professora-alunos/as, fundamental para o desenvolvimento de um sentimento de confiança no aluno (Getz, 2014).

Apesar de considerarmos a disposição das mesas em U como mais vantajosa na dinâmica da sala de aula, uma vez que “we are able to make eye contact with everyone and encourage more participation and discussion from all

students” (Oliver & Kostouros, 2014, p. 9), não houve oportunidade para proceder a alterações, uma vez que a aula de inglês tem lugar ao início da tarde, tendo depois seguimento o trabalho com a professora titular da turma.

Depois de caracterizarmos o contexto socioeducativo e o grupo de participantes no nosso projeto, passamos a analisar os resultados obtidos a partir da aplicação do instrumento da biografia linguística.

2.3. Os participantes e a sua biografia linguística

De modo a ter uma visão geral sobre os conhecimentos linguísticos dos/as alunos/as, com o objetivo de orientar a planificação das intervenções pedagógicas, a biografia linguística constituiu-se como um instrumento que, tal como refere Silva (2009):

incide sobre a capacidade do indivíduo de relatar os elementos constitutivos da sua experiência nos domínios linguístico e cultural, representando um instrumento precioso que se repercute positivamente em dois aspetos: por um lado, permite ao professor ter um conhecimento mais amplo das histórias linguísticas dos seus alunos; por outro lado, colocará o aluno em posição de destaque, ou seja, relevará o percurso e a história individual de cada aluno, o que poderá ser um vetor de motivação para a aprendizagem de uma língua nova (p. 33).

No caso da nossa intervenção, a biografia linguística constituiu-se, não só como um instrumento de avaliação diagnóstica, que optámos por orientar através de um conjunto de perguntas dirigidas, mas de resposta aberta (Anexo 2), como um instrumento de recolha de dados. Esses dados foram posteriormente tratados, apresentando-se em seguida a análise dos resultados em forma de gráfico (Anexo 3).

Os dados dizem respeito ao universo de 23 dos 24 alunos/as que compõem a turma (já que um dos/as alunos/as, apesar de integrar a turma, ainda não tinha comparecido à escola naquela altura) e têm por base a avaliação de catorze de um conjunto de quinze perguntas. Uma das perguntas (a número 9) não foi aplicada, pois no momento considerámos que a turma estava a ter algumas dificuldades de interpretação. À questão número 8, “Em que situações comunicaste com pessoas de outras línguas?”, houve seis discentes que não conseguiram dar uma resposta válida, mesmo depois de

explicarmos várias vezes o que se pretendia saber, e, uma vez que estávamos pressionadas pelo tempo, considerámos preferível não passar a pergunta número 9, por exigir, mais uma vez, uma explicação com exemplos concretos, o que iria levar mais tempo.

Gostaríamos, ainda, de ressaltar mais duas situações:

- Após uma primeira análise das respostas dos/as alunos/as, verificámos que as respostas de um dos/as alunos/as com necessidades educativas especiais não eram, muitas vezes, consistentes com a pergunta, o que se ficará a dever, tal como a professora titular confirmou, às suas dificuldades cognitivas;

- Muitas das perguntas estão desdobradas em duas como, por exemplo, “Tens familiares, amigos ou vizinhos que falam outras línguas? Quais?”. Verificámos que algumas das respostas dos/as alunos/as são apenas respeitantes à primeira parte da questão, não fornecendo dados concretos.

Relativamente aos gráficos elaborados para a análise dos resultados, veja-se o Anexo 3.

No que diz respeito à questão “Que língua se fala no país onde nasceste?”, todos os/as alunos/as reconhecem o português como a língua do seu contexto.

Quanto à pergunta “Sabes falar outras línguas? Quais?”, a maioria dos sujeitos (48%) refere que fala inglês, o que se deve provavelmente ao facto de terem usufruído do ensino da língua enquanto atividade extracurricular e, no presente ano letivo, como disciplina do currículo escolar. 22% dos alunos refere o espanhol, talvez pelas semelhanças com o português, a proximidade geográfica e, possivelmente, por alguns programas de televisão que possam ver. 17% refere o brasileiro, o que indicia algum desconhecimento sobre a variação linguística da língua portuguesa e a sua difusão pelo mundo. 9% menciona o francês e outros 9% consideram que não sabem falar nenhuma língua estrangeira. As respostas “não consideradas” foram respostas que não foram ao encontro da pergunta ou que foram muito vagas como por exemplo “sim” ou “algumas” sem especificar quais as línguas, algumas respostas incluíam também palavras soltas em português sem que fosse possível entender em que língua é que o sujeito estava a referir que as sabia dizer.

No que diz respeito à terceira pergunta, “Que língua usas para falar com a tua família?”, as informações recolhidas apontam para uma totalidade dos sujeitos que utiliza a língua portuguesa para falar com a família.

Quanto à pergunta, “Tens familiares, amigos ou vizinhos que falam outras línguas? Quais?”, observamos que a turma tem conhecimento da existência de diferentes línguas, contactando com as mesmas através de pessoas próximas, revelando alguma consciência da diversidade linguística. Neste sentido, mencionam apenas línguas oficiais do continente europeu, revelando não ter a perceção de que tanto “brasileiro” como “angolano” são, na verdade, referências às nacionalidades.

Relativamente à pergunta “Ouves ou lêes textos ou músicas em outras línguas pela TV, computador ou rádio? Quais?”, percebemos que esta não foi uma pergunta de fácil interpretação. Dos 11 discentes (39%) cujas respostas não foram consideradas, 6 reportam-se apenas à primeira parte da questão; 1 aluno responde “Todas as línguas”; 1 aluno responde “rap” (considerando que “rap” existe em várias línguas, embora possamos considerar que se referisse ao inglês); e uma das respostas reporta-se ao aluno com necessidades educativas especiais. Considerámos como referindo-se ao inglês duas respostas que mencionavam o cantor “Justin Bieber”. Esta generalização foi também feita em relação a duas outras respostas que diziam “quizomba”: atribuímos-lhe a categoria de “angolano”. Depois de todas estas interpretações, concluímos, ainda assim, que a língua que chega aos/as alunos/as através dos “media” é, maioritariamente, o inglês. Destacamos que, se aplicada em condições mais favoráveis de tempo e disponibilidade, esta biografia linguística revelaria mais dados, pois em anteriores conversas informais, nomeadamente dos/as alunos/as com a colega de diáde, estes, em particular as raparigas, referiram-se a séries de televisão como “Violeta” e “Soy Luna”. E, como se pode verificar pelo gráfico, as respostas que mencionam o espanhol são muito reduzidas.

No âmbito da pergunta “Que línguas gostarias de aprender?”, observamos que a língua que desperta maior curiosidade é o francês (48%), sendo que 35% assinala o inglês, 26% o espanhol, 22% o chinês, 17% o alemão, 13% o italiano.

Nesta questão fica mais uma vez clara a dificuldade dos sujeitos em interiorizarem que o vocábulo “brasileiro” se deve empregar para nos referirmos à nacionalidade e não à língua, que é o português.

Através destes resultados podemos concluir que os sujeitos têm curiosidade em aprender línguas, o que revela uma atitude positiva em relação às mesmas e a novas aprendizagens.

Quanto à pergunta “Que língua estrangeira aprendeste/estás a aprender na escola?”, as respostas revelaram que a maioria dos sujeitos (87%) refere o inglês como sendo a LE que está a aprender na escola, o que se prende com o facto de já a terem aprendido em anos anteriores em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e de a continuarem a aprender este ano. 4% (que corresponde a um aluno) responde “italiano”. Os 13% não considerados, mais uma vez, referem-se a uma possível má interpretação da pergunta, visto apenas terem respondido “sim”, sem especificar a língua.

Face à questão “Em que situações comunicaste com pessoas de outras línguas?”, as respostas indicam que 52% dos sujeitos nunca comunicou, ou não se recorda de o ter feito, com pessoas de outras línguas. A maioria dos que comunicou (30%) foi durante as férias e 4% num aniversário possivelmente por ter familiares que falam outra língua. Os “não considerados” são novamente sujeitos que não responderam à questão, tendo apenas indicado a língua em que ocorreu a suposta comunicação sem especificar a situação.

Como já explicámos anteriormente, a questão 9 foi retirada da biografia linguística.

Quanto à pergunta, “Já visitaste países onde se falavam outras línguas? Quais?”, observamos que 35% dos/as alunos/as nunca viajou para fora do país, sendo que a mesma percentagem viajou para Espanha e 26% para França. Os restantes discentes viajaram para países como Suíça (4%), Hungria (4%), Itália (4%), Angola (4%) e Cabo-Verde (4%).

Relativamente à pergunta “Costumas ir a restaurantes ou lojas com produtos típicos... Quais?”, constata-se que 43% dos/as alunos/as indica os estabelecimentos comerciais detidos por imigrantes de origem chinesa como aqueles onde costuma ir, embora aqueles não tenham efetivamente produtos típicos desse país.

No âmbito da pergunta “Que línguas sabes que existem para além das que falas e das que aprendeste?” observamos que os/as alunos/as referem 11 línguas diferentes. A língua que desperta maior curiosidade é o espanhol (83%), seguida do chinês (74%) e do francês (70%). Volta a verificar-se a referência ao brasileiro (13%), revelando uma identificação entre nacionalidade e língua. Esta identificação volta a manifestar-se nas referências “argentino”, “canadiano”, “austríaco e “angolano”. Os resultados relativos ao “brasileiro” e ao “angolano” apontam para a necessidade de se abordar na turma a questão das línguas oficiais dos países lusófonos e da variação linguística do português. O gráfico revela, ainda, um conjunto de línguas que poderão integrar uma aula que vise o desenvolvimento da CPI, partindo da motivação dos sujeitos para o estudo das mesmas (italiano, russo, alemão, grego, ...).

Relativamente às questões 13 e 14, optámos por proceder a uma análise por meio de uma estruturação do conteúdo em tabela, o que permite avaliar a perceção de cada sujeito face à relação tipológica entre as línguas. Relembramos que um dos/as alunos/as da turma ainda não tinha comparecido na escola, daí a ausência do sujeito A6.

	13- Línguas parecidas com o português	14 - Línguas diferentes do português
A1	brasileiro, italiano e angolano	chinês, ucraniano
A2	brasileiro, cabo-verde, angolano	espanhol e chinês
A3	brasil, espanhol, angolano	espanhol, França e Angola
A4	brasileiro, italiano, francês	não sei
A5	espanhol, brasileiro	não sei
A7	angolano, brasileiro, espanhol	ucraniano e francês
A8	“adios bai bai”	chinês e francês
A9	português nice	reter é nice
A10	brasileiro, espanhol, angolano	não sei
A11	espanhol, brasileiro, angolano	alemão, chinês e japonês
A12	brasileiro, italiano, angolano	não sei
A13	angolano, italiano, espanhol	ucraniano, francês e japonês
A14	angolano, brasileiro, espanhol	russo, austríaco e argentino
A15	brasileiro, angolano espanhol	não sei
A16	espanhol e angolano	espanhol

A17	brasileiro	francês e inglês
A18	brasileiro, espanhol, angolano	chinês
A19	brasileiro e angolano	francês, espanhol e italiano
A20	brasileiro, angolano e espanhol	chinês
A21	brasileiro e angola	espanhol, russo e italiano
A22	brasileiro	não sei
A23	brasileiro, angolano e inglês	espanhol, ucraniano
A24	angolano, espanhol e brasileiro	alemão, francês e russo

Tabela 1– Biografia Linguística – questões 13 e 14

A tabela 1 revela que a turma tem um conhecimento relativamente alargado da existência de outras línguas. Em relação às línguas próximas do português, volta a confirmar-se a confusão que alguns alunos/as evidenciam entre as designações “brasileiro” e “português do Brasil” e entre “angolano” e “português de Angola”. Acreditamos que a referência a “Cabo-Verde” em vez de, como seria de esperar, a “cabo-verdiano” poderá indicar desconhecimento do aprendente de como se referir à língua que ouviu nesse país aquando da sua viagem. A repetida referência ao “angolano” poderá estar relacionado com três alunos/as da turma que têm ascendência angolana.

O levantamento feito indica, ainda, que os/as alunos/as não só têm muita dificuldade entender o que é uma língua, confundindo-a com a nacionalidade, como não sabem distinguir as línguas românicas ou latinas de línguas de outras famílias. Foi uma surpresa constatar que os/as alunos/as consideram o francês e o espanhol línguas de diferentes famílias da do português. Cremos que os aprendentes poderão não ter interpretado corretamente a questão (naturalmente que ambas as línguas são diferentes do português!) ou a questão poderia frisar melhor essa diferença incluindo o advérbio “muito”, “refere 3 línguas muito diferentes do português”.

Por fim, quanto à última questão em que se pretendia que os/as alunos/as identificassem a língua que estariam a ouvir (a partir de um conjunto de opções), apresentam-se, seguidamente, os gráficos relativos aos resultados para cada um dos excertos das canções. Assim, em relação ao primeiro excerto, 96% dos/as alunos/as consegue identificar o inglês como a língua que ouviram no excerto da canção. Também o francês é identificado pela grande maioria do grupo (91%) como a língua que escutaram no segundo excerto. No

terceiro excerto, o espanhol é corretamente identificado por 74% dos aprendentes. A língua japonesa é corretamente identificada no quarto excerto por 83% dos/as alunos/as da turma. A partir do quinto excerto (alemão) começa a notar-se uma evidente dificuldade na identificação das línguas. Apenas uma pequena parte dos/as alunos/as consegue identificar a língua alemã (13%), acreditamos que mais por sorte do que por consciência. O penúltimo excerto, relativo à língua grega, foi apenas identificado por 35% dos aprendentes. Foi curioso, porém, constatar que as outras línguas que também surgiram como hipóteses de resposta por parte de alguns discentes (norueguês e alemão) foram aquelas que, à semelhança do grego, estão muito menos presentes nos escassos contactos dos/as alunos/as com LE. Relativamente ao último excerto, mais uma vez se revelou a dificuldade dos aprendentes na identificação da língua norueguesa (17%), que, por muitos, foi identificada como a língua alemã. Naturalmente que tal não nos surpreende, visto serem línguas muito próximas fonologicamente e distantes dos contactos dos/as alunos/as com LE.

Concluimos que esta atividade de identificação das línguas ouvidas, mediante a apresentação de algumas hipóteses de escolha, nos revelou que, quanto mais próximas dos/as aluno/as estiverem as línguas (consideramos mais próximas as pertencentes à família das línguas românicas/latinas, por terem sido essas que os próprios/as alunos/as, na questão 13 da biografia linguística – “Refere três línguas parecidas com o português” - consideraram estarem mais próximas do português), mais facilmente as conseguirão identificar. Foi interessante constatar que uma das línguas mais distantes, o japonês, foi de fácil identificação por parte dos/as alunos/as, apesar de não estar próxima dos seus contactos. Tal poderá estar relacionado com o facto de esta ser a única língua asiática das opções, para além de ter sido uma das línguas que os/as alunos/as mencionaram, na biografia linguística, sobre a qual gostariam de desenvolver atividades.

Nesta fase inicial, procurámos também conhecer as competências plurilingue e intercultural, através da biografia linguística, concluindo que os discentes têm interesse em conhecer outras línguas e culturas, embora revelem poucos conhecimentos face à identidade filogenética das línguas. Os dados recolhidos permitiram, por conseguinte, partir dos repertórios individuais

e da motivação dos/as alunos/as para planificar as intervenções pedagógicas que se seguiram.

Em suma, através da análise do instrumento da biografia linguística, concluímos que todos os discentes têm como língua materna o português, inclusivamente os/as alunos/as de ascendência angolana, sendo essa a única língua que falam em contexto familiar. Todos os/as alunos/as revelam interesse em conhecer outras línguas e países, evidenciando um bom conhecimento sobre a diversidade das línguas no mundo.

2.4. O projeto de investigação-ação

Na sequência da exposição da metodologia de investigação, e de forma a justificar a relevância das temáticas desenvolvidas no presente estudo, apresentamos seguidamente o enquadramento curricular do projeto, bem como a descrição das sessões realizadas. Para estas, contribuiu a recolha de dados que fizemos a partir da biografia linguística, o que enriqueceu a intervenção pedagógica.

2.5. Enquadramento curricular do projeto

O nosso projeto foi desenvolvido tendo em consideração as *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico* (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015), na medida em que procurámos enquadrar os sete domínios de referência: compreensão oral (*Listening*), leitura (*Reading*), interação oral (*Spoken Interaction*), produção oral (*Spoken Production*), escrita (*Writing*), domínio intercultural (*Intercultural Domain*) e léxico e gramática (*Lexis and Grammar*). O quadro abaixo resume as metas em que assentaram a planificação das sessões:

METAS CURRICULARES DO 3.º ANO DE INGLÊS

- L3_1.1. Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna.
- L3_2.6. Entender instruções breves dadas pelo professor.
- L3_2.8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados.
- R3_1. Compreender palavras e frases simples
- R3_1.3 Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens.
- R3_1.4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.

SI3_1. Expressar-se, com ajuda e de forma adequada, em diferentes contextos
 SI3_2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples.
 SI3_2.6. Responder sobre temas previamente apresentados e com a ajuda de imagens.
 SP3_1.2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados.
 SP3_1.3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.
 SP3_2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas.
 W3_1. Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas.
 W3_1.1. Legendar imagens.
 ID3_1. Conhecer-se a si e ao outro.
 ID3_1.3. Identificar animais de estimação.
 ID3_3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países.
 ID3_3.1. Localizar diferentes países no mapa.
 ID4_4.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações.
 LG3_1.2. Reconhecer nomes de alguns países.
 LG3_1.3. Reconhecer diferentes origens.
 LG3_1. Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia.
 LG3_3. Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada.
 LG3_4.1. Usar lexical *chunks* ou frases que contenham *Question Words*: **what, where; determiners**.

Quadro 1 – Metas Curriculares do Inglês do 1.ºCEB para o 3.º ano

De um modo geral, procurámos desenvolver competências (atitudes, capacidades e conhecimentos) no âmbito da língua curricular, relacionando enunciados em inglês com outros em português, espanhol, francês, alemão, norueguês, grego e japonês. As atividades foram alicerçadas em PB cujo texto verbal apresentava algum grau de transparência linguística. No que diz respeito às línguas que seleccionámos para potenciar a educação para a diversidade linguística e a IC, essa seleção fundamentou-se nas biografias linguísticas dos/as alunos/as.

Apresentamos em seguida a descrição das sessões do nosso projeto.

2.6. Descrição das sessões

O projeto de intervenção didática que seguidamente apresentamos foi implementado em cinco sessões de sessenta minutos cada, entre os meses de outubro e dezembro, lecionadas no primeiro tempo da tarde. Procurámos, ao longo das sessões, desenvolver atividades variadas e diversificadas e que fossem ao encontro dos interesses dos/as alunos/as. Apresentamos, no quadro abaixo, os objetivos de aprendizagem para cada uma das sessões.

SESSÕES	OBJETIVOS GERAIS
---------	------------------

Sessão 1 “It’s a book” – o Picturebook	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar-se para a interpretação de <i>picturebooks</i> em língua inglesa. • Inferir sentidos a partir de imagens. • Interpretar um texto, relacionando-o com a ilustração. • Reconhecer que as línguas estão ligadas entre si por relações de “parentesco” - ramos da família das línguas germânicas (inglês, alemão e norueguês) e da família das línguas românicas/latinas (português e espanhol).
Sessão 2 “It’s a book” - Feelings	<ul style="list-style-type: none"> • Rever vocabulário das línguas inglesa, alemã, norueguesa e espanhola; • Inferir sentidos a partir de imagens; • Descodificar vocabulário sobre <i>feelings</i>, relacionando-o com a ilustração; • Comparar o inglês, o alemão, o norueguês, o português e espanhol, associando palavras semelhantes e/ou transparentes; • Inferir traços fonológicos comuns entre inglês, o alemão, o norueguês, o português e espanhol.
Sessão 3 “My cat likes to hide in boxes” – Icons and flags	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar-se para a interpretação de <i>picturebooks</i> em língua inglesa. • Identificar ícones culturais e países a partir das ilustrações do <i>picturebook</i> • Inferir sentidos a partir de imagens. • Interpretar um texto, relacionando-o com a ilustração. • Comparar o inglês, o alemão, o norueguês, o grego, o japonês, o português e o espanhol, associando palavras semelhantes e/ou transparentes. • Reconhecer semelhanças ortográficas e fonológicas entre os ramos de línguas germânicas, românicas/latinas, helênicas e nipônicas.
Sessão 4 “My cat likes to hide in boxes” – Cat & Boxes	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar ícones culturais e países a partir das bandeiras; • Reconhecer que as línguas estão ligadas entre si por relações de “parentesco” - o ramo da família de línguas germânicas, românicas/latinas, helênicas (grego) e nipônicas (japonês); • Comparar o inglês, o alemão, o norueguês, o grego, o japonês, o português e o espanhol, associando palavras semelhantes e/ou transparentes; • Reconhecer semelhanças ortográficas e fonológicas entre os ramos de línguas germânicas, românicas/latinas, helênicas e nipônicas;
Sessão 5 “What did I learn?”	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que as línguas estão ligadas entre si por relações de “parentesco” - ramos da família das línguas germânicas, línguas românicas/latinas, helênicas (grego) e nipônicas (japonês). • Comparar o inglês, o alemão, o norueguês, o português, espanhol, o grego e o japonês, associando palavras semelhantes e/ou transparentes. • Reconhecer semelhanças/diferenças ortográficas e fonológicas entre as línguas germânicas e as línguas românicas/latinas e entre as línguas germânicas e as línguas nipônicas (japonês). • Identificar a língua grega e a língua japonesa com base em evidências gráficas. • Inferir sentidos a partir de imagens.

Quadro 2 – Objetivos gerais das sessões do projeto

As sessões realizaram-se entre 14 de outubro a 21 de novembro, conforme a nossa disponibilidade, a da nossa colega de díade e a da

professora cooperante e sempre no mesmo horário. Antes do início do projeto que seguidamente se apresenta, levámos os/as alunos/as a construir a sua biografia linguística (Anexo 2) – cujos dados já apresentámos anteriormente – a partir da qual reunimos informações relacionadas com as representações linguísticas dos/as alunos/as e que nos serviram de orientação ao longo das várias sessões. No final das mesmas, aplicámos ainda um questionário final (Anexo 4) que possibilitou a avaliação dos conhecimentos adquiridos.

Passamos, agora, a explicitar os critérios que utilizámos na seleção dos PB que constituíram o recurso didático central das sessões do projeto.

Na base da seleção do PB *It's a book* (Smith, 2010) esteve, primeiramente, o facto de o texto ser reduzido e as ilustrações serem simples e, de certo modo, minimalistas, no sentido em que retratam apenas as duas personagens principais em momentos-chave do texto), complementando o conteúdo do texto. Em segundo lugar, o texto contém um léxico que os/as alunos/as possivelmente reconhecem por se tratar de estrangeirismos de origem anglófona (nomeadamente, *wi-fi*, *blog*, *tweet*) ou conseguem mobilizar a partir do seu conhecimento e experiências linguísticas, como, por exemplo, *mouse* e *book*. Para além disso, o carácter meta literário do próprio título, *It's a book*, parece-nos adequado para a reflexão com os/as alunos/as sobre as características próprias de um livro em papel em oposição ao livro virtual.

A seleção do segundo *picturebook*, *My cat likes to sleep in boxes* (Sutton, 2010) prende-se, mais uma vez, com as características de texto reduzido, o que se adequa a alunos/as que estão a aprender inglês curricular pela primeira vez. O texto é composto de ilustrações simples e complementares, o que facilita a leitura inferencial (Beguin-Verbrugge, 2006). Além disso, o facto de o livro fazer referência a países como a França, o Japão, a Alemanha, a Espanha e o Brasil, através de ícones, permitiu desenvolver estratégias de educação para a diversidade linguística, o que constituía um dos nossos objetivos. Esta abordagem havia sido, por sua vez, alavancada pelos resultados da biografia linguística realizada no início do projeto e na qual os/as alunos/as referiam as línguas francesa, espanhola, chinesa e alemã como algumas daquelas que gostariam de aprender. Parece-nos, ainda, que o facto de o texto apresentar uma estrutura repetitiva nos permite modelá-lo também numa estrutura cumulativa, pois, como explicamos adiante, sujeitámos o PB *My*

cat likes to sleep in boxes a uma modelação do texto, de forma a realizar atividades em torno da IC.

Em seguida, passamos à descrição sucinta de cada uma das sessões que planificámos e implementámos.

2.6.1. Sessão 1 “It’s a book” – o Picturebook

Iniciámos a sessão (Anexo 5) com um diálogo interativo em que, através de um *brainstorming*, solicitámos aos/as alunos/as que indicassem palavras em inglês de utilização quotidiana, registando-as no quadro. O objetivo era que os/as alunos/as constatassem que a língua inglesa está muito presente no nosso dia-a-dia e que, por isso, não seria difícil realizar as tarefas propostas ao longo da aula.

Tendo despertado nos/as alunos/as a consciência de que sabem mais inglês do que poderiam supor, passámos à apresentação do *picturebook* “It’s a book” de Lane Smith, explicando de forma muito simples o conceito de *picturebook* (associação entre texto e ilustração/imagem para contar uma história). Fizemos uma exploração da capa, solicitando a intervenção dos/as alunos/as na identificação do título, do autor e na antecipação da história através da análise da ilustração da capa. Analisando as páginas iniciais do *picturebook*, continuámos a solicitar aos/as alunos/as a antecipação da história, identificando as três personagens intervenientes e questionando se os/as alunos/as sabiam como se diz em inglês “macaco”, “rato” e “burro”.

Apresentámos, então, dois fantoches que representavam duas das personagens, *Monkey* e *Jackass*, e utilizámo-los na leitura expressiva do livro, enquanto projetávamos as páginas do livro digitalizadas, de forma a possibilitar a todos os/as alunos/as o acompanhamento da história.

Em seguida, passámos à exploração da ação do *picturebook* através de um diálogo interativo, visualizando, novamente, o livro projetado e levando os/as alunos/as a compreender o texto, relacionando-o com as ilustrações. À medida que é feita essa compreensão, procurámos levar os/as alunos/as a refletir por que é que o *Jackass* não sabe o que é um livro, concluindo que ele está habituado a ler apenas no computador, por isso não sabe o que é um livro nem para que serve.

Após esta exploração, solicitámos aos/as alunos/as que seleccionassem do texto as palavras que associavam à área vocabular de “computer” e de “book”, registando-as no quadro preto. Quatro dessas palavras (*mouse*, *book*, *no* e *text*) tinham sido previamente registadas por nós em *wordcards* que afixámos no quadro preto. Em seguida, distribuímos pelos alunos os restantes *wordcards* com as referidas palavras em alemão (Maus; Buch; nein; Text), em norueguês (mus; bok; nein; tekst) e em espanhol (râton; libro; no; texto). Então, solicitámos aos/às alunos/as que analisassem os *wordcards* que tinham em mãos, de modo a identificar semelhanças com as palavras afixadas no quadro. Depois disso, pedimos que afixassem o *wordcard* no quadro junto da respetiva palavra semelhante. Solicitámos, em seguida, aos/as alunos/as que ainda tinham *wordcards* na mão que fossem ao quadro afixá-los junto das palavras que consideravam ter o mesmo significado.

Como remate da atividade, desencadeámos um diálogo interativo para que os/as alunos/as identificassem as línguas representadas. Os/as alunos/as identificaram imediatamente o português e o inglês. Relemos as palavras em espanhol, questionando que língua seria aquela e rapidamente obtivemos a resposta.

Seguidamente, questionámos os/as alunos/as sobre as línguas mais parecidas entre si, com o objetivo de as agrupar em famílias, direcionando, depois, a atenção dos/as alunos/as para a árvore da família de línguas que tínhamos afixado no placar de cortiça ao fundo da sala. Depois de um começo atribulado em que um aluno referiu que o português e o inglês eram parecidos, os/as alunos/as conseguiram associar o inglês, o alemão e o norueguês como línguas próximas, bem como o português e o espanhol.

Explorámos, então, a noção de pertença a famílias diferentes, partindo do nosso próprio exemplo enquanto seres humanos, e observámos a árvore da família das línguas, atentando na origem comum do português, do espanhol, do inglês, do alemão e do norueguês. Solicitámos, em seguida, que os/as alunos/as colocassem, junto do ramo correto, uma folhinha com cada uma das palavras em inglês, alemão, norueguês, inglês, português e espanhol.

Rematámos a aula com um registo escrito das palavras agrupadas por línguas (que se mantinham com os *wordcards* no quadro preto) numa ficha individual, na qual também figurava uma árvore da família das línguas

semelhante à exposta na sala de aula. Enquanto os/as alunos/as realizavam esta ficha, distribuímos uma ficha de autoavaliação da sessão e ainda um portefólio onde pedimos aos/as alunos/as para irem arquivando as fichas e outros documentos fornecidos ao longo das sessões do projeto.

2.6.2 Sessão 2 “It’s a book” – *Feelings*

Nesta sessão (Anexo 4), começámos por levar os/as alunos/as a relembrar o que é um *picturebook*, a partir da análise do PB que tinha sido introduzido na sessão anterior, *It’s a book* (Lane Smith). Os alunos foram orientados no sentido de relembrar o nome das personagens e a ação do livro, recorrendo aos fantoches usados na aula anterior. Questionámos, ainda, os/as alunos/as sobre as palavras que aprenderam em línguas diferentes, afixando os *wordcards* no quadro à medida que iam sendo referidas, procurando agrupar uma palavra de cada vez nas diferentes línguas, de modo a que os/as alunos/as se apercebessem das semelhanças e diferenças entre elas, essencialmente ao nível ortográfico e fonológico.

A partir desta interatividade, lembrámos, junto da árvore das línguas, quais as línguas mais próximas do português e quais as mais afastadas, afixando junto de cada ramo uma folhinha com os vocábulos *Maus, Buch, nein, Text, mus, bok, nein, tekst, ráton, libro, no, texto, rato, livro, não, texto* (Anexo). Para rematar esta atividade, distribuímos uma ficha de registo da informação, em que os/as alunos/as tinham de escrever as palavras numa árvore das línguas semelhante à exposta na sala de aula. Esta atividade revelou-se bastante longa e um pouco confusa, pois nem todos os/as alunos/as conseguiram ver a árvore das línguas, embora a informação também estivesse disponível no quadro preto através dos *wordcards* que lá estavam afixados.

Seguidamente retomámos o *picturebook* em análise e visualizámos uma leitura do livro em voz alta, a partir de um vídeo. Fomos fazendo curtas paragens pontuais, questionando os/as alunos/as acerca do estado de espírito das personagens, no sentido de preparar a atividade seguinte.

Mostrámos, então, sete *flashcards* com as personagens do *picturebook* onde figurava também a indicação do seu estado de espírito com a expressão “I’m...”. Através da leitura da imagem e da legenda e, recorrendo à

transparência da palavra quando possível, os/as alunos/as conseguiram identificar os sentimentos das personagens.

Em seguida, propusemos uma atividade de expressão oral que consistia na aplicação das estruturas linguísticas “How are you?” / “I’m...”. Distribuámos um *flashcard* por aluno e, solicitando a ajuda de um discente, exemplificámos a atividade em que este colocava a questão e o outro respondia. Era nossa intenção que a atividade se realizasse em grande grupo, levantando-se os/as alunos/as e interpelando os colegas pela sala. No entanto, como o tempo escasseava e a turma é já de si turbulenta, considerámos mais adequado os/as alunos/as realizarem a atividade com o colega do lado e os colegas da mesa de trás (ou da frente, conforme o número de mesas).

Esta atividade foi rematada com uma ficha de trabalho em que os/as alunos/as tinham de fazer a correspondência entre as imagens e os “feelings” das personagens.

Para finalizar a sessão, aplicámos um instrumento de autoavaliação para os/as alunos/as preencherem.

2.6.3. Sessão 3 “My cat likes to hide in boxes” – *Icons and flags*

Nesta sessão (Anexo 7), introduzimos um novo *picturebook* intitulado *My cat likes to hide in boxes*, de Eve Sutton. Começámos por estabelecer um diálogo interativo para recordar as personagens do *picturebook* abordado anteriormente, perguntando aos/as alunos/as qual delas escolheriam como animal de estimação e se tinham algum. Apresentámos, em seguida, um *powerpoint* que acompanhou toda a sessão, em que o primeiro diapositivo é a imagem de um gato dentro de uma caixa, identificando-o como o nosso próprio gato de estimação. Com esta estratégia pretendemos levar os/as alunos/as a compreender o título do PB, explicando-lhes que a escolha do livro se relacionou ainda com o facto de a história se centrar em vários gatos de diferentes países onde se falam diferentes línguas.

Iniciámos a exploração do PB com a exploração dos elementos péri textuais (capa e título) e, seguidamente, demos início à leitura, recorrendo à projeção das páginas do livro digitalizadas. Dividimos a turma em dois grandes

grupos que leram alternadamente as frases. Fomos esclarecendo dúvidas quanto ao vocabulário, recorrendo sempre que possível às ilustrações.

Com o objetivo de sistematizar a história e verificar se os/as alunos/as tinham estado atentos à mesma, projetámos alguns diapositivos do PPT com um exercício de correspondência entre uma imagem do gato referente a cada país, o nome do país em inglês e em português e a bandeira desse país no formato geográfico do mesmo, que os/as alunos/as rapidamente resolveram.

Em seguida, fizemos uma nova exploração do PB no sentido de levar os/as alunos/as a analisar as ilustrações e a associá-las ao país representado pelos gatos.

Distribuímos, depois, uma ficha de trabalho

com uma atividade que levou os/as alunos/as a associar a cada gato e a cada bandeira o símbolo/ícone do país em questão, procedendo à sua correção no PPT.

Seguidamente questionámos os/as alunos/as se sabiam onde ficavam localizados os países de origem dos gatos e projetámos um planisfério, entregando uma ficha de trabalho com a mesma informação. Os/as alunos/as foram identificando a localização dos países e fazendo o registo escrito na ficha.

No sentido de descobrir as línguas que se falam nos países referidos no PB, apresentámos no PPT alguns diapositivos em que se associava os gatos (com uma imagem), as línguas e as bandeiras. À medida que ia surgindo cada gato e cada bandeira, os/as alunos/as identificaram a língua falada, surgindo, então, no *slide* a resposta correta. Aproveitámos nesta altura para esclarecer os/as alunos/as que a língua falada no Brasil é o português e não o brasileiro, como os/as alunos/as referiram na biografia linguística, explicando que uma coisa é a nacionalidade, outra coisa é a língua. Distribuímos, depois, uma ficha de trabalho em que propúnhamos aos/as alunos/as colorir as bandeiras dos países.

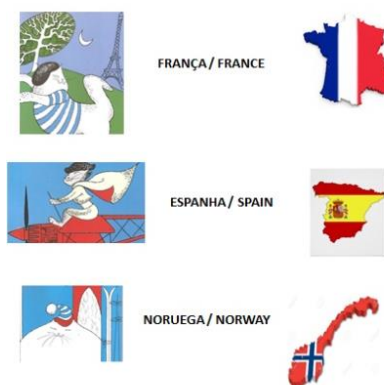


Figura 3 – Exercício de correspondência “My cat likes to hide in boxes”

Para finalizar a sessão, aplicámos um instrumento de autoavaliação para os/as alunos/as preencherem.

2.6.4. Sessão 4 “My cat likes to hide in boxes” – Cat & boxes

Iniciámos a sessão (Anexo 8) com um diálogo interativo no sentido de relembrar o PB *My cat likes to hide in boxes* e projetámos os diapositivos 1 a 3 do PPT2 para fazer uma sistematização dos países de origem dos gatos e das línguas que neles se falam.

Em seguida, desafiámos a turma a ler em conjunto o PB projetado nos diapositivos 4 a 21 do PPT (Anexo 8.2). Cada uma das quatro filas leu a frase de apresentação de cada gato e todo o grupo leu a frase que se repete ao longo da história, “But my cat likes to hide in boxes”.

Como as palavras “gato” e “caixa” foram surgindo ao longo do texto em diferentes línguas, propusemos uma atividade em que, numa ficha de trabalho, os/as alunos/as tinham de registar aquelas palavras nas diferentes línguas, associando-as à bandeira do respetivo país.

Seguidamente, relembrámos a pertença das línguas a diferentes famílias, chamando a atenção para a árvore das línguas, em forma de cartaz afixado no quadro de cortiça, e propusemos aos/às alunos/as que afixassem na mesma uma folhinha com as palavras “gato” e “caixa” nas diferentes línguas abordadas no PB. Alertámos, então, para a existência de uma segunda árvore das línguas que até ao momento permanecia oculta, que era a árvore das línguas nipónicas, da qual a língua japonesa faz parte.

Projetámos, depois, os diapositivos 26 a 34 do PPT como sistematização da ficha distribuída no final da aula anterior, aproveitando para rever o léxico das cores recorrendo às bandeiras.

A propósito das cores, lançámos aos/as alunos/as o desafio de aprenderem a dizer algumas cores nas diferentes línguas abordados até ao momento. Assim sendo, projetámos os diapositivos 35 a 45 do PPT onde fizemos um resumo das línguas faladas nos países referenciados no PB, associando as bandeiras desses países às famílias de línguas românica/latina, germânica, helénica e nipónica. Fizemos, ainda, uma associação entre as palavras que designam as cores “verde”, “branco”, “azul” e “cor de laranja” nas

diferentes línguas e as famílias de línguas a que pertencem. Procedemos ao registo de algumas conclusões após a comparação das palavras nas diferentes famílias de línguas, através de um exercício de preenchimento de espaços que projetámos no PPT e que os/as alunos/as tinham em suporte de papel para igualmente fazerem o seu registo.

Realizámos, ainda, um último exercício que consistia em detetar a palavra intrusa que não pertencia a determinada família de línguas.

Para finalizar a sessão, e à semelhança das sessões anteriores, aplicámos um instrumento de autoavaliação para os/as alunos/as preencherem.

2.6.5. Sessão 5 “Avaliação do Projeto”

Na última sessão do projeto (Anexo 9), solicitámos, à entrada para a sala de aula, que cada aluno/a retirasse um papel de um saquinho. Uma vez as crianças dentro da sala, dividimos os/as alunos/as em grupos, consoante o número que saiu a cada um (juntámos todos os números 1, todos os números 2,...) e explicámos que esta organização em grupos seria necessária para a primeira atividade da aula.

Já tínhamos afixado no quadro preto o jogo de tabuleiro “Snakes and Ladders” em papel plastificado e, através do diálogo interativo, explicámos aos/as alunos/as as regras deste jogo que consistiu em responder a questões sobre os conteúdos abordados nas quatro aulas anteriores. As regras do jogo podem ser consultadas no respetivo plano de aula. Os/as alunos/as participaram de forma entusiástica, embora com alguma agitação, característica desta turma que revela alguma dificuldade em concentrar-se, o que ficou patente, muitas vezes, nas respostas que davam.

Como forma de rematar a aula e de aferir os conhecimentos e capacidades que os/as alunos/as desenvolveram ao longo das sessões, aplicámos uma ficha de verificação com cinco exercícios. Entregámos um exercício de cada vez e, no final de cada um, um pequeno reбуçado em sinal de agradecimento aos/as alunos/as pela sua prestação.

Depois de descritas as sessões do projeto, passamos a explicitar os instrumentos de recolha de dados de que nos socorremos ao longo das

mesmas.

2.7. Instrumentos de recolha de dados

Sendo este um projeto de intervenção que, num quadro de investigação-ação, integra uma metodologia qualitativa, o professor desempenha também o papel de investigador, assumindo um papel ativo tanto à boca de cena como nos bastidores. Assim, cabe-lhe a recolha de informação, para encontrar respostas para os seus objetivos e questões de investigação.

Selecionámos, então, instrumentos que permitiram a recolha de dados relevantes para uma análise crítica e sustentada das competências desenvolvidas pelos/as alunos/as.

Apresentamos abaixo um quadro-resumo com cada sessão e os respetivos instrumentos/processos de recolha de dados.

SESSÕES	INSTRUMENTOS / PROCESSOS	DADOS RECOLHIDOS
0 Biografia Linguística	- Biografia linguística (questionário aberto)	- Respostas dos/as alunos/as
1 <i>PICTUREBOOK</i> "It's a book" (Lane Smith)		
2 <i>PICTUREBOOK</i> "It's a book" (Lane Smith)	- Vídeo gravação (grelhas de compilação de dados / transcrições)	- Interações dos/as alunos/as - Respostas / registos dos/as alunos/as (resolução das fichas de trabalho)
3 <i>PICTUREBOOK</i> "My cat likes to hide in boxes" (Eve Sutton)	- Fichas de trabalho;	
4 <i>PICTUREBOOK</i> "My cat likes to hide in boxes" (Eve Sutton)	- Questionário de auto avaliação.	

5 AVALIAÇÃO DO PROJETO	- Ficha de aferição de conhecimentos e capacidades	- Respostas / registos dos/as alunos/as
------------------------------	---	---

Quadro 3 – Instrumentos de recolha de dados

Como já referimos anteriormente no subcapítulo 2.3. optámos por dar início ao projeto com a aplicação de uma biografia linguística, através de perguntas individuais que permitiram aferir os conhecimentos dos alunos quanto à diversidade linguística, isto de modo a podermos compreender os saberes, atitudes e espírito de abertura dos aprendentes. A informação recolhida foi compilada, tratada e apresentada em gráficos e tabelas, cujos dados foram interpretados.

O facto de sermos as responsáveis pela dinamização das sessões, levou à seleção de outro instrumento crucial na recolha de dados, a vídeo gravação, que permitiu colmatar as limitações da observação e analisar aspetos pertinentes para responder à questão de investigação. No entanto, consideramos que as condições em que a vídeo gravação das sessões foi realizada poderiam ter sido mais eficazes, caso nos tivéssemos apercebido atempadamente de que, baixando os estores, conseguiríamos visualizar melhor os/as alunos/as que se sentavam junto à janela. Além disso se tivéssemos posicionando a câmara noutra ângulo, poderíamos ter tido outra perceção, nomeadamente, das atividades realizadas no espaço junto ao quadro. Daí que, nas sessões três e quatro, tivéssemos optado por utilizar uma segunda câmara, localizada ao fundo da sala, em cima de uma mesa, dando-nos uma nova panorâmica do espaço junto à janela, à secretária da professora e ao quadro.

Ademais, e ainda em relação à recolha de dados por vídeo gravação, consideramos que a presença da câmara de filmar promoveu muita agitação em vários/as alunos/as, a ponto de não estarem concentrados nem se envolverem nas atividades. Autores como Heacock, Souder e Chastain (1996) explicam que a presença de uma câmara pode modificar os comportamentos dos participantes, embora seja apenas por um curto período de tempo, regressando ao seu comportamento normal depois de se acostumarem com o equipamento.

Outro método de recolha de dados foi o questionário de autoavaliação, preenchido pelos/as alunos/as no final das sessões.

Para a recolha de dados contribuiu, também, a aplicação de fichas de trabalho ao longo das sessões do projeto, inclusivamente uma ficha de aferição final (Anexo 4) que os/as alunos/as realizaram na última sessão com o objetivo de verificarmos se as capacidades e os conhecimentos desenvolvidos ao longo do projeto estavam consolidados. Gregor Sutherland e Miki Nishimura (2003) refletem sobre a aplicação de questionários enquanto instrumento qualitativo de recolha de dados, considerando que se trata de uma ferramenta extremamente útil, pois são fáceis de aplicar e o seu conteúdo pode ser facilmente traduzido em dados descritivos ou estatísticos.

Capítulo 3 – Análise de dados e interpretação dos resultados

Depois de descrever o projeto de intervenção e de explicitar a metodologia de investigação, passamos a enunciar as categorias e subcategorias de análise, procedendo à análise dos dados para chegar aos resultados. Faremos igualmente alusão às evidências que possibilitaram fazer inferências, com o propósito de responder à questão de investigação que nos colocamos e que voltamos a transcrever: *Que aprendizagens (conhecimentos e estratégias) realizam os/as alunos/as no âmbito de atividades de desenvolvimento da IC a partir da análise de picturebooks?*

3.1. Metodologia de interpretação dos resultados

Privilegiámos a análise de conteúdo uma vez que esta consiste numa técnica de investigação que possibilita uma análise de conteúdo de tipo qualitativo (Carmo & Ferreira, 1998). Bardin (2011) salienta igualmente que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 44). Assim, de acordo com este autor, a análise de conteúdo deve ir além da descrição do conteúdo das mensagens, e incluir a inferência de conhecimentos sobre as condições em que foi produzido ou recolhido esse conteúdo, apoiada em indicadores.

Carmo & Ferreira (1998) definem as etapas a que deve obedecer a análise de conteúdo e pelas quais o nosso projeto se norteou: a definição dos objetivos, a construção do enquadramento teórico, a constituição de um *corpus* de análise, a definição de categorias e de unidades de análise e, finalmente, a análise e interpretação dos resultados obtidos (pp. 253-254).

Após termos apresentado a estrutura do nosso estudo, explicitamos, seguidamente, as categorias e subcategorias de análise.

3.2. Definição de categorias e subcategorias de análise

A informação que pudemos recolher através dos vários instrumentos foi estruturada em categorias que são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 2011, p. 147). As categorias e subcategorias definidas para o nosso estudo surgiram do cruzamento do enquadramento teórico que suporta a nossa investigação, resultando da transformação e organização dos dados recolhidos, tendo em consideração a questão de investigação.

Assim, definimos duas categorias de análise, *Cultura linguística e Estratégias de transparência*, subdividindo esta em *Recurso à imagem e Recurso à transparência ortográfica*.

Categorias	Subcategorias
C1- Conhecimentos de Cultura Linguística	C1.1. Unidades de registo onde se verifica que os/as alunos/as conseguem identificar famílias de línguas; reconhecer línguas a partir de sistemas de escrita; e relacionar países e línguas.
C2 – Recurso a Estratégias de transparência	C2.1. Recurso à imagem: unidades de registo onde se verifica que os/as alunos/as recorrem à imagem para compreender um enunciado. C2.2. Recurso à transparência ortográfica: unidades de registo onde se verifica que os/as alunos/as recorrem à transparência ortográfica para compreender um enunciado; unidades de registo em que se observa a transferência de conhecimentos e capacidades de um domínio linguístico para outro.

Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise

A categoria “Cultura linguística” contém apenas uma subcategoria, traduzindo-se em “unidades de registo onde se verifica que os/as alunos/as

conseguem identificar famílias de línguas”; reconhecer línguas a partir de sistemas de escrita; e relacionar países e línguas.

No que diz respeito às famílias de línguas julgamos que os alunos foram capazes de estabelecer relações de semelhança e de diferenciação entre línguas, reconhecendo entre elas elos de familiaridade linguística. De acordo com o *FREPA* (Candelier, et al., 2012), a compreensão de relações de familiaridade entre línguas constitui um conhecimento relevante no âmbito da educação para a diversidade linguística: “Knows that languages are linked between themselves by so-called ‘kinship’ relationships / knows that languages belong to language families” (p.26). De igual modo, este documento sublinha, ainda, como conhecimento relevante o fenómeno de empréstimo linguístico, que também tivemos em consideração na análise dos dados que recolhemos: “Knows about the phenomenon of ‘borrowing’ from one language to another” (p.27). Outro conhecimento que valorizámos, na análise e interpretação de resultados, prende-se com o reconhecimento de diferentes sistemas de escrita, sendo este também um tópico destacado no *FREPA*: “Knows that systems of script may function in different ways” (p.29). Por fim, procurámos, ainda, compreender se os/as alunos/as foram capazes de associar países e línguas, sendo esta, também, uma categoria prevista no referencial supracitado: “Knows that in mastering knowledge about languages, one also acquires historical / geographical knowledge” (p.25).

Passamos, agora, a definir a segunda categoria, “Recurso a estratégias de transparência”.

Entendemos por estratégias de transparência a produção de inferências, a partir de imagens (Valente, 2010) e também a partir da comparação entre línguas, de modo a tornar perceptível uma palavra ou enunciado inicialmente opaco (Castagne, 2004).

Referindo-nos, agora, à primeira subcategoria, “Recurso à imagem”, pretendemos perceber se os alunos conseguem estabelecer correlações entre texto icónico e texto verbal para compreender um determinado enunciado. Por outras palavras, e dado que nos referimos à leitura de PB, pretendíamos avaliar se os discentes conseguiam complementar a informação verbal, preenchendo as lacunas de compreensão a partir da transparência visual do texto.

No que diz respeito à proximidade entre as línguas, podemos distinguir palavras semelhantes, transparentes e opacas. De acordo com Adrien Lefevre, Silvia Castro, Susana Ambrósio & Teresa Alves (2011), as palavras transparentes “son palabras que por su gran parecido con las de la propia lengua materna aparecen claramente, es decir, nos son fácilmente comprensibles”. Por sua vez, as palavras opacas são definidas como: “aquellas que no son inmediatamente accesibles porque su forma difiere de la que aparecería en nuestra lengua materna” (p. 150). Devemos ressaltar que as relações de transparência podem ser efetuadas a partir da comparação entre línguas em que nenhuma é materna. A título de exemplo, o aprendente pode socorrer-se do seu conhecimento da língua inglesa para reconhecer uma palavra transparente em língua alemã.

Margueritte et al. (2011, p. 26)(2011) definem o processo de compreensão de uma nova língua como uma construção interdependente que envolve a percepção da palavra através da ativação de conhecimentos em diferentes línguas. Essa ativação permite a identificação das propriedades gráficas, semânticas e morfológicas das palavras, que ganham sentido dentro um determinado contexto.

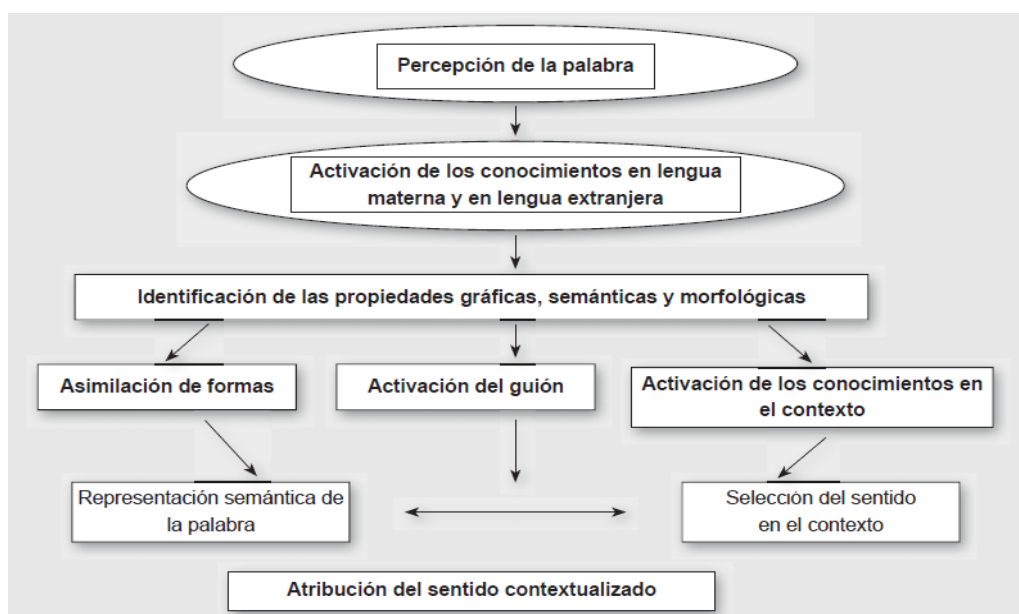


Figura 4 – Processo de compreensão de uma nova língua

Eric Castagne (2004) diferencia vários tipos de estratégias de identificação da transparência: ortográfica, fonológica e morfológica. O mesmo autor distingue estratégias de transparência parcial e totalmente diretas,

aquelas que são de fácil acesso (“Spain”/“Espanha”) e indiretas, cuja compreensão oferece maior dificuldade e implica maior número de inferências (“aeroplane”/“avião”). Neste último caso, partindo do exemplo que apresentamos, e que foi retirado do PB *My cat likes to hide in boxes*, os alunos teriam de inferir através do prefixo “aero-“ e do contexto logo-icónico que “aeroplane” significava “avião”. No nosso projeto privilegiámos as transparências diretas, visto que se trata de uma primeira abordagem à IC. O recurso a esta tipologia de transparência teve como objetivo principal motivar os/as alunos/as para uma iniciação a esta estratégia de comparação entre línguas, sem que se sentissem frustrados nesse exercício inferencial.

Além disso, optámos por nos cingir à transparência ortográfica, uma vez que o recurso nuclear foram os PB, pelo que partimos da análise do texto verbal.

As duas subcategorias enunciadas, “Recurso à imagem” e “Recurso à transparência ortográfica”, estão, na verdade, estreitamente relacionadas, uma vez que a construção do sentido de um determinado enunciado, nomeadamente no que se refere a PB, implica o relacionamento entre texto icónico e texto verbal. Contudo, de modo a apresentar os resultados de forma mais clara, optámos por organizar a leitura dos mesmos nestes dois campos. No que diz respeito ao recurso à imagem, é nosso objetivo perceber se os/as alunos/as conseguem interpretar o texto icónico, associando-o ao texto verbal enquanto estratégia de IC. Quanto à subcategoria “Recurso à transparência ortográfica” é nosso intuito apurar se os/as alunos/as são capazes de estabelecer relações interlinguísticas entre palavras da mesma raiz filogenética ou de outras.

Explanadas as categorias de análise, prosseguimos com a análise e a interpretação dos dados recolhidos e compilados.

3.3. Análise dos dados e interpretação dos resultados

Depois de enunciadas as categorias e subcategorias de análise, procedemos à interpretação dos resultados, aludindo às evidências que possibilitaram retirar inferências, com o propósito de responder à questão de investigação inicialmente enunciadas, que voltamos a transcrever: *Que*

aprendizagens (conhecimentos e estratégias) realizam os/as alunos/as no âmbito de atividades de desenvolvimento da IC a partir da análise de picturebooks?

3.3.1. Conhecimentos de cultura linguística

Apresentamos, agora, a análise de dados no que diz respeito à categoria “Cultura linguística” e à subcategoria “Unidades de registo onde se verifica que os/as alunos/as conseguem identificar famílias de línguas a partir de sistemas de escrita; e relacionar países e línguas.”.

Na sessão um, queríamos perceber se os alunos conseguiam identificar estrangeirismos que utilizavam habitualmente, de modo a aceder ao significado do texto verbal e icónico. Considerámos importante, numa primeira fase do projeto, levar os alunos a compreender que já possuíam conhecimentos sobre a língua inglesa e que deveriam socorrer-se dos mesmos para descodificarem um determinado enunciado. Desta forma, era nosso intuito desenvolver uma atitude pró-ativa perante o texto, por oposição a uma atitude passiva, promovendo a vontade de decifrar um enunciado pela mobilização de conhecimentos prévios. A estratégia que utilizámos pretendia motivar os discentes para a IC, iniciando este percurso de aprendizagem pelo reconhecimento de vocabulário da área tecnológica que imaginávamos que dominassem.

Na atividade introdutória à leitura do PB *It's a Book*, os/as alunos/as foram solicitados a partilhar conhecimentos sobre estrangeirismos provenientes do inglês do domínio tecnológico que se introduziram na língua portuguesa, como podemos comprovar no seguinte excerto transcrito:

P – and the computer ↗ / a word in English related to computer

A3 – youtube

A7 - internet

P - great ↗

A12 – Skype

P – when I go to youtube / eu tenho que entrar no computador com um...

A2 – código/ palavra pass

P – in English

Als – password

P – great/ password/ that's it

Als – e o email

P – o email/ right/ não se diz normalmente fui ver o correio para ver se recebi uma mensagem/ não/ diz-se fui ao email ver se recebi uma mensagem

A13 – há uma coisa que se chama Messenger

P – yes / that's true

A15 – o Google

(Sessão 1, Vídeo 1, 00:12:55 – 00:13:14)

Ao analisarmos este trecho verificamos que os/as alunos/as foram capazes de identificar estrangeirismos, demonstrando consciência de que os mesmos existem e que fazem parte do discurso quotidiano em língua portuguesa. Depois deste primeiro momento em que demos visibilidade aos repertórios linguísticos dos alunos, procurámos, seguidamente, levar os/as alunos/as a mobilizá-los para interpretar o texto *It's a Book*, nomeadamente pela distinção entre vocábulos do campo lexical de “computador” e de “livro”. Ao analisar a videogravação, verificamos que os discentes (A2, A4, A10, A13, A14, A18, A19, A20, A21, A22) conseguiram identificar os estrangeirismos relativos a cada um desses campos, que ficaram registados no quadro, como se demonstra no seguinte quadro:

Computer	Book
scroll down	turn the page
blog	letters
mouse	library
text	
tweet	
wi-fi	
password	
charge up	

Quadro 5 – Vocábulos do campo lexical de “computador” e de “livro” identificados pelos alunos.

Esta atividade possibilitou que as crianças se consciencializassem das relações entre as línguas ao nível dos estrangeirismos. Desta forma, os/as alunos/as ganharam consciência de que é possível gerir o seu próprio repertório estratégico e linguístico para distinguir campos lexicais em LE.

Esta atividade de IC levou os aprendentes a perceber que aprender uma LE implica o recurso a uma competência parcial que é ativada de acordo com as suas necessidades, ou seja, a um domínio incompleto de determinado

idioma. Além disso, esta atividade levou-os a refletir sobre a sua própria língua pela identificação de estrangeirismos ingleses.

Assim, no final da sessão 1, depois de realizarmos exercícios no âmbito da transparência ortográfica entre palavras de línguas aparentadas (inglês, alemão e norueguês; português e espanhol), procurámos saber se as atividades realizadas tinham contribuído para a construção de conhecimento sobre as famílias de línguas. Analisemos, portanto, a seguinte transcrição:

P – What are the similar languages/ línguas semelhantes↗
A7 – espanhol e português
A14 – inglês e norueguês
P – give me an example
A14 – mouse/ mus
P – very good/ more↗ English is similar to...
A4 – alemão
P – German/ very good// por que é que há línguas mais parecidas entre si↗
A14 – porque têm palavras parecidas
P – por exemplo, [dirigindo-se à aluna A4], tu és parecida com alguém que conheças↗
A4 – sim/ dizem que sou parecida com a minha mãe
P – e vocês são da mesma...
ALS – família
P – very good/ languages also have families/ what did I say↗ as línguas também têm...
ALS – famílias
P – very good
(Sessão 1, Vídeo 3, 14:55 – 15:46)

No âmbito dos conhecimentos de cultura linguística, concluímos que os/as alunos/as são capazes de reconhecer a família de línguas germânicas e românicas, nomeando algumas dessas línguas (inglês, alemão e norueguês; português e espanhol). Mais uma vez, apuramos que os discentes tomaram consciência das pontes que as línguas estabelecem entre si, pelo reconhecimento de semelhanças ortográficas e fonéticas.

No seguimento deste diálogo, foi dinamizada uma atividade em que os/as alunos/as deveriam colocar as mesmas palavras utilizadas no exercício anterior, inscritas em cartões em forma de folhas, numa árvore de línguas (Figura 6).

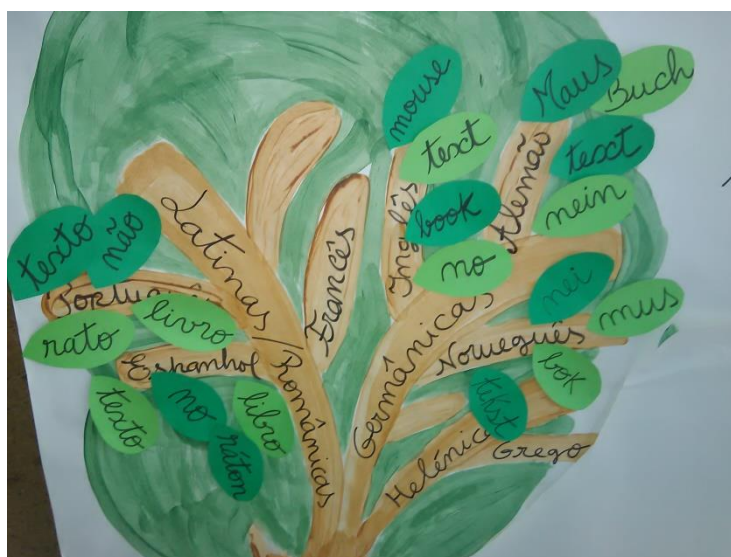


Figura 5 – Árvore das famílias de línguas

Ao analisar os dados recolhidos a partir da realização da atividade, concluímos que todos os/as alunos/as conseguiram fazer corresponder as vinte palavras à respetiva família de línguas, à exceção dos alunos A9, A12 e A16 nas palavras alemãs “nein” e “Buch” e na palavra norueguesa “mus”. Por conseguinte, esta atividade proporcionou um aprofundamento de conhecimentos sobre as línguas e sobre as suas relações de familiaridade que procurámos consolidar através da representação gráfico-visual da árvore das línguas.

Na sessão 3, subordinada à leitura do PB *My cat likes to hide in boxes* (Sutton, 2010), foi pedido que os/as alunos/as resolvessem uma ficha de trabalho (Anexo 8.3) com o objetivo de associar as palavras *cat* e *boxes*, traduzidas em francês, espanhol, português, norueguês, alemão, grego e japonês, à respetiva língua. Estas línguas relacionam-se com os países mencionados no PB. A informação foi organizada na seguinte tabela:

Alunos/as	Respostas corretas						
	French	Spanish	Norwegian	Greek	Portuguese	German	Japanese
A1	1	2	2	2	2	2	2
A2	2	2	1	2	2	2	2
A3	1	2	2	2	2	2	2
A4	1	2	1	2	2	2	2
A5	1	2	1	2	2	2	2
A6	2	2	2	2	2	1	2
A7	2	2	1	2	2	2	2
A8	1	2	1	2	2	1	2
A9	2	2	1	2	2	2	1
A10	2	2	2	2	2	2	2

A11	1	2	2	1	2	2	2
A12	2	2	1	2	2	2	2
A13	1	2	1	2	2	2	2
A14	2	2	2	2	2	2	2
A15	1	2	2	1	2	2	1
A16	2	2	1	2	2	2	2
A17	1	2	1	2	2	2	2
A18	2	2	2	2	2	1	2
A19	2	2	1	2	2	2	2
A20	1	2	2	2	2	1	2
A21	2	2	1	2	2	1	2
A22	1	2	2	2	2	1	2
A23	1	2	1	2	2	2	2

Tabela 2 – Resultados do exercício de identificação de línguas

A partir da análise dos resultados, observamos que todos os/as alunos/as conseguiram, naturalmente, identificar as palavras em português e em espanhol, o que se relacionar com a proximidade entre as línguas. Por sua vez, 11 alunos/as identificaram as duas palavras em francês e os restantes identificaram apenas uma. Quanto ao norueguês e ao alemão, os/as alunos/as recorreram à transparência ortográfica para identificar as palavras, pelo que 10 alunos/as conseguiram identificar as duas palavras em norueguês e os restantes identificam apenas uma. Quanto ao alemão, 17 alunos/as registaram duas palavras e 6 apenas uma. Quanto às línguas grega e japonesa, apenas 2 alunos/as identificaram uma palavra, enquanto 21 alunos/as foram capazes de reconhecer duas. Parece-nos que este resultado se deve ao facto de, na ficha de trabalho, figurar a transliteração da palavra nos sistemas de escrita originais, uma vez que, na leitura da versão adaptada do PB, se chamou a atenção para os alfabetos da língua grega e japonesa.

Em suma, verificamos que a maioria dos/as alunos/as mobiliza conhecimentos de cultura linguística de modo a identificar as línguas, na medida em que recorre à estratégia da transparência ortográfica entre palavras da mesma família. Por exemplo, a associação entre “caixa” e “caja” leva-os a identificar que este último termo pertence ao espanhol, pela semelhança com o português e pelo que aprenderam sobre as famílias de línguas. Além disso, sabendo que o norueguês e o alemão pertencem à mesma família de língua que o inglês, os/as alunos/as são capazes de associar as palavras à respetiva língua.

Ainda na sessão três, na sequência da análise do livro *My cat likes to hide in boxes*, foi realizada uma ficha de autoavaliação em que os/as alunos/as deveriam responder a um conjunto de perguntas sobre as línguas estudadas (Anexo 7.6), cujos resultados se apresentam na seguinte tabela:

Pergunta	Resposta certa	N.º de discentes que acertaram	NR
1)	<i>Português</i>	22	0
2)	<i>Francês</i>	18	2
3)	<i>Norueguês</i>	19	0
4)	<i>Japonês</i>	20	1
5)	<i>Alemão</i>	21	1
6)	<i>Espanhol</i>	23	0
n.º de sujeitos (total 23)			

Tabela 3 – Resultados Ficha de autoavaliação – Sessão 3

Assim, à afirmação “Sei qual é a língua que se fala no Brasil”, 22 alunos/as acertaram, respondendo “português”. À afirmação “No país da Torre Eiffel, fala-se...”, 18 alunos/as completaram corretamente, escrevendo “francês”. À afirmação “No país onde se pratica ski, fala-se...”, 19 alunos/as escreveram corretamente “alemão”. À afirmação, “No país em que o traje tradicional é o Kimono, fala-se...”, 20 alunos/as responderam acertadamente “japonês”. À afirmação “No país em que a cerveja é uma bebida tradicional, fala-se...”, 21 alunos/as identificaram de forma correta o “alemão”. Por fim, à afirmação “A língua mais próxima do português é o...”, todos os/as alunos/as completaram de forma exata com a expressão “espanhol”. Em suma, verificamos que os/as alunos/as aumentaram a sua cultura linguística, pois foram capazes de associar ícones culturais (monumentos, indumentária, gastronomia) à língua falada no respetivo país. Além disso, identificaram também a relação de familiaridade entre o português e o espanhol.

Consideramos, pois, que esta atividade contribuiu para que os alunos ganhassem maior consciência não só sobre o património linguístico-cultural da humanidade, como também sobre o conhecimento que tinham conseguido construir ao longo das sessões.

Na sessão quatro, solicitámos que os/as alunos/as resolvessem uma ficha de trabalho (Anexo 8.3) de modo a associarem as palavras *cat* e *boxes*, traduzidas em francês, espanhol, português, norueguês, alemão, grego e japonês, à respetiva língua. Na resolução do exercício, verificámos que o grego

e o japonês foram corretamente identificados por 21 alunos/as que conseguiram mobilizar conhecimentos de irregularidades grafemáticas, reconhecendo que estes sistemas de escrita se distinguíam do alfabeto latino. Por outras palavras, os/as alunos/as foram capazes de descobrir o “intruso”.

Esta atividade tinha como propósito levar os alunos a compreender a pluralidade dos sistemas de escrita do mundo através da identificação de aspetos dissemelhantes das línguas, nomeadamente, os alfabetos. Se até ao momento, era nosso propósito que as crianças recorressem à estratégia da comparação pela semelhança, procurámos nesta atividade sublinhar que o reconhecimento de diferenças é igualmente válido enquanto estratégia de IC. Ainda nesta sessão, partimos da análise das cores das imagens do *picturebook My cat likes to hide in boxes*, para realizar um exercício de IC com a designação das cores *blue*, *green*, *white* e *orange*, com o objetivo de identificar a família de línguas.

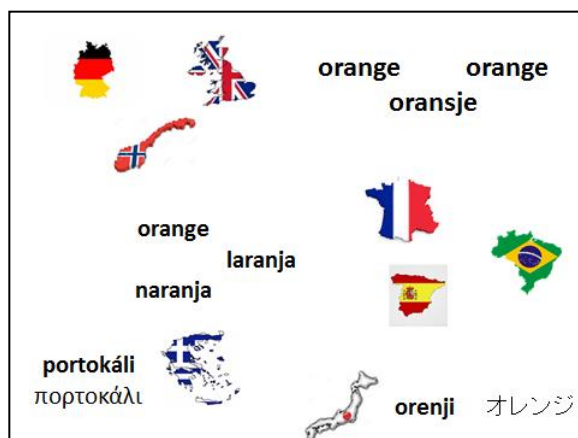


Figura 6 – Excerto do PPT “As cores e as famílias de línguas”

Na sequência do que aprenderam na sessão, pedimos que realizassem um exercício de identificação da família de línguas, de acordo com um determinado grupo de palavras. O primeiro grupo compreendia as palavras “grün”, “green” e “grønn” (línguas germânicas); o segundo grupo as palavras “vert”, “verde” e “verde” (línguas românicas); o terceiro grupo “prásinos” (πράσινος) (línguas helénicas); e o quarto grupo “gurin”(グリーン) (línguas nipónicas). A informação foi compilada na seguinte tabela:

Respostas	N.º de discentes que acertaram
1) Línguas germânicas	21

2)	<i>Línguas românicas</i>	23
3)	<i>Língua helénica</i>	22
4)	<i>Língua nipónica</i>	22
n.º de sujeitos (total 23)		

Tabela 4 – Resultados de exercício de IC – Sessão 4

Da análise dos resultados, verificamos que a maioria dos/as alunos/as consegue identificar corretamente a família de línguas. Quanto à família de línguas românicas, todos os/as alunos/as a registaram corretamente. A família de línguas germânicas foi identificada por 21 alunos/as, enquanto a helénica e a nipónica foram identificadas por 22 alunos/as. Esta atividade pressupunha que os aprendentes se apercebessem que o seu sistema de escrita, o latino, não é universal, mas que é comum à família de línguas germânica e românica. Além disso, pretendíamos, ainda, perceber se, de facto, os discentes conseguiam aplicar os conhecimentos desenvolvidos ao longo das sessões.

Esta foi uma abordagem que, efetivamente, revelou potencialidades formativas. Em primeiro lugar, os discentes conseguiram mobilizar um repertório estratégico para identificar semelhanças entre palavras de línguas diferentes; e, em segundo lugar, foram capazes de produzir nexos lógicos de modo a agrupá-las de acordo com a respetiva matriz genealógica.

Foi, ainda, realizada uma ficha de autoavaliação (Anexo 8.11), cujos resultados se apresentam na seguinte tabela:

Pergunta	Resposta certa	N.º de discentes que acertaram	NR
1)	<i>Japonês</i>	21	1
2)	<i>Grego</i>	19	2
3)	<i>Inglesa</i>	20	1
4)	<i>Grego/ japonesa</i>	16	3
5)	<i>Blue, orange</i>	20	1
n.º de sujeitos (total 23)			

Tabela 5 – Resultados Ficha de autoavaliação – Sessão 4

A partir da leitura dos dados, verificamos que, mais uma vez, os/as alunos/as foram capazes de reconhecer os sistemas de escrita das palavras em japonês (21 alunos/as) e grego (19) para identificar as línguas. Por sua vez, 20 alunos/as conseguiram reconhecer que existem muitas palavras semelhantes entre a língua inglesa e a japonesa. Dezasseis alunos/as conseguiram apontar a língua grega e/ou japonesa como pertencentes a uma

família de línguas diferente das línguas românicas. Por fim, 20 discentes referiram a designação das cores “blue” e “orange” como palavras semelhantes nas várias línguas estudadas. Esta atividade contribuiu para desenvolver a capacidade de autoavaliação nos/as alunos/as, uma vez que tomaram consciência dos seus conhecimentos sobre sistemas de escrita e famílias de línguas.

Na ficha de avaliação final (Anexo 4), pedimos que resolvessem um exercício de correspondência em que deveriam associar as línguas à respetiva família. Os resultados foram organizados na seguinte tabela:

Exercício 1 – Faz corresponder as línguas à árvore da sua família.	N.º total de sujeitos
Identificaram 2 línguas latinas	15
Identificaram 1 língua helénica	19
Identificaram 2 línguas germânicas	15
Identificaram 1 língua nipónica	20

Tabela 6 – Resultados do Exercício 1 da Ficha de Aferição Final

Assim, observamos que 15 discentes foram capazes de identificar as duas línguas latinas, 19 alunos/as a língua helénica, 15 alunos/as reconheceram as duas línguas germânicas e 20 a língua nipónica. Por conseguinte, concluímos que grande parte dos/as alunos/as conseguiu mobilizar os conhecimentos desenvolvidos ao longo do projeto sobre famílias de línguas.

Por fim, no exercício 7 da ficha de aferição final, pedimos que os/as alunos/as associassem os ícones que representavam os diversos países abordados às línguas que neles se falam. Ao avaliar as respostas, chegámos aos seguintes resultados:

Pergunta	Resposta certa	N.º de discentes que acertaram	NR
1)	<i>Francês</i>	18	0
2)	<i>Norueguês</i>	18	0
3)	<i>Grego</i>	17	0
4)	<i>Português</i>	23	0
5)	<i>Alemão</i>	21	0
6)	<i>Japonês</i>	20	0
n.º de sujeitos (total 23)			

Tabela 7 – Resultados do Exercício 7 da Ficha de Aferição Final

Como se pode depreender a partir da tabela, grande parte dos/as alunos/as foi capaz de associar os países representados nas figuras e a língua oficial dos mesmos.

Em suma, depois de analisarmos os dados referentes aos conhecimentos de cultura linguística desenvolvidos ao longo das sessões do projeto, acreditamos que os discentes conseguiram recorrer a estratégias no domínio de IC para relacionar diferentes línguas. Assim, os aprendentes tiveram a possibilidade de partilhar conhecimentos que identificámos como cultura linguística que já traziam, reconhecendo que o conhecimento sobre línguas e culturas do mundo não decorre apenas daquilo que é ensinado na escola, mas também das suas experiências diárias. Deste modo, no final do projeto, ficou claro que os discentes conseguem, com alguma facilidade, distinguir as famílias de línguas (românicas, germânicas, helénicas e nipónicas), seja pelo recurso à estratégia da transparência ortográfica, seja pelo recurso à estratégia da comparação contrastiva de sistemas de escrita. Através das atividades desenvolvidas neste âmbito, cremos que os alunos conseguiram adquirir uma visão menos monolíngue e etnocêntrica do mundo, compreendendo que todas as línguas, apesar de diferentes, têm elos em comum e são igualmente importantes.

Depois de analisarmos os resultados acerca da categoria “Conhecimentos de cultura linguística”, passamos a interpretar os resultados referentes à categoria “Recurso a estratégias de transparência”.

3.3.2. Recurso a estratégias de transparência

No âmbito da categoria “Estratégias de transparência”, faremos agora a interpretação dos resultados no que diz respeito às subcategorias “recurso à imagem” e “recurso à transparência ortográfica”. Devemos sublinhar, neste contexto, que o processo inferencial de construção do sentido implica a associação de signos visuais e verbais. No entanto, por uma questão de organização das evidências, procurámos distinguir estes dois campos analíticos em inferências da esfera visual e da esfera ortográfica.

3.3.2.1. Recurso à imagem

Na sessão 1, no contexto da análise do livro *It's a book* (Smith, 2010), os/as alunos/as realizaram uma pré-leitura do texto a partir das imagens. Atentemos no seguinte excerto transcrito da aula:

- P – (mostrando a capa e a contracapa) who are the characters?
A4 – um macaco
P- in English
A4, A14, A21 – monkey
ALS – um burro
A14 – donkey
P – great/ what does character mean?/ character in Portuguese is...
A19 – o caráter
P – no (aponta para imagens da capa e contracapa)/ it's a story/ a story has...characters
A5 – ah/ as personagens
P – yes/ great
(sessão 1, vídeo 1, 00:14:30-00:15:46)

Através deste excerto, observamos que os/as alunos/as conseguiram inferir aspetos sobre o texto, nomeadamente sobre as personagens, a partir da leitura de imagens. Mas os/as alunos/as conseguiram, ainda, antecipar o tema da história a partir da análise gráfico-icónica. As atividades de interpretação de PB pretendem desenvolver a capacidade de recorrer à imagem como meio facilitador da compreensão do texto.



Figura 7 – Contracapa de *It's a book*

A este respeito, observemos o seguinte excerto transcrito:

- P – (mostrando a contracapa e apontando para os textos em azul e em castanho) what's the difference between the types of letters?
A14 – são de cores diferentes
A13 – brown and blue
P – yes/ they have diferente colours/ what else? (explicando também com gestos) they have another thing that is different...
A4 – têm formas diferentes
P – excellent?/ and what do you have in your mobilephone or computer?/ the blue or the brown?
ALS – the blue
P – and in a book?

ALS – the brown
P – so/ this picturebook is about two objects (faz em gesto)/ what objects
A7 – um telemóvel
P – similar/ semelhante
A19 – computer
P – great/ a computer and a...(aponta para imagem)
ALS – livro/ a book
(sessão 1, Vídeo 1, 00:17:30 – 00:19:06)

Como se pode depreender deste excerto, os/as alunos/as conseguiram antecipar o tema da história a partir da leitura de aspetos gráficos e icónicos. Assim, verificamos que a variedade de elementos visuais que um PB disponibiliza permite desenvolver nos/as alunos/as a capacidade de realizar inferências de forma mais complexa, estando atentos a cores, tamanhos e tipos de letra, imagens, entre outros aspetos relevantes para a interpretação de um texto. A dimensão icónica deste género literário permite construir pontes inferenciais, que levam os/as alunos/as a relacionar os conhecimentos linguísticos que possuem, para assim poderem compreender um enunciado em LE.

Ainda na sessão 1, no diálogo de interpretação do livro em análise, os/as alunos/as conseguiram recorrer à imagem para compreender que, no texto, se fazia um jogo com o termo *mouse* enquanto animal e enquanto objeto informático. Assim, veja-se o seguinte trecho da aula:

P - what are the characters ↗
Als – a mouse/jackass/ a monkey
[os/as alunos/as visualizam o *picturebook* digitalizado em *powerpoint*]
(...)
P – where’s your mouse ↗ / what is he asking ↗
A4 – pelo rato
P – yes the mouse / what mouse ↗ / the animal ↗
A4 – não / o mouse do computador
P – but the monkey does not have [faz gesto de não com a mão] a computer mouse / does he ↗
A14 – it’s an animal
A4 – é um ratinho a sério
P – o único mouse que ele tem é um...
AL – animal
P – how do you say (aponta para a imagem do Jackass que tem um rato do computador na mão) in English ↗
ALS – mouse
P – and the animal ↗
ALS – it’s mouse
P – mouse também / o Jackass acha que os books têm...

A4 – mouse
(sessão 1, Vídeo 1, 00:27:16 / 00:29:35)

Na sessão dois, na sequência da análise do livro *It's a book*, foi pedido que os/as alunos/as resolvessem exercícios em que era necessário realizar a correspondência entre a imagem de uma personagem e o sentimento que exprimia. Era nosso objetivo perceber se conseguiam recorrer à transparência ortográfica entre as palavras em português e inglês, bem como ao texto icónico, de modo a associar a palavra que designava o sentimento em relação à respetiva imagem. Os dados foram organizados na seguinte tabela:

Alunos/as	Respostas corretas						
	<i>angry</i>	<i>interested</i>	<i>curious</i>	<i>bored</i>	<i>worried</i>	<i>surprised</i>	<i>scared</i>
A1	X	X	X	X	X	X	X
A2	X	X	X	X	X	X	X
A3							
A4	X	X	X	X	X	X	X
A5	X	X	X	X	X	X	X
A6		X	X			X	
A7		X	X			X	
A8		X	X			X	X
A9		X	X	X		X	
A10		X	X			X	
A11	X	X	X	X	X	X	X
A12							
A13	X	X	X	X	X	X	X
A14	X	X	X	X	X	X	X
A15	X	X	X	X	X	X	X
A16		X	X			X	
A17	X	X	X			X	
A18		X	X			X	
A19	X	X	X	X	X	X	X
A20	X	X	X	X	X	X	X
A21	X	X	X	X	X	X	X
A22	X	X	X	X	X	X	X
A23		X	X			X	
Totais corretos	13	21	21	13	12	21	13

Tabela 8 – Resultados de exercício de IC – Sessão 2

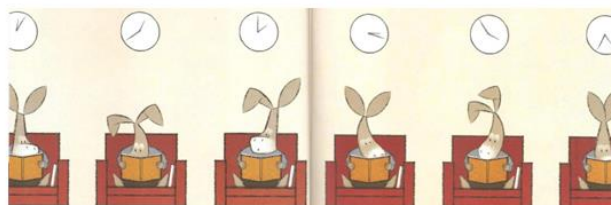
A análise desse exercício permitiu concluir que todos os/as alunos/as conseguiram associar corretamente as palavras transparentes, no que diz respeito ao português e ao inglês, com a respetiva imagem. Por sua vez, 12 alunos/as foram capazes de realizar o exercício, acertando na totalidade das correspondências. Assim, verificamos que os/as alunos/as recorreram à

transparência otográfica entre a sua língua materna e a língua estrangeira em aprendizagem, enquanto estratégia para associar texto e imagem.

Na ficha de aferição de conhecimentos (Anexo 4), que encerra o projeto, voltámos a avaliar a capacidade de relacionar imagens e texto verbal como suporte para a IC.

No exercício 3 desta ficha, pedimos que os/as alunos/as selecionassem um dos conjuntos de frases em duas línguas estrangeiras (francês e alemão), de acordo com a leitura da figura, que apresenta a personagem Jackass muito interessado a ler um livro.

3. Assinala com um X o conjunto de frases correto (a. ou b.) para legendar esta imagem.



a. Jackass n'aime pas le livre.
Jackass mag das Buch nicht.

b. Jackass aime le livre.
Jackass mag das Buch.

Figura 8 – Exercício 3 da ficha de avaliação final

Esta atividade tinha como objetivo levar os alunos a mobilizar diferentes estratégias de IC, nomeadamente, o recurso à imagem e à comparação de frases em línguas que lhes eram desconhecidas, mas que pertenciam a famílias de línguas dos seus repertórios. Por outras palavras, embora não conhecessem as línguas alemã e francesa, pela sua proximidade com a língua inglesa e portuguesa, respetivamente, conseguiriam perceber que o primeiro grupo era composto por frases negativas e o segundo por frases afirmativas. Cumpre esclarecer que, na explicação do exercício, a professora fez acompanhar a leitura das frases com um gesto que indicava negação (no primeiro grupo) e afirmação (no segundo grupo). Mesmo assim, os alunos tinham de relacionar a palavra “aime” com “amar”, “livre” com “livro” e “Buch” com “book” e, por sua vez, associá-las à imagem para resolver corretamente o

exercício. Os/as alunos/as deveriam, assim, identificar o conjunto de frases afirmativas, sendo que 18 conseguiram fazê-lo.

No exercício 5, pedimos que os discentes identificassem o estado de espírito da personagem Jackass a partir da imagem, selecionando entre “sad”, “sleepy” ou “fine”, sendo esta última a opção correta. Depois de identificarem esse sentimento, os alunos deveriam fazer corresponder, num segundo exercício, as palavras “bien” (francês), “bueno” (espanhol) e “fein” (alemão) à respectiva língua. Assim, os/as alunos/as deveriam identificar primeiro a palavra em inglês e depreender que, sendo uma língua germânica, a palavra “fein”, pela semelhança, seria alemã. Depois disso, bastaria fazer corresponder a palavra espanhola e francesa.

4. Como será que o *rabbit* se sente ao ser ameaçado pelo pirata?



4.1. Faz corresponder as palavras às línguas com uma seta.

<i>miedo</i>	•	•	Inglês
<i>fear</i>	•	•	Norueguês
<i>frykt</i>	•	•	Espanhol

Figura 9 – Exercício 5 da ficha de avaliação final

Procedendo à análise dos resultados, verificamos que 18 alunos/as legendam corretamente a imagem com a expressão “I’m fine”; 17 alunos/as fazem corretamente a correspondência com a palavra alemã; 18 alunos/as identificam bem a palavra francesa e 19 alunos/as identificam a espanhola. Em suma, os/as alunos/as são capazes de ativar um processo inferencial a partir da imagem, o que lhes permite posteriormente aplicar a estratégia da transparência ortográfica para descobrir a língua de cada palavra.

No que respeita à categoria “Recurso à imagem”, foi nosso intuito perceber se os alunos conseguiam mobilizar uma estratégia de compreensão pela associação de diferentes signos icônicos e verbais. Deste modo, para

compreender o sentido geral dos PB, bem como de enunciados específicos, seja de excertos de PB ou outros por nós criados, os aprendentes deveriam fazer inferências das imagens em estreita ligação com o texto verbal para depreender significados. Neste contexto, e como ficou demonstrado pela análise dos dados, apuramos que as imagens constituem um elemento motivador da busca do significado, uma vez que alavancam a interpretação do texto, permitindo superar a frustração de estar perante palavras que, à partida, os/as alunos/as não conhecem, mas que no contexto logo-icónico se conseguem descodificar.

Assim, após a análise dos dados relativamente à subcategoria “Recurso à imagem”, passamos, agora, a fazer uma leitura dos resultados referentes à subcategoria “Recurso à transparência ortográfica”.

3.3.2.2. Recurso à transparência ortográfica

Na categoria “transparência ortográfica”, é nossa intenção perceber se os/as alunos/as desenvolveram a capacidade de compreender enunciados com recurso à comparação de palavras semelhantes ou transparentes em várias línguas, independentemente de pertencerem ou não à mesma família. A título de exemplo, é importante perceber se os/as alunos/as conseguem comparar palavras da mesma raiz genealógica, estabelecendo nexos lógicos com a língua materna e com a língua estrangeira em aprendizagem, o inglês.

Assim, na sessão 1, aquando da realização do Jogo “Words in different languages”, colocámos no quadro as palavras em inglês *mouse*, *book*, *no* e *text*. Depois foram distribuídos aos/as alunos/as cartões com as mesmas palavras em alemão e norueguês. Em seguida, solicitámos que os/as alunos/as que tivessem a palavra equivalente nas línguas germânicas se dirigissem ao quadro e afixassem o seu cartão junto da mesma. Por exemplo, estando no quadro a palavra *mouse*, os/as alunos/as que tivessem as palavras *Maus* e *mus* deveriam afixá-las junto da mesma. Da análise dos resultados dessa atividade, verificamos que os/as alunos/as foram capazes de estabelecer essa correspondência com alguma facilidade.

Num segundo momento, foram distribuídos cartões com as mesmas palavras em português e espanhol, repetindo-se a mesma dinâmica. De igual

modo, os/as alunos/as foram capazes de mobilizar conhecimentos linguísticos, identificando corretamente as palavras correspondentes em português, bem como aquelas transparentes ou semelhantes em espanhol.

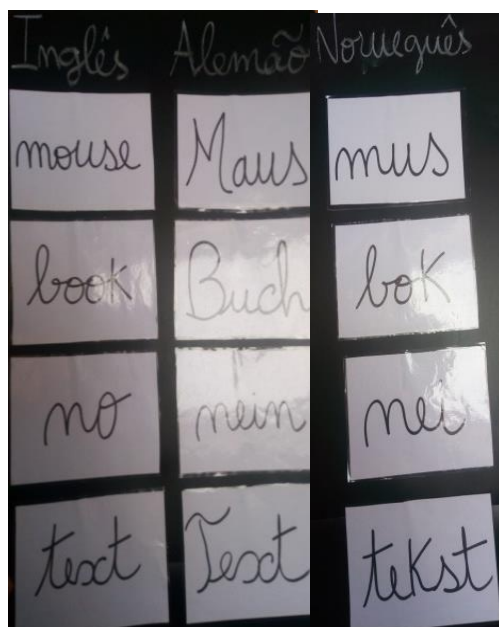


Figura 11 – Correspondência entre palavras de origem germânica.

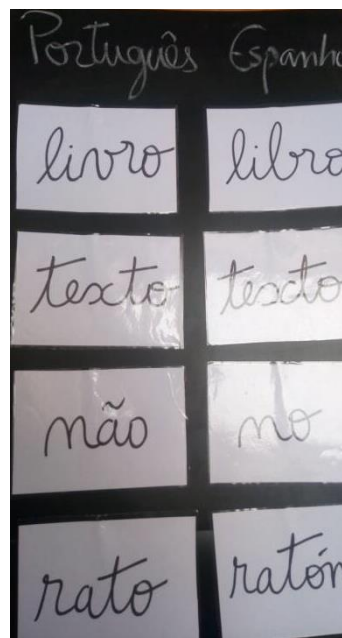


Figura 10 – Correspondência entre palavras de origem românica.

Estes exercícios têm como intuito despertar os alunos para a importância de estarem atentos a elementos coincidentes entre línguas, consciencializando-se, progressivamente, de que essa é uma estratégia eficaz de IC. Esta metodologia de comparação interlinguística constitui, assim, uma forma de motivar os alunos para a prática da IC enquanto estratégia facilitadora da interação com pessoas e textos em diferentes línguas.

No seguinte excerto transcrito, apresentamos dois momentos da aula em que observamos que os/as alunos/as foram capazes de compreender um enunciado através do recurso à transparência ortográfica:

- P – then in the distance / a ship [fazendo um gesto de pala com a mão sobre os olhos] / what's a ship ↗
 A2 – barco
 P – in a distance ↗
 ALS – distante
 P – great
 P – a wide smile played across the lad's face [faz gesto de sorriso] / what's this ↗

ALS – sorriso
 P – and face ↗ / what is it ↗
 A4 – face / cara
 A – tá a sorrir / porque smile é sorrir
 (...)
 P – too many letters / I'll fix it / letters ↗ / what are letters
 ALS – letras
 (sessão 1, vídeo 2, 00:01:11 - 00:01:55)

Assim, apuramos que o significado das palavras “distance”, “face” e “letters” foi facilmente descodificado pelos/as alunos/as, que foram capazes de recorrer à estratégia da transparência ortográfica entre o português e o inglês. Neste contexto, devemos também salientar a importância da linguagem não-verbal para a compreensão de um enunciado, como se observa pelo reconhecimento da palavra “smile” a partir dos gestos da professora.

Num momento seguinte da aula, observamos igualmente que os/as alunos/as revelam a capacidade de mobilizar estratégias de transparência ortográfica:

P – and now / where is the Monkey going to ↗ [gesto com os dedos a indicar caminhar]
 ALS – library
 P – what's library ↗
 A14 – à livraria
 P – not exactly / in English we say bookshop / livraria é book shop // que outro sítio conhecem onde há livros para ler ↗
 ALS – biblioteca
 P – right / library is biblioteca / e lá vai ele
 (sessão 1, vídeo 2, 00:04:43 – 00:05:27)



Figura 12 – Excerto de *It's a Book*

Neste excerto, observamos que os/as alunos/as começam por associar os falsos amigos *library* e “livraria” para, posteriormente, com a orientação da professora inferirem o seu significado. Desta forma, os/as alunos/as puderam perceber que há palavras com a mesma raiz etimológica que, apesar de terem um significado próximo, não têm a mesma tradução.

Na verdade, é habitual considerar-se que os falsos amigos constituem um obstáculo à compreensão. No entanto, é necessário repensar este aspeto uma vez que a coincidência ortográfica entre palavras de diferentes línguas

permite explorar relações diacrônicas entre as mesmas. Por outras palavras, embora os falsos amigos, por definição, apresentem significados distintos, evidenciam, contudo, uma raiz etimológica que muitas vezes é coincidente, o que torna este exercício de descodificação bastante enriquecedor na promoção da IC (Melo-Pfeifer, 2011).

Na sessão 4, de modo a confirmar se os/as alunos/as conseguiam, de facto, identificar semelhanças entre palavras de diferentes línguas, depreendendo a que ramo genealógico pertenciam, realizámos outro exercício, em que deveriam colocar as palavras “gato” e “caixas” em português, espanhol, inglês, alemão, norueguês, grego e japonês, inscritas em cartões em forma de folhas, no cartaz da árvore das línguas. Assim, cada aluno deveria colocar uma palavra na família de línguas correspondente, pelo que verificámos que 12 dos 14 alunos/as conseguem realizar corretamente o exercício (Fig.14).



Figura 13 – Exercício Árvore das Línguas – Sessão 4

Era nosso objetivo reforçar a ideia de que o conhecimento de que temos sobre línguas em geral é útil para o conhecimento de uma língua em aprendizagem, neste caso, o inglês.

Na sessão cinco, realizou-se o jogo “Snakes and ladders” (Anexo 9.1), com perguntas em que os/as alunos/as deveriam mobilizar estratégias de transparência ortográfica.



Figura 14 – Jogo “Snakes and Ladders”

Os resultados foram organizados na seguinte tabela:

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Respostas corretas	5	6	5	5	4
Respostas incorretas	1	0	1	1	2

Tabela 9 – Resultados jogo “Snakes and Ladders” – Sessão 5

Assim, observamos que uma grande parte dos grupos conseguiu responder corretamente às perguntas, através da comparação interlinguística, ou seja, do reconhecimento das semelhanças entre palavras. De um modo mais específico, o desafio proposto implicava mobilizar conhecimentos de cultura linguística e de recurso à transparência ortográfica (Anexo 9.2).

A título de exemplo, estas foram algumas das questões apresentadas aos alunos:

- Como pertence à mesma família de línguas, o espanhol tem palavras mais parecidas com o francês, o japonês ou o inglês? francês
- Se na Alemanha andarmos de “traktor”, andamos de...? trato
- Que animal é um “pinkouínos (πιγκουίνος)”? pinguim
- A palavra “garage” em francês significa...? garagem
- A palavra “amarillo” significa em espanhol... ? amarelo

Estas questões procuraram explorar a capacidade analítica dos aprendentes, no sentido de perceber se conseguiam fazer uso dos conhecimentos desenvolvidas no âmbito da IC, aplicando-as a um determinado desafio. De um modo mais específico, os/as alunos/as deveriam proceder à associação de léxico em línguas aparentadas e não aparentadas, por meio de processos de comparação por semelhança e por contraste, de tradução e de transparência.



Figura 15 – Excerto do PB “It’s a Book”

Em sumo, este foi um momento em que testamos a flexibilidade cognitiva dos discentes, avaliando se as estratégias implementadas haviam sortido efeito nos sujeitos aprendentes.

Na ficha de avaliação final (Anexo 4), no exercício 2, foi pedido que fizessem corresponder a palavra “rato”, traduzida em várias línguas, ao respetivo idioma. Os resultados foram organizados na seguinte tabela:

Pergunta 2 – Faz corresponder as palavras à respetiva língua. (buch, tekst, ráton, ...)	N.º total de sujeitos (23)
Japonês	21
Grego	17
Norueguês	13
Espanhol	17
Inglês	23

Tabela 10 – Resultados do Exercício 2 da ficha de avaliação final

Assim, observamos que 21 alunos/as identificaram corretamente a palavra em japonês e 17 identificaram corretamente a palavra em grego, possivelmente mobilizando o conhecimento que têm sobre o sistema de escrita desta língua.

No exercício 4 da ficha de avaliação final (Anexo 4), foi proposto que interpretassem uma imagem, depreendendo o sentimento representado, o medo, a partir da expressão corporal da personagem. A partir daí, no exercício 4.1, os/as alunos/as deveriam depreender que “miedo”, pela semelhança ao português, era uma palavra espanhola; “fear” uma palavra inglesa e “frykt”, pela

semelhança com o inglês, uma palavra norueguesa. Estes foram os resultados apurados (Tabela 11):

Pergunta	Resposta certa	N.º de discentes que acertaram	NR
1)	<i>miedo – espanhol</i>	20	0
2)	<i>fear – inglês</i>	17	0
3)	<i>frykt – norueguês</i>	17	0
n.º de sujeitos (total 23)			

Tabela 11 – Resultados Exercício 4 da Ficha de Aferição Final

Assim, apurámos que 20 alunos/as foram capazes de reconhecer o termo espanhol e 17 alunos identificaram corretamente os vocábulos em inglês e norueguês, mobilizando o conhecimento desenvolvido em relação à família de línguas e à transparência escrita das palavras.

No exercício 6 da mesma ficha, os/as alunos/as deveriam pintar as cores “verde” e “laranja”, mobilizando estratégias de transparência escrita. Neste contexto, 20 alunos/as identificaram corretamente a cor verde e 19 alunos/as a cor laranja, conseguindo reconhecer as semelhanças entre palavras de diferentes famílias de línguas.

Depois de interpretar os dados referentes às diversas categorias de análise, enunciamos seguidamente algumas conclusões decorrentes deste processo.

Conclusões da análise dos resultados

Passamos, agora, a apresentar algumas conclusões com base na leitura dos resultados obtidos com o propósito de responder à pergunta “Que aprendizagens (conhecimentos e estratégias) realizam os/as alunos/as no âmbito de atividades de desenvolvimento da IC a partir da análise de *picturebooks*?”.

No que diz respeito à categoria “Conhecimentos de Cultura Linguística”, pretendíamos analisar evidências de que os/as alunos/as conseguiam identificar famílias de línguas, sistemas de escritas e associar países e línguas. Assim, verificamos que os/as alunos/as conseguem distinguir línguas germânicas (inglês, alemão e norueguês) de línguas românicas (português e

espanhol), mobilizando conhecimentos sobre a sua língua materna e sobre a língua inglesa, em contraste com outros idiomas aparentados. Os/as alunos/as conseguiram agrupar diferentes línguas, de acordo com as suas relações de semelhança, estabelecendo correspondências entre conjuntos de palavras e famílias de línguas. A par disso, os discentes compreenderam que, não só existem relações entre línguas da mesma família, como línguas de famílias diferentes podem apresentar léxico semelhante. As atividades de IC permitiram, portanto, capacitar os alunos para a transferência de conhecimentos entre as várias línguas abordadas, ainda que a um nível inicial.

Os/as alunos/as revelaram também consciência de que existem estrangeirismos de língua inglesa comuns a várias línguas do mundo, como é o caso do léxico do domínio informático (*wi-fi, password, tweet, etc.*).

Dado que o nosso projeto de desenvolvimento da competência de IC constituiu um primeiro contacto dos/as alunos/as com esta abordagem, não foram exploradas de forma consolidada as semelhanças morfossintáticas, apenas lexicais, embora alguns discentes tenham reconhecido semelhanças nesse campo ao longo das sessões, reconhecimentos que não foram objeto de análise. Quanto aos conhecimentos sobre as línguas oficiais de países, a partir da análise dos PB, apurámos que a maioria dos/as alunos/as conseguiu associar os ícones aos países e, também, às línguas que se falam nos mesmos. A título de exemplo, ao propormos um exercício em que se pedia que identificassem uma língua falada no país em que o traje tradicional é o quimono, vinte alunos/as identificaram corretamente o japonês. Observámos também que os/as alunos/as conseguiam mobilizar conhecimentos sobre as línguas, recorrendo à estratégia da transparência ortográfica, para agrupar palavras de acordo com a sua família linguística. A par disso, os/as alunos/as desenvolveram estratégias de identificação de línguas através das grafias, distinguindo o alfabeto latino do alfabeto grego e do sistema de escrita nipónico. Deste modo, as atividades desenvolvidas proporcionaram um distanciamento dos alunos face à sua própria cultura, levando-os a reconhecer, por exemplo, que o sistema de escrita latino não é universal.

Quanto à categoria “Recurso a estratégias de transparência”, avaliámos se os/as alunos/as eram capazes de recorrer à imagem e à transparência ortográfica. Referindo-nos, primeiramente, ao recurso à imagem, observámos

que os/as alunos/as conseguiram relacionar, progressivamente e de forma mais eficaz, texto icónico e verbal. Ao longo do projeto, os/as alunos/as desenvolveram maior atenção aos elementos paratextuais, visuais e gráfico-icónicos, seja para antecipar temáticas e/ou para aceder ao sentido geral dos textos. Além disso, os/as alunos/as recorreram às imagens para complementar os conhecimentos linguísticos, o que os auxiliou a interpretar a mensagem. Por sua vez, quanto ao recurso à transparência ortográfica, verificámos que os/as alunos/as demonstraram progressivamente maior facilidade na realização de exercícios de comparação interlinguística com o intuito de descodificar o significado de determinado enunciado e de reconhecer a língua ou a família de línguas. Uma vez que realizámos uma ficha de avaliação de conhecimentos e capacidades depois de o projeto estar concluído, pudemos verificar que alguns aspetos ficaram bem consolidados para a maioria dos/as alunos/as, como a relação de proximidade entre o português e o espanhol, e entre o inglês e o alemão ou o norueguês. Além disso, os/as alunos/as compreenderam, ainda que a um nível elementar, devem recorrer aos conhecimentos que têm sobre línguas (e que adquirem inclusivamente em contexto extraescolar) não só para procurarem desvelar o sentido de uma determinada mensagem, como também para comunicarem com pessoas de outros universos linguísticos.

Em suma, cremos que os/as alunos/as adquiriram uma maior consciência da importância das línguas para a sua vida profissional e social; reconheceram a importância das suas experiências para a interação com o Outro; aprenderam a mobilizar processos de transferência interlinguística; e passaram a dar mais valor à diversidade linguística e cultural. Desenvolveram, também, capacidades de autoavaliação, o que resultou numa maior desinibição em se expressarem em língua inglesa e em interagirem com os colegas e com a professora.

A par destes aspetos, desenvolveram o gosto pela leitura de PB, demonstrando motivação pela participação em atividades de leitura dos mesmos.

Resta-nos refletir acerca de alguns aspetos menos positivos deste projeto. Assim, verificámos que os alunos evidenciaram, ainda, pouca autonomia no recurso a estratégias de transparência na interpretação de textos icónicos ou verbais, que não fossem guiadas pela professora. Além disso, e ao

contrário do que foram as nossas expectativas no início deste projeto, observámos que os alunos não demonstraram grande entusiasmo pelos conteúdos abordados no âmbito da IC, embora tenham revelado bastante satisfação nos momentos de leitura dos PB. Apesar de não terem sido analisados dados relativos ao nível de implicação nas atividades desenvolvidas, não poderíamos deixar de salientar esta nossa perceção. Através de uma análise conjunta das atitudes dos alunos perante a aprendizagem com as professoras titulares, pudemos compreender que seria necessário um conhecimento mais profundo dos alunos e um contacto mais demorado, de modo a desenvolver estratégias de promoção da concentração e do envolvimento. Ainda que estes constrangimentos tenham tido algum peso na implementação do projeto, uma análise contínua dos resultados permite-nos concluir que houve um progresso notório quanto a estratégias e conhecimentos no campo da IC, que esperamos possam continuar a desenvolver-se ao longo da vida dos sujeitos aprendentes.

Reflexão final

um professor de línguas capaz de desenvolver práticas didáticas de intercompreensão terá, ele também, de ser formado na intercompreensão, na óptica de uma aprendizagem reflexivo-experiencial [...] de natureza accional (...). Sublinha-se a importância de envolver o professor em ciclos de formação que criem situações de experiência concreta (de trabalho pedagógico-didático) com a intercompreensão (...), de forma a criar no sujeito vontades, disponibilidades e competências” para um trabalho de sala de aula que contemple a intercompreensão (Araújo e Sá, 2003, p. 84).

O projeto sobre o qual incide este relatório foi desenvolvido numa turma de 3.º ano em aula de inglês curricular no contexto de Prática de Ensino de Inglês para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º CEB.

A preparação das aulas relacionadas com este projeto foi um grande desafio, na medida em que todos materiais foram criados de raiz. No entanto, a conceção da aula, desde a introdução à motivação, passando pelas estratégias de comparação interlinguística, revelou-se, muitas vezes, uma teia intrincada de tecer. Mas é precisamente isso que nos afigura como desafiante, adjetivo que bem caracteriza a profissão docente, exigindo um grande espírito de abertura a novas aprendizagens. É com esse espírito que temos sempre procurado enfrentar os desafios profissionais que nos têm surgido. Gostámos particularmente do percurso formativo que nos proporcionou a abertura de novos horizontes em relação ao ensino de línguas, nomeadamente no que diz respeito à Didática do Plurilinguismo.

A colaboração com os docentes do 1.º CEB no Agrupamento em que decorreu o estágio foi uma experiência muito gratificante. No entanto, a implementação do projeto foi um pouco mais atribulada do que o expectável. Embora os/as alunos/as tenham sido afáveis, calorosos e tenham recebido afetuosamente a nossa presença em sala de aula, revelaram-se menos colaborantes do que seria de esperar. Referindo-nos em particular ao contacto com o grupo, não foi particularmente fácil criar empatia, pelo facto de não

sermos uma presença assídua em sala de aula, uma vez que o projeto foi implementado apenas durante uma parte do primeiro período do ano escolar do Ensino Básico e Secundário. Consideramos que não houve tempo suficiente para uma adaptação progressiva ao contexto da turma, quer do ponto de vista da professora, quer do ponto de vista dos/as alunos/as.

Assim, fazendo um balanço dos aspetos positivos do projeto devemos destacar a aplicação do instrumento da biografia linguística, que permitiu recolher dados em relação aos repertórios linguístico-comunicativos dos/as alunos/as, tendo sido relevante para compreendermos as suas perceções face às línguas e à sua aprendizagem. Este foi um instrumento basilar para a implementação das sessões do projeto, o que possibilitou ir ao encontro das expectativas e das motivações dos/as alunos/as. Além disso, a realização da biografia linguística levou a que os/as alunos/as adquirissem maior consciência dos saberes e capacidades que já detinham no âmbito do contacto e tratamento da diversidade de línguas e culturas.

Outro aspeto positivo no desenvolvimento deste projeto prende-se com a pesquisa bibliográfica que tivemos necessidade de fazer, o que possibilitou o alargamento dos nossos horizontes enquanto professora de línguas. Deste modo, começámos por analisar o lugar da EPI no contexto das políticas europeias, bem como a crescente receptividade que as práticas de IC têm adquirido em DL. Na verdade, a partir de vários subsídios teóricos, compreendemos que a heterogeneidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade atual exige maior versatilidade do professor. Por outras palavras, torna-se cada vez mais importante desenvolver nos/as alunos/as uma CPI, que lhes permita trilhar o seu caminho num mundo plural, onde o conhecimento de diferentes línguas e culturas é uma vantagem, não só para o seu futuro profissional, como também para a sua interação com o Outro e para a construção do bem comum.

Creemos que um outro ponto forte da realização deste projeto foi a possibilidade de levar PB para a sala de aula e incentivar os/as alunos/as a ler em inglês e a explorar textos icónicos, numa leitura integrada de signos verbais e visuais. Foi evidente a atenção com que os/as alunos/as estiveram durante a leitura dos PB, assim como o gosto que evidenciam em realizarem algumas das atividades relacionadas com os mesmos.

A par disso, pudemos constatar que os PB constituem um recurso muito rico para o desenvolvimento de capacidades inferenciais, fundamentais para a IC, sobretudo em crianças nos primeiros anos de aprendizagem de novas línguas. Tal prende-se com razões socio afetivas, já que os/as alunos/as identificam-se com o texto e com as personagens; cognitivas, pois os/as alunos/as adquirem maior flexibilidade na descodificação de textos logocónicos; e culturais, pois os PB transportam o aluno para outros contextos geográficos e culturais.

A análise dos dados recolhidos e a interpretação dos resultados revelaram que os/as alunos/as foram capazes de mobilizar conhecimentos sobre as línguas, alargando a sua cultura linguística, mais concretamente aprendendo sobre famílias de línguas, que já tinham e/ou que foram desenvolvendo ao longo do projeto. Além disso, conseguiram acionar estratégias de comparação interlinguística, como o recurso à imagem e à transparência ortográfica, para interpretar textos em diversas línguas. Verificámos que as atividades de IC permitem desenvolver a competência da leitura e a CPI, estimulando a capacidade de compreensão de textos em diferentes códigos linguísticos, através de operações inferenciais de interpretação de dados icónicos e verbais.

Passamos agora à reflexão acerca dos constrangimentos e limitações com que nos deparamos ao longo do nosso projeto.

Em primeiro lugar, devemos referir o tempo limitado em que desenvolvemos o projeto de intervenção-investigação, nomeadamente no que concerne ao número de sessões que se revelou insuficiente não só para a construção de pontes afetivas e motivacionais, como para a implementação devidamente ponderada e estruturada do projeto de investigação. De facto, sendo o tempo letivo dividido entre as aulas da professora titular de inglês e as sessões dos projetos dos elementos da díade, a margem para realizar mais sessões foi muito curta, tendo em consideração as características da turma e os objetivos pedagógico-didáticos que traçámos para o projeto. Além disso, como não foi possível conciliar os projetos da díade por questões relacionadas com os interesses formativos dos seus elementos, tornou-se ainda mais complicado gerir a calendarização das sessões.

Um outro aspeto que constituiu um obstáculo à diversificação de estratégias foi o número de alunos/as, tendo em consideração a dimensão da sala. Apesar de este número de alunos/as estar dentro do limite regulamentado, as aulas com 23 crianças dificultam a operacionalização de atividades mais dinâmicas ao nível da movimentação física e da participação ordeira. O espaço entre os armários ao fundo da sala e as primeiras mesas era reduzido, bem como o espaço à frente entre o quadro e as mesas, o que dificultou a movimentação da professora e alunos/as junto ao quadro, não só para registos escritos, como também para atividades com *flashcards* e outros recursos que exigem maior movimentação. A organização da sala permitiu apenas colocar uma câmara de vídeo gravação, um elemento essencial de recolha de dados, pelo que seria desejável outra que nos tivesse dado mais informações sobre o decorrer da aula e as interações com e entre os/as alunos/as. No entanto, consideramos que, ainda assim, deveríamos ter apostado mais na dimensão lúdica, realizando atividades em que os/as alunos/as pudessem ter intervindo e interagido mais. Também no sentido de envolver mais os discentes nas atividades propostas, promovendo a sua concentração, consideramos que é realmente necessário, como já anteriormente referimos, um conhecimento mais aprofundado da sua maneira de ser e de estar tal como dos seus interesses, algo que se torna, de facto, muito limitado pelos constrangimentos de tempo do estágio.

Relativamente à conceção do projeto, temos consciência de que haveria alguns aspetos a melhorar, nomeadamente o recurso a PB multilingues e multiculturais. Teria sido mais frutífero para o desenvolvimento da competência da IC se os PB analisados no projeto pudessem transportar os/as alunos/as para outros universos culturais e linguísticos, em que o texto icónico seria a ponte mais segura para mediar esses universos. Seria igualmente uma forma de desenvolver competências educativas globais, capacitando para a transferência de conhecimentos sobre as línguas contactadas.

No que diz respeito ao nosso desempenho pedagógico, consideramos que nos esforçámos por recorrer à língua inglesa tanto quanto possível, embora algumas vezes tenhamos utilizado a língua portuguesa para facilitar a comunicação, de modo a não perdermos o ritmo da aula. Em relação ao nível de comunicação verbal em língua portuguesa, verificámos que necessitamos

de recorrer a um discurso oral e escrito mais sintético e claro, adequado a esta faixa etária. No entanto, em relação à comunicação não-verbal, consideramos que estivemos à vontade, até porque é uma estratégia de que nos socorremos com bastante frequência.

Ao longo do visionamento de alguns excertos das vídeo gravações, constatámos, ainda, que um dos aspetos que necessita de maior atenção é a disponibilização de tempo para os/as alunos/as responderem às questões. Constatámos que, por vezes, ou não damos esse tempo ou formulamos afirmações ou questões que nos direcionam para a resposta pretendida, verificando-se, aqui, também alguma dificuldade no questionário oral. Quanto à disponibilização de tempo para os/as alunos/as responderem às questões, julgo que, em alguns momentos, nos sentimos condicionados pela “urgência” em cumprir o plano previsto.

Além destes aspetos, há ainda a assinalar o facto de não termos tido oportunidade de desenvolver atividades de interação em que os alunos pudessem experimentar, em contexto real, o recurso a estratégias de IC que foram trabalhadas para comunicar com o Outro. Para tal seria necessário estabelecer um projeto de intercâmbio, por exemplo, com alunos de uma escola de outro país, o que não poderia ter lugar devido às limitações de tempo.

Em suma, apesar de todas as limitações e dificuldades sentidas, consideramos que este projeto se revelou muito desafiante e enriquecedor.

A implementação do projeto confirmou-nos a necessidade de despertar (e levar outros a despertar) para a relevância da educação para a diversidade linguística e cultural, atendendo à multiculturalidade da sociedade em que vivemos, preparando os nossos/as alunos/as para encontros interculturais (Byram, 2008). De igual modo, o projeto “Building bridges with words and pictures” levou-nos a aprender a valorizar os conhecimentos que os/as alunos/as possuem, o que será sempre uma mais-valia no momento de selecionar materiais adequados à sua idade e perfil, nomeadamente na criação de recursos pedagógico-didáticos em que predomina uma perspetiva plural do mundo e do Outro.

Acreditamos que, com este projeto, foi possível desenvolver nos discentes a perceção de que as línguas estão mais próximas umas das outras

do que poderiam pensar e que conhecer um pouco outras línguas é também conhecer um pouco do Outro, que, por vezes, à partida nos parece tão estranho. Assim, pudemos observar que as atividades de IC apresentam várias potencialidades: o desenvolvimento de competências de compreensão; o desenvolvimento de conhecimentos sobre as línguas, reconhecendo relações de parentesco entre línguas e, conseqüentemente, desenvolvendo a cultura linguística; a capacitação dos alunos para acionarem saberes linguísticos e não linguísticos e para descodificarem mensagens em diversos suportes; a dissipação de medos e inibições em relação à expressão em línguas estrangeiras; a vontade de recurso a conhecimentos prévios para acesso ao significado de textos em outras línguas; a iniciativa para exploração das relações entre as línguas de modo a permitir a compreensão e a fazer-se compreender; a promoção da autoavaliação enquanto processo, capaz de consciencializar os/as alunos/as face aos progressos alcançados e a alcançar; e o desenvolvimento da autonomia e da cooperação.

Este projeto permitiu-nos, ainda, e ao nível das dimensões do perfil do professor e educador (Decreto-Lei 204/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação), compreender que apoiar a nossa prática profissional na investigação e na reflexão confere-nos uma maior confiança no trabalho, mostra-nos que é necessário procurar outros caminhos para atingir os objetivos a que nos propomos, bem como uma maior capacidade para enfrentarmos críticas que nos chegam. Por isso mesmo, pretendemos, futuramente, continuar a procurar apoio na investigação para atualizar os nossos conhecimentos na área da educação em línguas, bem como prosseguir a investigação de novas formas de realizar atividades de IC a partir de PB e de outros recursos, no sentido de elaborar e selecionar materiais e atividades de IC adequados ao 1.º CEB que sejam simultaneamente motivadores da aprendizagem dos /as alunos/as.

Naturalmente que as aprendizagens alcançadas, bem como aquelas que mantemos no horizonte, só foram possíveis porque ao longo de todo este processo houve sempre da nossa parte um grande esforço de autoanálise das práticas pedagógicas, recorrendo a parâmetros concretos, com o objetivo de crescer profissionalmente, crescimento este que foi, afinal, um dos grandes objetivos da frequência deste mestrado.

No desfecho deste relatório e deste percurso que se afiguraram um grande desafio desde sempre, e em que a leitura desempenhou um papel tão importante, escolhemos este excerto de um poema de Julia Donaldson (2015) que resume bem o percurso trilhado nos dois últimos anos:

I opened a book and made some friends.
I shared their tears and laughter
And followed their road with its bumps and bends
To the happily ever after.

I finished my book and out I came.
The cloak can no longer hide me.
My chair and my house are just the same,
But I have a book inside me. (p.45)

Este percurso, que figurará como um volume memorável na biblioteca da nossa vida, ficou, sem dúvida, marcado não só pelas inúmeras leituras de pesquisa como pelas incontáveis linhas que escrevemos. Ao abri-lo, recordaremos sempre as amizades que fizemos, as alegrias e as tristezas que partilhámos, os trilhos mais arenosos e os mais pedregosos que palmilhámos. Ao abri-lo, tomaremos consciência de que, apesar do nosso exterior se manter (quase) inalterável, o interior jamais será o mesmo, porque agora temos um livro e a sua história e as suas personagens dentro de nós. Melhor, temos uma infinidade de livros, de histórias e de personagens dentro de nós: os que pesquisámos, os que lemos, os que demos a ler, aqueles que sabemos que ainda iremos ler e, por último, aquele que acabámos de escrever.

Bibliografia

- (30 de 08 de 2001). *Decreto-Lei 204/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação*.
- ALSC board. (s.d.). *Caldecott Medal - Terms and criteria*. Obtido em 02 de 07 de 2017, de The Association for Library Service to Children: <http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/bookmedia/caldecottmedal/caldecottterms/caldecottterms>
- Alves, S. S. (2007). "EU&I – EUROPEAN AWARENESS AND INTERCOMPREHENSION": um desafio europeu. *Millenium - Revista do ISPV, Portugal, n. 33*, 63-68. Obtido em 20 de 07 de 2017, de <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium33/7.pdf>
- Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. Andrade, & C. M. Sá (Edits.), *A Intercompreensão em contextos de formação de Professores de Línguas: Algumas reflexões didáticas* (pp. 13-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação, Vol. 14 (Ano Europeu das Línguas), n.ºs 1-2*, pp. 148-168.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2015). Em torno de práticas de intercompreensão: possibilidades e desafios na Educação Básica. In M. H. Araújo e Sá, & A. S. Pinho (Edits.), *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação* (pp. 77-104). Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 5 de 07 de 2017, de <https://ria.ua.pt/handle/10773/16172>
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2014). Atouts – Ensino Primário. In A. I. Andrade, A. R. Simões, A. S. Pinho, A. Fanara, C. Ferreira, D. Spita, . . . S. di Vito, *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension - rapport* (pp. 14-17). Aveiro: MIRIADI. Obtido em 08 de 07 de 2017, de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14642/1/Prestation%207-1.pdf>

- Andrade, A. I., Diamanti, L., Antoine, M.-N., Arancibia, E., Beckmann, L., Camargo, K., . . . Piranha, J. M. (2011). Intercomprensione, interculturalità e educazione alla pace: una sfida etica. In M. H. Araújo e Sá, M. de Carlo, & M.-N. Antoine (Edits.), *L'intercomprensione: la vivre, la comprendre, l'enseigner...Cadernos do LALE • Série Propostas Nº 6* (pp. 109-130). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2009). Que lugar para a intercomprensão em contextos de aprendizagem formal? Propostas de inserção curricular de abordagens plurilingues. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, & C. Vela Delfa (Edits.), *A intercomprensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. (pp. 287-300). Aveiro: GALAPRO.
- Andrade, A. I., Pinho, A. S., & Santos, L. (2010). Trajectórias em torno da intercomprensão: possibilidades de formação para a autonomia. In P. Doyé, & F.-J. Meissner (Edits.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / Promoting Lerner Autonomy through Intercomprehension: Projects and Perspectives / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercomprension: projets et perspectives* (pp. 173-192). Linden: Narr Verlag.
- Araújo e Sá, M. H. (2003). Intercomprensão e formação de professores: barreiras, realidades, perspectivas. In A. I. Andrade, & C. Sá (Edits.), *A intercomprensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas* (pp. 75-92). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2015). *Integração curricular da intercomprensão: possibilidades, estrangimentos, recomendações*. Convention de subvention 2012 - 4914 / 001 - 001. Obtido em 02 de 07 de 2017, de <http://hdl.handle.net/10773/16263>
- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. New York: Macmillan Publishing Company.

- Barbeiro, L. (2009). Intercomprehension in primary school: discovering languages and constructing knowledge. *Language and intercultural communication*, 9:4, pp. 217-229.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2010). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Geneva: Council of Europe, Language Policy Division.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. Obtido em 20 de 07 de 2017, de <https://rm.coe.int/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilin/1680702437>
- Beguín-Verbrugge, A. (2006). *Images en texte. Images du texte: Dispositifs graphiques et communication écrite*. Pas-de-Calais: Septentrion.
- Berthoud-Aghili, N. (2002). Le dialogue interculturel à l'école: rôles de la médiation. In P. R. Dasen, & C. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 147-162). Genève: Université de Genève.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas estrangeiras. *Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Obtido em 11 de 07 de 2017, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? In V. Conti, & F. Grin, *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 33-51). Genève: Gerog.

- Bland, J. (2013). *Children's Literature and Learner Empowerment: Children and Teenagers in English Language Education*. London: Bloomsbury.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação. Obtido em 01 de 04 de 2016, de <http://www.dge.mec.pt/portugues>.
- Burley, S., & Pomphrey, C. (2003). Intercomprehension in Language Teacher Education: a dialogue between English and Modern Languages. *Language Awareness, Vol. 12, 3&4*, pp. 247-255.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. London: Cambridge.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., . . . Schröder-Sura, A. (2012). *FREPA - Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures - Competences and resources*. Strasbourg: Conselho da Europa.
- Capucho, M. F. (2002). *The role of intercomprehension in the construction of European citizenship*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Capucho, M. F. (2012). Intercomprehension – language tools for intercultural communication. *Proceedings of the Conference Redefining Community in Intercultural Context, RCIC, Henri Coanda Air Force Academy*. Obtido em 03 de 07 de 2017, de http://www.ha.ax/erik/IC/Intermar-files/Dlv_21_Academic_Papers/P1_Brasov_paper.pdf
- Capucho, M. F. (2013). Intercompreensão: diálogos no presente e para o futuro. *Passages de Paris, n.º 8*, pp. 18-29.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação: guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castagne, E. (2004). Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes. In E. Castagne (Ed.), *Intercomprehension et Inferences - Actes du colloque international EuroSem - Reims 2003 - Premières journées International sur l'Intercomprehension Européenne* (pp. 91-115). Reims: Presses Universitaires de Reims.
- Castagne, E. (2006). Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées. *Conférence at the Uppsala Universitet*. Obtido em 19 de 07 de 2017, de <http://www.eurom5.com/Media/Default/Bibliografia/Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées.pdf>
- Conselho da Europa. (2001). *Portfolio Europeu de Línguas*. Obtido em 11 de 07 de 2017, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio_europeu_de_linguas_basico.pdf
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Competence plurilingue et pluriculturelle. Vers une Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires (versión revisée)*. Strasbourg : Council of Europe.
- Council of Europe. (2006). *Plurilingual Education in Europe. 50 years of international co-operation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

- Cruz , M. R., & Cruz, M. L. (2006). A intercompreensão no ensino precoce de língua espanhola: um estudo de caso. *Saber (e) Educar, n.º11*, pp. 73-86.
- Crystal, D. (2012). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Curtain, H., & Dahlberg, C. (2004). *Languages and Children: making the match: new languages for young learners, Grades K-8*. New York: Longman.
- Degache, C. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (afrique de l'ouest et caraïbe) et evolutions du concept. In M. H. Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, & C. Vela Delfa, *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 81-102). Aveiro: Galapro.
- Dolan, A. M. (2014). *You, me and Diversity. Picturebooks for teaching development and intercultural education*. London: IOEPress.
- Donaldson, J. (2015). *Crazy Mayonnaisy Mum*. London: Macmillan.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe. Obtido em 14 de 07 de 2017, de <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf>
- Edwards, L., & Torcellini, P. (2002). *A Literature review of the effects of natural light on buildings occupants*. Colorado: National Renewable Energy Laboratory – U.S. Department of Energy.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council. Obtido em 17 de 09 de 2016, de <https://www.teachingenglish.org.uk/>: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf
- Escudé, P. (2009). *Aprendo com as Línguas - Manual Europeu Euro-Mania*. Lisboa: Lidel.

- European Commission. (2003). *Communication from the commission to the council, the european parliament, the economic and social committee and the committee of the regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. Brussels. Obtido em 03 de 07 de 2017, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2004). *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004 – 2006*. Obtido de http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf
- Ferreira, T. S., Favero, M., Melo-Pfeifer, S., & Soares, S. C. (2015). *Lado a Lado - Nível A1* (Vol. 1 e 2). Lisboa: Porto editora.
- Ferreira, T., & Melo-Pfeifer, S. (2015). Desenvolvimento da competência plurilingue: quebrar o habitus monolingue dos manuais escolares. In M. H. Araújo e Sá, & A. S. Pinho (Edits.), *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação* (pp. 133-156). Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 02 de 07 de 2017, de <https://ria.ua.pt/handle/10773/16172>
- Festhers, K. M., & Arya, P. (2012). The role of illustrations during children's reading. *Journal of Children's Literature*, 38(1), pp. 36-43.
- Fonseca, M., Frigière, J., Le Besnerais, M., & Melo-Pfeifer, S. (2011). A gestão das línguas em espaços multilingues: da sobreposição à intercompreensão plurilingue. In M. H. Araújo e Sá, M. de Carlo, & M.-N. Antoine (Edits.), *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner... Cadernos do LALE • Série Propostas Nº 6* (pp. 79-106). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Garcez, A., Duarte, R., & Eisenberg, Z. (mai-ago de 2011). Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, n.2, 37, pp. 249-261.
- Getz, T. (2014). The importance of learning student's names. *Journal on Best Teaching Practices*, 21-22.

- Heacock, P., Souder, E., & Chastain, J. (1996). Subjects, data and videotapes. *Nursing*, 45, pp. 336-338.
- Higby, E., Kim, J., & Obler, L. K. (2013). Multilingualism and the Brain. *The Annual Review of Applied Linguistics*, 33, pp. 68-101.
- Huber, J., & Reynolds, C. (Edits.). (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Intercomprehension in Language Teacher Education*. (2002). Obtido em 04 de 07 de 2017, de <http://www.kleven.org/ilte/report/index.html>
- Janin, P. (março de 2016). L'intercompréhension, une ancienne pratique d'échange, une clé pour l'avenir. *Repères DoRiF LANGUES ET CITOYENNETÉ - COMPRENDRE LE MONDE POUR AGIR DANS LA SOCIÉTÉ*. Obtido em 02 de 07 de 2017, de http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=285
- Joseph, J. E. (2004). *Language and identity: National, ethnic, religious*. New York: Palgrave MacMillan.
- Keyser, H. (1989). Some aspects of language understanding language production, and intercomprehension in verbal interaction. In W. Heydrich, F. Neubauer, J. S. Petöfi, & E. Sözer (Edits.), *Connexity and Coherence: Analysis of Text and Discourse* (pp. 342-368). Berlin: Walter de Gruyter.
- Kolb, A. (2013). Extensive reading of Picturebooks in Primary EFL. In J. Bland, & C. Lütge, *Children's Literature in Second Language Education* (pp. 33-44). London: Bloomsbury.
- Lado, A. (2012). *Teaching Beginner ELLs Using Picture Books: Tellability*. USA: Corwin.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelona: Graó.
- Lefevre, A., Castro, S., Ambrósio, S., & Alves, T. (2011). Propuesta para la creación de ejercicios de intercomprensión adaptados a un público

- adulto que se forma a lo largo de la vida. In *L'intercomprension: la vivre, la comprendre, l'enseigner...Cadernos do LALE • Série Propostas Nº 6* (pp. 131-166). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Libório, H. (2014). Projeto Educativo 2014-2017. Aveiro. Obtido de <http://www.aeesgueira.edu.pt/>.
- Lince, C. (2006). An analysis of predictable picture books: Some beginning insights. In J. Enever, & G. Schmid-Scönbein (Edits.), *Picturebooks and Young Learners of English* (pp. 71-79). München: Langenscheidt.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marantz, S., & Marantz, K. (1995). *The Art of Children's Picture Books*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Margueritte, A., Meniconi, A., Vela Delfa, C., Vitrone, F., De Carlo, M., Azen, M., . . . Vecchi, S. (2011). Immagini e rappresentazioni dell'intercomprensione nello spazio sociale. In M. H. Araújo e Sá, M. de Carlo, & M.-N. Antoine (Edits.), *L'intercomprension: la vivre, la comprendre, l'enseigner...Cadernos do LALE • Série Propostas Nº 6* (pp. 21-78). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meißner, F.-J. (2011). Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy. In I. Florio-Hansen (Ed.), *Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity*. (pp. 37-58). Kassel: Kassel University Press.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H., & Stegmenn, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Melo-Pfeifer, S. (2011). As "línguas que não sabemos que sabíamos" e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão. In A. S. Pinho, & A. I. Andrade, *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto. Cadernos do LALE, Série Reflexões 4* (pp. 33-56). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Mignanelli, C. (2015). Quando la diversità diventa ricchezza: progetti e percorsi educativi attraverso l'intercomprensione tra lingue romanze. In M. H. Araújo e Sá, & A. S. Pinho (Edits.), *Intercomprensão em contexto educativo: resultados da investigação* (pp. 305-327). Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 01 de 07 de 2017, de <https://ria.ua.pt/handle/10773/16172>
- Miranda, R. J. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- MIRIADI. (2012). Obtido em 3 de 07 de 2017, de Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance: <https://www.miriadi.net/pt>
- Moeller, A. K., & Meyer, R. (1995). Children's books in the Foreign Language Classroom: Acquiring Natural Language in Familiar Contexts. *Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 164, pp. 33-45. Obtido em 01 de 08 de 2017, de http://digitalcommons.unl.edu/?utm_source=digitalcommons.unl.edu%2Fteachlearnfacpub%2F164&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Mourão, S. (2006). Understanding and sharing: English storybook borrowing in Portuguese pre-schools and a repeated storytelling procedure. In J. Enever, & G. Schmid-Schönbein (Edits.), *Picturebooks and primary EFL learners* (pp. 49-58). Langenscheidt:: Munchen.
- Mourão, S. (agosto de 2015). Fostering Affective Responses to Picturebooks in the Young Learner Classroom. *Humanising Language Teaching*, 4. Obtido em 05 de 07 de 2017, de <http://www.hltmag.co.uk/aug15/sart07.htm>
- Mourão, S., & Dias, A. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas*. Porto: Asa.

- Oliver, S. G., & Kostouros, P. (November de 2014). Desks in Rows. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 7, 1-12.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas. Tese de doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinho, A. S. (2014). Intercomprehension: A Portal to Teachers' Intercultural Sensitivity. *Language Learning Journal*, vol. 43, n.º2, pp. 148-164.
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2009). Plurilingual awareness and of language student teachers. *International Journal of Multilingualism*, 6:3, pp. 313-329.
- Pinho, A. S., González, L., Jesus, M. J., Lopez, J., Moreira, L., Nedelcu, A., . . . Micu, A. M. (2011). Poveștile – drumuri înspre intercompreensiune: Itinerariile romanice în școala primară. In M. H. Araújo e Sá, M. de Carlo, & M.-N. Antoine (Edits.), *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner...Cadernos do LALE, Série Propostas, n.º 6* (pp. 187-220). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pomphrey, C. (1999). Intercomprehension in Language Teacher Education. In I. i. Education., & M. T. Calzetti (Ed.), *Intercomprehension in Teacher Education. Dossier: ILTE international team documents* (pp. 84-88). Sardegna : IRRSAE .
- Rieder, K. (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education*. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes.
- Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *LINGVARVM ARENA, VOL. 4*, pp. 79-106. Obtido em 5 de 07 de 2017, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12008.pdf>
- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo. Tese de Doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Santos, L. (2010). Defining Intercomprehension: is a consensus essential? *REDINTER-Intercompreensão, 1*, pp. 29-46.
- Silva, J. (2009). *A biografia linguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades na aprendizagem de línguas*. Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Simões, A. R., Lourenço, M., Sá, C. M., & Sá, S. (2011). Práticas educativas em intercompreensão: que caminhos? In A. I. Andrade, & A. S. Pinho (Edits.), *Intercompreensão em Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto. Cadernos do LALE. Série Reflexões 4* (pp. 9-32). Redinter.
- Sipe, L. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Smith, L. (2010). *It's a book*. London: Macmillan.
- Sutherland, G., & Nishimura, M. (2003). Tools for Schools. In J. MacBeath, & H. Sugimine, *Self-evaluation in the global classroom* (pp. 27-35). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Sutton, E. (2010). *My cat likes to hide in boxes*. London: Puffin Books.
- Tost Planet, M. (2009). Introduction. In M. A. Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, & C. Vela Delfa, *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 19-30). Aveiro: Galapro.
- Valente, I. (2010). *Intercompreensão e Sensibilização à Diversidade Linguística – um estudo numa turma do 1º ciclo. Dissertação de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.