

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

**Sara Rocha**

Agrupamento de Escolas José Estêvão, Portugal

**Ana Isabel Andrade**

Universidade de Aveiro, CIDTFF, Portugal

**Ana Raquel Simões**

Universidade de Aveiro, CIDTFF, Portugal

### Resumo

Apresenta-se neste texto um projeto de investigação-ação desenvolvido numa turma de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujo objetivo foi compreender as aprendizagens das crianças no âmbito de atividades de intercompreensão. Numa perspetiva de educação plurilingue e intercultural, foram desenvolvidas cinco sessões de trabalho com as crianças em torno de famílias de línguas, a partir de *picturebooks* em inglês, sessões que foram videogravadas e analisadas a par de fichas de trabalho. Os dados foram submetidos a análise de conteúdo, com duas categorias: “conhecimentos de cultura linguística” e “estratégias de transparência”. Os resultados mostram que as crianças 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 interpretação de textos em outras línguas. Conclui-se que as atividades de intercompreensão permitem desenvolver a competência plurilingue intercultural, estimulando a capacidade de compreensão de textos de diferentes códigos linguísticos.

**Palavras-chave:** intercompreensão; competência plurilingue e intercultural; *picturebooks*; ensino de Inglês.

### Abstract

This text presents an action-research project developed in an English class in primary school, whose main goal was to understand children's learning in the context of intercomprehension activities. From a plurilingual and intercultural education perspective, five working sessions with children were developed around language families, based on picturebooks in English. These sessions were videotaped and analysed together with worksheets. The data was submitted to content analysis, with two categories: "knowledge of linguistic culture" and "transparency strategies". The findings show that the children were able to mobilize knowledge of linguistic culture, which they already had and/or developed throughout the project, as well as to activate interlinguistic comparison strategies, such as the use of the image and written transparency, for the interpretation of texts in other languages. It is concluded that intercomprehension activities allow the development of intercultural plurilingual competence, stimulating the ability to understand texts of different linguistic codes.

**Key words:** intercomprehension; plurilingual and intercultural competence; picturebooks; English teaching.

## Introdução

O presente texto tem como finalidade refletir sobre práticas de educação para a diversidade linguística na aula de Inglês nos primeiros anos de escolaridade, a partir de um Relatório de Estágio de um 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. Esse relatório contextualiza, apresenta e discute um projeto de investigação-ação desenvolvido pela primeira autora no seu estágio (Rocha, 2017) e acompanhado pela segunda autora na função de supervisora, cuja conceção, planeamento e avaliação ocorreram no contexto da unidade curricular de Seminário em Ensino do Inglês, que acompanha a Prática de Ensino do Inglês ou estágio. O projeto foi desenvolvido num agrupamento de escolas da região de Aveiro, numa turma do 3.º ano de escolaridade, numa perspetiva de educação plurilingue e intercultural, utilizando estratégias de intercompreensão em torno da capacidade de estabelecimento de pontes entre línguas, partindo de *picturebooks* enquanto recursos pedagógico-didáticos. A questão de investigação que norteou o projeto foi: que aprendizagens conseguem os/as alunos/as realizar no âmbito de atividades de intercompreensão a partir da análise de *picturebooks*?

O texto inicia-se com a explicitação do enquadramento teórico do projeto, abordando as noções de intercompreensão e de competência plurilingue e intercultural, assim como as potencialidades dos *picturebooks* na aula de línguas, para, em seguida, apresentar as diferentes sessões do projeto “*Building bridges with words and pictures*” e, por fim, discutir os seus resultados, deixando algumas reflexões sobre este tipo de abordagem nos primeiros anos de escolaridade.

## Intercompreensão e competência plurilingue e intercultural

A análise de diversos estudos sobre o conceito de intercompreensão mostra que se trata de um conceito abrangente, difícil de definir (Degache, 2009) e a clarificar para melhor compreensão das suas finalidades educativas. De acordo com Santos (2007) e Valente (2010), podemos dizer que a intercompreensão pode ser vista: enquanto estratégia de

comunicação; estratégia de ensino-aprendizagem; e competência a desenvolver nos sujeitos-falantes.

Enquanto estratégia de comunicação, a intercompreensão ganha visibilidade no contexto macropolítico europeu, indo ao encontro da necessidade de construção de espaços comunicativos de entendimento entre falantes de diferentes comunidades linguísticas.

Enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, a intercompreensão entende-se como uma das abordagens plurais das línguas e das culturas (Candelier et al., 2012), partindo dos conhecimentos que os alunos possuem para os alargar a conhecimentos de outras línguas que, com algum esforço, podem vir a dominar, colocando-os em contacto com línguas próximas daquelas que já dominam para assim enriquecerem o seu repertório linguístico-comunicativo. Os primeiros projetos de intercompreensão definiram-na como uma abordagem a operacionalizar entre línguas da mesma família (Blanche-Benveniste, 2008), tendo sido desenvolvidos recursos didáticos em torno de línguas da mesma raiz filogenética para potenciar a comunicação entre falantes (Meissner, Meissner, Klein, & Stegmenn, 2004). No entanto, projetos posteriores, como o projeto ILTE (*Intercomprehension in Language Teacher Education*, entre outros), basearam-se numa conceção mais alargada desta estratégia, abarcando línguas de diferentes famílias, tendo-se compreendido que a intercompreensão envolve transferência em processos de comunicação com diferentes sistemas linguísticos, mesmo não pertencendo à mesma família (Capucho, 2002).

A intercompreensão pode ainda ser vista como uma competência a desenvolver, assentando na capacidade de o sujeito compreender novos enunciados a partir de conhecimentos adquiridos. Os trabalhos em torno da intercompreensão mostraram a elasticidade do conceito, passando a referir-se à mobilização de capacidades, conhecimentos linguísticos, culturais e do mundo num determinado contexto para compreensão de enunciados, textos e sujeitos de outras comunidades linguístico-culturais. A este respeito, Santos (2007) afirma que a intercompreensão no campo educativo, para além de advogar a expressão de cada sujeito nas suas línguas, compreendendo a(s) do seu interlocutor (sempre que possível), pode contribuir para uma aceitação das possibilidades expressivas de si próprio e do Outro.

Os trabalhos sobre intercompreensão despertaram para as suas virtualidades, por salientarem que os sujeitos podem descobrir caminhos linguístico-comunicativos e

interculturais, a partir da valorização dos seus repertórios e experiências individuais. Doyé (2005) afirma mesmo que pode constituir uma abordagem alternativa ao ensino de uma língua franca, já que parte de uma visão democrática das línguas, em que todas têm a mesma importância. Segundo Beacco et al. (2016), “intercomprehension (...) makes it necessary to transcend the boundaries between one language and another, encourages risk-taking and breaks down traditional barriers between codes” (p. 56). Araújo e Sá (2013) entende a intercompreensão como uma dimensão nuclear da Didática de Línguas que gera propostas “abrangentes e transversais ao currículo, orientadas para o diálogo (intercultural) como espaço de reconstrução individual, social e política e de desenvolvimento de repertórios plurais dos indivíduos, valorizando múltiplas vias possíveis e pondo em causa discursos normativos, prescritivos, monolíticos e elitistas” (p. 82).

Para além de vantagens didáticas desta abordagem, como o desenvolvimento da autonomia do sujeito no contacto com as línguas, a valorização das suas capacidades de comunicação e, conseqüentemente, a promoção da motivação para aprender línguas, sublinhamos a sua dimensão ética e social na abertura a outros universos linguísticos e a falantes de outras línguas ou variedades linguísticas, sendo fundamental no desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural pela mobilização de estratégias de comparação intra/interlinguística e possibilitando o desenvolvimento de processos neuronais que estimulam a criatividade e facilitam a aprendizagem de outros códigos linguístico-comunicativos (Higby, Kim, & Obler, 2013).

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), a competência plurilingue e intercultural possibilita a comunicação em várias línguas, implicando a proficiência nessas línguas, em diferentes níveis, bem como a experiência de várias culturas. Não se trata da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa, compósita, específica a cada sujeito-falante que organiza e explora de forma diferenciada o seu repertório linguístico-comunicativo. Esta competência entende-se como uma “competência parcial” de abertura a um mundo plural, onde a intercompreensão se torna um processo interativo entre sujeitos ou entre um sujeito e dados verbais concretos, no qual os participantes, conscientes e confiantes das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, constroem sentidos,

chegam a um entendimento, através do recurso aos seus repertórios linguístico-comunicativos, que se alimentam de processos de intercompreensão (Santos, 2007).

Em síntese, podemos dizer que o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural não prescinde de processos de intercompreensão, procurando “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).

São várias as virtualidades de promover a intercompreensão e a competência plurilingue e intercultural em contextos educativos: fortalecer a dimensão humana da educação; valorizar a individualidade de alunos/as e professores/as, promovendo a colaboração com a comunidade educativa alargada; incentivar a comunicação desinibida em contextos de interação heterogéneos; promover uma educação para a cidadania e valores de respeito e de convivência pacífica (Andrade, Pinho, & Santos, 2010); proporcionar formas de trabalhar as línguas em ligação estreita com outras áreas curriculares, promovendo a autoestima e a autonomia; possibilitar uma abordagem pedagógico-didática flexível e adaptável à realidade educativa e sociocultural (Araújo e Sá & Simões, 2015); desenvolver capacidades cognitivas, linguístico-comunicativas e uma consciência crítica cultural (Pinho, 2015); lançar as bases para uma maior adaptação ao mundo do trabalho, pela facilidade em comunicar com o Outro.

### **O *picturebook* na aprendizagem de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O uso da literatura infantil no ensino de línguas a crianças apresenta inúmeras potencialidades (Bland, 2013; Ellis & Brewster, 2014; Mourão, 2006, 2015), destacando-se aqui o recurso a *picturebooks*. Em 1976, Barbara Bader caracterizava o *picturebook* como: “text, illustration, total design (...). As an art form, it hinges on the interdependence of pictures and words... (Bader, 1976, p. 1). Marantz & Marantz (1995), por sua vez, distinguem o *illustrated book* do *picturebook* pela conceção deste como uma unidade, “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).

Se pensarmos na utilização de *picturebooks* com crianças, sabemos que elas parecem gostar de ouvir histórias na sua língua materna e, desde cedo, conseguem prevêê-las, dado que grande parte delas partilham convenções estruturais e linguísticas (Mourão, 2006), o que aumenta o seu interesse pelo desenvolvimento de uma atitude positiva perante a aprendizagem de uma língua. Para além disso, possibilitam a partilha de experiências sociais quando as crianças apreciam uma história em conjunto, promovendo o seu desenvolvimento social e emocional (Bland, 2013). Em termos linguísticos, os *picturebooks* parecem promover, através do texto logo-icónico, um contexto natural para contactar com a língua autêntica, permitindo trabalhar conteúdos como o ritmo, a entoação e a pronúncia, além de incrementarem a aprendizagem de vocabulário, nomeadamente através de estruturas repetitivas.

O uso de *picturebooks* como material de suporte ao projeto desenvolvido afigurou-se vantajoso por razões de vária ordem: socioafetivas, linguísticas, estéticas e (inter)culturais, de desenvolvimento de atitudes de empatia para com o Outro (Mourão, 2015). Foi, assim, considerado que seriam um recurso adequado para a abordagem da intercompreensão, já que potenciam a construção de sentidos a partir de diferentes estratégias: 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 intercompreensão, em que o/a docente promove atividades a partir de textos em várias línguas, o *picturebook* apresenta-se como um recurso que possibilita preencher lacunas, pois permite jogar, não só com a transparência visual, como com a transparência ortográfica e oral.

## O estudo

Tendo em conta a questão orientadora do projeto de intervenção – *que aprendizagens conseguem os/as alunos/as realizar no âmbito de atividades de intercompreensão a partir da análise de picturebooks?* –, centrámo-nos na descrição, análise e compreensão das suas aprendizagens face às línguas, realizando uma investigação qualitativa na modalidade de investigação-ação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características que passamos a referir e que estiveram presentes no projeto. Em primeiro

lugar, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal de recolha de dados. O projeto foi desenvolvido em ambiente natural de ensino e aprendizagem, possibilitando à professora-investigadora recolher e analisar evidências da prática, para sua melhoria. Quanto à natureza qualitativa dos dados recolhidos, no nosso caso foram utilizadas fichas de trabalho, fichas de autoavaliação e a videogravação de aulas. No que diz respeito a uma ênfase maior nos processos do que em resultados e produtos, a reflexão sobre o projeto não se centrou apenas nos resultados obtidos, tendo sido necessário analisar estratégias pedagógico-didáticas e o modo como foram aplicadas em contexto. Quanto à quarta característica enunciada pelos autores, a tendência para a análise de forma indutiva, importa referir que os dados não foram recolhidos com o intuito de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, tendo as hipóteses sido formuladas à medida que os dados foram sendo recolhidos e analisados. Finalmente, os autores sublinham a importância vital do significado, importando dizer que o projeto incidiu nas representações dos/as alunos/as face ao mundo da diversidade linguística, nomeadamente face às inferências que produzem a partir dos textos analisados.

Adotou-se uma metodologia de investigação-ação, uma vez que entendemos que o/a professor/a-investigador/a desempenha um papel fundamental na construção de conhecimento didático, sendo a reflexão sobre a própria ação essencial para a avaliação e melhoria da mesma. Tal como Latorre (2003), entendemos a investigação-ação como uma indagação da prática, com a grande finalidade de a melhorar através de ciclos de ação e reflexão.

O projeto envolveu momentos de planificação, ação, observação, reflexão, modificação e nova ação. A planificação fundamentou-se inicialmente na biografia linguística dos alunos, realizada num primeiro momento de “observação diagnóstica” e de caracterização da realidade educativa, a que se seguiu a etapa da planificação. As etapas da ação, observação e reflexão consistiram na dinamização das sessões do projeto, na observação das videogravações dessas sessões, bem como na análise das fichas de trabalho e de autoavaliação realizadas pelos alunos. A observação foi promotora de uma reflexão fundamental para a identificação de problemas que, posteriormente, seriam solucionados, caso tivesse havido oportunidade de um novo ciclo de investigação. Vejamos de modo mais pormenorizado o projeto de intervenção.



## O projeto “Building bridges with words and pictures”

O projeto foi desenvolvido em 2016/2017, em cinco sessões de 60 minutos, numa turma do 3.º ano de escolaridade constituída por 24 crianças, 15 rapazes e 9 raparigas, entre os 8 e os 10 anos de idade. Foram considerados os domínios de referência definidos nas *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico* (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015). Apresentamos no Quadro 1 os objetivos de aprendizagem para cada uma das sessões.

Quadro 1. Objetivos gerais das sessões do projeto

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

Antes do início do projeto, as crianças construíram a sua biografia linguística a partir da qual reunimos informações relacionadas com as suas representações linguísticas e que



serviram de orientação ao longo das sessões. No final, foi aplicado um questionário que possibilitou a identificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

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

Após um *brainstorming* onde as crianças se consciencializaram de que sabiam mais inglês do que pensavam, apresentou-se o *picturebook* intitulado *It’s a book*, de Lane Smith, explicando de forma simples o conceito. Explorou-se a capa, fez-se a identificação do título, do autor, e antecipou-se a história através da análise da ilustração da capa e das páginas iniciais do livro. A turma foi identificando as três personagens intervenientes e as palavras em inglês para “macaco”, “rato” e “burro”. Foram apresentados dois fantoches representando duas das personagens, Monkey e Jackass, utilizados na leitura expressiva do livro, enquanto se projetavam as páginas do livro digitalizadas. Em seguida, explorou-se a ação do *picturebook* num diálogo, visualizando o livro projetado e levando as crianças a compreender o texto, relacionando-o com as ilustrações. À medida que foi feita essa compreensão, refletiu-se sobre a razão pela qual o Jackass não sabe o que é um livro, concluindo que ele está habituado a ler no computador, por isso não sabe o que é um livro nem para que serve. Após esta exploração, passou-se à seleção no texto das palavras associadas à área vocabular de *computer* e *book*, registando-as no quadro. Quatro dessas palavras (*mouse*, *book*, *no* e *text*) tinham sido previamente registadas em *wordcards* afixados no quadro. Em seguida, distribuíram-se os restantes *wordcards* com as mesmas palavras em alemão (*Maus*, *Buch*, *nein*, *Text*), em norueguês (*mus*, *bok*, *nein*, *tekst*) e em espanhol (*ráton*, *libro*, *no*, *texto*). As crianças analisaram os *wordcards* que tinham em mãos, para identificarem semelhanças com as palavras afixadas no quadro e colocarem o *wordcard* no quadro junto da palavra semelhante, que consideravam ter o mesmo significado. Como remate da atividade, em diálogo, as crianças identificaram as línguas representadas. Identificaram imediatamente o português e o inglês; leram-se novamente as palavras em espanhol, questionando que língua seria e rapidamente se obteve a resposta. Foram, em seguida, questionadas sobre as línguas mais parecidas entre si, com o objetivo de as agruparem em famílias, direcionando a sua atenção para a árvore da família de línguas afixada no placar de cortiça da sala. As crianças conseguiram associar o inglês, o alemão e o norueguês como línguas próximas, bem como o português e o espanhol. Explorou-se a noção de família linguística, partindo do exemplo dos seres

humanos, e observou-se a árvore da família das línguas, atentando na origem comum do português, do espanhol, do inglês, do alemão e do norueguês. Após esta atividade, as crianças colocaram, junto do ramo correto, uma folhinha com cada uma das palavras nas diferentes línguas. A aula finalizou com um registo escrito das palavras agrupadas por línguas, numa ficha individual, com uma árvore da família das línguas, semelhante à exposta na sala. Enquanto as crianças realizavam a ficha, foi distribuída uma ficha de autoavaliação da sessão e um portefólio para arquivarem fichas e outros documentos fornecidos ao longo das sessões do projeto.

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

Nesta sessão, lembrou-se a noção de *picturebook* e o nome das personagens e a ação do livro, recorrendo aos fantoches usados na aula anterior, bem como às palavras aprendidas em línguas diferentes, afixando os *wordcards* no quadro à medida que as palavras eram referidas, agrupando uma palavra de cada vez nas diferentes línguas, para identificação de semelhanças e diferenças entre elas, essencialmente ao nível ortográfico e fonológico. A partir desta interação, lembrou-se junto da árvore das línguas as línguas mais próximas do português e 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*. Para rematar esta atividade, as crianças registaram as palavras numa árvore das línguas semelhante à exposta na sala.

Em seguida, o *picturebook* foi retomado para uma leitura a partir de um vídeo, com curtas paragens, questionando as crianças acerca do estado de espírito das personagens, para se prepararem para a atividade seguinte. Foram mostrados sete *flashcards* com as personagens do livro, 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, as crianças conseguiram identificar os sentimentos das personagens. Em seguida, utilizaram-se oralmente as estruturas linguísticas “How are you?” / “I’m...”, tendo sido distribuído um *flashcard* por criança para realização da atividade em pares, para estabelecimento da correspondência entre imagens e sentimentos das personagens. Para finalizar a sessão, foi aplicado um instrumento de autoavaliação.

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

Nesta sessão, introduziu-se um novo *picturebook*, intitulado *My cat likes to hide in boxes*, de Eve Sutton, estabelecendo-se um diálogo para recordar as personagens do *picturebook* anterior, perguntando à turma qual escolheriam como animal de estimação. Apresentou-se depois um diapositivo com a imagem de um gato dentro de uma caixa, apresentado como o gato de estimação da turma. Com esta estratégia, levou-se as crianças a compreenderem o título do livro, explicando-lhes que a sua escolha se relacionava com o facto de a história se centrar em vários gatos de diferentes países onde se falam diferentes línguas. O trabalho com a história iniciou-se com a exploração dos elementos peritextuais (capa e título), passando-se de seguida à leitura com a projeção das páginas do livro. A turma foi dividida em dois grupos que leram alternadamente as frases, tendo a professora esclarecido dúvidas de vocabulário com recurso às ilustrações. Com o objetivo de sistematizar a história e verificar se as crianças tinham estado atentas, foram projetados alguns diapositivos 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. Em seguida, explorou-se o livro para análise das ilustrações e sua associação ao país representado pelos gatos. Distribuiu-se uma ficha de trabalho com uma atividade de associação do símbolo/ícone dos países a cada gato e a cada bandeira, procedendo-se à sua correção. Seguidamente, as crianças foram questionadas sobre a localização geográfica dos países de origem dos gatos e foi projetado um planisfério, tendo-se entregado uma ficha de trabalho com a mesma informação. Foram identificando a localização dos países e fazendo o registo escrito na ficha. No sentido de descobrirem as línguas dos países referidos no livro, foram apresentados alguns diapositivos que associavam os gatos, as línguas e as bandeiras. À medida que ia surgindo cada gato, identificava-se a língua falada. Nesta altura, referiu-se que a língua falada no Brasil é o português, explicando a diferença entre nacionalidade e língua.

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

A quarta sessão iniciou-se com um diálogo, lembrando o livro *My cat likes to hide in boxes* e fazendo uma sistematização dos países de origem dos gatos e das línguas neles faladas. Em seguida, cada uma das quatro filas de crianças leu a frase de apresentação de cada gato e todo o grupo leu a frase repetida ao longo da história, “But my cat likes to

hide in boxes”. As crianças registaram as palavras *gato* e *caixa* nas diferentes línguas abordadas, associando-as à bandeira do país, e colocaram essas palavras na árvore das línguas afixada na sala. A professora chamou a atenção para a existência de uma segunda árvore das línguas que, até ao momento permanecia oculta, a árvore das línguas nipónicas, da qual a língua japonesa faz parte. Foi revisto o léxico das cores, recorrendo às bandeiras, e lançou-se o desafio de aprenderem as cores nas diferentes línguas.

A professora fez um resumo das línguas faladas nos países referenciados no *picturebook*, associando as bandeiras desses países às famílias de línguas românica/latina, germânica, helénica e nipónica. Associaram-se as palavras que designam “verde”, “branco”, “azul” e “cor de laranja” nas diferentes línguas e as famílias de línguas a que pertencem. Registaram-se algumas conclusões após a comparação das palavras nas diferentes famílias de línguas, através de um exercício de preenchimento de espaços. Foi realizado um exercício para detetar a palavra intrusa que não pertencia a determinada família de línguas e no final aplicou-se um instrumento de autoavaliação.

#### *Sessão 5. “Avaliação do Projeto”*

Na última sessão do projeto, utilizou-se o jogo de tabuleiro “Snakes and Ladders” com questões sobre os conteúdos abordados nas aulas anteriores. Como forma de rematar a aula e de aferir os conhecimentos e capacidades desenvolvidos ao longo das sessões, foi aplicada uma ficha de verificação com cinco exercícios.

### **Resultados principais**

Ao longo do projeto, foram recolhidos dados para responder à questão de investigação: *que aprendizagens (conhecimentos e estratégias) conseguem os/as alunos/as realizar no âmbito de atividades de intercompreensão a partir da análise de picturebooks?* Foram utilizados os instrumentos referidos no Quadro 2.

Quadro 2. Instrumentos de recolha de dados

Sessões	Instrumentos/processos	Dados recolhidos
Sessão 1	Biografia linguística (questionário aberto)	Respostas dos/as alunos/as
Sessão 2	Videogravação (grelhas de compilação de dados / transcrições)	Interações dos/as alunos/as
Sessão 3		
Sessão 4	Fichas de trabalho	

	Questionário de auto avaliação	Respostas / registos dos/as alunos/as (resolução das fichas de trabalho)
Sessão 5	Ficha de aferição de conhecimentos e capacidades	Respostas / registos dos/as alunos/as

Privilegiou-se a análise de conteúdo, salientando Bardin (2011) 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). A informação recolhida através dos vários instrumentos foi estruturada em categorias, “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 surgiram do tratamento dos dados recolhidos, tendo em consideração o quadro teórico e a questão de investigação. Definiram-se duas categorias de análise:

A. *Cultura Linguística* – inclui unidades de registo onde se verifica que as crianças conseguem identificar famílias de línguas, reconhecer línguas a partir de sistemas de escrita e relacionar países e línguas.

B. *Estratégias de Transparência* – inclui unidades de registo agrupadas em duas subcategorias:

B.1. *Recurso à imagem*: unidades de registo onde se verifica que as crianças recorrem à imagem para compreender um enunciado;

B.2. *Recurso à transparência ortográfica*: unidades de registo onde se verifica que as crianças recorrem à transparência ortográfica para compreender um enunciado e/ou unidades de registo em que se observa transferência de conhecimentos e capacidades de um domínio linguístico para outro.

No que diz respeito à categoria Cultura Linguística, verificou-se que as crianças conseguiram distinguir línguas germânicas (inglês, alemão e norueguês) de línguas românicas (português e espanhol), tendo mobilizado conhecimentos sobre a sua língua materna, o português, e sobre a língua inglesa, em contraste com outros idiomas aparentados. Conseguiram agrupar diferentes línguas, de acordo com as suas semelhanças, estabelecendo correspondências entre conjuntos de palavras e famílias de línguas. A par disso, compreenderam que existem relações entre línguas da mesma família e entre línguas de famílias diferentes, que podem apresentar léxico semelhante.

Quanto aos conhecimentos sobre as línguas oficiais de países a partir da análise dos *picturebooks*, a maioria das crianças conseguiu associar os ícones aos países e, também, às línguas aí faladas. As atividades de intercompreensão permitiram, portanto, capacitar as crianças para a transferência entre línguas; desenvolver a consciência de que existem estrangeirismos de língua inglesa comuns a várias línguas do mundo, como é o caso do léxico do domínio informático (*wifi, password, tweet, etc.*).

Quanto à categoria Estratégias de Transparência, e referindo, primeiramente, o recurso à imagem, observou-se que as crianças relacionaram, de forma progressivamente mais eficaz, texto icónico e verbal, desenvolveram maior atenção aos elementos paratextuais, visuais e gráfico-icónicos, seja para antecipar temáticas, seja para aceder ao sentido geral dos textos. Além disso, recorreram às imagens para complementar os conhecimentos linguísticos, o que as auxiliou a interpretar a mensagem. Por sua vez, quanto ao recurso à transparência ortográfica, 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. A par disso, desenvolveram estratégias de identificação de línguas através da grafia, distinguindo o alfabeto latino do alfabeto grego e do sistema de escrita nipónico, tendo as atividades desenvolvidas proporcionado um distanciamento face à sua própria cultura, reconhecendo que o sistema de escrita latino não é universal, apesar de ser usado nas línguas que aprendem na escola.

A ficha de avaliação de conhecimentos e capacidades foi realizada após a conclusão do projeto, verificando-se que alguns aspetos ficaram consolidados para a maioria das crianças, como a relação de proximidade entre o português e o espanhol ou entre o inglês, o alemão ou o norueguês. Além disso, compreenderam que, a um nível elementar, podem recorrer aos conhecimentos que têm sobre as línguas não só para desvelar o sentido de uma determinada mensagem, como também para comunicar com pessoas de outros universos linguísticos.

Em suma, cremos que as crianças adquiriram uma maior consciência da importância das línguas para a sua vida; reconheceram a importância das suas experiências para a interação com o Outro, o diferente do ponto de vista linguístico e cultural; 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 professora. A par destes aspetos, desenvolveram o gosto pela leitura de *picturebooks*, demonstrando motivação pela participação nas atividades de leitura, mesmo se com pouca autonomia no recurso a estratégias de transparência na interpretação de textos icónicos ou verbais, observada pelo recurso constante à professora.

### **Reflexão final**

O projeto “Building bridges with words and pictures” configurou um estudo exploratório sobre uma das abordagens plurais no ensino de línguas, a intercompreensão, sendo necessário realizar mais experiências que permitam estabelecer de forma clara relações com o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural a partir da aula de Inglês. De notar que se tratou de um projeto desenvolvido num curto período de tempo e que necessitava de ser mais alongado, por exemplo com mais sessões onde as atividades de intercompreensão pudessem ser mais amplamente articuladas com atividades de ensino e aprendizagem do Inglês, e onde as biografias linguísticas pudessem ser visivelmente reconstruídas em função do desenvolvimento plurilingue e intercultural das crianças. Há ainda a assinalar o facto de não ter havido a oportunidade de desenvolver atividades de interação em que os alunos pudessem experimentar, em contexto real, o recurso a estratégias de intercompreensão para comunicar com o Outro e onde o Inglês surgisse também como língua-ponte.

No entanto, tal como aconteceu com as crianças, também para a professora-investigadora este foi um projeto que proporcionou a abertura de novos horizontes em relação ao ensino de Inglês neste nível de escolaridade, nomeadamente no que diz respeito à educação plurilingue e intercultural. Foi claramente compreendida a importância de desenvolver esta competência nas crianças, permitindo-lhes 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. Este desenvolvimento plurilingue e intercultural pode fazer-se a par do desenvolvimento de capacidades de uso da língua inglesa, como mostrou a exploração dos *picturebooks*, incentivando as crianças a ler em Inglês e a explorar textos icónicos, numa leitura



integrada de signos verbais e visuais. Os *picturebooks* revelaram-se um recurso rico para o desenvolvimento de capacidades inferenciais, fundamentais para a intercompreensão, sobretudo em crianças nos primeiros anos de escolaridade, transportando-as para outros contextos geográficos e culturais, aspeto a explorar em atividades de educação plurilingue e intercultural.

A implementação do projeto confirmou a importância de educar para a diversidade linguística e cultural, atendendo à multiculturalidade da sociedade em que vivemos, preparando os/as alunos/as para encontros interculturais (Byram, 2008), e levando-nos a compreender melhor como podemos valorizar os conhecimentos adquiridos em futuros projetos promotores da consciencialização da pluralidade do mundo e da relevância da relação com o Outro.

### Referências bibliográficas

- Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. Andrade & C. M. Sá (Eds), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: Algumas reflexões didáticas* (pp. 13-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Pinho, A. S., & Santos, L. (2010). Trajectórias em torno da intercompreensão: Possibilidades de formação para a autonomia. In P. Doyé & F.-J. Meissner (Eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (pp. 173-192). Linden: Narr Verlag.
- Araújo e Sá, M. H. (2013). A intercompreensão em Didática de Línguas: Modulações em torno de uma abordagem internacional. *Lingvarvm Arena*, 4, 79-106. Acedido a 05/07/2017 em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12008.pdf>
- Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2015). *Integração curricular da intercompreensão: Possibilidades, constrangimentos, recomendações*. Brochura do projeto MIRIADI. UA: UA Editora. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16263/1/Integra%20curricular%20da%20intercompreens%20intercultural.pdf>
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to the beast within*. New York: Macmillan.

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- 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.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? In V. Conti & F. Grin (Eds.), *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.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörintz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguero, 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 a 03/07/2017 em: [http://www.ha.ax/erik/IC/Intermarfiles/Dlv\\_21\\_Academic\\_Papers/P1\\_Brasov\\_paper.pdf](http://www.ha.ax/erik/IC/Intermarfiles/Dlv_21_Academic_Papers/P1_Brasov_paper.pdf)
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.
- Degache, Ch. (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 (Eds.), *A intercompreensão em línguas românicas: Conceitos, práticas, formação* (pp. 81-102). Aveiro: Galapro.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers*. British Council.
- Higby, E., Kim, J., & Obler, L. K. (2013). Multilingualism and the brain. *The Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 68-101.
- Intercomprehension in Language Teacher Education* (2002). Obtido a 04/07/2017 em: <http://www.kleven.org/ilte/report/index.html>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Marantz, S., & Marantz, K. (1995). *The art of children's picture books*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H., & Stegmenn, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Mourão, S. (2015). Fostering affective responses to picturebooks in the young learner classroom. *Humanising Language Teaching*, 4. Disponível em: <http://old.hltmag.co.uk/aug15/sart07.htm>
- Mourão, S. (2006). Understanding and sharing: English storybook borrowing in Portuguese pre-schools and a repeated storytelling procedure. In J. Enever & G. Schmid-Schönbein (Eds.), *Picturebooks and primary EFL learners* (pp. 49-58). Langenscheidt: Munchen.
- Pinho, A. S. (2015). Intercomprehension: A portal to teachers' intercultural sensitivity. *The Language Learning Journal*, 43(2), 148-164.
- Rocha, S. (2017). *Intercompreensão e picturebooks – Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/22929/1/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o.pdf>
- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo. Tese de Doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Smith, L. (2010). *It's a book*. London: Macmillan.

Sutton, E. (2010). *My cat likes to hide in boxes*. London: Puffin Books.

Valente, I. (2010). *Intercompreensão e sensibilização à diversidade linguística – Um estudo numa turma do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.