



**Universidade de Aveiro**  
2012

Departamento de Educação

**LÚCIA HENRIQUES  
E COSTA**

**SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE CULTURAL E  
LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA**





**LÚCIA HENRIQUES  
E COSTA**

**SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE CULTURAL E  
LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA**

**Focando a variação intralinguística do Português nas  
variedades brasileira e europeia**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Ançã, Professora associada com agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



## **o júri**

presidente

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

Doutor(a) Zilda Laura Ramalho Paiva  
Professora adjunta da Universidade Federal do Pará

Prof. Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã  
Professora associada com agregação da Universidade de Aveiro



## **agradecimentos**

À Professora Doutora Maria Helena Ançã pela sua disponibilidade e incentivo em todos os momentos desta investigação.

Aos meus pais, irmãs e avós, a quem devo muito do que sou hoje, pelo apoio incondicional e carinho.

Ao lves pela força e carinho que me transmitiu sempre.

Às crianças que colaboraram no estudo.

À minha colega de estágio, Ana Rita Sousa, pelas experiências, obstáculos e aprendizagens que fizemos juntas.

À Professora Regina Osório, à Juliana, à Luciana, à Elisabete e à Corine pela colaboração na preparação dos materiais da intervenção didática.



**palavras-chave**

diversidade, culturas, língua, variação intralinguística, Português Europeu, Português do Brasil

**resumo**

Atualmente é já reconhecida a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística que caracterizam a comunidade escolar portuguesa. Do mesmo modo, é também perceptível a importância da criação de estratégias de sensibilização à riqueza dessa diversidade e de acolhimento dos alunos recém-chegados a Portugal.

Com este estudo pretendeu-se sensibilizar as crianças de uma turma de um jardim-de-infância de Aveiro para a valorização da diversidade cultural, linguística e intralinguística, dando-se especial enfoque às diferenças entre o PE e o PB.

O enquadramento teórico encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro abordamos a língua como elemento chave para a comunicação e como componente da identidade do falante, e focamos a variação intralinguística do Português. O segundo capítulo trata da língua e da diversidade linguística na infância. Para tal apresentamos sucintamente os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem e refletimos acerca da importância da sensibilização a esta temática no pré-escolar. No terceiro capítulo é feita uma breve referência à evolução da comunidade brasileira imigrante em Portugal e apontamos algumas diferenças linguísticas e sociolinguísticas entre o PE e o PB.

O nosso estudo empírico pode ser definido metodologicamente como um estudo de caso descritivo e qualitativo. Tendo em vista a recolha de dados procedemos à implementação de um plano de intervenção didática, composto por quatro sessões onde abordámos a diversidade humana, cultural e linguística e a variação intralinguística do Português.

Nas atividades didáticas as crianças mais velhas mostraram-se muito mais interessadas do que as de três anos e, além disso, houve seis crianças de quatro e cinco anos que tiveram uma participação mais destacada, por terem intervindo de forma ativa e contínua.

Os resultados demonstraram que as crianças-alvo reconheciam a diversidade de etnias através dos traços físicos mas não sabiam fazer a correspondência etnia-povo nem conheciam hábitos culturais diferentes dos do povo português. Constatámos que apenas essas quatro crianças (referidas anteriormente) eram capazes de reconhecer a variação linguística e de identificar línguas. Essas mesmas crianças possuíam imagens “corretas” acerca da relação entre o PB e o PE. Contudo, todas as crianças-alvo foram capazes de distinguir oralmente estas duas variedades linguísticas do Português.

Como conclusão do nosso estudo realça-se a importância de investir em atividades educativas de contacto com situações linguísticas e culturais diversificadas, que promovam o desenvolvimento de comportamentos e



atitudes positivas em relação à diversidade e aos seus locutores, sobretudo quando as turmas incluem crianças de outras etnias.



**keywords**

diversity, cultures, language, intra-linguistic variation, European Portuguese, Portuguese from Brazil

**abstract**

Nowadays it is already recognized the socio-cultural heterogeneity and linguistic diversity that characterize the school community in Portugal. Similarly, it is also perceptible the importance of creating strategies to raise awareness of the richness of this diversity and to welcome the newcomers to Portugal.

This study aimed to teach children in a class of a kindergarten in Aveiro for the development of cultural, linguistic and intra-linguistic diversity, with particular focus on the differences between the European Portuguese and the Portuguese from Brazil.

The theoretical framework is divided into three chapters. In the first we approach the language as a key element for communication and as a component of the identity of the speaker, and we focus on the intra-linguistic variation of the Portuguese. The second chapter deals with the language and the linguistic diversity in early childhood. For this we present briefly the processes of language acquisition and development and we also reflect on the importance of awareness to this issue in pre-school. The third chapter is a brief reference to the evolution of the Brazilian immigrant community in Portugal and we make some linguistic and sociolinguistic differences between the European Portuguese and Portuguese from Brazil.

Our empirical study can be defined methodologically as a study of a descriptive and qualitative case. Regarding the collection of data we proceeded to implement a didactic intervention plan, comprising four sessions in which we approached human, cultural and linguistic diversity and the intra-linguistic variation of the Portuguese.

In didactic activities the older children were much more interested than those of three; besides there were six children aged four and five who had a more prominent role, because they intervened actively and continuously.

The results showed that the target children recognized the diversity of ethnic groups through physical traits but they didn't know how to match race with people, nor did they know cultural habits different from those of the Portuguese people. We found that only these four children (mentioned above) were able to recognize the linguistic variation and to identify languages. These same children had "right" images about the relationship between the Portuguese from Brazil and European Portuguese. However, all the target children were able to orally differentiate these two varieties of the Portuguese language.

In conclusion of our study we emphasize the importance of investing in educational activities of contact with diverse linguistic and cultural situations that promote the development of behavior and positive attitudes towards the diversity and its speakers, mainly when classes include children from other ethnic groups.



# ÍNDICE

o júri.....	v
agradecimentos .....	iii
resumo.....	ix
abstract.....	xiii
Índice de Ilustrações.....	19
Índice de Gráficos.....	19
Índice de Quadros.....	19
Lista de Abreviaturas .....	19
<b>Epígrafe.....</b>	<b>21</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>23</b>
<b>Capítulo 1 – Língua, elemento de comunicação e de identidade do falante.....</b>	<b>27</b>
Nota introdutória.....	27
1.1 – A importância da língua e da linguagem.....	28
1.2 – A variação linguística como reflexo da identidade individual e coletiva .....	30
1.3 – A variação intralinguística na língua portuguesa .....	34
Síntese .....	39
<b>Capítulo 2 – A língua e a diversidade linguística na infância.....</b>	<b>41</b>
Nota introdutória.....	41
2.1 – Principais etapas da aquisição e desenvolvimento da linguagem na infância.....	42
2.2 – Sensibilização à diversidade intralinguística no pré-escolar .....	45
Síntese .....	48

<b>Capítulo 3 – O português do Brasil em Portugal</b> .....	49
Nota introdutória .....	49
3.1 – A comunidade brasileira imigrante em Portugal .....	50
3.2 – Diferenças entre duas variedades da Língua Portuguesa: a Europeia e a Brasileira ·	52
3.2.1 – Domínio linguístico .....	52
3.2.2 – Domínio sociolinguístico (formas de tratamento) .....	54
Síntese .....	54
<b>Capítulo 4 – Enquadramento Metodológico</b> .....	55
Nota introdutória .....	55
4.1 – Caracterização dos participantes .....	55
4.2 – Metodologia do estudo empírico .....	57
4.2.1 – Paradigma investigativo do estudo .....	57
4.2.2 – Técnicas de recolha de dados .....	58
4.3 – Plano de intervenção didática .....	59
Sessão 1 – Contextualização: a diversidade humana .....	62
Sessão 2 – Sensibilização às línguas .....	63
Sessão 3 – Sensibilização à variação intralinguística .....	64
Sessão 4 – Sensibilização à variação do Português .....	65
<b>Capítulo 5 – Análise e interpretação dos dados</b> .....	67
Nota introdutória .....	67
5.1 – Técnica de análise dos dados .....	67
5.2 – Descrição das categorias de análise .....	69
C1 – Imagens da diversidade humana .....	69
C2 – Imagens da diversidade linguística .....	71
C3 – Imagens da diversidade intralinguística .....	73
5.3 – Síntese interpretativa dos resultados .....	76
<b>Conclusão geral</b> .....	79

<b>Bibliografia geral</b> .....	83
<b>Anexos</b> .....	91
Anexo 1 – exemplos da aplicação dos fonemas em pe e em pb .....	91
Anexo 2 – exemplos de diferentes vocábulos usados nas duas variedades para designar um mesmo objeto ou ação .....	93
Anexo 4 - imagens de rostos de crianças de diversas culturas .....	97
(sessão 1 - 2ª atividade).....	97
Anexo 5 – imagens de pessoas de diversas culturas .....	99
Anexo 6 – história <i>os três porquinhos</i> em várias línguas .....	103
Anexo 7 – história <i>a longa viagem de tomi</i> (em pb).....	105



## **ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 - Logotipo do Sistema de Informação sobre Diversidade e Consciência Linguística .....	24
Ilustração 2 - Estados Membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa .....	35

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Principais nacionalidades dos imigrantes em Portugal, em relação ao total da população estrangeira .....	50
Gráfico 2 - Evolução da população brasileira imigrante em Portugal desde 1999 até 2010 ....	51

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 - Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem .....	44
Quadro 2 - Caracterização do público-alvo em termos da faixa etária e do sexo .....	56
Quadro 3 - Plano de Intervenção Didática .....	61
Quadro 4 - Categorias e Subcategorias de análise .....	68
Quadro 5 - Respostas do público-alvo acerca da relação entre o PE e o PB.....	73

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

PB – Português do Brasil

PE – Português Europeu

VB – Variedade do Brasil

VE – Variedade Europeia



## EPÍGRAFE

“Herdámos uma grande casa,  
a grande casa do Mundo.  
Na qual devemos conviver.

Negros, brancos,  
ocidentais e orientais,  
hebreus, não hebreus  
católicos e protestantes,  
muçulmanos e hinduístas.

Uma família que, injustamente, está dividida  
por ideias, culturas e interesses.

Dado que já não podemos viver separados.  
Devemos aprender a conviver em paz.

Todos os habitantes do mundo são vizinhos.”

Martin Luther King



## **INTRODUÇÃO**

Através do fenómeno da globalização vivemos num mundo onde as fronteiras se vão esbatendo e onde as sociedades são caracterizadas cada vez mais por uma enorme diversidade de pessoas. As situações de interação num mesmo ambiente de indivíduos de raças, culturas, religiões e línguas completamente diferentes são cada vez mais comuns. Por isso, a perceção do diferente como algo positivo e enriquecedor é imperativo para a construção de uma sociedade que se pretenda igualitária (Paiva & Ançã, 2007).

O crescendo da imigração em Portugal levou a que, do mesmo modo, também a comunidade educativa do nosso país se caracterize pela heterogeneidade, sobretudo no que respeita aos alunos.

De acordo com os dados mais recentes do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2011), a população imigrante mais significativa no nosso país é a brasileira, correspondendo a 26,81% do total de imigrantes em situação legal. Esta evolução progressiva do número de brasileiros tem sido acompanhada por uma maior feminização deste contingente. Com o processo de reagrupamento familiar, as mulheres ao imigrarem para Portugal trazem consigo os seus filhos, ou desenvolvem família no nosso país, provocando um crescimento numérico de crianças não nativas ou descendentes de não nativos. Deste modo, verifica-se um aumento do número de alunos de nacionalidade brasileira na rede educativa portuguesa. Estes factos constituem a motivação profissional para o desenvolvimento deste trabalho.

Face ao significativo aumento, no nosso sistema educativo, do número de crianças falantes duma variedade linguística diferente do PE, torna-se necessário investir em respostas adequadas, para que estas tenham as mesmas possibilidades de desenvolvimento que as crianças nativas, e se sintam verdadeiramente integradas.

Com este estudo pretendeu-se sensibilizar as crianças de uma turma de um jardim-de-infância de Aveiro para a valorização da diversidade cultural e linguística, dando-se especial enfoque às diferenças entre o PE e o PB. Assim, procurou-se obter resposta às seguintes questões investigativas:

- As crianças que constituem o público-alvo reconhecem a existência de diferentes etnias e culturas?
- As crianças que constituem o público-alvo reconhecem a variação linguística e intralinguística através da oralidade?

- As crianças que constituem o público-alvo identificam o PB como sendo uma língua ou uma variedade linguística diferente do PE?
- As crianças que constituem o público-alvo são capazes de distinguir as variedades brasileira e europeia do Português através da oralidade?

Com as questões investigativas acima enunciadas estabelecemos os seguintes objetivos orientadores do nosso estudo:

- Estimular a abertura e o interesse pela diversidade de etnias e culturas;
- Promover o contacto com a variação linguística e intralinguística;
- Fomentar a curiosidade e o gosto pela descoberta da variação intralinguística do Português;
- Promover as variedades do Português como possibilidades de diferentes realizações;
- Sensibilizar para as diferenças entre a variedade brasileira e variedade europeia do Português.

Esta investigação insere-se no Projeto “Diversidade e consciência linguística na Amazônia Paraense” (Processo n.º 477209/2010-6-UFGA/CNPQ) da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, coordenado pela Professora Doutora Zilda Paiva. Este objetiva compreender de que maneira o trabalho com a diversidade/variação linguística contribui para o desenvolvimento da Consciência Linguística dos falantes. Para tal, foram desenvolvidas atividades cujos conteúdos abordassem essa temática, em especial, o Português falado na Amazônia Paraense.



Ilustração 1 - Logotipo do Sistema de Informação sobre Diversidade e Consciência Linguística

Dado que o nosso estudo empírico foi desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada A2 do Mestrado em Educação Básica e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, existe uma outra investigação (Sousa, 2012) estreitamente relacionada cuja autoria pertence à nossa colega de d'íade.

De seguida, apresentamos a estrutura do nosso estudo. O enquadramento teórico encontra-se estruturado em três capítulos, com vista a abordar as diversas temáticas envolvidas.

No primeiro capítulo, denominado de “Língua, elemento de comunicação e de identidade do falante” começa-se por fazer uma breve abordagem à importância da língua e

da linguagem para a vivência de cada indivíduo. Posteriormente, é feita uma explicação do fenómeno de variação linguística como reflexo da identidade individual e coletiva, partindo-se para o caso particular da variação intralinguística na Língua Portuguesa (LP).

O segundo capítulo diz respeito aos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem na infância, fazendo-se uma apresentação das principais etapas e domínios envolvidos. Este engloba, também, a abordagem da importância da sensibilização à diversidade intralinguística no pré-escolar.

O terceiro capítulo, denominado “O Português do Brasil em Portugal” pretende retratar a situação da interação entre as duas variedades da LP, o PB e o PE, devido à imigração de brasileiros para o nosso país. Assim, é feita a apresentação da comunidade brasileira imigrante em Portugal e, posteriormente, a explicitação de algumas diferenças entre duas variedades da LP envolvidas.

Após a reflexão sobre o assunto, baseada nos referenciais teóricos, apresentamos no capítulo quatro o enquadramento metodológico. Começamos por uma breve caracterização dos participantes do estudo, destacando-se o papel por eles desempenhado. Depois surge a defesa das opções metodológicas definidas para o estudo empírico e para a recolha de dados, e terminamos com a exposição detalhada do plano de intervenção.

O capítulo cinco corresponde à análise e discussão dos dados do nosso estudo, etapa essencial para posteriormente podermos alcançar as conclusões. Do mesmo modo que no capítulo anterior, iniciamos o capítulo como a justificação da técnica de análise de dados utilizada e, depois, passamos à interpretação dos resultados.

As respostas às questões investigativas e as conclusões que retirámos da nossa investigação encontram-se no último capítulo (seis). Estas levam-nos a refletir acerca da importância de criar repostas educativas, desde a 1ª etapa da educação básica, face multiculturalidade e ao multilinguismo que caracterizam atualmente todas as sociedades.



## **CAPÍTULO 1 – LÍNGUA, ELEMENTO DE COMUNICAÇÃO E DE IDENTIDADE DO FALANTE**

### **Nota introdutória**

O estilo atual de vida em sociedade seria impensável sem a prática da comunicação<sup>1</sup>. Comunicamos quando estamos próximos, quando estamos distantes, em situações formais e informais, e até através do silêncio. Comunicamos verbalmente (através das palavras), a nível oral e por escrito, e não verbalmente, utilizando somente gestos, expressões e ações. Mas, todas as formas “contêm uma mensagem que é percebida pelos pares da comunidade a que pertencemos” (Sim-Sim, 1998, p.22) e, por mais que tentemos, desde que estejamos em contacto com o Outro, não podemos deixar de comunicar.

A faculdade da comunicação não se limita ao Homem. No reino animal verifica-se uma infinita diversidade de formas de comunicação, com as mais variadas funções (alimentação, acasalamento, transmissão de poder...).

Neste capítulo procura-se, num primeiro momento, apresentar a importância da língua para o Homem, como elemento essencial do seu contacto com os outros e com o mundo. De acordo com Cunha & Cintra (2000) foi a partir dos últimos vinte anos do século XX que a sociolinguística veio reforçar a caracterização das complexas relações entre a língua e a sociedade.

Posteriormente, pretende-se demonstrar que “é impossível uniformizar uma língua em razão de ela ser, por natureza, heterogénea, múltipla e variável” (Delgado, 2008, p.40). Isto porque, o facto de uma mesma língua ser usada em diferentes comunidades, como é o caso da LP, faz com que a sua estrutura vá sendo alterada ao longo do tempo, através de todo um conjunto de fatores que vão intervindo na história desse povo. Assim, constituindo-se como meio de expressão próprio de cada indivíduo, e do conjunto de indivíduos de determinada sociedade, a língua é, também ela, um elemento de identidade individual e coletiva, respetivamente.

---

<sup>1</sup> “Por comunicação entende-se o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes.” (Sim-Sim, 1998, p.21)

O terceiro subcapítulo foca-se na variação intralinguística da LP, tentando-se apresentar as justificativas para afirmações como a de Xavier (2007, p. 2) “é uma falácia considerar que a lusofonia representa uma História comum, uma língua em comum, e uma cultura em comum.” A diversidade intralinguística traduz-se, de modo mais ou menos acentuado, na estrutura interna de cada variedade a nível da pronúncia, da gramática e do vocabulário.

## 1.1 – A importância da língua e da linguagem

“Destacados filósofos reconhecem o domínio da linguagem como uma propriedade central do ser humano, salientando alguns ser apanágio dos indivíduos da nossa espécie, independentemente do seu grau de inteligência, usarem criativamente a sua língua.” (Faria, 2005, p. 12)

De todas as formas de comunicação usadas pelo ser humano, a comunicação verbal é, sem dúvida, um privilégio que o Homem tem face aos restantes seres vivos de modo que, “para os mitos e religiões de muitos povos, [é] a propriedade que distingue a espécie humana dos restantes animais” (Faria, 2005, p.12). Através desta, concretizamos a maravilhosa possibilidade de descrever o mundo, de o pensar, de o analisar, de o avaliar, de nos conhecermos, de conhecer os outros, de aprender, de exprimirmos os nossos sentimentos e ideias... é essencial para convivermos uns com os outros. Indo ao encontro desta perspetiva, Xavier (2007, p. 6) refere-se à linguagem como a “forma de modelizar o mundo, configurando a realidade. A realidade é duplamente transformada no segundo plano, que é o da criatividade. O primeiro nível – o meramente linguístico – é já de transformação da realidade (...)”.

Segundo a *American Speech-Language Hearing Association*, citada por Sim-Sim (1998, p. 22) no sentido de sistema linguístico, a linguagem é “um sistema complexo e dinâmico de

símbolos<sup>2</sup> convencionados, usado em modalidades diversas [oral e escrita] para o homem comunicar e pensar.” Isto é, a linguagem diz respeito à capacidade de usar as representações do real (palavras), organizá-las em estruturas mais complexas (frases), memorizando-as, relembrando-as e comunicando-as a outrem. O que se comunica não é a experiência em si mesma, mas uma representação ou uma imagem simbólica dessa experiência. Assim, pode-se dizer que a linguagem corresponde à capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade.

Da importância da linguagem destacamos duas principais ideias. Primeiro, a linguagem tem o carácter de oponente da solidão e do individualismo por nos permitir a partilha direta com os que nos rodeiam, de tudo o que desejamos. Além disto, sem a linguagem não seria possível conhecer e usufruir de experiências que outros, distantes de nós no espaço e no tempo, concretizaram, como os progressos científico-tecnológicos e a nível da medicina, tão importantes para a Humanidade.

Neste sentido, de acordo com Cunha & Cintra (2000, p. 1), mais do que o sistema gramatical que um grupo de indivíduos utiliza para comunicar, a língua é “expressão da consciência de uma coletividade, (...) é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. [Corresponde à] utilização social da faculdade da linguagem, [e é] criação da sociedade (...)”. Portanto, a língua é o sistema de signos que, de acordo com determinadas regras e princípios, são reconhecidos e usados pelos membros de uma comunidade, permitindo aos seus membros comunicar-se e relacionar-se com o mundo. Vendo a língua como elemento fulcral na ação do Homem sobre o mundo, Xavier (2007, p. 5) refere que “os objetos, as sensações ganham outra realidade a partir do momento em que são ditos/escritos.”

Constituindo-se como um instrumento de comunicação, através do qual os indivíduos interagem entre si, a língua torna-se também um elemento de identidade, que expressa a cultura de cada indivíduo (ou comunidade). Por isso, Paiva (2008a, p. 5) defende que “a relação entre a língua e aqueles que a falam é muito íntima”. Existe uma série de fatores que fazem com que o modo como cada um de nós fala seja tão particular como todas as nossas

---

<sup>2</sup> Um símbolo é tudo aquilo que toma o lugar de qualquer coisa que o representa; uma palavra, falada ou escrita, é também um símbolo. Por exemplo, a palavra cadeira, não é mais que um símbolo de qualquer coisa sobre a qual nos poderemos sentar (não é sobre a palavra cadeira que nos sentamos)

outras características pessoais. De seguida o enfoque recai na análise deste fenómeno, do qual resulta a imensa diversidade inter e intralinguística que existe.

## **1.2 – A variação linguística como reflexo da identidade individual e coletiva**

“[A língua], criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou” (Cunha & Cintra, 2000, p. 1)

A constatação de Cunha & Cintra dá-nos a entender que, à imagem da transformação de tudo o que faz parte do nosso mundo, também a língua é um elemento dinâmico e mutável. Este fenómeno de variação linguística resulta da influência de diversos elementos que ao cruzarem-se originam as características específicas das variedades de uma língua. E, geralmente, os linguistas descrevem as alterações linguísticas de acordo com esses fatores.

Antes de se focar a atenção nas diversas variações da língua, importa definir variedade linguística. Citando Xavier & Mateus (1990, p. 395) pode-se afirmar que uma variedade linguística é a “expressão linguística sistematicamente controlada por variáveis situacionais.” Segundo estas autoras, a facilidade de estabelecimento da diferenciação linguística varia consoante o fator que a originou. A definição de Garmadi segue o mesmo sentido pois, segundo esta, a variedade linguística corresponde à “multiplicidade de usos que um grupo pode fazer do sistema linguístico, relacionada com a divergência de estruturas” (1983, p. 27). Ou seja, diz respeito ao conjunto dos usos linguísticos característicos (pronúncia, léxico, sintaxe) de uma determinada comunidade devido à influência de certas variáveis.

A língua vai sofrendo alterações progressivas com o passar dos tempos: sabe-se que o Português falado no século XIX não era igual ao de hoje; houve a alteração do significado e da pronúncia de determinadas palavras, alguns vocábulos desapareceram e outros novos surgiram. Esta variação é designada por temporal, histórica ou diacrónica. Simultaneamente, ao ser falada noutros locais que não a sua região de origem, a língua vai sofrendo alterações,

originando-se os dialetos<sup>3</sup>. Estas variações são denominadas geográficas ou diatópicas. Mas, além da influência destes dois fatores

“a língua também fica diferente quando é falada por um homem ou por uma mulher, por uma criança ou por um adulto, por uma pessoa alfabetizada ou por uma não-alfabetizada, por uma pessoa de classe alta ou por uma pessoa de classe média ou baixa, por um morador da cidade e por um morador do campo e assim por diante (...) é como se cada pessoa falasse uma língua só sua...” (Bagno, 2006, p. 19).

Assim, temos também a influência de uma série de fatores socioculturais, ou diastráticos, como: género, classe etária, nível de instrução, profissão e zona de habitação (urbana ou rural). Existe também variação situacional (diafásica), a que Carvalho (1983) chama *estilo*, ou seja, a adequação dos atos verbais de um indivíduo em função da situação comunicacional em que se encontra e das suas finalidades.

Importa referir que vários autores, como Bagno (2006) e Mateus (2002) utilizam o termo *mudança* para referir as alterações linguísticas diacrónicas e, a par deste, o termo *variação* para as diatópicas, as diastráticas e as diafásicas. Mas, de qualquer forma estes processos estão intimamente relacionados e manifestam-se nos diferentes componentes da competência comunicativa em língua: linguística, sociolinguística e pragmática. A competência linguística inclui:

- Nível fonético (modo de pronunciar os sons da língua) – existem mudanças “muitas vezes pelo simples facto de a língua ser falada, usada; de geração para geração as palavras mudam de forma” (Mateus, 2002, p. 7);
- Nível lexical e semântico (vocabulário na sua origem, transformações e significados) – através do contacto com outras culturas o léxico acolhe novas entradas e outras caem em desuso; há palavras que têm significados diferentes nas diversas variedades, ou que só existem num dos contextos;
- Nível morfológico – “análise das formas que as palavras de uma dada língua podem assumir [ou seja, da sua estrutura interna, e do como esta] (...) reflete a relação com outras palavras” (Faria, 2005, p. 215 e 216);

---

<sup>3</sup> Os dialetos correspondem às “formas características que uma língua assume regionalmente” ou seja, são estruturas linguísticas, que à semelhança de outras, não alcançam a categoria de língua. (Cunha & Cintra 2000, p. 4)

- Nível sintático - modo de organizar as frases, as orações e as partes que as compõem.

A variedade linguística usada por cada indivíduo corresponde a um conjunto de sistemas e subsistemas adequados às suas necessidades comunicacionais. Mas, a enorme diversidade linguística existente conduz a uma avaliação distinta das características das diferentes modalidades (Cunha & Cintra, 2000). Por isso, algumas variedades da língua são eleitas para servirem de base para a constituição e elaboração da norma-padrão. Estes autores (idem, p. 4) referem que, “embora seja uma entre as muitas variedades de um idioma, [a norma-padrão] é sempre a mais prestigiosa, porque atua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade.” Bagno (2006) e Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) partilham das ideias Cunha & Cintra, ao mencionar a norma como o modelo ideal de língua que deve ser usado pelas autoridades, pelos órgãos oficiais, que deve ser ensinado e aprendido na escola, que deve ser utilizado nos textos que consignam as normas de convivência social, jurídica e política da comunidade, na imprensa e na generalidade das obras científicas, filosóficas e literárias. Ou seja, tomando o exemplo da nossa língua, a sua norma-padrão corresponde ao que normalmente designamos por LP e que, de acordo com Cunha & Cintra (idem, p. 10), se trata do “conjunto de usos linguísticos das classes cultas da região Lisboa-Coimbra”. Mas, Faria citada por Mimoso (2007, p. 3) chama a atenção para o facto de “a própria língua (e aqui fazemos corresponder «língua» ao conceito de norma-padrão...) [ser] também ela uma variedade dialetal que, por gozar de prestígio social, foi elevada ao estatuto de norma padrão.”

Apesar de a norma corresponder ao que *deve ser*, tal não significa que seja empregue pelas pessoas. Assim, existe todo um investimento a nível educativo e escolar, no sentido de padronizar e cultivar o modelo da língua que deve ser tido como referência. Contudo, o ensino baseado apenas na variedade padrão não corresponde à realidade. É necessário ter presentes as variedades que fazem parte da vivência dos alunos, de modo a que, para além da aprendizagem da norma, se promova o contacto com a diversidade e se rentabilize a existência de diferenças linguísticas.

Referindo-se à variedade padronizada, Cintra & Cunha (2000, p. 4) defendem que “do [seu] valor normativo decorre a sua função coercitiva sobre as outras variedades, com o que se torna uma ponderável força contrária à variação.” Ou seja, esta tem tanto prestígio social, que todas as outras variedades vão sendo consideradas “impróprias”, “inadequadas” e, até,

“erradas”. Esses preconceitos podem levar a consequências graves a nível escolar e a nível social, pois muitas vezes as crianças são consideradas como “deficientes linguísticas” por falarem uma variedade diferente da norma, sendo excluídas. Mas, Bagno (2006, p. 24) afirma que “todas as variedades de uma língua têm recursos linguísticos suficientes para desempenhar sua função de veículo de comunicação, de expressão e de interação entre seres humanos.” Assim, as construções linguísticas diferentes das definidas pelos normativos não podem ser consideradas como erradas. De facto, quando essas construções são analisadas cientificamente, encontra-se a sua lógica. De acordo com Bagno (2006), se compararmos o Português não-padrão com outras línguas vivas, percebe-se que nelas também ocorrem fenómenos semelhantes de variação e, por outro lado, pode-se buscar na história da própria norma-padrão as explicações para determinadas características que aparentemente são exclusivas das variedades não padronizadas, mostrando que a língua continua em transformação.

Mas, se todas variedades são igualmente válidas, faz sentido questionarmo-nos sobre o porquê da existência da norma-padrão. Mateus (2002, p. 11), baseando-se na sua justificação pedagógica, histórica, sociopolítica e comunicativa, defende que a norma é necessária “como referência da nossa produção linguística, como aquela segurança que a aceitabilidade dos nossos comportamentos nos traz.” Sobre este assunto, Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 37) defendem que nas sociedades humanas contemporâneas o papel da língua padrão faz dela um instrumento essencial de cidadania, isto porque

“o cidadão necessita de a dominar para se informar, para estudar, para desempenhar atividades profissionais que exigem qualificação científica ou técnica diferenciada, para aceder a produtos culturais, para se comportar adequadamente nas situações institucionais em que é chamado a interagir verbalmente e a exprimir-se por escrito.”

Através das constatações destes autores compreendemos a importância da existência da variedade padrão nas relações comunicacionais de uma sociedade organizada.

### 1.3 – A variação intralinguística na língua portuguesa

“(…) o Português de forte sabor a sal tornou-se, graças ao contributo de brasileiros e, mais recentemente, de africanos e timorenses, uma língua complexa, mas dúctil, com sabor ao café timorense, ao açúcar brasileiro e ao coco africano ”  
(Mimoso, 2007, p. 36)

Tanto na teoria, como na prática dita formal (por exemplo em contexto escolar), ainda persiste a ideia da homogeneidade da LP. Contudo, à luz do que foi referido anteriormente, também a LP “evoluiu, nesta sua caminhada de séculos, na área descontínua em que é falada, evoluiu e registou variações e mudanças, que se traduzem na existência de uma inegável diversidade nas suas realizações” (Dias, 2007, p. 10). Neste sentido, tal como já foi referido na introdução a este capítulo, Xavier (2007) defende que no contexto da lusofonia não se pode considerar que a língua, por si só, seja atributo de unidade. Na verdade, ao analisarmos as diversas comunidades de LP é impossível não se falar de diversidade histórica, cultural, económica e linguística. Assim, não se pode uniformizar estes países, mas vê-los como unidades particulares com características próprias, que partilham alguns traços em comum. Mas esses traços, tal como a língua e seus dialetos, refletem sempre a especificidade de cada um dos países.

O Português teve origem no latim vulgar, falado no noroeste da Península Ibérica e, até adquirir o formato que hoje apresenta, foi sofrendo uma modulação constante, provocada pela influência de certos povos, como o Árabe. Os registos textuais mais antigos do Português datam de 1175 e correspondem a uma Notícia de Fiadores, descoberta na Torre de Tombo. Segundo Castro e Mattoso e Silva, citados por Mateus (2002, p. 2 e 3), distingue-se três períodos da história da LP: “o Português Antigo (desde os primeiros textos até aos finais do século XV), o Português Clássico (até meados do século XVIII) e o Português Moderno (a partir do século XVIII)”(

De acordo com Garmadi (1983) quando se fala em variação intralinguística, distinguem-se, em primeiro lugar, as variedades decorrentes do afastamento no espaço geográfico, seguindo-se as variedades ligadas a outros fatores, nomeadamente sociais. Mas os fatores

não podem ser considerados como independentes, pois na verdade a deslocação de falantes no espaço geográfico atende, quase sempre, a causas sociais. Dado que neste estudo se pretende, fundamentalmente, abordar as diferenças entre as variedades da LP utilizadas em dois países distintos, não daremos grande enfoque às variedades regionais do território português. Iremos debruçar-nos sobre as variedades geográficas utilizadas em diferentes países.

Em relação à variação continental, importa apenas referir que “em virtude de ser um país europeu com as fronteiras mais antigas, e por outras razões de carácter histórico, o país não apresenta diferenças muito marcadas entre os seus dialetos.” (Mateus, 2002, p. 10) Destaca-se apenas a existência do Mirandês, reconhecido como língua minoritária em 1999.

Atualmente, a LP é língua oficial em oito países espalhados por quatro continentes (ver ilustração 2) e também em Macau até 2049 (Mateus, 2008). É a quarta língua mais falada no mundo, tendo mais de 240 milhões de falantes espalhados pelos cinco continentes, e a terceira de entre as europeias<sup>4</sup>.



Ilustração 2 - Estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

Fonte: <http://www.cplp.org/id-22.aspx>

De acordo com vários autores como Castro (2004) e Mateus (2002), presentemente existem duas variações nacionais plenas do português: a VE e a VB. No entanto, as opiniões em relação à variação africana não são completamente congruentes. Mateus refere que o PE, usado em Portugal continental e nas regiões autónomas é também adotado como língua oficial e de escolarização em alguns países africanos: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe e Timor-Leste. E Castro reconhece que em África se encontram em formação uma variedade angolana e uma variedade moçambicana da LP.

<sup>4</sup> Fonte: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/falantes-de-portugues>

Contudo, a língua vai-se modificando de acordo com os diversos povos e culturas em que a utilizam, pelo que, de acordo com o que defendemos anteriormente, de certo que poderemos falar em diversas variedades africanas do Português.

A partir de meados do século XV, com as viagens de descoberta e de expansão marítima, a LP tornou-se uma língua internacional, de prestígio e de expansão. A sua difusão ocorreu naturalmente através dos contactos estabelecidos nas trocas mercantis entre europeus, americanos, africanos e asiáticos. Além disso, após a definição das colónias, o Português era o veículo para a dilatação do império e da cristianização dos povos. Assim, durante os séculos XV, XVI e XVII, além expansão da LP pelas várias comunidades colonizadas, o intercâmbio comunicacional estabelecido entre os portugueses e as populações locais, levou ao surgimento de várias línguas de contacto, como os pidgins e os Crioulos africanos e asiáticos de base portuguesa. Importa agora definir estes três conceitos.

A Língua de contacto é a língua “de que se servem os falantes de uma comunidade multilingue para poderem comunicar entre si” (Xavier & Mateus, 1990, p. 228). As mesmas autoras, definem Pidgin como sendo o “sistema de comunicação linguística que emerge de contextos multilingues, caracterizado por não ter falantes nativos” (idem, p. 232). Cuq (2003, p. 62) diz que Crioulo é o “nom donné à diverses langues nées au cours des colonisations européennes des XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles.” Por isso, acrescenta que existem Crioulos de base francesa, portuguesa, inglesa, etc. Para Xavier & Mateus um Crioulo corresponde à “língua formada pela expansão e complexificação de um pidgin e que se torna a primeira língua de uma comunidade” (idem, p. 111). Os Crioulos de base portuguesa surgiram do Português, mas em dado momento da sua evolução afastaram-se profundamente deste (Castro, 2004, p. 16). Contudo, Cuq (idem, p.62) defende que

“une autre hypothèse est avancée depuis une vingtaine d'années: ils seraient le résultat de l'évolution accélérée (avec grammaticalisation et restructuration) de variétés orales d'une langue européenne, pratiquées pour les échanges communicatifs entre colons et esclaves, hors de toute pression normative mais ou contact constante et sous l'influence de diverses autres langues.”

Retomando a linha de pensamento, das línguas de contacto que surgiram das necessidades comunicativas entre os portugueses e os habitantes das colónias, apenas algumas sobreviveram, como línguas nacionais nos casos de Guiné-Bissau, Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe, ou como expressão de pequenas comunidades (em Goa, Malaca, Timor e

Macau) (Faraco, 2008, p. 14).

No século XVII, com a perda da rota comercial asiática para os Holandeses, Portugal reforçou a sua presença no Atlântico Sul. De seguida focaremos sucintamente as práticas levadas a cabo pelos portugueses nas diversas colónias desta área geográfica, pois constituíram fatores altamente influenciadores das características linguísticas destas comunidades.

As ilhas de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe não eram habitadas aquando da descoberta pelos portugueses. No início a povoação incluiu apenas escravos negros para trabalharem na plantação de algodão e de cana-de-açúcar, respetivamente. Mais tarde passaram a receber populações vindas de diversas zonas da costa africana. O perfil heterogéneo levou ao surgimento do Crioulo cabo-verdiano e de três Crioulos de São Tomé e Príncipe, que ainda hoje são falados pela maioria das respetivas populações, apesar de a língua oficial ser, em ambos os casos, o Português.

A Guiné-Bissau serviu essencialmente de entreposto para o comércio do ouro e de escravos, tendo surgido, também, uma língua crioula de base portuguesa – o Crioulo guineense. A língua oficial deste país é o Português, mas a par deste e do Crioulo, aproximadamente vinte outras línguas são também faladas pelos habitantes guineenses.

Angola e Moçambique tinham como principal função fornecer escravos, mas com a extinção deste tráfico em 1850, os emigrantes portugueses foram incentivados a deslocarem-se para estas terras, para a produção agrícola e exploração de riquezas minerais. Atualmente, ambos têm como língua oficial o Português. Em Angola são também falados outros idiomas, sobretudo o Umbundo, Kimbundo, Kikongo e Tchokwé. E em Moçambique há numerosas línguas nacionais, como o Lomué, o Makondé, o Shona, o Tsonga e o Chicheua.

A presença portuguesa no Brasil não se limitou a estabelecer entrepostos comerciais, como aconteceu com a maioria das terras africanas. Formou-se uma colónia de exploração açucareira intensiva através do trabalho escravo (vindo de África) e, deste modo, de povoamento permanente. A evolução linguística no Brasil será focada mais à frente.

Na Ásia, mais precisamente na Índia, Ceilão e Macau, e em Timor-Leste (Oceânia) também se formaram alguns Crioulos de base Portugueses, mas foram-se extinguindo progressivamente, constituindo-se atualmente apenas como vestígios (Jorge, 2008). Em

Timor-Leste as línguas oficiais são o Português e o Tétum<sup>5</sup>.

Na verdade a LP apresenta-se nestes países como um elemento de facilidade comunicacional. “Porém não podemos esquecer as várias línguas autóctones dos [seus] povos nativos (...) e, sobretudo, (...) que o Português foi e é, ainda, para alguns desses habitantes, sobretudo africanos, como uma segunda língua, que, para outros, é ainda dificilmente acessível.” (Xavier, 2007, p. 4) Deste modo, mesmo as variedades nacionais não apresentam uniformidade interna; vão sofrendo a influência de todos os fatores referidos anteriormente e das línguas nativas de cada povo, resultando em dialetos regionais, sociolectos, idelectos e registos individuais.

A VB é resultado do cruzamento de, essencialmente, três traços linguísticos: o Português do século XVI, introduzido durante a colonização; as muitíssimas línguas autóctones indígenas (mais de mil); e as variantes africanas cuja inserção no Brasil resultou do tráfico de escravos africanos. Além disto, acrescenta-se ainda a influência de línguas de outros imigrantes europeus (como Espanha, França, Holanda, Itália). As circunstâncias históricas e sociais entre Portugal e o Brasil fizeram com que, no século XIX, o Português se sobrepusesse às línguas maternas de grande parte da população, tornando-se a língua nacional (Mateus, 2008).

Apesar de o Português ter sido imposto como língua oficial, não foram dadas as devidas oportunidades para que as pessoas desenvolvessem a sua aprendizagem. Além disso há que considerar o extensíssimo território brasileiro, que constitui um impeditivo do contacto social entre as diversas comunidades rurais e urbanas. Por outro lado, a diversidade de origens dos seus habitantes traduz-se numa multiplicidade cultural e, até ao final do século XIX, grande parte da população não tinha o Português como primeira língua. Todos estes aspetos levaram à criação de condições favoráveis à diversificação linguístico-cultural de carácter social que hoje caracteriza o país como multilingue. (Zilles, 2008). Para além das centenas de línguas indígenas, existe uma enorme diversidade de dialetos: o Nordeste do norte, o Nordeste do centro, o Nordeste do sul, o Caipira, o Gaúcho, o Paulistano, o Fluminense, o Mineiro, o Nortista, o Paulistano, o Sertanejo, o Sulista e o Brasiliense (Nascentes, 1966).

Teyssier (1982, p. 79) defende que “as divisões «dialetais» no Brasil são menos geográficas que sócio-culturais. As diferenças na maneira de falar são maiores, num

---

<sup>5</sup> (fonte <http://www.cplp.org/>)

determinado lugar, entre um homem culto e o vizinho analfabeto que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distantes uma da outra”.

Deste modo, um dos problemas da maior importância da área da educação no Brasil diz respeito às divergências entre diversas modalidades do Português praticadas pela população no cotidiano e a língua padrão ensinada nas escolas.

A LP convive nos diferentes espaços com outras línguas com outras culturas e as variedades vão adquirindo características próprias, pelo que, apesar da existência de uma língua em comum, a forma de expressão é necessariamente diferente. Assim, pode-se afirmar que a LP “deixa (...) de ser de Portugal para ser de todos esses países (...) de toda a parte onde ela se fala com expressão numérica e social” (Ferreira, 1988, p. 68). Mesmo assim, alguns autores como Mateus e Cunha, citados por Paiva (2008a) defendem que a LP enquanto língua de vários países é um importante instrumento de coesão entre os povos.

## **Síntese**

Em jeito de conclusão sublinhamos as palavras de Bagno (2006, p. 17): “não existe nenhuma língua que seja uma só”; antes um conjunto de variedades que partilham traços linguísticos em comum, mas detentoras de particularidades que as tornam diferentes das outras. Essas particularidades dependem das características do próprio falante, ou comunidade, que usa a língua. Assim, pode-se dizer que cada variedade reflete a cultura e a história daqueles que a falam.

Neste sentido, é importante a promoção de atitudes de abertura à diferença e, sobretudo, de respeito. Em vez se acusar alguém de estar a falar incorretamente, ou fazer troça do seu modo de falar, devemos antes procurar conhecer os fatores socioculturais dessa pessoa, de modo a compreender as suas regras, que certamente serão diferentes das tradicionais. Pois, tal como afirma Dias (2007, p. 30)

“na realidade, a língua portuguesa que a todos une é falada diferentemente nesta ou naquela região [e neste ou naquele país], sem que isso constitua obstáculo para o mútuo entendimento. [E] a riqueza do Português reside nessa pluralidade, na possibilidade de ser falado de diferentes maneiras.”



## **CAPÍTULO 2 – A LÍNGUA E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA**

### **Nota introdutória**

O presente capítulo visa a abordagem de dois assuntos que, de certo modo, se interrelacionam: os processos de aquisição e de desenvolvimento da linguagem, e a importância da sensibilização da criança à diversidade linguística e intralinguística.

O período que antecede a escolaridade básica é caracterizado por um imenso crescimento linguístico da criança. A aquisição da LM<sup>6</sup> surge cedo, a partir da interação da criança com a comunidade envolvente, e vai evoluindo por etapas sucessivas que dependem da idade e dessa interação entre a criança e o adulto nos vários contextos, pois

“As trocas verbais com a criança, e na sua presença, ativam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a LM, o qual se torna estável no final da adolescência” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 12)

Ao frequentar contextos formais de educação, a criança começa a contactar com a língua de escolarização (neste caso a LP), que pode não corresponder à variedade linguística adquirida no seio familiar. A língua de escolarização desempenha um papel central em todo o processo educativo, pois corresponde ao elemento base utilizado nos processos transversais a todas as áreas curriculares: pensamento, fala, leitura e escrita. Além disso, a variedade padrão é essencial para os contactos formais que cada indivíduo estabelece ao longo da sua vida. Deste modo, para que todas as crianças tenham as mesmas condições de aprendizagens é indispensável que todas dominem essa língua. É neste sentido que surge a necessidade de conceder particular atenção a situações como a existência de alunos que não têm o PE como LM ou cuja variedade linguística de origem não é o Português padrão. A abordagem da norma deve ser sempre acompanhada pelo fomento de uma atitude não discriminatória das restantes variedades. Para tal, importa clarificar as crianças para o facto de que, do ponto de

---

<sup>6</sup> A LM é a “língua nativa do sujeito que foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso.” (Xavier e Mateus, 1990, p. 31) É “aquela em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte.” (Andrade, 1997, p. 54)

vista cultural e linguístico, todas as variedades têm idêntico estatuto (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 101 e 102).

## **2.1 – Principais etapas da aquisição e desenvolvimento da linguagem na infância**

“Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 11)

O desenvolvimento da linguagem corresponde a um caminho complexo, mas deveras fascinante, que a criança vai percorrendo ao longo da infância, através das suas próprias interações ou das orientadas pelo adulto. Através da descoberta do valor da língua para comunicar com o Outro, em poucos meses passa da interação baseada em produções sonoras, como o choro, o riso, o palreio, a lalação (período pré-linguístico), para a articulação de palavras e, posteriormente, para uma fase de significativa complexidade frásica.

De acordo com Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) é possível fazer corresponder as três grandes capacidades que derivam da organização e funcionamento da mente humana, aquando do tratamento da informação recebida pelo sujeito (reconhecimento, produção e elaboração) a três capacidades específicas na área da linguagem: atribuição de significado a cadeias fónicas ou gráficas; produção de cadeias fónicas ou gráficas dotadas de significado; e consciencialização e sistematização do conhecimento intuitivo da língua, respetivamente. É com base nestas capacidades que se encontra estruturado o currículo de LP, onde é definido o desenvolvimento de competências específicas em três domínios: oral (compreensão e expressão), escrito (leitura e expressão escrita) e conhecimento explícito da língua.

Na abordagem do desenvolvimento da linguagem é fulcral distinguir o que corresponde a usos primários - aquilo que resulta do processo de aquisição, daquilo que é necessário ser apreendido - usos secundários da língua. Neste sentido, e para que melhor se compreenda

estes dois processos, importa definir e distinguir os conceitos envolvidos: aquisição da linguagem e aprendizagem da linguagem.

O processo de aquisição da linguagem é definido por Sim-Sim (1995, p. 200) como a “apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino.” A aquisição da linguagem oral é natural e espontânea; Em situação normal, basta que a criança contacte com falantes para que adquira, com incrível rapidez e uniformidade, a LM, ainda que apenas como locutora, interlocutora e ouvinte (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 15). Mas, contrariamente, a escrita e a leitura não se adquirem tacitamente, por isso têm de ser apreendidas, cabendo à escola este papel. Assim, a aprendizagem da linguagem corresponde ao “processo consciente no qual o aluno é participante ativo, construtor de linguagem, em contexto institucional” (Krashen, citado por Ançã, 2005, p. 1).

A capacidade natural para adquirir a linguagem não significa que o desenvolvimento da mesma não seja influenciado pelas experiências de comunicação a que o aprendiz de falante é exposto. Aliás, a maioria das realizações linguísticas resulta da confluência destes dois tipos de processos. Assim, meios mais estimulantes, com mais e melhores interações linguísticas, proporcionam resultados mais positivos de domínio da língua (Sim-Sim, 1998, p. 19). Através da investigação verificou-se que existem períodos cruciais no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, nos quais a criança retira maior vantagem das experiências linguísticas proporcionadas pelo meio (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), daí a importância do contacto com um ambiente de comunicação verbal devidamente adequado às necessidades das crianças.

O desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística<sup>7</sup> e articulada durante a infância, pelo que são identificadas grandes etapas deste processo, ao nível de cada um dos domínios desenvolvimentais:

---

<sup>7</sup> “Significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.13)

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 ↓ 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reacção à voz humana</li> <li>- Reconhecimento da voz materna</li> <li>- Reacção ao próprio nome</li> <li>- Reacções diferentes a entoações de carinho ou de zanga</li> <li>- Vocalizações (palreio, lalação) com entoação</li> </ul>	-----	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomada de vez em processos de vocalização</li> </ul>
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de alguns fonemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de frases simples, particularmente instruções</li> <li>- Produção de palavras isoladas (holofrase)</li> </ul>	Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- fazer pedidos</li> <li>- dar ordens</li> <li>- perguntar</li> <li>- negar</li> <li>- excluir</li> </ul>
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de muitos fonemas</li> <li>- Utilização de variações entoacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimento de ordens simples</li> <li>- Compreensão de algumas dezenas de palavras</li> <li>- Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)</li> </ul>	Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- fazer pedidos</li> <li>- dar ordens</li> <li>- perguntar</li> <li>- negar</li> <li>- excluir</li> </ul>
2 anos ↓ 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de muitos fonemas</li> <li>- Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz</li> <li>- Reconhecimento de todos os sons da língua materna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de centenas de palavras</li> <li>- Grande expansão lexical</li> <li>- Produção de frases</li> <li>- Utilização de pronomes</li> <li>- Utilização de flexões nominais e verbais</li> <li>- Respeito pelas regras básicas de concordância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de frases para realizar muitos actos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)</li> </ul>
4/5 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Completo domínio articulatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras</li> <li>- Vocabulário activo de cerca de 2 500 palavras</li> <li>- Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhoria na eficácia das interacções conversacionais (formas de delicadeza e de subtilidade)</li> </ul>
Até à puberdade	-----	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio das estruturas gramaticais complexas</li> <li>- Enriquecimento lexical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive</li> </ul>

Quadro 1 - Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem

Fonte: Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.26

Ao nível do pré-escolar, o grande domínio a investir é o da oralidade, procurando-se dois grandes objetivos: o “saber ouvir” e o “saber expressar-se”. O primeiro prende-se com o prestar atenção ao que é dito e identificar o essencial da mensagem. O segundo corresponde ao desenvolvimento da eficácia de comunicação da criança, sendo clara, eficiente e criativa, o que pressupõe “o crescimento em termos do conteúdo linguístico, do repertório de

estratégias de interação e de flexibilização do uso da língua em situações e atividades diversificadas.” (idem, p.35)

O domínio da expressão escrita corresponde à tradução da linguagem oral em símbolos e estruturas gráficas. O papel da escola passa pelo ensino das regras e técnicas necessárias à sua execução com precisão, fluência e confiança, o que envolve também o desenvolvimento de capacidades cognitivas que permitam organizar o pensamento de modo a que planifiquem a mensagem para que a comunicação seja clara e eficaz.

A competência de compreensão escrita/leitura implica o domínio de duas capacidades: a decifração e a extração de significado do material escrito de forma precisa, rápida e sem esforço.

A abordagem do modo escrito no pré-escolar não se trata de uma introdução formal à leitura e à escrita, mas antes no investimento em atividades que facilitem a emergência da linguagem escrita. Partindo e rentabilizando o que a criança já sabe, visa-se a interpretação e tratamento da informação mesmo sem saber ler formalmente, o saber para que serve a escrita e a leitura, o tentar imitar a escrita e a leitura do quotidiano.

De acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 66) “as (...) capacidades de compreensão e produção linguística [das crianças são] progressivamente alargadas, através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos”. Por isso o papel do educador nas várias etapas do processo de desenvolvimento da linguagem é preponderante, através do fomento de um ambiente linguisticamente rico.

## **2.2 – Sensibilização à diversidade intralinguística no pré-escolar**

“Valorização da diversidade linguística e cultural, no sentido de formar cidadãos para sociedades cada vez mais plurais, onde o diálogo com o Outro se torne uma realidade” (Andrade & Martins, 2007, p. 7)

A sociedade cada vez mais multicultural em que vivemos, também tem reflexos a nível da população do nosso sistema educativo, que passou a ser cultural, económica e linguisticamente heterogénea. Assim, torna-se necessário a adoção de uma educação que promova, desde os primeiros anos da criança, o respeito e aceitação pela diferença dos colegas, e que as “prepare para a vida em sociedade, proporcionando-lhes (...) as regras, os valores e os saberes necessários à vida em comunidade” (Oliveira, 2010, p. 24). Para que se consiga atingir uma integração efetiva das novas crianças que chegam a Portugal, ou que são filhos de pais imigrantes, é necessário a concessão de estratégias adequadas, de contacto com a diversidade linguística e/ou intralinguística e cultural. Isto porque “é através da língua que os significados são produzidos e trocados [por isso] o acesso comum à língua permite o acesso à cultura” e ao meio onde se encontra o indivíduo (Oliveira, 2010, p. 25).

De acordo com Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 36) um dos objetivos que deve estar na base do ensino da LM é “possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades.” De facto, ao realizar uma breve consulta das orientações definidas pelo Ministério da Educação verifica-se que estão definidas várias diretrizes ao nível desta temática. No Currículo Nacional do Ensino Básico, um dos objetivos gerais enunciados ao nível da disciplina de LP é “reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da LP e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional” (ME, 2007, p.33). Mais especificamente, o grande objetivo a alcançar no 1º ciclo do ensino básico ao nível da compreensão do oral é o “alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão” (idem, p.35).

A nível do pré-escolar não se pretende a aprendizagem de outras variedades, mas antes o contacto com estas, despertando a curiosidade das crianças e a vontade de ouvir e falar essas variedades, através do brincar. Deste modo, esta questão integra-se não só no domínio da linguagem, mas também e, sobretudo, na área de formação pessoal e social. Isto através da concretização de objetivos como: a inserção da criança em grupos sociais diversos, o fomento do respeito pela pluralidade das culturas, o desenvolvimento da identidade, a promoção de uma educação de valores e para a cidadania... (ME, 2007) O mesmo se encontra nas diretrizes legais envolvidas na educação, nomeadamente nos objetivos pedagógicos definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (N.º5/97 de 10 de Fevereiro, Artigo 10.º),

dos quais se destacam cinco, que estão relacionados com a sensibilização linguística e cultural:

- “- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;”

Para a concretização dos objetivos envolvidos, exige-se o investimento em “práticas de acolhimento e de escolarização diferenciadas com alternativas organizacionais e pedagógico-didáticas de ensino e educação que integrem, de forma adequada, diferentes grupos” (Oliveira, 2010, p.25). Tal implica a formação de educadores/professores nesta área, a implementação efetiva dos princípios defendidos nos *curricula*, o desenvolvimento de instrumentos pedagógicos sobre esta temática.

Além da promoção da afetividade pela diversidade linguística, o educador/professor deve, também, articulá-la com os demais aspetos característicos da comunidade falante da variedade linguística em questão (como tradições, práticas, aspetos geográficos...). Tal desperta nas crianças mais interesse, curiosidade e gosto pelo contacto com a diversidade.

Assim, acredita-se que será possível sensibilizar as crianças e levá-las a refletir sobre as variedades do Português como possibilidades de diferentes realizações (que têm tanto valor como a variedade padrão) e não como “formas erradas”. Deste modo, pretende-se chegar à consciencialização da riqueza da pluralidade linguística e cultural e, em simultâneo, à promoção da identidade de cada criança. Pois, “o respeito pela diferença, que valoriza a diversidade de contributos individuais para o enriquecimento do grupo, favorece a construção da identidade, a autoestima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento coletivo” (ME, 2007, p. 54).

## **Síntese**

Face à realidade das nossas instituições educativas já não corresponderem a espaços monolíngues, é fulcral a adoção de estratégias que promovam o desenrolar de uma relação harmoniosa desde a infância, com base no respeito mútuo entre as minorias e os que não pertencem a essas minorias.

Assim, para prevenir que razões sociolinguísticas conduzam ao insucesso escolar e, no futuro, à discriminação e exclusão das crianças cuja variedade linguística de origem não é a língua padrão, é necessário que, ao nível da linguagem, os estabelecimentos educativos invistam em dois pontos principais. Por um lado, que todos os alunos acedam à língua padrão e a dominem de modo a poder usá-la fluente e apropriadamente. O que passa pelo contacto, desde a primeira infância, com ambientes linguisticamente ricos e estimulantes onde a criança interage verbalmente com frequência. E, por outro lado, consciencializar as crianças da legitimidade cultural e linguística das restantes variedades, através do contacto com multilinguismo e multiculturalismo que caracterizam atualmente a generalidade dos espaços nacionais e transnacionais. Neste sentido, inclui-se também a formação de valores de afetividade, tolerância e respeito pelas diferenças, de modo a evitar situações de marginalização e a preservar a diversidade linguística (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 37).

## **CAPÍTULO 3 – O PORTUGUÊS DO BRASIL EM PORTUGAL**

### **Nota introdutória**

O nosso mundo é extremamente desigual. As diferenças existentes entre e dentro de cada país levam as pessoas a deslocarem-se, buscando melhores oportunidades para si e para a sua família mais direta. Quando as pessoas migram, quer atravessem ou não fronteiras internacionais, embarcam numa viagem de esperança e de incertezas, sem saberem se serão bem-sucedidas (PNUD, 2009, p. 1).

Os processos migratórios são inquestionavelmente complexos, pois envolvem aspetos tão diversos como a globalização, a segurança e o terrorismo, o respeito pelos direitos humanos, os diferentes níveis de desenvolvimento humano, as características culturais e religiosas, entre outros. Por isso, este contexto exige uma abordagem global baseada na promoção de atitudes de abertura e respeito pela desigualdade.

Até à década de 60 do século XX, Portugal foi um país de índole predominantemente emigratória. Contudo, sem ter deixado de se constituir como um país de emigração, passou também a estar envolvido em significativos movimentos de imigração.

De acordo com Ançã (2005) podem ser definidas, de grosso modo, três gerações de imigração em Portugal. A primeira, definida antes do 25 de Abril de 1974, foi composta sobretudo por ingleses, franceses, alemães e espanhóis ligados à comercialização do vinho do Porto e à exploração mineira e, ainda, por refugiados dos territórios ultramarinos da Ásia. A segunda vaga de imigração deu-se no seguimento da Revolução de Abril e da independência das colónias africanas pelo que foi caracterizada maioritariamente, por pessoas de origem portuguesa e africana, que regressaram desses países. A terceira geração diz respeito ao início do século seguinte (a partir do ano 2000) e corresponde a indivíduos da Europa do Leste e da Europa Comunitária e a brasileiros.

Segundo os dados mais recentes do SEF (2011, p. 17), no final de 2010 o número de cidadãos estrangeiros em Portugal (em situação legal) correspondia a 445.262 cidadãos. No Gráfico 1 pode-se observar a caracterização desta comunidade no que respeita às nacionalidades mais representativas. Destaca-se o facto de cerca de metade do universo populacional imigrante se reportar a países de LP (49,51%): Brasil, Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau (SEF, 2011), sendo a comunidade brasileira a mais representativa.

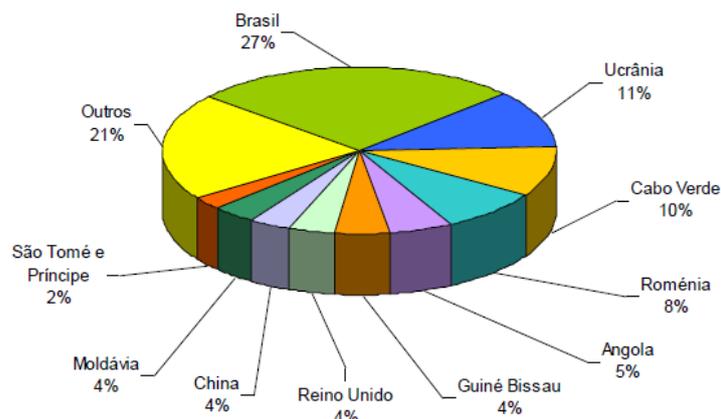


Gráfico 1 - Principais nacionalidades dos imigrantes em Portugal, em relação ao total da população estrangeira  
 Fonte: SEF, 2011, p. 19

### 3.1 – A comunidade brasileira imigrante em Portugal

As relações históricas, políticas e sociais estabelecidas entre Portugal e o Brasil fazem com que o fenómeno migratório entre estes dois países não seja recente. Uma boa parte da população brasileira é de origem portuguesa, ou resultante do cruzamento entre portugueses e índios ou africanos. A emigração de portugueses para o Brasil verificou-se até metade do século XX, e a partir de 1985 ocorreu o primeiro grande fluxo de imigração de brasileiros no nosso país (Filho, 2007).

Segundo Filho (2008) e Machado (2007) a imigração de brasileiros em Portugal é caracterizada por duas vagas diferentes. A primeira, que ocorreu após a revolução de 1974, foi composta sobretudo por jovens de classe média, qualificados e oriundos de quadros intermédios e superiores. A segunda, que se deu a partir da primeira metade dos anos 90, caracterizou-se por cidadãos brasileiros com menor qualificação, oriundos da classe trabalhadora.

Desde o início da segunda vaga que se mantém um crescimento forte e contínuo da comunidade brasileira em Portugal (ver gráfico 2), representando no final do ano 2010 cerca de 27% da comunidade estrangeira residente em Portugal (SEF, 2011), que corresponde a um total de 119.363 indivíduos.

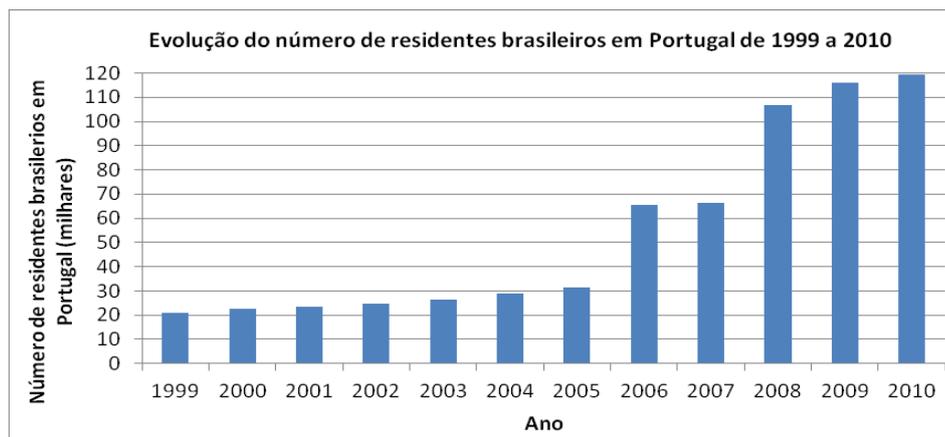


Gráfico 2 - Evolução da população brasileira imigrante em Portugal desde 1999 até 2010  
 Fonte: elaboração própria, com base nos dados apresentados nos Relatórios Estatísticos Anuais do SEF

A evolução progressiva do número de brasileiros em Portugal foi também acompanhada por uma maior feminização deste contingente. Atualmente existem cerca de 66.885 mulheres brasileiras residentes no nosso país face aos 52.478 indivíduos do sexo masculino (SEF, 2011). É cada vez mais comum a mulher migrar para Portugal, acompanhada de um ou mais filhos. (Filho, 2008). Mantendo-se esta tendência, prevê-se um crescimento numérico de grupos etários mais novos, com idades compreendidas entre 0 e 5 anos. Deste modo, o número de alunos de nacionalidade brasileira na rede educativa portuguesa será cada vez maior.

Aveiro é o sétimo distrito português com um maior número de imigrantes: 14.050 indivíduos (SEF, 2011). Através de um estudo próprio (Costa & Sousa, 2011) levado a cabo no ano letivo 2011/2012 procurou-se fazer um levantamento do número de alunos de nacionalidade não portuguesa matriculados em cinco Agrupamentos de Escolas do concelho de Aveiro. Através deste verificou-se que no total existem cerca de 237 alunos de nacionalidade não portuguesa (pré-escolar: 18 crianças, 1ºCEB: 87 crianças), dos quais 56 são brasileiros, correspondendo à nacionalidade com maior representação.

É neste sentido que surge este trabalho, procurando dar respostas adequadas a esta realidade educativa, através do fomento do respeito e valorização pela diversidade intralinguística e cultural.

## 3.2 – Diferenças entre duas variedades da Língua Portuguesa: a Europeia e a Brasileira

Como já foi referido anteriormente, a LP e todas as suas variedades vão-se alterando em função de uma grande série de fatores - o tempo, o espaço, as pessoas, as interações com outras línguas, etc. Assim, ainda que um brasileiro e um português consigam estabelecer perfeitamente uma comunicação verbal, as estruturas das duas variedades dos seus países apresentam características específicas dos dois povos.

Na comparação entre as duas variedades é possível perceber claramente o quanto a língua é fruto dos processos históricos e sociais por que passam os povos que a falam. Existem construções linguísticas que em Portugal são reconhecidas como norma e no Brasil não. Tendo em conta a vastidão do campo de caracterização da variação diatópica do Português (neste caso do PE e PB), vejamos alguns aspetos mais salientes nos diversos níveis linguísticos (fonético, lexical, morfológico e sintático) e fazemos também, uma breve referência ao domínio sociolinguístico (formas de uso).

### 3.2.1 – Domínio linguístico

Fonética: As diferenças fonéticas são normalmente identificadas como sotaques e pronúncias. Estas não se limitam às distintas formas de falar, típicas das diversas línguas, são também facilmente perceptíveis a nível intralinguístico, entre os falantes de uma mesma língua, mas de diferentes regiões.

Para simbolizar na escrita a pronúncia real de um som usa-se o alfabeto fonético, em que os sinais fonéticos são colocados entre parênteses retos: [ ]. Para uma melhor perceção das diferenças fonéticas destas duas variedades apresentamos no anexo 1 alguns exemplos da utilização de cada fonema.

Léxico: No que respeita ao léxico das duas variedades, há um vasto número de vocábulos diferentes que só são utilizados num dos dois contextos e existem palavras distintas nos dois contextos para designar um mesmo objeto ou ação. Por exemplo, a palavra que se utiliza para designar “agrafador” na VB é “grampeador”, e não existe na VE. O mesmo acontece com “arrumação/faxina”, “fotocopiar/xerocar”, “autocarro/ônibus”. Por outro lado na VB utiliza-se “trave” para designar a “baliza”, mas a palavra “trave” é utilizada na VE com

outro sentido. O mesmo acontece para “reprovar/bombar”, “bandelete/arquinho”, “fiambre/presunto”, “peões/pedestres”, “rotunda/rotatória”, “cuecas/calcinhas” (VE/VB).

Veja-se a grelha em anexo 2, onde se apresentam mais alguns exemplos de vocábulos utilizados nas duas variedades.

Morfossintaxe: Em geral, a gramática normativa do Brasil define como corretas as construções linguísticas iguais às da VE, mas “uma boa percentagem dessas regras (regência verbal, colocação pronominal,...) só é utilizada na escrita ou em situações muito formais, enquanto outras [até] resistem mesmo a esses contextos.” (Paiva, 2008a, p. 174)

Duas das diferenças mais notáveis a este nível são a preferência pelo gerúndio ao invés do infinitivo na VB<sup>8</sup> e a diferente utilização dos pronomes. Na VE usa-se essencialmente os pronomes em situação de ênclise (depois do verbo), por exemplo “eu disse-te”, enquanto que na VB se costuma dizer “eu te disse” (mesóclise). No Brasil, as construções linguísticas com o pronome depois do verbo só são usadas pelos gramáticos normativos ou em comunicações especificamente formais. Além disto, os brasileiros substituem o acusativo pelo dativo ou pelo nominativo, como por exemplo “Eu vi *ela* na rua”.

Na VB é também bastante comum a supressão do artigo que antecede o possessivo (“Vou ver *meu* irmão”), e a utilização do verbo “ter” e “fazer” ao invés de “haver” (“Já não vou a Brasília *faz* anos.”, “Ele chegou *tem* dois dias.”).

Por outro lado, expressões como “tu vai cantar?” são muito comuns no Brasil, apesar de não seguirem a norma, por não haver concordância entre o sujeito e o verbo (sujeito segunda pessoa singular e verbo no singular terceira pessoa, a correspondência não é a correta). Mas, ao contrário destas, existe um outro tipo de expressões que são desde logo identificadas como erradas pelos falantes brasileiros, como por exemplo “nós vai cantar” (sujeito primeira pessoa plural, verbo terceira pessoa singular).

Comparando palavras existentes nas duas variedades com os mesmos sufixos, verifica-se que o seu emprego nem sempre é uniforme. São exemplos: “parada/paragem”, “fumaça/fumo”, “sujeira/sujidade” (VB/VE). Além disso, existem ainda algumas construções linguísticas de cada uma das variantes que não se encontram em conformidade com a norma padrão, como, por exemplo, a utilização de “muié” e “mulé” ao invés de “mulher” no caso da

---

<sup>8</sup> Em Portugal esta situação também se verifica, mas apenas nas regiões do sul (Alentejo e Algarve).

VB, e a utilização de “bassoura” em vez de “vassoura” em Portugal.

### **3.2.2 – Domínio sociolinguístico (formas de tratamento)**

A este nível destaca-se a utilização de “você”, e a ausência de “tu”, em situação informal na VB: “Você fez o trabalho?”. Contrariamente, em Portugal o tratamento de proximidade é feito através de “tu” ou pelo nome próprio, utilizando-se a forma verbal na segunda pessoa do singular: “Sara, fizeste o trabalho?”. O “você” é empregue no tratamento social mais ou menos distanciado: “Você fez o trabalho?”. Numa situação formal, e de maior distanciamento, utiliza-se o nome próprio com o verbo na terceira pessoa do singular: “A Sara fez o trabalho?” ou “Sara, fez o trabalho?” Na mesma situação (formal e distanciada), em PE, recorre-se ao mesmo tipo de expressão (com o nome próprio) ou através do termo senhora/senhor: “Sara, a senhora fez o trabalho?”.

## **Síntese**

O elevado número de falantes de LP na comunidade estrangeira em Portugal, como é o caso dos brasileiros, verifica-se devido a fatores linguísticos (por partilharem a mesma língua, ainda que com variedades diferentes). A particularidade de se falar a mesma língua do país de acolhimento constitui, para quem imigra, um facilitador da comunicação e, assim, da integração na sociedade. Contudo, quando chegam a Portugal os brasileiros verificam que, apesar de constituírem a mesma língua, afinal a VE não é assim tão idêntica à VB...

Existem certas construções linguísticas que adquirem usos distintos nas variedades de uma língua. Como já foi referido anteriormente, tal é resultado do processo de diversas variações que a língua vai sofrendo devido a diversos fatores: geográficos, socioculturais, situacionais e históricos (Pinto & Lopes, 2004). Em determinadas palavras acontece até serem consideradas erradas e inaceitáveis dentro da norma padrão de uma variante, e fazerem parte oficialmente da norma de prestígio doutra.

Ainda que se estabeleça facilmente comunicação entre falantes das duas variedades, é extremamente rico explorar as diferenças entre elas, no sentido de conhecer novas construções linguísticas e de valorizar a diferença.

## **CAPÍTULO 4 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

“Os métodos e as técnicas ligam-se indissociavelmente à intensão de conhecer [uma determinada realidade social] (...) enquadram, com relação à teoria, o plano de trabalho de investigação, inspirando o percurso global de pesquisa (...) sobre a realidade social (...) suportam a observação empírica.” (Pardal & Correia, 1995, p.7)

### **Nota introdutória**

Tal como já referido anteriormente, a grande questão motivadora deste estudo prende-se com a sensibilização das crianças em idade pré-escolar à diversidade linguística e cultural, dando-se especial enfoque à variação intralinguística do Português. No presente capítulo pretende-se explicitar a forma como atuámos para concretizar os objetivos a que nos propusemos.

Começamos por apresentar uma breve referência aos participantes da investigação, depois definimos a metodologia desta investigação e, por fim, é apresentado o plano de intervenção didática.

### **4.1 – Caracterização dos participantes**

De seguida apresentamos os diversos participantes envolvidos neste estudo, evidenciando-se o papel desempenhado por cada um para o desenvolvimento deste.

#### **1) público-alvo/crianças**

Dada a impossibilidade de inquirir todas as crianças que se encontram nesta situação (crianças em idade pré-escolar que contactam com crianças brasileiras) e como o âmbito de formação em que foi desenvolvido o trabalho exigia que a amostra fosse constituída pela

turma onde a investigadora se encontrava a desenvolver a Prática Pedagógica Supervisionada, o estudo recai sobre uma turma heterogénea de um jardim-de-infância de Aveiro. Esta era constituída por 21 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A distribuição do número de alunos pelas idades e por sexo pode ser verificada no Quadro 2:

idade \ sexo	feminino	masculino	total
3	4	3	7
4	2	6	8
5	-	5	5
6	1 <sup>9</sup>	-	1
<b>Total</b>	7	14	21

Quadro 2 - Caracterização do público-alvo em termos da faixa etária e do sexo  
Fonte: elaboração própria

Todas as crianças envolvidas eram portuguesas mas, os pais de dois elementos do sexo masculino (ambos de 5 anos) eram de nacionalidades alemã e angolana, pelo que as crianças conviviam diariamente com as culturas destes povos. Além disso, o menino cujos pais eram alemães também dominava a língua alemã.

O grupo de crianças desempenhou um papel fundamental no estudo. As atividades do plano de intervenção foram desenvolvidas por estas, de modo que a participação e as intervenções de cada uma delas constituíram os instrumentos de análise do nosso estudo. Sem estas teria sido impossível a concretização dos objetivos a que nos propusemos.

## 2) investigadora/educadora estagiária

O papel da investigadora é, em simultâneo, o papel de educadora estagiária que visa fomentar nas crianças o gosto e o interesse pelo contacto com a diversidade linguística, promovendo o respeito e a valorização pelas diferenças intralinguísticas e culturais, a compreensão e a convivência pacífica entre a diversidade.

---

<sup>9</sup> A menina de 6 anos ainda se encontrava no pré-escolar devido ao facto de ter completado os 6 anos após o início daquele ano escolar, o que fez com que não fosse admitida na escola primária.

Antes da implementação do plano de intervenções envolvido neste estudo, já tinha havido todo um percurso de interações entre a investigadora e o público-alvo no âmbito da PPS A2, o que constitui um elemento positivo no sentido do envolvimento das crianças.

### 3) educadora cooperante

A educadora cooperante, titular da turma a que pertencem as crianças que constituem a população-alvo, também participou no estudo, mas de modo indireto. Esta foi importante no levantamento da informação acerca das características da população-alvo, pois já conhecia e contactava com as crianças há bastante mais tempo do que a investigadora. Além disso, prestou o seu apoio na planificação e implementação das intervenções, no sentido de as tornar mais adequadas ao público em questão.

## **4.2 – Metodologia do estudo empírico**

### **4.2.1 – Paradigma investigativo do estudo**

No que respeita à caracterização de uma investigação existe uma grande diversidade de definições a serem tidas em conta pois os autores não são condizentes.

De acordo com Gagné et al (1989), existem quatro tipos de investigação: a investigação descritiva; a investigação teórica; a investigação experimental; e a investigação-ação.

Neste trabalho pretendemos, principalmente, descrever as representações do grupo de crianças acerca da diversidade linguística, intralinguística e cultural, a fim de poder compreender e explicar a importância da abordagem desta temática no jardim-de-infância. Portanto, para a sua concretização, optou-se por uma investigação empírica (a partir de dados recolhidos no terreno) e descritiva, que segundo Gagné et al (1989, p.41) corresponde aos “études dont l’objectif central est de décrire – décrire pour comprendre, décrire pour expliquer – des données de la réalité éducative empirique.”

Tal como os restantes tipos de investigação, também a investigação descritiva pode recorrer a métodos qualitativos ou quantitativos. Embora a maioria dos investigadores adiram apenas a um dos métodos, outros combinam atributos pertencentes a ambos (Carmo

& Ferreira, 1998). O método quantitativo é objetivo e implica a medição rigorosa e controlada das variáveis a controlar, ou seja, o seu tratamento estatístico. Orienta-se para a comprovação/confirmação e por isso, o seu enfoque é o resultado.

Os métodos qualitativos são subjetivos e fundamentam-se na realidade, pelo que privilegiam a análise exaustiva e interpretativa de uma dada situação. Bogdan & Biklen (1994, p. 47-51) defendem que a investigação qualitativa tem, na sua essência, cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Neste estudo utilizou-se o método qualitativo na medida em que este tipo de investigação envolve a obtenção de dados descritivos, dando-se mais relevo à relação entre estes e o contexto de onde provieram, do que ao produto final. Este tipo de investigação tem a vantagem de fornecer informações ricas e detalhadas, de possibilitar a compreensão do contexto e de indicar os aspetos relevantes e particulares da amostra em estudo.

Para o cumprimento da nossa investigação, optou-se pela estratégia metodológica relativa ao estudo de caso, pois facilita a procura do “conhecimento pormenorizado de uma situação” particular de forma exaustiva e aprofundada num determinado aspeto, ou seja, a compreensão do “particular na sua complexidade”. Em simultâneo, “pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória” (Pardal & Correia, 1995, p.22). De acordo com Merriam (1988) um estudo de caso qualitativo tem as seguintes características: particular, descritivo, heurístico, indutivo e holístico.

Assim, o nosso estudo empírico pode ser definido metodologicamente como um estudo de caso descritivo e qualitativo.

#### **4.2.2 – Técnicas de recolha de dados**

De acordo com vários autores, como Carmo & Ferreira (1998) e Gagné et al (1989), os dados das investigações descritivas são recolhidos através de diversas estratégias, e a informação da realidade educativa em questão pode corresponder a dados como: atitudes, factos, opiniões, representações, interações, procedimentos, dados demográficos.

A recolha de dados neste estudo baseou-se fundamentalmente nas técnicas de observação participante e de registo áudio das sessões.

Tuckman (2000) refere que na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar, e que o produto dessa observação é registado em notas de campo. De acordo com Bogdan & Biklen (1994) esta é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos, e as *notas de campo*, correspondem ao relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa, no decurso da recolha e que o faz refletir sobre os dados recolhidos.

A técnica de observação é caracterizada como participante porque, no nosso caso, a investigadora teve de combinar este papel com a função de educadora estagiária, tal como já foi referido anteriormente, fazendo parte, também ela, das vivências da população-alvo (Carmo & Ferreira, 1998). Pardal & Correia indicam que as vantagens desta técnica relacionam-se, precisamente, com esta questão. O observador, ao estar envolvido na situação, fica a conhecer melhor o fenómeno em estudo o que, normalmente, permite “um nível mais elevado de precisão na informação” (1995, p.50).

Basear a recolha de dados na técnica de observação não é uma opção fácil pois esta atividade implica não só muita atenção e conhecimento da situação, como também as capacidades de desenvolver raciocínios e de confrontar indícios com a experiência anterior, e a habilidade para identificar os acontecimentos significativos (Carmo & Ferreira, 1998 e Nisbet, citado por Bell, 1997).

Deste modo, e atendendo às características do público-alvo: crianças com pouca autonomia e que ainda não tinham desenvolvido as competências de leitura e de escrita, optou-se também por proceder ao registo áudio das suas intervenções para posterior observação. Como refere Woods (1986) a audiogravação permite-nos uma análise mais precisa e aprofundada da informação.

### **4.3 – Plano de intervenção didática**

Descritas as opções metodológicas e técnicas, apresentamos a implementação do plano de intervenção didática, que se desenvolveu em quatro sessões nos dias 23, 28, 29 e 30 de Novembro de 2011. No Quadro 3 são explicitadas, de forma sintética, as finalidades investigativas e pedagógicas, bem como as diferentes atividades realizadas.

Importa referir que a intervenção foi toda desenvolvida na base da oralidade devido às características comunicacionais das crianças, já referidas anteriormente. As atividades estão organizadas de acordo com as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar.

SESSÕES	ATIVIDADES	FINALIDADES PEDAGÓGICAS	FINALIDADES INVESTIGATIVAS
<p><b>1. Contextualização: a diversidade humana</b>                      “Eu e outras crianças do mundo”</p>	<p>1ª Dinamização da história Meninos de todas as cores;                      2ª As diferenças físicas de crianças de diversas raças;                      3ª Dinamização da história Outras crianças do mundo;                      4ª As diferenças culturais de pessoas de diversas raças.</p>	<p>- estimular o interesse e o gosto pelo contacto com a diversidade;                      - reconhecer a existência de diferentes raças e culturas humanas;                      - Identificar o seu país, a sua nacionalidade e a sua língua.</p>	<p>- verificar se as crianças reconhecem que as pessoas têm características físicas e culturais diferentes.</p>
<p><b>2. Sensibilização às línguas</b>                      “Conheço mais línguas além da minha”</p>	<p>1ª Dinamização da história Os três porquinhos em Inglês, Espanhol, Alemão, PB e PE</p>	<p>- ouvir várias línguas/variedades de línguas e identificar a mudança de língua/variedade de língua;                      - reconhecer que as línguas/variedades de línguas têm características sonoras diferentes;                      - identificar as línguas/variedades de línguas escutadas;                      - relacionar as línguas/variedades de línguas escutadas com as nacionalidades dos indivíduos que as falam.</p>	<p>- verificar se as crianças reconhecem a variação linguística e intralinguística através da oralidade;</p>

SESSÕES	ATIVIDADES	FINALIDADES PEDAGÓGICAS	FINALIDADES INVESTIGATIVAS
<p><b>3. Sensibilização à variação intralinguística</b>                      “As pessoas que falam a mesma língua, também falam de modos diferentes entre elas”</p>	<p>1ª A variação do Português no espaço                      2ª Os países/locais do mundo onde se fala Português</p>	<p>- reconhecer que uma língua tem diversas variedades;                      - reconhecer que cada pessoa tem a sua própria maneira de falar;                      - reconhecer que o PE e o PB correspondem a variedades de uma mesma língua: o Português.</p>	<p>- verificar se as crianças reconhecem que existem diversas variedades linguísticas do Português;</p>
<p><b>4. Sensibilização à variação do Português</b>                      “As diferenças entre o Português Europeu e o Português do Brasil”</p>	<p>1ª Dinamização da história <i>A longa viagem de Tomi</i>                      2ª Frases em PB e em PE                      3ª As canções em PB                      4ª À conversa com um falante do Brasil</p>	<p>- reconhecer que o PE e o PB têm características diferentes;                      - compreender que as diferenças linguísticas não correspondem a erros;                      - comunicar com um locutor brasileiro.</p>	<p>- identificar as capacidades das crianças de distinguir o PB e o PE, através da oralidade.</p>

Quadro 3 - Plano de Intervenção Didática  
 Fonte: Elaboração própria

Nas páginas seguintes descrevemos, de forma pormenorizada, as quatro sessões do plano de intervenção implementado, esquematizadas no quadro anterior. Todas as sessões envolveram as 21 crianças da turma, e foram desenvolvidas em grande grupo.

Na sala da turma que constituiu o público-alvo existia o hábito de organizar um placar expositivo dos trabalhos envolvidos na abordagem de uma temática. Por isso, após a implementação de todo o plano didático, foi elaborado um placar acerca do trabalho que o envolveu, intitulado “A diversidade humana, cultural e linguística” (cf. Anexo 3). Este teve como objetivo apresentar à comunidade educativa o trabalho realizado e sistematizar as questões abordadas.

### **Sessão 1 – Contextualização: a diversidade humana**

Esta atividade teve a duração de 90 minutos. Através desta pretendia-se averiguar a atitude das crianças face à diversidade humana e verificar se estas eram capazes de relacionar traços físicos e culturais de uma pessoa com o seu país/localidade.

#### 1ª Atividade

Começámos com a apresentação, em *Power Point*, da história *Meninos de todas as cores* de Luísa Ducla Soares. As crianças visualizaram as imagens e ouviram a história contada pela educadora estagiária. Esta fala-nos de um menino branco que foi viajar pelo mundo e encontrou meninos com cores de pele diferentes da sua (preta, amarela, vermelha, castanha). Através do contacto com essas crianças, o menino branco aprendeu que todos gostavam das cores das suas peles e que esta característica não impedia de serem todos amigos. Após a visualização da história a educadora estagiária promoveu o reconto desta através de questões relacionadas com o seu enredo, fomentando a importância da aceitação e da abertura à diferença.

#### 2ª Atividade

A educadora estagiária apresentou à turma várias imagens de crianças de diversas culturas (cf. anexo 4). Foi disponibilizado algum tempo para observação livre e, depois, levantou as seguintes questões: “*estas crianças são todas iguais?*”; “*o que têm de diferente? E de igual?*”. Entre cada questão houve a partilha coletiva. Depois procedemos à sistematização das ideias. A educadora estagiária explicou que todas as crianças das imagens tinham

características físicas diferentes (como a cor da pele, dos olhos, do cabelo, o tamanho dos olhos, textura do cabelo, etc.) mas que não deixam de ser crianças, por isso também tinham coisas em comum.

Com esta atividade pretendia-se que as crianças explorassem visualmente diferenças físicas faciais.

### 3ª Atividade

Para abordar outros tipos de particularidades que podem caracterizar as pessoas, mas mais de âmbito cultural, como os hábitos/costumes, os trajes, a língua, partiu-se da leitura da história *Outras Crianças do Mundo* de Paco Capdevila. Nesta história os protagonistas descobrem que no mundo não há apenas crianças brancas, mas crianças com diferentes cores e diferentes línguas e costumes, mas que todos se podem dar bem. Esta história seguia a ideologia apresentada na atividade anterior, mas para além disso, incluía a abordagem a elementos culturais.

### 4ª Atividade

Foram disponibilizadas, de modo baralhado, imagens relativas a pessoas representativas de diversas culturas. Havia apenas uma figura humana para cada cultura, mas essa encontrava-se dividida em 2 partes: uma apenas com a cara e outra com o corpo (cf. Anexo 5). As crianças encontravam-se em roda, e uma delas ia tentando juntar as duas imagens representativas de uma mesma cultura: dos traços faciais e do traje típico. A construção de cada figura era feita por uma criança diferente. Após a junção das imagens, a figura humana representada era colada no mapa do mundo, no devido local: país/continente. Para algumas etnias a educadora estagiária apresentou algumas curiosidades acerca dos seus traços físicos, da maneira típica de vestir/ traje típico, ou dos seus hábitos.

Esta atividade terminou com o questionamento às crianças acerca do país a que pertenciam e qual a sua língua.

## **Sessão 2 – Sensibilização às línguas**

Após a sensibilização à diversidade humana, pretendíamos abordar a diversidade linguística. Esta sessão teve a duração de 30 minutos e envolveu a concretização de apenas 1 atividade.

Antes do contacto com as diferentes línguas foi feito o levantamento das ideias pré-concebidas das crianças acerca da relação entre o PE e o PB, através da seguinte questão: “Acham que os brasileiros falam igual ou diferente dos portugueses? O que acham que é diferente e igual?”

Posteriormente, procedemos à audição da história *Os três porquinhos*. Esta foi dividida em cinco partes e cada uma foi contada numa língua/variedade linguística diferentes. Foram incluídas quatro línguas diferentes (Inglês, Espanhol, Alemão e Português), sendo apresentadas duas variedades do Português: PE e PB (cf. anexo 6).

Após a audição, a educadora estagiária questionou as crianças sobre: se tinham compreendido toda a história, que línguas estas pensavam ter ouvido; se gostavam das maneiras de falar das pessoas que contaram a história; e de onde pensavam que eram essas pessoas. Após as respostas, a educadora estagiária ajudou as crianças a localizar no globo os países indicados.

### **Sessão 3 – Sensibilização à variação intralinguística**

Esta sessão teve a duração de 60 minutos e envolveu a concretização de 2 atividades. Através desta pretendia-se dar a conhecer às crianças a variação intralinguística do Português, levando-as a reconhecer que as diversas variedades linguísticas não correspondem a diferentes línguas.

#### 1ª Atividade

Esta atividade consistiu na repetição da audição dos dois excertos da história *Os três porquinhos* que foram contados nas duas variedades linguísticas do Português. Após a audição a educadora estagiária perguntou às crianças se tinham compreendido tudo o que tinha sido dito naquelas partes da história e quantas línguas tinham ouvido.

Após as respostas das crianças a educadora estagiária explicou a variação da Língua Portuguesa no espaço, entre diferentes países, clarificando a diferença entre língua e variedade linguística.

#### 2ª Atividade

Nesta segunda atividade pretendia-se dar a conhecer às crianças que o Português é uma língua falada em muitos locais do mundo, que se encontram muito distantes e que são

muito diferentes. Para tal, foi colocada uma bandeirinha no mapa do mundo em cada país/localidade onde o Português é língua oficial (cf. ilustração 3): Portugal, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Brasil, Angola, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Timor Leste e Macau. Importa referir que as crianças iam dando as suas opiniões sobre os países em causa, e que foram elas a colar as bandeiras no mapa.



Ilustração 3 - Indicação de alguns dos países onde o Português é língua oficial

Fonte: elaboração própria

#### **Sessão 4 – Sensibilização à variação do Português**

Esta sessão baseou-se na abordagem às diferenças dos domínios linguístico e sociolinguístico entre o PB e o PE, através da concretização de 4 atividades. Pretendíamos que as crianças reconhecessem essas diferenças e que identificassem as duas variedades através da audição. As durações de cada uma das atividades foram: 1ª – 60 minutos; 2ª – 10 minutos; 3ª – 30 minutos; 4ª – 20 minutos.

##### 1ª Atividade

Após a abordagem da variação do Português a nível geográfico (entre países) explicou-se que a variação também ocorre dentro do mesmo país. Levámos as crianças a refletir sobre o facto de estas notarem diferenças na pronúncia da educadora estagiária, por pertencer a uma região diferente, e ainda sobre a pronúncia das pessoas do Alentejo, pois uma das crianças da turma costuma deslocar-se a essa região. A educadora estagiária explicou ainda que, do mesmo modo como em Portugal se fala de diferentes modos, também no Brasil há mais de dez maneiras muito diferentes de falar. Mostrámos alguns exemplos da variação geográfica no Brasil através da visualização do filme da história *A longa viagem de Tomi* (cf. Anexo 7), recuperada do site <http://www.unilat.org>, mas cujo áudio foi adaptado, sendo a história contada em três variedades do Português do Brasil (de S. Paulo, do Maranhão e de Minas-Gerais).

Posteriormente foi desenvolvido um diálogo sobre as diferenças entre as duas variedades que existiam na história, correspondentes aos vários domínios da língua. As crianças foram convidadas a reproduzir oralmente as construções do PB.

- **Fonético:** Foi explicado que o som das palavras é diferente. Para tal a educadora estagiária pronunciou-as nas duas formas, e convidou as crianças a pronunciarem-nas

também: <dias>, <família>, <cascata>, <geladas>, <árvores>, <verão>, <menores>, <verdes>, <calor>, <noite>...”

- **Léxico** : foram selecionadas algumas expressões. A educadora estagiária transmitiu-as às crianças em PB e as crianças tinham de dizer a que expressões correspondiam em PE. «papai»/«papá» ou «pai»; «mamãe»/ «mamã» ou «mãe»; «passes de mágica»/ «truques de magia»; «cai na gargalhada»/« ris-se» ou «dá uma gargalhada».

- **Morfossintaxe**: a educadora estagiária reproduziu algumas expressões em que a ordem das palavras em PB é diferente do que estamos habituados a ouvir em PE, tais como: «Tomi se espanta»/«Tomi espanta-se», «eu vi você»/«Eu vi-te», «me esconder»/«esconder-me», «o que tem a me dizer»/«o que tens a dizer-me», «se proteger dos ventos»/«proteger-se dos ventos». As crianças tinham de reproduzir a expressão equivalente em PE. Seguiu-se a mesma estratégia para a abordagem do gerúndio: «dançando/ a dançar», «brincando/a brincar», «aprendendo/a aprender».

- **Formas de tratamento**: explicou que os brasileiros tratam-se por «você» em situações de proximidade, nas quais em Portugal se utiliza «tu».

### 2ª Atividade

Nesta atividade a educadora estagiária disponibilizou, aleatoriamente, sucessivas falas de pessoas brasileiras e portuguesas, e as crianças tinham de indicar de que variedade se tratava. As respostas foram dadas individualmente.

### 3ª Atividade

Esta atividade consistiu na audição de duas canções do repertório infantil que já eram conhecidas pelas crianças em PE, *A machadinha* e *Se eu estou contente*, mas cantadas na variedade brasileira. Pretendia-se que as crianças também as cantassem em PB e que identificassem elementos que lhes parecessem diferentes dos elementos das canções que estavam habituadas a cantar (PE). Além da questão fonética, havia também as seguintes diferenças em PB: canção *A Machadinha*: “pula” em vez de “salta”; canção *Se eu estou contente*: “se você está contente... bata (...) quer (...) grite...”

### 4ª Atividade

A última atividade resumiu-se à presença de uma convidada brasileira na sala para que as crianças pudessem comunicar livremente com esta e fazer as questões que pretendessem.

## **CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

“Sempre que fazemos as análises somos, usualmente, parte do diálogo acerca do tópico que estamos a considerar... Por isso a análise é moldada pelas perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 232)

### **Nota introdutória**

Num estudo de carácter qualitativo, os dados, por si só, não têm grande relevância. Estes necessitam que lhes apliquemos uma análise crítica, de modo a que adquiram sentido. Essa análise é influenciada por uma série de fatores, como as particularidades do contexto de onde foram recolhidos e a perspectiva do investigador que faz essa análise. Como referem Bogdan & Biklen, o investigador, ao ser chamado a desenvolver este processo, reflete as suas ideias e opiniões acerca do assunto em questão.

Neste capítulo, procuramos a análise e a discussão da informação recolhida ao longo da nossa investigação de acordo com os procedimentos explicitados no capítulo anterior, para que, no capítulo seguinte possamos chegar a conclusões que nos permitam responder às questões investigativas colocadas no início do estudo.

Começamos por fazer uma breve justificação da técnica de análise dos dados utilizada no nosso estudo: análise de conteúdo. Depois focamo-nos na análise propriamente dita da informação, categorizada em três grandes temas, tendo em conta o contexto em que esta foi recolhida. Findamos este capítulo com um sumário conclusivo desta análise.

### **5.1 – Técnica de análise dos dados**

Como o nosso estudo se reveste de carácter qualitativo, a técnica de análise mais adequada diz respeito à análise de conteúdo. No nosso caso o estudo recaí sobre o conteúdo das notas de campo e das gravações áudio, que diz respeito às interações das crianças da turma.

Originalmente, a análise de conteúdo começou por ser usada em comunicações de massa nos Estados Unidos (Chizzotti, 2006). Nessa altura esta era uma técnica caracterizada pela análise sistemática e quantitativa da mensagem. Mais tarde vários autores, como Bardin (1977), Abrahamson (1983), Grawitz (1993) salientam que esta técnica não se deve basear apenas na descrição do conteúdo das comunicações (enumeração das características do texto) devendo sobretudo procurar estabelecer inferências relativamente às condições de produção dessas comunicações, por forma a proceder à sua interpretação (Carmo & Ferreira, 1998, p.252). Assim, a análise de conteúdo pretende interpretar o conteúdo do texto à luz dos fatores que determinaram as características desse texto.

De forma a facilitar a análise dos dados recolhidos foram definidas categorias e subcategorias de análise (ver Quadro 4) que de acordo com Grawitz, citado por Carmo & Ferreira (1998, p.255), são “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado...”.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
C1. Imagens da diversidade humana	C1.1. Diversidade de características físicas
	C1.2. Diversidade de etnias e culturas
	C1.3. Nacionalidade/país/língua
C2. Imagens da diversidade linguística	C2.1. Identificação das Línguas
	C2.2. Compreensão das Línguas
	C2.3. Relação com as Línguas
C3. Imagens da diversidade intralinguística	C3.1. Imagens do Português
	C3.2. Distinção entre VB e VE
	C3.3. Reprodução da VB

Quadro 4 - Categorias e Subcategorias de análise  
Fonte: elaboração própria

No nosso caso as categorias e subcategorias de análise foram definidas tendo em conta as finalidades de cada uma das sessões do plano de intervenção, tendo havido um agrupamento das duas últimas sessões numa mesma categoria de análise, por ambas se direcionarem para o mesmo tópico: variação intralinguística.

De seguida passamos à descrição pormenorizada das categorias estabelecidas, bem como à análise da informação tocante a cada uma delas.

## **5.2 – Descrição das categorias de análise**

### **C1 – Imagens da diversidade humana**

Com a primeira sessão do plano de intervenção pretendíamos a contextualização à temática da diversidade que caracteriza cada ser humano e as comunidades/sociedades. Procurámos levar às crianças vários aspetos que traduzem essa diversidade, para depois fazer a ligação ao tópico seguinte - diversidade linguística - como um elemento constituinte da diversidade cultural de cada indivíduo/povo.

Esta categoria foi subdividida em três subcategorias. Passaremos agora à descrição e análise de cada uma delas.

#### C1.1. Diversidade de características físicas

Na primeira subcategoria analisámos a perceção das crianças acerca das diferenças físicas que caracterizam cada pessoa.

Ao observarem imagens de rostos com diferentes características físicas, as crianças identificaram algumas dessas características sem qualquer dificuldade - a cor do cabelo, a cor da pele, formato dos olhos. Uma das crianças referiu que o ruivo correspondia a um cabelo pintado artificialmente. Esta intervenção, com sentido, foi interessante pois, como esta característica não é muito comum entre as pessoas portuguesas, as crianças associam-na a alterações artificiais. Contudo, foi clarificado que existem bastantes pessoas que têm essa cor natural no cabelo. Foi necessária a ajuda da educadora estagiária na análise da forma do cabelo (liso, ondulado, encaracolado, carapinha...).

Durante o diálogo sobre as diferenças físicas das crianças da turma, estas mostraram-se bastante participativas, indicando semelhanças e diferenças entre elas acerca da cor e forma do cabelo, da cor dos olhos, e da cor de pele.

#### C1.2. Diversidade de etnias e culturas

A segunda subcategoria recaiu sobre as intervenções das crianças acerca da relação indivíduo com determinadas características físicas e etnia ou povo a que pertence e, ainda, acerca da identificação de algumas características culturais de determinados povos.

Apesar da identificação das características físicas de diferentes pessoas ter sido fácil para as crianças da turma, a associação entre pessoa com determinadas características e o país/terra a que esta podia pertencer foi bastante difícil.

Na análise da história *Meninos de todas as cores*, as crianças, ao serem questionadas acerca da terra a que pertencia cada uma das personagens, apenas descreveram as ilustrações do livro que retratavam paisagens características das terras onde habitavam as personagens. Aproveitando as indicações das crianças, a educadora estagiária ainda as questionou sobre que terra/país apresentavam essas características, mas houve apenas uma criança que referiu que as pessoas que têm a pele negra são de África. Naturalmente, esta intervenção levou a que associassem as pessoas de África a uma das crianças da turma, que também era de etnia negra. Uma das crianças dirigindo-se a ela disse: "... (nome da criança), *tu vives em África.*" A educadora estagiária aproveitou para explicar à turma que essa criança tem a pele negra porque os seus pais eram de Angola, em África, mas que deixaram de viver em África e vieram viver para Portugal. No seguimento desta questão destaca-se a intervenção de uma criança que disse "se ele vivesse em África podia falar africano", que demonstra que esta criança já procedia à associação continente/língua.

Do mesmo modo, na exploração da história *Outras crianças do Mundo* as crianças da turma apenas indicaram as cores de pele das personagens, não indicando o nome das respetivas etnias. Assim, a apresentação da educadora estagiária, durante 4ª atividade, acerca de particularidades e hábitos das diversas etnias apresentadas foi bastante importante para que as crianças ficassem a conhecer algumas curiosidades de vivências tão diferentes das suas.

De seguida apresentamos algumas reações das crianças relativamente às diversas etnias abordadas. Nenhuma criança conhecia o significado da palavra mulato, pelo que foi necessário explicar o conceito. Ao abordar a etnia árabe uma criança referiu que eram os que andam nos desertos. Através da ilustração associaram a raça esquimó às pessoas que vivem onde há neve, e verificaram que alguns índios se apresentavam nus. Foi necessário distinguir os significados de "índio" e "indiano", pois as crianças confundiam-nos, e explicar o conceito de nativo.

Foi também explorada a comparação entre as personagens desta história que representavam pessoas do Japão e da China, esquimós e nativos dos Andes e as apresentadas na atividade anterior, no que respeitava à representação dos olhos rasgados. Isto para que as

crianças verificassem que não são apenas pessoas do Japão e da China que possuem essa característica.

### C1.3. Nacionalidade/país/língua

Relativamente a esta subcategoria verificou-se que as crianças indicaram, sem qualquer dificuldade, que eram portuguesas, que o seu país era Portugal e que falavam Português.

## **C2 – Imagens da diversidade linguística**

Relativamente ao segundo aspeto, desejávamos analisar as imagens que as crianças iam revelando acerca das línguas e da sua diversidade, de acordo com as seguintes subcategorias: *Identificação das Línguas*; *Compreensão das Línguas*; e *Relação com as Línguas*. Ou seja, analisámos as intervenções dos alunos aquando lhes foi pedido para verificarem se conheciam e compreendiam algumas línguas, e a posição que estes tomavam face a línguas diferentes da sua.

### C2.1. Identificação das Línguas;

Na identificação das línguas escutadas verificámos que a maioria das crianças não participou espontaneamente no diálogo, pois não tinham qualquer conhecimento acerca de outras línguas para além da sua.

Após ouvirem toda a história *Os três porquinhos*, foi pedido às crianças que indicassem as línguas que pensavam ter escutado. Uma criança de 5 anos identificou o Alemão e o PB, tendo-o anunciado como “brasileiro”; um outra criança de 5 anos referiu o Inglês e o Espanhol; e uma criança de 4 anos o Português.

Após a enumeração das línguas escutadas passou-se à identificação da língua referente a cada um dos excertos. Identificaram corretamente os excertos correspondentes ao Espanhol, ao PE, ao PB e ao Alemão. Relativamente à língua inglesa, ao ouvirem o respetivo excerto, identificavam-no como sendo Espanhol. Perante tal, a educadora estagiária optou por pedir a atenção especial de um menino de 5 anos que tem aulas de Inglês, repetindo a reprodução da expressão “the three litle pigs”, e de imediato ela reconheceu-a como sendo em Inglês, pois já conhecia as palavras “three” e “pigs”.

Destacamos uma situações bastante interessante: as crianças ao indicarem o PB

pronunciavam a palavra “brasileiro” com sotaque brasileiro.

Apesar de indicarem todas as línguas e variedades linguísticas incluídas na reprodução da história, as crianças demonstraram alguma dificuldade em estabelecer a relação língua/país onde é falada. Relativamente à língua espanhola uma criança de 4 anos conseguiu fazer a correspondência; o PE várias crianças indicaram ser de Portugal; em relação ao PB uma criança de 6 anos indicou logo que era do Brasil; e para as línguas alemã e inglesa foi necessário a ajuda da educadora estagiária, pois não se lembravam dos nomes dos países.

### C2.2. Compreensão das Línguas

Nesta subcategoria pretendemos verificar a consciência que as crianças tinham sobre compreensão de línguas. Para tal, após a audição total da história *Os três porquinhos* questionámos as crianças se a tinham compreendido toda. Nove das crianças responderam logo afirmativamente, mas como sabíamos que tal não correspondia à realidade, disponibilizámos novamente um excerto da história numa língua que não a portuguesa e questionámos essas crianças sobre o que tinha sido dito nessa parte da história. Desse modo foi possível verificarem que não haviam compreendido a totalidade da história.

A criança, cujos pais eram alemães, fez a tradução do excerto da história contado em alemão, para as restantes crianças da turma, demonstrando aos colegas que para além do Português também compreendia uma outra língua, o Alemão.

### C2.3. Relação com as Línguas

Nesta subcategoria apresentamos a posição tomada pelas crianças no que respeita à relação com outras línguas escutadas diferentes da sua. Após ouvirem os excertos da história *Os três porquinhos* contados em Inglês, Espanhol, Alemão, PB e PE, as crianças foram questionadas acerca do seu gosto sobre estas formas de falar. Apenas algumas crianças responderam, e as respostas também não foram uniformes. Algumas crianças afirmaram gostar de todas as línguas, uma referiu que não gostou do Inglês, duas crianças indicaram que só gostaram da língua portuguesa (de Portugal e do Brasil) e a criança cujos pais eram alemães disse que além do Português também gostava do Alemão.

### C3 – Imagens da diversidade intralinguística

A última categoria definida diz respeito à abordagem da variação intralinguística do Português, através da qual nos propusemos proceder ao levantamento e análise das imagens das crianças sobre a relação entre o PB e o PE.

#### C3.1. Imagens do Português

Nesta subcategoria visamos a análise das ideias pré-concebidas que as crianças tinham acerca do Português e das suas variedades.

Perante a questão “Pensam que os brasileiros falam igual ou diferente dos portugueses?” as respostas das crianças não foram uniformes. Contudo, verificaram-se intervenções bastante positivas, tais como “os brasileiros falam um bocadinho parecido”. O resumo quantitativo das respostas encontra-se na tabela exposta de seguida. É importante ter em atenção que o facto de esta questão ter sido colocada em grande grupo, e atendendo às idades das crianças, muitas vezes estas respondem por imitação dos colegas, fazendo com que os dados não sejam completamente fidedignos.

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
igual	III	IIII		I	8
diferente	III	III	II		8
parecido	I	I	III		5

Quadro 5 - Respostas do público-alvo acerca da relação entre o PE e o PB  
Fonte: elaboração própria

Na sessão 2, ocorreu uma intervenção bastante importante por parte da criança de 5 anos que identificou o excerto da história *Os três porquinhos* em PB. Após um colega ter indicado um outro excerto como sendo reproduzido em Português, a criança de 5 anos comentou: “acho que o Brasileiro também é Português...menos o país”.

Na atividade número 1 da 3ª sessão, em que foram apenas apresentados os excertos da história *Os três porquinhos* em PB e PE, foi novamente questionado às crianças se estas tinham compreendido aquelas partes da história. As crianças responderam afirmativamente e apresentaram as seguintes justificações: “porque era Português e Brasileiro”; “duas línguas de Português”.

As intervenções obtidas demonstram que as crianças reconheceram que havia alguma

relação entre estas duas variedades, que fazia com que não fossem totalmente diferentes, ao contrário do que acontecia com as restantes línguas ouvidas, mas que também não eram completamente iguais. Tal questão ficou esclarecida através da apresentação do conceito de variedade linguística.

A atividade de abordagem no mapa do mundo dos diversos locais onde é falado Português permitiu verificar que as crianças não tinham noção de que a sua língua é falada em tantos sítios e tão distantes.

### C3.2. Distinção entre VB e VE

Nesta subcategoria apresentamos os resultados das atividades em que focámos a distinção e a comparação de elementos linguísticos e sociolinguísticos entre as duas variedades. Neste tópico podemos destacar que os elementos que as crianças melhor identificaram foram os fonéticos. De facto, estas notaram que as formas de falar nas duas variedades linguísticas são diferentes, e cada vez que era colocado um excerto para salientar uma determinada questão linguística, as crianças tinham sempre tendência a dar mais atenção às questões fonéticas, reproduzindo oralmente as expressões cujo som lhes soavam diferente do som das do PE.

Deste modo, foi necessária a orientação da educadora estagiária no sentido de explorar alguns elementos linguísticos e sociolinguísticos que se distinguem nas duas variedades linguísticas. Apresentamos as intervenções relevantes que se verificaram na abordagem a cada nível:

A nível fonético, alguns vocábulos cuja pronúncia mais lhes chamou a atenção foram: “cascata”, “pinheiros”, “árvores”, “verão”, “congelados”, “grita”, “mil”.

No que respeita ao léxico, duas crianças reconheceram que os vocábulos “mamãe” e “papai” não existiam em PE e conseguiram identificar as respetivas expressões em PE. Perante a expressão “passes de mágica” uma criança associou a palavra “passes” em PB a “passos” em PE, e depois com alguma ajuda referiram que em Portugal costumamos dizer que fazemos “truques de magia”.

A nível da morfossintaxe a educadora estagiária foi apresentando expressões brasileiras e questionando as crianças se em Portugal é costume dizerem-se do mesmo modo. Em geral as crianças foram capazes de indicar as expressões correspondentes em PE, sem qualquer ajuda.

Relativamente às questões sociolinguísticas, baseámo-nos apenas na análise da utilização de “você” e a ausência de “tu” em situação informal na VB. Para tal as crianças ouviram alguns excertos da história *A longa viagem de Tomi*, onde se verificava esta situação. A educadora estagiária questionou as crianças sobre o modo como elas se tratavam na sala, apresentando a pergunta “você dizem «você venha brincar comigo» ou «tu vem brincar comigo?»” As crianças constataram imediatamente que as personagens da história se tratavam de modo diferente, e compreenderam que no Brasil as pessoas se tratam por “você” em situações que em Portugal nos tratamos por “tu”.

Através da 2ª atividade da 4ª sessão, foi possível verificarmos se as crianças eram capazes de discriminar auditivamente as duas variedades do Português em causa. Constatámos que, das 10 frases, as crianças identificaram corretamente a variedade linguística de 8. Pensamos que as respostas negativas (frases em PE identificadas como sendo em PB) se relacionam com a sonoridade da voz da pessoa que produziu essas duas frases, que de certo modo tem um timbre parecido com o do PB.

### C3.3. Reprodução da VB

A última subcategoria inclui a análise dos momentos em que as crianças foram chamadas a cantarem músicas em PB.

Constatámos que as crianças notaram, sem qualquer dificuldade, que se tratava de versões diferentes das que estavam habituadas a ouvir. Reproduziram espontaneamente algumas partes das canções com sotaque do PB, mas evidenciaram-no sobretudo nas palavras “contente” e “machadinha”. Um menino identificou a expressão “pula machadinha” como sendo diferente da versão de PE, que é “salta machadinha”.

É importante referir que não se conseguiram os melhores resultados, pois a atividade não foi planeada da melhor forma. Esta requeria mais tempo para que as crianças primeiro aprendessem a letra em PB, e só depois passassem à sua reprodução. Como foi dispensado um curto espaço de tempo para esta atividade, as crianças apenas reproduziam com sotaque brasileiro as partes das canções que compreendiam: “ah, ah, ah minha machadinha” e “se você está contente bata palmas”. Além disto, a segunda canção não era muito adequada para a situação em causa pois, como esta tinha associados bastantes gestos, as crianças estavam mais empenhadas em realizá-los não prestando a atenção necessária à letra da canção.

### 5.3 – Síntese interpretativa dos resultados

A interpretação do conteúdo de cada uma das categorias de análise leva-nos a crer que os resultados justificam-se, sobretudo, pelos contactos e conhecimentos que as crianças já haviam tido previamente acerca dos diversos assuntos abarcados nas 4 sessões.

Através da categoria de análise 1 constatámos que as crianças sabiam que existiam pessoas com características físicas muito diferentes, mas não tinham imagens específicas sobre os diversos povos do mundo e sobre os seus hábitos. Tal como era esperado, o reconhecimento das diferenças humanas físicas foi muito bem conseguido porque as crianças já tinham desenvolvido a noção do “diferente” e já havia sido abordada a temática do corpo humano no ano letivo anterior. No entanto, a identificação de etnias (à exceção da etnia negra) e o reconhecimento de hábitos culturais eram totalmente desconhecidos pelas crianças pois esta temática nunca tinha sido abordada na sala.

Da categoria de análise 2 detivemos que apenas algumas crianças da turma reconheceram a variação linguística, dado que já tinham contactado previamente com outras línguas para além do Português e tinham adquirido a noção de “língua”. Mas, a maioria das crianças demonstrou ainda não saber o significado nem “língua” nem de “compreender”, o que justifica as suas intervenções. Relativamente ao gostar/não gostar das crianças sobre outras línguas verificámos que tal pode ser fortemente influenciado pela convivência que a criança tem com determinada língua. Por exemplo, a criança de origem alemã, mas que vive em Portugal, manifestou gostar apenas da LP e do Alemão. Contudo, nesta questão reconhecemos uma falha da nossa parte, pois deveríamos ter questionado as crianças sobre as causas dos seus gostos/preferências linguísticas.

Baseados nos conteúdos da categoria de análise 3 consideramos que algumas crianças da turma já possuíam imagens “corretas” acerca da relação entre o PB e o PE, já que os seus comentários iam ao encontro da realidade desta relação linguística. Estas suas conjeturas podem ter tido origem no facto de nos dois anos letivos anteriores ter existido uma criança brasileira na turma. Certamente que o convívio diário com uma criança que falava uma variedade do Português diferente do PE permitia às crianças, mesmo espontaneamente, estabelecer comparações e reconhecer semelhanças e diferenças entre o PE e o PB.

Após a interpretação dos resultados obtidos relativamente a cada uma das categorias de análise estabelecidas, consideramos ser também importante refletir acerca dos distintos níveis de participação/implicação evidenciados pelas diversas crianças da turma.

As crianças de 3 anos participavam apenas quando lhes era solicitado mas, contrariamente, houve um pequeno grupo de três crianças de 4 anos e três crianças de 5 anos que demonstrou um interesse contínuo pelas atividades e interveio espontaneamente. Estes factos são congruentes com o que normalmente se passava naquela sala de aula: as crianças que usualmente eram mais ativas participaram mais e as que eram mais tímidas mantiveram baixos níveis de envolvimento. Além disso, esta questão da participação relaciona-se com o tema em si. Os assuntos abordados eram mais interessantes para as crianças mais velhas, que nos anos anteriores já tinham desenvolvido algumas competências e conhecimentos acerca da compreensão do mundo físico e social, do que para as crianças de 3 anos. Estas estavam a iniciar o seu percurso no pré-escolar, a descobrir um ambiente completamente novo e, deste modo, encontravam-se em níveis de desenvolvimento global bastante inferiores, pelo que as suas competências cognitivas e linguísticas eram diferentes das já adquiridas pelos colegas mais velhos.

Relativamente aos meninos cujos pais não eram portugueses, há a salientar que o de origem alemã participou bastante nas atividades, o que já era comum no seu dia-a-dia no jardim-de-infância. Segundo a educadora cooperante, esta criança já se encontrava num nível de desenvolvimento global bastante avançado. Por seu lado, o menino de origem angolana não participou, mesmo quando a educadora estagiária se dirigia propriamente a ele, porque era extremamente tímido. A menina de 6 anos, apesar de ser a mais velha também não se fez sobressair e intervinha apenas quando lhe era pedido.

Apesar de tudo, é importante salientar que não pretendíamos que as crianças ficassem com largos conhecimentos acerca das temáticas abordadas, mas sim a sua sensibilização para a aceitação das diferenças como algo positivo e enriquecedor.



## CONCLUSÃO GERAL

Encontramo-nos agora na reta final da nossa investigação sobre sensibilização à diversidade humana, cultural e linguística no pré-escolar. Por isso segue-se a apresentação das principais conclusões que dela retirámos; a explicitação dos seus contributos e potencialidades na área da educação; a reflexão sobre as suas limitações; e, por último, a exposição de algumas perspetivas de investigação futura, que poderão surgir no seguimento desta.

Com base na informação recolhida, e na respetiva análise apresentada no capítulo anterior, alcançámos as respostas às questões investigativas colocadas no início do nosso estudo. Relembramo-las novamente para uma melhor perceção das conclusões:

- As crianças que constituem o público-alvo reconhecem a existência de diferentes etnias e culturas?

- As crianças que constituem o público-alvo reconhecem a variação linguística através da oralidade?

- As crianças que constituem o público-alvo identificam o PB como sendo uma língua ou uma variedade linguística diferente do PE?

- As crianças que constituem o público-alvo são capazes de distinguir as variedades brasileira e europeia do Português através da oralidade?

Através da análise da categoria 1 – Imagens da diversidade humana obtivemos resposta à primeira questão investigativa. As crianças demonstraram reconhecer a existência de diversas etnias, mas não conheciam os hábitos culturais e os países/terras associados. Tal como já foi referido no capítulo 2, nos tempos atuais a escola é um espaço multicultural, onde interagem crianças e pessoas de diferentes etnias. Neste sentido, e atendendo aos resultados obtidos relativamente à primeira questão, reflete-se a necessidade dos estabelecimentos educativos promoverem atividades de contacto com a diversidade de etnias e culturas. De acordo com o Conselho da Europa (1994, p. 8) a educação intercultural permite “o conhecimento e a apreciação de diferentes culturas, o estabelecimento de relações de trocas positivas e de enriquecimento mútuo entre os elementos das diversas culturas, tanto no interior de um país como do mundo.” Ou seja, é importante que as crianças vivenciem experiências de contacto com a pluralidade cultural para estimular o seu interesse e gosto pela diferença. Acreditamos que, a longo prazo, práticas deste carácter poderão

contribuir para o desenvolvimento de sociedades pluriculturais pacifistas.

A 2ª questão investigativa pode ser respondida através da análise da categoria 2. Constatámos que as crianças mais velhas verificaram que escutaram diferentes línguas e além disso conseguiram, na generalidade, identificá-las. Tal reflete que estas crianças já haviam tido um contacto prévio com outras línguas para além do Português. De facto, hoje em dia desde bem pequenos que somos levados, diariamente, a interagir com línguas estrangeiras. Existem diversos elementos infantis onde são dinamizadas outras línguas, como as canções, os jogos, os livros, os desenhos animados, entre outros. Estas iniciativas são importantes não propriamente para levar as crianças a aprender essas línguas, mas para promover o seu interesse e sua aceitação como formas de comunicar diferentes, mas não erradas. Além disso, esta fase de familiarização com a diversidade linguística é bastante importante para a posterior aprendizagem das línguas estrangeiras, em idades mais avançadas. A relevância da sensibilização à diversidade linguística e da promoção do plurilinguismo prendesse com o seguinte: “a língua permanece sendo o acesso privilegiado a qualquer cultura. Jamais exaustiva nem perfeita, a tradução não substitui o recurso direto às formas de expressão na língua de origem” (OEP, 2005). Deste modo, podemos afirmar que a língua é a base para a intercompreensão. Só somos capazes de comunicar e viver harmoniosamente com outras pessoas tão diferentes de nós, conhecendo as suas línguas e compreendendo as suas culturas.

Na terceira e a quarta questão investigativa obtivemos respostas bastantes positivas. Através dos comentários feitos por algumas crianças acerca da relação entre o PB e o PE (p. e. “os brasileiros falam um bocadinho parecido”, “duas línguas de Português”, “esta língua parece muito igual à nossa”) verificámos que estas detinham imagens corretas sobre este assunto. Pode-se afirmar que essas crianças reconheciam o PB como uma variedade do Português, apesar de não o denominarem como tal. Isto porque verificaram que por um lado existiam algumas semelhanças de proximidade entre o PB e o PE mas, por outro, que não eram totalmente iguais. É importante vincar que esta conclusão não se direciona à totalidade da turma. No que respeita à capacidade de distinção destas duas variedades através da audição constatámos que as crianças já a tinham adquirido.

No mesmo rumo da sensibilização para a diversidade linguística temos, também, a promoção da aceitação de outras variedades linguísticas diferentes da nossa. Jorge (2008, p. 22) afirma que “a língua portuguesa, em suas variações, possibilita a manifestação de culturas

diversas, sem, contudo, deixar de afirmar a possibilidade de diálogo entre tais culturas.” Tal como já apresentámos no estado da arte, muitos dos imigrantes que chegam a Portugal são oriundos de outros estados membros da CPLP, pelo que comunicam através de outras variedades do Português que não o PE, ou até mesmo através de dialetos destas. O convívio na escola leva a que as crianças notem diferenças linguísticas, pelo que é extremamente importante que estas sejam sensibilizadas para o contacto com a variação da sua língua, de modo a que não tomem essas diferenças como erradas. Estas iniciativas têm um papel fundamental na integração das crianças cujo PE não é a sua LM e o fomento de relações harmoniosas, com base no respeito mútuo.

Tendo chegado ao final deste estudo, reconhecemos algumas limitações.

Uma questão importante que exige reflexão é a faixa etária das crianças que constituíram o público-alvo. Tal como já referimos no capítulo anterior, ao longo das várias sessões constatámos que as crianças de três anos não interagem espontaneamente, demonstravam não compreender as questões abordadas e não transmitiam interesse significativo sobre estas. De acordo com Portugal e Laevers (2011) quando a criança manifesta baixos níveis de implicação significa que a oferta de materiais e atividades não está adequada às suas necessidades, competências ou interesses, o que põe em risco o desenvolvimento da criança numa ou em mais áreas desenvolvimentais. Deste modo, pensamos que este estudo e as atividades didáticas envolvidas na recolha de informação não eram adequados para crianças de três anos. Contudo, o âmbito em que foi desenvolvida a investigação exigia que se envolvessem todos os alunos da turma onde a educadora estagiária se encontrava a desenvolver a Prática Pedagógica Supervisionada.

Por outro lado, algumas estratégias e atividades apresentadas no plano de intervenção didática não foram as mais adequadas. Destacamos por exemplo o levantamento das imagens das crianças acerca da relação entre o PE e o PB e dos seus gostos pelas diversas línguas escutadas. Nesses momentos deveríamos ter recorrido ao questionamento individual. Além disto constatámos que para certas atividades, como a exploração das canções, deveríamos ter disponibilizado um maior intervalo de tempo.

Apesar das limitações do nosso estudo acreditamos que este poderá ser um exemplo e ponto de partida para o desenvolvimento de outros trabalhos acerca destas temáticas no pré-escolar. Nos últimos anos a investigação no domínio da diversidade linguística e intralinguística em Portugal ter vindo a dar passos importantes (ver por ex. Oliveira, 2010;

Martins, 2008; Dias, 2007; Ançã, 2006; Pinto, 2005; Simões, 2006; Mateus, 2001), contudo parece-nos existirem poucos trabalhos direcionados para o pré-escolar.

Neste sentido, e no encadeamento desta nossa investigação, surgem perspetivas de desenvolvimento de futuras investigações que contribuam para o aumento de práticas educativas, em contexto escolar, deste carácter. São exemplos:

- o alargamento do público-alvo envolvido, em termos quantitativos e em termos das faixas etárias alcançadas, para poder alcançar conclusões generalizadoras acerca das realidades escolares relacionadas com estas questões, de modo a que posteriormente se possam elaborar soluções;

- a recolha das imagens dos professores/educadores sobre estas questões, bem como das dificuldades sentidas por estes durante a sua atividade educativa, já que é sobre eles que recaem as primeiras responsabilidades de reflexão sobre estas problemáticas.

- a preparação de outras atividades e o planeamento de novas estratégias de sensibilização à diversidade linguística, intralinguística e cultural (abarcando outras variedades do Português) que possam servir de exemplos para os professores/educadores implementarem nas suas turmas.

Resta-nos referir que consideramos alcançados os objetivos desta investigação, e que esperamos que este trabalho possa servir de inspiração para os educadores/professores que se vêm diariamente confrontados com a necessidade de familiarizar as crianças para o multilinguismo e o multiculturalismo que caracterizam, atualmente, a generalidade dos espaços nacionais e transnacionais. Esperamos ter dado um contributo significativo para que os educadores/professores promovam a legitimidade das outras línguas e variedades linguísticas, através do fomento de valores de afetividade, tolerância e respeito, visando a formação do sujeito em dois principais eixos: a formação para o mundo das línguas e a formação para um mundo melhor.

## **BIBLIOGRAFIA GERAL**

Ançã, M. H. (2005). Português língua não materna: abordagens no 1º ciclo do ensino básico. Comunicação apresentada no *Congresso sobre Aquisição da Linguagem*. Guarda: Escola Superior de Educação da Guarda

Ançã, M. H. (2006). Representações sobre a Língua Portuguesa: um exemplo em meio de aprendizagem não formal. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar... a escola e a diversidade cultural*. 216-226. Porto: Areal Editores

Ançã, M. H. (coord.). (2007). *Aproximações à Língua Portuguesa*. Cadernos do LEIP. Aveiro: CIDTFF/ UA

Andrade, A. I. (1997). *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Tese de Doutoramento. Aveiro: UA

Andrade, A. I., Martins, F. (2007) *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos do LALE, Série de propostas nº3. Aveiro: CIDTFF/ UA

Andrade, A. I. (coord.). (2008). *Línguas e Educação, orientações para um projecto colaborativo*. Aveiro: LEIP/UA

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (coords.). (2005). *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Cadernos do LALE, Série Reflexões nº 1. Aveiro: CIDTFF/ UA

Bagno, M. (2006). *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto

Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Capdevila, P. (2004) *Outras Crianças do Mundo*. in Nino, Nina e Guau. vol. 6. Rio de Mouro: Mariana Editores

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: UA
- Carvalho, J. G. H. de (1983). *Teoria da Linguagem*. Coimbra: Coimbra Edições
- Castro, I. (2004). *Introdução à História do Português*. Lisboa: Edições Colibri
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Coelho, D. (2007). *Brincar com o Inglês: um estudo no jardim de infância*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: UA
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (trad.). Porto: Edições ASA (on-line). <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88> (consultado na internet em 25 de Março de 2011)
- Costa, L. & Sousa, A. R. (2011). *A diversidade linguística e cultural nos Agrupamentos de Escolas do concelho de Aveiro*. Estudo desenvolvido no âmbito da unidade curricular Pluralidade Linguística e Educação do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB, sob a orientação da Dr.ª Maria Helena Ançã e da Dr.ª Ana Isabel Andrade. Aveiro: UA
- Cunha, C. & Cintra, L. F. L. (2000). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLE
- Delgado, L. R. S. (2008). *O perfil comunicativo de crianças brasileiras na escola em Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: UA
- Dias, J. (2007). *Imagens da diversidade intralinguística no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: UA
- Faraco, C. A. (2008). Língua Portuguesa: um breve olhar sobre sua história. In Faraco, C. A. (org.). *Português: um nome, muitas línguas (Salto para o Futuro)*. 3-21. Brasília: Ministério da Educação. [http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164032Port\\_ling.pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164032Port_ling.pdf) (consultado na

internet em 20 de Maio de 2011)

Faria, I. (2005). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho

Ferreira, M. (1988). *Que futuro para a língua portuguesa em África? – Uma perspectiva Sociocultural*. Linda-a-Velha: Edições ALAC

Filho, W. (2008) *Imagem do imigrante brasileiro no jornalismo televisivo português 2004 – 2006*. Lisboa: ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

Gagné, G. et al. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français*. Tome 1. Bruxelles: De Boeck Université

Garmadi, J. (1983). *Introdução à Sociolinguística*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

Jorge, S. R. (2008). Uma língua, muitas gentes. In Faraco, C. A. (org.). *Português: um nome, muitas línguas (Salto para o Futuro)*. 22-28. Brasília: Ministério da Educação. [http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164032Port\\_ling.pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164032Port_ling.pdf) (consultado na internet em 20 de Maio de 2011)

Louceiro, C. (1997). *7 vozes: Léxico coloquial do português luso-afro-brasileiro*. Lisboa: Lidel

Machado, I. J. R. (2007). *Reflexões sobre a imigração brasileira em Portugal, Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Debates. <http://nuevomundo.revues.org/5889> (consultado na internet em 20 de Maio de 2011)

Martins, M. & Delgado, R. (1988) *Ouvir Falar, Introdução à fonética do Português*. Lisboa: Caminho

Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: UA

Mateus, M. H. (2001). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. 13 – 24. Revista Lusófona de Educação. Nº18. [http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao\\_/article/view/2560](http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao_/article/view/2560) (consultado na internet em 20 de Janeiro de 2012)

Mateus, M. H. (2002) *Variação e Variedades: o caso do português*. <http://www.iltec.pt/pt/handler.php?query=mateus&action=artigos&act=list> (consultado na

internet em 20 de Maio de 2011)

Mateus, M. H. (2008) *Difusão da Língua Portuguesa no mundo*. São Paulo: ILTEC. Recuperado de <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/mes/01.pdf> (consultado na internet em 17 de Abril de 2011)

Merriam, S. B. (1988) *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mimoso, A. (2007). Aonde nos leva a diversidade linguística portuguesa? 8º Colóquio anual da lusofonia. in *Cadernos Açorianos, Suplemento 0*. 28-37. Bragança: Colóquios da Lusofonia. <http://www.lusofonias.net/estudos%20e%20cadernos%20a%C3%A7orianos/suplemento%20anabela%20mimoso.pdf> (consultado na internet em 14 de Maio de 2011)

Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. [http://www.educacao.te.pt/images/downloads/documentos/orientacoes\\_curriculares\\_pre\\_escolar.pdf](http://www.educacao.te.pt/images/downloads/documentos/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf) (consultado na internet em 22 de Maio de 2011)

Nascentes, A. (1966). *Tesouro da fraseologia Brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S.A.

Observatório Europeu do Plurilinguismo. (2005). *Carta Europeia do Plurilinguismo*. Paris [http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=332&Itemid=88888896&lang=pt\\_br](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=332&Itemid=88888896&lang=pt_br) (consultado na internet em 28 de Março de 2012)

Oliveira, P. R. (2010). *Integração de Alunos com Português Língua Não Materna, um contributo para a Gestão Curricular*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: UA

Paiva, Z. (2008a). *O Ensino do Português como Instrumento de Formação para a Cidadania na Educação de Adultos*. Tese de Doutoramento. Aveiro: UA

Paiva, Z. (2008b). Santo da casa não (?) faz milagre - Ensinar a Língua Portuguesa através das variedades Portuguesa e Brasileira. *Actas do Colóquio Da Investigação à Prática: Interações e Debates*. 109 – 115. Aveiro: DDTE/UA

Paiva, Z. & Ançã, M. H. (2007). Português em três continentes. *Revista Língua Portuguesa*, ano II, 16. 44-48. São Paulo. [www.revistalingua.com.br](http://www.revistalingua.com.br) (consultado na internet em 10 de Maio de 2011)

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal

Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Tese de Mestrado. Aveiro: UA

PNUD (2009) *Relatório de desenvolvimento humano, Ultrapassar Barreiras: Mobilidade e desenvolvimento humanos*. Edições Almedina

Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora

Rebelo, D., Marques, M., Costa, M. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2011). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2010. (Coord. Ataíde, J. & Dias, P.). Oeiras: SEF. <http://sefstat.sef.pt/relatorios.aspx> (consultado na internet em 10 de Janeiro de 2012)

Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. in Dias de Carvalho, A. (org.). *Novas Metodologias em educação*. Porto: Porto Editora

Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: ME

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: UA

Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: ME - DGIDC

Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento. Aveiro: UA

Soares, M. L. D. (2010). *Meninos de todas as cores*. in Meninos de todas as cores, col. Letras Nossas. 4 – 9. Alfragide: Edições Nova Gaia

Sousa, A. R. (2012). *Varieties Intralinguísticas: aprender com o Português do Brasil*. Relatório de Estágio. Aveiro: UA

Teyssier, P. (1982), *História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 80- 84

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Xavier, L. (2007) A língua como elemento de cultura: (in)traduzibilidade das variantes do Português. In *Actas do Colóquio Anual de Lusofonia 2007*. Bragança. <https://sites.google.com/site/lolagrafias/artigos/lingua-portuguesa> (consultado na internet em 5 de Maio de 2011)

Xavier, M. F. & Mateus, M. H. M. (org.). (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Cosmos

Woods, P. (1986). *Inside schools. Ethnography and educational research*. London: Routledge

Ziles, A. M. S. (2008). Variação no Português falado e escrito no Brasil. In Faraco, C. A. (org.). *Português: um nome, muitas línguas (Salto para o Futuro)*. Brasília: Ministério da Educação. 38-54. [http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164032Port\\_ling.pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164032Port_ling.pdf)

# **ANEXOS**



## ANEXO 1 – EXEMPLOS DA APLICAÇÃO DOS FONEMAS EM PE E EM PB

### 1. Vogais:

- [a] — português normal de Portugal e do Brasil: *pá, gato*  
português normal do Brasil: *pedra, fazer*
- [α] — português normal de Portugal: *cama, cana, pedra, fazer*; português de Lisboa: *lei, lenha*  
português normal do Brasil: *cama, cana*
- [ɛ] — português normal de Portugal e do Brasil: *pé, ferro*
- [e] — português normal de Portugal e do Brasil: *medo, saber*  
português normal do Brasil: *regar, sedento*
- [ɔ] — português normal de Portugal: *sede, corre, regar, sedento*
- [o] — português normal de Portugal e do Brasil: *pó, cola*
- [o] — português normal de Portugal e do Brasil: *morro, força*  
português normal do Brasil: *correr, morar*
- [i] — português normal de Portugal e do Brasil: *vir, bico*  
português normal do Brasil: *sede, corre*
- [u] — português normal de Portugal e do Brasil: *bambu, sul, caro*  
português normal de Portugal: *correr, morar*

### 2. Semivogais:

- [j] — português normal de Portugal e do Brasil: *pai, feito, vários*
- [w] — português normal de Portugal e do Brasil: *pau, água*

### 3. Consoantes:

- [b] — português normal de Portugal e do Brasil: **bravo** (!), *ambos*  
português normal do Brasil: *o boi, aba, barba, abrir*
- [β] — português normal de Portugal: *o boi, aba, barba, abrir*
- [d] — português normal de Portugal e do Brasil: **dar** (!), *andar*  
português normal do Brasil: *ida, espada*
- [ð] — português normal de Portugal: *o dar, ida, espada*
- [dʲ] — português do Rio de Janeiro, de São Paulo e de extensas zonas do Brasil: **dia, sede**
- [dʒ] — português popular do Rio de Janeiro e de algumas zonas próximas: **dia, sede**  
português dialectal europeu de zonas fronteiriças muito restritas: **Jesus, jaqueta**
- [g] — português normal de Portugal e do Brasil: **guarda** (!), *frango*  
português normal do Brasil: *a guarda, agora, agrado*
- [ɣ] — português normal de Portugal: *a guarda, agora, agrado*
- [p] — português normal de Portugal e do Brasil: **pai, caprino**
- [t] — português normal de Portugal e do Brasil: **tu, canto**
- [tʲ] — português do Rio de Janeiro, de São Paulo e de extensas zonas do Brasil: **tio, sete**
- [tʃ] — português de extensas zonas do Norte de Portugal e de áreas não delimitadas de Mato Grosso e regiões vizinhas, no Brasil: **chave, encher**  
português popular do Rio de Janeiro e de algumas zonas próximas: **tio, sete**

- [k] — português normal de Portugal e do Brasil: *casa, porco, que*
- [m] — português normal de Portugal e do Brasil: *mar, amigo*
- [n] — português normal de Portugal e do Brasil: *nada, cano*
- [ɲ] — português normal de Portugal e do Brasil: *vinha, caminho*
- [l] — português normal de Portugal e do Brasil: *lama, calo*
- [ʎ] — português normal de Portugal e de certas zonas do Sul do Brasil:  
*alto, Brasil*
- [λ] — português normal de Portugal e do Brasil: *filho, lhe*
- [r] — português normal de Portugal e do Brasil: *caro, cores, dar*
- [r̄] — português normal de várias regiões de Portugal, do Rio Grande  
do Sul e outras regiões do Brasil: *roda, carro*
- [R] — português normal de Portugal (principalmente de Lisboa), do Rio  
de Janeiro e de várias zonas costeiras do Brasil: *roda, carro*
- [f] — português normal de Portugal e do Brasil: *filho, afiar*
- [v] — português normal de Portugal e do Brasil: *vinho, uva*
- [s] — português normal de Portugal e do Brasil: *saber, passo, céu, caça*
- [z] — português normal de Portugal e do Brasil: *azar, casa*
- [s̄] — português de certas zonas do Norte de Portugal: *saber, posso; e,*  
*noutras zonas, também: céu, caça*
- [z̄] — português de certas zonas do Norte de Portugal: *casa; e, noutras*  
*zonas, também: azar*
- [θ] — galego normal: *céu, facer* (port. *fazer*), *caza* (port. *caça*), *azar*
- [ʃ] — português normal de Portugal e do Brasil: *chave, xarope*  
português normal de Portugal, do Rio de Janeiro e de algumas zonas  
costeiras do Brasil: *este*
- [ʒ] — português normal de Portugal e do Brasil: *já, genro*  
português normal de Portugal, do Rio de Janeiro e de algumas zonas  
costeiras do Brasil: *mesmo*

10

---

<sup>10</sup> Cunha & Cintra, 2000, p. 30-32

Apresentação de acordo com os sinais definidos pelo Alfabeto Fonético Internacional, com certas adaptações ao alfabeto fonético utilizado no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

**ANEXO 2 – EXEMPLOS DE DIFERENTES VOCÁBULOS USADOS NAS DUAS VARIEDADES PARA DESIGNAR UM MESMO OBJETO OU AÇÃO <sup>11</sup>**

<b>Variedade Portuguesa</b>	<b>Variedade Brasileira</b>
agrafador	grampeador
almofada	travesseiro
arrefecer	esfriar
autocarro	ônibus
boleia	carona
calção	bermuda
capuchinho vermelho	chapeuzinho vermelho
carruagem	vagão
pai natal	papai noel
pequeno-almoço	café da manhã
quinta	sítio
sanita	privada
sumo	suco
tartes	tortas doces

---

<sup>11</sup> Xavier, 2007, p. 9 e 10



### ANEXO 3 – PLACAR ACERCA DAS DIVERSAS SESSÕES DO PLANO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA<sup>12</sup>



<sup>12</sup> Fonte: Elaboração própria



**ANEXO 4 - IMAGENS DE ROSTOS DE CRIANÇAS DE DIVERSAS CULTURAS  
(SESSÃO 1 - 2ª ATIVIDADE)**



13



14



15



16



17



18



19



20



21



22



23

<sup>13</sup> <http://fabianaeaarte.blogspot.com/2011/09/o-indio-no-brasil.html>

<sup>14</sup> <http://www.istockphoto.com/stock-photo-10190932-happy-asian-boy-smiling.php>

<sup>15</sup> <http://www.flickr.com/photos/joerouton/5489871079/>

<sup>16</sup> Catálogo Zippy autumn/winter 11-12 - <http://www.zippy.pt/Collection/Detail>

<sup>17</sup> <http://sarocks.co.za/2009/10/28/joburg-child-welfare-celebrates-100-years/>

<sup>18</sup> <http://thejenzabarfoundationblog.wordpress.com/>

<sup>19</sup> Catálogo Zippy autumn/winter 11-12 - <http://www.zippy.pt/Collection/Detail>

<sup>20</sup> <http://www.morefashionable.com/blonde-hair-color-as-children-hairstyles-for-girls/children-hairstyles-of-blonde-hair-color-for-girls/>

<sup>21</sup> <http://osolasombra.blogspot.com/>

<sup>22</sup> [http://palmsartgallery.com/those\\_lucky\\_redheads](http://palmsartgallery.com/those_lucky_redheads)

<sup>23</sup> <http://www.artelista.com/obra/5336128557259725-youngmexicangirl.html>



**ANEXO 5 – IMAGENS DE PESSOAS DE DIVERSAS CULTURAS  
(SESSÃO 1 – 4ª ATIVIDADE)**

alemã	muçulmana (Médio Oriente)	japonesa
		
 24	 25	 26

angolana	chinês	portuguesa
		
 27	 28	 29

<sup>24</sup> <http://thisislavie.com/fashion/zara-kids-2011-springsummer>

<sup>25</sup> <http://www.pakistanfashionmag.com/Women-Dress/Arabic-Dress/fancy-collection-in-arabic-dresses.htm>

<sup>26</sup> <http://www.flickr.com/photos/jokinsu/5099844644/>

<sup>27</sup> [http://www.africanimportsusa.com/index.php?cPath=71\\_77](http://www.africanimportsusa.com/index.php?cPath=71_77)

<sup>28</sup> <http://www.china-cart.com/bb.asp?=-Chinese+Dance+Costume+and+Ancient+Clothes+for+Men&n=2&page=26>

<sup>29</sup> <http://howtobespecial.wordpress.com/>

himba (Namíbia, África)	hamer (Etiópia, África)	nativo dos Andes
		
 30	 31	 32

nativo da América do Sul	esquimó (Gronelândia)	nativo australiano
		
 33	 34	 35

<sup>30</sup> <http://www.flickr.com/photos/10-us/537574481/>

<sup>31</sup> <http://www.squidoo.com/the-hamer-people-of-ethiopia>

<sup>32</sup> [http://www.imagesofanthropology.com/Peru\\_South\\_America\\_People\\_and\\_Places\\_page\\_1.html](http://www.imagesofanthropology.com/Peru_South_America_People_and_Places_page_1.html)

<sup>33</sup> <http://tropico-ecoanarquista.blogspot.com/2010/06/uns-indios-poema-de-ademario-ribeiro.html>

<sup>34</sup> <http://safeatisa.blogspot.com/2010/07/eskimo.html>

<sup>35</sup> <http://www.sights-and-culture.com/australia/kuranda-aboriginal-didgeridoo-0202.html>

- Os africanos têm a pele negra e o cabelo chama-se carapinha (é mais rijo e espesso do que o das pessoas brancas e muito encaracolado). Estas características físicas ajudam-nos a protegerem-se do clima africano, que é muito quente e seco e com o sol muito forte. Alguns têm pele menos escura e por isso são chamados mulatos (mistura de branco e preto).

-As pessoas dos países que ficam nas zonas mais a norte da Terra, como os alemães, finlandeses, suecos, têm a pele muito clara e, normalmente, também cabelos e olhos muito claros, pois nas terras do norte o sol não é muito forte.

- Muitas mulheres muçulmanas usam vestes que vão da cabeça aos pés, e na cabeça um véu, pois não podem mostrar qualquer parte do corpo. Alguns véus cobrem toda a cara. Esses chamam-se burcas.

- As pessoas do Oriente (China, Japão, Mongólia, Coreia...) têm os olhos com um formato diferente do dos nossos (são rasgados), pois quando as primeiras pessoas foram para essas terras, estas eram geladas, e as pessoas precisaram de se adaptar. A neve reflete a luz do sol e as pessoas tinham de andar com os olhos mais fechados, pois assim reduziam a luminosidade que os atingia, evitando problemas de visão.

- Os Esquimós são as pessoas que vivem nos sítios onde faz muito frio, e no Inverno nem vêem o sol. Caçam focas para comer.

- No mundo existem muitas pessoas que vivem em tribos, são chamados de nativos/ índios; as suas casas são cabanas, e não têm um emprego como nas nossas sociedades, o trabalho dos homens é caçar e das mulheres tomar conta dos filhos e da casa; as crianças não vão à escola; permanecem todos juntos na aldeia.



## **ANEXO 6 – HISTÓRIA OS TRÊS PORQUINHOS EM VÁRIAS LÍNGUAS (SESSÃO 2)**

### **Espanhol:**

Había una vez tres cerditos que eran hermanos.

El mayor de todos era el más responsable, pero los otros dos eran un poquito más traviesos.

Un día, los tres cerditos decidieron construir una casa para cada uno cerca del bosque, habitado también por el lobo feroz.

El más perezoso de todos sólo pensaba en cantar y bailar y, por eso, se hizo una casita de paja.

### **Português Europeu:**

O segundo porquinho também não gostava lá muito de trabalhar e, por isso, fez uma casa em madeira.

O porquinho mais ajuizado, que gostava de trabalhar, estava a construir uma casa de tijolos, bem forte, mesmo à prova do lobo.

Quando os dois porquinhos preguiçosos viram o irmão tão atarefado, desataram a rir e continuaram a dançar e a cantar, passeando pela floresta.

### **Português do Brasil:**

Mas o lobo, que era muito esperto, se escondeu. Quando os porquinhos se aproximaram, o lobo saltou, correndo atrás dos porquinhos. Estes, muito assustados, correram para suas casas.

- Abra a porta que eu quero entrar! – diz o lobo, mesmo em frente à casa de palha.

- Não abro! – respondeu o porquinho.

### **Alemão:**

Der Wolf war sehr wütend fing an zu pustern, so das Haus aus Stroh in die Luft ging.

Das Schwein rannte zum Holzhaus. Der Wolf agte:

- Mach die Tür auf, lasst mich rein! – Aber die Schweine öffneten nicht.

Der Wolf wurde so wütend, dass er so stark zu blasen begann, dass auch das Holzhaus in die Luft ging.

**Inglês:**

The three little pigs ran away to the oldest brother's house. From the outside, the big bad wolf was already blowing, and blowing, but the house wasn't even moving.

The wolf decided to climb down the chimney, to surprise the little pigs. However, there was a big pan of boiling water on the fire and the wolf fell right into it. Completely burnt, he shot out of the chimney like a rocket.

The three little pigs lived happily ever after, singing and dancing.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Adaptado de: Andrade & Martins (2007)

## **ANEXO 7 – HISTÓRIA A LONGA VIAGEM DE TOMI (EM PB)**

### **(SESSÃO 4 – 1ª ATIVIDADE)**

Tomi, um jovem raposo, galopa na floresta há dias. Teve o cuidado de deixar um bilhete à sua família: “Não se preocupem, voltarei quando crescer. Beijos”.

Ele corre sob os grandes pinheiros, atravessa riachos, dança sob uma cascata, retoma seu caminho e continua a galopar.

Ao final de alguns dias, Tomi se espanta: não há mais grandes pinheiros, somente pequenas árvores encarquilhadas.

- Como eu cresci! Exclama. Estou maior que as árvores!

A água dos riachos está fria, as cascatas geladas.

- E, no entanto, é Verão! Diz Tomi.

Ele desliza rindo por sobre os riachos congelados e passa a toda velocidade entre as árvores cada vez menores e cada vez mais escassas!

- Mas eu estou muito alto! Grita, espantado ao ver o cimo dos arbustos que lhe chegam à altura do focinho.

Uma noite, antes de dormir, a cauda tufada enrolada sobre o dorso, vê no céu luzes verdes dançando!

- Que lindo! É para mim esta festa? Pergunta ao céu. E adormece docemente, com os olhos cheios de estrelas.

Pela manhã acorda coberto pela neve. Tudo está branco branco e branco.

- E, no entanto, é Verão! Diz Tomi novamente.

Não sente frio, seu pêlo ruivo o aquece bem. Árvores, não vê mais nenhuma. O que estará acontecendo?

- Seria melhor mudar de cor! Diz de repente uma voz vinda do céu.

Um grande pássaro vem pousar perto dele.

- Quem é você? Pergunta Tomi. Uma coruja?

- Eu sou o corujão das neves.

- E por que preciso mudar de cor?

- Para não ser comido vivo, diz o corujão das neves levantando voo.

Tomi corre sobre a neve fofa, perguntando-se quem poderia comê-lo vivo. “Sou muito grande para ser comido!”, imagina.

- E quem me comeria? Salta rindo. Não há ninguém aqui!
- Sim, sim, eu estou aqui, diz uma vozinha. É uma lebre, toda branca, cor de neve.
- Seria melhor mudar de cor! Acrescenta a lebre.
- Ela não é bonita, minha cor? Pergunta Tomi.
- Bonita ou não, é perigoso.
- Posso ser comida vivo?
- Inteiro e cru, diz a pequena lebre. Os lobos – ela murmura na orelha de Tomi.
- Os lobos? Eles não me metem medo!

Tomi e a lebre mal haviam dado dois passos quando escutaram os lobos uivar.

- Prefiro me esconder, fico atrás de você, diz a lebre.
- Senhores lobos, grita corajosamente Tomi. – Gostaria de falar com os senhores!

O chefe da alcateia avança, imenso e todo branco.

- Você é muito audacioso, meu pequeno. O que tem a me dizer?
- Gostaria de saber porque eu devo mudar de cor, diz Tomi.

O lobo chefe cai na gargalhada.

- Para se camuflar na neve, para que não o vejam, para que não o devorem! As raposas astutas são brancas. Não ruivas como você!

- Venha conosco! Ordena o grande lobo branco.

- Não é prudente, murmura a pequena lebre, sempre escondida atrás de Tomi. Eles vão nos comer...

- Eu vi você, lebre! Diz o lobo. - Não a comerei, não tenho fome. Venha conosco sem temor, é preciso colocar este estranho raposo a salvo.

Toda a alcateia se põe em marcha, Tomi entre eles, a pequena lebre em seu dorso. Alguns lobos, no entanto, lambem os beiços...

- Vejam! Chegamos!

Diante deles, uma toca se abre sob a neve.

- Não tenham medo, viemos como amigos! Anuncia o lobo-chefe.

Um focinho aparece: é uma raposa branca, cor de neve.

- Um primo! Exclama. Um primo do sul! Entre, pequeno, entre!

- Eu o confio a vocês, diz o grande lobo.

Uma vez bem instalado no calor da cova das raposas brancas, Tomi conta sua longa viagem.

- Você está bem longe de casa! Diz um filhotinho de raposa.

- E é perigoso correr assim, com sua pelagem ruiva de raposo! Diz a mamãe raposa. –

Nós o abrigaremos aqui, senão você será comida vivo!

- O lobo disse que não me comeria – diz Tomi.

- Eles sabem ser gentis, esses lobos! Espanta-se o papai raposo.

- e o urso? Pergunta timidamente Tomi. Ele me comerá?

- Claro que não! Ele prefere a foca!

Exatamente nesse momento, uma grande sombra encobre a luz que entra na toca.

- O lobo me disse que vocês tinham um hóspede? diz a grossa voz do urso.

- Sou eu! Diz Tomi.

- Ah! Grita o urso. Uma visita! Vamos, é preciso celebrar isso!

À cova das raposas acorrem os lobos, outras lebres, a família do urso e o corujão das neves. Sob os olhos atônitos de Tomi, eles fazem acrobacias, danças e passes de mágica.

- Nada é bom o bastante para os amigos! Diz o urso polar, rodando. E confia a Tomi: nós gostamos muito quando acontece algo inesperado em nosso longo inverno. - Você ficará conosco até a primavera!

Foi assim que Tomi passou o inverno brincando, dormindo e aprendendo mil coisas: a caçar, pescar, se proteger dos ventos, reencontrar seu caminho na neve.

Alguns meses mais tarde, quando voltou para casa com Bibi, a bela raposa pela qual havia se apaixonado, ele se transformara em uma grande raposa, como havia previsto. E ainda era verão...<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> [http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires\\_romans/Modules/Module4/index.htm](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/Modules/Module4/index.htm)