



Sensibilização para as línguas com a narrativa digital na educação pré-escolar Awakening to languages with digital narrative in preschool education

Maria João Silva

Universidade de Aveiro
mjoaosilva@ua.pt

Filomena Martins

Universidade de Aveiro
fmartins@ua.pt

Resumo

Numa sociedade marcada pela globalização e pela diversidade linguística e cultural, importa sensibilizar as crianças, desde cedo, para a importância desta realidade. Vários estudos demonstram que o trabalho de sensibilização para a diversidade linguística tem contribuído positivamente para a consciencialização da diversidade e para a formação de atitudes de respeito pelo Outro. Por outro lado, numa época em que as tecnologias fazem parte do quotidiano das crianças e são vistas como um meio facilitador da aprendizagem, também o conto digital no quadro interativo pode contribuir neste processo, proporcionando uma maior interatividade e envolvimento das crianças nas atividades.

O objetivo do estudo que aqui se apresenta é verificar se o uso do conto digital, recorrendo ao quadro interativo, permite sensibilizar para a diversidade linguística, no pré-escolar. O nosso estudo enquadra-se numa investigação qualitativa com características de investigação-ação, uma vez que pretendíamos analisar o significado dos fenómenos educativos observados em diferentes momentos. Os instrumentos de recolha de dados basearam-se na observação direta, transcrição de videogravação de atividades, notas de campo e fichas de registo das crianças.

Os resultados obtidos através da análise de conteúdo das interações das crianças demonstram que o contacto precoce com as línguas propiciou o desenvolvimento da consciência linguística das crianças, a partir da identificação e comparação de diferentes línguas. Além disso, a integração do quadro interativo neste projeto, juntamente com a abordagem de um conto, permitiu-nos verificar um maior envolvimento das crianças na realização das propostas, possibilitando o desenvolvimento da literacia e de competências tecnológicas.

Palavras-chave: Sensibilização à diversidade linguística; quadro interativo; narrativa digital; educação pré-escolar.



Abstract

In a society marked by globalization and linguistic and cultural diversity, it is important to stimulate, as soon as possible, the children's awareness to language and its diversity. Several studies reported the positive contribution of the awakening to language approaches for children's awareness to diversity and respect towards the Other. On the other hand, in an era in which technologies are part of children's daily life as simplifiers of the learning process, the digital narratives in interactive whiteboard can also be a contribute to this process, providing greater interaction and involvement during activities.

The purpose of this study is to understand how we can awake pre-school children to linguistic diversity, using the interactive whiteboard starting from storytelling. This study is part of a qualitative research with action research characteristics, since we wanted to analyze the meaning of the educational phenomena observed at different moments. Several tools were used to collect data, such as direct observation, transcription of video-recordings, field notes and children's drafts.

The results of this project, obtained through content analysis of children's interactions, demonstrate that the early contact with other languages allowed for the development of children's linguistic awareness, based on the identification and comparison of different languages. In addition, the integration of the interactive whiteboard in this project with a digital short story allowed verifying a higher commitment of children in the realization of the proposals, enhancing the development of technological and literacy competences.

Keywords: Awakening to languages; interactive whiteboard; digital narrative; preschool education.

Résumé

Dans une société marquée par la mondialisation et la diversité linguistique et culturelle, il est important d'éveiller les enfants aux enjeux de cette réalité. Plusieurs études montrent que le travail d'éveil aux langues et aux cultures contribue positivement à la prise de conscience de la diversité et à la formation d'attitudes de respect envers l'Autre. D'autre part, dans un monde où les technologies font de plus en plus partie de la vie quotidienne des enfants et sont considérées comme un outil d'apprentissage, le tableau blanc interactif peut contribuer dans ce processus dans la mesure où l'interactivité qu'il proportionne permet une plus grande participation dans les activités.

L'objectif de cette étude est de comprendre comment éveiller à la diversité linguistique, à l'aide du tableau blanc interactif et à partir d'un projet autour d'une histoire numérique. Notre étude est de nature qualitative avec des caractéristiques de recherche-action, puisque nous voulions analyser la signification des phénomènes éducatifs observés à différents moments. Les techniques de collecte de données intègrent l'observation directe, la transcription de l'enregistrement vidéo des activités, le journal de bord et les registres des enfants.



Tecnologias da Informação em Educação

Indagatio Didactica, vol. 10 (2), julho 2018

ISSN: 1647-3582

Les résultats obtenus à travers l'analyse de contenu montrent que les contacts des enfants avec les langues a permis le développement de leur conscience linguistique, à travers l'identification et la comparaison de différentes langues. En outre, le recours au tableau blanc interactif dans ce projet ainsi que l'exploitation d'un conte ont contribué à une implication des enfants dans la réalisation des activités et l'acquisition de savoirs technologiques et de littéracie.

Mots-clé: Éveil aux langues; tableau blanc interactif; conte numérique; éducation préscolaire.

Introdução

A evolução dos meios de comunicação de massa e das tecnologias digitais, que marcam o mundo de hoje, facilitou o acesso à informação e permitiu o encontro entre diferentes povos. Assim, a existência de diferentes identidades culturais poderá ser encarada como uma valiosa oportunidade de sensibilização para a diversidade linguística, consciencializando as crianças para a pluralidade de línguas e culturas e formar atitudes positivas face à diferença (Andrade, Araújo e Sá, Martins, & Pinho, 2014; Lourenço, 2013). De acordo com Marcelo, Silva, & Cruz (2009), os avanços ocorridos no domínio das tecnologias digitais possibilitaram o contacto com a diversidade linguística e cultural, tornando os seus utilizadores membros da pluralidade existente na internet.

Partindo desta relação entre a diversidade linguística e a evolução das tecnologias digitais, implementámos um projeto intitulado “Viajar com o Tomi pelas línguas” (Cf. Dias, 2014; Silva, 2014), que teve como objetivo compreender de que forma podemos promover a sensibilização precoce para a diversidade linguística, recorrendo a um conto digital no Quadro Interativo Multimédia (QIM).

O projeto surgiu em contexto de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual a componente de formação Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) foi desenvolvida em díade, num Jardim de Infância pertencente ao Agrupamento de Escolas de Ílhavo. Este trabalho foi estruturado e implementado com a colega de estágio, porém, os dados foram analisados em diferentes óticas devido à especificidade das temáticas individuais. Assim sendo, com o objetivo de sensibilizar as crianças para a diversidade linguística, elaborámos um conjunto de atividades que partiram de um conto plurilingue digital, “A longa viagem de Tomi”, disponível na plataforma da União Latina¹, respeitante ao material “Itinerários Românicos”. Apoiámo-nos em Andrade & Martins (2007) para recriar e adaptar propostas de sensibilização para as línguas.

Este artigo centra-se assim nas temáticas da Sensibilização para a Diversidade Linguística (SDL) e na abordagem da narrativa digital, tendo como objetivos primordiais compreender o papel do contacto com diferentes línguas, através de uma narrativa em suporte digital, na SDL, em crianças a frequentar um Jardim de Infância. Visa-se perceber que conhecimentos

¹ Cf. <http://www.unilat.org> – Organização internacional que reúne uma multiplicidade de Estados membros e tem como objetivos a promoção e preservação de línguas e culturas românicas.



e capacidades são capazes de construir através do reconhecimento, identificação e comparação de diferentes línguas através de um conto digital.

Contextualização teórica

A globalização, fenómeno mundial que data da década de 90, implicou uma série de transformações nos planos económico, político, social, mas sobretudo tecnológico, tendo permitido um acesso mais livre à informação e assim facilitado uma crescente mobilidade de pessoas, bens e serviços (Giddens, 2000; Sousa Santos, 2001). Devido à difusão da comunicação, foi possível assistir à aproximação e contacto entre povos com línguas e culturas diferentes, dos quatro cantos do mundo, que anteriormente se encontravam afastados. Este advento tornou-nos mais semelhantes, mas, ao mesmo tempo, mais conscientes das nossas diferenças e desigualdades (Delors, 1996; Giddens, 2000).

A diversidade linguística e cultural, reflexo dos processos da globalização, está cada vez mais presente nas comunidades, nomeadamente na escola, que acolhe agora públicos provenientes de várias partes do globo que, por sua vez, através das redes de comunicação e informação estão em contacto com essas várias partes do planeta. Garantir um ensino de qualidade, assim como o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada criança são desafios que são atualmente lançados à educação, tornando-se pertinente sensibilizar, desde cedo, os indivíduos para a importância das línguas e das culturas e da sua diversidade na construção das identidades individuais e coletivas (Lourenço, 2013).

O plurilinguismo, segundo Beacco & Byram (2007, p. 10), “forms the basis of communication in Europe, but above all, of positive acceptance, a prerequisite for maintaining linguistic diversity”. Neste âmbito, o plurilinguismo poderá ser entendido enquanto competência e enquanto valor. Como competência, uma vez que o plurilinguismo se traduz na ideia de que todos possuímos uma capacidade potencial ou real para aprender línguas, com diferentes níveis de proficiência e em diversos contextos, de modo a possibilitar a comunicação intercultural. Como valor, pois funciona como promotor de atitudes de respeito, compreensão e de curiosidade para partilhar experiências linguísticas e culturais com o Outro (Lourenço, 2013). Pelo exposto, é fundamental educar “à la valorisation de la diversité linguistique et de l'expérience de situations de communication interculturelle, dans une attitude et un effort de compréhension de l'autre, qui s'établit lorsque les locuteurs acceptent le statut égalitaire des langues en présence” (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, & Melo, 2009, p. 10).

A educação para o plurilinguismo poderá apoiar-se nas abordagens plurais das línguas e das culturas, as quais se caracterizam por serem propostas didáticas que trabalham mais do que uma língua e cultura em simultâneo (Candelier et al., 2012). A SDL² é um dos quatro tipos das abordagens plurais e, nas palavras de Candelier et al. (2012, p. 7), “may seem to be the most extreme form of pluralistic approach”.

2 Tradução em português da expressão francesa *éveil aux langues* (cf. Martins, 2008).



Inspirada no movimento da *language awareness*, sob influência de Eric Hawkins, na década de 80, na Grã-Bretanha, a SDL surgiu no sentido de colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos britânicos na aprendizagem da língua escrita e das línguas estrangeiras. Assim, Hawkins procurou estimular nos alunos a curiosidade pelas línguas, de modo a facilitar o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras (Hélot, 2017). Na Europa também surgiram vários projetos (vejam-se os projetos EOLE, Evlang e Ja-Ling) que se apoiaram numa didática para a SDL. Mas foi sobretudo devido à participação de Portugal no projeto Ja-Ling que esta abordagem ganhou uma maior visibilidade entre nós (Andrade, Araújo e Sá, Martins, & Pinho, 2014). Segundo Martins (2008), a sensibilização precoce à diversidade linguística pode ser encarada como uma estratégia de desenvolvimento de uma consciência/educação linguística. Assim, a partir do contacto com uma multiplicidade de línguas, a SDL possibilita o desenvolvimento de aptidões cognitivas, (capacidades de atenção, observação e de reflexão sobre as línguas) bem como a nível afetivo, estimulando a curiosidade e o gosto por aprender palavras noutras línguas (*Ibid.*).

Candelier (1998; 2003, in Martins, 2008) apresenta três grandes finalidades da didática SDL: 1) ao nível dos **saberes**, ou seja, do desenvolvimento de uma cultura linguística que possibilita a compreensão de um mundo plurilingue e multicultural; 2) ao nível das **capacidades** (saber fazer), implicando o desenvolvimento de capacidades nos planos (meta)linguístico, (meta) comunicativo e (meta)cognitivo, facilitador do acesso ao domínio de línguas; e 3) ao nível dos **valores** (saber ser), que permite o desenvolvimento de representações e atitudes positivas perante a diversidade linguística e cultural.

Uma vez que a SDL coloca os alunos em contacto com diversas línguas e culturas, torna-se evidente que aqui o objetivo principal não se trata de fazer alcançar o domínio perfeito de uma ou várias línguas. Espera-se antes que as crianças desenvolvam competências mais gerais, de comunicação e de compreensão oral e escrita, numa lógica de consciencialização e valorização das línguas e culturas em presença (Lourenço, 2013).

Dada a presença acentuada de sociedades multilingues e multiculturais, como já referido, é importante que a escola encare a diversidade como uma poderosa ferramenta a ter em conta na educação de futuros cidadãos num mundo global. Deste modo, o trabalho pedagógico em torno da SDL deverá assumir, numa primeira etapa, um carácter exploratório. Parte-se então dos conhecimentos e representações prévias que as crianças possuem sobre o que é uma língua e o que o seu uso significa e, posteriormente, explora-se a curiosidade e interesse dos aprendentes face a diferentes línguas e culturas. O planeamento das propostas didáticas deverá incidir sobretudo no contacto com e na reflexão sobre as línguas de modo a favorecer a construção de saberes e desenvolver estratégias de pesquisa, de comparação, interpretação, interesse e curiosidade sobre as línguas (Lourenço, 2013; Martins, 2008).

O uso das tecnologias digitais foi privilegiado neste estudo, centrado em atividades de SDL. As TIC poderão ser utilizadas, entre outras formas, como um meio facilitador da compreensão e aceitação da diversidade, por parte das crianças (Amante, 2007). Foi sobretudo devido aos avanços tecnológicos que os continentes e os povos estabeleceram contacto entre si. Assim, as tecnologias facilitaram o acesso livre à informação, permitindo a transformação



Tecnologias da Informação em Educação

Indagatio Didactica, vol. 10 (2), julho 2018

ISSN: 1647-3582

e produção de novos conteúdos, possibilitam novas formas de interação, constituem uma ferramenta de trabalho colaborativo e desempenham ainda um papel de relevo na educação, no que diz respeito ao apoio à aprendizagem de diversos conteúdos e ao desenvolvimento de competências (Ponte, 2001). Segundo Amante 2007, o verdadeiro potencial das TIC deve-se fundamentalmente à utilização da internet, uma vez que esta permite aceder a informação sobre outras línguas e culturas e possibilita a comunicação à distância. Neste sentido, o estudo efetuado por Marcelo, Silva e Cruz (2009) revelou que as crianças desenvolveram capacidades no uso das tecnologias e das línguas num encontro virtual e intercultural, podendo esta mobilidade online contribuir para a motivação e aprendizagem precoce de línguas (Cruz & Melo, 2006; Cruz, 2005, in Marcelo, Silva, & Cruz, 2009).

O QIM é um recurso tecnológico utilizado internacionalmente, tendo aparecido nas salas de aula de Portugal no final do ano letivo de 2006/2007, em consequência da iniciativa *Atribuição de Equipamentos Tecnológicos para o Enriquecimento do Ensino e da Aprendizagem*. Spínola (2009) refere que a característica principal do QIM é o seu caráter facilitador, pois oferece um conjunto de modalidades que antes não estavam interligadas. Contudo, a autora considera que é a articulação entre as potencialidades técnicas deste instrumento e a forma como estas são exploradas que irá determinar o nível de envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem.

A inclusão do QIM nas salas de aula parece ser uma boa aposta, uma vez que, segundo os estudos que Antunes (2008) analisou, o uso desta ferramenta tem enriquecido o processo de ensino/aprendizagem. Da perspetiva dos alunos verificam-se efeitos positivos no âmbito da motivação, atenção e colaboração durante a realização das atividades e, na ótica dos professores, também eles se sentem motivados para novos e melhores utilizações do QIM. É importante consciencializarmo-nos de que as tecnologias digitais já não são uma meta a alcançar, mas uma forma de desenvolvimento global que deverá estar ao dispor de cada escola. Práticas tradicionais desfasadas do contexto atual irão contribuir para a desmotivação dos alunos. Deste modo, é importante apostar numa adequada manipulação do QIM, mas também na construção de materiais didáticos, com a finalidade de transformar as atividades de aprendizagem em momentos mais colaborativos e dinâmicos (*Ibid.*). Além disso, a utilização dos QIM poderá ser feita em qualquer área de conhecimento, assim como em todas as faixas etárias (Ferreira, 2010). Tendo em conta este contexto, foi também nossa intenção neste estudo compreender o papel da narrativa digital, mediado pelo QIM, no desenvolvimento da SDL em crianças em idade pré-escolar.

As crianças estão constantemente rodeadas de narrativas, nos mais diversos suportes (filmes, contos, banda desenhada, anúncios publicitários, revistas); as narrativas são, pois, indissociáveis do meio envolvente (Engel, 1999). De acordo com Lamas (2000), a narrativa é a enunciação, efetuada por um narrador, de um universo composto por personagens situadas no espaço e no tempo. O universo (história) é representado de forma objetiva e diz respeito a uma sucessão de acontecimentos que se desenrola no tempo e se insere na ação. Para Larivaille (1973, in Bastos, 1999) o conto percorre cinco momentos essenciais: o estado inicial, definido como um momento de equilíbrio entre as personagens; a perturbação, ou seja, o aparecimento de um elemento que destabiliza o estado de equilíbrio; a transformação, no qual surge uma mudança



geralmente protagonizada pelo herói; a resolução, momento em que o herói cria uma nova situação para resolver o conflito; e o estado final, que diz respeito à devolução do equilíbrio.

O contacto com as narrativas promove o enriquecimento da personalidade da criança e assume, também, uma elevada função pedagógica nomeadamente na formação de estruturas mentais que possibilitam o desenvolvimento da imaginação, da observação, da memória, no alargamento dos conhecimentos e da experiência do mundo (Traça, 1992), e da criatividade³. Morgado & Pires (2010) referem investigações que mostram que o contacto com as histórias favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo promovendo atitudes de abertura e compreensão do Outro diferente. Deste modo, o conto, enquanto narrativa breve, facilita a compreensão do mundo atual, caracterizado pela pluralidade de realidades sociais.

Entre os vários formatos que as narrativas podem assumir, no projeto de intervenção subjacente ao nosso estudo, trabalhamos a narrativa digital no QIM. Também conhecida por narrativa interativa ou narrativa multimédia, este tipo de histórias pode ser utilizado em vários suportes como o computador ou qualquer outro dispositivo móvel, a internet, o CD e DVD e pode ser visualizada sempre que a criança quiser (Chhanda, 2011; Lau, 2008, in Santos, 2012). Atualmente, as narrativas digitais combinam características visuais e textuais, permitindo uma maior interatividade e um consumo mais rico, pois ela poderá englobar sons, imagens, animações, gráficos, entre outras modalidades (Bottentuit Junior, Lisbôa, & Coutinho, 2012). Neste sentido, Santos (2012) revela-nos, apoiada em vários autores, que o contacto com livros eletrónicos por crianças na educação pré-escolar promove o desenvolvimento de competências de literacia, de consciência fonológica e de compreensão da estrutura narrativa, uma vez que os efeitos multimédia neles presentes captam mais facilmente a sua atenção (De Jong & Bus, 2003; Korat & Shamir, 2004; Korat, 2008).

Metodologia

De acordo com Alarcão (2001), a investigação está associada à prática educativa, pelo que todo o professor deveria ser, de um certo modo, um investigador. A autora refere que ao refletir sobre o currículo e sobre as suas práticas, o professor irá conhecer melhor a sua ação de modo a poder aperfeiçoá-la. Na construção deste projeto procurou-se que a teoria e a prática se complementassem, de modo a podermos refletir sobre papel do nosso conhecimento profissional (em construção e em ação) nas aprendizagens das crianças. Assim, a metodologia que elegemos para o estudo foi de tipo qualitativo com características de investigação-ação.

Para este estudo definimos a seguinte questão de investigação: “Qual o papel do contacto com diversas línguas através de uma narrativa digital, na sensibilização para a diversidade linguística, em crianças da educação pré-escolar”?. Assim, procurámos identificar que conhecimentos e capacidades as crianças são capazes de construir através do contacto com diferentes línguas. Já como objetivos pedagógicos procurámos desenvolver nas crianças uma

3 Cf. https://eacea.ec.europa.eu/creative-europe_en



consciência linguística através do reconhecimento, identificação e comparação de línguas; sensibilizar para a diversidade linguística através de um conto e fazer contactar as crianças com ferramentas tecnológicas, nomeadamente o QIM.

Para alcançar os objetivos de investigação, concebemos, implementámos e avaliámos um projeto de intervenção educativa, denominado “Viajar com o Tomi pelas línguas”. O projeto de intervenção didática foi implementado numa sala de jardim de infância pertencente ao Agrupamento de Escolas de Ílhavo, cidade caracterizada especialmente pelo seu comércio marítimo, indústria e turismo. O estabelecimento educativo alberga a educação pré-escolar, o 1.º CEB, bem como a componente de Atividades de Tempos Livres (ATL). Uma vez que o nosso projeto foi dinamizado com recurso ao QIM, verificámos que o centro escolar possuía quatro equipamentos destes para uso estrito das turmas dos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Para a implementação do projeto foi-nos disponibilizado o QIM, assim como a respetiva sala de aula, por parte da professora de uma das turmas.

O público-alvo foi um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo que mais de metade do grupo já havia completado os cinco anos. O nosso projeto baseou-se no conto “A longa viagem de Tomi”, teve uma duração de cinco sessões e foi estruturado e implementado juntamente com o outro elemento da díade pedagógica (cf. Dias, 2014; Silva, 2014).

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE)⁴ constituíram as linhas orientadoras para a inserção curricular das atividades do projeto, permitindo-nos estabelecer três campos de atuação: **formação pessoal e social**, área diretamente ligada ao nosso trabalho de SDL; **linguagem oral e abordagem à escrita**, inerente às atividades em torno da abordagem da narrativa; e **tecnologias**, pelas atividades realizadas no quadro interativo.

O Quadro 1 apresenta o plano global das atividades dinamizadas neste projeto.

Sessões	Atividades
Sessão 1 – O que eu já sei sobre as línguas	Dramatização de um teatro de fantoches, pelas duas professoras em formação inicial, em que a comunicação se torna impossível entre as personagens, uma vez que uma não conhece a língua da outra. Diálogo em torno das representações que as crianças possuem sobre as línguas que falam e as línguas que conhecem. Reflexão sobre a existência de outras línguas para além do português. Construção da biografia linguística das crianças (línguas que falam e línguas que conhecem) utilizando um código de imagens pré-estabelecido pelo grupo, em que cada imagem corresponde a uma língua.

4 Cf. <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar/>



Tecnologias da Informação em Educação

Indagatio Didactica, vol. 10 (2), julho 2018

ISSN: 1647-3582

<p>Sessão 2 – Início da viagem com o Tomi pelas línguas</p>	<p>Diálogo com o grupo sobre histórias de animais que conhecem e a possibilidade de já terem ouvido histórias noutras línguas.</p> <p>Audição da primeira parte da história "A longa viagem de Tomi", em italiano (história animada, projetada no ecrã do QIM com registo áudio plurilingue).</p> <p>Identificação, por parte das crianças, da língua em que está a ser ouvida a primeira parte da história.</p> <p>Diálogo com o grupo sobre a compreensão que tiveram da história.</p> <p>Audição e visualização da mesma parte da história em português do Brasil.</p> <p>Diálogo com as crianças sobre a língua em que foi ouvida a história e identificação da razão pela qual a conseguiram compreender.</p> <p>Atividade no QIM - <i>Identificação dos sons dos animais e respetivas onomatopeias em várias línguas</i>: arrastar as palavras que correspondem aos sons emitidos por cada animal para o recipiente correto.</p> <p>Desenho e registo escrito sobre a continuação da história (o que pensam que vai acontecer) durante o encontro entre os lobos e o raposo.</p>
<p>Sessão 3 – Continuação da viagem com o Tomi pelas línguas</p>	<p>Diálogo com o grupo sobre o que foi feito na sessão anterior, recordando em que línguas ouviram a história e o que compreenderam da mesma.</p> <p>Partilha das ideias das crianças sobre o que pensam que vai acontecer na segunda parte da história.</p> <p>Audição da segunda parte da história em espanhol.</p> <p>Diálogo com as crianças sobre o que compreenderam da história, que palavras reconheceram e se consideram a língua ouvida parecida com a língua que falamos.</p> <p>Audição da segunda parte da história em português do Brasil.</p> <p>Atividade no QIM - <i>Descobrir o intruso</i>: circundar apenas as personagens pertencentes à história que tem vindo a ser trabalhada.</p>



Tecnologias da Informação em Educação

Indagatio Didactica, vol. 10 (2), julho 2018

ISSN: 1647-3582

Sessão 4 – Fim da viagem com o Tomi pelas línguas	Audição de excertos da história alternando a língua: 1.ª Fase (reconhecimento da mudança de língua) – levantar uma raquete assim que se apercebem da mudança de língua. 2.ª Fase (identificação de línguas) – levantar as imagens que representam cada língua, quando reconhecem a língua ouvida. Atividade no QIM - <i>Organização das partes da história</i> : associar as caixas, numeradas de 1 a 6, às seis imagens que representam cada sequência narrativa. Atividade no QIM - <i>Organização do título da história</i> : organizar as palavras do título, escrito em inglês e em português, de forma a formar um título em ambas as línguas.
Sessão 5 – O que aprendi sobre as línguas	Apreciação global do projeto em grupo: Qual a língua de que mais gostaram de ouvir e porquê; que línguas gostavam de aprender; o que é que as línguas têm em comum; o que mais gostaram durante o projeto. Construção de uma nova história a partir da narrativa original. As crianças retiraram, aleatoriamente, uma imagem de cada envelope. Cada envelope possuía imagens respeitantes às personagens, espaço e tempo, tendo a narrativa resultante sido produzida de acordo com a ordem pela qual as imagens surgiram.

Quadro 1 – Planificação geral do projeto “Viajar com o Tomi pelas línguas”

As crianças tiveram a oportunidade de contactar com várias línguas como o português, italiano, espanhol, francês, inglês, romeno e catalão, embora as duas últimas tenham estado presentes de forma muito esporádica, em comparação com as restantes. Na impossibilidade de trabalhar com a totalidade do grupo ao mesmo tempo, optámos por dividi-lo em três grupos. Esta estratégia permitiu às crianças que, por estarem em menor número, se mantivessem mais concentradas e interessadas nas atividades no QIM. Uma vez que foram realizadas três sessões com recurso ao quadro interativo, cada grupo teve a oportunidade de participar numa sessão com atividades realizadas nesta ferramenta. No entanto, importa referir que o grupo de 25 crianças assistiu, na sua íntegra, aos momentos de audição, visualização, interpretação e diálogos da narrativa digital, em diferentes línguas.

Tendo em conta a natureza deste estudo, utilizámos como instrumentos de recolha de dados a observação direta, que nos facilitou a recolha de notas de campo, que foi complementada com os registos de videogravação. Ao permitir revisitar vários episódios, a videogravação possibilitou-nos uma análise mais cuidadosa e uma maior precisão na interpretação dos fenómenos observados. Elaborámos também um inquérito por questionário dirigido à orientadora cooperante/educadora do grupo com o intuito de recolher o seu parecer sobre



o nosso projeto, no âmbito do seu valor educativo para as crianças. Por fim, recorreremos às fichas de registo direcionadas às crianças no final de cada sessão.

Neste projeto utilizámos a análise de conteúdo como técnica de análise de dados (Bardin, 1988). As nossas categorias (C) e subcategorias (SC) foram construídas de acordo com as OCEPE, quadro de referência que elegemos, juntamente com as finalidades da SDL, de acordo com o *Framework of Reference for Pluralistic Approaches* (FREPA) (cf. Candelier et al., 2012). A codificação permitiu-nos selecionar os dados mais pertinentes, possibilitando-nos uma recolha mais rápida da informação que pretendíamos obter (Coutinho, 2011).

Apresentamos então as categorias e subcategorias utilizadas no nosso estudo: **C.1. Sensibilização para a diversidade linguística** (SC.1.1. Cultura linguística, SC.1.2. Atitudes perante as línguas, SC.1.3. Capacidades); **C.2. Abordagem à narrativa** (SC.2.2. Desenvolvimento da linguagem oral, SC.2.2. Abordagem à escrita); **C.3. Educação tecnológica** (SC.3.1. Domínio cognitivo e psicomotor, SC.3.2. Domínio socioafetivo).

Para este artigo foram apenas selecionados dados relativos às duas primeiras categorias e a respetiva análise foi baseada no referencial FREPA (cf. Apêndices). Importa ainda referir que o anonimato das crianças foi garantido, tendo sido identificadas, nos seus diálogos, através das iniciais dos respetivos nomes. A designação "EE" diz respeito às intervenções efetuadas pelas Educadoras Estagiárias e a designação "OU" relativamente à Orientadora da Universidade.

Resultados

Relativamente à categoria **C1. Sensibilização para a diversidade linguística**, começamos pela análise da subcategoria, **SC.1.1. Cultura linguística**. Assim, após a dramatização do teatro de fantoches, verificámos que as crianças conseguiram identificar facilmente a existência de mais do que uma língua no diálogo. Pensamos que esta facilidade se deva ao facto de as crianças viverem rodeadas de línguas na escola, na rua, nos *media* mas, também, de no ano anterior já ter sido implementado um projeto de SDL pelas colegas do mestrado. Através da análise da biografia linguística, vimos que o grupo foi capaz de distinguir as línguas que falam das línguas que conhecem, tendo identificado o português como a única língua que falam. Na sessão 2, o grupo ouviu a primeira parte da história em italiano. A maioria das crianças sentiu dificuldades em reconhecer a língua e, algumas delas, referiram o espanhol como sendo a língua ouvida. Julgamos que esta situação se deveu ao facto de o espanhol ser uma língua próxima do italiano e, possivelmente, uma das línguas com que as crianças estabelecem mais contacto. Ao ouvirem a história agora em português do Brasil, conseguiram identificar a língua ouvida e repararam que não se tratava do português europeu. O excerto abaixo comprova-o:

BC: *Eu percebi tudo.*

EE: *Por que é que conseguiste perceber tudo?*



IR: Porque estava em português.

EE: Mas é o português que habitualmente falamos?

VCS: Não.

BC: Não, / é o brasileiro.

(Sessão 2)

Posteriormente, procedeu-se à audição e visualização da segunda parte da história, desta feita em espanhol. Ainda assim, grande parte das crianças referiu que a língua ouvida teria sido o italiano e o francês, sendo que apenas uma mencionou o espanhol. Na passagem da história para o português, reparámos que as crianças se aperceberam imediatamente da língua ouvida e da sua variação, dizendo: *"isto parece em português"* (BC), *"é em português do Brasil"* (TN).

Na sessão 5 o grupo foi capaz de enumerar todas as línguas trabalhadas, inclusive o romeno e o catalão. Isto mostra-nos que as crianças interiorizaram, ao longo do projeto, o nome das línguas abordadas associando-as à sua imagem sonora, ainda que o trabalho com as duas últimas não tenha sido aprofundado.

Ao longo das sessões do projeto estabelecemos diversos diálogos em grupo com o objetivo de proporcionar a partilha das ideias das crianças sobre as línguas. Nesta secção apresentamos os excertos das intervenções que julgamos serem os mais significativos:

EE: Vocês acham que as línguas são importantes?

VCS: Sããããã.

EE: Para que acham que elas servem?

IR: Porque é para sabermos muito.

EE: As línguas ajudam-nos a saber muito.

(...)

IR: Servem para chamar os meninos.

CL; AA: Servem para falar.

EE: Além disso, servem para quê?

IR: Para brincar./Para falar com os outros meninos.

OU: Então as línguas servem para comunicar com as outras pessoas, para brincar, aprender é isso?

(Sessão 1)



EE: *E para que servem as línguas?/ Queremos dedos no ar.*

VCS: *Porque podemos falar com outros meninos.*

EE: *E com que meninos?*

ML: *Os que estão muito longe.*

IC: *De outros países.*

BC: *Que não falam a mesma língua que nós falamos.*

AA: *Mas também podemos falar com meninos da nossa língua.*

(Sessão 5)

Como podemos ver acima, as crianças conseguiram aludir a grande parte das funções das línguas, mostrando que sabem que a linguagem é utilizada com diferentes propósitos e finalidades. A partir das mesmas intervenções, agrupámos no quadro abaixo as ideias das crianças nas várias funções que as línguas assumem:

Heurística (uma vez que a língua nos permite compreender e interpretar o que nos rodeia, tornando o mundo inteligível)	“para sabermos muito”
Representativa (é através da língua que é possível nomear para conhecer ou tratar cognitivamente o nosso meio)	“para chamar os meninos”
Interacional (associada ao processo de socialização)	“para falar” “falar com outros meninos”
Expressiva (a língua é importante na expressão da afetividade e na formação do indivíduo) Criativa (através do brincar, a língua permite criar novos mundos, a partir do pensamento)	“para brincar”

Quadro 2 – Identificação das funções das línguas

(Adaptado de Germain, 1993a; Halliday, 1973; Leif, 1981, in Andrade, 1997, p. 28).

Para além da identificação das funções das línguas foi possível verificar, através das mesmas interações, que as crianças demonstraram atitudes de abertura perante a diversidade, reconhecendo a importância das línguas para comunicar com o Outro diferente, aspetos estes subjacentes à nossa subcategoria SC.1.3. Atitudes perante as línguas.



No que diz respeito à subcategoria **SC.1.2. Capacidades**, analisámos dados inerentes à capacidade de efetuar distinções e comparações entre as diferentes línguas com a língua materna, o português. O diálogo ocorrido após a dramatização do teatro de fantoches mostra como as crianças conseguiram detetar a diferença entre as línguas faladas pelas personagens:

EE: Conseguiram perceber o que as personagens estavam a dizer?

IR: Há uma que não sabe falar.

BC: Não sabe falar português.

EE: Acham que a personagem que fala português compreendeu alguma coisa?

MF: Estava sempre a dizer a mesma coisa.

ML: Não percebia nada.

EE: Então e por que é que não percebia nada?/ Sabes-nos dizer?

BC: Porque falavam de maneira diferente.

(Sessão 1)

Na sessão 2, assim que as crianças ouvem a primeira parte da história em italiano, foi possível ouvir comentários como: “o que é que ele disse?” (CL), “o que é que ele está a dizer?” (BC), “o que é que estão a dizer?” (IC), comprovando a curiosidade manifestada por elas relativamente à diversidade de línguas, uma das nossas intenções na subcategoria SC.1.3. Atitudes perante as línguas. Ao serem informadas de que iriam ouvir a continuação da primeira parte da história em português, algumas crianças manifestaram interesse em manter o italiano. Porém, ouviu-se o seguinte comentário: “Não, é em português agora./ Não querem perceber as coisas?” (BC), demonstrando que esta criança interiorizou que para se compreender uma determinada mensagem, é necessário conhecer a língua do enunciado.

Relativamente ao reconhecimento de palavras, verificámos que as crianças conseguiram identificar palavras transparentes, isto é, semelhantes na sua língua e numa língua diferente. Servem de exemplo as palavras “atravessa”, “cascade”, “floresta”, “blanco”. A educadora do grupo comprova-o, dizendo, no questionário, que “as crianças tiveram uma grande facilidade em identificar palavras nas diferentes línguas trabalhadas, assim como em identificar a mudança de língua ao longo da história”. Na atividade de organização do título da história, as crianças, através da observação dos registos escritos, descobriram que existiam palavras que se escreviam se forma igual, parecida ou diferente, como podemos ver no quadro seguinte.



Palavras iguais	Palavras parecidas	Palavras diferentes
(Sobre o nome do raposo) AM: <i>Essa é igual à outra.</i> IR: <i>Porque dizem os dois Tomi.</i>	EE: <i>Agora há aqui palavras que são quase iguais.</i> IR: <i>Eu sei. É esta. (Aponta para as palavras long e longa).</i> EE: <i>Será que essas palavras são iguais?</i> BC: <i>Parecido/ tem mais uma letra.</i>	EE: <i>E estas? Viagem... travel. (Aponta para as respetivas palavras enquanto as lê).</i> IM: <i>São completamente diferentes.</i> FS: <i>E as cor de laranja também são diferentes. (Aponta para as palavras the e a).</i> AM: <i>Uma tem três e a outra só tem uma letra (A IR circundou as palavras de e of)</i> BC: <i>Essas palavras querem dizer o mesmo porque estão da mesma cor.</i> IR: <i>Mas são diferentes.</i> BC: <i>E têm duas letras.</i>

Quadro 3 – Comparação de palavras nas diferentes línguas
(Sessão 4)

Importa referir que, nesta atividade, as palavras com os mesmos significados estavam escritas no QIM com a mesma cor de modo a facilitar a comparação por parte das crianças. O mais interessante aqui é que as crianças comparam, observam e reconhecem diferenças e semelhanças entre as línguas, tentando explicitar o que observam, desenvolvendo assim uma consciência das línguas e da linguagem.

Durante a realização das atividades com as raquetes, na Sessão 4, com as quais se pretendia que as crianças reconhecessem e identificassem as línguas ouvidas, verificámos que, de um modo geral, grande parte do grupo foi capaz de reconhecer a mudança de língua. Para esta atividade foram introduzidas duas novas línguas: o romeno e o catalão. Ao ouvirem excertos da história nestas línguas, as crianças reagem: “é nova” (BC), “não conhecemos” (AA). Assim, estes comentários mostram-nos que as crianças se aperceberam de que as línguas ouvidas não lhes eram familiares, contrariamente às restantes envolvidas nesta atividade e ouvidas nas sessões anteriores.

Avançamos agora para a categoria **C.2. Abordagem à narrativa**, começando pela análise da subcategoria **SC2.2. Desenvolvimento da linguagem oral**. Após a visualização e audição do conto “A longa viagem de Tomi”, o grupo participou num jogo no QIM relativo à descoberta das personagens intrusas, tendo todas as crianças conseguido identificar as personagens que faziam parte da história. No segundo jogo a maioria das crianças conseguiu ordenar, com facilidade, as seis partes da narrativa sem precisar de visualizar e ouvir os excertos disponibilizados no



QIM. Já no que diz respeito ao reconto da história, verificámos que o grupo compreendeu o enredo da história. Para tal, agrupámos alguns dos seus contributos de acordo com os cinco momentos principais da narrativa, segundo Larivaille (1973, in Bastos, 1999):

Estado inicial	<i>"O Tomi andava na floresta e depois escreveu um bilhete aos pais a dizer que voltava a casa quando fosse grande."(AM) "Depois o Tomi foi para a floresta e encontrou a coruja e a coruja disse, / é melhor podes-te de branco senão os lobos comem-te." (IR)</i>
Perturbação e Transformação	<i>"Depois os lobos apareceram mas não comeram o Tomi e ficaram amigos." (TM) "Os lobos disseram que lá os animais eram brancos para não se verem/ senão eram comidos."(AA)</i>
Resolução	<i>"Os lobos disseram para o Tomi ir atrás deles." (ML) "Levaram-nos para uma caverna e, / e estavam lá mais animais." (ES)</i>
Estado final	<i>"Brincou muito e aprendeu muitas coisas."(MC) "Depois o inverno passou e o Tomi voltou para casa, / mas ele voltou com uma amizade toda dele. Ela era branquinha com pelos brancos."(AA)</i>

Quadro 4 – Identificação dos momentos da história

Neste projeto as crianças criaram ainda uma nova história seguindo os critérios atrás mencionados na apresentação global do projeto. Ao analisar os dados obtidos, concluímos que o grupo foi capaz de conceber uma nova narrativa no qual a relação entre as diferentes partes da história é clara, permitindo um texto com sentido. Os mecanismos linguísticos utilizados de modo a assegurar a continuidade do texto foram maioritariamente os conectores "e", "mas" e "depois". A nova narrativa, intitulada "A lebre e os amigos" tomou a forma de um livro escrito em português, francês e italiano – línguas eleitas pelas crianças.

Para terminar, na subcategoria **SC.2.2. Abordagem à escrita**, foram analisados os dados relativos à atividade de exploração da escrita, tendo as crianças sido capazes de escrever facilmente as palavras propostas, respeitando a direccionalidade da escrita. Além disso, o interesse e envolvimento das crianças nas propostas em torno da narrativa foram notórios ao longo do projeto, evidenciando que este tipo de atividades lhes desperta interesse.

Conclusões

A implementação deste projeto promoveu nas crianças o contacto com diversas línguas. Através da participação nas atividades propostas, as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre as línguas, observando-as e comparando-as. Para Sim-Sim (1998) este tipo de processos cognitivos correspondem à consciência linguística e surgem após um domínio razoável, por parte da criança, da linguagem em ambiente comunicativo. A autora refere ainda que o desenvolvimento da consciência linguística necessita da experiência de atividades



de leitura e de escrita. Assim, ao refletir sobre as funções das línguas, o grupo compreendeu que comunicamos de forma diferente consoante as nossas intenções e a situação/contexto de comunicação e que, além disso, as línguas servem para expressarmos sentimentos e conhecer o mundo que nos rodeia.

Com o objetivo de enriquecer as vivências e aprendizagens do grupo-alvo, articulámos outros domínios como as literacias básicas (abordagem à narrativa e abordagem à escrita) e a educação tecnológica. Uma vez que as narrativas permitem a construção de um espaço de representação da diversidade, como referido na contextualização teórica, pareceu-nos adequado integrar a narrativa digital “A longa viagem de Tomi”, uma vez que esta assenta em valores como a diversidade, a amizade, a interajuda e o respeito pela diferença. Ao longo das sessões do projeto, o grupo experienciou a audição da história em várias línguas, desenvolvendo as suas capacidades de observação, atenção e reflexão sobre as línguas. Além disso, a narrativa digital permitiu o desenvolvimento de uma literacia plurilingue, uma vez que as crianças contactaram com a palavra escrita em várias línguas, e desenvolveram a sua expressão e compreensão oral em numerosos momentos de diálogo em grupo.

A introdução do QIM no nosso projeto, ferramenta com a qual as crianças nunca haviam tido contacto, promoveu o desenvolvimento de competências ligadas não só às línguas e à narrativa, como também a nível das tecnologias, ao interagirem diretamente com o QIM. A sua utilização contribuiu para um maior envolvimento por parte das crianças nas atividades propostas, uma vez que este equipamento era novidade para elas. Contudo, a educadora do grupo revelou que sentirá “grandes dificuldades na sua utilização”, uma vez que este recurso não existe em nenhum espaço comum do estabelecimento de ensino, mas apenas nas salas dos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Já no que diz respeito ao trabalho com a temática da SDL, a educadora refere que continuará a ser valorizado, “quer ao nível do reconhecimento da existência de diferentes línguas, quer ao nível do respeito pela diversidade”. O facto de os profissionais se preocuparem com a importância de proporcionar às crianças oportunidades de contacto com a diversidade (nas suas diferentes formas) é fundamental para formarmos cidadãos mais conscientes e respeitadores da diferença, cada vez mais presente no mundo de hoje e constantemente fonte de conflitos.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores*, 1. Porto: Porto Editora.
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (3), pp. 51-64. Retrieved from <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=11&p=51>
- Antunes, P. (2008). *Impacte dos quadros interactivos nas práticas docentes: um estudo de caso* (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/1357>



Tecnologias da Informação em Educação

Indagatio Didactica, vol. 10 (2), julho 2018

ISSN: 1647-3582

- Andrade, A. I. (1997). *Processos de Interacção em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna* (Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro).
- Andrade, A. I., & Martins, F. (Coords.) (2007). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos do LALE, Série Propostas, 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Martins, F., & Pinho, A. S. (2014). Olhares sobre a sensibilização à diversidade linguística em Portugal: desafios e possibilidades da educação para o plurilinguismo. In C. Troncy, J. F. de Pietro, L. Goletto, & M. Kervran (Eds.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures* (pp. 255-264). Rennes: PUR.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Bottentuit Junior, J. B., Lisboa, E. S., & Coutinho, C. P. (2012). Narrativas Digitais na Formação Inicial de Professores: Um Estudo Com Alunos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Teias*, 13(27), pp. 191-204. Retrieved from <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24260/17239>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguero, A. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- Dias, R. (2014). *Despertar para as línguas no Pré-Escolar – O Quadro Interativo e o Jogo* (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/14605>
- Engel, S. (1999). *The stories children tell: making sense of the narratives of childhood*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Ferreira, C. (2010). *O uso do Quadro Interactivo Multimédia nas aulas de língua estrangeira como elemento motivador* (Master's thesis, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10216/54882>
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hélot, C. (2017). Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.). *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed). Springer, Cham.
- Lamas, E. (Ed.). (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na*



Tecnologias da Informação em Educação

Indagatio Didactica, vol. 10 (2), julho 2018

ISSN: 1647-3582

- Infância* (Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/11428>
- Marcelo, M., Silva, P., & Cruz, M. (2009). As Tecnologias de Informação e Comunicação na promoção da competência comunicativa intercultural e plurilingue. *Saber & Educar*, (14). Retrieved from <http://purl.net/esepef/handle/10000/314>
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/14704>
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Morgado, M. & Pires, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ponte, J. P. (2001) Tecnologias de informação e comunicação na educação e na formação de professores: Que desafios para a comunidade educativa? In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Tecnologias em educação: Estudos e investigações. Actas do X Colóquio da AFIRSE* (pp. 89-108). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências.
- Santos, V. (2012). *A utilização dos livros digitais do Plano Nacional de Leitura na educação pré-escolar: Potencial pedagógico, expectativas e práticas dos educadores* (Master's thesis, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/12427876.pdf>
- Silva, M. J. (2014). *Sensibilização às Línguas no Pré-Escolar com o Quadro Interativo* (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/14631>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa Santos, B. (2001). Os processos da globalização. In B. Sousa Santos (Ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Spínola, T. (2009). *A utilização do quadro interactivo multimédia em contexto de ensino e aprendizagem. Impacte do projecto "O Quadro interactivo multimédia na RAM"* (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/1399>
- Traça, M. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.



Apêndices

Categorias e subcategorias de análise de dados

Categorias	Subcategorias	Descritores (aprendizagens e comportamentos esperados)
C.1. Sensibilização para a diversidade linguística	SC.1.1. Cultura linguística	- Sabe que o mundo possui uma pluralidade de línguas - Sabe que entre as línguas há semelhanças e diferenças - Conhece alguns princípios do funcionamento das línguas
	SC.1.2. Capacidades	- Ouve com atenção produções em diferentes línguas - Identifica línguas a partir de indícios sonoros - Estabelece relações de semelhança e diferença entre as línguas
	SC.1.3. Atitudes perante as línguas	- Está aberto às diferenças linguísticas e culturais - Manifesta respeito pelo Outro diferente - Reconhece a importância de todas as línguas e culturas
C.2. Abordagem à narrativa	SC.2.2. Desenvolvimento da linguagem oral	- Compreende o enredo de uma história vista e ouvida, identificando personagens e momentos da história - Constrói frases completas - Relata acontecimentos, mostrando clareza no discurso e respeito pela sequência dos acontecimentos
	SC.2.2. Abordagem à escrita	- Compreende que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação - Escreve palavras nas suas explorações - Apercebe-se do sentido direcional da escrita