



## Intercompreensão em línguas românicas – uma abordagem interdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico

### Intercomprehension in romanian languages – an interdisciplinary approach in the 1st Cycle of Basic Education

**Joana Paula**

Universidade de Aveiro  
[joanarpaula@ua.pt](mailto:joanarpaula@ua.pt)

**Filomena Martins**

Universidade de Aveiro  
[fmartins@ua.pt](mailto:fmartins@ua.pt)

#### Resumo

Desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro, este estudo tem como principais objetivos perceber de que forma é que atividades de intercompreensão em línguas românicas podem contribuir para a compreensão e produção de textos expositivos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolver a cultura linguística dos alunos, e sensibilizá-los para a diversidade de línguas. Neste sentido, foi concebido e desenvolvido um projeto de intervenção didática, intitulado “Latim, latim, o que trazes para mim?”, com a duração de oito sessões, implementadas numa turma do 4.º ano de escolaridade, numa escola do centro urbano de Aveiro.

Para este projeto, assente numa metodologia de carácter qualitativo, com características de investigação-ação, recorreu-se à observação direta e participante, às notas de campo, à fotografia, à videogravação e à transcrição das interações ocorridas durante as sessões e ao inquérito por questionário como métodos e instrumentos de recolha de dados. A análise de conteúdo foi a metodologia escolhida para a análise dos dados obtidos.

Os resultados mostram que atividades de intercompreensão em línguas românicas permitem alargar o conhecimento que os alunos deste nível de escolaridade possuem acerca da diversidade linguística e do texto expositivo, possibilitando-lhes (re)conhecer as suas características em textos apresentados em diversas línguas românicas e saber aplicá-las na escrita de textos. Contudo, ao nível da produção, verificou-se que há ainda bastante trabalho a fazer, de modo a continuar a desenvolver nos alunos competências de escrita compositiva.

**Palavras-chave:** Intercompreensão; competência plurilingue; competência discursiva; tipos de textos; texto expositivo.



## Abstract

Developed within the Preschool Education and Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education Master's degree, of Aveiro's University, these investigation had like main objectives understand how activities of intercomprehension on romanic languages can contribute to the comprehension and writing of expository texts on Elementary School, develop student's linguistic culture and language awareness. That being said, has conceived and developed a project of didactic intervention, named "Latim, latim, o que trazes para mim?" ("Latin, latin, what do you bring for me?"), lasting eight sessions, that was implemented on a fourth grade class, at Aveiro's school.

For this project, based on a qualitative methodology, with characteristics of action-research, was used direct and participant observation, field notes, photography, video recording and transcription of the interactions that took place during the sessions, the questionnaire survey and the students' record files like methods and data collection tools, having chosen content analysis like analysis method to study the data achieved.

The results allow conclude that intercomprehension activities in romanic languages promote the development of knowledge that the students of this grade have about the linguistic diversity and the expository text, enabling them to recognize their characteristics in texts presented in several romanic languages and to know how to apply them in writing of expository texts. However, at the level of production, there is still a lot of work to do in order to continue developing students' skills of compositional writing.

**Keywords:** Intercomprehension; plurilingual competence; discursive competence; texts types; expository text.

## Résumé

Développé dans le cadre d'un master en enseignement préscolaire et primaire (du type MEEF – 1<sup>er</sup> degré) de l'Université d'Aveiro, cette étude a eu comme objectifs comprendre comment des activités d'intercompréhension en langues romanes peuvent contribuer à la compréhension et production de textes explicatifs, à développer la culture linguistique des élèves et leur faire prendre conscience de la diversité linguistique. Pour cela, a été conçu et développé un projet didactique intitulé «Latin, latin, que m'apportes-tu?». Avec une durée de huit séances, il a été expérimenté dans une classe de 4<sup>e</sup> année de scolarité d'une école du centre urbain d'Aveiro.

Ce projet est basé sur une méthodologie qualitative, avec des traits de recherche-action. Les données qualitatives ont été recueillies en ayant recours à l'observation directe et participante, aux notes de terrain, à la photographie, à l'enregistrement vidéo et à la transcription des interactions qui ont eu lieu au cours des séances, à l'enquête par questionnaire et aux fiches de travail des élèves. L'analyse de contenu a été la méthode utilisée pour l'analyse des données obtenues.

Les résultats montrent que des activités d'intercompréhension en langues romanes permettent d'élargir les connaissances des élèves sur la diversité linguistique et le texte explicatif, leur permettant de (re)connaître ses caractéristiques dans les textes présentés dans plusieurs langues romanes,



et savoir les appliquer dans les textes qu'ils produisent. Cependant, au niveau de la production, on a constaté qu'il y a encore beaucoup de travail à faire afin de développer les compétences d'écriture des élèves.

**Mots-clés:** Intercompréhension; compétence plurilingue; compétence discursive; types de texte; texte expositif.

## Introdução

Por proporcionar cada vez mais o contacto entre sujeitos provenientes dos mais variados lugares e falantes das mais diversas línguas, podemos afirmar que o mundo em que vivemos se tem vindo a enriquecer linguisticamente e culturalmente, o que implica que todos nós nos munamos de ferramentas que nos permitam relacionarmo-nos com os outros. Esta é uma das razões pelas quais a intercompreensão (IC) tem vindo a assumir um papel fulcral na área de didáctica de línguas, uma vez que nos possibilita perceber o Outro, dando-nos, também, a compreender. Significa isto que a IC visa derrubar barreiras linguísticas, aproximando falantes de diversos idiomas, podendo mesmo impulsionar a aprendizagem de línguas (cf. Capucho, 2010; Veiga, 2003) e, ainda, a construção de conhecimentos em diferentes áreas curriculares (cf. Barbeiro, 2009).

A partir deste pressuposto, planificou-se e desenvolveu-se o projeto "*Latim, latim, o que trazes para mim?*", que relaciona a IC em línguas românicas (LR) com alguns conteúdos previstos para o 4.º ano de escolaridade: o texto expositivo (TE) e o corpo humano – pele, músculos e esqueleto (Ministério da Educação, 2004; Reis (coord.), 2009). Importa referir que este projeto foi levado a cabo por duas professoras em formação inicial e, embora a IC tenha sido o tema principal e comum a ambas, cada uma se debruçou sobre um tópico específico. Assim, uma focou-se na relação entre a IC e o TE e a outra na relação entre a IC e a abordagem de conteúdos de Estudo do Meio (EM). O projeto incluiu quatro sessões conjuntas e quatro individuais (duas por cada professora), tendo-se mantido a coerência entre as atividades/sessões. De facto, os temas contemplados nos TE estudados foram, precisamente, os conteúdos de EM supracitados.

No decorrer do projeto foi-se apresentando a família de LR e a sua relação com o latim, tendo-se possibilitado às crianças o contacto com registos escritos e orais nas línguas a abordar: Romeno, Francês, Catalão, Espanhol, Italiano e Português. Através dos materiais disponibilizados e do recurso a diversas estratégias de IC, tentou-se que os alunos aprofundassem os seus conhecimentos acerca do TE – identificando as suas características e, posteriormente, aplicando-as na redação de um texto deste tipo –, bem como alargassem e consolidassem conhecimentos sobre a diversidade linguística e os conteúdos de EM abordados no âmbito deste projeto.

No presente artigo, apenas daremos conta da vertente do estudo relativa à IC em LR relacionada com a abordagem do TE, tendo como objetivos principais perceber de que modo é que atividades de IC podem ser inseridas curricularmente, contribuindo para a compreensão e posterior redação de TE e, ainda, desenvolver a competência plurilingue (CP) dos alunos e sensibilizá-los para a diversidade linguística (e cultural).



Assim, começar-se-á por apresentar um breve quadro teórico relativo aos temas contemplados – IC e TE –, seguindo-se uma breve explanação sobre a metodologia utilizada e a apresentação de alguns resultados obtidos, que conduziram às conclusões também apresentadas, bem como ao alargamento do conhecimento profissional das professoras em formação inicial.

## Contextualização teórica

A espécie humana é a única capaz de comunicar através da linguagem verbal e, por isso, todos nós somos providos de uma competência comunicativa (CC), que corresponde ao uso comunicativo da língua e engloba a competência linguística, as regras sociais e culturais e o contexto em que cada situação de comunicação (escrita ou falada) ocorre (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992). Isto significa que, desde crianças, aprendemos a falar e, concomitantemente, a adequar o nosso discurso, a postura, os gestos... às situações sociais com que nos deparamos. Fazemos, portanto, uso de uma competência discursiva, componente essencial da competência comunicativa, que vamos desenvolvendo ao longo da vida, isto é, consoante o interlocutor e o contexto, ajustamos a linguagem (verbal e não verbal) à situação de comunicação (cf. Andrade, 1997).

Por sermos constantemente convidados a participar em diversas situações de comunicação e porque o mundo em que vivemos se caracteriza por uma grande diversidade linguística e cultural, temos que estar preparados para responder a situações comunicativas em que duas ou mais línguas (e/ou culturas) intervenham. Deste modo, mais do que conseguir atingir uma competência comunicativa "ideal" (próxima da CC de um falante nativo), em contextos linguísticos e culturais diversificados, almeja-se que todos nós desenvolvamos uma competência comunicativa de mediação entre contextos com diferentes línguas e culturas, ou seja, uma competência (plurilingue) que nos permita adaptar a linguagem e os comportamentos à língua e cultura do nosso interlocutor (cf. Andrade, Araújo e Sá, Bartolomeu, Martins, Melo, Santos, & Simões, 2003). Esta competência plurilingue, definida como a "capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis" (Conselho da Europa, 2001, p. 231), pressupõe que as línguas, bem como as culturas, não fiquem "armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados" (*ibidem*, p. 23), mas que haja uma interação entre as línguas que contribui para a construção de uma CC global, na qual participa todo o conhecimento (linguístico e não linguístico) do indivíduo. Por isso, quando contactamos com uma nova língua ou a aprendemos, dá-se uma transferência de conhecimentos de uma(s) língua(s) para a(s) outra(s), ou seja, o que sabemos de determinada(s) língua(s), bem como todo o conhecimento que temos doutras áreas e todas as experiências vivenciadas, é aproveitado no contacto com/aprendizagem de outra(s) língua(s).

Para que o desenvolvimento da CP de um indivíduo possa acontecer, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade (cf. Rocha, Henriques, & Pinho, 2013) e uma vez que a CP não resulta da soma de competências monolíngues/singulares (havendo, pelo contrário, uma transferência de conhecimentos na aprendizagem/contacto de línguas), propõe-se o recurso a abordagens plurais das línguas, que, ao contrário das abordagens singulares, incluem, no processo de ensino-aprendizagem de línguas, várias línguas ou variedades linguísticas e culturais em simultâneo (cf. Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, Pietro, Lorinez, Meissner, Noguerol,



& Schroder-Sura, 2008; Lourenço, 2013). São geralmente referidas quatro abordagens plurais: didática integrada das línguas, abordagem intercultural, sensibilização à diversidade linguística e intercompreensão.

No presente artigo, vamo-nos restringir à IC, a abordagem que esteve subjacente à conceção do nosso estudo.

Araújo e Sá apresenta a IC

*enquanto processo (ação) e produto (construção) que se engendra na interação por atores sociais envolvidos em atividades de linguagem (autênticas, situadas) em que se investem enquanto sujeitos, numa tecelagem contínua, conjunta e negociada de identidades, práticas linguísticas e culturais, sentidos, recursos e cognições, tornada possível pela sua predisposição para a comunicação e pela capacidade efetiva de nela utilizar, partilhar e expandir as suas competências plurilingues e interculturais. (2013, p. 89).*

Assim, a IC permite a compreensão do que é lido/ouvido (conhecimento recetivo) e a produção de enunciados escritos/orais (conhecimento produtivo), levando a que os sujeitos co-constroam significados, independentemente da língua utilizada pelos interlocutores ser igual ou diferente (cf. Capucho, 2010).

Apesar de a IC funcionar melhor se as línguas pertencerem à mesma família linguística, Doyé (2005) garante que o acesso a línguas de outras famílias é igualmente possível, sendo que, nestes casos, os intervenientes, não podendo tirar partido da relação de proximidade entre as línguas, deverão recorrer a outros meios. Doyé afirma ainda que, para além dos conhecimentos linguísticos, todos nós possuímos uma panóplia de outros conhecimentos dos quais podemos usufruir em contextos de IC, isto é, quando há contacto de línguas. Esses conhecimentos, sistematizados por Barbeiro (2009), são de natureza geral, cultural, situacional, pragmática, comportamental, gráfica, fonológica, gramatical e lexical (sendo este último subdividido em conhecimento do vocabulário internacional e do vocabulário que a língua materna – ou outra que se tenha aprendido – tem em comum com línguas da mesma família).

Importa, portanto, que perante uma língua desconhecida ou pouco conhecida, nos socorramos de todos os conhecimentos que possuímos – linguísticos e não linguísticos, relativos à nossa língua materna ou a outra(s) que conheçamos – para nos aproximarmos do sentido do ouvido/lido e fazendo-nos compreender progressivamente melhor, oralmente e por escrito.

Veiga (2003, p. 42) comunga da mesma opinião, sugerindo que façamos uso de diversas estratégias de IC:

*o sujeito compõe e decompõe – por meio de exercícios de comparação, transposição, tradução, transferência, associação, dedução, interpretação, inferência, confronto, relação, descodificação... e de negociação – cenários semânticos dentro de um enquadramento cultural, por ele conhecido e estabelecido, que lhe permitam optar e alcançar um sentido consensual. Por outras palavras, o indivíduo põe em prática a sua competência de intercompreensão.*



Perante o que tem sido exposto, a IC tem como principal objetivo a aquisição, desenvolvimento e mobilização de capacidades de receção e de produção para a co-construção do sentido dos textos/enunciados lidos/ouvidos (cf. Capucho, 2010), ao invés de visar o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras. Para além de promover o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, a IC proporciona também a construção de conhecimentos noutras áreas (cf. Barbeiro, 2009), como no estudo dos diversos tipos de textos e de conteúdos associados a diferentes áreas disciplinares, como tentámos compreender e evidenciar com o projeto desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Retomando o que atrás foi referido acerca da competência discursiva, ao adaptarmos o nosso discurso (oral ou escrito) à situação, ao(s) interlocutor(es) e ao contexto com que nos deparamos, estamos a apropriar-nos de vários modos, tipos e géneros textuais, cada um dos quais com estruturas verbais, semânticas e formais e marcas pragmáticas diferenciadas, que “constituem indicadores importantes para a produção e para a interpretação dos textos” (AA.VV., 2008).

Os **modos de textos** ou modos literários são a categoria mais abrangente e dividem-se em narrativo, lírico e dramático (cf. Reis, 1995). Segundo Silva (2011), os **tipos de textos** incluem-se na categoria anterior e prendem-se com a estrutura organizacional dos textos e os **géneros textuais**, abrangidos pelos tipos de textos, são as diferentes formas de aplicar um enunciado a uma determinada situação de comunicação.

Para se agrupar os textos em géneros e em tipos recorre-se às tipologias textuais, que não são mais do que critérios que dividem e organizam os textos consoante as suas características (cf. Pereira, 2000). A função das tipologias textuais é criar um protótipo para classificar os textos, isto é, criar “o exemplar mais característico, o modelo idealizado de uma categoria” (AA.VV., 2008).

Apesar de haver autores que consideram outros tipos de textos, os que aqui apresentamos são os que constam no *Programa de Português do Ensino Básico* à altura em vigor (Reis (coord.), 2009), já que este foi um dos documentos que nos norteou na planificação do projeto didático: narrativo, descritivo, informativo-expositivo<sup>1</sup>, instrucional e conversacional. Quanto aos géneros textuais, são inúmeros e variam entre romances, notícias, receitas culinárias, ementas, cartas, entre muitos outros.

Focando-nos, agora, no TE, este tem como principal objetivo expor informações factuais sobre vários temas e explicá-las, clarificando conceitos, tornando os assuntos mais perceptíveis e transformando e alargando os conhecimentos dos sujeitos. Apresenta, ainda, outras finalidades: dar a conhecer determinados fenómenos; descrever um dado procedimento ou problema; mostrar resultados de uma investigação; opinar sobre algo; apresentar e/ou argumentar (prós e contras) determinada hipótese, podendo levar à persuasão do interlocutor; comparar diferentes pontos de vista; analisar situações (cf. Brás, 2012; Costa, 2011; Meyer, 1985; Silva, 2011; Sim-Sim, 2007).

Por ser um tipo de texto não ficcional, a exposição prima pelo rigor, precisão e objetividade, sendo notórios o recurso ao registo formal, a utilização de grande quantidade de termos técnicos e científicos, o uso de vocabulário específico/preciso e o recurso frequente a citações. O TE recorre predominantemente a formas verbais impessoais, sendo a terceira pessoa (tanto do

<sup>1</sup> Também simplesmente designado por “expositivo”.



singular como do plural) a mais utilizada, e o tempo e o lugar tendem a ser genéricos, dando a sensação de que os tempos de produção e de leitura (no caso dos textos escritos) decorrem paralelamente. O tempo e o modo verbal dominantes são o presente do indicativo, embora possam ser substituídos pelo pretérito imperfeito, pelo futuro e pelo imperativo (cf. Angulo, 2001; Lencastre, 2003; Pereira & Azevedo, 2003; Sim-Sim, 2007).

Tendo em conta os objetivos e as características do TE, facilmente concluímos que a compreensão e produção deste tipo textual são tarefas algo difíceis para os alunos. O tratamento de conteúdos não familiares, a utilização de linguagem formal, a aplicação de termos técnicos e científicos e o facto de não visarem o entretenimento do leitor/ouvinte são algumas das razões que promovem a desmotivação dos alunos. Contudo, os TE têm presença bastante assídua na vida escolar/académica das crianças/jovens. Basta atentarmos no discurso adotado nas aulas, nos textos contidos nas fichas informativas, nos resumos feitos pelos alunos, no procedimento para a resolução de um problema, na redação de um relatório, nos manuais escolares ou em qualquer outro instrumento que vise apresentar e explicar novos temas e conceitos para nos apercebermos disso mesmo. Como o TE é, por excelência, o tipo de texto que melhor permite o acesso ao conhecimento, é fulcral ajudar as crianças a acederem ao seu sentido e a praticá-lo, munindo-as de ferramentas que as ajudem a desmistificar o receio que têm em lidar com textos deste tipo. Porque o manual de EM do 1.º CEB é aquele que talvez mais TE encerra, criámos o projeto didático a seguir apresentado, que relaciona esta área disciplinar – mais concretamente os conteúdos referentes à pele, aos músculos e aos ossos do corpo humano – com o tipo de texto em questão.

## Metodologia

Este estudo teve como objetivos: compreender o papel da IC no desenvolvimento da CP das crianças nos primeiros anos de escolaridade; perceber de que forma é que as atividades de IC promovem conhecimentos curricularmente previstos.

A metodologia de investigação escolhida foi de tipo qualitativo e, além disso, o nosso estudo teve também um caráter reflexivo, pois só refletindo é que os educadores/professores podem atingir proficiência, já que repensam as suas práticas e atuam no sentido de melhorá-las (cf. Alarcão, 1996). Por esta razão, adotámos uma metodologia com características de investigação-ação, aliando a investigação/compreensão à ação/mudança.

O projeto de intervenção didática foi desenvolvido numa turma de 4.º ano de uma escola do centro da cidade de Aveiro composta por 20 alunos (14 raparigas e 6 rapazes), um dos quais com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Todos tinham 9 anos de idade, logo frequentavam o ano de escolaridade expectável (à exceção do aluno com NEE, cujo índice cognitivo era semelhante ao de uma criança do 1.º/2.º ano).

A maioria (18 crianças) era de nacionalidade portuguesa, havendo apenas uma menina de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade indiana, ambas a residir em Portugal há vários anos.



Relativamente aos seus progenitores, a maioria (57,5%) tinha completado o Ensino Superior. Dos restantes, 15% tinham concluído o Ensino Secundário e 12,5% tinham frequentado o Ensino Básico (que só 2,5% completaram). De 15% dos pais não conseguimos obter informação. A maioria dos progenitores exercia profissões que permitem atingir rendimentos situados entre o nível económico médio e alto.

O projeto intitulou-se “*Latim, latim, o que trazes para mim?*” e decorreu ao longo de oito sessões, sendo que quatro delas (Sessões 0, I, II e VII) foram dinamizadas por ambos os elementos da díade, tendo cada um deles focado aspetos distintos, consoante os objetivos a que se propôs. As restantes sessões, apesar de individuais, articularam-se entre si, para não haver uma quebra da sequência do projeto. Assim, as Sessões III e IV foram implementadas pelo elemento da díade a partir daqui denominado PE1 e as Sessões V e VI pelo outro, doravante designado por PE2.

O Quadro 1 mostra as atividades desenvolvidas em cada uma das sessões:

**Quadro 1: Sessões do projeto “*Latim, latim, o que trazes para mim?*”**

Sessões	Atividades
<b>Sessão 0</b> (conjunta) <i>O que sei sobre as línguas?</i>	Preenchimento, pelos alunos, de um inquérito por questionário para levantamento dos seus conhecimentos e representações prévias acerca das línguas
<b>Sessão I</b> (conjunta) <i>A árvore das línguas românicas</i>	Diálogo com os alunos sobre o tema do inquérito a que responderam (as línguas) Visualização de um mesmo vídeo em Mandarim e em Espanhol Levantamento das informações recolhidas em cada vídeo e das estratégias a que recorreram para acesso ao sentido Visualização do PowerPoint intitulado <i>Odisseia das LR</i> (ponto de partida para a abordagem do conceito de <i>família linguística</i> e das <i>línguas românicas</i> ) Início da construção da <i>Árvore das LR</i> Trabalho para casa: pesquisa acerca da existência de outras LR
<b>Sessão II</b> (conjunta) <i>Línguas enquadradas</i>	Apresentação das pesquisas dos alunos (LR não abordadas na Sessão I) Entrega aos alunos de um TE escrito em Português e noutras LR sobre a pele do corpo humano para que estes o tentassem compreender Audição da leitura dos textos feita por falantes nativos das respetivas LR Preenchimento da tabela das LR (tabela de dupla entrada que relacionava as LR abordadas com a imagem representativa da palavra que ali deveria ser colocada) com algumas palavras dos textos (relativas às funções, características... da pele do corpo humano) Alusão aos conceitos de <i>palavras transparentes, translúcidas e opacas</i>



<b>Sessão III</b> (PE1) <i>Esqueleto românico</i>	<i>Jogo da Memória</i> em que os alunos tinham de agrupar os cartões com o nome do mesmo osso do corpo humano escrito nas várias LR abordadas Legenda de um esqueleto com recurso aos cartões previamente utilizados
<b>Sessão IV</b> (PE1) <i>I muscles în acção</i>	Visualização de um mesmo vídeo sobre os músculos do corpo humano (“Era uma vez o corpo humano”) em várias LR Preenchimento de uma ficha com as informações que os alunos iam descobrindo em cada vídeo Tradução de frases escritas em diversas LR e explicação das estratégias de IC utilizadas (pelos alunos) Audição da leitura das frases por falantes nativos
<b>Sessão V</b> (PE2) <i>O que falta aqui? – Descobre as diferenças</i>	Apresentação de um TE (sobre o corpo humano) escrito em várias LR (uma para cada um dos quatro grupos de alunos) com algumas lacunas correspondentes a palavras/expressões <i>Sopa de Letras</i> onde os alunos procuraram as palavras/expressões em falta no texto Escrita de cada palavra no respetivo espaço e explicação das estratégias de IC utilizadas Audição da leitura dos textos por falantes nativos Preenchimento, em grupo, de um quadro de descobertas acerca da LR trabalhada em cada grupo (identificação da língua, ordem pela qual se encontram alguns elementos das frases – funções sintáticas –, formação do plural...) Apresentação e comparação das descobertas feitas por cada grupo (relativamente à respetiva LR) Identificação do tipo de texto apresentado (expositivo) e levantamento das suas características
<b>Sessão VI</b> (PE2) <i>Textos românicos</i>	Entrega de uma ficha informativa sobre cada uma das LR em estudo (cada um dos cinco grupos de alunos ficou com uma ficha sobre uma LR, escrita na respetiva língua) Redação, em grupos, de um TE em Português (sobre a LR atribuída ao grupo) feito a partir dessas informações e acrescentando outras Apresentação dos TE produzidos por cada grupo à turma Apreciação crítica dos textos, tendo em conta a sua adequação ao tema e às características do TE
<b>Sessão VII</b> (conjunta) <i>Mostra o que sabes</i>	Apresentação de um <i>quiz</i> sobre os conteúdos abordados ao longo do projeto (LR, TE, pele, músculos e ossos do corpo humano) Preenchimento de um inquérito por questionário semelhante ao da Sessão 0 (pelos alunos) Avaliação do projeto (pelos alunos) Conclusão da <i>Árvore das LR</i>

Tendo em conta a natureza do nosso estudo, recorreremos às seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação direta e participante, que deu origem a notas de campo complementadas pela gravação áudio e vídeo de todas as sessões e por fotografias; questionários



inicial e final. Recorremos ainda às produções dos alunos, como forma de verificarmos as aprendizagens que estes iam construindo.

Por forma a tratarmos os dados reunidos, recorremos à análise de conteúdo, mais especificamente à análise categorial, como técnica de análise. Assim, definimos várias categorias (C) e subcategorias (SC), com as quais relacionámos os dados significativos recolhidos (cf. Bardin, 1977). São elas:

- C.1. Cultura linguística:
  - SC. 1.1. Origem da língua portuguesa;
  - SC. 1.2. Famílias de línguas – línguas românicas;
  - SC. 1.3. Evolução das línguas (românicas);
  - SC. 1.4. Conhecimentos linguísticos sobre as línguas românicas.
- C.2. Estratégias de (inter)compreensão em línguas românicas:
  - SC. 2.1. Comparação;
  - SC. 2.2. Transferência (de conhecimentos linguísticos e não linguísticos);
  - SC. 2.3. Tradução.
- C.3. Conhecimentos curriculares:
  - SC. 3.1. Características do texto expositivo.

Neste artigo, apenas considerámos C.2. e 3., por serem as mais diretamente relacionadas com os nossos objetivos de investigação.

Importa também explicar que utilizámos a designação “S” para indicar determinada sessão, seguindo-se o(s) número(s) correspondente(s). Quando queremos mostrar o que foi dito/feito em sala de aula, acrescentamos ainda o nome (fictício) do aluno em causa (exemplo: “S.VI-120.Carlotá”).

## Resultados

Relativamente à **C.2. Estratégias de (inter)compreensão em línguas românicas**, constatámos que os alunos utilizaram apenas três estratégias de IC: comparação, transferência e tradução.

A mais utilizada foi a **comparação**, cujo uso fica patente no Quadro 2:



**Quadro 2: Recurso à comparação**

Palavras/ expressões transparentes e translúcidas	<u>S.II:</u> [o Leonel tira o cartão "piel" e pensa em que sítio da tabela deve colocá-lo] 328.PE1 – Leonel, o que é que tu achas que significa esta palavra? [...] É parecida com que palavra em português? [...] Se tirares aqui o "i", o que é que dá? 329.Leonel – "Pele"
Conhecimentos lexicais em várias LR	<u>S.II:</u> [a Camila tira o cartão "funzione protettiva" e pensa em que sítio da tabela deve colocá-lo; identifica facilmente que significa, em português, "função protetora"] 357.PE1 – E está em que língua, Camila? 358.Camila – Aah 359.PE1 – Podes olhar para lá eee \ ajudar-te com as outras palavras [...] 360.PE1 – "Função" \ Já sabes que aí está "função". E está escrito de... aah e está escrito igual a que palavra daqui? 361.Camila – Esta [aponta para uma expressão em italiano em que a palavra "funzione" também aparece escrita] 362.PE1 – Ok e essa está em que língua? 363.Camila – Italiano 364.PE1 – Então \ cola

Este quadro revela que, em algumas situações, os alunos se basearam nas semelhanças entre as línguas, visto estarem na presença de palavras/expressões transparentes e translúcidas, ou compararam uma palavra que não conheciam com outras que já estavam associadas à(s) língua(s) em questão.

Ao longo de todo o projeto, a turma também se foi apercebendo de que os vários TE usados apresentavam características semelhantes, relacionadas com os assuntos, a estrutura e a organização, como se pode ver no Quadro 3:



### Quadro 3: Comparação da estrutura textual (S.II)

Texto 1 → "Pielea corpului uman"	Texto 2 → "La peau du corps humain"
<p>Pielea constituie un înveliș rezistent și flexibil care acoperă întreg corpul nostru. Aceasta este cea mai mare și cea mai grea organ din corpul uman: suprafața pielii, la un om matur, e de 2 m<sup>2</sup> și poate cântări până la 5 kg.</p> <p>Pielea are funcția de protecție, deoarece protejează corpul de microorganisme, de la deshidratare, face impermeabil la apă și facilitează producerea de vitamina D. De asemenea are alte funcții: funcția termoregulatorie, la menținerea unei temperaturi constante a corpului; funcția excretorii, deoarece participă la secretarea unor produse finale ale metabolismului; și funcția senzorială, care asigură o sensibilitate diversă.</p> <p>Pielea este constituită din două învelișuri: epidermă și dermă. Epidermă este înveliș exterior și mai subțire. Dermă este înveliș intermediar și mai gros.</p> <p>Culoarea pielii noastre este definită prin pigmentul melanină. Melanină este situat în epidermă și să ne protejează de lumina soarelui.</p>	<p>Tout notre corps est couvert par un organe résistant et souple appelé peau. C'est l'organe le plus grand et le plus lourd du corps humain, pouvant atteindre 2 m<sup>2</sup> et un poids de 5 kg.</p> <p>La peau protège l'organisme de la plupart des agressions extérieures. Elle est la première barrière de protection de l'organisme, parce qu'elle empêche l'entrée des microorganismes, la déshydratation, rend le corps étanche à l'eau et participe à la synthèse de la vitamine D. Les autres fonctions sont la fonction de thermorégulation, qui maintient la température de notre corps (chauffe et refroidit le corps), la fonction d'excrétion, car la transpiration élimine les déchets de notre corps, et la fonction sensorielle, parce que les terminaisons nerveuses contenues dans la peau permettent à l'homme d'explorer son environnement par le toucher, qui nous permet de ressentir et distinguer les sensations.</p> <p>Il y a deux niveaux dans les fentes de la peau: l'épiderme et le derme. L'épiderme est la couche externe et plus mince. Le derme est la couche du milieu et la plus épaisse.</p> <p>La couleur de notre peau est définie par la quantité de mélanine que nous avons. La mélanine est située dans l'épiderme et nous protège de la lumière du soleil.</p>

No Quadro 4, apresentamos os resultados relativos ao uso da **transferência em situações de compreensão oral**:

### Quadro 4: Transferência de conhecimentos no visionamento de vídeos (S.I)

Conhecimento não linguístico	<p>[visionamento do vídeo em Mandarim]</p> <p>55.Mafalda – A tia disse ao Pedro, [corrige] à Heidi para ela não ir com o Pedro, porque ela... ela queria ir com o Pedro buscar a roupa</p> <p>56.PE1 – Pois foi. Muito bem. E como... como é que tu compreendeste isso?</p> <p>57.Mafalda – Porque a Heidi estava a começar a correr e a tia puxou-a para trás</p> <p>58.PE1 – Pois foi. Então compreendeste através do quê? Das imagens, certo? [Aceno afirmativo da Mafalda] [...]</p>
Conhecimento linguístico	<p>[visionamento do vídeo em Espanhol]</p> <p>94.PE1 – [...] O que é que agora vos ajudou a perceber a informação do vídeo? \ Vocês há bocadinho disseram que tinham recorrido às imagens. [a Jéssica põe o dedo no ar] E agora, Jéssica?</p> <p>95.Jéssica – [?] À língua</p> <p>96.PE1 – À língua? Ok. Recorreram à língua. Porquê? Porque conseguiam perceber alguma coisa, não é?</p> <p>97.Jéssica – Sim</p>

A transferência pode estar relacionada com conhecimentos não linguísticos (expressões faciais/corporais, tom de voz...) – usados aquando da visualização do vídeo em Mandarim, já



que os alunos não conseguiam compreender a língua – ou linguísticos – usados aquando do visionamento do vídeo em Espanhol, uma vez que as crianças já conseguiam perceber o que era dito pelas personagens.

No Quadro 5, apresentamos os resultados relativos ao uso da **transferência em situações de compreensão escrita**:

**Quadro 5: Mobilização da transferência em textos escritos**

Conhecimento não linguístico	<p><u>S.V:</u> [a Margarida colocou a palavra “esqueleto” no primeiro espaço do texto em espanhol, onde deveria estar “piel”] <u>204.PE2</u> – Margarida, já estás a preencher. Como é que percebeste? <u>205.Margarida</u> – Porque... porque... \ Aah “o corpo humano está cober... composto por ossos, músculos e esqueleto” <u>206.PE2</u> – Faz sentido? “Está constituído por ossos, músculos e esqueleto”? Alunos do grupo que ficou com o texto em espanhol – [risos] <u>207.PE2</u> – Então estamos a repetir. “Ossos” e “esqueleto”... vai dar ao mesmo <u>208.Frederico</u> – Siiim \ falta “músculos”? Não <u>209.Margarida</u> – “Piel”, é “piel”</p>
Conhecimento linguístico	<p><u>S.II:</u> [a Lara não estava a perceber o significado da palavra em francês “souple”, mas tinha percebido a sua correspondente em romeno: “flexibil”] <u>110.Lara</u> – “Todo o nosso corpo está coberto por um órgão resistente”... [lia o texto em francês, traduzindo] <u>111.PE2</u> – “Resistente”... continua estás a ir bem! <u>112.PE1</u> – Em cima [referindo-se ao texto em romeno] era “resistente” e quê? <u>113.PE2</u> – No romeno, no... no que tu disseste. Tu leste que era “resistente” e...? <u>114.Lara</u> – “Flexível” <u>115.PE2</u> – Então... não será a mesma coisa? <u>116.Lara</u> – Sim</p>

Em algumas situações, os alunos transferiram informações que já tinham de outras LR (conhecimento linguístico) para perceberem determinada palavra/expressão. Noutros casos, transferiram outros tipos de conhecimento (conhecimento não linguístico) – por exemplo, de EM – para acederem aos significados.



Os alunos também utilizaram a **tradução**, embora esta nem sempre fosse exata, sendo, por vezes, apenas alcançado o sentido global/aproximativo do que era lido/ouvido. Esta estratégia foi utilizada ao longo de todo o projeto, já que os alunos foram frequentemente confrontados com outras LR para além do Português, quer no visionamento de vídeos e na leitura/audição de textos, quer na realização do quiz (S.VII). Veja-se o exemplo seguinte:

S.II:

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

Quanto à **C.3. Conhecimentos curriculares**, constatámos que todos os alunos sabiam identificar um TE, mesmo que estivesse escrito em diversas LR, enumerando sem grande dificuldade as suas características, como se pode ver a seguir:

S.V:

638.PE2 – Lara, que características é que conheces do texto informativo ou expositivo?

[...]

639.Lara – Informam-nos sobre coisas... informam-nos \ de coisas que nós queremos saber

[...]

641.PE2 – [...] Correto \ Mais

[...]

646.Benedita – Em parágrafos

[...]

648.PE2 – “Está escrito em parágrafos”. Nós até vimos que o primeiro parágrafo era a introdução \ os outros eram, por exemplo, um era sobre os músculos, outro era sobre a pele e outro era sobre o esqueleto \ e no final tínhamos... \ a conclusão

[...]

649.PE2 – Mais [...]

[...]

656.Graça – Têm informação clara

Pensamos que tal aconteceu por não se tratar de uma matéria nova. Porém, se as crianças facilmente identificaram e consolidaram as características do TE, nem todas foram eficientes



na sua escrita/composição. Devido à curta duração do projeto, não houve oportunidade para realizar mais atividades de escrita compositiva.

As dificuldades sentidas também se podem dever ao facto de as informações fornecidas para a escrita do TE se encontrarem noutras LR que não o Português, acrescentando-se a tarefa de, primeiramente, os alunos perceberem o que cada tópico transmitia.

No entanto, foi o grupo que ficou com as informações em Romeno que elaborou o TE mais completo e bem conseguido, ao contrário do grupo que ficou com os tópicos em Espanhol. Julgamos que isto aconteceu porque o primeiro grupo percebeu melhor a estrutura do TE, utilizou algum léxico que foi sendo empregue ao longo das sessões e, por estarem perante uma língua mais difícil, esforçaram-se mais para enriquecerem o seu texto.

No Quadro 6, apresentamos os resultados relativos ao TE em Romeno:

**Quadro 6: Confronto entre os tópicos fornecidos em Romeno e o TE produzido pelos alunos**

Tópicos	Texto
<p>“Odiseea de limbă română”</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Una dintre limbă romanice: româna</li><li>• Româna deriva din latina, care era limbă vorbită de romani</li><li>• Dacia (care corespunde România actuală) fiind între ultimele teritorii încorporate în Imperiul Roman (din cauza poziția geografică: la extremitatea Imperiului și în calea marilor invazii)</li><li>• Contactul cu populațiile slave = împrumutarea de cuvinte</li><li>• Alte limbile europene (franceză, italiană, germană și engleză) de asemenea au dat împrumutarea de cuvinte</li><li>• Esența latină a limbă româna nu a fost alterată: româna să fie cea mai latină dintre limbile romanice</li><li>• Româna este vorbită de 19.900.000 de persoane în România și de 23.782.990 întreaga lume</li></ul>	<p>“Odisseia da língua romena”</p> <p>Dentro das línguas românicas existe uma língua: o romeno. Esta língua deriva do latim, que veio dos romanos.</p> <p>A Dácia, que atualmente se chama Roménia, foi o último território a ser incluído no Império Romano.</p> <p>O contacto com a população eslava trouxe empréstimo de palavras (que são estrangeirismos, ou seja, palavras que não são na nossa língua, mas que nós utilizamos, exemplo: ok, bué, soutien...).</p> <p>As línguas europeias: francesa, italiana, alemã e inglesa também nos trouxeram empréstimo de palavras.</p> <p>A língua romena é a língua mais parecida com o romano.</p> <p>A Roménia tem 19.900.000 habitantes. 23.782.990 pessoas falam romeno.</p>

No Quadro 7, apresentamos os resultados relativos ao TE em Espanhol:



**Quadro 7: Confronto entre os tópicos fornecidos em Espanhol e o TE produzido pelos alunos**

Tópicos	Texto
<p>“Odisea de la lengua española”</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Una de las lenguas románicas: español</li><li>• El español deriva del latín, que era el idioma hablado por los romanos</li><li>• El español es originario del antiguo reino de Castilla (español = castellano)</li><li>• En el siglo III después de J.C., los romanos finalizan la conquista de la península Ibérica y los habitantes primitivos no resisten al contacto con la cultura más desarrollada de los invasores – adquieren sus usos, sus costumbres y su lengua</li><li>• Año 476 (siglo V después de J.C.): el final del Imperio Romano y la llegada de otros pueblos à A partir de esta época, la lengua se aparta del latín clásico y evoluciona de forma diferente conforme a las regiones (se mezcla con otras lenguas)</li><li>• El español es la lengua latina más difundida en el mundo: 414.170.030 hablantes en todo el mundo (38.400.000 en España) à Los hablantes están repartidos en cuatro continentes</li><li>• El español es la lengua principal de España, pero la América es el continente donde se concentra el más grande número de hablantes</li></ul>	<p>“Odiseia da língua espanhola”</p> <p>Uma das línguas românicas é o espanhol, e esta vem do latim, que era muito falado pelos romanos. O espanhol é originado pelo reino de Castela. No século III depois de Jesus Cristo os romanos finalizaram a conquista da Península Ibérica e os habitantes primitivos não resistiram ao contacto com a cultura mais desenvolvida dos invasores.</p> <p>O espanhol é a língua latina mais falada no mundo, havendo 414.170.030 falantes em todo o mundo e 38.400.000 estão em Espanha.</p> <p>O espanhol é a língua principal de Espanha, mas a América é o continente onde se concentra maior número de falantes.</p>

## Conclusões

Com o desenvolvimento deste projeto, constatámos que os conhecimentos linguísticos das crianças aumentaram consideravelmente. Ficaram a saber que: o Português e muitas outras línguas derivam do Latim e que, no seu conjunto, constituem a família de LR, o que lhes confere inúmeras similitudes; as línguas não são estanques, evoluindo sob a influência de diversas línguas/culturas/povos.

Também aprofundaram a sua CP. Através do recurso a várias estratégias de IC, os alunos foram conseguindo: distinguir as LR estudadas (em registos orais e escritos); aceder ao significado (ainda



que aproximativo) de enunciados apresentados nas várias LR, aumentando o seu vocabulário; encontrar algumas características próprias de cada LR (grafia, fonética, léxico...).

No campo das atitudes, a predisposição dos participantes para tentarem (inter)compreender diversas LR aumentou consideravelmente. Se, no início, perante textos/frases/palavras escritos/ditos noutras LR, a sua primeira reação era dizer que “não conseguiam perceber nada” ou que era “muito difícil”, com o avançar das sessões, foram-se mostrando orgulhosos por, afinal, compreenderem (quase) tudo o que era apresentado. Além disso, mostraram-se bastante motivados e interessados em todas as atividades realizadas.

Apesar de os alunos já terem abordado este tipo textual em anos anteriores, pensamos que as atividades de IC desenvolvidas permitiram aos participantes identificar TE e reconhecer as suas características, mesmo que se encontrassem escritos em diversas LR. Além disso, a partir da leitura dos textos analisados ao longo das sessões, os alunos detetaram regularidades discursivas próprias deste tipo de texto, nomeadamente a identificação clara do tema principal, o assunto tratado em cada parágrafo, a divisão em partes, a sua articulação e hierarquização e a utilização de uma linguagem rigorosa e objetiva. Ressalvamos apenas o facto de a vertente da produção escrita de TE (S.VI) não ter sido tão bem conseguida quanto a da compreensão, tendo, contudo, havido alguns textos que foram ao encontro do esperado, obedecendo às regras fornecidas para a sua elaboração e contemplando as características deste tipo textual.

Ressalvamos o facto de este projeto ter permitido um trabalho interdisciplinar, que englobou as áreas de Português (TE e LR) e de Estudo do Meio – nas vertentes de Ciências (corpo humano) e de História (romanização da Península Ibérica e legado cultural romano). O projeto desenvolvido possibilitou-nos também conciliar competências curricularmente previstas nos Programas e Metas com outras que não estão contempladas nestes documentos, mas que são igualmente importantes, relacionadas com a diversidade linguística, com o desenvolvimento de estratégias de IC e com o alargamento da CP dos estudantes.

Salientamos ainda a enorme satisfação que nos deu ver a evolução dos alunos, principalmente no que respeita à abertura às línguas e culturas, pelo que propomos que outros projetos sejam concretizados no sentido de fomentarem o respeito pelo Outro e pela diversidade que nos rodeia.

## Referências

- Alarcão, I. (org.) (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- 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: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Edições ASA.



- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. (coords.), Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – Alguns percursos didáticos. In A. Neto, J. Nico, J. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes, *Didática e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios* (pp. 489-503). Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Angulo, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Araújo e Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, Vol. 4. (pp. 79-106). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Barbeiro, L. F. (2009). Intercomprehension in primary school: discovering languages and constructing knowledge. *Language and Intercultural Communication* (pp. 217-229). Londres: Routledge. Disponível em: [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14708470903203041#.Uyx41ah\\_udg](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14708470903203041#.Uyx41ah_udg).
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brás, D. (2012). *Produção de textos no 1.º CEB – A exposição escrita*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J., Lorinez, I., Meissner, F., Noguerol, A., & Schroder-Sura, A. (2008). *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*. Graz: Conselho da Europa.
- Capucho, M. F. (2010). Intercompreensão – Porquê e como? – Contributos para uma fundamentação teórica na noção. *REDINTER – Intercompreensão*, Vol. 1, pp. 85-102. Chamusca: Edições Cosmos.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Costa, T. (2011). *O texto expositivo num manual escolar de Estudo do Meio*. Relatório de estágio. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1301/1/O%20texto%20expositivo%20num%20manual%20escolar%20de%20estudo%20do%20meio.pdf>.
- AA.VV. (2008). *Dicionário Terminológico*. Ministério da Educação/DGE. Acedido em dezembro 15, 2016, em: <http://dt.dge.mec.pt/>.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension – Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura – A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meyer, B. (1985). Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems. In B. Britton & J. Black, *Understanding expository text* (pp. 11-64; pp. 269-304). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º CEB – Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.



- Pereira, M. L. (2000). Tipologias de textos. In E. Lamas (coord.), *Dicionário de Metalinguagens da Didática* (pp. 481-484). Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. L. & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... A produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.
- Reis, C. (1995). *O conhecimento da literatura. Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rocha, A., Henriques, C., & Pinho, A. (2013). Jogar com as línguas e as culturas: reflexões a partir de um projeto de investigação-ação no pré-escolar. *Indagatio Didactica*, Vol. 5(4), pp. 7-29. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, M. (2011). *Da leitura à escrita: texto expositivo*. Relatório de estágio. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1369/1/Da%20leitura%20%C3%A0%20escrita.pdf>.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veiga, M. J. (2003). A competência plurilingue e a competência de intercompreensão. In A. I. Andrade, & C. Sá, *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas* (pp. 31-45). Aveiro: Universidade de Aveiro.



# Desenvolvimento Curricular e Didática

**Indagatio Didactica**, vol. 9 (2), julho 2017

ISSN: 1647-3582