

A intercompreensão no ensino precoce de língua espanhola: um estudo de caso

Mário Rui Cruz e Maria Luísa Cruz*

Resumo: A intercompreensão em aula de línguas estrangeiras (LEs) é potenciadora da ampliação da visão da criança sobre o mundo, seus povos, suas línguas e suas culturas. Neste sentido, a aprendizagem activa de LEs deve partir da biografia linguística da criança, valorizando a sua língua materna como ponto de partida para a aquisição da(s) língua(s)-alvo. Desta forma, a criança poderá desenvolver-se como ser humano, respeitando a sua própria cultura e língua e a do Outro, criando um portfolio de línguas pessoal, rico e complexo.

Palavras-chave: Intercompreensão, Portfolio de línguas, Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras, Aprendizagens activa.

73

Abstract: Intercomprehension in foreign languages (FLs) teaching is a way of improving the vision a child has of the world, its peoples, its languages and its cultures. In this sense, the active learning of FLs must focus on the linguistic biography of the child, valuing his/ her native language as a starting point for the acquisition of the target language. Therefore, the child will be able to develop himself/ herself as a human being, respecting his/ her and the Other's language and culture and creating his/ her own personal, rich and complex portfolio of languages.

Key words: Intercomprehension, Language Portfolio, Early Foreign Language Learning, Active learning.

1 – O portfolio de línguas e biografia linguística como promotores da intercompreensão em aula de língua estrangeira (LE) no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O ensino de LE no 1.º Ciclo tem vindo a conquistar terreno na educação básica, na medida em que a necessidade de domínio de outros idiomas é hoje essencial. O domínio de outras línguas torna-se indispensável na ampliação da visão de mundo e na compreensão de outros povos e culturas. Como é referido por Cruz & Medeiros (2006),

* ESE de Paula Frassinetti.

“early language learning also allows the expansion of pupils’ horizons by contacting with different languages and cultures, developing a conscience of the Other, through an exposure towards the linguistic and cultural diversity of Europe. Moreover, this will promote a learning based on European diversity, preparing the ground for a more advanced plurilingual teaching as well as promoting confidence in the success of foreign language learning throughout the children’s lives. Using other words, the early introduction of a foreign language helps children to develop the understanding towards different people and allows the intercomprehension among people”.

74

Partindo do pressuposto de que o processo de aprendizagem não se concretiza se a criança não atribuir significado às aprendizagens, é importante reflectir acerca da pertinência do diálogo com os outros sobre o que se aprende. É neste sentido que chamamos aqui o conceito de intercompreensão que pode ser definido como uma abordagem que coloca cada aluno em contacto com uma grande variedade de línguas, relacionando actividades de descoberta com elas, criando uma atitude positiva face à diversidade linguística e cultural, utilizando e reconstruindo competências metalinguísticas que poderão utilizar a partir desse momento, no que respeita a outras línguas. Isto implica que os alunos desenvolvam uma competência complexa, que inclui a diversidade, plurilinguismo, multiculturalismo, transferência linguística, mudança códica, comparações linguísticas, estratégias de compreensão, estratégias de aprendizagem de línguas e muito mais (cf. Pomphrey, 1997). Neste sentido, sempre que há comunicação, não há a necessidade de domínio da mesma língua por parte de todos os intervenientes no diálogo. Uma comunicação real e eficaz pode-se efectuar em duas ou mais línguas.

De facto, como professores, acreditamos que os alunos devem: falar sobre línguas; comparar tipos de textos em várias línguas tais como poemas ou provérbios, construção frásica ou formação de palavras, formas de tratamento; estar conscientes de como as pessoas se cumprimentam em Portugal, Inglaterra, Espanha, etc.; considerar outras línguas presentes na sala de aula através de alunos bilingues, etc; utilizar imagens ou símbolos de forma a chegar à forma escrita de palavras e expressões nas diferentes línguas.

Nesse sentido, importa que estejamos conscientes da necessidade de valorizar a história linguística de cada um. É sabido que o sucesso na aprendizagem de línguas está intimamente ligado com factores de ordem psicológica e biológica da criança, no entanto, estes não podem ser tidos em consideração isoladamente. A criança que frequenta o 1.º Ciclo traz já consigo alguma bagagem cultural e um conjunto de experiências linguísticas, que influenciam directamente as aprendizagens que têm de ser

tidas em conta. Como refere Morin (1999:50), “todo o indivíduo, mesmo o mais confinado na mais banal das vidas (...)”, traz consigo experiências e vivências que não podem ser desperdiçadas, quando se fala em ensino de línguas estrangeiras (LEs). Assim, a biografia linguística das crianças pode ser uma estratégia potenciadora dessa riqueza individual, ajudando o professor a melhor conhecer os seus alunos, sabendo com que língua ou línguas foram tomando contacto ao longo da sua vida e, concomitantemente, podendo aproveitar esses conhecimentos e, assim, ir ao encontro das suas necessidades, possibilidades, desejos e expectativas, no que respeita à aprendizagem de LEs.

Através do portfolio de línguas¹, é possível o aluno dar a conhecer, através de textos, imagens, fotografias ou outras representações, um pouco da história linguística, que traduz o seu percurso de vida e o tipo de contacto com as línguas que atravessaram a sua vida, podendo partilhá-lo com colegas, amigos, professores...

Como podemos ver pelas figura 1 e 2, este é um documento pessoal onde os alunos registam como aprenderam línguas e, ao mesmo tempo, auto-avaliam-se nas línguas estrangeiras que dominam:

Figure 1 is a self-assessment form titled "Mi pasaporte de lenguas/My language passport". It consists of four rows, each representing a different language. Each row contains a grid for tracking progress across four categories: A1, A2, B1, and B2. The categories are further divided into C1 and C2. The form is decorated with stars and includes a small cartoon character at the bottom left.

Figura 1 – Ficha de Auto-avaliação

Figure 2 is a form titled "Mi pasaporte de lenguas/My language passport" with a focus on daily experiences. It features a large section titled "EN MI VIDA DIARIA/ IN MY EVERYDAY LIFE" with a list of activities/projects to be recorded. The form is decorated with stars and includes a cartoon character holding a pencil.

Figura 2 – Ficha sobre experiências vividas

¹ Para mais informações e exemplos de portfolios de línguas, é favor consultar o site http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html.

Como podemos observar, o portfolio de línguas é um documento pessoal que pressupõe a aprendizagem de idiomas ao longo da vida e, através do qual, aqueles que aprendem ou aprenderam uma língua, formal ou informalmente, partilham as suas aprendizagens linguísticas e as suas experiências culturais.

2 – Aprendizagem activa no EPLEs

76

Já muito foi escrito sobre as características dos aprendentes de LEs numa idade considerada precoce. Poderíamos enunciar várias características, contudo parece-nos mais importante focar a nossa atenção no facto de que as crianças, de acordo com Gardner (1988), são “doers”, isto é, aprendem as línguas porque precisam das mesmas e lembram-se mais facilmente de vocabulário e/ou expressões porque se depararam com os mesmos em situações de uso real. De facto, podemos afirmar que as crianças usam todos os seus sentidos para aprender, sendo activas, questionando o que as rodeia e aprendendo ao testar as suas hipóteses acerca do mundo de que faz parte.

Sendo assim, ao aprender uma língua estrangeira (LE), as crianças devem desenvolver actividades que se baseiem na investigação, criatividade e resolução de problemas práticos. De acordo com Brewster, Ellis & Girard (1992), os grandes objectivos de aprendizagem de LEs numa idade precoce prendem-se tanto com a análise e conceptualização da língua como também com a descoberta de outra cultura. Neste sentido, as crianças deverão desenvolver competências de escrita e orais, de forma a conseguirem compreender e expressar-se nestes domínios.

Torna-se, deste modo, indispensável referirmo-nos ao conceito de aprendizagem activa. Para Superfine (2001:32), este conceito pode ser definido como todo o tipo de aprendizagem que se faz sentir em actividades que: são centradas no sujeito-criança; são lúdicas e envolvem o sujeito em situações de prazer na aprendizagem; combinam o uso de jogos, canções e rimas; usam situações consideradas reais; estão relacionadas com tópicos ou vocabulário específico ou formas linguísticas específicas; se centram no significado e forma; reflectam o mundo que rodeia as crianças.

Por outras palavras, o ensino das LEs nos anos iniciais pressupõe uma prática intensiva da oralidade onde os jogos e as actividades lúdicas, como estratégias de ensino, devem ser privilegiados, de forma a rentabilizar as potencialidades da criança. Actividades que privilegiem somente a visão e a audição são extremamente redutoras das capacidades das crianças. Pelo contrário, o recorte, a colagem ou o desenho mostram-se mais adequados na aprendizagem.

É neste sentido que Superfine (idem) se refere aos três “C”s da aprendizagem activa numa idade precoce: curiosidade, criatividade e colaboração. No que se refere à curiosidade, já Piaget, Vygotsky & Bruner tinham afirmado que as crianças estão instintivamente programadas para aprender, uma vez que

“they are in a continual cycle of discovery, forming hypotheses, testing those hypotheses and discovering concepts and skills. They are driven by their insatiable curiosity” (Superfine, 2001:32).

Quanto à criatividade, sabemos que as crianças adoram fazer coisas que levem para casa para depois mostrar. Isto implica que construam materiais e que os exibam ou partilhem com familiares, para que reciclem vocabulário e linguagem usados ao descrever o processo de construção dos itens na aula de LE. Ao mesmo tempo, a criança desenvolve competências noutras áreas como expressão plástica ou a sua própria língua materna. Ao fazer colagens, recortes, desenhos, está a entrar nos domínios da primeira área anteriormente mencionada. Quando descreve como fez a sua colagem ou o seu desenho e justifica a forma como o fez, desenvolve a sua metalinguagem, fazendo uma ponte entre os conteúdos adquiridos na LE e o vocabulário ou estruturas da sua própria língua materna.

No que se refere ao último C, colaboração, este é talvez dos mais importantes, pois as actividades de colaboração “enable the non-academic child to gain self-esteem” (Bruner, 1975). A audição e exploração duma canção poderá ser uma boa actividade de colaboração. Vejamos o exemplo da canção² que se segue:

“Little Bunny Foo-Foo

Verse 1

Little bunny Foo-Foo hopping through the forest

(raise your hand up and down as if hopping along through the forest)

Scooping up the chipmunks and bopping them on the head.

(pound fist into palm)

Down came the good fairy and she said:

(drop shaking hand from above to below)

Little bunny Foo-Foo, I don't want to see you

(shake finger)

Scooping up the chipmunks and bopping them on the head

² Disponível em <http://esl.about.com/library/weekly/aa112800c.htm>

(raise your hand up and down as if hopping along through the forest)

I'll give you three chances,

(raise three fingers)

And if you're not good, I'll turn you into a goon.

(raise both hands up into the sky and shake them as if frightened)

Verse 2

So, the very next day...

(repeat except the fairy Godmother says 'two chances')

Verse 3

So, the very next day...

(repeat except the fairy Godmother says 'one chance')

Moral Final

The moral of this story is: Hare today, Goon Tomorrow!

(play on words of the common saying: "Here today, gone tomorrow")

Com esta canção, o professor poderá articular a aprendizagem da LE com outras áreas, nomeadamente: expressão plástica, ao construir o cenário da história da própria canção, isto é, uma floresta, com os fantoches do coelho, fada, macaco, etc.; expressão corporal, que poderá ser desenvolvida ao longo da audição da canção, ao usar os gestos recomendados; língua portuguesa, ao pedir que as crianças explorem conteúdos da língua alvo, comparando-os com os da sua língua materna e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a sua metalinguagem; matemática, ao rever qual a diferença entre números e numerais; e, por último, formação cívica, ao explorar a moral da história.

O trabalho colaborativo também pode ser desenvolvido recorrendo-se ao jogo. Num dos seus estudos, Fróis (2001:102) perguntou às crianças o que entendem por brincar, tendo obtido as seguintes respostas:

“Brincar é brincar com... bonecas, com videojogos. (...)

Brincar é divertir-se.

Brincar pode ser... jogar jogos”.

Segundo a etimologia da palavra, esta poderá ter evoluído da língua alemã: “blinken”, que significa gracejar ou foliar, ou seja, divertir-se numa forma infantil, jogando. Tendo em atenção que a criança aprende melhor uma língua se for colocada perante situações reais, poderíamos ainda focar a nossa atenção no termo “jogo” que em latim

significa fingir de “fingere”, ou seja, reproduzir, imaginar e inventar. Desta forma, como Fróis (2001) afirma, brincar é jogar, ou seja, saber ser o outro. Existem no mercado diversos tipos de jogos lúdicos para a aprendizagem de LEs. Contudo, vamos referir-nos, em primeiro lugar, aqui àqueles que a nosso ver desempenham um maior papel activo no mundo imaginário da criança: os jogos em formatos digital. Como Fróis (2001:109) afirma, a criança

“efectua opções, toma iniciativas, tem poder de decisão, assume posições, afirma-se, torna-se responsável... Pode sair do jogo a qualquer momento, e voltar para o mundo real, transitar novamente para o jogo, e reiniciá-lo, tentando rentabilizar os ganhos anteriormente obtidos e imaginar estratégias que permitirão evitar erros já cometidos”.

Todas estas decisões, opções e iniciativas são tomadas de forma colaborativa, pois os alunos acabam por trocar experiências aquando e fora do mundo imaginário dos jogos.

Quanto aos jogos materiais, estes podem passar pelo recurso à mímica e à teatralização. Poderíamos enunciar vários jogos, mas vamos apenas exemplificar dois casos. No jogo “Simon Says...”, em primeiro lugar, devemos referir que o jogo permite o “relacionamento social regrado, a compreensão e a interiorização de certas regras de conduta” e auxilia a coordenação físico-motora e o desenvolvimento do pensamento cognitivo (cf. Nobre, 2001:168). Em segundo lugar, este jogo permite funcionar como actividade de remediação, consistindo no seguinte: as crianças vagueiam pela sala até que o professor diz “Simon says run” e todos os meninos têm que de correr. De repente, o professor bate palmas e todos vagueiam pela sala até que sejam dadas novas ordens, como por exemplo: “Simon says touch your ears” ou “Simon says walk with giant steps”.

Um outro tipo de jogo é o “I went to the market”. Neste simula-se uma feira/mercado, na qual/no qual os alunos poderão desempenhar as funções de vendedores e/ou consumidores. Pretende-se com este jogo que as crianças mobilizem vocabulário adquirido na língua-alvo que se prenda com a alimentação e vestuário, mobilizando, ao mesmo tempo, conhecimentos adquiridos quanto a áreas como Estudo do Meio e Matemática: no primeiro caso, fazem-se reger pelas regras específicas do acto de venda/ compra no contexto duma feira ou dum mercado; no segundo caso, ao efectuar compra e venda de produtos há que fazer os cálculos respectivos usando uma moeda específica.

Por tudo o que acabámos de enunciar, acreditamos que é indispensável pedir aos professores que seleccionem as metodologias que, em seu entender, se afigurem as mais adequadas, por estarem mais próximas do mundo das crianças. No entanto, não se

pode descurar a necessidade de que no jogo, bem como noutras actividades lúdicas, "...o uso dos conteúdos programáticos seja relevante para o professor ou educador, caso contrário estaríamos a cair no erro (...) de permitir que a brincadeira dissolva a pertinência dos assuntos tratados." (Nobre, 2002).

3 – Estudo de caso: a intercompreensão em aula de língua espanhola como LE

No sentido de sensibilizar as crianças para a diversidade linguística, pusemos em prática uma aula de experimentação de iniciação à língua espanhola, com crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade, no primeiro ano de escolaridade, no Colégio do Sardão.

80

Os nossos objectivos foram: despertar a curiosidade das crianças pela língua espanhola; despertar o interesse pela aprendizagem posterior de línguas estrangeiras em geral; e ainda consciencializar as crianças para a diversidade linguística e cultural, existente no mundo de hoje.

No início da sessão, cuja transcrição se encontra em anexo, os alunos começaram por ouvir uma gravação, onde uma pessoa se apresentava e enumerava aquilo que iria comprar no supermercado. Procurámos saber se os alunos conseguiam perceber que idioma tinham acabado de escutar e, rapidamente, quase todos disseram "É Espanhol! Espanha! (imitando a entoação característica da Língua)". Grande parte reconheceu o idioma por já ter ouvido falar, e muitos disseram já ter contactado com a cultura espanhola, nomeadamente uma aluna que refere o seguinte:

"porque eu conheço a língua/ já passei férias várias vezes numa ilha espanhola que se chama Tenerife/ lá ouço muitas palavras espanholas..." (SQ1:4)

Conversando com os alunos na aula, procurávamos saber se havia mais palavras dessa língua que conhecessem, para além das da gravação. Foi com surpresa que os ouvimos dizer correctamente palavras como "manzana", "Buenos dias", "Buenas Noches", "Hola", "Gracias", "niño", "niña", o que revela, em nossa opinião, um pouco da história linguística de cada um, e os contactos que já tiveram com a cultura em questão, já que quase todas são expressões ou palavras de uso social.

Relativamente à pergunta sobre se tinham amigos espanhóis, nem todas as crianças reconheceram já ter contactado directamente com pessoas dessa nacionalidade. Porém, uma das alunas referiu que

“era sobre uma senhora que se chamava Ana/ eu conheço uma amiga que também se chamava Ana como a senhora da gravação/ ela era espanhola e muito minha amiga/ hum/ entendíamo-nos porque eu lhe ensinei algumas palavras difíceis em Português e.../ ela ensinou-me algumas em espanhol/ por isso ficámos a saber um bocadinho a língua uma da outra/ (SQ1:14)

Outro aluno disse que tinha um amigo Espanhol, que era músico no restaurante da família:

“tenho um amigo músico/ espanhol/ que toca no restaurante do meu pai/ fala espanhol/ mas é quase igual a português/ eu percebo o que ele diz/” (SQ1:45)

Depois de voltarmos a encaminhar a nossa conversa para a gravação que tínhamos escutado no início da sessão, pedimos às crianças que relembassem outras palavras já ouvidas.

81

18	AL4	a senhora da gravação disse “leite”!/
19	P	assim.../ leite?/
20	ALS	não!/ leche!/
21	AL1	então.../ leche significa leite/
22	AL3	disse “tomate” (imitando o sotaque espanhol)
23	AL6	escreveste igual
24	P	sim/ porque se escreve de igual forma/
25	AL7	cereaes
26	P	cereales/ é cereales que se diz/ muito bem/
27	AL8	como é que eles dizem...?/ paella?/ e também xenora!/ (tentando pronunciar zanahoria)
28	P	também ouvi naranja!/ que quer dizer?
29	AL5	naranja significa laranja/
30	ALS	que engraçado!/ só muda uma letra no início!.../”

(SQ1)

Outras palavras, como por exemplo “cerais”, foram rapidamente identificadas e traduzidas pelos alunos. Reportando-nos mais uma vez à biografia linguística do grupo, é provável que essa rápida associação de significado se prenda com os produtos alimentares, vulgarmente de origem espanhola, consumidos por esta faixa etária. Ao longo da sessão, tentámos fazer a repetição fonética das palavras que iam sur-

gindo, de modo a facilitar a memorização dos sons da língua-alvo. No entanto, foi com algum espanto e muita satisfação que reparámos que os alunos estavam já sensibilizados para a língua espanhola, imitando na perfeição muitos sons e tentando reproduzir outros, ora por imitação, ora por tentativa-erro, mesmo sem auxílio dos professores.

Perguntámos-lhes, posteriormente, “quando nos dizem “Gracias”, o que devemos responder?”. Os alunos ficaram pensativos e a nenhum lhes ocorreu a expressão. À medida que a escrevíamos no quadro, um aluno disse: “já sei!/ nós dizemos de nada e eles dizem de nada (tentando expressar-se com sotaque espanhol) (SQ1:35). E um outro quis acrescentar: “os espanhóis as vezes/ ...quando falam/ ...tem o mesmo som dos portugueses/ mas dizem com mais força alguns/ (SQ1:41).

Posteriormente os alunos iniciaram o trabalho de grupo. Havia peças com palavras em Português, e em Espanhol. O objectivo era emparelhar as que tinham o mesmo significado e colá-las na cartolina, debaixo da imagem a que correspondiam. Pelos diferentes grupos ouvia-se um discurso semelhante: “alguém encontrou o pan?/” (SQ2:4); “eu tenho o pão e quero o pan.../” (SQ2:5) e “este diz pescado/ eu tenho o pescado/ (SQ2:7). Progressivamente os alunos iam encontrando os pares de palavras e completando os seus trabalhos.

Estavam de tal modo entusiasmados e felizes ao longo da sessão, que aproveitámos ainda para introduzir os nomes de alguns locais onde se podem comprar os alimentos cujos nomes estudámos. Rapidamente, com a ajuda dos professores, os alunos associaram “pan” a “panadería”, “pescado a “pescadería”...

Como é desejável na aprendizagem inicial de LEs, centrámo-nos na oralidade e em questões de pronúncia e entoação, em detrimento de uma preocupação com a escrita. Foi nosso propósito usar o jogo e as situações lúdicas como estratégias de ensino, dando sempre espaço às crianças para que questionassem, concluíssem, relacionassem, brincassem e partilhassem conhecimentos e descobertas na aprendizagem de uma nova LE. (cf. Nobre, 2002).

No final da sessão concluímos que as crianças ficaram a perceber a similaridade existente entre as duas línguas. Nunca, em nenhuma parte da sessão, os alunos revelaram alheamento da língua materna, mas deram-lhe sempre enorme relevo, estabelecendo comparações, semelhanças e diferenças entre esta e a língua-alvo. Como foi possível comprovar através de todas as transcrições aqui apresentadas, não foi necessário o domínio da língua espanhola por parte das crianças, para que houvesse uma compreensão eficaz do que era dito oralmente. Os alunos induziram, a partir do seu idioma, as estruturas de base de uma outra língua que, apesar de não ser totalmente desconhecida, nunca antes lhes havia sido ensinada. A intercompreensão permitiu

que as crianças falassem a sua própria língua e que houvesse entendimento, como refere Hermoso (1998): “hablar cada uno su lengua y entender la de su interlocutor – sobretudo si es de la misma familia lingüística.”

Como crianças que são, revelaram uma despreocupação com o perfeccionismo, não manifestando nunca medo de errar nas suas tentativas de responder ao que era solicitado ao grupo em geral. Também não revelaram qualquer tipo de dificuldade na adaptação fonológica da língua espanhola. Observando e comparando palavras, concluíram sobre aspectos escritos e de entoação da LE estudada.

No final desta sessão, acreditamos que ficou o estímulo para que novos horizontes se abram num futuro próximo: as crianças estão entusiasmadas em aprender novas palavras em diferentes línguas, tendo mesmo proposto que, para além de outras aulas de Espanhol, sejam dadas aulas de Francês. Foi muito gratificante ver como ficaram felizes e entusiasmadas estas crianças ao “aprenderem a falar Espanhol”.

No final, um dos alunos da sala bateu levemente nas costas da professora enquanto esta arrumava os materiais e disse simpaticamente: “Adiós, profesora!”

De facto, podemos afirmar que as crianças usam todos os seus sentidos para aprender, sendo activas, questionando o que as rodeia e aprendendo ao testar as suas hipóteses acerca do mundo de que faz parte.

Em suma, o ensino de LEs, nos anos iniciais, pressupõe uma prática intensiva da oralidade onde os jogos e as actividades lúdicas, como estratégias de ensino, devem ser privilegiadas, de forma a rentabilizar as potencialidades da criança.

83

Conclusões

Esta primeira abordagem de um conteúdo linguístico novo, não pretendeu ser exaustiva nem demasiado elaborada, pois o grupo etário a que foi destinada a experiência era muito jovem. Foi uma iniciativa pontual que visou a capacidade de interação linguística que as crianças eram capazes de ter perante palavras formalmente desconhecidas. Verificou-se, com agradável surpresa, que a adesão e o entusiasmo com que trabalharam superou as expectativas depositadas nesta acção, podendo isto ser explicado, em parte, pela bagagem cultural e consciência de mundo que estes alunos já têm, e que provém do seu elevado nível sócio-económico. Ainda, esta experiência fez com que ambas as partes se propusessem, daqui em diante, a enfrentar novos desafios na aprendizagem desta e de outras LEs, no que se refere à adopção do portfolio de línguas como documento de trabalho, registo e avaliação de todas essas aprendizagens.

Referências bibliográficas

- BREWSTER, J. *et al.* (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin Books.
- BRUNER, J. (1975). From communication to language. *Cognition*, n.º 3, pp. 255 – 287.
- CRUZ, M. & MEDEIROS, P. (2006). European Plurilingualism and Online Mobility at Primary Schools. *International Journal of the Humanities*. Cambridge: University of Cambridge. (no prelo)
- FRÓIS, J. (2002). Brinco (com CDROMs), logo aprendo. *Revista Educação e Comunicação*, n.º 7. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 102 – 111.
- HERMOSO, A. (1998). La Intercomprensión: una revolución en el arte de entenderse. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, n.º 21.
- MORIN, E. (1999). *A Cabeça Bem-feita. Repensar a Reforma. Repensar o Pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil (trad).
- NOBRE, C. (2002). O jogo no ensino precoce da língua inglesa. *Revista Educação e Comunicação*, n.º 7. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 165 – 171.
- POMPHREY, C. (1997). The language awareness of PGCE Modern Languages and English Students. *Links 17*. London: CILT, pp. 1 – 4.
- SUPERFINE, W. (2002). Why use activity based learning in the young learner classroom?, in *Revista Educação e Comunicação*, n.º 7. Leiria, Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 27 – 36.

Anexos

Sequência I

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | P | vão ouvir uma gravação e quero que identifiquem a língua em que a pessoa está a falar/ pode ser?/
(os alunos ouvem a gravação: hola/ me llamo Ana/ hoy me voy al supermercado/ quiero comprarme leche pan naranjas cebolla tomate cereales y pescado/ tengo que irme.../ adiós.../ hasta pronto!/ tengo que irme.../ adiós!/ hasta pronto!) |
| 2 | ALS | é espanhol!/ espanha (imitando o sotaque) |
| 3 | P | porquê?/ |
| 4 | AL1 | porque eu conheço a língua/ já passei férias várias vezes numa ilha espanhola que se chama Tenerife/ lá ouço muitas palavras espanholas.../ |
| 5 | P | quem sabe dizer alguma palavra em espanhol?/ |
| 6 | AL2 | buenos días!/ |
| 7 | AL3 | buenas noches!/ gracias!/ buenas tardes/ |
| 8 | AL4 | buenas gracias!/ leche/ |
| 9 | ALS | é leite!/ |
| 10 | AL5 | manzana!/ |
| 11 | AL4 | niña!/ niño!/ |

-
- 12 AL3 ...Patrick/ o nome de um amigo do meu pai/ depois também ficou meu
amigo/ não percebia tudo o que ele me dizia, mas o meu pai traduziu-me.../
13 P perceberam tudo o que dizia a gravação?/
14 AL1 era sobre uma senhora que se chamava Ana/ eu conheço uma amiga que
também se chamava Ana como a senhora da gravação/ ela era espanhola e
muito minha amiga/ hum/ entendíamos porque eu lhe ensinei algumas
palavras difíceis em Português e.../ ela ensinou-me algumas em espanhol/
por isso ficámos a saber um bocadinho a língua uma da outra/
15 P e mais?/
16 AL1 quando vim embora ela já sabia palavras difíceis em português!/
17 P e mais?/
18 AL4 a senhora da gravação disse “leite”!/
19 P assim.../ leite?/
20 ALS não!/ leite!/
21 AL1 então.../ leite significa leite/
22 AL3 disse “tomate” (imitando o sotaque espanhol)
23 AL6 escreveste igual
24 P sim/ porque se escreve de igual forma/
25 AL7 cereales
26 P cereales/ é cereales que se diz/ muito bem/
27 AL8 como é que eles dizem...?/ paella?/ e também xenora!/ (tentando pronun-
ciar zanahoria)
28 P também ouvi naranja!/ que quer dizer?
29 AL5 naranja significa laranja/
30 ALS que engraçado!/ só muda uma letra no início!.../
31 P como é que dizemos quando entramos numa loja?/
32 ALS hola/ buenos dias!/
33 P e.../ quando vimos embora?/
34 ALS gracias!
(a professora regista no quadro a expressão correcta)
35 AL4 já sei!/ nós dizemos de nada e eles dizem de nada (tentando expressar-se
com sotaque espanhol)
36 ALS é tão parecido!/
37 P outra palavra parecida com português?/
38 AL9 limón!
39 ALS ah!/ significa limão/
40 P que queres perguntar?/

-
- 41 AL4 so quero dizer que os espanhóis as vezes/ ...quando falam/ ...tem o mesmo som dos portugueses/ mas dizem com mais força alguns/
- 42 AL10 sim!/ sim! olha professora/ os espanhóis escrevem muitas palavras iguais a nós/ mas nós pomos acento e eles não...
(...)
- 45 AL8 tenho um amigo músico/ espanhol/ que toca no restaurante do meu pai/ fala espanhol/ mas é quase igual a português/ eu percebo o que ele diz/

Sequência 2

- 1 P agora vamos fazer um trabalho de grupo/ temos peças em cartolina com palavras em português e a sua correspondente em espanhol/ cada grupo tem que encaixar ambas e colá-las debaixo da imagem que lhe corresponde/ pode ser?/ ficam nos grupos do costume/
(...)
- 4 AL5 alguém encontrou o pan?/
5 AL6 eu tenho o pão e quero o pan.../
6 AL5 da-me então/
7 AL3 este diz pescado!/ eu tenho pescado/
8 AL2 quem tem o peixe?/
9 AL8 sou eu!
(...)
- 32 P agora vamos aprender os nomes em espanhol dos locais onde se podem comprar estes alimentos/ querem aprender?/
33 ALS sim!/
34 P vou colocar os nomes no quadro e quero que vocês digam o que querem dizer/ está bem?/
35 AL10 panadería é onde temos o pão/ professora!/
36 AL6 o pescado temos na pescadería/ não é?/
37 AL9 ah/ e a pastelería é onde temos os pasteis!