



Susana Marques Sá

**Educação, Diversidade Linguística e
Desenvolvimento Sustentável**



Susana Marques Sá

**Educação, Diversidade Linguística e
Desenvolvimento Sustentável**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do Programa Operacional Ciência e Inovação 2010 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia e do Fundo Social Europeu no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.



À memória do meu pai que incutiu em mim o desejo de aprender sempre mais.

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Luísa Garcia Alonso
Professora Associada do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora)

Professor Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar Convidado da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A realização deste trabalho de investigação só foi possível devido a algumas pessoas que, de uma forma ou outra, permitiram que este projecto pessoal se concretizasse e se tornasse um caminho menos solitário...

À Professora Ana Isabel Andrade, pela amizade, pelas incansáveis palavras de apoio, pela tranquilidade transmitida, mas principalmente, por sempre acreditar em mim.

À minha mãe, por todos os sacrifícios que fez e pelo incansável apoio e amor com que me presenteou toda a minha vida.

À minha irmã, por todos os risos e choros, pelas cumplicidades partilhadas ao longo dos anos mas, principalmente, por nunca me ter deixado desistir.

Ao Pedro, meu marido, por confiar em mim mais do que eu própria e pelo seu amor incondicional que fez de mim muito do que sou hoje.

Às amigas especiais, Conceição, Paula, Sofia, Susana e Vânia, por todos os momentos partilhados, por terem iniciado comigo esta viagem pelo mundo da diversidade e por ainda hoje caminharmos juntas.

Às colegas de mestrado, pelo companheirismo e pelas experiências partilhadas, em especial à Patrícia, pela amiga fantástica e disponível que é.

Às minhas colegas e amigas do LALE pelo apoio e companheirismo diários e à Patrícia do LEDUC, pela amizade e por todos os momentos de risos e desabaços.

À professora Filomena, pela amizade e apoio demonstrados e por me ter ajudado a (re) construir a minha identidade enquanto professora.

Ao director do Colégio de Albergaria-a-Velha e à professora Susana Bernardes, pela disponibilidade demonstrada, sem a qual o estudo empírico não seria possível.

Aos alunos, participantes deste estudo, pelo entusiasmo e receptividade.

A todos os meus amigos, pelo carinho e amizade e a todos aqueles que passaram na minha vida e me ensinaram a ver o mundo de outra forma

A todos o meu muito obrigado

palavras-chave

educação, desenvolvimento sustentável, sensibilização à diversidade linguística e cultural, currículo, gestão curricular

resumo

Este estudo, elaborado a partir de um projecto de intervenção com uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, teve como principal objectivo a concepção, implementação e avaliação de actividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural concebidas no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

Tratando-se de um estudo do tipo investigação-acção, realizado dentro de uma sala do 1º Ciclo, foram recolhidos dados através da observação de aulas, posteriormente transcritas e analisadas a partir da escala de Nível de Envolvimento de Leuven, e de entrevistas finais aos alunos, participantes do estudo.

A análise dos dados permitiu concluir que os alunos se envolveram de forma positiva em todas as tarefas propostas, tendo desenvolvido a consciência do seu papel enquanto cidadãos no que se refere à promoção da diversidade linguística, cultural e biológica bem como à protecção dos recursos naturais.

O estudo sugere ainda que, através da educação em e pelas línguas, é possível contribuir para a compreensão de que Ambiente, Economia, Sociedade e Cultura são esferas indissociáveis da vida humana, tendo que ser abordadas de modo transversal e articulado, desde os primeiros anos de escolaridade, se pretendemos contribuir para a construção de um futuro sustentável.

keywords

education, sustainable development, awareness to language and cultural diversity, curriculum, curricular management

abstract

The main objective of this study is to create, implement and evaluate activities of awareness to language and cultural diversity, in the scope of an education for sustainable development.

This action-research study was carried out with a primary class. The collected data include class observation, which was transcribed and analysed with the Leuven Involvement Scale scale and also interviews to pupils.

The data analysis evidences that the pupils engaged positively in the proposed activities. They also became aware of their role as citizens regarding the linguistic, cultural and biological diversity, as well as the protection of natural resources.

The study further suggests that language education may contribute for the understanding of Environment, Economy, Society and Culture as a whole system of the human life. A multimodal approach of these spheres should be implemented in the first years of school curriculum, in order to contribute for a sustainable future.

Schlüsselbegriffe

erziehung, sustainable development (nachhaltigkeit), curriculum, sensibilisierung für sprachen- und kulturvielfalt, curriculum Management

Zusammenfassung

Hauptziel dieser Studie, ein Interventionsprojekt mit einer Grundschulklasse, war die Konzeption, Implementierung und Evaluierung von Aktivitäten zur Sensibilisierung für Sprachen- und Kulturvielfalt im Rahmen einer Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung (sustainable development).

Die Datenerhebung wurde anhand von Unterrichtsbeobachtungen, Transkriptionen von Video-Aufnahmen und Interviews mit projektteilnehmenden Schülern durchgeführt, wobei die Transkriptionen mit Hilfe der Leuven Involvement Scale analysiert worden sind.

Die Datenanalyse ergab, dass sich die Schüler nicht nur in sehr positiver Weise an allen Aufgaben beteiligt haben, sondern dabei auch ein Selbstbewusstsein entwickelt haben über ihre Rolle als Staatsbürger zur Förderung von Sprachen-, Kultur- und Biovielfalt und zum Umweltschutz.

Diese Studie weist außerdem darauf hin, dass die Erziehung mit und zu Sprachen ein Bewusstsein fördern kann, in dem Umwelt, Ökonomie, Gesellschaft und Kultur nicht zu trennende Bereiche der humanen Welt sind und deshalb bereits in den ersten Schuljahren in einem transversalen Unterricht eingeführt werden sollten.

Mots-clés

éducation, développement durable, éveil aux langues et aux cultures, curriculum, gestion du curriculum

Résumé

Le principal objectif de cette étude a été la conception, la mise en pratique et l'évaluation d'activités d'éveil aux langues et aux cultures conçues dans le contexte d'une éducation du développement durable.

Cette étude de recherche-action a été développée dans une classe de l'École Primaire. Les données ont été recueillies à travers l'observation de classes, postérieurement transcrites et analysées selon l'échelle du Niveau d'Engagement de Leuven, et d'interviews finales dirigées aux élèves qui ont participé à cette étude.

L'analyse des données nous a mené à la conclusion suivante: les élèves ont participé positivement à toutes les tâches proposées, en prenant conscience de leur rôle de futurs citoyens, engagés à la promotion de la diversité linguistique, culturelle, biologique et à la protection des ressources naturelles.

L'étude suggère encore que l'éducation linguistique peut contribuer fortement à la compréhension de l'Environnement, de l'Économie, de la Société et de la Culture comme sphères indissociables de la vie humaine. Si notre objectif est la construction d'un avenir durable, ces quatre dimensions de la vie humaine doivent être travaillées transversalement dès les premières années de scolarité.

ÍNDICE

Índice	I
Índice de quadros.....	IV
Índice de diagramas	IV
Índice de gráficos	V
Índice de figuras	V
Índice de anexos	VI
Lista de abreviaturas	VIII
Introdução	9
Capítulo I – Educação para o desenvolvimento sustentável	15
Sumário I	17
1- Para uma compreensão do conceito de desenvolvimento sustentável	17
1.1 – Definição do conceito	17
1.2 – Origens	23
1.3 – Críticas e obstáculos ao desenvolvimento sustentável	28
1.4 – A premência de um desenvolvimentos sustentável: alguns números	31
2 – A importância de educar para o desenvolvimento sustentável	35
2.1 – Os princípios de uma educação para o desenvolvimento sustentável	35
2.2 – A promoção da educação para a cidadania	38
2.3 – A necessidade de uma gestão flexível e diferenciada do currículo	46
Capítulo II – A importância da sensibilização à diversidade linguística e cultural ..	51
Sumário II	53
1- A diversidade linguística e cultural na nossa sociedade	53
1.1 – Um Portugal multicultural: alguns números	53
1.2 - A educação intercultural na gestão da diversidade	58
1.3 – As preocupações com a perda da diversidade	61
1.4 – Os direitos linguísticos e culturais	65
2 – A sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade	69

2.1 – Alguns projectos e instrumentos europeus para a sensibilização à diversidade linguística.....	69
2.2 – A política linguística educativa para Portugal.....	73
2.3 – A sensibilização à diversidade linguística e cultural: alguns pressupostos..	76
2.4 – Implicações didácticas de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º CEB	81
2.5- A competência intercultural e plurilingue	84
Capítulo III – Orientações metodológicas do estudo	93
Sumário III	95
1- Enquadramento e apresentação do estudo	95
1.1 – Metodologia de investigação: a investigação-acção	95
1.2 – Contexto de emergência do estudo	98
1.3 – Questões e objectivos de investigação	100
2 – Apresentação do projecto de intervenção	101
2.1 – Inserção curricular da temática	101
2.2 – Caracterização dos participantes	105
2.3 – Descrição das sessões do projecto de intervenção	110
2.3.1 - Sessão – Origem e construção da Língua Portuguesa	112
2.3.2 - Sessão – Vamos descobrir a diversidade linguística	113
2.3.3 - Sessão – Da diversidade linguística à biodiversidade	115
2.3.4 - Sessão – Água: um tesouro a preservar	116
2.3.5 - Sessão – As riquezas que nós temos	118
2.3.6 - Sessão - A poesia na ilha das palavras	120
3 - Instrumentos de recolha de dados	120
3.1 - A observação directa e a videogravação	120
3.2 - A entrevista	122
3.3 - As fichas de registo	123
Capítulo IV - Apresentação e análise dos dados	125
Sumário IV	127
1 - Metodologia de análise de dados	127
1.1 - A análise de conteúdo	127

1.2 - A escala de nível de envolvimento de Leuven	129
1.3 - O instrumento de tratamento de dados	135
2- Análise e discussão dos resultados.....	139
2.1 - Nível de envolvimento	139
2.1.1 - Sessão 1 – Construção do painel da Língua Portuguesa	140
2.1.2 - Sessão 2 – Realização do jogo de cartões	143
2.1.3 - Sessão 3 – Construção do mapa sobre a diversidade	145
2.1.4 - Sessão 4 – Apresentação do trabalho de grupo	147
2.1.5 - Sessão 5- Realização do jogo dramático “Melhor escolher para melhor viver	149
2.1.6 - Sessão 6 – Análise e discussão de poemas	152
2.2 – Percepção sobre os conhecimentos adquiridos	156
2.2.1 - Conhecimentos sobre a diversidade linguística	156
2.2.2 - Conhecimentos sobre a diversidade biológica	159
2.2.3 - Conhecimentos sobre a preservação dos recursos - a água	162
2.2.4 - Conhecimentos sobre a distribuição dos bens e recursos	163
2.2.5 - Conhecimentos sobre os hábitos de consumo	165
2.3 - Apreciação do projecto	167
2.3.1 – Utilidade	167
2.3.2 – Satisfação	169
2.3.3 – Divulgação	176
2.4 - Síntese dos resultados obtidos	178
Conclusão	181
Bibliografia	189
Anexos	209

Índice de quadros

Quadro 1 – Competência de comunicação intercultural	86
Quadro 2 – Visão geral das sessões	111
Quadro 3 – As categorias de análise	136
Quadro 4 – Categoria 1 – Nível de envolvimento	137
Quadro 5 – Categoria 2- Apreciação do projecto	138
Quadro 6 – Categoria 3 – Aprendizagens alcançadas	139
Quadro 7 – Nível de envolvimento de A1, A2 e A3 :.....	142
Quadro 8 - Nível de envolvimento de A4 e A5	144
Quadro 9 - Nível de envolvimento de A6 e A7	146
Quadro 10 - Nível de envolvimento de A8, A9 e A10	149
Quadro 11 - Nível de envolvimento de A11, A12 e A13	151
Quadro 12 - Nível de envolvimento de A14 e A15	154
Quadro 13 - Nível de envolvimento de todos os alunos observados	154
Quadro 14 – “Na ilha das palavras hoje aprendi que...”	158
Quadro 15 – “O que mais gostei de fazer hoje na ilha das palavras”	172
Quadro 16 – “O que mais gostei de fazer hoje na ilha das palavras”	173

Índice de diagramas

Diagrama 1 – Pilares do desenvolvimento sustentável.....	22
Diagrama 2 – Dimensões da competência plurilingue	89
Diagrama 3 – Domínios de intervenção	99

Índice de gráficos

Gráfico n.º 1 – Cidadãos estrangeiros residentes em território nacional	55
Gráfico n.º 2 - Nível de escolaridade dos encarregados de educação.....	106
Gráfico n.º 3 – Línguas que os alunos dizem falar	107
Gráfico n.º 4 – Línguas que os alunos dizem conhecer	107
Gráfico n.º 5 – Línguas que os alunos dizem que percebem mas não falam	108
Gráfico n.º 6 – “Aprender línguas é importante para...”	109
Gráfico n.º 7 – Sinais de envolvimento de A1, A2 e A3	142
Gráfico n.º 8 - Sinais de envolvimento de A4 e A5	144
Gráfico n.º 9 - Sinais de envolvimento de A6 e A7	146
Gráfico n.º 10 - Sinais de envolvimento de A8, A9 e A10	148
Gráfico n.º 11 - Sinais de envolvimento de A11, A12 e A13	151
Gráfico n.º 12 - Sinais de envolvimento de A14 e A15	153
Gráfico n.º 13 – “Gostei mais de...”	171

Índice de figuras

Figura 1 – Painel “ A Língua Portuguesa”	113
Figura 2 – Título “ A ilha das palavras” em diferentes línguas	114
Figura 3 – Quadro de pregas com cartões	115
Figura 4- Mapa da diversidade linguística e biológica	115
Figura 5 - Cartaz - Os Botânicos	117
Figura 6– Cartaz - Os Ecologistas	117
Figura 7– Cartaz - Os Zoólogos	117
Figura 8– Cartaz – Os Linguistas	117

Índice de anexos

Anexo 1 – Ficha de caracterização	211
Anexo 2 - Gráficos das línguas contactadas pelos alunos	214
Anexo 3 - Visão conjunta das sessões do projecto	217
Anexo 4 – Folheto sobre o projecto	225
Anexo 5 – Pedido de autorização para videogravar as sessões	227
Anexo 6 – História da Língua Portuguesa	229
Anexo 7 – Ficha de trabalho nº 1	232
Anexo 8 – Ficha de registo “Na Ilha das Palavras hoje aprendi que”	237
Anexo 9 – Título da história em diferentes línguas	239
Anexo 10 – Ficha de trabalho nº 2	241
Anexo 11 – Ficha de registo “Na Ilha das Palavras hoje gostei mais de ”	244
Anexo 12 – Ficha de trabalho nº 3	246
Anexo 13 – Grelhas de registo de trabalho de grupo	248
Anexo 14 – Ficha de registo “Em grupos de dois escrevam o que aprenderam hoje na Ilha das Palavras”	253
Anexo 15 – Ficha de trabalho nº 4	255
Anexo 16 – Problema matemático “A torneira a pingar”	257
Anexo 17 – Ficha de registo “O que mais gostei de aprender hoje na Ilha das Palavras”	259
Anexo 18 – Poema “Gente Humilde”	261
Anexo 19 – Power-point “As riquezas que nós temos”	263
Anexo 20 – Jogo dramático “Melhor escolher para melhor viver”	264
Anexo 21 – Ficha de registo “Em grupos de dois escrevam o que aprenderam hoje na Ilha das Palavras”	268
Anexo 22 – Power-point “A poesia”	270
Anexo 23 – Ficha de trabalho nº 5	271
Anexo 24 - Guião da entrevista	273
Anexo 25- Transcrição das entrevistas	275
Anexo 26- Tabela de convenções utilizadas nas transcrições	301
Anexo 27 – Folha de observação do nível de envolvimento	303

Anexo 28 – Tabelas de observação referentes a A1, A2 e A3	305
Anexo 29 – Tabelas de observação referentes a A4 e A5	308
Anexo 30 – Tabelas de observação referentes a A6 e A7	310
Anexo 31 – Tabelas de observação referentes a A8, A9 e A10	312
Anexo 32 – Tabelas de observação referentes a A11, A12 e A13	315
Anexo 33 – Tabelas de observação referentes a A14 e A15	318
Anexo 34 - Testemunhos dos alunos referentes aos conhecimentos sobre a diversidade linguística	320
Anexo 35 – Testemunhos dos alunos referentes aos conhecimentos sobre a diversidade biológica	324
Anexo 36 - Testemunhos dos alunos referentes aos conhecimentos sobre a importância da preservação dos recursos – a água	327
Anexo 37 - Testemunhos dos alunos referentes aos conhecimentos sobre a partilha e distribuição de bens e recursos	330
Anexo 38 - Testemunhos dos alunos referentes aos conhecimentos sobre os hábitos de consumo	334
Anexo 39 - Testemunhos dos alunos referentes aos conhecimentos sobre a utilidade do projecto	337
Anexo 40 - Testemunhos dos alunos referentes à satisfação em relação ao projecto	341
Anexo 41 - Testemunhos dos alunos referentes à divulgação do projecto	345

Lista de abreviaturas

- DLC** – Diversidade Linguística e Cultural
- DS** – Desenvolvimento Sustentável
- DEDS** – Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- UNESCO** – United Nation Educational Scientific and Cultural Organization
- SDLC** – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural
- EDS** – Educação para o Desenvolvimento Sustentável
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- EB** – Ensino Básico
- WCED** – World Commission on Environment and Development
- IUCN** – International Union for the Conservation of Nature
- UNEP** – United Nations Environment Programme
- WWF** – World Wide Foundation
- ME** – Ministério da Educação
- A21** – Agenda 21
- A21L** – Agenda 21 Local
- A21E** – Agenda 21 Escolar
- INE** - Instituto Nacional de Estatísticas
- DUDL** – Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
- DUDC** – Declaração Universal da Diversidade Cultural
- QECR** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
- PEL** – Portfolio Europeu de Línguas
- CI** – Competência Intercultural
- CP** – Competência Plurilingue

INTRODUÇÃO

Introdução

Se pararmos e olharmos à nossa volta de forma atenta vemos que, na sociedade em que vivemos, é cada vez mais evidente a presença da Diversidade Linguística e Cultural (DLC) e que pessoas de diferentes nacionalidades, convicções, valores, línguas e culturas habitam os mesmos espaços.

Sobre a escola recai também a responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, toda esta diversidade e de preparar os alunos e a sociedade para lidar positivamente com ela, através do contacto com um leque variado de línguas e culturas que predisponha para viver com o Outro de forma harmoniosa e salutar.

Neste contexto, as motivações que nos levaram a realizar este estudo foram do foro pessoal e profissional. No que diz respeito aos factores de ordem pessoal, tínhamos o desejo de continuar um estudo iniciado no final da Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo na disciplina de seminário “Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras” na Universidade de Aveiro, intitulado “As línguas das crianças alófonas: contributos para a sensibilização à diversidade linguística” (Antunes, Dias & Sá, 2004). Isto porque acreditamos que promover uma educação para a DLC implica uma desconstrução de estereótipos, de preconceitos e de sentimentos negativos que muitas vezes as crianças possuem e que se constituem barreiras no processo de conhecimento do Outro e de respeito pela diversidade.

Como afirma Zaragoza, “la educación del siglo XXI deberá, por tanto, no sólo ser multilingue, sino también abierta en su concepción a toda la riqueza del patrimonio lingüístico mundial” (2001: 438). Nesta linha defende-se que as línguas desempenham um papel cada vez mais importante no mundo globalizado, facilitador da mobilidade de pessoas, bens, informação e conhecimento, devendo ser encaradas como um elemento fundamental no sentido de coadjuvar o contacto e o entendimento entre diferentes comunidades, uma forma de assegurar os direitos fundamentais de todos os indivíduos.

Para além das preocupações com a DLC, inquietam-nos também os problemas do foro ambiental, decorrentes do crescimento e progresso incontroláveis dos nossos dias e da necessidade cada vez mais premente de um Desenvolvimento Sustentável (DS), ou seja, de um desenvolvimento que satisfaça as necessidades do presente sem comprometer a

capacidade das gerações futuras para darem resposta às suas próprias necessidades (WCED, 1987).

De forma a promover o DS as Nações Unidas decretaram os anos de 2005 a 2014 a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) com o propósito de proporcionar um mundo onde todas as pessoas possam ter a oportunidade de beneficiarem “from education and learn the values, behaviour and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation” (UNESCO, 2004: 4).

Para além deste desejo de ordem pessoal, a convicção, enquanto educadoras de que é crucial sensibilizar os indivíduos, desde cedo, para a DLC e promover também, atitudes de preocupação e protecção para com o ambiente que nos rodeia, motivou-nos para a concepção de um estudo onde pudéssemos construir um conjunto de conhecimentos sobre a Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (SDLC) no âmbito de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) nos primeiros anos de escolaridade.

Sabe-se que o processo de construção de conhecimento “é um percurso unitário, pelo que as diversas áreas interagem de acordo com uma metodologia facilitadora e promotora de aprendizagens significativas e globais” (Pereira, 2003: 5). Assim sendo, abordar a DLC, numa perspectiva de EDS pode, em nossa opinião, atribuir-lhe uma dimensão de acesso aos diferentes saberes, dimensão essa que se apresenta como desejável no 1º CEB porque permite estabelecer ligações entre diferentes áreas, perspectivando o conhecimento de forma heurística.

Assim, pretendemos, com este trabalho de investigação, compreender qual o lugar da Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural numa Educação para o Desenvolvimento Sustentável, apresentando algumas propostas pedagógico-didáticas, que articulem estes dois temas, passíveis de serem implementadas com alunos do 1º CEB numa abordagem interdisciplinar.

A apresentação da investigação far-se-á em quatro capítulos que a seguir se explicitam:

- 1- *Educação para o desenvolvimento sustentável* - Neste capítulo apresentamos tópicos relevantes para a compreensão do conceito de *desenvolvimento sustentável* e tecemos algumas considerações sobre a importância de uma educação que o promova. Salientamos ainda a necessidade de uma gestão

flexível e diferenciada do currículo quando pretendemos levar à prática projectos interdisciplinares no âmbito da sustentabilidade e da educação em línguas;

- 2- *A importância da sensibilização à diversidade linguística e cultural* – No início deste capítulo abordamos o pluralismo cultural e linguístico da nossa sociedade e defendemos a Educação Intercultural e a Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural como imprescindíveis para a gestão da diversidade. Divulgamos neste âmbito alguns projectos europeus de sensibilização à diversidade linguística, bem como algumas políticas linguísticas educativas adoptadas por Portugal. De seguida, apresentamos a competência Plurilingue e Intercultural como passagens obrigatórias.
 - 3- *Enquadramento metodológico e apresentação do estudo* – Neste capítulo damos a conhecer a metodologia de investigação por nós escolhida, a investigação-ação, divulgamos os instrumentos de recolha de dados utilizados e descrevemos o projecto de intervenção que implementámos.
 - 4- *Apresentação e análise dos dados recolhidos* – No último capítulo, expomos o modelo de análise de dados, tendo em vista a consecução dos objectivos propostos para este estudo e descrevemos e discutimos os resultados.
- Para terminar, tecemos algumas considerações sobre questões emergentes da investigação onde referimos as implicações e limitações do nosso estudo e apontamos algumas sugestões para futuras investigações

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

“El desarrollo sostenible no es ninguna teoría y mucho menos una verdad revelada (...), sino la expresión de un deseo razonable, de una necesidad imperiosa: la de avanzar progresando, no la de moverse derrapando”

(Folch, 1998)

Sumário I

O mundo actual encontra-se em constantes e rápidas mudanças, sendo caracterizado por graves calamidades ambientais, transformações sociais, políticas e económicas e por um desenvolvimento tecnológico e progresso científico inimagináveis. Neste quadro, a educação deverá evoluir no sentido de acompanhar estas mudanças, sendo necessário, cada vez mais, preconizar uma educação para o desenvolvimento sustentável que prepare os indivíduos para lidar com a imprevisibilidade, a mudança e a diversidade.

Face ao exposto, importa-nos, num primeiro momento deste capítulo, apresentar o conceito de *desenvolvimento sustentável*, as suas origens, implicações e limitações para, posteriormente, relacionarmos a educação para o desenvolvimento sustentável com a educação para a cidadania.

Implementar nas escolas uma EDS implica, a nosso ver, que o professor saiba gerir o currículo de forma flexível e integradora de acordo com as necessidades globais e locais, pelo que terminamos este capítulo abordando alguns aspectos relacionados com a gestão curricular.

1 - Para uma compreensão do conceito de desenvolvimento sustentável

1.1 - Definição do conceito

O conceito de desenvolvimento sustentável é relativamente recente pois as primeiras reflexões acerca dele datam de inícios da década de 70. No princípio, as preocupações relacionadas com o DS eram apenas do foro ambiental, quando se verificou que os níveis de produção e consumo das sociedades industrializadas não poderiam continuar a ser sustentados, dados os limitados recursos do nosso planeta. O conceito de DS tem, assim, “como génese os documentos e as iniciativas que marcam a evolução da política pública de ambiente, antes de se ter tornado numa visão mais ampla e complexa, envolvendo as dimensões social e económica numa concepção integrada e dinâmica de transformação do modelo de desenvolvimento” (Mota et al, 2005: 22).

Perante a constatação, no início da década de 70, de todos os problemas do foro ambiental, como a poluição, o aquecimento global, o efeito de estufa, as chuvas ácidas, o esgotamento dos recursos, a extinção de espécies, entre outros, começou a falar-se no conceito de *ecodesenvolvimento* que, segundo Ignacy Sachs, consistia no "compromisso que buscava conciliar el aumento de la producción, que tan perentoriamente reclamaban los países del Tercer Mundo, con el respecto a los ecosistemas necessário para mantener las condiciones de habitabilidad de la tierra" (Naredo, sd).

A natureza radical do conceito, que pressupunha uma revisão e reestruturação do mundo da economia, foi vista como uma ameaça para muitas estruturas poderosas do mercado económico que obtinham muitos dos seus lucros com a exploração e uso abusivo dos recursos naturais. Torna-se, assim, compreensível que as ideias de *ecodesenvolvimento* não tivessem tido a força de influenciar as sociedades para que a mudança ocorresse (Moffat, 1995).

Foram, no entanto, as discussões em torno do *ecodesenvolvimento* que abriram espaço para que surgisse o conceito de *desenvolvimento sustentável*, conceito este que, segundo Moffat, acabou por vigorar "receiving wider recognition and momentum" (1995: 23).

Podemos, desta forma, dizer que o conceito de DS surge nos finais do século passado, "in response to a growing realisation of the need to balance economic and social progress with concern for the environment and the stewardship of natural resources" (UNESCO, 2004: 11).

De facto, foi na década de 80, mais concretamente em 1987 que surgiu a mais conhecida definição de DS, apresentada no Relatório *Our Common Future* também reconhecido por *Relatório de Brundtland*. Neste relatório, o DS é definido como um desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas, "development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs" (WCED, 1987: 43).

Longe de reivindicar a cessação do crescimento económico, o DS reconhece que os problemas da pobreza e do subdesenvolvimento não podem ser resolvidos se não ingressarmos numa nova era de crescimento, na qual os países em desenvolvimento desempenham um papel importante (WCED, 1987). Ou seja, os países desenvolvidos têm

não só de ajudar os países em vias de desenvolvimento, proporcionando-lhes condições económicas, sociais e políticas para que estes se desenvolvam, como também têm de racionalizar o seu consumo e exploração de recursos.

Em 1991 foi publicado o livro *Caring for the Earth: a strategy for sustainable living* que contém uma definição de DS, que complementa a do relatório *Our Common Future*. O DS é apresentado, nesta publicação, como um tipo de desenvolvimento que proporciona melhorias reais na qualidade da vida humana e, ao mesmo tempo, conserva a vitalidade e a diversidade da Terra. A meta é alcançar uma forma de desenvolvimento que satisfaça as necessidades das gerações presentes de uma forma sustentável, isto é, não comprometedoras do futuro (IUCN/UNEP/WWF, 1991 in UNESCO, 2004: 11).

Estas duas definições esclarecem o significado de DS apresentando-o favorável e benéfico tanto para as pessoas como para os ecossistemas. Inspirado na definição apresentada pelo *Relatório de Brundtland*, Campbell afirma que “sustainable development is growing acceptance that is as process by which one group of people’s use of environments and resources does not jeopardise the environments and well-being of others, or destroy the capacities of future generations to satisfy their reasonable needs and wants (2001: 122).

O termo *desenvolvimento sustentável* é, por vezes, utilizado, indistintamente, como sinónimo de *sustentabilidade*, o que, em determinadas situações, pode suscitar alguma confusão devido ao facto de serem terminologias com significados distintos. Assim, Rodrigues afirma que o DS “é um processo, algo que está a acontecer de determinada forma, ao passo que sustentabilidade como ideia resulta de uma constelação de factores que determinam a revelação dos princípios da sustentabilidade numa dada sociedade” (2003: 70). Por outras palavras, podemos dizer que o DS é o desenvolvimento que se processa em direcção ao ideal da sustentabilidade.

De acordo com a UNESCO, o DS é “a dynamic and evolving concept with many dimensions and interpretations and reflects locally relevant and culturally appropriate visions of the world” (2004: 7). O DS trata essencialmente das relações entre as pessoas e entre as pessoas e o ambiente, devendo acarretar benefícios quer para os indivíduos, quer para os ecossistemas, sendo obrigatoriamente, nesta perspectiva, um conceito muito abrangente que envolve aspectos de diferentes áreas da sociedade e não apenas o domínio ambiental como inicialmente se pensava.

Desta forma, de acordo com a UNESCO (2004), bem como segundo vários autores que se debruçam sobre esta problemática (ver Reid, 1995; Ekins, 2000; Pellaud, 2002 a, b ; Varet, 2003; entre tantos outros) o DS deve ser definido, tendo em conta três áreas fundamentais de acção; a *Sociedade*, o *Ambiente* e a *Economia*, revelando-se como um conceito amplo, em que se pressupõem três pilares para o desenvolvimento das nossas sociedades.

Em relação ao primeiro pilar, a *Sociedade*, este inclui a compreensão das instituições sociais e do papel e importância que têm para a mudança e desenvolvimento. Valoriza-se aqui a compreensão dos sistemas democráticos e participativos que dão a oportunidade aos cidadãos de expressarem a sua opinião, seleccionarem os governos, procurarem o consenso e a resolução de conflitos (UNESCO, 2004).

Quanto ao pilar do *Ambiente*, este pressupõe a consciencialização dos recursos que possuímos, da fragilidade do ambiente físico e dos efeitos que as actividades e as decisões humanas têm sobre ele. Aponta-se desta forma para um compromisso no sentido de se aliarem preocupações ambientais com as políticas sociais e económicas de desenvolvimento. Por último, o pilar da *Economia* chama a atenção para a necessária sensibilidade para os limites e potencialidades do crescimento económico e do seu impacto na sociedade e no ambiente com o compromisso de se avaliarem os níveis de consumo pessoais e sociais associando-os às preocupações com o ambiente e a justiça social (*ibidem*).

Na linha do que acabamos de escrever, Clugson afirma que o DS é construído sobre três pilares interdependentes e mutuamente sustentadores — desenvolvimento económico, desenvolvimento social e protecção ambiental. Esse paradigma reconhece a complexidade e o interrelacionamento de questões críticas como a pobreza, o desperdício, a degradação ambiental, a decadência urbana, o crescimento populacional, a igualdade de géneros, a saúde, o conflito e a violência contra os direitos humanos (2004).

Estes três pilares estão interligados pela dimensão da *Cultura* que atravessa todos os problemas de forma transversal, "the three areas – society, environment and economy – are interconnected, through the dimension of culture, a characteristic of sustainable development which we must always bear in mind (UNESCO, 2004: 13). O enfoque nos aspectos culturais irá, assim, sublinhar a importância de reconhecer o respeito e a tolerância pela diferença, seja ela de que natureza for, a multiplicidade de culturas, de

línguas, de formas de ser, estar e sentir. Sabe-se que os valores, a diversidade, o conhecimento, as línguas e as visões de mundo associados à cultura formam um dos pilares do DS e são uma das bases da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Clugson, 2004).

Para cada um destes pilares, a UNESCO abriu algumas perspectivas estratégicas, num total de 15, que não são mais do que a enumeração de algumas temáticas de cada um dos três pilares, que deverão ser desenvolvidas e tidas em conta. Assim, incluiu-se nas *perspectivas socio-culturais* (7) os direitos humanos, a paz e a segurança humana, a igualdade de géneros, a diversidade cultural e a compreensão intercultural, a saúde, a SIDA e o governo. Quanto às *perspectivas ambientais* (5) foram considerados os recursos naturais, as mudanças climáticas, a transformação rural, a urbanização sustentável e a prevenção dos desastres e da mitigação. Por fim, nas *perspectivas económicas* (3) integraram-se a redução da pobreza, a responsabilidade colectiva e a economia de mercado como aspectos a ter em conta na reflexão sobre as sociedades (UNESCO, 2004).

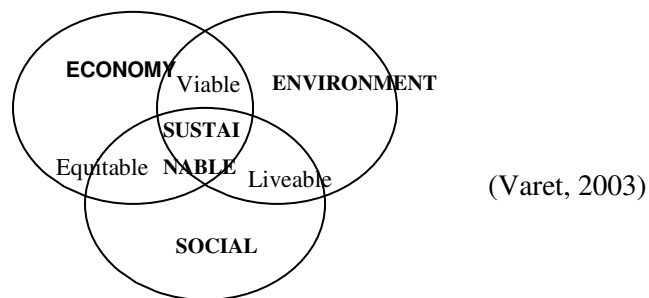
As três áreas fundamentais do DS são também, segundo Sá, designadas por domínios - o Domínio Ambiental, o Domínio Económico e o Domínio Sócio-cultural - e valorizam a importância da construção de conhecimento conceptual, atitudinal e valorativo de forma contextualizada e a promoção do envolvimento consciente e responsável de cada um na procura de soluções para problemáticas comuns e que afectam toda a humanidade (2004).

Assim, na perspectiva de Sá, o *Domínio Ambiental* enfatiza a necessidade de se promover uma consciencialização da interrelação Ambiente/ Sociedade/ Ciência/ Tecnologia, evidenciando a pressão que a Sociedade exerce sobre o Ambiente; a dependência que dele tem e os limites que se impõem no seu uso e exploração; o contributo que o uso generalizado da Ciência e da Tecnologia deram para as problemáticas que vivemos actualmente; o papel que desempenham na identificação dos problemas ambientais e procura de soluções, por um lado, e na procura, uso e transformação das matérias-primas, por outro. O *Domínio Económico* evidencia a relação entre crescimento económico, actuais níveis e padrões de consumo e suas consequências ambientais e sociais, valorizando a compreensão das desigualdades existentes e a importância da equidade, cooperação e envolvimento de todos na resolução de problemas comuns e prossecução da sustentabilidade futura. E por sua vez, o *Domínio Sócio-cultural* evidencia a importância do envolvimento e da participação de cada cidadão na resolução de problemas comuns,

valorizando o respeito pela diversidade cultural e pela sua manutenção, para o alcance da sustentabilidade (Sá, 2004).

De forma a ilustrar as relações estabelecidas entre esses três pilares, Varet (2003) apresenta um esquema que tenta demonstrar que as três dimensões não podem ser consideradas em si mesmas isoladamente, sendo necessário compreender as relações que estabelecem entre si (ver Diagrama 1).

Diagrama 1 – Pilares do desenvolvimento sustentável



Importa salientar que estes três elementos são dinâmicos e estabelecem relações de interactividade entre si, pois “one of the particularities of sustainable development derives from the fact that these different systems, also complex in themselves, must be seen in perpetual interaction” (Pellaud, 2002b).

Contudo, apesar destas três dimensões serem apresentadas por vários autores, Pellaud acrescenta um outro elemento, como área fundamental para o DS, afirmando que “sustainable development is generally seen as interacting with social, economic and environmental development, but there is a fourth pole not to be forgotten, i.e., ethics consideration. Linked to this pole there is shared responsibility as well as individual responsibility” (2003).

Reforçando a importância de se considerar a dimensão da ética, Muchett vai mais longe ao afirmar que “it would be impossible to try to define sustainable development without discussing the importance of ethics and culture (...) they are no less important with respect to sustainable development than with respect to other issues” (1997: 8).

Actualmente, o DS é visto numa perspectiva holística reconhecendo-se a interconecção e interdependência de todos os aspectos da natureza humana e não-humana. É considerado não como um produto que se pretende alcançar mas sim como um caminho

que se tem de percorrer, um processo de evolução em que as sociedades se têm de comprometer com a ideia de sustentabilidade.

Apesar de todas as definições dadas pelos vários autores que se debruçam sobre a problemática do DS, “no sabemos todavía muy bien qué será el desarrollo sostenible, aunque sí suponemos que será la forma que revestirá el desarrollo en el siglo XXI” (Folch: 1998: 149). Para compreendermos melhor o que realmente significa o DS passamos a apresentar uma breve descrição das suas origens históricas.

1.2 - Origens

A preocupação da comunidade internacional com os limites do desenvolvimento do planeta data da década de 60, quando começaram as calamidades ambientais a dominar as notícias e as discussões sobre os riscos da degradação do meio ambiente se tornaram mais frequentes.

Tais discussões ganharam tanta intensidade que levaram a ONU a promover uma *Conferência sobre o Meio Ambiente em Estocolmo*, em 1972, onde participaram 114 países e se reconheceu internacionalmente que a protecção ambiental estava fortemente interrelacionada com o desenvolvimento económico e a prosperidade no mundo. Nela se assumiu, como necessidade urgente, a tomada de consciência por parte das populações da situação mundial. Desta conferência resultou a Declaração sobre o Ambiente Humano (ou Declaração de Estocolmo) que apela a que governos e cidadãos exerçam esforços conjuntos para a preservação e melhoria do desenvolvimento humano e para benefício de todos, proclamando o direito a um ambiente são e o dever de o melhorar (www.unesco.org/iau/sd/stockholm.html).

Em 1973, Dennis Meadows e os pesquisadores do “Clube de Roma” publicaram o relatório “Os Limites do Crescimento”. O estudo concluía que, mantidos os níveis de industrialização, poluição, produção de alimentos e exploração dos recursos naturais o limite de desenvolvimento do planeta seria atingido, no máximo, em 100 anos, provocando uma repentina diminuição da população mundial e da capacidade industrial. Neste relatório alertou-se assim para o esgotamento dos recursos naturais do planeta e para os limites da sua capacidade de renovação (www.clubofrome.org).

Outra contribuição para a discussão sobre o DS veio com a “Declaração de Cocoyok”, das Nações Unidas em 1974, onde se salientou a ideia de que não há apenas um limite mínimo de recursos para proporcionar bem-estar ao indivíduo, há também um máximo. A declaração afirmava que a causa da explosão demográfica era a pobreza, que também gerava a destruição desenfreada dos recursos naturais. Os países industrializados contribuíam para esse quadro com altos índices de consumo (Economianet, 2005).

Em 1975, a ONU e a UNESCO promoveram, em Belgrado, a *Conferência de Belgrado*, onde se realizou um Seminário Internacional de Educação Ambiental e foi criado o Programa Internacional de Educação Ambiental.

Dois anos depois desta conferência, em Tbilisi, realizou-se a *Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental* onde foram definidas directrizes básicas de educação ambiental, suas características, finalidades e objectivos. No relatório final da conferência lê-se que “a educação ambiental constitui um pré-requisito para que os problemas ambientais graves que se localizam no plano mundial possam ser resolvidos” (www.uwsp.edu/natres/nres310510/thetbilisideclaration.htm).

No ano de 1987, a Comissão Mundial da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida por Gro Harlem Brundtland e Mansour Khalid, apresentou um documento chamado *Our Common Future*, mais conhecido por *Relatório Brundtland*. Neste relatório nasceu a mais conhecida definição de desenvolvimento sustentável, já por nós apresentada.

Desde a publicação do Relatório de Brundtland, muitos governos, organizações ambientais e industriais deixaram de ver o ambiente de uma forma meramente económica e passaram a ter consciência dos limites do ecossistema (Moffat, 1995).

O relatório não apresenta críticas à sociedade industrial, à semelhança dos documentos anteriores, mas preconiza um crescimento tanto em países industrializados como em países subdesenvolvidos, inclusive ligando a superação da pobreza, nestes últimos, ao crescimento contínuo dos primeiros. Isto sem pôr em causa a qualidade do ambiente nem provocar o esgotamento dos recursos naturais, de forma a assegurar que as gerações futuras tenham um ambiente pelo menos igual ao que temos actualmente disponível (Economianet, 2005).

Vinte anos depois da conferência de Estocolmo, realizou-se a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, que ficou conhecida como a

Cimeira da Terra, realizada no Rio de Janeiro em Junho de 1992, contando com 170 países. Assistiu-se, nesta conferência, a um crescimento do interesse mundial pelo futuro do planeta pois muitos países deixaram de ignorar as relações entre desenvolvimento sócio-económico e meio ambiente, abordando várias componentes do desenvolvimento e suas inter-relações com o ambiente.

Após a conferência do Rio, a necessidade de um DS foi proclamada e divulgada mundialmente e o sucesso desta conferência ficou a dever-se aos documentos importantes que nela surgiram e que passamos a apresentar, ainda que de forma geral.

A Agenda 21 (A21) constitui-se como um instrumento desafiador para o século XXI já que consiste num Plano de Acção trans-sectorial que aponta um conjunto de estratégias visando combater o processo de degradação ambiental, através do incentivo à criação, por parte de autoridades e instituições (locais, regionais e internacionais), de instrumentos que possibilitem atingir um desenvolvimento sustentável em todos os países.

A A21 é um vasto documento constituído por 40 capítulos que pode ser visto como “a broad action plan for sustainable development and/or a manual of good practice for sustainable development” (Kirkby, O’Keefe & Timberlake, 1995: 12).

No capítulo 28 da A21, intitulado “Iniciativas das Autoridades Locais para promover a Agenda 21 Local”, é feito um forte apelo à acção dos poderes locais, no sentido de implementarem a Agenda 21 Local (A21L), pois os poderes locais são quem mais próximo está da população, dos problemas e, conseqüentemente, quem está mais capacitado para encontrar soluções aplicáveis às realidades de cada região (Rosas, 2004).

A A21 incentiva a que cada autoridade local crie a sua própria A21L adequada aos contextos, criando espaços de comunidade. Assim, a A21L é um processo participativo, multi-sectorial, que visa atingir os objectivos da A21 ao nível local, através da preparação e implementação de um Plano de Acção estratégico de longo prazo, dirigido às prioridades locais para o desenvolvimento sustentável.

Paralelamente à A21L foi criada a Agenda 21 Escolar (A21E) que é um documento que se relaciona directamente com as escolas, em que a comunidade escolar deve preparar um plano de acção para atingir a sustentabilidade à escala da própria instituição e do meio envolvente (Rosas, 2004). As realidades de cada escola variam, cada uma possuindo os seus problemas e as suas especificidades próprias, pelo que cada uma deverá elaborar o seu próprio Plano de Acção, adequado às suas necessidades e características.

A A21E organiza-se à volta da educação para a cidadania, uma educação capaz de levar os alunos a pensar criticamente sobre o que vêem e ouvem, bem como de conduzir à alteração de hábitos, de modo a construir uma sociedade mais sustentável.

Por fim, um dos documentos mais conhecidos e importantes desta cimeira foi a Declaração do Rio que é um documento aprovado na Conferência do Rio constituído por 27 princípios com vista a garantir a manutenção do equilíbrio ecológico do planeta e do desenvolvimento sustentável global.

Entre os vários princípios salientamos alguns que, para nós, são bastante importantes, entre os quais:

- *Princípio 1* - “Os seres humanos constituem o centro das preocupações relacionadas com o desenvolvimento sustentável”;
- *Princípio 3* - “O direito ao desenvolvimento deve exercer-se de tal forma que responda às necessidades de desenvolvimento ambientais das gerações presentes e futuras”;
- *Princípio 21* - “Deverá mobilizar-se a criatividade, os ideais e o valor dos jovens do mundo para forjar uma aliança mundial orientada para alcançar o desenvolvimento sustentável e assegurar um melhor futuro para todos”;
- *Princípio 22* - “as comunidades locais desempenham um papel fundamental na ordenação do meio ambiente e no desenvolvimento devido aos seus conhecimentos práticos tradicionais”

(www.diramb.gov.pt/data/basedoc/TXT_LT_6180_1_0001.htm).

Estes princípios constituem-se como um “guia” de orientação no sentido da promoção do DS, salientando o papel que todos nós temos em prol dessa divulgação. É por isso que não devemos esquecer que é necessário tomarmos consciência da repercussão das nossas decisões individuais no contexto global, sendo que a concretização do DS começa pelas atitudes quotidianas de cada um de nós.

Após a Conferência do Rio, em 1994, foi realizado o *I Encontro Internacional da Carta da Terra na Perspectiva da Educação*, que contou com a participação de 23 países. Neste encontro foi promulgada a necessidade de criação de um documento que se constituísse como um compromisso de busca colectiva e planetária por uma Terra sustentável e que, à semelhança da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pudesse ser adoptada oficialmente pelas Nações Unidas, que se concretizou na *Carta da Terra*.

Segundo Gadotti, essa Carta é “um código ético planetário“, no que diz respeito à sustentabilidade, à equidade e à justiça (2000: 114). Este documento inspira-se em várias áreas do conhecimento e nas diversas declarações e conferências realizadas ao longo dos anos sobre a temática da sustentabilidade na Terra, pretendendo constituir-se como um documento activo, dinâmico, vivo, onde a educação assuma um papel preponderante na promoção do respeito pela Vida, pela natureza e pelos Outros.

A Carta da Terra procura sintetizar a diversidade de perspectivas em relação ao DS, constituindo-se uma declaração internacional dos princípios fundamentais para a construção de um mundo mais justo, mais prudente e mais pacífico. É o produto de um diálogo intercultural mundial sobre os objectivos e valores comuns integrando o ambiente e as dimensões económicas e sociais (Clugson, 2004).

Em 1997 realizou-se a *Conferência Internacional sobre o Ambiente e Sociedade: “Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade”*, em Thessaloniki, na Grécia. Deste encontro resultou a Declaração de Thessaloniki onde se destaca a importância da Educação Ambiental, vista como uma educação para o meio ambiente e para a sustentabilidade, uma ferramenta indispensável à construção de novos valores e atitudes voltados para o desenvolvimento de uma sociedade comprometida com a resolução dos problemas ambientais, proporcionando condições adequadas de sobrevivência para as gerações presentes e futuras (www.unesco.org/iau/sd/thessaloniki.html).

No mesmo ano, em Nova Iorque, ocorreu a 19ª Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas para avaliar o estado do cumprimento dos compromissos assumidos na Cimeira da Terra (RIO+5) onde “os vários Estados assumiram o compromisso de preparar estratégias nacionais de desenvolvimento sustentável e de aprofundar as parcerias para preparar as estratégias regionais de desenvolvimento sustentável, tendo em vista a preparação da Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável” (Mota et al, 2005: 16).

A primeira Conferência do século XXI, intitulada *Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável*, mais conhecida como *Cimeira de Joanesburgo* ou *Rio + 10* (pois aconteceu dez anos após a conferência do Rio), contou com a participação de 190 países. Nela, fez-se o ponto da situação relativamente à concretização dos objectivos definidos pelos documentos lançados na Cimeira da Terra e assumiu-se o compromisso de

fortalecer e melhorar a governação em todos os planos com o objectivo de atingir a aplicação efectiva da Agenda 21 em todo o Mundo.

Desta conferência resultaram dois documentos importantes: a *Declaração de Joanesburgo* (assume diversos desafios interrelacionados e associados com o DS e especifica vários compromissos gerais) e o *Plano de Implementação* (identifica várias metas a atingir em diferentes áreas do DS). A maior contribuição desta Cimeira ficou a dever-se não só aos documentos redigidos, mas também às mais de 300 parcerias estabelecidas entre governos, indústrias e ONG's de forma a se cumprir as metas estabelecidas na Conferência do Rio (www.johannesburgsummit.org).

Segundo Mota et al, esta conferência para além de outros resultados, teve o mérito de ter lançado o desafio de implementar, a nível mundial, estratégias nacionais que se concretizaram na Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005). Esta década foi proclamada para os anos de 2005 a 2014, no 57th encontro, em Dezembro de 2002, da Assembleia Geral das Nações Unidas, enfatizando o papel premente da educação nesta área.

1.3 - Críticas e obstáculos ao desenvolvimento sustentável

O conceito de desenvolvimento sustentável remonta aos anos 60, como vimos no ponto anterior, contudo, nunca se tornou um lema ou um “grito de guerra” entre o grande público ou mesmo entre os grupos ambientalistas. Na realidade, segundo Pellaud, entre 1997 e 1998, 76% das pessoas afirmavam nunca ter ouvido falar do conceito de desenvolvimento sustentável (2002b) e, há cerca de 5 anos atrás, mais de um quarto da população europeia continuava a ignorar o seu significado (Pellaud, 2003).

Para algumas pessoas o conceito era, frequentemente, associado com temáticas ecologistas ou ambientalistas, o que se deve ao facto de que, logo após a Cimeira da Terra em 1992, os meios de comunicação terem começado a divulgar diferentes aspectos ecológicos, tais como as mudanças climáticas, o efeito de estufa, a biodiversidade, a desertificação, entre outros (Pellaud, 2002b).

Para justificar tal falta de popularidade do conceito Holliday, Schmidheiny & Watts apresentam algumas justificações, que se aplicam a diferentes grupos da sociedade, entre elas:

- os grupos ambientalistas parecem não gostar do conceito por o não terem “inventado” e por conter o termo “desenvolvimento”;
- os grupos desenvolvimentistas consideram-no “verde” demais, dando a sensação de que toda a ênfase recai sobre as necessidades do futuro e não sobre as necessidades do presente;
- os governos parecem evitar o conceito por ele não se enquadrar em nenhum ministério ou departamento específico e por exhibir níveis de integração, em termos de pensamento e acção, até hoje inatingíveis;
- os académicos tendem a não gostar do termo por não ser fácil considerá-lo propriedade de uma única disciplina específica, entendendo vaga a sua definição, insistindo numa sucessão infindável de redefinições, muitas delas concorrentes;
- o grande público tem problemas com o conceito pois este preconiza ideias contrárias ao consumismo e materialismo da nossa sociedade e apela a uma redução e racionalização de consumo, a que muitos não se querem sujeitar (2002: 17/18).

Um dos obstáculos à divulgação das ideias subjacentes ao DS, no grande público, segundo Pellaud, é o facto dos cidadãos não se sentirem responsáveis pelos problemas da sociedade. Preferem pôr a culpa nos políticos, porque não tomam as decisões correctas, nos industriais e comerciantes porque os induzem a consumir, nas autoridades e poderes locais porque não criam as infra-estruturas necessárias (por exemplo, para proceder à separação dos lixos e à reciclagem), nos países ricos, nas multinacionais, nos... outros (2003).

A ideia de pôr a culpa em terceiros, de pensar sempre que as atitudes e comportamentos que assumimos no dia-a-dia são completamente irrelevantes e inofensivas em relação aos problemas mundiais é sempre mais fácil e mais cómoda do que assumir que os nossos hábitos de consumo excessivo e que as nossas escolhas em relação à saúde, à comida, ao ambiente, aos equipamentos tecnológicos, à utilização das fontes de energia, entre outros aspectos, contribuem também para a situação que actualmente vivenciamos. Para além disso, “there is also the fear, which may be expressed or not, to see one’s own personal confort restricted, to lose acquired benefits, and all the imagery related to a certain perception of individual liberty” (Pellaud, 2002a).

O medo de perder a qualidade de vida e o conforto que se possui impede muitas vezes os cidadãos de assumirem comportamentos favoráveis ao DS, esquecendo-se que “sustainable strategies do not necessarily always entail sacrificing the present for the

future... but use the future resources more efficiently or to substitute more abundant raw materials for those presently used in human artifacts (Warren, 1997: 134).

Um outro obstáculo ao DS é a dificuldade em identificarmos as interações entre os indivíduos e a sociedade, entre as consequências locais e globais, entre o desenvolvimento social, ambiental e económico, pois não estamos habituados a pensar holisticamente, de uma forma integrada, relacionando diversas áreas de conhecimento. Tal acontece porque a educação nos capacitou para pensar, essencialmente de uma forma compartimentada (Pellaud, 2002a).

Mesmo aqueles que reconhecem que é necessário fazer-se algo para atenuar os problemas mundiais sentem que não podem fazer muita coisa, no seu dia-a-dia. Acreditam que o facto de reciclarem o lixo, de escolherem produtos menos poluentes, de utilizarem racionalmente as diferentes formas de energia nunca terá repercussões fora do nível local (Pellaud, 2002b). Contudo, esquecem-se que o fenómeno da globalização está presente em todos os domínios e que um acontecimento num determinado ponto do planeta pode ter repercussões económicas, sociais e ambientais no lado oposto. Para além disso, não sabem, em relação às questões ambientais, que os países que mais sofrem com os problemas da poluição, por exemplo, são os que menos poluem, os países em vias de desenvolvimento.

Para além de todos os obstáculos à implementação do desenvolvimento sustentável, este conceito tem sido alvo de várias críticas que “seem oddly directed at one of the buzz-words of the decade” e “dammed with faint praise” (Reid, 1995: XIII).

Assim, de modo a exemplificar críticas feitas por alguns autores ao conceito de DS, Reid apresenta algumas ideias, entre elas, a ideia de que este conceito tem subjacentes convicções morais substitutas do pensamento, sendo uma boa ideia mas que não pode ser posta em prática, uma ideia de como destruir o ambiente com compaixão (1995).

Muitas destas críticas foram feitas antes da *Conferência do Rio em 1992* e da *Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável*, que trouxeram a discussão do DS a público, e antes da publicação do Programa de Implementação Internacional da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, publicado pela UNESCO em 2004, decorrente da Cimeira de Joanesburgo. Devido à publicação recente deste documento ainda não temos conhecimento de investigações que nos permitam comprovar se este documento permitiu responder a muitas das críticas que foram feitas ao DS. Todavia, sabemos que ele veio dar um forte contributo à clarificação do conceito, sobre quais os intervenientes neste

processo, sobre as estratégias que poderão ser adoptadas para divulgar o DS e sobre o papel da educação nesse processo.

De facto, enquanto educadoras, é precisamente a questão do papel da educação na promoção do DS que nos inquieta bem como o papel que todos os professores deverão desempenhar em prol desse desenvolvimento. De momento, passaremos a apresentar alguns números e dados esclarecedores que nos permitem compreender a importância de divulgar e envolver todas as pessoas, onde quer que elas estejam, a participar neste desafio do século XXI que é a educação para o desenvolvimento sustentável.

1.4 - A premência de um desenvolvimento sustentável: alguns números

O planeta Terra tem 4,6 milhões de anos e se passarmos esse inconcebivelmente vasto espaço de tempo a uma mais reduzida e manejável escala de tempo de 46 anos, o aparecimento do homem moderno corresponderá às últimas quatro horas e a Revolução Industrial ter-se-á iniciado há um minuto, “durante esses últimos sessenta segundos de tempo biológico, o homem multiplicou-se como uma praga, sugando os combustíveis e as matérias-primas ao planeta e causando a extinção de um número incontável de espécies animais e vegetais” (Porrit, 1991: 41).

De facto, através desta escala de tempo podemos verificar que o aparecimento do Homem, em comparação com o surgimento da Terra, é extremamente recente, no entanto, no espaço de algumas décadas, principalmente após a Revolução Industrial, o Homem começou a caminhar no sentido da destruição do seu próprio habitat natural, o único conhecido até agora com capacidades para o acolher.

Os problemas mais alarmantes têm sido o crescimento demográfico e a desigual distribuição da população pelo Planeta, a degradação ambiental, a sobre-exploração dos recursos naturais, a desflorestação, a desertificação, a poluição atmosférica, o aquecimento global, a perda da biodiversidade, os actuais níveis e padrões de consumo e as desigualdades e conflitos sociais.

Para milhões de pessoas os ambientes já entraram em colapso, sendo exemplo disso os refugiados que tiveram de abandonar os seus territórios por causa da seca, da desflorestação, das guerras e de outras crises sociais ou naturais.

O relatório PNUD apresenta alguns dados que nos fazem reflectir sobre todos os problemas mundiais e repensar os nossos próprios hábitos e padrões de consumo e de vida. (2003)

O mais grave problema parece ser, actualmente, o crescimento demográfico. A Terra está sem capacidade de suportar tantas pessoas e os níveis de consumo que elas exigem. No período do Império Romano existiam 250 milhões de habitantes, população essa que duplicou até ao Renascimento. No século XIX éramos 1 bilião de habitantes, no século XX, passámos, com a maior explosão demográfica em 1930, para 2 biliões e, ocorridos 45 anos, em 1975, a população duplicou, tendo chegado aos 4 biliões.

No início do séc. XXI já somos mais de 6 biliões de pessoas, actualmente mais vivos do que todas as pessoas que já morreram, sendo os continentes mais habitados o asiático e o africano (PNUD, 2003).

Em média, nascem 274 pessoas por minuto e morrem 97. Mais de 177 pessoas por minuto significa mais de 93 milhões de pessoas em cada ano, sendo a esmagadora maioria delas nos países de Terceiro Mundo. Segundo Porrit, “o cálculo *por baixo* das Nações Unidas para a população mundial no ano 2100 é de sete mil milhões e meio. Este número é irrealisticamente optimista: os verdadeiros valores aproximar-se-ão mais dos 11 a 14,2 mil milhões” (1991: 120).

Dos mais de 6 biliões actuais de habitantes da Terra, apenas 20% vive em países desenvolvidos, o que corresponde a 1,2 biliões de pessoas, os outros 80%, 4,9 biliões de pessoas vivem em países subdesenvolvidos, muitos deles sobrevivendo apenas com menos de 1 dólar por dia. Nesses países morrem por dia mais de 30 000 crianças vítimas de doenças evitáveis, 2,5 biliões de pessoas não têm cuidados de saúde adequados, 114 milhões de crianças não vão à escola, 828 milhões vão para a cama com fome, 33% das crianças, com idade inferior a 5 anos, sofre de subnutrição e 95% da população mundial infectada com o vírus da SIDA concentra-se nos países de Terceiro Mundo (PNUD, 2003).

A pobreza dessa grande maioria de pessoas constitui actualmente uma das maiores ameaças ao ambiente pois é a pobreza que induz as pessoas à sobreutilização das pastagens, ao corte das árvores, à adopção de estilos de vida ecologicamente prejudiciais, à formação de famílias grandes que, em outras circunstâncias, não quereriam ter, à deslocação das zonas rurais para as superpopulosas cidades – em resumo, a pobreza

determina o consumo actual dos bens de que depende o futuro para garantir a sobrevivência no presente (Porrit, 1991).

Tomando como referência os dados apresentados pelo PNUD calcula-se que quase 900 milhões de pessoas – cerca de uma em cada sete – pertencem a grupos que são discriminados, ou prejudicados como resultado da sua identidade, enfrentando a exclusão cultural, económica e política (2004).

No que se refere ao acesso e consumo de energia existem muitas assimetrias pois mais de 2 milhões de pessoas carecem de acesso à electricidade, o que tem implicações na satisfação das necessidades básicas, cerca de 1,3 mil milhões de pessoas estão privadas do acesso à água potável e, se a tendência continuar a ser esta, em 2050, 2,5 mil milhões de pessoas serão afectadas pela falta de acesso a água potável (*ibidem*).

De acordo com o PNUD as emissões de dióxido de carbono, nos últimos 50 anos quadruplicaram, produzimos mais lixo do que a terra tem capacidade de degenerar. Nas últimas décadas cerca de 154 milhões de hectares de floresta tropical foram cortados e, desde 1945, 2 mil milhões de hectares degradaram-se, o que corresponde a mais de 1/6 da terra produtiva. Tudo isto reduz significativamente a capacidade do planeta em suportar a vida humana (2003).

Na sua obra *Salvemos a Terra*, Porrit e seus colaboradores apresentam também uma visão, em números, da situação actual do nosso planeta, chamando essencialmente a atenção para a urgência de o salvar. Assim, mais de um quarto das espécies actualmente existentes na Terra desaparecerão durante as próximas três décadas. Debastamos e queimamos todos os anos de 1,5 a 2% das florestas tropicais mundiais ainda existentes, perdemos cerca de 24 mil milhões de toneladas de solo arável e lançamos 93 milhões de pessoas ao mundo, já tão cheio, como se pode avaliar pela extensão da miséria e da fome humana, sem falar do esgotamento dos recursos. Tendo dado nomes a 1,4 milhões de organismos vivos que partilham connosco a Terra, não sabemos se o seu número total é de 10 ou de 100 milhões e muitos deles desapareceram e vão desaparecer antes de os conhecermos (Raven, 1991). Diariamente extinguem-se de 50 a 100 espécies de animais e plantas à medida que os seus habitats são destruídos (Porrit, 1991).

Todos estes dados dão uma visão realista do estado actual do nosso Planeta e alertam para a necessidade de uma mudança radical no sentido de preservarmos a vida na Terra. E não se pode pensar que estes problemas dizem só respeito aos países mais ricos ou aos

países subdesenvolvidos, pois actualmente vivemos numa “aldeia global” em que tudo se interrelaciona.

Tal acontece porque as sociedades contemporâneas estão, cada vez mais, marcadas pelo processo de globalização que consiste na intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância e vice-versa (Giddens, 1992).

A globalização remete, assim, para um crescimento da interdependência de todos os povos e países da superfície terrestre, implicando também uma aceleração do tempo. Tudo muda mais rapidamente hoje em dia. As deslocações e os contactos também se tornaram mais rápidos: o espaço mundial ficou mais integrado. Todavia, nem todas as pessoas tomaram consciência das influências da globalização em todos os níveis das nossas vidas.

Note-se que muitos dos problemas sociais, económicos, políticos e ambientais se tornaram grandes desafios à escala mundial, tendo repercussões em diferentes contextos. E este fenómeno “também afecta a vida corrente, da mesma forma que determina eventos que se passam à escala planetária” (Giddens, 2000: 17).

A globalização dos problemas ambientais permeia o conceito de DS e exige que se pense de forma global, ainda que se tenha de agir localmente. Neste sentido, a procura de um novo enfoque do desenvolvimento regional deve ter em conta não somente o aspecto económico, mas também o ecológico, político, social e cultural.

Num mundo em que se vive “como numa aldeia”, a globalização é caracterizada por uma progressão sem precedentes dos níveis de utilização tecnológica com grande expressão nos campos da indústria, das comunicações, da informação e da engenharia. Não é somente uma expansão quantitativa do investimento e do comércio internacional, ela representa uma transformação profunda, a nível internacional, dos processos de consumo, troca e produção com implicações económicas, sociais, culturais e políticas para as sociedades espalhadas pelo mundo inteiro. Tal como tal refere Giddens, “a globalização é política, tecnológica e cultural, além de económica” (2000: 22).

Dado o estado do nosso Planeta, evidenciado pelos números anteriormente apresentados, é tarefa da educação fazer com que o desenvolvimento sustentável seja uma urgência, uma realidade, que se passe da retórica à prática, de forma a habitarmos a Terra com mais sabedoria.

2 - A importância de educar para o desenvolvimento sustentável

2.1 - Os princípios de uma educação para o desenvolvimento sustentável

Em 2002, reconhecendo que o desenvolvimento sustentável é uma urgente necessidade social e ecológica e que a educação é, para tal, indispensável a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou a abertura da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável nos anos de 2005-2014 e designou a UNESCO como a principal agência para sua promoção. A visão com que esta década foi pensada “is a world where everyone has the opportunity to benefit from education and learn the values, behaviour and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation” (UNESCO, 2004: 4).

A aposta da década é, segundo Pérez e Vilches, “convertir a los ciudadanos y ciudadanas en impulsores y sujetos activos de unos cambios que hagan posible la supervivencia de la especie y la plena universalización de los Derechos Humanos (2005).

De acordo com a UNESCO, a DEDS

“pretende promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles. El Decenio intensificará igualmente la cooperación internacional en favor de la elaboración y de la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadores de educación para el desarrollo sostenible” (OEI; 2005).

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável é vista como um processo de "aprender para mudar", uma aprendizagem sobre como tomar decisões que considerem os futuros da economia, da ecologia e da igualdade de todas as comunidades a longo prazo (Tilbury e Podger, 2004). Construir esse pensamento orientado para o futuro é a tarefa primordial da educação.

Contudo, importa salientar que não existe um modelo universal de EDS, assim como não existe um modelo universal para nenhum tipo de educação, pois ela tem de ser

adaptada aos contextos em que decorre, tendo em conta não só os aspectos económicos e sociais, mas principalmente as necessidades, expectativas e contextos vivenciais dos educandos. A EDS é tão importante e relevante para os países desenvolvidos como para os em vias de desenvolvimento. Assim, cada país, em cada região, em cada escola, deve criar o seu próprio modelo de educação, definindo objectivos e prioridades de forma a ir ao encontro das condições ambientais, sociais, económicas e culturais que vivencia.

A EDS passa pelo desenvolvimento de capacidades pessoais de análise, avaliação, criatividade, comunicação, cooperação, assim como pelo fortalecimento da motivação e coragem necessárias para a efectiva implementação da mudança. Trata fundamentalmente de valores, com especial atenção para o respeito pelos outros, pelo meio ambiente e pelos recursos do planeta que habitamos.

A educação possibilita-nos a autocompreensão e a compreensão dos outros e das nossas relações com os ambientes natural e social, o que serve como base durável para a construção do respeito mútuo.

É de referir que a EDS é uma educação com o objectivo de alcançar a sustentabilidade, diferindo dos enfoques anteriores de educação ambiental, uma vez que visa desenvolver relações mais próximas entre a qualidade ambiental, a equidade humana, os direitos humanos e a paz, não se focalizando apenas na dimensão ambiental.

Na perspectiva de Tilbury e Podger,

“as principais preocupações da EDS incluem questões como a segurança dos alimentos, a pobreza, o turismo sustentável, a equidade urbana, a condição feminina, o equilíbrio comercial, o consumismo verde e a saúde pública, assim como as alterações climáticas, o desflorestamento, o esgotamento dos recursos naturais e a perda da biodiversidade” (2004).

De acordo com a UNESCO, a educação para o desenvolvimento sustentável tem as seguintes particularidades:

- *Interdisciplinaridade e holismo* — o ensino do desenvolvimento sustentável diz respeito ao currículo como um todo, não como matéria separada;
- *Direccionamento dos valores* — partilha e explicitação de valores e princípios que fundamentam o desenvolvimento;

- *Pensamento crítico e resolução de problemas* — confiança no direcionamento dos dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável;
- *Método múltiplo* — palavra, arte, drama, debate, experiência, envolvendo diferentes metodologias e áreas;
- *Tomada de decisão participativa* — a participação dos aprendentes nas decisões sobre seu próprio processo de aprendizagem;
- *Relevância local* — direcionamento das questões locais e globais (2004; 16).

A educação para o DS é destinada a todos e a sua perspectiva de aprendizagem é para a vida inteira, envolvendo diferentes espaços possíveis, formais e informais, da infância até a fase adulta. A EDS defende a reorientação das abordagens educacionais — curriculares, de conteúdo, pedagógicas e os exames de avaliação. Os espaços de instrução podem incluir o ensino informal, organizações comunitárias e a sociedade civil local, o lugar de trabalho, a educação técnica e vocacional, organismos de cunho político e muito mais (Clugson, 2004).

A educação representa, sem dúvida, um papel crucial na promoção do DS contudo, quando se fala da necessidade de a integrar no currículo não quer dizer que seja necessário criar uma disciplina específica e separada para abordar as temáticas relacionadas com o DS, nem significa que sejam dedicadas a esta temática algumas horas por ano no currículo escolar. Muito pelo contrário, a EDS deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e holística e integrada no currículo, de forma transversal, envolvendo todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares,

“because if sustainable development is first and foremost a philosophy to be applied to curricula as a whole, it must be fed by the knowledge, approaches and metacognitive attitudes which are intrinsic to each discipline. Metaphorically speaking, we can thus describe sustainable development education as the heart of transdisciplinary research” (Pellaud, 2002 a).

Isto significa que o DS não pode ser da exclusiva responsabilidade de uma só disciplina como as Ciências ou a Biologia, mas deve ser integrado em todas as outras

disciplinas pois as temáticas que ele encerra estão relacionadas com as várias áreas do conhecimento.

De acordo com Warren, “thinking about sustainable development requires an interdisciplinary approach to addressing environmental and human problems on the earth. No one discipline can provide the particular perspectives, experience, expertise and tools to address the wide range of challenges in moving towards a sustainable future” (1997: 133)

Reforçando esta ideia da integração do DS de forma interdisciplinar no currículo Pellaud afirma que “we must absolutely eliminate the risk that sustainable development should appear in curricula as one more discipline to be taught” (2002a).

Os problemas globais que hoje enfrentamos implicam que os cidadãos actuais e das gerações futuras sejam capazes de estabelecer interligações entre diferentes assuntos, de compreender interacções que lhes permitam entender como se organiza e evolui a sociedade, bem como descodificar os desafios dos nossos tempos que não são lineares, nem simples, nem unidimensionais. E a integração do DS no currículo de uma forma global e transdisciplinar deve preparar os alunos para pensarem da forma holística, interactiva e crítica.

Assim, apesar da educação não ser a chave para todos os problemas é com certeza um parceiro fundamental na mudança que se deseja no sentido de construirmos um caminho para o desenvolvimento sustentável, que tem de ser concebido, impreterivelmente, como uma educação para a cidadania.

2.2 - A promoção da educação para a cidadania

O desenvolvimento sustentável só será alcançado através do envolvimento e da participação de cada cidadão, isto é, através de um exercício de cidadania consciente, responsável e orientado para a promoção da sustentabilidade. Neste sentido, a educação para a cidadania será o meio através do qual se poderá promover uma participação baseada na construção de conhecimentos conceptuais, atitudinais e valorativos, consentâneos com a sustentabilidade futura.

Na linha deste pensamento, Sá afirma que o alcance da sustentabilidade futura depende da intervenção, consciente e responsável, de todos os cidadãos, a qual não será possível sem educação especificamente orientada (2004). No entanto, para que a

participação seja, de facto, consciente deve basear-se na verdadeira compreensão do que nos rodeia, de cada problemática em causa e na mobilização e/ou construção de conhecimentos suficientes para um posicionamento fundamentado, sendo que a educação deve ser capaz de proporcionar elementos para alcançar uma maior capacidade de juízo, de deliberação e de diálogo construtivo. Deve ser capaz de ajudar a transformar as relações que as pessoas vão estabelecendo com as novas realidades.

Tradicionalmente a educação para a cidadania era vista como sinónimo de educação cívica, isto é, respeitante à identificação dos direitos e deveres dos cidadãos (Praia, 2001). Contudo, actualmente, e perante todos os problemas ambientais que se têm vindo a identificar nos últimos anos, como as mudanças climáticas, o aumento da emissão de gases, o efeito estufa, aliadas a um crescimento do número de habitantes do planeta que vivem em condições precárias, a exclusão e a desigualdade social, entre outros, a educação para a cidadania tem de estar intimamente interligada com questões relacionadas com o desenvolvimento sustentável.

De forma a caminhar no sentido de uma educação para o século XXI é importante que se lute por uma verdadeira educação para a cidadania, entendida como aquela que é capaz de preparar os cidadãos para viver no Mundo actual, implicando um papel activo de cada um de nós na sociedade (Praia: 2001).

A importância da educação para a cidadania é de tal ordem que o Conselho da Europa declarou o ano 2005 como o Ano Internacional da Educação para a Cidadania, como um investimento para um futuro democrático da Europa, “which should be seen as a long-term investment to promote the democratic values of humans rights, tolerance and cultural pluralism” (Conselho da Europa, 2005).

A cidadania não deve ser vista como um mero conteúdo a ser ensinado mas sim como um caminho, a ser abordado nas diversas áreas do currículo, apesar do decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, artigo 5º consagrar uma área curricular específica designada por *Formação Cívica*. Esta área curricular não disciplinar define-se como “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes” (Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, artigo 5º). As diferentes áreas disciplinares podem ser vistas como “instrumentos

de formação para a cidadania” pelo que deveria ser da preocupação de todos os docentes, de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares (Roldão, 1999c, 19)

A cidadania engloba vários elementos sobre aprender a conviver com a diversidade e com a incerteza que caracterizam o nosso Mundo e é, precisamente, neste sentido, que vários autores, entre eles Carneiro (2001) e Imbernón (2002), definiram cinco cidadanias que deveriam fazer parte das preocupações da educação e que são: a **cidadania democrática**, a **cidadania social**, a **cidadania paritária**, a **cidadania intercultural** e, por fim, a **cidadania ambiental**.

Em relação à *cidadania democrática* esta inclui uma cultura de paz, de justiça social, de formação cívica e da valorização do pluralismo como fundamentais na constante reconstrução da democracia.

A cidadania democrática envolve uma dupla dimensão representativa e participativa, sendo a dimensão participativa decorrente do facto de os cidadãos intervirem na vida pública mediante a livre expressão de opinião, a actuação de organizações não governamentais e instituições de sociedade civil, e a actividade partidária em regime democrático (Henriques 2000). Por sua vez, a dimensão representativa centra-se, segundo Henriques, “no vínculo estatal entre governantes e governados, no quadro da legitimidade nacional mas prolonga-se, no caso português, no estatuto de cidadania europeia e, desejavelmente, numa futura cidadania lusófona” (2000).

Neste sentido, a cidadania democrática exige dos cidadãos uma perspectiva mais extensa de responsabilidades sendo que a vida em democracia não se pode limitar ao exercício do direito de voto, mas implica a participação activa e consciente de todos os cidadãos na resolução dos problemas da sociedade.

A *cidadania social* abraça a luta contra a pobreza, contra a exclusão social e todo o tipo de discriminação e aponta para uma educação para a solidariedade que nos permita “inventar” uma nova consciência social dos cidadãos, onde tenha lugar a diversidade dos Outros.

De acordo com Fonseca, “os fenómenos crescentes de exclusão social (de todo o género, a começar pela iliteracia e a acabar na ausência de protecção à velhice) questionam o próprio conceito de cidadão e surgem hoje como um dos principais obstáculos a um exercício pleno da cidadania por um número considerável de indivíduos (2001: 19).

Trata-se de uma educação com o intuito de “luchar contra la pobreza, contra la exclusión social, contra todo tipo de discriminación y a favor de la comunicación entre las identidades” (Imbernón, 2002: 11). Educar para a cidadania é também educar para o reconhecimento e para o respeito, é preparar os indivíduos para uma cultura da diferença.

No que se refere à *ciudadania paritária* esta integra o direito de todos acederem à cultura, à educação e de terem uma vida com qualidade. Consiste na educação para a igualdade e na criação de uma realidade em que se possa viver em harmonia com o Outro e que permita a todo o cidadão lutar contra a desigualdade e intervir para que ela não se produza. Neste sentido, “a delicate balance of diversity and unity should be an essential goal of democratic nation-states and of teaching and learning in democratic societies (Banks, 2004: 291).

Assim sendo, é imprescindível que se tenham em conta os Direitos Humanos e os Direitos da Criança, “there are considerable opportunities for developing and understanding of human rights and citizenship in the local context, and for exploring the means by which individuals and communities can claim these rights” (Osler, 1995: 88), sendo função da escola identificar as barreiras a esses direitos e ultrapassá-las através da educação para a cidadania. Não se pode falar em cidadania, quando, para uma substancial parte da população, os direitos linguísticos, culturais, educacionais e sociais nem sempre são respeitados.

Relativamente à *ciudadania intercultural* esta abarca a convivência com qualquer tipo de diversidade, o respeito pela identidade, pela confluência das diferenças e por um diálogo construtivo entre diferentes culturas.

De acordo com Starkey, “citizens in a democracy need intercultural skills for living in communities where cultural diversity is the norm. They need critical cultural awareness to understand the world around them and challenge injustice, complacency, social exclusion and unwarranted discrimination” (2002: 29). A educação intercultural surge neste contexto como uma forma de desenvolver, nos cidadãos, competências que os capacitem para a vida em comunidades onde a diversidade é uma qualidade.

A educação intercultural é, assim, uma proposta educativa que tem em conta, por um lado, a cidadania (a busca constante por uma igualdade real e efectiva de direitos e oportunidades), o direito à diferença (que significa o respeito pela identidade e os direitos de todos os povos, grupos étnicos e expressões socio-culturais) e o princípio da unidade

dentro da diversidade (que se refere a uma identidade nacional voluntária e construída por todos) (Menchú, 2002).

De acordo com Alarcão, é um direito de cidadania os indivíduos terem acesso a mais línguas do que a nativa e, deste modo, poderem agir em contextos comunicacionais alargados. “Como igualdade começa a ser aceite que cada pessoa possa exprimir-se na sua própria língua, ou naquela ou naquelas que melhor domina, aceitando-se o princípio da comunicação plurilingue coadjuvado pela vontade de intercompreensão” (2001: 54). As línguas e as culturas têm de ser vistas como novas formas de literacia decorrentes da vivência em sociedades cada vez mais diversificadas linguística e culturalmente.

A construção de um mundo pacífico e democrático requer, na nossa opinião, cidadãos detentores de uma “literacia multicultural” capazes de lidar com a diversidade linguística e cultural (Banks, 2004).

Por fim, a *ciudadania ambiental* traduz-se no desenvolvimento de competências, conhecimentos e atitudes que permitam estabelecer uma relação com o Mundo e com a natureza de forma racional e sustentada. A humanidade necessita de se reencontrar com a natureza, sendo que “el cambio que propone la educación ambiental se sitúa en primer lugar en el modo de pensar - y de pensarse - con relación al mundo: es necesario que en la escuela se desarrollen competencias, conocimientos y actitudes que permitan replantear nuestra relación con el mundo en el sentido de habitar la Tierra con sabiduría” (Mayer, 2002: 95).

Na sociedade contemporânea, em que a ciência e a tecnologia invadem o quotidiano e determinam o futuro, a participação activa e responsável só poderá ser feita através de alguma compreensão da ciência. Nesta perspectiva, a compreensão pública da ciência será a ferramenta ao dispor do exercício da cidadania.

Uma educação para a cidadania implica que as pessoas sejam capazes de “compreender, interpretar y actuar sobre la sociedad, es decir, de participar activa y responsablemente sobre los problemas del mundo, con la conciencia de que es posible cambiar la sociedad en que vivimos” (Martín-Díaz; 2002). Isto significa que, a prática da cidadania valoriza a participação activa dos cidadãos nos debates, nas decisões e nas opções que a sociedade tem de fazer.

E, no âmbito da cidadania ambiental é inegável o papel que a ciência tem no sentido de despertar nos alunos a consciência ecológica, pela aquisição de procedimentos

sustentáveis e pelo desenvolvimento de atitudes e de competências, tendo em vista uma participação responsável na sociedade, dotando assim os alunos de capacidades reflexivas que lhes permitam o exercício de uma cidadania mais consciente e comprometida. Como afirma Martins, “a Ciência não é um saber democrático mas em democracia todos precisam de saber alguma ciência, pois o exercício dos direitos e deveres dos cidadãos exige conhecimento sobre a natureza das situações e problemas sobre as quais é chamado a pronunciar-se (2006: 17).

A educação para a ciência pressupõe que a todas as pessoas sejam dadas oportunidades de adquirirem conhecimentos científicos que os capacitem para compreenderem não só os factos da ciência, mas também o seu método e as suas limitações e os habilite a serem capazes de criticarem e ajuizarem de forma consciente sobre as mais diversas questões da sociedade que implicam a ciência e a tecnologia. A ciência é, assim, um poderosíssimo instrumento ao serviço da humanidade que está ao serviço da paz e do desenvolvimento das sociedades (Martins, 2006).

Estas cinco cidadanias pretendem transmitir uma nova forma de ver e praticar a educação e a convivência entre os Homens e não se podem ver separadamente. Educar para a cidadania passa, resumidamente por uma educação que prepare os alunos para *aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos*, os quatro grandes pilares da educação segundo Delors (1996).

De facto, a educação é um pilar fundamental para o progresso de todos os povos bem como um instrumento capaz de nos tornar mais livres e mais solidários nas nossas relações. Atentemos, a propósito, nas palavras de Roberto Carneiro quando afirma que

“formar espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana configura porventura o desafio mais instantâneo que se coloca a todos os sistemas educativos que não se demitem de afirmar a sua presença activa na construção de uma história de paz e de tolerância, num mundo condenado cada vez mais seguramente à explosão da diversidade” (2001: 73).

No sentido de dar resposta a estas preocupações e ajudar a preparar os alunos para lidar com toda a diversidade, imprevisibilidade, incertezas e mudanças desenvolveu-se,

entre nós, por Cachapuz et al, um estudo, no qual se definem os saberes básicos imprescindíveis para preparar todos os indivíduos para o contexto vivencial actual de forma a permitir-lhes gerir o seu presente e projectar o seu futuro como cidadãos realizados, conscientes e actualizados (2004). De notar que os autores deste estudo, entendem por saberes básicos “as competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática (2004: 17).

Assim, definiram-se cinco saberes básicos, relacionados com os quatro pilares definidos por Delors (1996), sendo estes *aprender a aprender* ou seja, mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar a informação, bem como avaliá-la criteriosamente, tendo em vista transformá-la em conhecimento; *comunicar adequadamente* isto é, usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação; *cidadania activa*, que se refere ao agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas; *espírito crítico*, ou seja, construir uma opinião pessoal com base em argumentos e, por fim, *resolver situações problemáticas e conflitos*, isto é, mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos que se interpõem entre uma dada situação e uma situação futura identificada (Cachapuz et al, 2004).

Contudo, importa salientar que a educação para a cidadania não pode ser perspectivada apenas dentro dos limites de uma nação, tem de ser cultivado “o conceito de que a pertença é biunívoca: cada Estado pertence à Europa; e a Europa pertence a cada nação” e a Europa pertence ao Mundo (Henriques, 2000).

Ser cidadão português é também assumir uma “identidade transnacional sem renunciar ao património, aos símbolos e às narrativas da nação a que se pertence”, é reconhecer que somos habitantes, simultaneamente, de um país e de um planeta (Fonseca, 2001: 20). Assim sendo, a educação para a cidadania tem de alertar os cidadãos para os seus direitos e obrigações numa perspectiva local e global.

De acordo com Banks a educação para a cidadania deve contribuir para

“acquire the knowledge, attitudes, and skills needed to function in their nation-states as well as in a diverse world society that is experiencing rapid globalization and quests by ethnic, cultural, language, and religious groups for recognition and inclusion. It should also help them to develop a commitment to act to change the world to make it more just” (2004: 292).

É precisamente com o intuito de ‘tornar o mundo mais justo’ e mais sustentável que concebemos a educação para a cidadania como um dos caminhos a seguir para alcançar a necessária Educação para o Desenvolvimento Sustentável, de forma a capacitar os cidadãos com conhecimentos, capacidades e atitudes de comprometimento necessários para a concretização das mudanças necessárias nos nossos hábitos e comportamentos para com o Planeta Terra e para com os Outros.

A educação para a cidadania deve ser vista como “um caminho de aprendizagem” do respeito e da aceitação da diferença, encarando o pluralismo não só como uma característica da nossa sociedade mas como algo de bom e valioso em si mesmo; a educação para a cidadania deve ser alicerçada em modelos educativos que estimulem o aperfeiçoamento do comportamento humano ao nível da solidariedade, da justiça e de um estilo de convivência que valorize a autonomia, o diálogo e o espírito de participação na vida da comunidade (Fonseca, 2001: 56).

Em jeito de síntese, a educação para a cidadania inclui preocupações com os direitos do homem, as liberdades fundamentais, a paz e o respeito pelos outros, a solidariedade humana, o desenvolvimento equitativo, a igualdade de oportunidade, a preservação do ecossistema e, principalmente, a consciência da nossa responsabilidade individual na atenuação dos problemas.

Tendo caracterizado a importância de uma educação para o desenvolvimento sustentável e de como ela pode ser concebida, no âmbito de uma educação para a cidadania, passamos de seguida a explicitar, a necessidade de gerir o currículo de forma flexível e diferenciada.

2.3 - A necessidade de uma gestão flexível e diferenciada do currículo

A origem do conceito de “currículo” data dos começos do século XVII tendo como necessidade a organização de um plano de estudos que se constituísse como um todo unitário, com uma lógica sequencial e que permitisse que todos os alunos aprendessem (Ruiz, 2005).

Três séculos depois das primeiras preocupações com o currículo que, segundo a raiz etimológica, significa *caminho*, *trajectoria* ou *percurso*, encontramos inúmeras concepções e definições do que se entende por este conceito, tendo sido vários os autores e investigadores que sobre ele se têm debruçado, atribuindo-lhe significações distintas.

De acordo com a Proposta de Reorganização Curricular de 1998, “o currículo diz respeito ao conjunto de aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico” (www.min-edu.pt/proposta_reorganizacao_curricular.htm).

Na mesma linha de pensamento, Roldão encara o currículo como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (1999a: 24). Por sua vez, Ruiz entende o currículo como o “conjunto de decisiones que á de tomar el conjunto de profesores de un centro educativo sobre lo que habria que enseñar a sus alumnos, en función de las metas educativas que intentan alcanzar” (2005: 31).

A ideia de currículo, de acordo com os autores referidos afasta-se da ideia de programa, concebido como um instrumento orientador do currículo, de como é que as aprendizagens devem, ou podem ser, organizadas e aproxima-se cada vez mais da ideia de projecto (Roldão, 2000; Zabalza, 1992). Partilhando esta concepção, Morgado e Paraskeva afirmam que “entender o currículo enquanto projecto é perceber que é da prática que se extrapola para a sua teorização, pois só assim poderá assumir na plenitude a sua dimensão prática” (2000: 20). Uma escola centrada no currículo é uma escola que consegue definir com clareza em que tipo de projecto educativo se encontra empenhada (Zabalza, 1992).

O currículo perspectivado como um projecto relaciona-se “com uma realidade, orienta-se para um fim e é concebido e gerido pelas pessoas que nele se envolvem” (Roldão, 2000). Como nos referem, ainda, Morgado e Paraskeva, o currículo “é um processo negociado, partilhado, é uma prática que procura estabelecer a ligação entre a

intenção e a realidade, um processo de (des)construção do conhecimento” (2000: 20). O currículo é, assim, uma construção social, um “artefacto social” concebido para concretizar determinados objectivos dos indivíduos numa sociedade (Goodson, 1997: 17).

A diversidade dos públicos escolares a nível linguístico, cultural, social, entre outros, aponta para a necessidade de um currículo multicultural que seja humanista e que apele para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas (Silva, 1994).

O currículo, nesta perspectiva caracteriza-se por “oferecer soluciones a los problemas socioeducativos, tales como la convivencia de diferentes etnias, los problemas de escolarización y los temas relacionados com la selección del currículo” (Ruiz, 2005: 68). Assim, percebe-se, hoje, como necessário, organizar o currículo no sentido de uma pedagogia diferenciada pois a igualdade de oportunidades não pode ser obtida com um currículo homogéneo.

É necessário que, cada vez mais, os professores pensem naquilo que têm de ensinar, como, quando, com que finalidades, com que meios e que resultados esperam obter, o que até há uns anos atrás era muito simples e claro pois a população escolar era muito homogénea e o currículo tinha a lógica da metáfora, apresentada por Formosinho, “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (1987). Contudo, a massificação do ensino, acompanhada pelo alargamento da escolaridade obrigatória e o fenómeno da imigração, que se têm vindo a sentir no nosso país, contribuíram para a existência de públicos muito diversificados e heterogéneos nas escolas sob o ponto de vista social, económico, linguístico e cultural.

Perante este fenómeno, a escola e os professores não podiam continuar a gerir o currículo de uma forma prescritiva, acrítica e não diferenciada, incapaz de atender à diversidade dos alunos.

Em resposta a esta situação, e após uma fase experimental, o Ministério da Educação apresentou para o ano lectivo 2000/2001, o projecto *Gestão Flexível do Currículo*, que foi generalizado a todos os estabelecimentos de ensino básico do país, pelo decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro e que se designou por Reorganização Curricular do Ensino Básico (www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Decreto%206-2001.doc).

Neste decreto consagra-se a capacidade das escolas para o desenvolvimento de práticas de gestão curricular que ofereçam aos alunos experiências de aprendizagem

diversificadas, tornando obrigatória a concepção de projectos curriculares de escola e de turma, enquanto documentos que explicitam as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada turma.

Desta forma, considera-se que o currículo não é algo rígido, mas flexível, na medida em que o docente pode geri-lo de acordo com o meio onde está inserido, respeitando as características individuais dos seus alunos, não devendo “ser concebido nem interpretado como um conjunto de orientações rígidas e prescritivas, como algo que suposta e idealmente, seria uniforme na sua concretização aos vários níveis” (www.min-edu.pt/proposta_reorganizacao_curricular.htm). Veja-se em torno da temática da gestão flexível do currículo todo o trabalho desenvolvido, entre nós, por Alonso (2000, 2001); Costa (2004), Lopes (2003), Pacheco (2000), Roldão (1999b,c, 2000, 2003), entre outros.

A gestão do currículo de forma flexível e contextualizada implica, segundo Dinis e Roldão, três características: adequação, diferenciação e integração. Sendo que a adequação do ensino

“pressupõe a diferenciação de percursos, contemplando a tomada de decisões quanto a aspectos tão diversos como os objectivos, os conteúdos, as metodologias, os materiais didácticos, o tempo, o espaço, as formas de agrupar os alunos, etc., numa abordagem contextual, integrada e coerente, promotora de aprendizagens efectivas e significativas” (2004: 64).

Assim, uma política curricular igual e diversificada é a situação ideal em qualquer sistema educativo democrático onde “a igualdade é reconhecida como factor de limitação social da escola e a diversificação é entendida como uma pluralidade de caminhos que não conduzam à discriminação e à desigualdade” (Pacheco, 2000: 132).

Na prática, o professor é o principal protagonista do desenvolvimento curricular e a sua responsabilidade incide no seu posicionamento perante os níveis de decisão curricular. Desta forma, o professor assume um papel activo e reflexivo sobre o currículo, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, tornando-se um construtor, arquitecto e investigador. Nesta perspectiva, o professor reflexivo é “o árbitro de toda a decisão curricular, sendo associado ao que de positivo ou

negativo faz na escola, uma vez que é o protagonista de uma cadeia de decisões”, através das quais molda o currículo (Pacheco, 1996: 101).

Tal significa que, com esta nova reorganização curricular, o professor deixa de ser o “executor das prescrições e orientações dadas no programa pelas competentes hierarquias da administração educativa”, abandonando o rótulo de “consumidor de previsões, prescrições ou orientações vindas do exterior” (Zabalza, 1997: 46).

Aqui se compreende a importância do professor como “prático reflexivo” apresentada por Donald Schön (1983) e divulgada entre nós por Alarcão (1991, 1996). Um professor reflexivo é um profissional que reflecte *antes da acção* (aquando da planificação e organização das actividades), *durante a acção* (no decorrer das actividades, quando o professor verifica até que ponto estão os alunos a aprender e se é necessário modificar algo no momento) e *após a acção* (quando o professor faz uma síntese crítica do que aconteceu, salientando os aspectos positivos, mas principalmente o que deve melhorar nas próximas intervenções), tornando-se num mediador da aprendizagem e não num mero transmissor da informação (veja-se Schön, 1983 & Zeichner, 1993).

Importa salientar que o professor não poderá deixar de ter em conta que, à sua frente, tem um conjunto de alunos heterogéneos social, cultural, linguística e psicologicamente, provindos de contextos vivenciais igualmente diversos que o professor deve conhecer, valorizar e ter sempre presente quando interage com eles. É a designada dimensão ecológica do desenvolvimento e da aprendizagem na perspectiva de Bronfenbrenner que definiu os seguintes níveis concêntricos da estrutura ecológica: *microssistema*, o *mesossistema*, o *exossistema* e o *macrossistema* (1979). É na interacção com estes diferentes contextos que a criança se vai gradualmente construindo como pessoa e organizando as suas representações do mundo (veja-se Portugal, 1992; Rodrigues & Sá-Chaves, 2004).

Desta forma, é importante que o professor, ao elaborar e planear os seus projectos curriculares de turma tenha em conta os diferentes contextos ecológicos que influenciam, de forma mais ou menos directa, a criança e que se forem considerados podem facilitar a aprendizagem, tornando-a efectiva e significativa. É imprescindível que a escola apetreche os alunos com um “saber-fazer” que lhes permita, em qualquer altura, construir novos conhecimentos, que flexibilize o currículo, encarando a diversidade como um potencial de enriquecimento.

E é precisamente nesta lógica que se enquadra o projecto que pretendemos levar à prática, projecto este que, valorizando a diversidade linguística e a diversidade biocultural, as integre numa educação para o desenvolvimento sustentável. Este pretende ser apenas uma proposta de um projecto que implica uma organização flexível e dinâmica do currículo, numa lógica de interdisciplinaridade e que vai ao encontro da promoção da diversidade (nas suas variadas formas) e da educação para a cidadania num mundo que se quer mais sustentável.

CAPÍTULO II – A IMPORTÂNCIA DA SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

A língua que nós falamos, que nós escrevemos é antes de mais a expressão daquilo que nós somos, daquilo que nós aprendemos. É através dela que olhamos o mundo e que vamos ao encontro dele.

Os outros utilizam por vezes uma linguagem diferente da nossa.

Precisamos então de ultrapassar um sentimento de incompreensão para ouvir uma nova maneira de exprimir ou de sonhar a vida.

(Henry, 2005)

Sumário II

No capítulo anterior, tentámos justificar a necessidade de uma educação para o desenvolvimento sustentável, compreendido à luz de uma educação para a cidadania. Indicámos as implicações que tal acarreta para o professor no que se refere à gestão flexível e diferenciada do currículo. Neste capítulo dedicamo-nos à justificação da necessidade de abordar, integradamente, as temáticas do DS e da DLC.

Importa-nos, num primeiro momento, apresentar, ainda que de forma breve, o multilinguismo e o multiculturalismo característico da nossa sociedade e salientar a importância de uma Educação Intercultural na gestão da diversidade, bem como a necessidade de se integrarem, nas práticas de SDLC, os direitos culturais e linguísticos. Num segundo momento, entendemos fundamental apresentar alguns projectos europeus de SDLC bem como as políticas linguísticas educativas para Portugal. Num terceiro momento, salientamos alguns aspectos relacionados com a sensibilização à diversidade linguística no 1º CEB, seus pressupostos e implicações didácticas, para posteriormente, apresentarmos a competência plurilingue e intercultural como passagens obrigatórias de um ensino de línguas que permita aos indivíduos interacções positivas com locutores de diferentes línguas e culturas.

1 – A diversidade linguística e cultural na nossa sociedade

1.1- Um Portugal multicultural: alguns números

O mundo desde sempre foi habitado por povos diferentes, com línguas, culturas, valores e estilos de vida muito distintos, sendo que, nos dias de hoje, esses diferentes povos estão, por razões várias, cada vez mais perto uns dos outros, estabelecendo interacções entre si.

De acordo com o PNUD, 1 em cada 35 habitantes da Terra é um migrante internacional, chegando a ser 1 em cada 12 habitantes dos países desenvolvidos (2004). Só os Estados Unidos da América acolhem 1/5 dos migrantes internacionais, com um total estimado em 35 milhões de estrangeiros, embora se calcule que, pelo menos 7 milhões serão clandestinos. Este fenómeno, que se dá a nível mundial, tem-se verificado também na

Europa, contrabalançado muitas das consequências do envelhecimento da população e da escassez de mão-de-obra (Maia, 2003).

A imigração na Europa, em 2005, foi responsável por 84% do aumento da população. Um balanço demográfico divulgado pelo Eurostat - a agência de estatísticas da União Europeia - indica que os 25 Estados-Membros, somados, aumentaram a sua população em cerca de dois milhões de pessoas no ano passado. A maior parte (mais de um milhão e meio) são novos imigrantes - cerca de 1690000. Em média, em cada semana de 2005 nasceram 92 mil europeus, morreram 86 mil e entraram 32 mil imigrantes (in Garcia, 2006).

O fenómeno da imigração é muito distinto entre os diferentes países da Europa mas desempenha um papel muito importante, sendo os imigrantes necessários, por um lado, para preencherem muitos empregos que os europeus não estão dispostos a aceitar e, por outro lado, para contribuir para o renascimento da população europeia. A ONU conclui que não se confirmam os receios de que os imigrantes roubem postos de trabalho e façam baixar significativamente os salários. E indica que estes fazem subir a procura de bens e serviços e aumentar a produção nacional bruta, ao mesmo tempo que as suas contribuições para os cofres dos estados suplantam o que deles recebem (in Maia, 2006).

Os imigrantes podem ser vistos, assim, como a força rejuvenescedora do nosso continente. Apesar disto, e de acordo com o relatório apresentado pelo Observatório Europeu dos Fenómenos Racistas e Xenófobos - intitulado *Atitudes das maiorias perante as minorias*, alguns países da Europa não reagem de forma muito positiva à entrada dos imigrantes nos seus países. Sendo que neste estudo Portugal foi o quarto país da União Europeia a declarar uma maior resistência aos imigrantes, revelando-se os portugueses reservados perante a imigração de indivíduos de outras raças e etnias e resistentes à diversidade. A Grécia, a Hungria e a Áustria ocupam os 1º, 2º e 3º lugares respectivamente no ranking dos países da União Europeia mais resistentes aos imigrantes, sendo a Suécia o país da União Europeia mais tolerante perante a migração e o convívio com outras etnias (Felner, 2005).

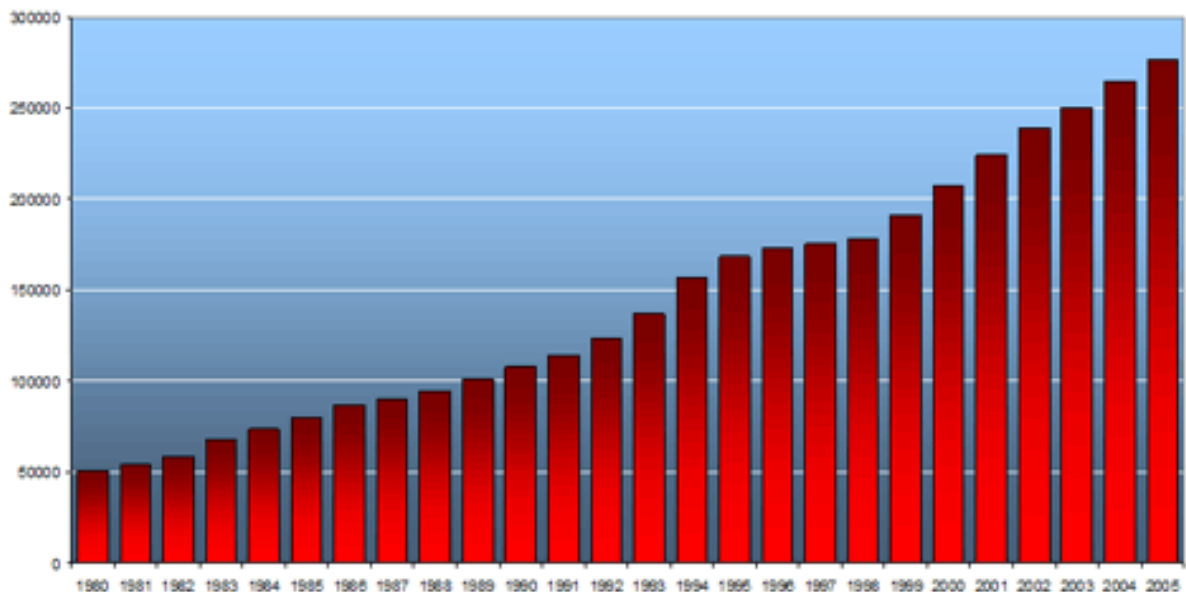
O crescimento da imigração é um fenómeno que tem vindo a atingir, nos últimos anos, também o nosso país, outrora com tradições essencialmente de emigração, mas agora revelando-se como um país de acolhimento de um grande número de imigrantes que se

fixaram no nosso país em busca de melhores condições de vida, sob os pontos de vista social, económico e de segurança pessoal (Ferreira, 2003).

Os primeiros imigrantes que chegaram ao nosso país foram ciganos vindos da Roménia, logo após a queda do Muro de Berlim em 1989. Como consequência deste acontecimento, verificou-se o surgimento de novos países independentes desagregados da ex-União Soviética e a instabilidade económica e social resultantes fez com que avultados fluxos migratórios se deslocassem à procura de melhores condições de vida. Decorrente desta situação chegou a Portugal mais de 120 mil imigrantes do Leste com destaque para a Ucrânia, Moldávia, Rússia e Roménia. Estes imigrantes não têm qualquer ligação linguística ou cultural com o país, mas apenas viram nele a possibilidade de entrarem no espaço da União Europeia e melhorarem a sua situação económica.

A evolução do número de estrangeiros residentes em Portugal traduz-se num crescimento contínuo desde 1980 até aos últimos anos. Trata-se de uma evolução subestimada dada, em particular, a existência de um número considerável de autorizações de permanência e de um indeterminado número de imigrantes ilegais, ou seja, efectivamente residentes, mas sem autorização administrativa de residência. Atente-se, neste sentido, no Gráfico 1, onde se pode ver o aumento de imigrantes a viver no nosso país, contando apenas os que possuem autorizações de residência (SEF, 2006).

Gráfico 1 - Cidadãos estrangeiros residentes em território nacional (1980-2005)



Neste gráfico é visível que o crescimento de imigrantes em Portugal, deu-se, como já referimos anteriormente, a partir do ano 2000, com maior intensidade.

De acordo com os dados dos Censos realizados nos respectivos anos, o número de estrangeiros residentes em Portugal passou de 127370, em 1991, para 232695, em 2001, registando, nesse período, um crescimento de cerca de 83% (variação média anual de 6,2%) e contribuindo em 22% para o acréscimo do volume populacional observado em Portugal na década de 90 (www.presidencia.pt/?id_categoria=24&id_item=1743).

Recorrendo aos dados da OCDE, vivem em Portugal 500 mil estrangeiros, representando 4,5% da população. A maioria é oriunda do Brasil (66700), Ucrânia (65 800), Cabo Verde (64 300) e Angola (34.995) (Timóteo, 2006).

As cidades que acolheram mais imigrantes, de acordo com os dados disponibilizados pelo SEF, em 2004, foram a região de Lisboa (200566), Faro (49.060), Setúbal (42280) e o grande Porto (31909) (www.sef.pt/estatisticas.htm).

Para além dos imigrantes que chegam a Portugal, temos de ainda de ter em conta o regresso definitivo a Portugal de um número significativo de ex-emigrantes portugueses que voltaram para o seu país natal, após um número variável de anos no estrangeiro, muitas vezes acompanhados dos seus filhos que nunca residiram em Portugal, as terceiras gerações de descendentes de migrantes vindos, em grande número, de África (Ferreira, 2003).

Esta diversidade de populações residentes no nosso país reflecte-se, como não podia deixar de ser, nas escolas portuguesas com a presença de públicos cada vez mais heterogéneos linguística e culturalmente.

A nível nacional foi realizado pelo ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional) e coordenado por Maria Helena Mira Mateus, Glória Fischer e Dulce Pereira, entre Março de 2003 e Fevereiro de 2004, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, um estudo sobre a *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, onde se fez, numa primeira fase, o levantamento das línguas maternas dos alunos que frequentavam as escolas de Educação Básica de 616 escolas da área metropolitana de Lisboa. Através de um inquérito por questionário concluiu-se que dos 74595 alunos que responderam, 66189 (89%) são alunos portugueses e 8406 (11%) são não portugueses. De acordo com os dados provenientes deste estudo, as crianças imigrantes das escolas inquiridas são provenientes

de 75 países diferentes, sendo os países mais representativos Angola (2577); Cabo Verde (1343), Guiné-Bissau (951) e Brasil (782).

Um outro estudo sobre os alunos com Português Língua Não Materna intitulado “Análise do Inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português” foi realizado pela Direcção-Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular (DGIDC), no ano lectivo de 2004/2005. O inquérito foi realizado a cerca de 1150 estabelecimentos de ensino básico e secundário do nosso país, num total de 15397 alunos, que nos mostrou que as nacionalidades dos alunos inquiridos eram cerca de 120 e as línguas faladas eram cerca de 80 (www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/RelatorioFinal.pdf).

Neste estudo, verificou-se que, apesar do peso das crianças imigrantes provenientes dos PALOP, Angola e Cabo Verde, continuar a liderar a lista dos países de proveniência dos alunos nascidos no estrangeiro ou cuja família não tem o português como língua materna, o Brasil e a Ucrânia saltaram para os 3.º e 4.º lugares, entre 2001/2002 e 2004/2005. Os alunos provenientes do Brasil, Ucrânia, França, Moldávia, Alemanha, Suíça, Roménia, China ou a Rússia estão cada vez mais representados entre os estudantes que frequentam a escola em Portugal.

Os ucranianos representam agora 8% deste universo (mais de 1000 num conjunto de 15 mil inquiridos), quando há três anos lectivos não passavam de 1,2%. Quanto ao peso de estudantes brasileiros, subiu de 2,5 para 8,2% nesse período (apesar de o português ser a língua oficial do Brasil, os brasileiros foram contabilizados no inquérito, de forma a caracterizar o perfil destes alunos) (www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/RelatorioFinal.pdf).

Todos estes números revelam a transformação da sociedade portuguesa e apontam para a designação de um “Portugal Multicultural”, feita por Bastos & Bastos (1999). De facto, é visível, em Portugal, uma maior diversidade linguística e cultural o que leva à necessidade de, para garantir a igualdade de oportunidades no sucesso educativo, adequar a educação a esta nova realidade. É à escola e aos professores que cabe a imensa responsabilidade de acolher esta diversidade e preparar estas crianças para se integrarem na nossa sociedade.

Uma das estratégias a adoptar na gestão desta diversidade será, sem dúvida, a implementação, nas escolas, de uma educação intercultural que acolha, integre, valorize e eduque para a unidade na diversidade.

1.2 - A educação intercultural na gestão da diversidade

Num Mundo tão diversificado social, linguística e culturalmente é necessário não só preservar e valorizar a diversidade, como adoptar uma atitude de intercompreensão, num clima de partilha e de respeito pelo Outro.

A diversidade linguística e cultural da nossa sociedade é evidente também nas escolas e a discriminação que os adultos imigrantes sentem e sofrem atinge também as crianças que têm de enfrentar, entre outras, algumas dificuldades tais como o desconhecimento da língua da escola, a falta de apoio, em casa, para a realização das suas tarefas escolares em casa, a discriminação entre os colegas na escola que os acolhe, entre outros (Siguan, 2000). A presença de alunos de várias origens, cuja língua materna não é o Português, constitui-se como um desafio, uma vez que a organização tradicional das escolas ainda está desenhada para corresponder às expectativas e necessidades de um público que se pretendia homogéneo, monolíngue e monocultural (Sousa Santos, 2005).

De forma a atenuar estas desigualdades, Sousa Santos propõe políticas que visem uma integração pluralista (oposta quer à assimilação quer aos guetos multiculturais): políticas activas de emprego articuladas com acção afirmativa; educação intercultural; promoção da diversidade identitária e cultural no espaço público (e não apenas no espaço privado), como veículos de intermediação com o sistema político nacional e local; política de nacionalidade que fortaleça pela diversidade a identidade de cada um (2005).

Nesta linha, podemos dizer que são necessárias políticas de respeito pela diversidade e pela construção de sociedades mais inclusivas, que reconheçam, explicitamente, as diferenças culturais e linguísticas. Essas políticas são necessárias já que a supressão e tentativa de eliminação de grupos culturalmente identificados pode levar a tensões e a conflitos sociais, como escreve Cortesão, “ao eliminar todas estas situações pela repressão, está-se a tentar resolver os problemas eliminando os sintomas e não enfrentando as causas” (2000: 14).

Precisando um pouco mais, sendo o contacto entre diferentes culturas uma realidade torna-se necessário programar uma pedagogia do relativismo cultural, uma pedagogia contra o racismo, contra a xenofobia, contra a segregação social, contra a discriminação social e sexual, enfim, uma pedagogia intercultural, concretizada através de uma educação intercultural, a única capaz de permitir a diversidade na unidade (Vieira, 1999).

A educação intercultural aponta claramente para uma dinâmica interactiva em que cada um também vê a sua cultura através dos olhos do Outro, questionando e relativizando o seu “eu”, por comparação com o seu próximo (Feytor-Pinto, 1998). Isto implica que cada um tome consciência do seu próprio sistema de valores, de crenças e de estilos de vida e de como eles são relativos perante culturas diferentes (vejam-se os trabalhos desenvolvidos sobre a educação inter/multicultural por Banks, 1993, 1994; Cardoso, 1996, 1998; Ferreira, 2003, Stöer, 2001, Stöer & Cortesão, 1999).

Adoptamos, assim, o conceito de educação intercultural no modo como é entendido por Vieira (1999) e Marin (2004) como a comunicação positiva entre indivíduos diferentes, uma resposta às implicações que representam viver numa sociedade plural, através de uma educação para o plural.

Ao nível da Educação Básica reconhece-se a necessidade da promoção de uma educação intercultural, uma vez que nas escolas se verifica uma crescente diversidade sociocultural, a que é necessário dar resposta. Deste modo, evidencia-se a premência de acolher melhor os alunos de origem estrangeira e os nacionais de vivências socioculturais diferentes, de facultar o ensino do português como Língua Não Materna, de promover processos que conduzam ao desenvolvimento da auto-estima, da auto-imagem e da auto-confiança dos “diferentes”, de promover a partilha de conhecimentos, valores e tradições de cada cultura, incentivando a reflexão sobre as diversidades e as dimensões comuns (www.deb.min-edu.pt/nopae/brochura.htm).

Os principais objectivos desta educação, de acordo com Ferreira, são: levar os jovens a conhecer e conviver com a diversidade de códigos culturais, gerir a resolução de problemas e de conflitos, ressaltando valores consensuais das diferentes culturas; saber comunicar num contexto intercultural; tomar consciência da sua própria identidade cultural; ser capaz de ir além dos estereótipos e dos preconceitos, conhecendo e valorizando as formas de saber-viver dos diferentes países e promover o conhecimento mútuo e a cordialidade cívica (2003: 51-101). O grande desafio desta educação é “tornar a escola num lugar privilegiado de comunicações interculturais” (Stöer 2001: 265).

A crescente diversidade étnica e cultural nas escolas cria responsabilidades educativas acrescidas e implica um novo perfil do professor; mais reflexivo e consciente do seu papel na promoção de atitudes e comportamentos de respeito e valorização pela diversidade, um professor que se afirme e construa como uma pessoa intercultural.

Adequar o currículo à diversidade dos alunos da turma/escola é promover a igualdade de oportunidades nas aprendizagens. Para tal, o professor deverá ser capaz de gerir o currículo de forma flexível, integrada, abordando a interculturalidade nas diferentes áreas curriculares (Cardoso, 1998).

Pensa-se hoje que a educação intercultural é indispensável em toda a educação, não devendo ser encarada como uma “terapêutica destinada somente às minorias” (Lagoa, 1995: 129). Ela deve produzir-se numa dinâmica capaz de implicar todos os intervenientes educativos de modo a que essa comunidade constitua um lugar onde toda a alteridade possa ser reconhecida e valorizada.

De acordo com Candelier, «en reconnaissant et valorisant les langues et cultures habituellement dépréciées de certains de ses élèves, l'école peut espérer aussi leur donner confiance en elle, et confiance en eux. Faire découvrir la diversité, c'est donc former le citoyen, et lutter contre l'échec à l'école» (2000). Ou seja, a escola e a educação devem promover uma reflexão que se quer intercultural, que não hierarquize as diferentes culturas, que não fale em desigualdades mas em diferenças, valorizando-as e perspectivando-as como fonte de enriquecimento e de desenvolvimento.

Assim, considera-se indispensável que o professor conceba ou seleccione actividades que não veiculem estereótipos, fomentando um ambiente de sala de aula livre de comentários depreciativos e onde todos se sintam livres de participar activamente, sem medo de serem ridicularizados, que promova a cooperação e a partilha entre a diversidade dos alunos e contribua para a valorização e respeito das suas identidades. Segundo Banks, “teachers should be aware of sensitive to the stages of cultural development that all of their students – including mainstream students, students of color, and other marginalized groups of students – may be experiencing and facilitate their identity development” (2004: 295).

Para além disso, é importante que o professor valorize diferentes formas de comunicação integrando, nas suas actividades de ensino, modos de comunicação e expressões típicos de outras culturas, que fomentem a utilização de metodologias de ensino diversificadas, de forma a promover a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo para todos (Cardoso, 1998). Mas, para que tal aconteça é necessário que os professores reconheçam a importância de preservar a diversidade, seja ela de que natureza for e quais são as consequências que a perda dessa diversidade pode acarretar para os indivíduos e para a sociedade em geral.

1.3 - As preocupações com a perda da diversidade

Actualmente, calcula-se que existam no mundo entre 6000 a 7000 línguas vivas, sendo 965 destas apenas faladas por 4% da população mundial. As 10 línguas mais faladas no Mundo são utilizadas por quase metade da população mundial e a grande maior parte das línguas são faladas por menos de 10000 habitantes. Esta distribuição revela que existem muitas línguas utilizadas por um reduzido número de pessoas, a par de um pequeno número de línguas faladas por uma grande parte da população mundial (Maffi, 1998). Cerca de dois terços da população mundial é bilingue ou mesmo plurilingue. Mas, apesar do plurilinguismo ser mais frequente do que o monolinguismo, grande parte das pessoas ainda pensa que o mais comum é ser-se monolinguê (Faria, 2002).

As línguas estão distribuídas, diferentemente pelos cinco continentes e da seguinte maneira: 32% na Ásia; 30% na África, 15% nas Américas; 19% na Oceânia e apenas 3% na Europa, sendo este o continente com menos diversidade linguística (Maffi, 1998; Zaragoza, 2001; Skutnabb-Kangas, 2002).

Das 10.000 línguas que se calcula que tenham existido ao longo dos tempos, apenas cerca de 6 ou 7 mil línguas são faladas hoje em dia, estimando-se que metade corra sérios riscos de extinção ou se encontre potencialmente ameaçada, falando-se inclusivamente de um “genocídio linguístico” (Skutnabb-Kangas, 2000). Há projecções segundo as quais o número actual de línguas descerá 50% a 90% nos próximos 100 anos (PNUD, 2004, Skutnabb-Kangas, 2000, 2002) e, segundo as últimas estimativas, 25 línguas desaparecem anualmente, uma em cada quinze dias (Instituto Camões, 2004; Hagège, 2000).

Apesar de se dar mais atenção, nos meios de comunicação social, à extinção de várias espécies animais e vegetais, a DLC está a desaparecer mais rápido do que a biodiversidade. Para que compreendamos esta realidade, Skutnabb-Kangas apresenta alguns dados e estatísticas que, numa visão optimista, apontam para que 2% das espécies biológicas possam extinguir-se, mas 50% das línguas podem desaparecer em 100 anos. Numa visão pessimista, 20% das espécies biológicas podem extinguir-se, mas 90% das línguas poderão morrer ou ficar moribundas no espaço de um século (2002).

Compreende-se, perante estes dados e estatísticas, que a necessidade de preservar a DLC se torne premente e, na perspectiva de Skutnabb-Kangas, “linguistic and cultural diversity may be decisive mediating variables in sustaining biodiversity itself, and vice versa, as long as humans are on the earth” (2000: 91).

As ligações entre a língua, a cultura e o ambiente sugerem que a diversidade biológica, cultural e linguística, apesar de serem dimensões distintas, devem ser estudadas em conjunto, como manifestações interrelacionadas da diversidade da vida na Terra.

As preocupações em articular a diversidade cultural e a biodiversidade começaram nos finais dos anos 80, sendo que a diversidade linguística ainda não estava neles incluída. Só muito recentemente assistimos ao reconhecimento da importância das línguas para o conceito de preservação da diversidade biológica e cultural. Segundo Maffi, “this issue has been explicitly raised and the idea has begun to emerge that, along with cultural diversity and as a central part of the latter, linguistic diversity should also be as inextricably linked to biodiversity” surgindo um novo conceito designado por “diversidade biocultural“ (2001: 8).

À medida que as investigações iam apontando no sentido da existência de uma correlação muito forte entre a diversidade linguística e cultural e a biodiversidade, foi criada, em 1996, uma organização internacional não governamental, especificamente voltada para a investigação, educação e divulgação da temática da diversidade linguística e sua relação com a biodiversidade. Esta organização intitula-se *Terralingua: Partnerships for Linguistic and Biological Diversity*, sendo presidida pela investigadora e co-fundadora da organização, Luisa Maffi. No site desta organização pode ler-se que a diversidade biocultural se refere às ligações e interdependências entre a diversidade biológica, cultural e linguística. Assim, de acordo com a Terralingua, a sustentabilidade dos ambientes naturais caminha de mãos dadas com a sustentabilidade das comunidades humanas a eles associadas e vice-versa (www.terralingua.org).

Esta correlação é patente no facto de que, normalmente, países ou regiões com muita diversidade biológica possuem também grande diversidade linguística e cultural e a comprová-lo, a UNESCO refere que 7 dos 9 países com mais diversidade linguística estão também incluídos nos 17 países com mais diversidade biológica. Para além disso, 13 dos 17 países com grande diversidade biológica - Papua Nova Guiné, Indonésia, Índia, Austrália, México, Brasil, República Democrática do Congo, Filipinas, Estados Unidos, Malásia, China, Peru e Colômbia - estão também dentro dos 25 países onde se falam línguas endémicas. Essas línguas são geralmente faladas pelas pessoas indígenas e pelas minorias que possuem um vasto conjunto de informação sobre os ecossistemas (2002).

Vários são os autores que argumentam a favor da relação da diversidade linguística, da diversidade biológica e do ambiente, entre eles Maffi (1998, 2000), Skutnabb-Kangas, (2000), Harmon (2001), Mühlhäusler, (2004), sendo a preocupação com esta relação partilhada também pela Terralingua e a UNESCO. Um dos principais argumentos a favor desta interrelação é que os conhecimentos que cada uma das línguas encerra, bem como a experiência e saberes das populações indígenas e minoritárias contribuem fortemente para um conhecimento mais sólido e profundo sobre o meio ambiente (Maffi, 1998). Ou seja, quando se perde uma língua perde-se todo um conjunto de conhecimentos relacionados com a natureza, a ecologia, a distinção de espécies (plantas e animais), que são cada vez menos reconhecidos pelas populações mais jovens (Mühlhäusler, 2004).

Na Conferência de Tessalónica (Grécia, 1997), *“Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade”*, concluiu-se que se pode estabelecer um paralelo entre a diversidade biológica e a diversidade cultural. Assim como a natureza produz diferentes espécies que se adaptam a seu meio ambiente, a humanidade desenvolve distintas culturas que respondem às condições locais. A diversidade cultural pode, pois, ser considerada como uma forma de diversidade, por adaptação e, como tal, condição prévia para a sustentabilidade (Gadotti, 2000). Por isso a diversidade linguística e cultural deve ser considerada como uma fonte de riqueza, um “reservatório de vida”, “uma das fontes essenciais da força vital que anima as comunidades humanas” (Hagège, 2000: 17-20).

A perda da diversidade linguística diminui a capacidade de adaptação da nossa espécie porque reduz a reserva de conhecimento ao qual podemos recorrer. A cultura humana é uma poderosa ferramenta de adaptação, de conhecimento e a língua constitui o principal instrumento dos seres humanos para elaborarem, desenvolverem e transmitirem essas ideias. Assim, preservar a diversidade linguística trata de “manter vivas las opciones”, prevenir “los monocultivos mentales”, sendo a diversidade cultural e linguística, tal como a biológica um requisito para a sobrevivência (Maffi, 1998: 19).

De forma a justificar a correlação entre a biodiversidade e a diversidade linguística e cultural, Smith apresenta três justificações que são:

- a) “(a) small-scale, culturally diverse societies conserve or enhance biological diversity;
- b) (b) biological diversity directly enhances cultural diversity;

- c) (c) large-scale, centralized cultural systems require or generate low cultural, linguistic, and biological diversity” (2001: 96).

Quando se perde uma língua, pelas mais variadas causas, perde-se muito mais do que simples palavras, empobrecemos culturalmente e perdemos milhares de anos de experiência humana, contidos nessa língua. Com o desaparecimento de uma língua não é somente uma criação humana que morre, mas também uma forma de exprimir uma concepção do mundo, um modo de expressar uma relação com a natureza, uma tradição oral, uma poesia, enfim, uma cultura, contribuindo, para o empobrecimento global da humanidade (Vilches & Gil, 2003, Zaragoza, 2001). Ao encontro desta perspectiva, Mühlhäusler afirma que “the accumulated knowledge in traditional languages of the large number of complex environments is not an archaic relic, but a treasure of wisdom and experience” (2004: 122).

Reconhecer uma língua significa muito mais do que o simples uso dessa língua. Simboliza respeito pelas pessoas que a falam, pela sua cultura e pela sua inclusão integral na sociedade, constituindo-se essa língua como um património da Humanidade. As línguas são uma prática social que permitem a interação com os outros possuindo cada língua diferentes estratégias para representar e compreender o Mundo. E, segundo a UNESCO, a diversidade de ideias, existente através das diferentes línguas é tão necessária como a diversidade de espécies e de ecossistemas para a sobrevivência da humanidade e da vida no nosso planeta (in PNUD, 2004).

Na sequência do que mencionámos, torna-se óbvia a necessidade da escola transportar para os alunos preocupações e conhecimentos acerca da relação entre a diversidade linguística e a diversidade biológica no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável. A escola deve-se tornar não só um espaço de compreensão, respeito e aceitação das diferenças entre os vários falantes provenientes de culturas diversas mas também um espaço onde se reflecta e se alerte para a necessidade de articular este tipo de diversidade com a diversidade biológica. A escola deve reconhecer a diversidade de línguas, culturas e espécies como importantes elementos a não descurar, tendo como objectivo educar os futuros cidadãos para o desenvolvimento sustentável, o que implica impreterivelmente preocupações com estes três tipos de diversidade.

Enquanto instituição de referência na educação dos cidadãos a escola tem de valorizar a diversidade, respeitando os direitos culturais e linguísticos dos seus alunos, os quais são parte integrante dos direitos do Homem.

1.4 - Os direitos linguísticos e culturais

Com o contacto cada vez mais frequente entre diferentes línguas e culturas tornou-se necessário intervir para evitar a pressão tantas vezes exercida pelos *media* sobre as línguas, de modo a protegê-las de uma homogeneização ou do monopólio de algumas línguas hegemónicas. Neste sentido, em Junho de 1996, a Assembleia de Participantes da Conferência Mundial dos Direitos Linguísticos aprovou a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL).

A DUDL foi elaborada numa altura em que a diversidade linguística já estava seriamente ameaçada e, como tal, surgiu “para corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como factor fundamental da convivência social” (Branco, 2001: 20). Este documento apela para a preservação das línguas e culturas, para o favorecimento de ambientes multilingues e para o respeito por todas as línguas, constituindo-se como um compromisso perante a Humanidade. Desta forma, as minorias étnicas têm direito a preservar a sua língua e cultura de origem e para que isso aconteça a escola e, principalmente, o professor deve promover a língua e cultura das minorias para que todos reconheçam o seu valor.

De forma a salientar a importância da DUDL, apresentamos alguns artigos da mesma, por nós considerados como os mais relevantes, transportando o seu significado para o contexto escolar.

O **artigo 3º** refere que “as pessoas têm o direito de falar a sua própria língua em privado e em público”, o que quer dizer que a escola não deve proibir as crianças de se expressarem na sua língua, mas deve chamar a atenção para o facto de ser necessário aprender outra língua, para que assim as crianças se possam integrar na comunidade. As crianças pertencentes a minorias étnicas devem perceber que a aprendizagem de uma outra língua não significa ter de abandonar a sua. Tal como o **artigo 8º** nos lembra, “todas as

comunidades têm o direito de dispor dos meios necessários para assegurar a transmissão e a continuidade da sua língua”.

O **artigo 26º** afirma que “todas as comunidades linguísticas têm o direito a um ensino que permita um domínio total da sua própria língua, bem como o melhor domínio possível de qualquer outra língua que desejem conhecer”. Por último, o **artigo 23.º** refere que “o ensino deve promover e favorecer relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas” (Branco, 2001). Desta forma, o professor deverá incluir, nas suas intervenções, modos de valorizar todas as culturas presentes na sala de aula, devendo promover a realização de actividades que levem as crianças a uma melhor compreensão das diferentes línguas e culturas dos seus companheiros.

Contudo, importa salientar que existe uma grande distância entre aquilo que está proclamado pelos Direitos Linguísticos e o que realmente acontece na prática, uma vez que muitos destes direitos não são cumpridos.

Os Direitos Linguísticos estão incluídos, ainda que de forma implícita, nos direitos proclamados pela Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e mesmo os estados que não se reconhecem como multiculturais e não adoptam os Direitos Linguísticos são obrigados a respeitá-los por fazerem parte dos Direitos do Homem (Massana, 2004).

Nos Direitos Humanos estão implícitos os Direitos Linguísticos, pois onde se lê o direito a ter um nome este compreende o direito a ter um nome na sua própria língua; o direito à educação abrange o direito a aprender a sua própria língua, o direito de igualdade proíbe a discriminação feita sobre os falantes de diferentes línguas (Massana, 2004).

De acordo com Massana, os Direitos do Homem devem ser adequados a cada situação linguística e a cada língua, são indispensáveis para garantir o respeito civil e a dignidade “because they have become essential to safeguard many languages spoken all over the planet and, therefore, the cultures that express themselves through them” (2004: 158). Contudo, importa salientar que, apesar da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, ainda não existe nenhum tratado internacional universal que proteja especificamente a diversidade linguística.

Da mesma forma que se elaborou a DUDL, também se elaborou em 2001, logo após os atentados de 11 de Setembro de 2001, na 31ª conferência da UNESCO, a Declaração sobre a Diversidade Cultural (DUDC). A partir desta conferência criaram-se as condições

para várias iniciativas internacionais encorajarem medidas de fixação de padrões para a diversidade cultural. Uma delas foi a proclamação do dia 21 de Maio como o “Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e Desenvolvimento” (PNUD, 2004: 99).

A DUDC pretende preservar esse tesouro vivo e, portanto, renovável, que é a diversidade cultural, diversidade que não pode ser entendida como um património estático mas sim como processo que garante a sobrevivência da humanidade. Esta declaração pretende também evitar a segregação e o fundamentalismo que, em nome das diferenças culturais, desvirtuam a mensagem da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

A elaboração da DUDC teve como objectivos suportar a diversidade cultural, os Direitos Culturais e o papel da cultura no desenvolvimento, sendo constituída por 12 artigos, salientando os que na nossa perspectiva são os mais relevantes:

No **artigo 1º** pode-se ler que “a diversidade cultural é, para o género humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza ... constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras”. Isto significa que a diversidade cultural deve ser considerada como uma mais-valia, uma riqueza, uma herança que deixamos às gerações futuras. Nas escolas, portanto, os indicadores da diversidade cultural de cada criança devem ser compreendidos por todos, enaltecidos e respeitados e não desprezados e eliminados, como um princípio ético relacionado com a dignidade individual de cada um.

O **artigo 2º** refere que se torna “indispensável garantir uma interacção harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver”. Na escola, assim como na sociedade em geral, devem ser fomentados ambientes e momentos de partilha e de diálogo entre as diferentes culturas, descobrindo e ressaltando a diferença de cada um para a riqueza de todos.

De acordo com o PNUD, “gerir a diversidade cultural é um dos principais desafios do nosso tempo. O reconhecimento, a aceitação de etnicidades, religiões, línguas e valores diversos constituem uma característica incontornável da paisagem política do século XXI” (2004: 1).

Por sua vez, no **artigo 3º** menciona-se que “a diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos”, sendo uma das fontes de desenvolvimento. O reconhecimento das identidades culturais e o encorajamento do

florescimento da diversidade, ao contrário do que muitas pessoas pensam, não resulta em fragmentação, conflito ou fraco desenvolvimento mas contribui para um aumento na liberdade de escolha dos indivíduos, isto na perspectiva de um desenvolvimento sustentável (www.gri.pt/documentos/decunivdiversidadecultural51935976.doc).

É de salientar que os Direitos Culturais, à semelhança dos Direitos Linguísticos, são também parte integrante dos Direitos Humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes, sempre que não puserem em causa a integridade, a liberdade e o respeito pelos outros, em nome de um determinismo cultural “cego” e irracional.

Promover os Direitos Linguísticos e Culturais é imprescindível pois a promoção do respeito pela língua do Outro é um indicador do respeito pelo Outro, pelo seu modo de ser, estar e pensar. Com efeito, cada língua é um produto cultural que está na base das identidades das comunidades que as falam, sendo que respeitar uma língua é respeitar o grupo cultural que a fala. Todas as línguas e todas as culturas são equivalentes no seu valor individual e universal (Zaragoza, 2001).

A UNESCO apresenta algumas linhas gerais no seu plano de acção para a aplicação destas declarações, sugerindo que se favoreça o intercâmbio de conhecimentos e de práticas recomendáveis em matéria de pluralismo cultural, que se fomente a diversidade linguística em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível e que se estimule a aprendizagem do plurilinguismo desde a mais tenra idade (2004). Neste sentido, o projecto que pretendemos elaborar vai ao encontro das recomendações da UNESCO na medida em que tentará sensibilizar e formar os alunos para a diversidade linguística, cultural e biológica, fomentando o pluralismo e desenvolvendo uma competência intercultural e plurilingue que prepare os alunos para conviver com a diversidade.

Uma das metodologias passíveis de se implementar nas escolas, em consonância com os objectivos da educação intercultural é a sensibilização à diversidade linguística e cultural que promove o pluralismo, a diversidade e o diálogo intercultural. Assim sendo, apresentaremos de seguida, alguns projectos europeus desenvolvidos nesta área bem como alguns pressupostos e implicações didácticas da SDLC conducente ao desenvolvimento de uma Competência Intercultural e Plurilingue no 1º CEB:

2 - A sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade

2.1 – Alguns projectos e instrumentos europeus para a sensibilização à diversidade linguística

Um pouco por toda a Europa tem-se dado muita importância ao ensino-aprendizagem das línguas, desde os primeiros anos de escolaridade, procurando desenvolver a competência plurilingue e intercultural e valorizar as línguas e as culturas.

Nos anos 70, na Grã-Bretanha, apareceu um movimento designado por “language awareness” difundido por E. Hawkins e que pretendia integrar “language experience across the curriculum” (1987: 3). Este movimento apelou para a necessidade de um estudo reflexivo da linguagem, a partir das experiências das crianças com a/s língua/s, através da observação de fenómenos inter e intralinguísticos, com intuito de desenvolver nos alunos competências metalinguísticas que favorecessem a aprendizagem escolar das línguas (Hawkins, 1987).

Além do conhecimento explícito sobre a língua e da capacidade de reflexão sobre a mesma, um dos objectivos deste movimento traduz-se em “allow diversity, which is all too often synonymous with tensions and rejections, so that it can be experienced in a spirit of solidarity rather than fragmentation” (Candelier et al, 2004: 21).

Como refere Ferrão-Tavares a este propósito, “começa-se por uma disponibilização para as línguas, por uma sensibilização e uma consciencialização de aspectos linguísticos tanto da língua materna como de outras línguas” e, simultaneamente, passa-se pela descoberta da pluralidade das línguas e culturas dos outros, como forma de evitar atitudes etnocêntricas (2001: 195).

Já na década de 80, Luíse Dabène adapta este projecto à realidade escolar francesa, atribuindo-lhe o nome de *Éveil aux Langues*, movimento a que aderiram, mais tarde, outros países europeus. De acordo com esta autora, os objectivos gerais do “Éveil aux Langues” são:

«développer la réflexion des enfants sur l’univers du langage et la diversité des langues, en éveillant leur intérêt pour ce domaine; proposer, dans ce but,

toute un série d'activités d'observation menées tout aussi bien en direction de la langue maternelle des enfants» (...) e «œuvrer pour la connaissance mutuelle en intégrant dans l'espace scolaire les différences de langues et de culture et en suscitant à leur égard des attitudes favorables» (1994: 147).

Por outras palavras, trata-se de ajudar os alunos a desenvolver atitudes favoráveis face à diversidade e à aprendizagem das línguas, dar a conhecer línguas e culturas de forma harmoniosa, integrando as outras disciplinas escolares, utilizando uma metodologia heurística e uma abordagem plural. É também intenção deste movimento que os alunos desenvolvam capacidades de observação, de análise e de comparação linguística.

É de referir que, ao longo deste trabalho, utilizámos a expressão “sensibilização à diversidade linguística” como equivalente das expressões “*éveil aux langues*” ou “*language awareness*”, apostando na consciencialização, no despertar dos alunos para as línguas, para a linguagem verbal e suas funções (Dabéne, 1991).

A partir do reconhecimento das vantagens inerentes à sensibilização à diversidade linguística, surgiram vários projectos europeus com o intuito de a promover em contexto escolar, tais como o projecto *Evlang* (*L'éveil aux Langues*), coordenado por Michel Candelier (1997-2001), do qual fizeram parte 5 países (Áustria, Espanha, França, Itália e Suíça). A partir deste projecto foram realizados vários suportes de sensibilização à diversidade linguística (www.elodil.com). De acordo com Candelier, este projecto contribuiu para promover “the desire to learn languages, in several cases it boosted interest in learning minority languages, including the languages of immigrants (2004: 30).

Na parte francófona da Suíça, foi implementado outro projecto de sensibilização à diversidade linguística, orientando-se pelas linhas do “*éveil aux langues*”, o projecto *Eole* (*Eveil au Langage et Ouverture aux Langues à l'École*), através do qual se procurou a construção, nos alunos, de atitudes de valorização das línguas e da capacidade para a aprendizagem de várias línguas, quer sejam próximas ou distantes das crianças (ver dados referentes a este projecto em Perregaux, 1995, 1998 & Candelier et al, 2004).

Recentemente, entre 2001 e 2004, desenvolveu-se o projecto *JaLing*, (*Janua Linguarum*), uma Porta para as Línguas, coordenado por Michel Candelier (Universidade Le Mans, França) e Ingelore Oomen-Welke (Hörschule de Friburgo), no qual

participaram vários países europeus, entre os quais Portugal, representado Universidade de Aveiro (Candelier et al, 2004).

Este projecto pretendeu, essencialmente, produzir materiais que ajudassem os alunos a juntar os elementos do puzzle linguístico; a reconhecer funções e diferenças entre línguas, a fazer experiências criativas com as línguas e a discutir o uso da(s) língua(s), bem como a construir um caminho para a familiarização das crianças com a diversidade linguística e cultural, abrir uma porta para o mundo das línguas e para as línguas do mundo (www.dte.ua.pt/lale/jaling/index.htm).

A importância de sensibilizar para a diversidade linguística foi-se expandido de tal modo que, em 2001, o Conselho da Europa e a União Europeia declararam o Ano Europeu das Línguas (AEL 2001) com o intuito de celebrar a pluralidade linguística do continente europeu e promover uma aprendizagem de línguas mais diversificada (www.dgicd.min-edu.pt/innovbasic/proj/ael2001/ciberjornal.htm).

Decorrentes das actividades promovidas pelo Conselho da Europa, nesse ano, foi lançado o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) o qual fornece uma base comum para a elaboração de programas e de currículos em línguas, descrevendo “aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (2001: 19). Em síntese, trata-se de um instrumento de apoio a professores, autores de programas, examinadores e decisores políticos, no sentido de tornar possível uma coordenação de esforços a nível internacional, promovendo assim o plurilinguismo na Europa. Com este instrumento pretende-se também uma maior congruência nos modelos de educação linguística da Europa, constituindo-se como um ponto de referência para a educação em línguas (Fischer, 2001).

Baseado no QECR, o Conselho da Europa lançou o *Portfolio Europeu de Línguas* (PEL), que é um documento pessoal que ambiciona contribuir para o reconhecimento de experiências linguísticas e culturais a vários níveis. As competências em línguas estrangeiras, obtidas em contexto formal ou não formal, são registadas com os seis níveis definidos no QECR, desde o mais elementar A1, ao nível máximo de proficiência, C2.

O PEL constitui-se como um instrumento de defesa da diversidade linguística, de promoção do plurilinguismo e da aprendizagem autónoma de línguas estrangeiras, tendo como propósito auxiliar os cidadãos a auto-avaliar constantemente as aprendizagens e

experiências que vão desenvolvendo no domínio das línguas. Trata-se ainda de um documento do reconhecimento de diplomas e qualificações através da definição de níveis de proficiência (Fischer, 2001).

Este documento é composto por três partes distintas:

- o *Passaporte Linguístico* - que contém um registo das competências linguísticas (definidas, como já foi referido atrás, segundo os seis níveis de competência do QECR) e experiências interculturais do seu portador, tal como, o registo de certificados e diplomas adquiridos após a frequência de cursos, que dão uma visão geral do domínio nas diversas línguas de um dado cidadão;

- a *Biografia Linguística* - é utilizada para orientar o aprendente na definição de metas de aprendizagem, rever e assinalar progressos e experiências relevantes e para fazer uma auto-avaliação regular. Trabalhar com as biografias linguísticas constitui-se como um modo de construir a história linguística de uma turma, ou de uma escola, fazendo perceber como se pode valorizar a diversidade, presente dentro e fora da escola (Andrade, Martins & Leite, 2002).

- o *Dossier* - serve para o aprendente arquivar materiais significativos em termos de experiências de aprendizagem, trabalhos para ele considerados interessantes ou documentos oficiais comprovativos de provas prestadas e/ou cursos feitos, precedentemente referenciados no Passaporte (www.coe.int/portfolio).

O portfolio pode ser um instrumento muito enriquecedor na sensibilização à diversidade linguística e cultural ajudando, nas palavras de Gonçalves & Andrade, “a respeitar e a valorizar as diferenças, promovendo não apenas algo que fica à superfície, a diversidade aditiva, mas algo que realmente os alunos sintam como seu e do qual se possam orgulhar” (2006: 3).

É de referir que, de momento, só está disponível o PEL para alunos dos 10 aos 15 anos, sendo que o portfolio para crianças do 1º CEB ainda está na fase de avaliação.

O Portfolio Europeu de Línguas assim como o Quadro Europeu Comum de Referência são dois instrumentos linguísticos de grande relevância para o ensino aprendizagem das línguas estrangeiras e para a promoção do plurilinguismo. Estes dois documentos direccionados para o ensino, aprendizagem e avaliação de línguas, surgem no

campo de políticas de educação na sequência de acordos internacionalmente conseguidos com o intento de facilitar a livre circulação na Europa; alargar o conhecimento e a compreensão recíprocas entre os povos da Europa; aumentar o nível de cooperação europeia em quantidade e qualidade; combater e evitar preconceitos e intolerância perante outras culturas (Fischer, 2002).

Ainda no âmbito das comemorações do Ano Europeu das Línguas foi designado o dia 26 de Setembro como o *Dia Europeu das Línguas* e, em 2001, a base de dados do Dia Europeu das Línguas continha 900 entradas de eventos locais e nacionais levados a cabo em 45 países europeus, sendo que no ano de 2003, continuaram a organizar-se inúmeros eventos, num total de 600, registados na referida base de dados (Simões, 2006: 53).

Depois de apresentados alguns projectos e medidas europeias promotoras da diversidade linguística e do pluralismo, passamos agora a mencionar algumas medidas educativas para contexto português.

2.2 - A política linguística educativa para Portugal

A par de todos os projectos e políticas linguísticas educativas que se têm desenvolvido na Europa, também no nosso país, têm sido adoptadas algumas medidas educativas face à diversidade linguística e cultural das nossas sociedades.

Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei nº 46 de 1986, revogada pela Lei 49 de Agosto de 2005, indica alguns princípios de grande importância para a promoção da diversidade linguística e cultural, tais como:

- o “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões (Art.º 2º, n.º 5);
- a “solidariedade entre os povos do Mundo” (Art.º 3º a);
- e o “direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

Apesar de estar implícita na Lei de Bases do Sistema Educativo Português a valorização das línguas e das culturas dos indivíduos e a aprendizagem de uma língua estrangeira a partir do 2º CEB, desde 1986, apenas em 1989 se fala na possibilidade de inserir uma língua estrangeira no 1º CEB, com o Decreto-Lei 286 de 29 de Agosto. A abordagem desta língua estrangeira seria opcional e realizada num contexto lúdico e oral.

Este decreto-lei foi revogado pelo Decreto Lei nº 6 de 18 de Janeiro de 2001, onde se pode ler, no capítulo II, artigo 7º, que “as escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral”.

No que se refere a medidas político-linguísticas, destaca-se, para a revitalização da língua, o Decreto-lei n.º 7/99 de Janeiro, onde o Mirandês é reconhecido como língua oficial em Portugal, tornando-se língua co-oficial juntamente com a língua portuguesa. Assim, fica decretado o direito aos alunos do concelho de Miranda do Douro de aprenderem o Mirandês, sendo a sua aprendizagem facultada como elemento enriquecedor do currículo mas não como seu constituinte e organizador (Simões, 2006).

A língua gestual portuguesa foi também consagrada na Constituição da República através do art.º 74, alínea h de 1997 onde o estado fica incumbido de “proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Um ano mais tarde, esta ideia foi reforçada com o despacho 7520/98, de 17 de Abril, com a definição de condições para a criação e funcionamento de “unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos” em cerca de quarenta estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário (Simões, 2006).

A importância do *Português como Língua Segunda* foi também salientada, decretando o Ministério da Educação que as escolas têm de “proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”. Neste âmbito, a Lei nº 105/2001 delibera o estatuto legal do mediador sócio-cultural e estabelece, no artigo 1º, a criação da “figura de mediador sócio-cultural, que tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social” e, no artigo 2º, que “o mediador sócio-cultural promove o diálogo intercultural, estimulando o respeito e o melhor conhecimento da diversidade cultural e a inclusão social”.

Apesar de estar legislada a criação de um “mediador” e claramente explícita a sua importância para crianças cuja língua materna não é o português, a maioria destes alunos continua a não ter ajuda especializada no que se refere à sua integração no meio social e escolar.

No documento orientador do Ensino Básico, *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*, são definidas as competências gerais que os alunos deverão desenvolver e adquirir ao longo do Ensino Básico (1º ao 9º ano de escolaridade) e que foram definidas tendo por base princípios como:

- “a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica”;
- “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”;
- “a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (ME, 2001: 15).

Como podemos constatar, estes princípios apontam para uma valorização das línguas e das culturas, que são também postas em destaque ao longo das diversas áreas curriculares disciplinares apresentadas no documento.

Além disso, neste documento, afirma-se, mais claramente, que as aprendizagens em línguas estrangeiras, no 1.º CEB, deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, sendo que a abertura da escola a essa pluralidade “traduzir-se-á na criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas, ao estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver” (Ministério da Educação, 2001: 45).

Até há bem pouco tempo, não se falava, em Portugal, de um ensino de línguas no 1º CEB mas sim de uma sensibilização, que passasse “pela criação de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar ou de ouvir essa língua, pelo desenvolver da sensibilidade estética, para o desenvolvimento de aptidões cognitivas, estéticas, sensorio-motoras, sociais e afectivas” (Ferrão-Tavares *et al*, 1996: 52). Contudo, recentemente, em 2005, com o Decreto-Lei nº 127 de 5 de Julho, no capítulo I, Artigo 1º, ficou decretado que o Ministério da Educação devia conceder apoio financeiro para a “generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico público”, que, na nossa perspectiva, devia passar também por uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, tal como prevê o documento do Currículo Nacional (2001).

É de salientar o esforço que Portugal tem desenvolvido no sentido de promover, valorizar e integrar a diversidade linguística e cultural, todavia sabemos que muito do que

está decretado ainda não foi levado à prática. Segundo Simões, verifica-se alguma “ausência de medidas mais concretas, capazes de as corporizar na prática e de promover, de facto, a igualdade de oportunidades (2006: 63).

Como vimos, a diversidade linguística e cultural faz parte das preocupações da Europa e do sistema educativo Português e o papel que a sensibilização à diversidade linguística e cultural pode desempenhar no plano do entendimento mútuo, da tolerância, do respeito pelas identidades é inegável e incontornável, pelo que passamos de seguida a expor alguns dos pressupostos que lhe subjazem de modo a confirmarmos a sua importância na educação do 1º CEB.

2.3 – A sensibilização à diversidade linguística e cultural: alguns pressupostos

Reconhecendo a importância da diversidade, nas suas diversas manifestações, acreditamos que a SDLC se constitui um meio de desenvolver, nas crianças, a capacidade de valorização de contactos com outras línguas, povos e culturas, e acima de tudo, perspectivamo-la como um caminho de abertura, de tolerância e de celebração perante a diferença.

A SDLC não é destinada especificamente às crianças alófonas, nem para realizar somente nas turmas onde a presença de crianças imigrantes é significativa. Nas palavras de Di Pietro “n`est pas une pédagogie spéciale, encore moins une pédagogie compensatoire” mas constitui-se como uma abordagem de consciencialização e de valorização que “favorise la reconnaissance de toutes les langues qui sont ainsi incluses dans le travail en classe, et elles favorisent la reconnaissance de tous les élèves présents dans les classes et qui parlent ces langues, car les connaissances qu`ils apportent avec eux deviennent utiles à l`ensemble de la classe” (1999).

Neste sentido, importa referir que, nas actividades de sensibilização à diversidade linguística, se integra a diversidade cultural, uma vez que a dimensão intercultural está intimamente relacionada com a dimensão linguística, “parler sur la langue ou sur les langues, c`est également parler de soi et des autres” dos seus conhecimentos, da sua cultura, das suas tradições (Perregaux, 1998: 101).

Vários têm sido os autores que se debruçam sobre a necessidade de promover o contacto com diferentes línguas, defendendo que importa motivar as crianças, desde os

primeiros anos de escolaridade, para a aprendizagem das línguas em geral e para o desenvolvimento de atitudes positivas de abertura ao Outro, à sua língua e cultura, entre os quais destacamos Andrade, Martins & Leite (2002); Candelier (2000, 2004); Dabène (1991, 1994, 2000); Di Pietro (1999); Faria (2002); Ferrão-Tavares (1996, 2001); Hawkins (1987); Perregaux (1995, 1998); Reis (2000); Strecht-Ribeiro (1998, 2002), entre tantos outros.

De acordo com Candelier, a SDLC procura desenvolver efeitos positivos em três grandes dimensões, as quais, no nosso entender, se devem constituir como a base de uma educação para a diversidade:

- a) ao nível das *representações e atitudes face às línguas*;
- b) ao nível de *capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva* (capacidades de observação e raciocínio);
- c) ao nível do *desenvolvimento de uma cultura linguística* (saberes relativos às línguas) (2000).

No que se refere às *representações e atitudes face às línguas*, Andrade & Araújo Sá afirmam que análises de experiências pedagógico-didáticas de SDLC evidenciam que os alunos modificam a sua atitude em relação às línguas e às comunidades que as falam, mostrando-se mais interessados em relação às línguas e culturas em geral e com capacidade para obter melhores resultados escolares (2001). Na mesma linha de pensamento, Marinho afirma que, “através do contacto com a diversidade linguística, o sujeito poderá mais facilmente desenvolver sentimentos e atitudes positivas de respeito e aceitação do que lhe é diferente” (2004: 165). Isto acontece porque as línguas favorecem o desenvolvimento da consciência e da identidade linguística e cultural, através do confronto com línguas estrangeiras e com a(s) cultura(s) por ela(s) veiculadas. Para além disso, o trabalho com as línguas constitui-se também uma forma de favorecer o respeito pelos outros, o sentido de entajuda e de cooperação, de solidariedade e de cidadania que «favorise le développement du concept de soi et du sentiment d’appartenance familial qui, à leur tour, renforcent un ensemble d’habiletés d’apprentissage dont les habiletés reliées à l’apprentissage d’une langue seconde» (Snow et al, 2003: 92).

Reforçando a importância da SDLC para a formação de representações e atitudes positivas face à diversidade, Bajard afirma que as línguas são

«accès à des sources de connaissances plus nombreuses et plus diversifiées, ils contribuent – en ouvrant l’esprit sur l’altérité – à développer des valeurs fondamentales comme le refus de l’intolérance religieuse, xénophobe ou raciste et permet à l’apprenant de relativiser sa propre culture et de modifier sa représentation de l’univers» (2001: 39).

Ou seja, defende-se que a SDLC contribui para a formação pessoal dos aprendentes pois através destas os alunos aprendem a olhar-se a si próprios, a olhar os outros e a comunicar.

A aprendizagem e valorização das línguas dos outros “constitue une voie vers la tolérance et la concorde et prend place dans l’éducation à la citoyenneté” revelando-se as línguas como um terreno favorável para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais indispensáveis ao exercício da cidadania (Dabène, 2000: 10).

Relativamente às *capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva* é de salientar que, nos primeiros anos da escolaridade, a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve desempenhar o papel de instrumento auxiliar do desenvolvimento das capacidades de uso da língua e de aprendizagem da leitura e da escrita. Estas capacidades constituem um fenómeno muito vasto, característico dos falantes e aprendentes de uma língua, e consistem na capacidade que os sujeitos têm de reflectir sobre a língua, seja a língua materna ou a língua estrangeira, de verbalizar essa recepção e de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento das suas regras de funcionamento. Reforçando esta ideia, Perregaux, afirma que as actividades de SDLC “allow all children to be involved by comparing their languages, by sharing their knowledge, by reflecting on language structures and functions” (1998: 101).

A competência metalinguística é, assim, uma atitude reflexiva sobre o objecto da linguagem e a sua manipulação. É uma capacidade que passa por um controlo deliberado do indivíduo sobre os processos de atenção e selecção no tratamento da língua, ou seja, é a capacidade do indivíduo pensar criticamente, reflectir sobre o sistema da língua, no que concerne a elementos fonéticos, lexicais, sintácticos, semânticos e pragmáticos, permitindo “a construção de um discurso sobre os traços formais da linguagem, objecto de análise” (Barbeiro, 1994: 42).

Neste sentido, para que o professor leve os alunos ao desenvolvimento da competência metalinguística, deve proporcionar-lhes um ambiente de ensino-aprendizagem capaz de os “transformar em seres pensantes na língua” e de controlarem e justificarem as suas próprias acções. Segundo Candelier,

«la comparaison entre les langues produit des effets de contraste qui permettent de développer les capacités des discrimination d’observation et d’analyse des phénomènes linguistiques, oraux ou écrits. Ces capacités sont susceptibles de renforcer la maîtrise de la langue maternelle et la compétence à apprendre d’autres langues» (2001).

Tal significa que, ao contactar com diferentes línguas, a criança irá decerto recorrer às capacidades que possui em língua materna para interpretar sons, palavras e estruturas que lhe são desconhecidas, sendo essas capacidades transferíveis para a aprendizagem de outras línguas. E essa sensibilidade para as diferenças linguísticas permite o desenvolvimento explícito das capacidades necessárias para aprender uma qualquer língua através da observação das formas de organização de línguas diferentes.

Por fim, no que se refere à *cultura linguística*, esta inclui os saberes relativos às línguas e, de acordo com Candelier, «le développement d’une culture linguistique (= savoirs relatifs aux langues) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l’élève est amené à vivre» (2000: 38).

Este conceito foi utilizado, pela primeira vez, em contexto Português, por Paulo Feytor Pinto, que apontou para uma possível definição de aspectos que poderão fazer parte da cultura linguística, baseado em Schiffman (1996), entre os quais se destaca os *comportamentos perante as línguas, as crenças, os preconceitos, as atitudes, os estereótipos e os modos de pensar as línguas*. A cultura linguística será o resultado da confluência de inúmeros factores: históricos, sociais, culturais, educacionais, militares, científicos, tecnológicos e religiosos da comunidade (1998: 6).

Decorrente da sua tese de doutoramento, que veio dar um forte contributo à compreensão do conceito de *cultura linguística* em contexto escolar, Simões apresenta três dimensões como integrantes da mesma e que são: a *dimensão cognitiva*, a *dimensão representacional* e a *dimensão das práticas* (2006: 149).

A cultura linguística pode ainda facultar processos de *aprender a aprender*, um dos pilares da educação definidos por Delors (1996), criando a SDLC condições que despertem, nos alunos, o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos relativos às línguas.

Sintetizando estes três efeitos da SDLC nos aprendentes (representações e atitudes face às línguas, capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva e cultura linguística) podemos dizer que esta contribui para o desenvolvimento de aptidões cognitivas, estéticas, sensório-motoras, sociais e afectivas (Dábene, 1994; Ferrão-Tavares et al, 1996). Neste sentido, as línguas podem contribuir para a aquisição de saberes, desenvolvimento de atitudes e promoção de valores, dado que uma língua é um espaço potencial da expressão do EU, servindo as realizações de interacção social.

Tendo em conta todos estes aspectos sobre os ganhos, para os alunos, de uma SDLC, partilhamos da opinião de Andrade & Araújo e Sá, quando afirmam que

“deveria constituir preocupação primeira de todos os professores de línguas, instaurar um espaço onde a diversidade, a interculturalidade, o plurilinguismo estejam presentes, contribuindo para uma escola aberta às línguas que esbata uma filosofia monocultural e monolíngue nos sistemas educativos actuais” (2001: 158).

Reforçando esta perspectiva, Candelier et al afirmam que “the diversity of languages and cultures has to be the subject of a genuine drafting of knowledge and know-how justified at school level with which pupils will be able to experience the pleasure of a genuine, active discovery” (2004: 22)

Parece-nos, pois, que a SDLC não é apenas uma questão instrucional, comparável ao domínio de outras matérias escolares, mas abrange dimensões sociais e culturais que são determinantes no desenvolvimento de aprendentes que possam ser actores sociais activos e reflexivos na construção de um melhor entendimento no mundo multilíngue e multicultural em que vivemos.

A sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º CEB constitui-se um desafio à capacidade das escolas, dos professores, das autarquias, dos serviços regionais de

educação no sentido de permitir celebrar e valorizar os diferentes padrões culturais e linguísticos dos alunos.

2.4 – Implicações didácticas de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º CEB

A sensibilização à diversidade linguística é, como vimos nos pontos anteriores, de crucial importância para o crescimento pessoal e social da criança, bem como para o desenvolvimento de capacidades cognitivas essenciais à aprendizagem, o que tem vindo a ser confirmado pelos vários projectos e estudos que se têm desenvolvido nesta área. Todavia, para promover estas actividades de sensibilização com sucesso é necessário ter em consideração alguns aspectos. O primeiro tem a ver com o professor que vai orientar este processo no 1º CEB. Será da responsabilidade do professor generalista do 1º CEB ou do professor especialista de Inglês?

Acreditamos nós que a implementação de uma SDLC implicará a colaboração destes dois agentes, ambos detentores de conhecimentos fundamentais para a concretização de actividades interdisciplinares de valorização das línguas e culturas. Somos da opinião que, a partir do ensino do Inglês, obrigatório actualmente nas escolas do 1º CEB, é possível promover o contacto com outras línguas e culturas e a sua valorização.

É importante também reflectir sobre que metodologias adoptar, que materiais utilizar, de modo a implementarmos uma SDLC coerente e promotora de aprendizagens?

Em relação a este ponto é essencial salientar que uma sensibilização remete claramente para uma série de actividades variadas, essencialmente de tipo lúdico, fixando-se objectivos educativos gerais que não pressupõem um carácter intensivo e são de dominância afectiva e atitudinal.

Para o desenvolvimento global da criança o professor terá de utilizar materiais diversificados, activos e motivadores que estimulem a curiosidade das crianças (Di Pietro, 1999). Poderá recorrer a histórias, a cantilenas ou canções, em diferentes línguas, facilmente memoráveis e que levam à impregnação auditiva, à execução de actividades manuais como a construção de livros de histórias, o recurso a filmes, banda desenhada e a jogos que impliquem a utilização simultânea de vários tipos de expressão e o contacto com

diferentes línguas e sistemas de escrita (vejam-se as sugestões pedagógico-didáticas apresentadas por Perregaux, 1995, Ferrão-Tavares et al, 1996, & Strecht-Ribeiro, 1998).

Nesta perspectiva, Candelier refere ainda que, na SDLC, as actividades devem ser «variées, adaptées, à l'âge des enfants: écouté et répétitions de comptines de chansons, des contes, des formules de la vie courante moments ludiques et moments réflexives» (2001). Neste sentido, Martins afirma que os contos infantis serão outro recurso a utilizar uma vez que, através deles, “as crianças desenvolvem estratégias de análise de factos da língua que, em contexto lúdicos e motivantes, contribuem para o desenvolvimento de capacidades úteis para a abordagem das línguas” (2000: 102).

De acordo com Strecht-Ribeiro é importante que o professor tenha conhecimento de alguns domínios que são desenvolvidos com a SDLC tais como:

- *o domínio linguístico* - considera-se que a idade é um dos factores para explicar o sucesso ou insucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira pois as crianças são capazes de compreender o que lhes dizem ainda antes de compreenderem o significado das palavras individualmente);
- *o domínio sócio-cultural* - sendo a língua o principal mecanismo destes processos de aprendizagem ela constitui-se um dos mais poderosos símbolos que demarcam a pertença a um determinado grupo e o processo de exposição e aprendizagem de uma outra língua, permitirá certamente atenuar a gravidade de algumas “doenças culturais” como por exemplo, a xenofobia, a discriminação, a segregação, a violência e o racismo;
- *o domínio sócio-afectivo* - a promoção de atitudes de valorização, sensibilidade, curiosidade e interesse face às diferentes línguas e culturas deverá percorrer os diferentes níveis do sistema educativo e assume uma principal relevância nos estádios iniciais de desenvolvimento da crianças;
- *o domínio psico-pedagógico* - é sabido que as características psíquicas, afectivas, sociais e somáticas da criança têm algumas implicações no trabalho desenvolvido na sala de aula aquando da abordagem de uma língua (1998).

Assim sendo existem alguns aspectos metodológicos que o professor deve ter em conta durante a implementação de uma SDLC entre os quais:

- ✓ Articulação do trabalho em todas as áreas e integração dos saberes;

- ✓ Recurso frequente a actividades lúdicas que, servindo para descontraír, envolvem três ingredientes essenciais para a aprendizagem, concentração, repetição, boa memória;
- ✓ Variedade de técnicas de trabalho e repetição de algumas com outros conteúdos, para criar uma atmosfera de confiança;
- ✓ Construção autobiográfica - os alunos falam de si, daquilo que lhes diz respeito e do que lhes interessa, logo desde o início, com envolvimento emocional;
- ✓ Desenvolvimento de processos de responsabilização do aluno e de activação ou aperfeiçoamento de estratégias para aprender a aprender;
- ✓ Recurso à transferência de regras entre códigos e à criatividade e imaginação na produção linguística;
- ✓ Utilização de actividades variadas, de ritmos e formas de organização de tons e de altura de voz diferentes pois a duração da concentração e de atenção das crianças é curta e diferente em cada aluno (Strecht-Ribeiro, 1998).

Numa metodologia de SDLC as noções de sensibilização e de aprendizagem estão intimamente ligadas.

Tendo em conta todas estas considerações sobre como deve ser orientada uma SDLC, é importante salientar que ela deve ser um trabalho interdisciplinar, contribuindo naturalmente para os objectivos de todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. No nosso entender, a SDLC, não deve ser perspectivada como mais uma disciplina a integrar no currículo, mas sim como um espaço de reconhecimento da diversidade passível de ser abordada nas diferentes áreas, o que “implica um currículo intercultural, capaz de promover o plurilinguismo e a diversidade, num clima de interdependência e equidade” (Gomes, 2006: 42).

A SDLC deve promover o desenvolvimento de competências transversais pois ao aprender outras línguas “o indivíduo, pelo exercício e interacção das suas estruturas cognitivas e linguísticas, desenvolve-se intelectualmente adquirindo uma maior capacidade para aprender outras matérias e para integrar e aceitar culturas diversas transmitidas por línguas e objectos diferentes” (Sequeira, 1993: 5). É imprescindível, assim, que o professor se assuma cada vez mais como um gestor reflexivo e flexível do currículo de modo a integrar, acolher e rentabilizar a diversidade linguística e cultural, presente, cada vez mais

nas nossas escolas, perspectivando as línguas como “medium d’enseignement pour une autre discipline” (Dabène, 1994: 149).

Se para muitos alunos “a escola continua a ser ainda o local privilegiado de encontro com o outro, linguística e culturalmente diferente, importa fazer dele também um lugar de promoção de atitudes positivas em relação à alteridade, isto é, a outras línguas e culturas” (Martins, Andrade & Bartolomeu, 2002: 107). E essa promoção passa, impreterivelmente pela construção de uma competência intercultural e plurilingue, desde os primeiros anos de escolaridade, finalidade última do ensino das línguas.

2.5 – A competência intercultural e plurilingue

Acreditamos, neste trabalho e na sequência do que se escreveu no ponto anterior, que a diversidade linguística e cultural do nosso Mundo é uma fonte de riqueza e de desenvolvimento. Para que o contacto com a diversidade não gere um choque de culturas e civilizações, traduzido em discriminação, violência e guerras, como tem acontecido ao longo da História da humanidade, é imprescindível que se desenvolva nos cidadãos uma Competência Intercultural (CI) como a melhor garantia de paz. Esta competência implica um processo de descodificação, de negociação com outras culturas, num diálogo intercultural e tem sido alvo de investigação de vários autores entre os quais Byram, (1997; 2000) e Oliveras (2000).

Assim, como forma de definir esta competência, é importante esclarecer antes de tudo, o que se entende por intercultural. Como escreve Oliveras o conceito de intercultural, implica noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas e tem sempre subjacente uma competência comunicativa (2000). Completando esta ideia, Vieira refere, na primeira pessoa, que

“quando utilizo o conceito de intercultural, faço-o justamente a partir do momento em que há uma preocupação de comunicação entre os indivíduos portadores de diferenças. Para isso, há que pensar numa educação para o plural, o que implica reestruturar o sistema de atitudes que em cada um de nós é responsável pelas representações que temos dos outros - quer dizer, metamorfosear a identidade pessoal” (1999: 57).

Ou seja, o conceito de intercultural tem como pressuposto um ideal de diálogo, reafirmando a importância do respeito pelas diferenças e pela compreensão mútua.

De acordo com Starkey toda a comunicação é intercultural “in the sense that each participant in an act of communication brings to it a specific repertoire of identities, positions and expectations formed through complex relationships with their own and other cultures”(2002: 25). Neste sentido, as preocupações com o desenvolvimento de uma CI inserem-se na convicção de que, na confrontação com o Outro, se vai construindo uma noção de nós próprios (Mendes, 2003).

Segundo Meyer, esta competência é definida “como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas” (in Oliveras, 2000: 38). Mas ter uma CI não é simplesmente possuir conhecimentos de outras línguas e culturas e ter a capacidade de se comportar e agir em consonância com essas mesmas culturas, exige “una combinación de propuestas de cultura específica que haga hincapié en la aprehensión de una cultura subjetiva particular combinada con propuestas de cultura general que incidan en temas de etnocentrismo, conciencia de la cultura propia y estrategias de adaptación general” (Iglesias, 2004: 20).

De acordo com Byram, a CI

“includes the notion of discovery and negotiation but also adds the possibility that intercultural and native speakers – or intercultural speakers of different language and culture origins – need to negotiate their own modes of interaction, their own kinds of text, to accommodate the specific nature of intercultural communication” (1997: 49).

Esta afirmação aponta para o facto de que esta competência implica sempre um processo de negociação aquando da interacção entre dois falantes de línguas diferentes.

A comunicação intercultural deve ser conceptualizada, segundo Araújo e Sá, Canha & Gonçalves, como um processo dinâmico de co-construção de sentido (cultural, social, linguístico,...), caracterizado pela resolução de conflitos e problemas de vária ordem, cujo

sucesso depende de competências comunicativas específicas dos interlocutores, bem como das suas atitudes e disponibilidades (2003).

A CI implica que se tenha conhecimento de inúmeros factos acerca do povo, da cultura, das pessoas de línguas diferentes com quem estamos a contactar, mas também acerca do próprio processo de comunicação e de interacção, da importância da comunicação não-verbal, dos gestos, dos rituais. De forma a esclarecer as dimensões que fazem parte da competência de comunicação intercultural atente-se no esquema de Byram, presente no Quadro 1 (1997: 34).

Quadro 1 – Competência de Comunicação Intercultural

	Skills interpret and relate <i>(savoir comprendre)</i>	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal <i>(savoirs)</i>	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing others <i>(savoir être)</i>
	Skills discover and/or interact <i>(savoir apprendre/faire)</i>	

Com a observação deste quadro depreende-se que a competência de comunicação intercultural tem como componentes os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que permitem que um indivíduo tenha a capacidade de interagir com os outros, com os seus valores e cultura e aceitar outras perspectivas e concepções do Mundo.

Assim, para a construção de um mundo multicultural democrático e pacífico torna-se imprescindível que os cidadãos possuam esta competência intercultural pois tal como refere Starkey “they need critical cultural awareness to understand the world around them and challenge injustice, complacency, social exclusion and unwarranted discrimination” (2002: 29). Esta competência deve ser desenvolvida a partir dos primeiros anos de

escolaridade pois a diversidade de alunos nas escolas é cada vez mais uma constante e torna-se imprescindível que as crianças, desde cedo, aprendam a descobrir e valorizar as diferenças e a estabelecer comunicação que os aproxime do Outro, cimentando relações de afectividade.

Importa, no entanto, mencionar que a competência intercultural está intimamente relacionada com a competência plurilingue, (CP) uma vez que o contacto linguístico está sempre ligado a um contacto cultural e a actos comunicativos que nos aproximam do Outro, “a opção ideal é considerar que não se trata de sobreposição de duas competências distintas, mas antes da existência de uma competência complexa, isto é, compósita, mas uma enquanto repertório disponível” (Conselho da Europa, 2001).

A competência intercultural e a competência plurilingue, apesar de distintas devem ser trabalhadas conjuntamente uma vez que, de acordo com Melo, “são competências plurais, heterogéneas, complexas e compósitas”, sendo através delas que

“o sujeito se torna capaz de criar uma intersecção entre si e o Outro, entre os contextos discursivos da L1, da L2 e de outras línguas, eventualmente envolvidas, envolvendo-se num terceiro espaço de definição cultural e linguística (...) são também passaportes de acesso a uma solidariedade plurilingue e multicultural e a matéria-prima para a mobilidade interpessoal” (2006: 67).

A aquisição de uma competência plurilingue e intercultural envolve o desenvolvimento de um conjunto de competências que permitem ao sujeito não só situar-se na sua identidade e pertença cultural, como, a partir do seu repertório linguístico-comunicativo, gerir espaços de descoberta e partilha que constituem actos felizes de comunicação (Mendes, 2003).

Contudo, apesar da relação intrínseca entre estas duas competências, o conceito de CP tem sido alvo de investigações várias, das quais destacamos os estudos desenvolvidos por Coste, Moore & Zarate (1997), o Conselho da Europa (2001) e, recentemente, em Portugal, pela equipa do LALE da Universidade de Aveiro¹.

¹ O LALE, Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, é uma estrutura de investigação e formação da Universidade de Aveiro criada em Outubro de 1999, actualmente financiado pelo CIDTFF no âmbito do

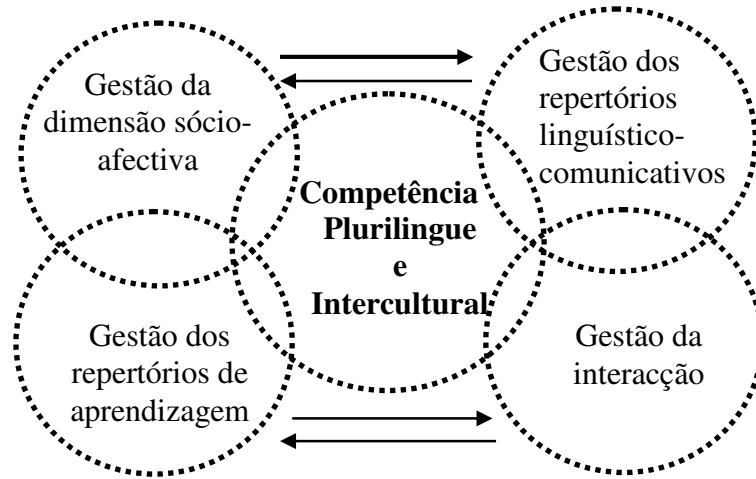
Assim, de acordo com as coordenadoras do LALE, Andrade & Araújo e Sá esta competência consiste num processo de mobilização e gestão das vontades e motivações, de repertórios linguístico-comunicativos, de repertórios de aprendizagem e de processos discursivos, isto é, de múltiplos recursos e dimensões, muito diferenciados e lacunares, para uma co-construção interactiva com o Outro (2003).

A CP é “particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguístico-culturais” (Andrade & Araújo e Sá, 2003) “desequilibrada, complexa e dinâmica” (Coste, Moore & Zarate: 1997: 26) e “evolutiva, flexível, plural, e pragmática” (Veiga, 2003: 40). Desta forma, ela é entendida como uma competência que se vai desenvolvendo gradativamente ao longo do percurso de vida de cada sujeito, estando associada aos diferentes domínios que cada indivíduo tem das línguas. Ou seja, cada locutor plurilingue dispõe de uma série de dispositivos que lhe possibilitam efectivar a comunicação em vários códigos linguísticos, aceitando as diferenças que o separam do Outro.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, a CP “é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (Conselho da Europa: 2001: 231).

Um pouco mais desenvolvido, Andrade & Araújo e Sá apontam para a existência de quatro dimensões que constituem a CP: a *dimensão sócio-afectiva*, a *dimensão de gestão dos repertórios linguístico-comunicativos*, a *dimensão de gestão dos repertórios de aprendizagem* e a dimensão da gestão da interacção, como se pode verificar no Diagrama 2 (2003: 493).

Diagrama 2- Dimensões da competência plurilingue



A *gestão da dimensão sócio-afectiva* está relacionada com as motivações e qualidades que o sujeito cria em interacção, bem como com as atitudes face às línguas, povos, culturas e ao próprio acto de comunicação; a dimensão da *gestão dos repertórios linguístico-comunicativos* remete para a maior ou menor capacidade que o sujeito apresenta de lidar com a sua história linguística e comunicativa, onde diferentes línguas e culturas ganham funções, estatutos e papéis distintos. Por sua vez, a dimensão de *gestão dos repertórios de aprendizagem* aponta para a capacidade que o sujeito tem de recorrer a diferentes estratégias de aprendizagem da linguagem verbal e, por fim, a dimensão da *gestão da interacção* está relacionada com processos como a interpretação, a tradução ou a alternância códica, próprios de situações de contacto de línguas (Andrade & Araújo e Sá, 2003).

É de referir que estas quatro dimensões são dinâmicas, estabelecendo relações de interactividade, combinando-se e evoluindo de acordo com os percursos de vida dos sujeitos (Andrade e Araújo e Sá, 2003).

Nesta linha de pensamento, Melo distingue três esferas da CP: uma *esfera do tipo processual*, onde se inclui a gestão do processo de interacção; uma *esfera de tipo atitudinal*, onde se integra a gestão da dimensão sócio-afectiva e identitária e uma *esfera do tipo instrumental*, incluindo ferramentas comunicativas de dois tipos, por um lado, os repertórios de aprendizagem e, por outro, os repertórios linguístico-comunicativos, que se

actualizam através do contacto com novos dados linguísticos (2006: 52). No entender de Melo,

“a interacção, remetendo para a situação de comunicação (dimensão macro), enforma as restantes esferas (dimensão micro) e permite que elas se joguem e se transformem e, desse modo, transformem o processo de gestão interactiva (...) a chamada dimensão sócio-afectiva seria a paisagem de sentimentos e predisposições que serviria de cenário ao desenrolar da interacção, cenário mutável de acordo com a acção e com as transformações nos palcos individuais” (2006: 52).

A CP pode surgir de diversas motivações, tais como por gosto, por necessidade de sobrevivência, através do contacto precoce com línguas estrangeiras, por meio de intercâmbios linguísticos e culturais. A CP, segundo Beacco & Byram, não significa ter um alto nível de proficiência num grande número de línguas, mas sim a capacidade de usar várias línguas, em diferentes níveis de proficiência, de acordo com as situações comunicacionais (2002). Ou seja, a aquisição desta competência não tem como objectivo tornar os falantes políglotas, mas sim procurar sensibilizar e motivar para as diferentes línguas e culturas, em processos de relação, comparação, transferência e interacção com o Outro.

Estas competências estão intimamente relacionadas com a noção de intercompreensão que, em termos gerais, Candelier define como “working in parallel on several languages”, resultando na possibilidade de cada um falar a sua língua e entender a língua do seu interlocutor, principalmente se as línguas de ambos são da mesma família linguística (2004). Partilhando esta mesma ideia, Santos & Andrade, vão um pouco mais além quando afirmam que a intercompreensão

“has been understood globally as the subject’s ability to “move” between two or more languages, particularly if they are typologically closed, by appealing to different strategies, competences and knowledge that he previously possesses and that he puts into work accordingly to a specific

communicate situation, specially in order to understand some verbal data”
(2001: 26-27).

Este conceito, apesar de ser muito recente e não ser alvo de uma vasta investigação, tem surgido como fio condutor de numerosos projectos europeus² para o ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores que pretendem responder às crescentes demandas de preservação da diversidade linguística europeia, numa clara política de promoção do plurilinguismo e do multiculturalismo. De acordo com Andrade as ideias que se ligam ao conceito de intercompreensão são a “curiosidade pelo outro, pelo diferente linguística e culturalmente”; a “capacidade de tornar transparentes as palavras de outra língua, ou seja, de fazer associações e estabelecer pontes entre línguas”; a “capacidade de dar significado a formas linguísticas desconhecidas ... pela capacidade de dizer por suas próprias palavras ou traduzir, ainda que aproximadamente” e a “agilidade ou elasticidade linguístico-comunicativa, capaz de permitir ao sujeito, em contacto com novos dados verbais, saltar barreiras linguísticas, culturais, comunicativas (2003: 16).

Em síntese, podemos dizer que a intercompreensão desempenha um papel facilitador na aprendizagem de línguas, já que “multiplica as fontes de recurso a dados linguísticos e culturais visando alcançar a competência plurilingue/pluricultural” (Veiga, 2003: 42).

É assim nossa convicção que estas duas competências devem ser fomentadas desde os primeiros anos de escolaridade, de forma transversal, nas diversas áreas curriculares, como metas obrigatórias do ensino de línguas.

No nosso entender, a sensibilização à diversidade linguística e cultural não pode ser vista apenas como uma educação em línguas, tem de ser vista como um caminho para a paz “un proceso de contruir una respuesta a la crisis del mundo actual consciente, fundamentalmente, en una agresión del hombre contra sí mismo, contra los demás y contra la naturaleza” (Rojo, 1995: 53). Tem de ser perspectiva como um caminho integrador da educação intercultural e da educação para a cidadania, tem de ser vista como um caminho a percorrer pela educação no sentido de alcançar um desenvolvimento sustentável.

² Entre eles apontam-se o *ILTE -Intercomprehension in Language Teacher Education*, o *GALATEA - Desenvolvimento da compreensão em línguas românicas* e na sequência deste, o projecto *GALANET - Plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em Línguas Românicas*.

É por isso que consideramos que é imprescindível que o currículo do 1º CEB seja gerido de tal forma que possa permitir uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável, de forma integrada e interdisciplinar.

Tendo apresentado o quadro teórico que suporta a nossa investigação, passamos a descrever as orientações metodológicas do nosso estudo, cuja finalidade é conceber, implementar e avaliar um projecto de sensibilização à diversidade linguística e cultural, no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável no 1º CEB.

CAPÍTULO III – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

*“Para os investigadores da investigação-acção a objectividade significa ser honesto,
recolher os dados na fonte.”*

(Bogdan & Biklen, 1994: 296)

Sumário III

Tendo exposto, nos dois capítulos anteriores, o enquadramento teórico do nosso estudo, passamos agora a apresentar e fundamentar as opções metodológicas tomadas para atingir os objectivos definidos para este trabalho.

O estudo que se apresenta é de cariz qualitativo e como o principal enfoque é conceber, implementar e avaliar um programa interdisciplinar de Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural no âmbito de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável, desenvolvemos uma investigação do tipo investigação-acção.

Assim, neste capítulo, começamos por apontar a problemática do estudo, as questões e os objectivos da investigação. Posteriormente, passamos a apresentar o público com que trabalhamos e descrevemos o projecto de intervenção que concebemos e implementámos. Finalmente, enunciamos e justificamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados por nós privilegiados.

1 – Enquadramento e apresentação do estudo

1.1- Metodologia de investigação: a investigação-acção

Para a realização do presente trabalho optámos por uma investigação qualitativa do tipo investigação-acção, uma vez que esta metodologia proporciona aos professores uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de ensino, permitindo-lhes reflectir sobre a prática de forma a poderem reformulá-la e melhorá-la criticamente.

A expressão *investigação-acção* foi utilizada pela primeira vez por Kurt Lewin em 1944, tendo surgido como “uma forma participativa e democrática de investigação que, em termos de método, se define por uma espiral reflexiva de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão e pelo envolvimento dos participantes em cada fase do processo de investigação (in Gonçalves, 1999: 48).

Após uma década de desenvolvimento, a investigação-acção entrou em declínio devido a uma separação crescente entre investigação e acção, entre teoria e prática, mas a partir dos anos 80, com influência dos trabalhos de Donald Schön sobre o professor

prático-reflexivo, a investigação-acção começa a ser redimensionada no seu potencial formativo, enquanto estratégia de formação (1983).

Ao nível da investigação educacional entende-se, actualmente, a investigação-acção como a investigação realizada pelo professor na sala de aula que tem como principal ponto de partida a necessidade de melhorar as práticas educativas, pretendendo-se “o desenvolvimento, no professor ... de uma atitude científica que o leve a interrogar o real e a questionar-se enquanto elemento desse real” (Esteves, 2002: 125). Tal significa que o professor, na sua prática, deve primeiramente assumir uma atitude crítica e reflexiva que lhe permita reflectir antes, durante e após a acção no sentido de reformular e melhorar as futuras práticas centrando-se, para isso, na identificação e clarificação de uma situação prática, de um problema para, posteriormente, modificar e melhorar a sua acção educativa. Pode-se assim dizer que a investigação-acção é “um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação concreta” (Cohen e Manion, 1989, in Bell, 1997: 20).

Segundo Bogdan & Biklen a investigação-acção “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” num processo sistemático de envolvimento de interferência directa do investigador na realidade a estudar (1994: 293). É um trabalho em que o investigador se envolve activamente, observando de perto e por algum tempo a realidade que lhe interessa, pretendendo modificá-la e sobre ela intervir. O professor/investigador realiza uma acção no próprio campo de estudo, analisando os seus efeitos procurando respostas que possam alterar a situação vivida na sala de aula. A compreensão dos acontecimentos passa essencialmente pela percepção, descrição e interpretação feitas pelo investigador e pelas pessoas que participam no projecto.

A investigação-acção constitui-se, assim, como um método de investigação que leva a uma maior autonomia e a um maior profissionalismo docente pois “é na construção de uma epistemologia da prática que o professor tem o papel de consumidor crítico e produtor criativo do saber educacional legitimando a sua autonomia profissional” (Vieira, 1999: 524).

A metodologia de trabalho da investigação-acção é apresentada por Nunan em quatro etapas que caracterizam o processo de investigação-acção e que são ciclos que se vão reestruturando constantemente:

- I – Planear – desenvolver um plano de acção no sentido de melhorar o que já está a acontecer;
- II – Agir – implementar o plano de acção;
- III – Observar – verificar os efeitos da implementação em contexto;
- IV – Reflectir – analisar os efeitos observados (1989: 12).

Tendo em conta as fases da investigação identificadas pelos autores supracitados, organizámos o nosso estudo, de acordo com essas mesmas fases, sendo que cada fase forneceu informações à próxima e foi informada pela anterior no sentido de reformular e melhorar a nossa intervenção.

Importa, no entanto, salientar que o nosso estudo é do tipo *investigação-acção*, uma vez que a motivação para a realização da investigação não partiu de um problema ou de uma situação observada nas nossas práticas, dado que a investigadora não estava a exercer nesse momento, mas de uma necessidade identificada por nós, enquanto docentes e investigadoras de conceber, implementar e avaliar um projecto de sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

O nosso estudo constitui-se como um estudo exploratório, não sendo nosso intuito fazer generalizações mas sim produzir algum conhecimento capaz de abrir novos caminhos de investigação sobre a sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade.

De modo a assegurar a fiabilidade deste nosso estudo recorreremos a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados uma vez que assim se diminui o grau de subjectividade característico de estudos desta natureza. Desta forma, realizaremos uma triangulação de dados que consiste no cruzamento e confronto de dados obtidos por diversas técnicas e instrumentos que permitam alcançar resultados de forma mais segura, credível e objectiva (Carmo & Ferreira, 1998).

O propósito da investigação-acção é resolver problemas de prática, ou seja, contribuir para a solução de problemas concretos e promover mudanças sociais pela intervenção e pela inovação (*ibidem*). E é precisamente nesta linha de pensamento que se insere o nosso projecto uma vez que pretendemos, através da intervenção, mostrar como é

possível sensibilizar os alunos do 1º CEB para a diversidade linguística e cultural, inculcando-lhes simultaneamente preocupações com a sustentabilidade do nosso planeta.

Definida então a metodologia de investigação que privilegiámos passamos então a apresentar o contexto de emergência do nosso estudo.

1.2- Contexto de emergência do estudo

Como temos vindo a explicitar nos capítulos anteriores, o acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, o aumento do crescimento demográfico e a desigual distribuição da população pelo Planeta, a degradação ambiental, a sobreexploração dos recursos naturais, o aquecimento global, a perda da biodiversidade, os actuais níveis e padrões de consumo e as desigualdades e conflitos sociais são realidades que caracterizam cada vez mais as nossas sociedades. Realidades essas que ultrapassam fronteiras e que têm repercussões distintas nos diversos países, exigindo-se, assim, que se deixe de pensar localmente para se passar a pensar globalmente. Neste sentido, a procura de um desenvolvimento equilibrado, capaz de assegurar a sustentabilidade do nosso Planeta, e o reconhecimento de que o desenvolvimento sustentável é uma urgente necessidade social e ecológica levou a Assembleia Geral das Nações Unidas a declarar, nos anos de 2005-2014, a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Torna-se, então, premente, para a promoção de um futuro mais sustentável, que a educação para o desenvolvimento sustentável seja desenvolvida, desde os primeiros anos de escolaridade, no sentido de sensibilizar e preparar os indivíduos para que sejam capazes de participar activa e responsabilmente na resolução dos problemas do mundo.

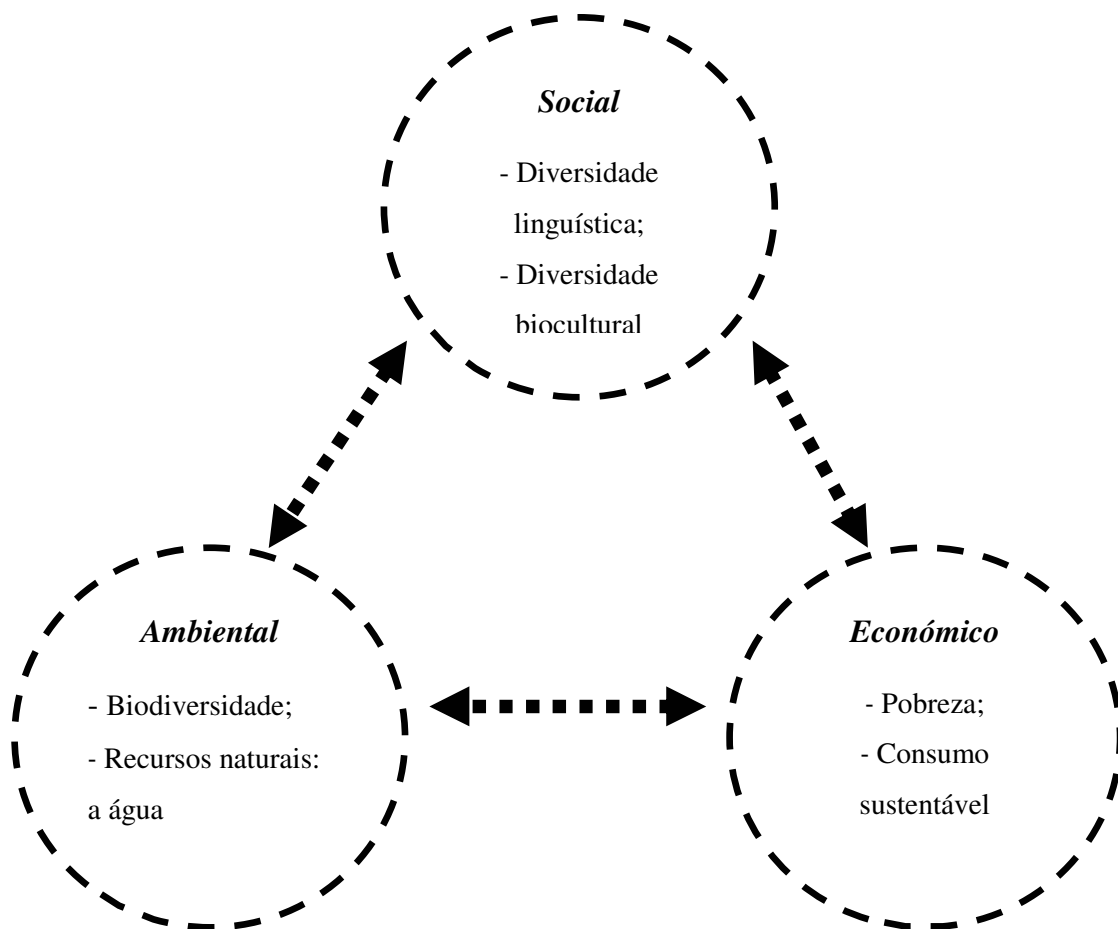
Contudo, como desenvolvemos nos capítulos anteriores, temos a consciência de que, para termos um desenvolvimento sustentável, é necessária, não só uma preocupação com os recursos, com o ambiente, com os problemas económicos mas também uma urgente valorização das pessoas, na sua diversidade linguística, cultural, religiosa e política.

Aliás, como refere Zaragoza, “no son las lenguas el factor de división, sino que es la falta de comunicación entre las culturas la que levanta barreras entre los hombres” (2001: 431), sendo por isso imprescindível desenvolver nos alunos, desde cedo, uma curiosidade face às línguas construída a partir da valorização da diversidade linguística e dos desafios do contacto entre culturas.

Sendo a língua, a cultura e o ambiente manifestações interrelacionadas da diversidade na Terra (Maffi, 2000; Skutnabb-Kangas, 2002), consideramos imprescindível que se preconize uma SDLC no âmbito de uma EDS de uma forma articulada. E é precisamente com o propósito de apresentar algumas propostas concretas de como valorizar a Diversidade Linguística e o Desenvolvimento Sustentável, numa lógica de interdisciplinaridade e que vai ao encontro da educação para a cidadania, que organizámos o nosso projecto de intervenção à volta das três grandes dimensões do DS definidas pela UNESCO: *Sociedade, Ambiente e Economia* (2004).

Dentro destas grandes dimensões foram definidos alguns domínios que constituem as áreas temáticas a abordar no nosso projecto de intervenção como se pode ver no Diagrama 3, abaixo apresentado:

Diagrama 3 – Domínios de intervenção



Temos a consciência de que em cada das dimensões do DS estão incluídas outras áreas temáticas passíveis de abordar com os alunos contudo, por limitações temporais do nosso estudo cingimo-nos a estes temas uma vez que permitem uma abordagem didáctica interdisciplinar, estão referenciados no currículo do EB e ilustram as diferentes dimensões do DS.

Além disto, consideramos também que, ao abordar estas temáticas, iremos permitir uma maior consciencialização dos alunos no que se refere a alguns problemas do nosso Planeta como a perda da diversidade linguística e biológica, o esgotamento dos recursos, o consumo e a má distribuição de bens, sensibilizando-os para a necessidade de os atenuar.

Passemos então a explicar de forma mais pormenorizada quais as questões e objectivos que suportam este estudo.

1.3- Questões e objectivos da investigação

O presente estudo tem como objectivo geral conceber, implementar e avaliar um programa interdisciplinar de sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável. Tendo em conta a problemática apresentada, definimos como questões orientadoras da nossa investigação:

- *Qual o lugar da sensibilização à diversidade linguística e cultural numa educação para o desenvolvimento sustentável no 1.º Ciclo do Ensino básico?*

- Que estratégias de sensibilização à diversidade linguística e cultural podem ser implementadas no sentido de promover uma educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade?

- Que atitudes e saberes desenvolvem os alunos daquele ciclo de ensino com esta abordagem?

Pelo acima exposto, pretendemos que, através de um projecto de investigação-acção, se possam descobrir formas de educação para o desenvolvimento sustentável, a partir de actividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural em escolas do 1º CEB, propondo e ajudando a conceber modos de intervenção escolar. Assim, são nossos objectivos:

- Conceber, implementar e avaliar um programa interdisciplinar de sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º CEB no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável;
- Articular e relacionar a diversidade linguística e cultural com as diferentes áreas do desenvolvimento sustentável;
- Compreender que vantagens podem usufrir os alunos com este tipo de abordagem.

Tendo definido as questões e objectivos inerentes à nossa investigação, passaremos, de seguida, a apresentar o projecto de intervenção que implementámos, numa turma do 3º ano de escolaridade.

2 - Apresentação do projecto de intervenção

2.1 – Inserção curricular da temática

De forma a justificar a importância das temáticas que escolhemos – a Diversidade Linguística e Cultural e o Desenvolvimento Sustentável - procedemos a uma análise do documento do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (M.E, 2001). Este documento começa por enumerar as dez competências gerais que os alunos deverão desenvolver e adquirir ao longo do Ensino Básico (1º ao 9º ano de escolaridade). Estas dez competências gerais foram definidas tendo por base valores e princípios, como “a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica”; “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”; “a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão”; “a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural”; e “a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (ME, 2001, p. 15).

Estes valores e princípios que estiveram na base da definição das dez competências gerais a desenvolver durante o ensino básico apontam, como podemos ver, para a necessidade de valorização das línguas, das culturas, do Outro, bem como dos recursos do

Planeta, reconhecendo os alunos como actores sócias importantes na promoção e preservação da diversidade.

Quando procedemos a uma análise de cada área disciplinar verificámos que, em cada uma delas estavam contempladas as temáticas do nosso projecto, ora explícita, ora implicitamente.

Assim, na área da Língua Portuguesa salientamos duas competências “descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade”; “reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional”, ou seja conhecer e valorizar a diversidade intralinguística e cultural do nosso próprio país (ME, 2001: 31).

Em relação às Línguas Estrangeiras, salientamos uma competência essencial expressa, “mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural”, o que nos remete para o facto de que é necessário que os alunos se tornem falantes competentes e que tenham consciência da cultura dos diferentes povos, revelando atitudes de receptividade em relação a outras formas de ser, estar e sentir (ME, 2001: 43).

Na área da Matemática, o DS também está contemplado quando se lê que é necessário promover “a tendência para usar a matemática, em combinação com outros saberes, na compreensão de situação da realidade, bem como o sentido crítico relativamente à utilização de procedimentos e resultados matemáticos” isto porque muitos assuntos relacionados com o DS se baseiam em dados estatísticos, em probabilidades, em operações matemáticas sendo fundamentais para a compreensão do que significa um futuro sustentável (ME, 2001: 57).

Na disciplina de Estudo do Meio, ressaltamos algumas competências que nos remetem de forma muito directa para as temáticas em questão tais como: reconhecer e valorizar “as características do seu grupo de pertença (normas de convivência, relações entre membros, costumes, valores, língua, credo, religião...)”; analisar criticamente “algumas manifestações de intervenção humana no Meio e adoptar um comportamento de defesa e conservação do património cultural próximo e de recuperação do equilíbrio

ecológico” e identificar alguns objectos e recursos tecnológicos, reconhecendo a sua importância na satisfação de determinadas necessidades humanas e adoptando uma postura favorável ao seu desenvolvimento (ME, 2001: 84).

De notar que se remete, neste texto, claramente para a consciencialização e intervenção dos cidadãos na perseguição de um DS.

Em relação à disciplina de História, podemos ler que, nos três ciclos do ensino básico, se procura o “respeito por outros povos e culturas” repudiando qualquer tipo de discriminação (ME, 2001: 95).

Na área disciplinar de Geografia são enumeradas várias competências que nos remetem de forma muito explícita para alguns aspectos da EDS e onde se refere pela primeira vez, no documento orientador do currículo, o conceito de Desenvolvimento Sustentável. Assim salientamos a “análise de problemas concretos do Mundo para reflectir sobre possíveis soluções”; “o reconhecimento da desigual repartição dos recursos pela população mundial e a solidariedade com os que sofrem de escassez desses recursos”; “a consciencialização dos problemas provocados pela intervenção do Homem no Ambiente e a predisposição favorável para a sua conservação e defesa”e, por fim, “a relativização da importância do lugar onde vive o indivíduo em relação ao Mundo para desenvolver a consciência de cidadão do mundo” (ME, 2001: 108).

Na disciplina de Ciências Físicas e Naturais é proposta a organização do ensino em torno de quatro temas gerais, que têm subjacente a ideia de que “viver melhor na Terra pressupõe uma intervenção humana crítica e reflectida, visando um desenvolvimento sustentável” (ME, 2001: 133). Incluído nesta disciplina, o documento prevê um tema intitulado “Sustentabilidade na Terra” através do qual se pretende que os alunos se consciencializem para a necessidade de actuar ao nível do nosso planeta de forma a não causar desequilíbrios, através do “reconhecimento de situações de desenvolvimento sustentável em diversas regiões” e de que a “intervenção humana na Terra afecta os indivíduos, a sociedade e o ambiente e que coloca questões de natureza social e ética” e da “compreensão das consequências que a utilização dos recursos existentes na Terra tem para os indivíduos, a sociedade e o ambiente” e da importância “do conhecimento científico e tecnológico na explicação e resolução de situações que contribuam para a sustentabilidade da vida na Terra” (ME, 2001: 140).

Na área disciplinar de Educação Artística, que inclui a Educação Visual, Música, Expressão Dramática/Teatro e a Dança destacamos as seguintes competências que se relacionam com a diversidade linguística e cultural “interagir com os outros sem perder a individualidade e autenticidade” e “procurar soluções originais, diversificadas, alternativa para os problemas” (ME, 2001: 153, 154). Na nossa opinião esta área disciplinar permite que os alunos possam participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da sua identidade pessoal e social, bem como o entendimento entre as tradições e convicções das diferentes culturas, desenvolvendo a criatividade e o espírito crítico.

Na disciplina de Educação Tecnológica são também várias as competências que salientam a necessidade de mudança dos nossos hábitos quotidianos no sentido de promover o DS, das quais destacamos: “ajustar-se, intervindo activa e criticamente, às mudanças sociais e tecnológicas da comunidade/sociedade”; “tornar-se num consumidor atento e exigente, escolhendo racionalmente os produtos e serviços que utiliza e adquire”; “intervir na defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor, tendo em conta a melhoria da qualidade de vida”; “reflectir e tomar posição face ao impacto social do esgotamento de fontes energéticas naturais”; “valorizar o uso das energias alternativas, nomeadamente pela utilização de fontes energéticas renováveis”(ME, 2001: 196- 203).

É de referir que a sensibilização à diversidade linguística e cultural e a educação para o desenvolvimento sustentável podem e devem ser promovidas nas áreas curriculares não disciplinares que são o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto e a Formação Cívica.

Após esta análise ao documento que define o conjunto de competências consideradas essenciais para os alunos do Ensino Básico concluímos que as temáticas da SDLC e do DS estão incluídas de forma transversal nas diversas áreas disciplinares, nas suas diferentes dimensões. Desta forma, trata-se, neste estudo, de colocar em prática, aquilo que está decretado pelo Ministério, no sentido de promover a sustentabilidade e a equidade na Terra.

Estando justificada pelo documento do Currículo Nacional do Ensino Básico, as temáticas por nós seleccionadas, passamos a apresentar os participantes do nosso estudo.

2.2 – Caracterização dos participantes

O projecto de intervenção que concebemos foi implementado em uma turma do 3º ano de escolaridade. Escolhemos este ano de escolaridade por duas grandes razões: os temas que seleccionámos são parte dos conteúdos programáticos previstos para este ano de escolaridade e os alunos já possuírem, nesta idade, um desenvolvimento cognitivo e pessoal que lhes permite compreender melhor alguns conceitos abordados (Vigotsky e Piaget in Strecht-Ribeiro, 1998).

O Colégio de Albergaria-a-Velha foi o estabelecimento de ensino por nós escolhido por dois grandes motivos que se prendem nomeadamente com a proximidade geográfica desta escola e com a relação afectiva que temos com a docente da turma que se mostrou desde cedo muito receptiva a este projecto.

Tendo analisado o Projecto Curricular de Turma, que vai ao encontro da temática do nosso estudo, *Aprender a ser*, *Aprender a estar*, facultado pela docente da turma, recolhemos alguns dados que considerámos importantes para a caracterização do nosso público-alvo. Além disso, e de modo a conhecermos melhor os alunos, pedimo-lhes que preenchessem uma ficha de caracterização, antes da implementação do projecto (Anexo 1).

Com esta ficha de caracterização pretendíamos recolher alguns dados biográficos dos alunos bem como informações sobre os contactos que os alunos já tinham estabelecido com as línguas. Assim organizámos a ficha em duas partes distintas:

- 1- *Dados Biográficos* – incluímos, nesta primeira parte, aspectos como o nome, a idade, o número de irmãos e as actividades realizadas nos tempos livres;
- 2- *Biografia Linguística* – nesta secção questionámos os alunos sobre que línguas falam, conhecem, percebem mas não falam e já viram escritas ou ouvido falar em diferentes contextos. Faz parte destas parte da ficha uma questão sobre a importância que os alunos atribuem à aprendizagem de línguas.

A turma com a qual trabalhamos é composta por 23 alunos, 19 meninos e 4 meninas com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Destes alunos 78,3% (18 alunos) frequentaram o pré-escolar.

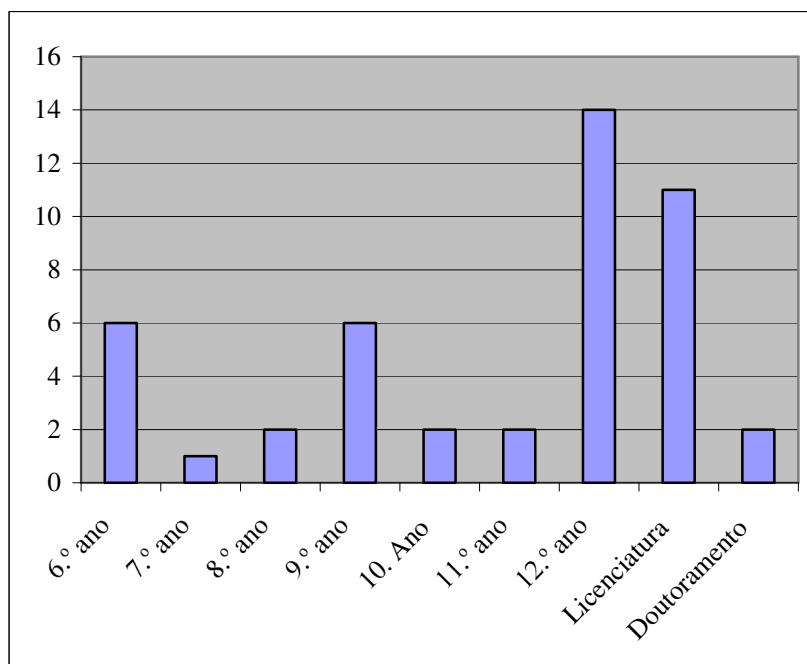
Quanto à situação familiar, quase todos os alunos vivem com os pais, excepto quatro alunos: um que vive só com a mãe e o irmão pois o pai emigrou para a Suíça, outro que vive só com os avós e irmão pois os pais estão divorciados, outro que vive com a mãe pois

os pais estão também divorciados e, por último, um aluno que vive só com a mãe pois o pai já faleceu.

A grande maioria destes alunos tem apenas um irmão 65,2% (15 alunos), 21,7 % dos alunos (5 alunos) tem dois irmãos e apenas 13% (3 alunos) não tem nenhum irmão.

A maior parte dos alunos é oriunda de famílias sócio-económicas favorecidas de classe média e alta cujos pais têm elevado nível de escolaridade como se pode verificar no Gráfico 2.

Gráfico nº 2 – Nível de escolaridade dos encarregados de educação

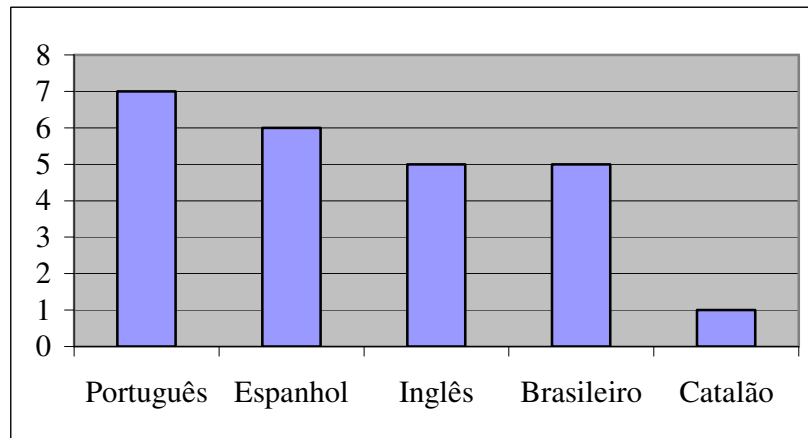


No Projecto Curricular de Turma que consultámos pudemos verificar que três alunos da turma estão sujeitos a Plano de Recuperação e nenhum necessita de Apoios de Educação Especial.

Ao nível de relacionamento pessoal e afectivo, verificámos que todos alunos estão integrados no grupo-turma, se relacionam positivamente uns com os outros, existindo muito espírito de ajuda, colaboração e apoio entre eles. São alunos faladores, comunicativos e trabalhadores, revelando interesse e motivação pela realização das tarefas escolares, de uma forma geral.

Quando questionados sobre *que línguas falam*, como se pode verificar no Gráfico 3, apenas 7 alunos referiram que falavam o Português.

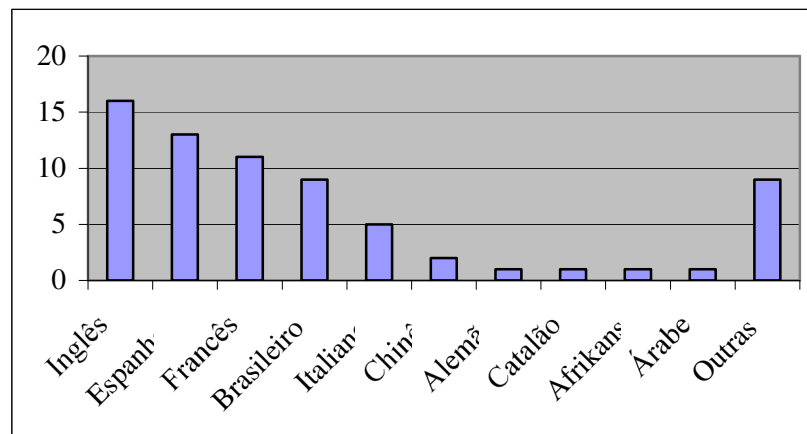
Gráfico nº 3 – Línguas que os alunos dizem falar



Seria de esperar que os 23 alunos respondessem o Português, uma vez que todos eles têm a mesma Língua Materna, contudo, pensamos que os que não responderam o Português, deduziram que a pergunta seria outras línguas para além da sua materna. Nota-se também que algumas crianças ainda atribuem a cada nacionalidade uma língua, assumindo a variante Brasileira do Português como o *Brasileiro*.

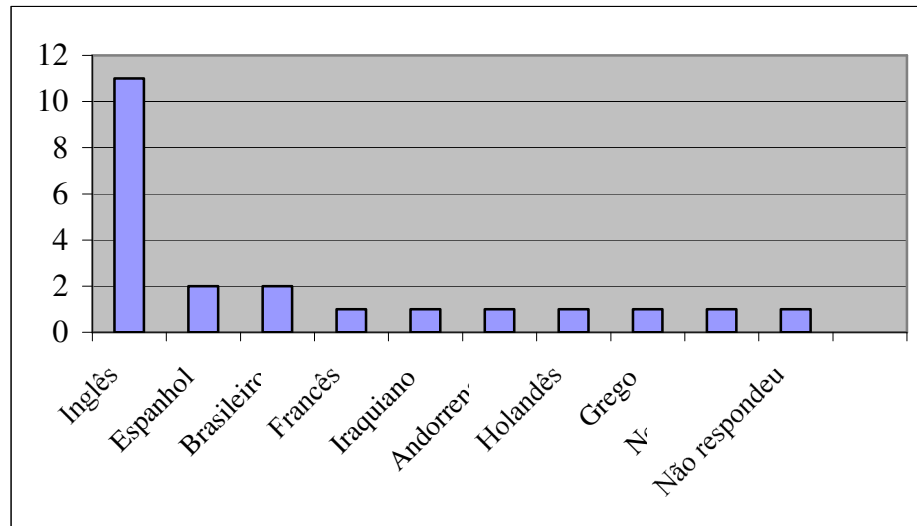
Em relação às *línguas que conhecem*, a grande maioria dos alunos, como se pode ver no gráfico 4, refere maioritariamente o Inglês, o Francês e o Espanhol. Apenas 3 alunos mencionaram conhecer apenas uma língua. Denota-se, uma vez mais, que os alunos atribuem a cada nacionalidade uma língua, afirmando conhecer o *Brasileiro* (9), o *Americano* (1), o *Açoriano* (1) e o *Andorrense* (1).

Gráfico nº 4 - Línguas que os alunos dizem conhecer



À pergunta *que línguas percebes mas não falas*, Gráfico 5, dois alunos afirmaram não conhecer nenhuma língua e nove referiram só o Inglês, revelando assim pouca cultura linguística.

Gráfico nº 5 - Línguas que os alunos dizem perceber mas não falar



Quando questionados sobre *que línguas viram e/ou ouvirem falar*, na Televisão, nas Revistas, na Internet, no Shopping, na Rua e na Escola, como se pode verificar nos gráficos em anexo, as línguas mencionadas são maioritariamente sempre as mesmas em todas as categorias, o Inglês, o Francês, o Espanhol e o Português, o que comprova que os alunos não têm consciência da diversidade de línguas presentes nos mais diversos contextos da sua vida (Anexo 2).

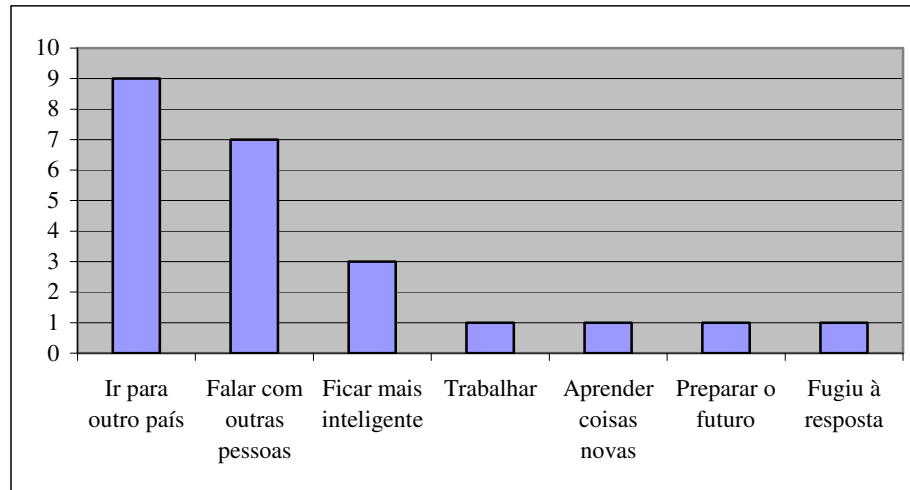
Acerca da existência de familiares que dominavam outras línguas, 13 alunos afirmaram não ter qualquer parente que falasse outra língua. Dos que afirmaram ter tios e primos que falavam outras línguas, 4 alunos afirmam que os seus familiares falam o Inglês, 1 o Francês, 1 o Espanhol, 1 o Andorrense e 1 o Catalão.

Quando interrogados sobre a importância de aprender línguas, 95,6% (22 alunos) afirmaram ser importante aprender línguas e apenas 4,3% (1 aluno) afirmou não ser importante aprender línguas porque “vivo em Portugal e não preciso falar outra língua”.

O facto da maioria das crianças considerarem que é importante aprender outras línguas revela que compreendem que esta é uma aprendizagem que é necessária por várias

razões. Sobre a importância da aprendizagem de línguas vários foram os motivos apontados como se pode verificar no Gráfico 6.

Gráfico nº 6- Aprender línguas é importante para...



Como se constata pela análise do gráfico 6, a grande maioria das crianças associa a necessidade de se aprender línguas com questões de mobilidade geográfica, quando se vai para outro país (por motivos vários) e se sente a necessidade, em contexto real, de saber falar a língua desse local. Apontam também a importância das línguas para comunicar com outras pessoas, que falam outras línguas, no nosso próprio país ou em países diferentes, ou seja, perspectivam as línguas como um instrumento de construção da relação interpessoal. Alguns alunos associam também a aprendizagem de línguas com o desenvolvimento de capacidades cognitivas como “ficar mais inteligente”. Como se pode ver pelas respostas dadas pelos alunos, verifica-se que estes, apesar de terem pouca cultura linguística, dão grande importância à aprendizagem das línguas nos mais diversos contextos ou situações da sua vida.

De forma sucinta, podemos afirmar que os alunos revelam possuir poucos conhecimentos no que se refere à diversidade linguística, estando pouco sensibilizados e consciencializados para a presença das diversas línguas na nossa sociedade. Porém, reconhecem a importância da aprendizagem de línguas como um instrumento de comunicação que lhes permite entrar em contacto com os outros, trabalhar, viajar, entre outros.

É de referir que esta caracterização teve apenas como objectivo ficarmos a conhecer melhor os alunos com que iríamos trabalhar não tendo sido utilizada para reformular o nosso projecto de acordo com as informações obtidas.

Tendo apresentados os participantes do nosso estudo, vejamos, em seguida, as diferentes sessões projecto de intervenção, bem como todos os materiais necessários para a sua implementação, o qual passamos a explicitar.

2.3 - Descrição das sessões do projecto de intervenção

O projecto de intervenção que intitulámos “À Procura da Ilha das Palavras” foi implementado no Colégio de Albergaria-a-Velha, na turma do 3º ano de escolaridade por nós já caracterizada, às Terças e Sextas-feiras das 15 às 17h, conforme o horário disponibilizado pelo Director Pedagógico da instituição, durante o mês de Maio.

Este projecto teve como intuito promover o desenvolvimento de algumas competências gerais, entre elas a *competência comunicativa*, a *competência plurilingue*, a *competência intercultural*, a *competência de realização*, a *competência existencial* e a *competência de aprendizagem*, conforme são apresentadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001).

De modo a fornecer uma visão global do projecto, apresentamos o Quadro n.º 2 onde explicitámos, de forma resumida, as sessões a desenvolver, as competências específicas, bem como as áreas curriculares abordadas com o nosso projecto.

Quadro nº 2 - Visão geral das sessões

Sessões	Finalidades educativas	Áreas curriculares
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1ª Sessão (2 de Maio) <i>Origem e construção da Língua Portuguesa</i> ▪ 2ª Sessão (5 de Maio) <i>Vamos descobrir a diversidade linguística</i> ▪ 3ª Sessão (12 de Maio) <i>Da diversidade linguística à biodiversidade</i> ▪ 4ª Sessão (16 de Maio) <i>A água: um tesouro a preservar</i> ▪ 5ª Sessão (19 de Maio) <i>As riquezas que nós temos</i> ▪ 6ª Sessão (23 de Maio) <i>A poesia na ilha das palavras</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar a valorização da identidade da Língua Portuguesa como resultado do contacto universal de diferentes línguas e culturas; ▪ Consciencializar para as semelhanças e diferenças entre as línguas; ▪ Sensibilizar para a relação entre a diversidade linguística e a diversidade biológica; ▪ Consciencializar para a perda da biodiversidade, da diversidade linguística e para a existência de problemas ambientais resultantes da acção do Homem sobre o Ambiente; ▪ Proporcionar a reflexão sobre hábitos e comportamentos de um consumo racional da água; ▪ Consciencializar para a pobreza e a má distribuição dos recursos; ▪ Incentivar e desenvolver o gosto pela poesia; ▪ Fomentar a capacidade de trabalhar em grupo; ▪ Promover o desenvolvimento da capacidade de selecção e organização de informação 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa; • Línguas Estrangeiras; • Matemática; • Estudo do Meio; • Ciências Físicas e Naturais; • Formação Cívica; • Expressão Dramática;

Para ter uma noção mais pormenorizada das actividades realizadas e das competências a desenvolver, bem como dos materiais necessários para as diferentes sessões veja-se, em anexo, a visão conjunta das sessões do projecto de intervenção (Anexo 3).

Antes de iniciarmos as sessões de trabalho com os alunos, no dia 19 de Abril de 2006, apresentámo-nos à turma e explicámos em que consistia o projecto “À procura da

ilha das palavras” que iríamos desenvolver com eles. Além disso, fornecemos um folheto sobre o projecto (Anexo 4) para os alunos entregarem aos seus encarregados de educação, conjuntamente com um pedido de autorização para videogravarmos as sessões (Anexo 5).

Seguidamente passamos a descrever como se desenvolveu cada uma das sessões por nós planificadas.

2.3.1 - Sessão – Origem e construção da Língua Portuguesa

Iniciámos esta sessão com a apresentação do livro “A Ilha das Palavras” de José Jorge Letria e, de imediato, os alunos tentaram adivinhar o conteúdo da história a partir do título.

Depois de ouvirem a primeira parte da história¹, estabeleceu-se um diálogo com os alunos sobre a mesma. Partindo deste diálogo estabelecido à volta da história e com o intuito de conhecer as concepções dos alunos acerca das línguas e da diversidade linguística, levantaram-se as seguintes questões:

- O que é uma palavra? E uma língua?
- Porque são importantes as línguas?
- Quantas línguas existem no mundo?
- Como surgiram as línguas? E a Língua Portuguesa?

Partindo da última questão propôs-se aos alunos a visualização (através de um power-point) e audição da “História da Língua Portuguesa” para assim compreenderem melhor como surgiu a nossa língua (Anexo 6).

Após a visualização e audição da história os alunos tentaram explicar como se formou a nossa língua, identificando quais as línguas que estiveram na sua origem. De seguida, pediu-se a algumas crianças que escrevessem num cartão as línguas que contribuíram para a formação da nossa, bem como aquelas que ainda hoje enriquecem a Língua Portuguesa e que afixassem no quadro o referido cartão, formando um painel (Figura 1).

Posteriormente, e de forma a permitir o contacto com o Árabe e com o Latim (as duas línguas que mais contribuíram para a formação da Língua portuguesa), no seu registo

¹ É de referir que, em todas as sessões, à medida que vai sendo lido um excerto da história, as imagens do livro vão sendo visualizadas através de um power-point.



Figura 1 – Painei “A Língua Portuguesa”

pronunciarem sobre as aprendizagens por eles realizadas, “Na Ilha das Palavras hoje aprendi que...” (Anexo 8).

2.3.2 - Sessão – Vamos descobrir a diversidade linguística

Inicialmente estabeleceu-se um breve diálogo com os alunos sobre o excerto da história lido na sessão anterior e os alunos, a partir da última frase lida, “Onde ficaria, afinal, a Ilha das Palavras?”, fizeram as suas previsões sobre este novo episódio.

Após a leitura do segundo excerto da história, os alunos recapitularam o que ouviram, respondendo a algumas questões de interpretação.

escrito, convidou-se os alunos a realizarem uma ficha de trabalho (Anexo 7) a qual foi explicada oralmente antes de ser resolvida. Em relação aos exercícios sobre o Árabe explicou-se que nesta língua se escreve e se lê da direita para a esquerda e que os pontos representam as vogais sendo por isso fundamentais uma vez que podem mudar o sentido das palavras.

Quando a grande maioria dos alunos terminou de realizar a ficha, efectuou-se a sua correcção oral, tendo todas as crianças participado, apresentando as suas respostas.

Para finalizar esta sessão, cada aluno recebeu uma ficha de registo para se



Figura 2 – Título “A ilha das palavras” em diferentes línguas

Seguidamente, afixaram-se no quadro alguns cartões com palavras escritas tendo os alunos que identificar o que neles estava escrito (Anexo 9) (Figura 2). Quando descobriram que era o título da história em diferentes línguas, as crianças tentaram averiguar quais as línguas apresentadas. À medida que iam descodificando as línguas escrevia-se, à frente de cada cartão, a respectiva língua. Dada a dificuldade de identificação de algumas línguas forneceram-se algumas pistas sobre o nome das línguas que os alunos não conseguiam descobrir.

Posteriormente, distribuiu-se uma ficha de trabalho (Anexo 10) a qual foi resolvida em duas partes. Primeiro, os alunos resolveram até ao exercício

número 3, onde tinham de descobrir semelhanças entre as palavras escritas nas várias línguas afixadas no quadro, agrupando, em conjuntos, as palavras mais parecidas entre si. Depois tiveram de preencher uma tabela, escrevendo as palavras “ilha” e “palavras” em algumas das línguas exploradas anteriormente. Após a resolução destes exercícios, efectuou-se a respectiva correcção oral.

De seguida, os alunos resolveram os restantes exercícios da ficha tendo de escutar uma gravação áudio com a primeira frase do livro - “Era uma ilha diferente de todas as outras ilhas” - em seis línguas (Francês, Alemão, Inglês, Crioulo, Sérvio e Espanhol). Na primeira audição, os alunos apenas registaram na ficha a frase escutada. Na segunda audição, os alunos escutaram a gravação e, desta vez, identificaram e organizaram cronologicamente as línguas, à medida que as escutavam. Após a realização da ficha os alunos apresentaram as suas respostas.

Num momento posterior, distribuíram-se alguns cartões com as palavras “ilha” e “palavras” escritas em diferentes línguas para que fossem organizadas num quadro de

Línguas	Ilha	Palavras
Espanhol	Isla	Palabras
Alemão	Insel	Wörter
Finlandês	Katu	Puhe
Russo	Остров	слов
Romeno	Cuvînt	Insulă
Latim	Insula	Verbis
Grego	νησί	λέξεων
Inglês	Island	Words
Francês	Île	Mots

Figura 3 - Quadro de pregas com cartões

pregas. Cada aluno tinha de identificar qual a palavra e em que língua estava para depois, cada um na sua vez, afixar o cartão no local correspondente ao quadro de pregas (Figura 3).

Para finalizar esta sessão, cada aluno recebeu uma ficha de registo relativa ao que mais gostou de fazer “Na Ilha das Palavras hoje gostei mais de ...” (Anexo 11).

2.3.3 - Sessão – Da diversidade linguística à biodiversidade

Esta sessão teve início com a apresentação de uma imagem do livro a partir da qual os alunos fizeram as suas previsões sobre os acontecimentos deste neste novo episódio da história. Após a leitura do terceiro excerto da história, estabeleceu-se um breve diálogo onde os alunos compararam as suas previsões iniciais com o que de facto se passou na história e responderam a algumas questões de interpretação da mesma.

A partir da presença do papagaio, na história, os alunos foram questionados sobre se o papagaio era uma espécie em vias de extinção e se conheciam outras espécies em vias de extinção. De forma a introduzir a actividade seguinte, interrogou-se também os alunos



Figura 4 – Mapa da diversidade linguística e biológica

sobre o desaparecimento das línguas e sobre a relação entre a diversidade de línguas e a diversidade de animais. Esclareceu-se com os alunos o significado das expressões “diversidade linguística” e “diversidade biológica” e clarificou-se a relação entre elas.

Num mapa gigante, afixado no quadro (Figura 4), foram assinalados os cinco países com maior diversidade

linguística, a cor de laranja, os cinco países com maior diversidade biológica, a verde-escuro, e os cinco países com os dois tipos de diversidade, a azul.

À medida que iam sendo assinalados os países no mapa do quadro, os alunos também os identificavam no seu mapa, em A4, distribuído anteriormente (Anexo 12). Ao longo desta actividade explorou-se com os alunos as noções de *continente*, *oceano*, *norte*, *sul*, *este*, *oeste*, de forma a facilitar a localização dos países em questão.

A partir da reflexão sobre a importância dos animais, das plantas e das línguas para o equilíbrio do Mundo, propôs-se aos alunos a realização da actividade “Os guardiões do ambiente” a qual foi realizada em pequenos grupos (os grupos de trabalho que a professora da turma normalmente utiliza nas suas aulas). A cada grupo foi atribuída, através de um sorteio, uma temática diferente: os “Zoólogos” tinham de pesquisar sobre um animal em vias de extinção, os “Botânicos sobre uma planta em vias de extinção, os “Ecologistas” deviam apresentar algumas sugestões para a protecção do ambiente e, por fim, os “Linguistas” de responder a algumas questões sobre a diversidade linguística.

Cada grupo seleccionou e organizou, livremente, a informação fornecida (recortes de revistas, artigos da Internet, fotocópias de artigos e de páginas de enciclopédias) de forma a poderem responder às questões colocadas numa grelha de registo (Anexo 13). Após a grelha de registo estar devidamente preenchida, cada grupo organizou um cartaz com o título do trabalho, a grelha, desenhos, imagens e/ou recortes e a constituição do grupo.

Para finalizar esta sessão, cada aluno recebeu uma ficha de registo “Em grupos de dois escrevam o que aprenderam hoje na Ilha das Palavras” (Anexo 14).

2.3.4 - Sessão – Água: um tesouro a preservar

Iniciámos esta sessão com um diálogo sobre o episódio da história lido na sessão anterior. Após a leitura de mais um excerto da mesma, os alunos deram a sua opinião acerca do desenrolar dos acontecimentos e de como iria a personagem principal da história chegar à Ilha das Palavras.

De seguida, passou-se para a apresentação dos trabalhos de grupo, realizados na sessão anterior (Figuras 5, 6, 7 e 8), tendo-se concedido algum tempo para os grupos se organizarem e pensarem em alguns aspectos da exposição, tais como o facto de todos os elementos do grupo terem de participar, explicando o que aprenderam, aquilo que mais

gostaram e aquilo que menos gostaram. Após a apresentação de cada trabalho os restantes alunos fizeram perguntas e alguns comentários aos trabalhos expostos.

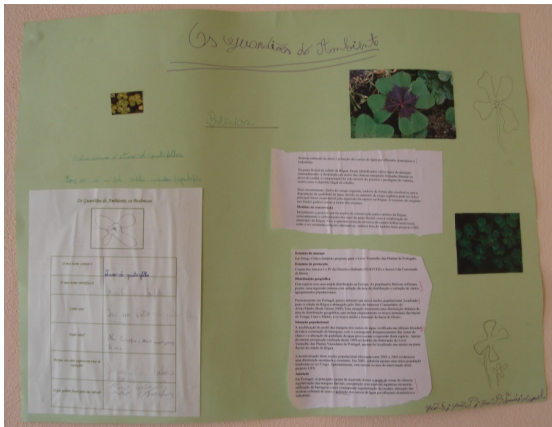


Figura 5 – Cartaz – Os Botânicos



Figura 6 – Cartaz – Os Ecologistas

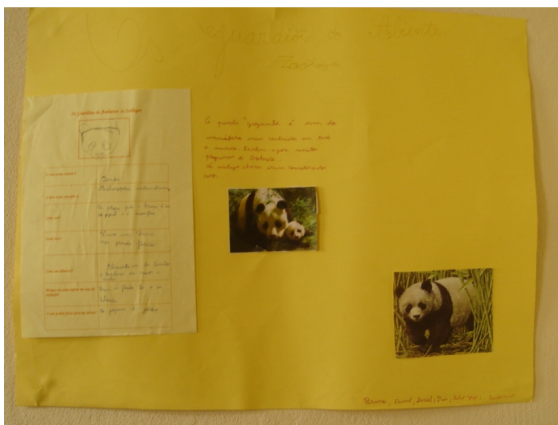


Figura 7 – Cartaz – Os Zoólogos



Figura 8 – Cartaz – Os Linguistas

A partir da questão “Como será a ilha das palavras?” os alunos pensaram um pouco sobre a importância da água para a vida numa ilha, num país, nas nossas vidas e nas vidas de pessoas de outros países mais pobres. Simultaneamente, estabeleceu-se um pequeno debate onde cada aluno manifestou a sua opinião sobre a importância da água e sobre os comportamentos e atitudes que tomamos no nosso dia-a-dia e que contribuem para um grande desperdício de água. Discutiu-se ainda sobre as formas de poupar a água nas

actividades diárias. Os desperdícios de água identificados pelas crianças foram sendo registados no quadro.

Posteriormente, explicou-se aos alunos que, no âmbito da temática do consumo da água, iam fazer um trabalho em casa durante dois dias e que consistia na actividade “Detectives dos desperdícios de água”. Tal como o nome indica foi proposto aos alunos que actuassem como “detectives” e que escolhessem cinco dos desperdícios de água presentes no quadro e os registassem numa grelha da ficha de trabalho (Anexo 15), sendo estes os desperdícios que iriam procurar e contabilizar nas suas casas. Tendo definido os desperdícios de água, os alunos teriam de observar, em suas casas, quantas vezes aconteciam esses desperdícios e concluir sobre o consumo de água. Foi pedido também que depois de registarem os desperdícios, os alunos alertassem os seus familiares para os comportamentos favoráveis à poupança da água.

Com o intuito de consciencializar os alunos para a quantidade de água que se desperdiça, por exemplo, com uma torneira a pingar, foi-lhes proposto a resolução de um problema matemático “A torneira a pingar” (Anexo 16). O problema foi lido e discutido em grupo-turma e, depois, cada aluno o resolveu livremente, utilizando as suas estratégias preferidas. Quando a maioria dos alunos resolveu o problema, dois alunos foram ao quadro apresentar diferentes formas de o realizar. Alguns alunos apresentaram oralmente outras estratégias a que recorreram para encontrar a solução.

Para finalizar esta sessão cada aluno recebeu uma ficha de registo “O que mais gostaste de aprender hoje na Ilha das Palavras...” (Anexo 17).

2.3.5 - Sessão – As riquezas que nós temos

Antes de se iniciar a habitual leitura da história, os alunos, a partir de duas imagens do livro, fizeram as suas previsões sobre o que se iria passar neste novo episódio. Após a leitura da quinta parte da mesma, os alunos comentaram o excerto que ouviram, respondendo a questões de interpretação.

Seguidamente, os alunos apresentaram, individualmente, a actividade que tinham feito em casa “Os Detectives dos desperdícios da água” e as conclusões a que chegaram sobre o consumo de água nas suas casas.

Partindo da temática dos desperdícios de água, as crianças foram questionadas sobre outros recursos, para além da água, que estivessem mal distribuídos pelos países do Mundo, de forma a introduzir a temática da pobreza. Pediu-se aos alunos que fizessem uns minutos de silêncio para escutarem um poema, “Gente Humilde” (Anexo 18) e visualizarem um power-point, “As riquezas que nós temos” (Anexo 19). De seguida os alunos falaram sobre o que sentiram e o que mais gostaram de ouvir/ver. Discutiui-se, em grupo-turma, a problemática da má distribuição dos recursos, dos hábitos de consumo das nossas sociedades e sobre o que cada um de nós pode fazer para melhorar a vida dos outros. Os alunos, para além de identificarem modos de ajudar as pessoas com menos recursos, começaram a indicar o que poderiam fazer também para proteger os animais e o ambiente.

Neste momento desafiou-se as crianças a realizarem um jogo dramático “Melhor escolher para melhor viver” (Anexo 20). Para tal foi necessário que um aluno retirasse um papel dentro de um saco, no qual estava descrita uma situação que eles deveriam representar, bem como os acessórios a utilizar e as questões que teriam de colocar aos colegas. O aluno que retirou o papel teria de escolher os actores necessários para a dramatização e fazer a leitura da situação descrita, enquanto os seus colegas a representavam, em mímica.

Após cada representação, os restantes elementos da turma respondiam às questões escritas no papel e discutiam se as atitudes representadas eram as mais correctas e, se não, como se devia proceder em situações semelhantes.

É de referir que as cenas representadas pretendiam exemplificar não só os nossos hábitos de consumo, nas mais variadas situações do dia-a-dia, como também apelar para a necessidade de sermos consumidores críticos e informados (por exemplo, consultar os rótulos das embalagens, verificando a data dos produtos, escolher os produtos com menos embalagens, separar as embalagens).

No final de todas as representações os alunos apresentaram oralmente as conclusões a que chegaram sobre os nossos hábitos de consumo.

Para finalizar esta sessão, os alunos preencheram uma ficha de registo relativa às aprendizagens por eles identificadas “Em grupos de dois escrevam o que aprenderam hoje na Ilha das Palavras...” (Anexo 21).

2.3.6- Sessão - A poesia na ilha das palavras

Esta sessão teve início com a recapitulação dos acontecimentos da história ocorridos até então e a visualização de todas as imagens da mesma. Após a leitura do desfecho da história os alunos comentaram-na e responderam a algumas questões de interpretação.

A partir da presença, na história, de vários nomes de poetas perguntou-se aos alunos o nome de outros poetas, se conheciam algum poema e como se distinguia a poesia dos outros tipos de texto.

De seguida, distribuíram-se pelos alunos, organizados em grupos de quatro e cinco elementos, alguns textos escritos em diferentes línguas, tendo cada grupo, de identificar se todos os textos distribuídos eram poemas e em que línguas estavam escritos. Após alguns minutos de análise e observação dos poemas, o porta-voz de cada grupo apresentou as conclusões sobre o que era um poema.

Para ajudar a clarificar as ideias dos alunos, apresentou-se um power-point, “A poesia” com vários poemas, com diferentes esquemas rimáticos e diferentes organizações textuais (Anexo 22).

Após um diálogo sobre o que aprenderam convidou-se os alunos a serem poetas e a redigirem, individualmente, numa ficha de trabalho, um poema, tomando como exemplo os esquemas que tinham visualizado anteriormente. O poema deveria relacionar-se com algum dos temas abordados no projecto ou com aquilo que tinham gostado mais de fazer, podendo realizar uma ilustração (Anexo 23).

Para finalizarmos esta sessão, estabeleceu-se um pequeno diálogo com os alunos sobre a participação no projecto, agradecendo-lhes o interesse e o entusiasmo revelados ao longo das sessões.

3 - Instrumentos de recolha de dados

3.1 - A observação directa e a videogravação

Para uma recolha de dados mais precisa e objectiva acerca da implementação do nosso projecto, optámos por recorrer à observação directa. Esta opção deveu-se ao facto de que os métodos de observação directa “constituem os únicos métodos de investigação

social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 196).

A técnica de observação directa que privilegiámos foi a observação participante pois nela o observador é considerado um elemento do grupo em estudo, o investigador participa na vida colectiva, sendo-lhe possível recolher os dados a partir do interior.

A observação directa “é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados (...) Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 165).

Tal como as outras técnicas de recolha de dados, a observação directa também tem as suas limitações e pode levantar alguns problemas, tais como:

- dificuldades ao nível do registo das observações, uma vez que, neste caso, a investigadora está simultaneamente a investigar e a implementar a unidade didáctica, não sendo possível tomar notas no próprio momento. Para além disso, a investigadora não pode confiar nas recordações do momento uma vez que a memória é selectiva e eliminaria uma grande parte dos comportamentos observados que se podiam revelar importantes na investigação;
- problemas ao nível da interpretação das observações que deve ser articulada outros métodos, outras técnicas de investigação (*ibidem*:199)

Para ultrapassar as dificuldades ao nível do registo das observações, optámos por proceder à videogravação das sessões com o fim de podermos captar, com mais rigor, as situações e comportamentos dos alunos, bem como a forma e o conteúdo da comunicação, isto é, das interações verbais e não-verbais (Estrela, 1994: 29). Com essas gravações, pudemos, assim, observar os comportamentos e atitudes dos alunos que só se conseguem captar no momento em que se produzem.

É de notar que os alunos foram previamente informados de que as sessões iriam ser videogravadas e enviou-se uma carta aos encarregados de educação para darem a sua autorização.

3.2 - A entrevista

Após a implementação das sessões do projecto, realizámos, duas semanas depois, no dia 8 de Junho de 2006, entrevistas aos alunos, de forma a recolhermos informações pertinentes para o estudo.

A entrevista, de acordo com Quivy e Campenhoudt, permite “efectuar um trabalho de investigação aprofundado que, quando conduzido com lucidez e as precauções necessárias, apresenta um grau de validade satisfatório” (1992: 200).

A entrevista que efectuámos teve como finalidade compreender qual o impacto que o projecto teve nos alunos no que se refere aos aspectos positivos e negativos do projecto e aos conhecimentos e comportamentos dos alunos.

Tendo sempre presente o facto de que estávamos a entrevistar crianças pequenas, optámos por realizar a entrevista em grupos e não individualmente uma vez que de acordo com Walsh, Tobin e Graue, “as crianças ficam mais relaxadas quando estão com um amigo e tendem a entreajudar-se, mantendo-se mais sinceras e lineares (2002: 1054). Assim sendo, organizámos os alunos em quatro grupos (entre 4 a 6 elementos), tentando integrar crianças extrovertidas e introvertidas de forma a criar um ambiente mais descontraído e a permitir que todas pudessem expressar a sua opinião sem se sentir intimidadas.

Tivemos também a preocupação de, atendendo ao público-alvo, fazer entrevistas relativamente curtas, sendo que a sua duração foi de 15 a 20 minutos (cada uma das quatro).

O tipo de entrevista que escolhemos foi a entrevista centrada, mais conhecida por *focused interview* que tem por objectivo, segundo Quivy e Campenhoudt, “analisar o impacto de um acontecimento ou de uma experiência precisa sobre aqueles que a eles assistiram ou que neles participaram” (1992: 193). Incluímos, no guião da entrevista, perguntas abertas e fechadas para que a pudessemos conduzir para os assuntos por nós pré-definidos e, simultaneamente, dar liberdade aos alunos de se exprimirem livremente sobre os assuntos propostos. Importa salientar que, apesar de termos um guião orientador, no decurso das entrevistas, as questões foram sendo enunciadas em função das respostas dadas pelos alunos a fim de podermos compreender melhor as informações por eles transmitidas.

Concebemos a entrevista numa estrutura organizada em três partes (Anexo 24):

- 1- *Fase inicial* - com esta fase pretendíamos estabelecer o contacto inicial com os alunos e contextualizar a entrevista, verificando se os alunos se recordavam dos temas propostos;
- 2- *Fase do desenvolvimento* – nesta fase almejámos averiguar quais os aspectos mais e menos positivos do projecto para as crianças e verificar os conhecimentos por elas adquiridos;
- 3- *Fase final* – por fim, desejámos recolher a opinião dos alunos sobre a finalidade do projecto, podendo eles acrescentar alguma informação que considerassem importante e que ainda não tivessem tido a oportunidade de referir.

O registo das informações efectuou-se com o auxílio de um gravador portátil, nunca desligado durante a entrevista, para permitir o registo, na íntegra, do discurso dos alunos.

Durante as entrevistas assumiu-se uma atitude de escuta, evitando-se interromper os discursos e respeitando-se os silêncios e as pausas para dar oportunidade aos alunos de pensarem sobre o que se estava a perguntar (Carmo e Ferreira, 1998). Contudo, de forma a obter respostas e opiniões de todos os alunos, por vezes foi necessário focalizar a nossa atenção em determinadas crianças, questionando-as directamente sobre os temas em debate. Para além disso, tivemos de organizar, por vezes, a participação dos alunos para não falarem todos em simultâneo.

No nosso estudo, optámos por transcrever a entrevista final realizada aos quatro grupos de alunos, com o intuito de recolhermos e analisarmos os dados de forma a melhor compreendermos os efeitos resultantes da nossa intervenção (Anexo 25)

Para efectuarmos as transcrições de forma mais rigorosa construímos uma tabela de convenções a partir da tabela proposta por Andrade & Araújo e Sá (1995) (Anexo 26).

3.3 - As fichas de registo

O recurso às fichas de registo no final de cada sessão foi um dos instrumentos de recolha de informação que adoptámos e que se constituiu num recurso importante pois através dele conseguimos recolher, em registo escrito, a opinião de todos os alunos sobre as aprendizagens efectuadas e as actividades mais significativas nessa sessão.

Nesta ficha de registo não pedimos aos alunos que respondessem a questões pré-definidas mas concedemo-lhes um espaço onde pudessem registar livremente as suas ideias sobre as aprendizagens efectuadas e as actividades mais apreciadas.

Tendo apresentado os instrumentos de recolha de dados por nós privilegiados passamos à análise dos dados para podermos dar resposta às questões de investigação que conduziram a este estudo.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“La investigación es una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica.”

(Latorre, 2003: 9)

Sumário IV

Após a apresentação do nosso estudo e a justificação das nossas opções metodológicas, debruçamo-nos, neste capítulo, sobre a análise e discussão dos dados recolhidos ao longo do estudo.

Num primeiro momento, especificaremos o processo de definição e de construção dos instrumentos e das categorias de análise de dados para, num segundo momento, analisamos e discutimos os dados propriamente ditos.

Tendo a consciência de que recolhemos um *corpus* extenso e, dadas as limitações temporais da entrega da dissertação, cingimos a nossa análise ao nível de envolvimento dos alunos, revelado no decorrer das sessões, à apreciação que os alunos fizeram sobre o projecto e aos conhecimentos que afirmam ter adquirido aquando da realização da entrevista final. Tecemos também algumas considerações no que se refere às atitudes que os alunos foram revelando estar a desenvolver.

No decorrer da nossa análise, almejamos responder às nossas questões de investigação para podermos ser capazes de apresentar e discutir algumas propostas concretas capazes de sensibilizar para a diversidade linguística na perspectiva de uma educação para o desenvolvimento sustentável, nos primeiros anos de escolaridade, mais concretamente no 1º CEB.

1 – Metodologia de análise de dados

1.1 - A análise de conteúdo

Dada a natureza deste estudo privilegiámos, como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo, uma vez que esta, “incidindo sobre a captação de ideias e de significação da comunicação, constitui um método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos dando ao investigador a possibilidade de interpretar o texto (oral e escrito) dele retirando a informação que será organizada de forma categorizada (Pardal & Correia, 1995: 73).

A análise de conteúdo possibilita uma descrição *objectiva* (obedece a regras claras que permitem que investigadores diferentes alcancem semelhantes resultados), *sistemática*

(todo o conteúdo é ordenado e integrado em categorias) e *quantitativa* (a frequência dos elementos de cada categoria é, muitas vezes, calculada) do conteúdo das comunicações, possibilitando a sua interpretação, permitindo, por isso, a realização de inferências (Bardin, 2000). Podemos, deste modo, dizer que a análise de conteúdo consiste numa descrição dos dados recolhidos e na sua respectiva interpretação (significado atribuído aos dados), mediadas pelas inferências do investigador permitindo não só “a compreensão do fenómeno que constitui objecto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmo nalguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão” (Carmo & Ferreira, 1998: 259).

Considerámos, assim, que analisar o conteúdo das entrevistas que realizámos nos permitia, por um lado, organizar os dados recolhidos e, por outro lado, elaborar um esquema claro e definido que permitisse sistematizar a informação recolhida, construindo conhecimento acerca da temática em estudo.

Importa salientar que, aquando da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, procedemos, simultaneamente, a uma análise do discurso produzido pelas crianças durante a entrevista, sendo este definido como “a língua no acto, na execução individual” (Cunha & Cintra, 2000: 1). Assim, tentamos compreender como é que os alunos, no seu discurso verbal produzido durante as entrevistas e falavam dos temas abordados durante o projecto e dos conhecimentos que pensavam ter adquirido.

A análise do discurso permite-nos também observar como a língua é utilizada para o desenvolvimento de conceitos, de temas e para o relato desses temas “the social construction of meanings through language is a key concern for both researchers and educators. Discourse analysis is a significant and germane development in this regard (Chapman, 2003, 175).

Para além da análise de conteúdo do discurso dos alunos considerámos ser de crucial importância a análise da interacção não verbal uma vez que a comunicação não verbal inclui as expressões faciais, os olhares, as expressões e posturas corporais, a comunicação táctil, a expressão das emoções e sentimentos, bem como a compreensão dos símbolos e dos signos, constituindo-se com das mais ricas fontes de conhecimento do Outro. A comunicação não verbal “has great functional significance in our society. In a great variety of situations, communicators can more easily achieve their communicative purpose by

improving the accuracy and efficiency of their nonverbal communication (Leathers, 1997: 5).

A comunicação não verbal permite concretizar seis grandes funções comunicativas, de acordo com Leathers, a saber: fornecer informação; regular a interação; expressar emoções; permitir a metacomunicação; controlar as situações sociais; e, por fim, fornecer e gerir as impressões dos interlocutores sobre a própria comunicação (1997). Importa salientar que a comunicação não verbal raramente ocorre separadamente da comunicação, verbal, mas dá-se na interação com ela, sendo que estes dois tipos de comunicação conjuntamente, é que dão significado ao acto de comunicação.

Neste sentido, privilegiamos a utilização da escala de Envolvimento de Leuven como meio de observar a interação não verbal produzida pelos alunos no decorrer das diferentes actividades concretizadas em sala de aula.

Temos a consciência de que, enquanto investigadoras, podemos nem sempre conseguir a neutralidade necessária, condicionada pelas nossas próprias motivações e representações, aquando da interpretação dos resultados, pelo que tentaremos, com o máximo de cuidado e rigor, reflectir sobre as interpretações e conclusões que vamos chegando.

Considerando, pelas vantagens anteriormente descritas, a técnica de análise de conteúdo a mais adequada e proveitosa para o nosso estudo passaremos a apresentar a escala de Envolvimento de Leuven como meio de análise de dados também por nós privilegiada.

1.2 - A escala de nível de envolvimento de Leuven

O conceito de *envolvimento*, que é um conceito-chave da Educação Experiencial, é visto como um importante indicador da qualidade de ensino. De acordo com Rayna, “focusing on the involvement of children is the best means to appreciate the quality of the education proposed to them” (1995: 18). Pode-se assim dizer que o envolvimento é uma medida da qualidade da educação, sendo aplicável a uma infinidade de situações e observável em todas as idades.

O envolvimento é definido por Leavers como

“a quality of human activity that can be recognised by concentration and persistence; is characterised by motivation, fascination and implication, openness to stimuli and intensity of experience both at the sensoric and cognitive level; deep satisfaction and a strong flow of energy at the bodily and spiritual level; is determined by the exploratory drive and the individual pattern of developmental needs, the fundamental schemes reflecting the actual developmental level; indicates that development is taking place” (1994b: 5).

Isto significa que o envolvimento é um estado em que um indivíduo se encontra durante a realização de uma determinada actividade, estado esse caracterizado pela concentração, experiência intensa, motivação intrínseca e altos níveis de energia e satisfação, possuindo o ímpeto exploratório (*exploratory drive*) que é a vontade intuitiva de realizar determinada actividade (Laevers, 2000).

Na linha da Educação Experiencial pressupõe-se que, quanto mais elevado for o grau de envolvimento das crianças, maior será a aprendizagem, isto porque enquanto a criança se envolve nas actividades está simultaneamente a desenvolver capacidades a diferentes níveis (pessoal, social, motor, linguístico).

Todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que activa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem. Assim, uma correcta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, activa todo um grupo de processos de desenvolvimento, sendo que esta activação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. (Vigotsky, 1977).

Um aluno totalmente implicado, operacionaliza, aos seus mais altos níveis, as suas capacidades, “nobody will deny that children who are deeply involved in activities and phenomena will learn and develop better than children who are not involved” (Vejeskov, 1995: 16). Este desenvolvimento não é facilmente observável e muito menos mensurável. É algo que só a criança experiencia, sendo o grau de envolvimento o único indício que recebemos, enquanto educadores, do desenvolvimento dessas capacidades (Coelho, 2006).

Segundo Laevers & Heylen, “involvement means that there is intense mental activity that a person is functioning at the very limits of his or her capabilities, with an energy flow that comes from intrinsic sources. We couldn’t think of any condition more favourable to real development. If we want deep-level-learning we cannot do it without involvement” (2003: 15). Neste sentido, o envolvimento afecta o processo de aprendizagem na medida em que, quanto maior for o nível de envolvimento, maior será o desenvolvimento do aluno, que conduzirá indubitavelmente a um processo de *deep-level learning* (aprendizagem de nível profundo) (Laevers, 2000).

Contudo, para que a criança se envolva plenamente nas actividades e tenha um alto nível de envolvimento, é imprescindível que as tarefas propostas sejam orientadas para níveis de desenvolvimento que apontem para novos estádios de desenvolvimento, que coincidam com as capacidades do aluno, ou seja, que se situem na sua Zona de Desenvolvimento Próximo (Vigotsky, 1977). O nível de desenvolvimento efectivo da criança refere-se ao “nível de desenvolvimento das funções psico-intelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento, já realizado” (Vigotsky, 1977: 42). Mas esse nível de desenvolvimento efectivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. O que a criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se Zona de Desenvolvimento Próximo que faz referência “não só ao processo de desenvolvimento até ao momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também aos processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (ibidem).

Vigotsky definiu assim a Zona de Desenvolvimento Próximo como a “diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de fazer com a ajuda das pessoas mais experimentadas ou o instrutor”, é essencialmente “uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz “(in Fino, 2001: 281).

Podemos, neste quadro, dizer que a educação só é de qualidade quando faz desenvolver o aluno e promove o seu potencial e para que tal ocorra é necessário que haja envolvimento. Por estas razões, o envolvimento é um excelente indicador dos processos de desenvolvimento da criança e um indicativo da qualidade de ensino, sendo obtido pela presença ou ausência de um conjunto de sinais de envolvimento definidos por Laevers:

- *Concentração* - quando a criança focaliza a sua atenção apenas ao espaço limitado da sua actividade. O seu olhar está fixo ao material que possui ou na actividade que está a realizar e dificilmente algo desvia a sua atenção;
- *Energia* – quando a criança fala alto e com entusiasmo, realiza as acções com zelo e as actividades com muita rapidez (transpira por exemplo);
- *Complexidade e criatividade* – quando a criança dá o seu melhor nas actividades e incute algo de pessoal e de novo aos seus trabalhos, algo que não era pedido ou estava previsto pelo professor;
- *Expressão facial e postura* – quando a criança revela alguns sinais não-verbais que são óptimos indicadores de envolvimento como o brilhar dos olhos, um olhar que vagueia pela sala ou um olhar fixo e concentrado, o modo de se sentar, entre outros;
- *Persistência* – quando a criança está envolvida numa actividade e dificilmente desiste de a concretizar;
- *Precisão* – quando a criança dá uma atenção especial às suas tarefas, se revela atenta a pormenores e cuidadosa na execução das actividades;
- *Tempo de reacção* – quando a criança responde fácil e rapidamente à realização das actividades propostas;
- *Comunicação* - quando a criança explicita de forma verbal o seu envolvimento através de expressões de satisfação ou de descrições entusiasmadas sobre as actividades realizadas;
- *Satisfação* – quando a criança aprecia o seu trabalho e revela prazer no que faz (1994b: 6).

Estes sinais de envolvimento definidos por Laevers apontam para as dimensões da comunicação verbal e não verbal pretendendo-se com eles analisar, também a interacção entre os alunos entendida, para Araújo e Sá & Andrade, “como uma acção recíproca conjunta, conflituosa, e/ou cooperativa, entre dois ou mais agentes que se encontram numa relação de interdependência (2002: 21). Para estas autoras, “um trabalho crítico sobre a interacção permite reflectir sobre diferentes aspectos das actividades de sala de aula, tais como o uso da língua, as estratégias de ensino/aprendizagem mobilizadas, o clima relacional e os valores e princípios pedagógicos que se defendem (2002: 87). Neste

sentido, através da escala de envolvimento de Leuven pretendemos analisar a interacção e o envolvimento dos alunos aquando da realização das actividades por nós propostas com o intuito de compreendermos também o nível de qualidade das nossas propostas educativas.

Os esforços para operacionalizar este conceito resultaram na construção de um instrumento, the *Leuven Involvement Scale* (LIS) desenvolvido por Laevers e pela sua equipa. A escala que adaptamos para o nosso estudo é a escala proposta por Laevers para crianças do pré-escolar, the *Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC). Esta escala é composta por cinco níveis:

Nível 1 – ausência de actividade;

Nível 2 – actividade frequentemente interrompida;

Nível 3 – actividade mais ou menos contínua;

Nível 4 – actividade com momentos muito intensos;

Nível 5 – actividade muito intensa (Laevers, 1994b: 7).

Esta escala não tem como objectivo emitir juízos sobre os professores ou sobre os alunos mas pretende dar-nos indicadores de aspectos positivos e negativos das práticas pedagógicas, através do nível de envolvimento dos alunos nas actividades.

Na busca de um ensino de qualidade, os professores tentarão proporcionar actividades em que os alunos se envolvam mais pois, quanto maior for o nível de envolvimento, maior será o desenvolvimento das capacidades e, conseqüentemente, melhor e mais efectiva será a aprendizagem (Laevers, 1995). Os resultados obtidos por esta escala permitirão aos professores repensarem alguns aspectos das suas próprias práticas, constituindo-se uma ferramenta preciosa no que se refere à tomada de decisões pedagógicas.

Esta escala constitui-se também, no entender de Oliveira - Formosinho e Araújo, uma forma de consagrar o direito de participação das crianças “constituindo o *envolvimento* uma forma óptima de monitorização de processos/aprendizagens e de os investigar. Por inerência, é também um instrumento valioso para a salvaguarda de direitos substantivos das crianças” (2004: 92).

É importante referir que algumas críticas feitas à utilização desta escala apontam para o facto de que, algumas vezes, uma criança aparentemente passiva pode, em alguns casos, estar “in the midst of intense reflection”, o que pode conduzir a uma avaliação

incorrecta acerca do envolvimento da criança. Usar o conceito de envolvimento pode ser muito proveitoso, contudo é necessário ser extremamente cauteloso quando se utiliza a escala “to avoid the trap of labelling children or adults, and to confine it strictly to appreciating educational settings” (Rayna, 1995: 20).

É óbvio que não podemos cair na ilusão de que, durante a aplicação desta escala de “medição” do nível de envolvimento, o observador consiga ser totalmente neutro e objectivo. Para esta tarefa é pedido ao observador que se descentre de si próprio e se tente colocar na perspectiva da criança e que observe cautelosamente todos os sinais de envolvimento, o que não é fácil e exige algum treino.

Esta escala possibilita avaliações ou observações periódicas (3 ou 4 vezes) por ano lectivo, devendo resultar num retorno imediato do que se faz em determinada sala e em propostas instantâneas de melhorias para as falhas detectadas, sendo que qualquer professor pode recorrer a esta escala como modo de avaliar a qualidade do ensino que oferece aos seus alunos (Pascal & Bertram, 1995).

Para utilizar a escala de Nível de Envolvimento é necessário ter em atenção alguns procedimentos, entre os quais: escolher a actividade que se pretende observar; identificar as crianças que estarão envolvidas nessa actividade; concentrar a observação até um máximo de 12 crianças; observar as crianças três vezes por sessão em intervalos de dois minutos; videogravar as sessões como forma de facilitar a classificação do envolvimento da criança; registar cada observação na Folha de Observação do Envolvimento da criança.

Para proceder aos registos nesta folha existem alguns passos que devemos ter em conta: registar o número de crianças presentes durante a sessão de observação; o número de adultos presentes durante a sessão de observação; a hora e a data; descrever o tipo de actividade e o período observado, de forma breve; inserir a decisão quanto ao nível de envolvimento predominante durante os dois minutos de observação, de acordo com os sinais de envolvimento descritos anteriormente, comentando a nossa decisão (Pascal & Bertram, 1995).

Apesar da escala de nível de envolvimento de Leuven ser dirigida para crianças em idade pré-escolar considerámos pertinente utilizá-la com as crianças participantes do nosso estudo, (entre os 8-9 anos de idade) que frequentam o 3º ano de escolaridade, uma vez que ela permite uma recolha de informação sobre a qualidade das práticas educativas que propomos, pela análise do envolvimento dos alunos. Além disso, esta escala, no nosso

entender, permite obter resposta às nossas questões e de investigação e verificar se as nossas escolhas pedagógico-didáticas envolveram as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento. Sabendo que um alto nível de envolvimento concorre para um alto nível de aprendizagem, considerámos que seria útil e enriquecedor para o nosso estudo utilizar, ainda que de forma adaptada, esta escala.

Muitos são os estudos que utilizam *the Leuven Involvement Scale for Young Children* no pré-escolar em Portugal, tais como os desenvolvidos por Júlia Oliveira Formosinho do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (2004) e por Gabriela Portugal da Universidade de Aveiro (2002).

O conceito de envolvimento é também trabalhado, com sucesso, em alguns países europeus, com crianças até aos 9 anos de idade (Vejleskov, 1995; Campen, 1995). Dos resultados obtidos através do conceito de envolvimento com crianças em idade escolar, Campen, afirma que “if the curriculum is used properly it can contribute to progress in the children development, because it facilitates involvement and makes it possible to produce the desired results” (1995: 76). Baseando-nos, nestes estudos, que relatam com sucesso a utilização da escala de nível de envolvimento com crianças em idade escolar, sentimo-nos confiantes também para a ela recorrer, adaptando-a às nossas necessidades e contextos.

Tendo descrito a importância da utilização desta escala de envolvimento, passamos, então, a apresentar o instrumento de tratamento de dados que elaborámos para o nosso estudo.

1.3 - O instrumento de tratamento de dados

Toda a informação por nós recolhida através dos diferentes instrumentos será organizada em categorias de análise uma vez que estas, sendo “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado,” permitirão apresentar os dados recolhidos de forma organizada, atribuindo-lhes uma significação objectiva (Grawitz, 1993, in Carmo & Ferreira, 1998: 255).

Segundo Vala uma categoria é geralmente “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”, permitindo, deste modo, a organização do conteúdo informativo (1986: 111). Assim sendo, para a definição das categorias de análise

do nosso estudo começámos por fazer uma leitura “flutuante” do conteúdo das transcrições das sessões e das transcrições das entrevistas, bem como dos registos dos alunos, efectuando, assim, uma pré-análise ou uma apreciação global das possibilidades de análise.

Após esta primeira leitura global definimos quais as unidades de registo que poderiam servir de suporte à análise de conteúdo, reconstruídas e reformuladas algumas vezes até considerarmos que iam ao encontro dos nossos objectivos de investigação.

Depois de definidas as categorias de análise e clarificadas as unidades de registo organizámo-nos de acordo com as sugestões de Bogdan e Biklen e atribuímos a cada categoria uma cor e uma abreviatura diferente (1994). De seguida, analisámos todas as transcrições elaboradas e, à medida que as íamos lendo, assinalámos as respectivas cores e abreviatura das categorias. Deste modo, organizaram-se os dados nas respectivas categorias de forma mais rápida e adequada.

Tendo em conta os objectivos do nosso estudo, considerámos três categorias de análise presentes no Quadro 3.

Quadro 3 – As categorias de análise

Categorias	Subcategorias
1. <i>Nível de envolvimento</i>	1.1-Concentração
	1.2-Energia
	1.3-Persistência
	1.4-Tempo de reacção
2- <i>Percepção sobre os conhecimentos adquiridos</i>	2.1- Conhecimentos sobre a diversidade linguística
	2.2- Conhecimentos sobre a diversidade biológica
	2.3- Conhecimentos sobre importância de preservar a água
	2.4- Conhecimentos sobre a partilha e distribuição dos bens e recursos
	2.5- Conhecimento sobre os hábitos de consumo
2. <i>Apreciação do projecto</i>	3.1- Utilidade
	3.2- Satisfação
	3.3- Divulgação

Para cada uma das categorias apresentadas definimos também as respectivas subcategorias, para as quais tecemos uma breve descrição.

C1- Nível de envolvimento

O conceito de envolvimento preconizado por Laevers permite avaliar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem através da observação dos comportamentos da criança, como já descrevemos e justificámos anteriormente.

Devido a alguns problemas técnicos com a videogravação das sessões não nos foi possível avaliar com rigor e precisão todos os sinais de envolvimento definidos por Leavers, por isso escolhemos apenas quatro sinais de envolvimento que saberíamos que podíamos observar e avaliar com alguma exactidão: *concentração*, *energia*, *persistência* e *tempo de reacção*, como se pode observar no Quadro 4.

Quadro 4 – Categoria 1 – Nível de Envolvimento

Subcategorias	Descrição
<i>1.1- Concentração</i>	Sinais da focalização dos olhos dos alunos nas actividades, sinais de atenção ou distração na realização das actividades.
<i>1.2- Energia</i>	Sinais da fala alta e entusiasmada dos alunos e de acções e movimentos que desempenham com rapidez e instantaneidade.
<i>1.5- Persistência</i>	Sinais de desistência, ou não, dos alunos na realização das actividades e do zelo e cuidado com que as realizam.
<i>1.7- Tempo de reacção</i>	Sinais da reacção dos alunos às actividades (por exemplo a rapidez de resposta à actividade).

C2 - Percepção sobre os conhecimentos adquiridos

Um dos objectivos da nossa investigação foi compreender as vantagens para os alunos de um projecto desta natureza. Assim sendo, damos conta nesta categoria, das afirmações das crianças sobre as aprendizagens efectuadas, durante as sessões do projecto e no decorrer da entrevista, sobre as diversas temáticas abordadas.

É de referir que os conhecimentos apresentados remetem para as diferentes áreas do Desenvolvimento Sustentável Economia, Sociedade e Ambiente, (ver capítulo I) apresentadas pela UNESCO (2004) como se pode ver no Quadro 5.

Quadro 5 – Categoria 2 – Aprendizagens alcançadas

Subcategorias	Descrição
2.1- Conhecimentos sobre a diversidade linguística	Unidades de registo onde se verifica que os alunos adquiriram conhecimento sobre as línguas, a diversidade linguística e a necessidade da sua preservação.
2.2- Conhecimentos sobre a diversidade biológica	Unidades de registo que remetem para os conhecimentos adquiridos sobre o conceito de diversidade biológica, sua preservação e relação que estabelece com a diversidade linguística.
2.3- Conhecimentos sobre importância da preservação dos recursos - a água	Unidades de registo que evidenciam os conhecimentos adquiridos sobre a importância de preservar a água e sobre a sua utilização de forma racional e equilibrada.
2.4- Conhecimentos sobre a partilha e distribuição dos bens e recursos	Unidades de registo que revelam os conhecimentos adquiridos sobre a má distribuição dos bens e da riqueza.
2.5- Conhecimento sobre os hábitos de consumo	Unidades de registo que apontam para os conhecimentos adquiridos sobre os hábitos de consumo das sociedades modernas e sobre o papel que temos enquanto consumidores críticos.

C3 - Apreciação do projecto

Tendo em conta um conjunto de afirmações dos alunos sobre o projecto organizámos esta segunda categoria. Estas informações são complementares dos dados recolhidos pela videogravação e analisados pela escala de Nível de Envolvimento, uma vez que nos permitirão avaliar o projecto que concebemos, na perspectiva das crianças. Assim, utilizando o testemunho dos alunos acerca do projecto, organizámos as suas declarações em três subcategorias: *utilidade, satisfação, divulgação*, presentes no Quadro 6.

Quadro 6 – Categoria 3- Apreciação do projecto

Subcategorias	Descrição
3.1- Utilidade	Unidades de registo que revelem as opiniões dos alunos sobre a utilidade deste projecto para a sua formação.
3.2- Satisfação	Unidades de registo que se focalizem sobre os aspectos que os alunos mais e menos apreciaram no projecto.
3.3- Divulgação	Unidades de registo que remetem para a divulgação do projecto junto das famílias por parte dos alunos

Tendo apresentado as categorias de análise dos dados que recolhemos, no âmbito deste estudo, passamos a descrever e discutir os resultados obtidos à luz das categorias definidas.

2 - Análise e discussão dos resultados

2.1 - Nível de envolvimento

Iniciamos a discussão dos resultados obtidos com a análise do nível de envolvimento revelado pelos alunos nas seis sessões que desenvolvemos. Em cada uma das sessões realizámos várias actividades e o ideal seria comentar o nível de envolvimento de todos os alunos, em todas as actividades, porém, apenas observamos uma actividade de cada sessão. O primeiro motivo prende-se com limitações temporais, no que se refere à impossibilidade de observar e reflectir sobre todas as actividades propostas e sobre todos os alunos, o que daria um *corpus de análise* rico mas muito extenso e difícil de analisar no tempo definido para a entrega do estudo. O segundo motivo está relacionado com alguns problemas técnicos que tivemos com as videografações, aquando da utilização da câmara de filmar nomeadamente no que se refere à sua colocação na sala de aula. Como a sala era pequena e havia pouco espaço para a colocar de forma adequada, não foi possível visualizar todos os alunos em todas as sessões. Como optámos por colocar, em cada sessão, a câmara de filmar numa posição diferente, não conseguimos observar os mesmos alunos em todas as sessões.

Assim sendo, escolhemos observar, em cada sessão, 2 a 3 alunos, sendo estes seleccionados apenas pelo critério da melhor visibilidade e, conseqüentemente, a possibilidade de observação com mais rigor e pormenor. No total analisámos 15 alunos diferentes em 6 actividades, 1 de cada sessão.

A análise feita foi realizada de acordo com o que sugere Laevers (1994) e Pascal & Bertram (1995): primeiro, observámos os alunos e registámos, numa ficha de observação, o seu nível de envolvimento, classificando-o como *baixo*, *médio* ou *alto* (Anexo 27). Posteriormente, tentámos classificar o nível de envolvimento obtido na escala de 1 a 5 como propõe Laevers (1994). É de referir que sentimos a necessidade de utilizar o sinal ⁺ sempre que considerámos que o aluno está num nível intermédio, tal como o autor sugere.

Passamos, de seguida, a descrever as actividades que foram alvo da nossa análise bem como o nível de envolvimento revelado pelos alunos observados no decorrer dessa mesma actividade.

2.1.1 - Sessão 1 – Construção do painel da Língua Portuguesa

A actividade que observámos, nesta sessão, foi a construção do painel da Língua Portuguesa, com a duração total de 10 min (Anexo 3).

Esta actividade consistiu num diálogo sobre a origem e formação da Língua Portuguesa, a partir da visualização de um power-point, “A história da Língua Portuguesa”. À medida que cada criança identificava uma língua, esta era escrita num cartão que, por sua vez, era afixado no quadro, à volta de uma imagem com o título “A Língua Portuguesa”, construindo-se assim um painel.

Nesta sessão foram observadas três crianças. A1 uma menina, caracterizada pela professora como introvertida, interessada e empenhada. A2 foi definida também como uma menina calma e tranquila com muita vontade de aprender, empenhando-se com muito entusiasmo nos trabalhos. Por sua vez, A3 foi descrito como um menino muito falador, alegre e extrovertido, que apreende tudo com muita facilidade.

Para verificar o nível de envolvimento referente a cada aluno, atente-se nas tabelas de observação em anexo (Anexo 28).

Os descritores de envolvimento de A1 situam-se sempre no nível médio, com a excepção da concentração que, no 3º episódio, aumenta para o nível alto. A1 não desvia a

sua atenção do que se passa no decorrer da actividade e coloca o dedo no ar com vontade de participar. Porém, só fala quando solicitada pela professora.

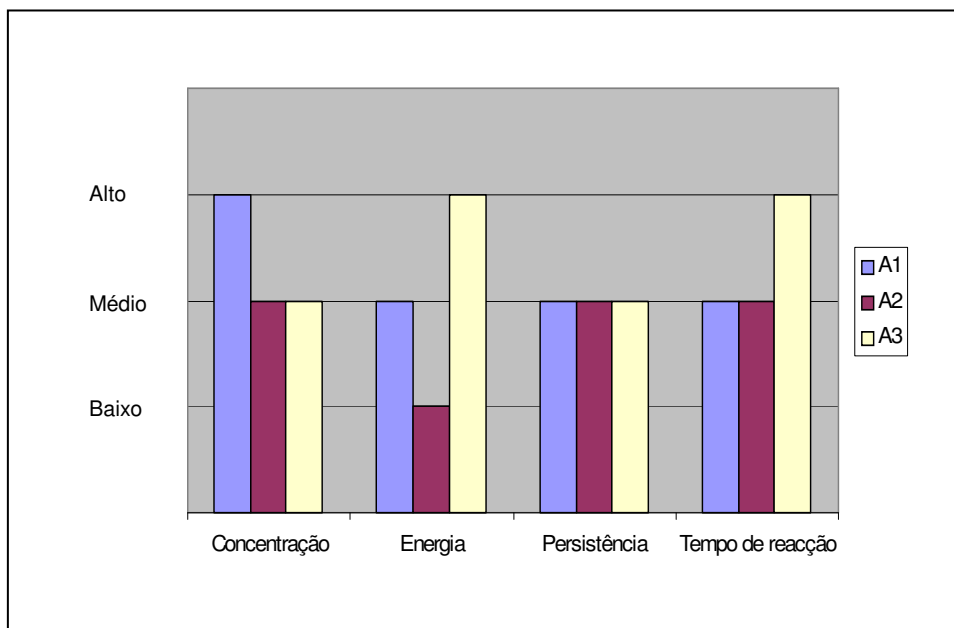
Após ter dito o nome de uma das línguas que contribuiu para a formação da Língua Portuguesa, A1 foi ao quadro afixar o seu cartão e a sua satisfação foi demonstrada por um sorriso nos lábios. Demonstra muita persistência na realização da actividade, principalmente no 3º episódio, não desistindo de querer participar no diálogo que se estabelece, levantando constantemente o braço para intervir. Reage com alguma rapidez às actividades propostas.

No que se refere a A2, esta mantém um comportamento estável ao longo de toda a actividade, comportamento que classificamos de nível médio. Revela um bom nível de concentração no 2º episódio quando é solicitada a escrever a língua que identificou num cartão e a afixá-lo no quadro. Está sempre atenta e a observar com atenção o desenrolar da actividade, porém, não revela muita energia (devido talvez à sua natureza calma e tímida) mas reage com alguma rapidez às solicitações e tarefas propostas.

No que diz respeito a A3, este revela indicadores de envolvimento que vão desde o nível médio ao alto, principalmente no que se refere à energia, persistência e ao tempo de reacção. Este aluno levanta rapidamente o braço para participar, agita-se na cadeira e chega a levantar-se da mesma só para a professora o deixar participar. Sem importunar, não desiste de querer participar. É persistente aquando da realização das actividades e reage com muita rapidez e entusiasmo durante toda a actividade.

Para melhor compreensão da análise aos três alunos escolhidos nesta primeira sessão, apresentamos o Gráfico 7, que evidencia os sinais de envolvimento por aluno:

Gráfico nº 7 - Sinais de envolvimento de A1, A2 e A3



Como se pode observar, A3 é o aluno que revela sinais de envolvimento de nível mais elevado, tendo A1 e A2 o mesmo nível de envolvimento, nível médio. A1 teve um alto nível de concentração e A2 um nível baixo na energia. A3 diferencia-se dos outros pelo tempo de reacção revelado no decorrer de toda a actividade.

Na sequência do que apresentámos, podemos determinar o nível de envolvimento de cada aluno, nível que é visível no Quadro 7.

Quadro 7 – Nível de envolvimento de A1, A2 e A3

Nível de envolvimento	1	2	3	4	5
A1			X ⁺		
A2		X ⁺			
A3				X	

Em jeito de síntese, podemos concluir, através dos sinais de envolvimento observados, que o nível de envolvimento desta sessão foi positivo, provocando a actividade momentos de certa intensidade para A1 de nível 3⁺ e momentos muito intensos para A3, de

nível 4. Para A1 a actividade foi mais ou menos contínua, com algumas interrupções, de nível 2⁺.

2.1.2 - Sessão 2 – Realização do jogo de cartões

Nesta sessão foi alvo da nossa análise a realização do jogo dos cartões com a duração de cerca de 10 min (Anexo 3). Nesta actividade distribuiu-se a cada aluno um cartão com uma palavra escrita numa língua diferente do Português. A tarefa de cada um foi identificar a língua e a palavra escrita para, posteriormente, poderem afixar o cartão no respectivo lugar de um cartaz. As palavras presentes eram “ilha” e “palavra”, palavras estas escritas em oito línguas diferentes.

Foram observados dois alunos rapazes, sendo A4 apresentado como uma criança pouco comunicativa, introvertida, calma e interessada e A5 como uma criança muito comunicativa e extrovertida, que realiza as actividades, de uma forma geral, com muito entusiasmo.

Em relação a A4, os sinais de envolvimento variam entre o baixo e o médio (Anexo 29). No que se refere à concentração este revela estar atento e concentrado durante a realização das actividades, sendo que, no 1º episódio, a sua concentração é mais alta, diminuindo gradualmente ao longo do tempo.

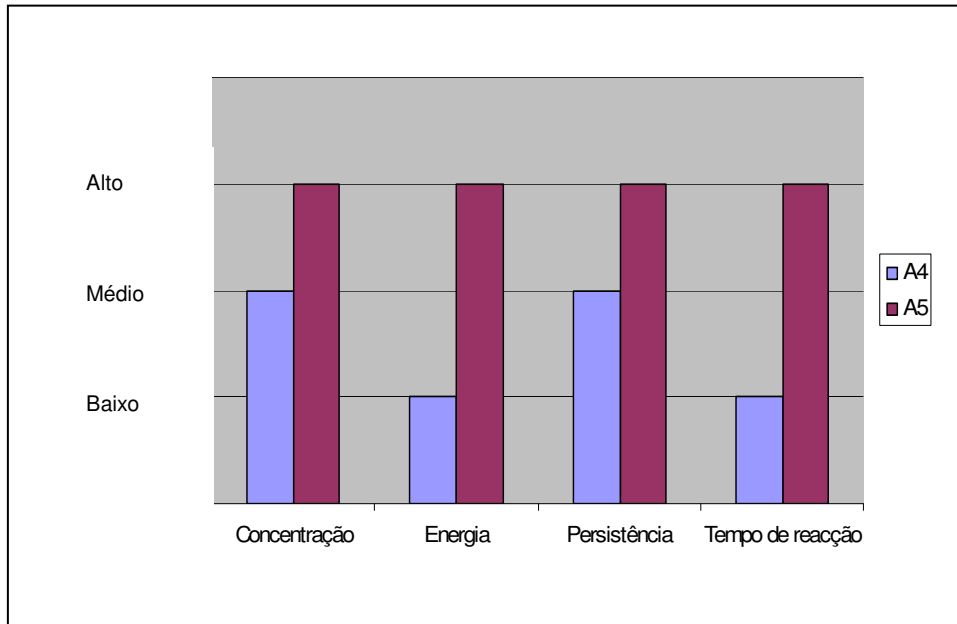
A energia e o tempo de reacção é de nível baixo, o que se justifica pelo facto de ser uma criança bastante introvertida e calma, revelando apenas no 2º episódio um nível superior, nestes dois descritores, chegando a levantar o braço com alguma rapidez e entusiasmo para participar. Ao longo da realização da actividade revela uma persistência constante não desistindo de cumprir o proposto e fazendo-o com zelo.

Por sua vez, A5 situa-se no nível alto, revelando apenas dois momentos de nível médio (Anexo 29). No 1º e 3º episódios A5 revela um nível de envolvimento alto em todos os descritores, ligeiramente inferior no 2º episódio, nomeadamente no que se refere à concentração e persistência. Neste 2º episódio notou-se que o aluno se distraiu e desistiu um pouco da realização da actividade, comportamento este que foi rapidamente invertido no 3º episódio.

Este aluno levanta rapidamente o braço, agitando-se com entusiasmo para participar. Durante a actividade focaliza sempre a sua atenção no que está a acontecer, não desiste de

efectuar a tarefa, executando-a com muito cuidado e reagindo com muita rapidez ao que é proposto. Vejamos, então, no Gráfico 8, os sinais de envolvimento de A4 e A5.

Gráfico nº 8 - Sinais de envolvimento de A4 e A5



Como podemos visualizar, A5 revela sinais de um envolvimento muito forte, de nível alto, em todos os descritores. Este aluno tem, como se pode observar, um nível de envolvimento muito superior ao do A4, em todos os descritores. Este, por sua vez, revela um nível médio de concentração e persistência e um nível baixo de energia e tempo de reacção.

Em termos globais, podemos determinar com segurança o nível de envolvimento de cada aluno, como se apresenta no Quadro 8:

Quadro 8 – Nível de envolvimento de A4 e A5

Nível de envolvimento	1	2	3	4	5
A4		X			
A5					X

Como podemos observar, existe para A4 uma certa continuidade na actividade, de nível 2, e muito intensidade, de nível 5, para A5. Podemos afirmar, assim, que o nível da actividade observada nesta sessão foi positivo mas muito distinto para os dois alunos analisados, sendo que um se envolveu completamente e o outro moderadamente.

2.1.3 - Sessão 3 – Construção do mapa sobre a diversidade

A actividade observada nesta sessão foi a construção do mapa sobre diversidade com a duração de cerca de 13 min (Anexo 3).

Cada aluno assinalou num mapa, a cor de laranja, os cinco países com maior diversidade linguística, os cinco países com maior diversidade biológica, a verde-escuro, e os cinco países com os dois tipos de diversidade, a azul. À medida que a professora ia assinalando os países no mapa do quadro, os alunos também os identificavam na sua ficha de trabalho.

Nesta sessão foram alvo da nossa observação, uma menina e um menino, sendo A6 reservada, pouco comunicativa, mas empenhada. Por sua vez, A7 é um aluno também calmo e tranquilo mas muito interessado e esforçado.

O nível de envolvimento de A6 variou entre o nível baixo e nível médio, conforme se pode ver na tabela em anexo (Anexo 30). Esta aluna revela uma concentração constante ao longo de toda a actividade, não desviando a atenção do que está a fazer, o mesmo se aplicando à persistência que revelou.

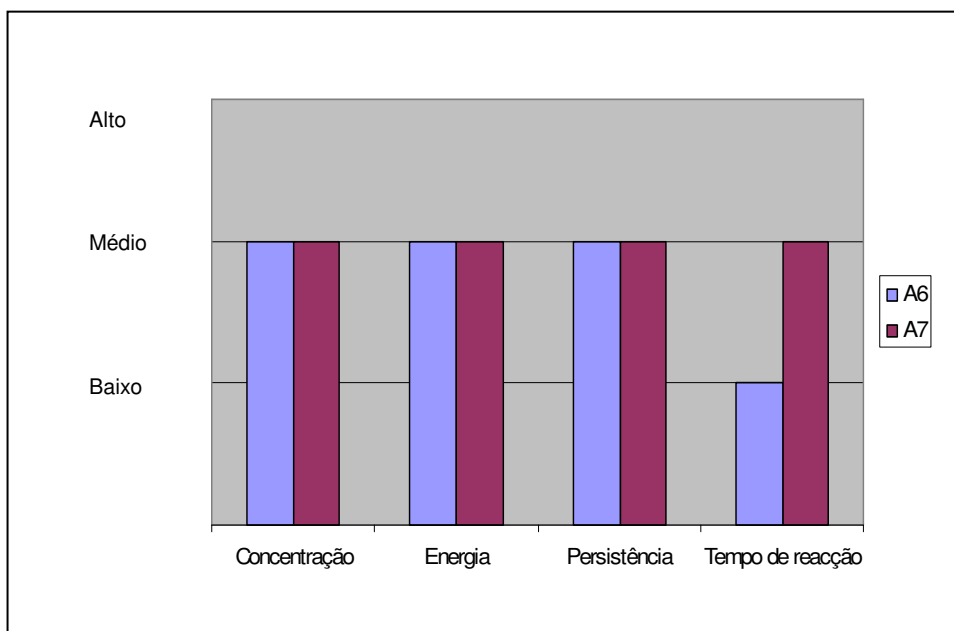
No que se refere à energia esta foi aumentando, tendo a aluna começado a revelar mais entusiasmo pela actividade e levantando o braço para participar com mais energia. Trata-se, porém, de uma criança que demorou algum tempo a reagir aos estímulos da tarefa, estando algum tempo quieta, parada a observar antes de reagir.

Em relação a A7 é de referir que o seu envolvimento foi aumentando ao longo da actividade (Anexo 30). No que se refere à energia e tempo de reacção, estes são de nível médio, já que o aluno levanta o braço com energia e entusiasmo para participar e reage com alguma rapidez ao que lhe é proposto. A7 revelou também persistência na realização da tarefa, mesmo quando lhe surgiam dificuldades.

No que diz respeito à concentração esta foi aumentando, chegando ao nível alto, no 3º episódio, com o aluno a focalizar os seus olhos no que estava a fazer, sem deixar que nada o distraísse.

Tendo analisado os sinais de envolvimento de A6 e A7 podemos representá-lo no Gráfico 9.

Gráfico nº 9 - Sinais de envolvimento de A6 e A7



Como se pode observar, A7 revela um nível de envolvimento superior ao de A6, no que diz respeito à concentração e ao tempo de reacção. Em relação à energia e à persistência demonstram ambos um nível médio e apenas A6 apresenta um nível baixo no que se refere ao tempo de reacção.

Passamos, então, a determinar o nível de envolvimento de cada aluno no Quadro 9.

Quadro 9 – Nível de envolvimento de A6 e A7

Nível de envolvimento	1	2	3	4	5
A6		X ⁺			
A7			X		

A6 revela um envolvimento contínuo, com a actividade sendo frequentemente interrompida, de nível ligeiramente superior ao 2. Por sua vez, para A7 foi uma actividade mais ou menos contínua de nível 3.

2.1.4 - Sessão 4 – Apresentação do trabalho de grupo

Nesta sessão foi alvo da nossa observação a apresentação de um dos trabalhos de grupo, com a duração de 4 min (Anexo 3).

Após a realização dos trabalhos, cada grupo, na sua vez, apresentou aos colegas o que havia realizado. Durante a apresentação, todos os elementos do grupo participaram, dizendo algo sobre o trabalho e explicando o que aprenderam e o que gostaram mais de fazer. Após a exposição oral do trabalho os restantes alunos fizeram perguntas e teceram alguns comentários sobre o que tinha sido apresentado.

É de referir que a actividade observada é apenas a apresentação de um dos trabalhos de grupo. Tratando-se de uma actividade muito curta não pudemos realizar três momentos de observação, optando por observar tudo num único momento, sem intervalos.

Foram observados, nesta sessão, três rapazes, sendo A8 uma criança muito faladora, agitada e participativa, A9 um menino calmo, participativo e empenhado e, por fim, A10, um aluno introvertido, tranquilo e empenhado.

Durante a actividade, A8 teve um envolvimento de uma forma geral de nível médio (Anexo 31). Revelou estar concentrado no que estava a fazer, ser persistente, não desistindo de realizar a sua tarefa nem de responder às questões finais dos colegas com a maior clareza e rigor possíveis, mesmo quando tinha dúvidas ou as perguntas eram mais difíceis. O aluno reagia com alguma rapidez, quer na explicação do trabalho, quer na resposta sempre pronta para esclarecer os colegas.

Quanto à sua energia, esta destacou-se pelo nível alto, uma vez que o aluno, enquanto apresentava a sua parte do trabalho, falava com entusiasmo e voz alta e, sempre que o questionavam, respondia com a mesma energia e prontidão.

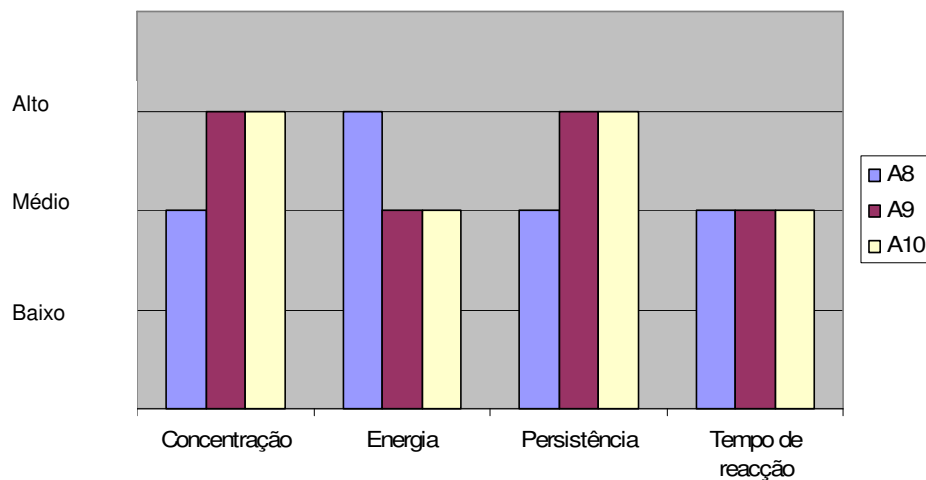
Relativamente a A9 este revelou um envolvimento entre o nível médio e o nível alto (Anexo 31). No que diz respeito à concentração, mostrou ter a sua atenção focalizada na tarefa e não se distraiu nem aquando da explicação da sua parte do trabalho, nem durante a colocação de questões por parte dos seus colegas. Nada o fez desviar a atenção do trabalho.

Revelou também um alto nível de persistência. O seu nível de energia e de tempo de reacção foram médios, notando-se, no seu rosto, que estava nervoso e a tentar manter a calma, pensando sempre antes de responder e de reagir impulsivamente.

A10 revelou muita serenidade durante a apresentação do trabalho de grupo, sendo a sua energia e tempo de reacção de nível médio, pois não se deixou envolver pela impulsividade e euforia. Tentou moderar sempre a sua energia durante a apresentação do seu trabalho (Anexo 31).

Neste aluno o que mais se salientou foi o seu nível de concentração e a sua persistência. Nunca se distraiu. Mesmo quando estavam os seus colegas a apresentar não desviava a atenção deles. Foi visível que tentou dar o seu melhor, chegando ao ponto de decorar o que tinha a dizer sem precisar de recorrer à informação contida no cartaz, revelando muita concentração e persistência de forma a conseguir realizar o que lhe tinha sido pedido com o máximo de rigor e cuidado.

O Gráfico 10 sintetiza os sinais de envolvimento revelados por estes três alunos na actividade observada.



Como se pode verificar pela análise do gráfico os três alunos têm um nível de envolvimento positivo, revelando indicadores de nível médio e alto. A9 e A10 têm um nível de envolvimento igual, ligeiramente superior ao do A8, no que se refere à concentração e à persistência. No nível de energia, por sua vez, destaca-se A8, revelando muito entusiasmo na forma como falava e desejava participar. É de notar que os três alunos possuem o mesmo nível de reacção, médio, verificando-se que, dada a natureza mais séria

da actividade, estes tentam controlar-se e pensar um pouco antes de agir, uma vez que se tratava de expor um trabalho para as professoras e para os colegas.

Tendo esta observação realizada e descrita podemos avançar para determinar o nível de envolvimento de cada aluno com mais segurança, como é visível no Quadro 10:

Quadro 10 – Nível de envolvimento dos alunos A8, A9 e A10

Nível de envolvimento	1	2	3	4	5
A8			X ⁺		
A9				X	
A 10				X	

Podemos afirmar que a actividade de apresentação dos trabalhos de grupo proporcionou um nível de envolvimento muito positivo, sendo uma actividade com momentos de muita intensidade, nível 3⁺ para A8 e de nível 4 para A9 e A10, o que retrata a forma empenhada como os alunos se envolveram nesta actividade.

2.1.5 - Sessão 5 - Realização do jogo dramático “Melhor escolher para melhor viver”

Nesta sessão observámos a realização do jogo dramático “Melhor escolher para melhor viver” durante 9 min (Anexo 3). Esta actividade consistiu num conjunto de representações sobre atitudes que assumimos no nosso dia-a-dia, no que diz respeito ao consumo, tendo nós observado apenas uma representação. Assim, foi pedido a um aluno que retirasse um papel de um saco, no qual estava descrita uma situação que deveria ser representada, bem como se explicitavam os acessórios a utilizar para tal.

O aluno que tirou o papel tinha de escolher os actores necessários à dramatização e fazer a leitura da situação descrita, enquanto os seus colegas a representavam, em mímica. No final foram lidas as questões que estavam no papel, às quais os restantes alunos teriam de dar resposta.

Nesta sessão, foram alvo da nossa observação três rapazes. A11 é um menino interessado, calmo, mas que se distrai algumas vezes. A12 é um menino muito interessado,

empenhado e participativo, com muita facilidade de apreensão de informação. No que diz respeito a A13, este é um menino participativo, comunicativo, empenhado e extrovertido.

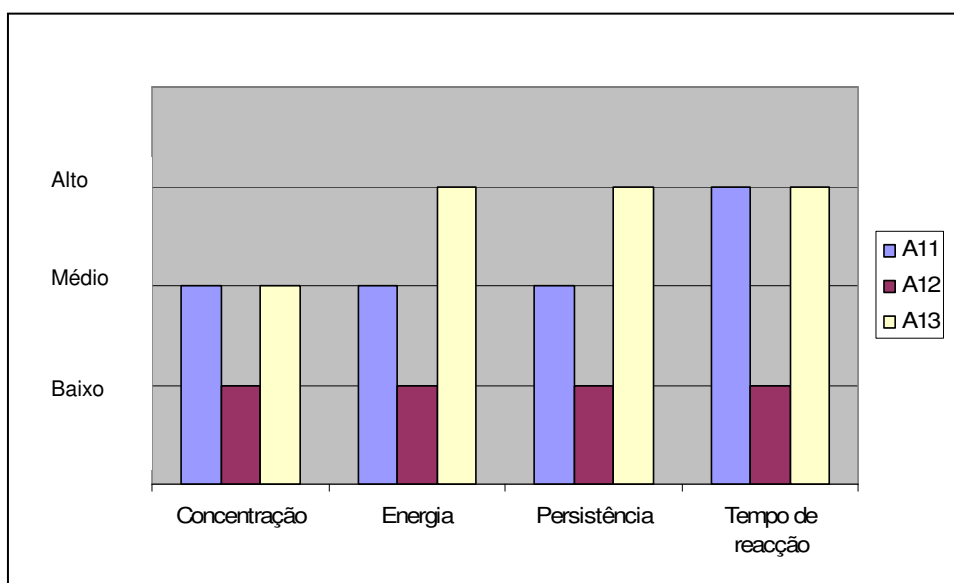
Como se pode observar no quadro em anexo, A11 foi-se envolvendo, cada vez mais, à medida que a actividade ia decorrendo (Anexo 32). De uma forma geral, o seu envolvimento foi de nível médio, tendo apenas, no 1º episódio, um nível baixo na concentração, pois distraiu-se com os colegas em conversas paralelas. Porém, no 2º e 3º episódios já se concentrou mais, prestando atenção à representação que os seus colegas estavam a realizar, o que era visível no olhar que fixou nos seus colegas.

No 3º episódio, o aluno revelou um nível alto no que se refere à persistência e ao tempo de reacção pois sempre que era solicitada alguma tarefa ou levantada alguma questão o aluno reagia rapidamente no sentido de participar e nunca desistiu de o fazer durante todo o momento observado.

Por sua vez, A12 é um aluno que sempre participou nas actividades propostas nas diferentes sessões com entusiasmo e energia. Contudo, no decorrer desta actividade mostrou-se completamente alheio e indiferente ao que se estava a passar na sala (Anexo 32). Durante as representações dos colegas e da posterior discussão sobre as mesmas, não olhou uma única vez para os colegas nem se ofereceu para participar ou falar uma única vez. Esteve todo o tempo a brincar com um compasso e a fazer desenhos. Talvez a actividade não lhe suscitasse qualquer interesse ou curiosidade ou talvez o compasso fosse uma novidade que o tivesse cativado naquele dia.

No que se refere a A13, este demonstrou um nível de envolvimento médio no 1º episódio que foi aumentando gradualmente até chegar ao nível alto no 3º episódio. (Anexo 32). A13 esteve atento ao trabalho que os seus colegas realizavam não se distraindo. No que se refere à energia, à persistência e ao tempo de reacção estes foram, no 2º e 3º episódios, de nível alto mostrando o aluno estar completamente embrenhado na actividade. Quando se solicitava alguém para representar ele levantava com muita rapidez o braço, agitava-o com entusiasmo e mexia-se constantemente na cadeira para que a professora o chamasse. Reagia com muita rapidez e de forma impulsiva quando eram levantadas algumas questões sobre a representação, mostrando, mais uma vez, e de forma muito insistente, que desejava participar não só na representação como também no diálogo. Além disso, sempre que os colegas representavam ele sorria para eles com entusiasmo e satisfação. Vejamos, no Gráfico 11, os sinais de envolvimento por aluno.

Gráfico nº 11 - Sinais de envolvimento de A11, A12 e A13



Como se pode verificar A11 e A13 revelam um nível de envolvimento muito superior ao de A12, que não se envolveu minimamente na actividade. A13 teve um nível de envolvimento ligeiramente superior ao de A11, diferenciado apenas no nível de energia. Ambos tiveram o mesmo nível de concentração, de persistência e de tempo de reacção, nível esse muito positivo. Atentemos agora no nível de envolvimento de cada aluno no Quadro 11:

Quadro 11 – Nível de envolvimento de A11, A12 e A13

Nível de envolvimento	1	2	3	4	5
A11			X ⁺		
A12	X				
A13				X ⁺	

Não sabendo ao certo o que levou A12 a não participar de forma alguma na actividade podemos apenas afirmar que se distanciou e abstraiu completamente do que os seus colegas estavam a fazer, sendo o seu envolvimento de nível 1. Porém, pensamos que este nível tão baixo de envolvimento não se deveu à organização,

interesse ou pertinência da actividade pois A11 e A13 envolveram-se bastante nesta actividade, principalmente o A13. Para estes dois alunos a actividade proposta foi uma actividade com um nível de envolvimento de 3⁺ e 4⁺, respectivamente.

2.1.6 - Sessão 6 – Análise e discussão de poemas

A actividade que foi alvo da nossa observação nesta sessão foi a análise e discussão de poemas em diversas línguas, que teve a duração de cerca de 10 min (Anexo 3).

Para a realização desta tarefa distribuíram-se pelos alunos, organizados em grupos de quatro e cinco elementos, alguns poemas escritos em diferentes línguas. De seguida, cada grupo teve de identificar se todos os textos eram poemas, de descobrir a língua em que estavam escritos. Após alguns minutos de análise e observação dos poemas, o porta-voz de cada grupo apresentou as conclusões a que o seu grupo tinha chegado sobre o que era um poema.

Foram observados dois rapazes nesta sessão, sendo A14 um menino calmo e tranquilo e empenhado e A15, uma criança interessada, comunicativa, que se distrai com alguma facilidade

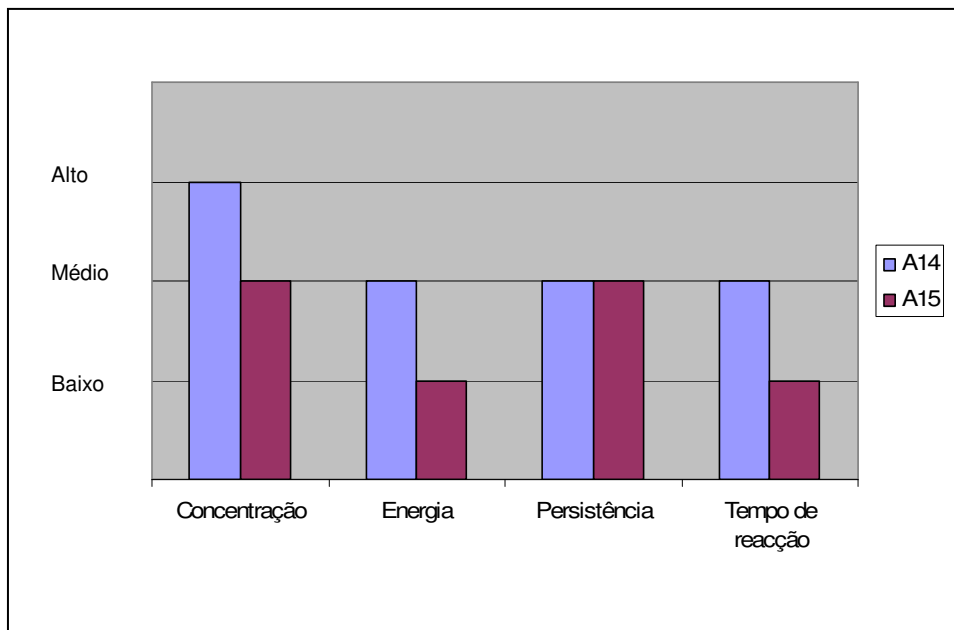
A14 manteve um comportamento ligeiramente inconstante durante o tempo observado pois os sinais de envolvimento foram variando entre o médio no 1º e 3º episódios e o baixo no 2º episódio (Anexo 33). Notou-se que, no 2º episódio, o aluno se concentrou menos na discussão do trabalho de análise do poema, não tentou participar, limitando-se a escutar o que os colegas diziam. Porém, no 3º episódio, participou mais na actividade com outro entusiasmo, levantando o braço insistentemente. Como era o porta-voz do seu grupo, partilhou com os colegas as conclusões a que o grupo chegou com voz alta e com energia, reagindo com alguma rapidez às questões levantadas pela professora.

No que se refere a A15, este revelou indicadores de envolvimento que vão desde o nível baixo ao nível médio (Anexo 33). Este aluno, ao contrário do colega, envolveu-se mais no 1º episódio observado, episódio que consistiu na análise, em pequeno grupo, dos poemas distribuídos, revelando muita concentração na realização da tarefa, demonstrada pela forma atenta e minuciosa com que observava os poemas. Apesar de alguns poemas estarem em línguas desconhecidas, demonstrou persistência na tarefa não desistindo de a fazer e de discutir, com alguma energia, a sua opinião com os colegas de grupo. Contudo,

no 2º e 3º episódios que se referiram à apresentação das conclusões de cada grupo, o aluno desconcentrou-se, começou a distrair-se, a desviar a sua atenção da discussão, não participando, nem reagindo aos comentários dos colegas nem às questões da professora.

Passamos então à apresentação do Gráfico 12, representando a síntese dos sinais de envolvimento por cada aluno referente a esta sessão.

Gráfico nº 12 - Sinais de envolvimento de A14 e A15



Como se pode verificar pelo gráfico, A14 revela um nível de envolvimento superior ao de A15, nomeadamente no que se refere à concentração e ao tempo de reacção. A15 demonstra um nível de energia e um tempo de reacção de nível baixo, compensados pela concentração e persistência revelada ao longo da actividade e que são de nível médio. Nesta actividade, apenas A14 revelou um sinal com nível alto e que foi a concentração que demonstrou no decorrer da análise e discussão do poema.

Tendo por base os dados apresentados e a análise feita, podemos determinar o nível de envolvimento para cada um dos alunos no Quadro 12:

Quadro 12 – Nível de envolvimento de A14 e A15

Nível de envolvimento	1	2	3	4	5
A14			X ⁺		
A15		X			

Nesta actividade, de análise e discussão de poemas em várias línguas, os alunos envolveram-se de forma ligeiramente distinta. Assim, para A14, a actividade teve alguns momentos com muita intensidade, sendo por isso de nível 3⁺. Por sua vez, A15 teve um nível de envolvimento ligeiramente inferior, sendo a actividade mais ou menos contínua mas com ligeiras interrupções, o que nos levou a considerá-lo de nível 2.

Feita a análise individual de cada um dos 15 alunos observados e determinado o seu nível de envolvimento, mostramos o Quadro 13, onde classificamos o nível de envolvimento de todos os alunos observados.

Quadro 13 – Nível de envolvimento de todos os alunos observados

<i>Alunos observados</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15
<i>Nível de envolvimento</i>	3 ⁺	2 ⁺	4	2	5	2 ⁺	3	3 ⁺	4	4	3 ⁺	1	4 ⁺	3 ⁺	2

Comentando então os dados apresentados, podemos afirmar que, para um aluno a actividade proposta foi muito intensa, de nível 5, e três alunos demonstraram com o seu nível de envolvimento que a actividade que efectuaram teve momentos muito intensos, pelo que o classificámos de nível 4. Um aluno evidenciou um envolvimento ligeiramente superior de nível 4⁺. Por sua vez, para quatro alunos a actividade realizada foi mais ou menos contínua mas com alguns momentos muito intensos, sendo por isso que rotulámos o seu nível de envolvimento como sendo de 3⁺.

No que se refere ao nível 3, correspondente a um nível de envolvimento mais ou menos contínuo na actividade, um aluno envolveu-se e experienciou as actividades propostas desta forma. Observámos dois alunos de nível 2 e dois de nível 2⁺ para os quais a

actividade foi frequentemente interrompida. Verificamos que, para um aluno a actividade foi de nível 1, o que corresponde à ausência total de actividade, pois o aluno em causa nunca participou na actividade proposta, estando completamente alheio ao que se estava a passar, brincando com o compasso.

Como se pode constatar pela análise desta tabela, o nível de envolvimento revelado pelos alunos, nas diferentes actividades que foram observadas, pode classificar-se como um nível médio, para a maioria dos alunos.

Este valor é de facto muito positivo, não tendo, no entanto a pretensão de afirmar que todos os alunos se envolveram desta forma, em todas as actividades das seis sessões, nem que todas as actividades por nós apresentadas foram deste nível de envolvimento para todos os alunos. Recordamos novamente que, por impossibilidade várias, já justificadas, não nos foi possível analisar todas as actividades que desenvolvemos durante o nosso projecto de intervenção. Estes dados referem-se apenas ao envolvimento que alguns alunos revelaram em algumas das actividades, pelo que não pretendemos fazer generalizações, mas sim comentar os resultados que obtivemos para os alunos e as actividades em análise.

Em termos gerais, as actividades observadas tiveram uma boa aceitação por parte da grande maioria das crianças, que demonstraram entusiasmo e vontade de participar nas tarefas propostas.

Optámos por analisar o nível de envolvimento pois, sendo um indicador de qualidade da educação das actividades propiciadas, é também um indício do processo de aprendizagem do aluno (Vigotsky, 1977). Isto porque, quanto mais elevado for o grau de envolvimento das crianças, maior será a aprendizagem dado que, enquanto elas se envolvem nas actividades, estão simultaneamente a desenvolver capacidades a nível pessoal, social, psicológico, motor e linguístico-comunicativo.

Assim, sendo que todos os alunos observados, com excepção de um, se envolveram de forma positiva, a maioria mesmo de forma muito positiva, podemos arriscar a afirmar que esse nível de envolvimento se terá traduzido certamente na concretização de algumas aprendizagens. E é precisamente sobre as aprendizagens, neste caso, os conhecimentos que os alunos assumem ter adquirido com o projecto que nos debruçaremos no ponto seguinte.

2.2- Percepção sobre os conhecimentos adquiridos

2.2.1- Conhecimentos sobre a diversidade linguística

Durante a entrevista realizada no final da implementação às crianças organizadas em grupos, algumas questões foram colocadas no sentido de compreendermos que informação as crianças tinham retido e que conhecimentos eram capazes de explicitar e assumir que tinham adquirido. Isto é, pretendíamos saber que percepções tinham as crianças do efeito do projecto no desenvolvimento dos seus conhecimentos.

Assim, após a análise da transcrição da entrevista, organizámos os testemunhos das crianças (Anexo 34) e verificámos que elas tinham consciência de ter construído conhecimento no que se refere à origem e formação da Língua Portuguesa. Inicialmente a maioria das crianças pensava que a Língua Portuguesa tinha surgido por intervenção divina (associado provavelmente ao Mito da Torre de Babel). Na entrevista final reconhecem que a nossa língua se foi formando a par da sua História, com o contacto com outros povos: *“Foi pelo ahm porque alguns países foram para Portugal / e conquistaram-nos mas depois eles deixaram lá algumas palavras e voltaram outra vez para os seus países e deixaram lá as palavras para a Língua Portuguesa”* (056- A1).

Reconhecem também que as línguas que mais contribuíram para a formação da Língua Portuguesa foram o Latim e o Árabe: *“E aprendemos também a origem de algumas palavras nossas eram o Latim e Árabes e de outros países”* (014- A12); *“Aprendi que ahm não fazia ideia que tínhamos algumas palavras de origem latina”* (035- A12); *“O Árabe deixou algumas palavras e também o Latim // o Árabe deixou palavras começadas por al e o Latim deixou palavras normais // e a Inglaterra também deixou algumas palavras por exemplo t-shirt e o Italiano também “* (058- A1).

Através da afirmação destes alunos podemos ver que, além de terem compreendido que as origens da nossa língua foram o Latim e o Árabe, entenderam também que a nossa língua continua a sofrer influências de outras línguas através da adopção de empréstimos, estrangeirismos, neologismos, provindos por exemplo, do Inglês, Francês ou Italiano.

Corroborando esta ideia vejam-se os testemunhos dos alunos que enumeram algumas das palavras que ficaram a saber que eram provenientes de outras línguas, palavras essas que utilizam frequentemente no seu quotidiano:

“Eu aprendi que há muitas palavras que nós temos que são de outros países que nos deram” (035- A3); *“A Língua Portuguesa surgiu porque vários países deram outras palavras como croissant ... ah”* (046- A9); *“Massa”* (048- A5); *“Hambúrguer”* (049- A8); *“Ketchup”* (050- A7); *“Foi os outros países que deram novas / outras palavras como por exemplo a palavra pizza”* (074- A17)

Na entrevista todos os alunos souberam dizer o que era a diversidade linguística mas à questão sobre quantas línguas existiam no Mundo, poucos conseguiram responder correctamente, *“Entre seis mil a sete mil”* (061- A2). No entanto, a maioria dos alunos reconhece que são milhares de línguas que existem no Mundo, o que não acontecia inicialmente, já que na sessão 2 referiram que existiam cerca de 150 línguas, uma por país. Veja-se, nas transcrições seguintes como as crianças compreenderam a realidade da imensa diversidade linguística existente: *“Acho que é mil e seiscentas”* (060- A1); *“Ahm seis mil e quinhentas línguas”* (057- A14); *“Mais de seiscentas mil milhões de línguas”* (058- A13); *“Mais de também seis mil”* (059- A11).

Além de terem adquirido conhecimento sobre a diversidade de línguas existente, reconheceram também que as línguas estão a desaparecer: *“Aprendi que há várias línguas no Mundo que estão a desaparecer”* (034- A1) e um aluno inclusivé fixou a velocidade a que desaparecem as línguas, de acordo com as estatísticas da UNESCO, *“Eu aprendi que quando passasse quinze dias uma língua morria”* (145- A11).

Os alunos revelaram também ter compreendido que é necessário proteger as línguas da extinção e identificam alguns factores que contribuem para tal, como se pode ver nos testemunhos que transcrevemos: *“É por isso que / por exemplo / um homem sabe muitas palavras e é o único que sabe essa língua e se ele morrer essa língua vai desaparecer // e é por isso que tem que se ensinar muitas línguas para elas não desaparecerem essas línguas // e desaparecessem todas as línguas nunca mais falávamos”* (076- A3); *“Porque por exemplo se o último falador da Língua Inglesa morresse a língua desaparecia por isso é que preciso protegermos as línguas”* (086- A9); *“Se o último falador de do Inglês aprendesse outra língua e se esquecesse do Inglês o Inglês desaparecia”* (087- A6); *“Se as línguas começarem a desaparecer deixa-se de saber onde é que estão os animais // esquecem-se de qual é o significado das palavras”* (100- A17); *“Porque sem as línguas não sabíamos comunicar”* (112- A15).

É visível nas afirmações destas crianças que elas não apresentam como solução a adopção de uma língua global, uma língua única, pelo contrário, reconhecem que o desaparecimento das línguas implica uma incapacidade de comunicar na sua própria língua. Por exemplo, nunca referiram que se uma língua morre então pode ser substituída por outra. Os alunos chegam mesmo a colocar a hipótese do Inglês, apesar de ser uma língua hegemónica, poder eventualmente morrer, colocando-a em pé de igualdade com as outras línguas.

Para além da análise aos dados recolhidos com a entrevista final, analisámos também a ficha de registo diário, “Na Ilha das palavras hoje aprendi que” correspondente à sessão 1, sessão onde foi introduzida a temática da origem da Língua Portuguesa (confrontar descrição da sessão 1).

Com os dados revelados no Quadro 13, podemos verificar que a maioria das crianças (10) diz ter aprendido “a história da Língua Portuguesa”, reconhecendo a sua origem e evolução. Três alunos afirmaram ter aprendido que, na nossa língua, existem empréstimos e outros três que muitas das palavras que utilizamos provêm do Árabe e do Latim. Quatro alunos referiram aprendizagens efectuadas com a realização da ficha de trabalho proposta para essa sessão sobre o Árabe e o Latim, como se pode ver no Quadro 14.

Quadro 14 – “Na ilha das palavras hoje aprendi que...”

<i>Afirmações das crianças</i>	<i>N.º de respostas obtidas</i>
Existem 6000 a 7000 línguas	1
Em vários países fala-se muitas línguas	1
Existem coisas fascinantes como as línguas	1
O significado do meu nome	2
Certas palavras vêm do Árabe e do Latim	3
Na Língua Portuguesa há empréstimos	3
Escrever palavras e números em Árabe	4
A história da Língua Portuguesa	10
<i>Fugiu à resposta</i>	1
<i>Não respondeu</i>	1

Os conhecimentos que as crianças revelaram ter adquirido na primeira sessão (a 23-05.06) são os mesmos que demonstraram possuir na entrevista final (a 08-05-06) quando já tinha passado 15 dias desde a sua realização. Pelos dados expostos, quer da entrevista quer da ficha de registo diário, nota-se que as crianças, além de compreenderem a origem e formação da nossa língua, identificaram o que é a diversidade linguística e tomaram consciência da necessidade de proteger as línguas. Como verificámos, aquando da análise da ficha de caracterização preenchida pelos alunos, estes não possuíam conhecimentos no que se refere à evolução da Língua Portuguesa e à diversidade linguística, revelando uma cultura linguística muito reduzida (confrontar ponto 2.2 do capítulo III).

Vejamos então, de seguida, os conhecimentos que os alunos revelaram ter adquirido no que concerne à diversidade biológica.

2.2.2 - Conhecimentos sobre a diversidade biológica

Nesta subcategoria incluímos as unidades de registo dos alunos que remetem para conhecimentos que os alunos têm consciência de ter adquirido sobre o conceito de diversidade biológica e sua preservação e ainda sobre a sua relação com a diversidade linguística (Anexo 35).

No que se refere ao conceito de diversidade biológica, a grande maioria das crianças relaciona-o apenas com a diversidade de animais, “*É a diversidade de animais*” (067- A9), “*São muitos animais, são todos os animais*” (092- A15). Nenhum aluno associou a diversidade da flora como fazendo parte integrante desta diversidade.

Assim como aprenderam que havia línguas a desaparecer, os alunos revelaram ter reconhecido que existiam animais e plantas a desaparecer: “*Eu aprendi que os animais também estavam em vias de extinção*” (047- A20); “*Eu também aprendi que os trevos de quatro folhas estão em extinção / e isso deu para nos apercebermos e quando formos a passar numa rua e / virmos um trevo / não os arrancarmos*” (053- A17).

Demonstraram também ter compreendido a necessidade de proteger as plantas e os animais, entendendo que é fundamental para a nossa vida no Planeta: “*Porque os animais também têm direito a uma vida como nós os humanos*” (108- A17); “*Os animais porque senão ficávamos sem a companhia deles*” (113- A16); “*Nós devemos proteger o ar / as florestas / tudo porque eles dão-nos a vida*” (110- A19); “*As plantas é porque se elas desaparecerem do Mundo nós também desaparecemos porque sem elas nós morremos /*

porque elas dão-nos oxigénio” (095- A1); “É bom proteger o ambiente porque assim podemos viver mais anos podemos viver em paz com o oxigénio das árvores em vez de vivermos nas cidades com muita poluição” (095- A13).

Um aluno apontou um motivo diferente, mas muito pertinente no que se refere à necessidade de aprenderem aspectos da protecção dos animais e das plantas e que é o facto de poderem ensinar os outros, o que revela que ele reconhece o papel que cada um de nós tem na protecção do Planeta, como se pode ver pelo seu testemunho: *“Porque agora está tudo a desaparecer e nós precisamos de ir aprendendo tudo pra / pra depois passarmos para outras pessoas” (085- A5).*

Nesta subcategoria, incluímos também as respostas dos alunos sobre a relação existente entre a diversidade linguística e a diversidade biológica. Note-se que na sessão 2, os alunos afirmaram que estes dois tipos de diversidade não estavam relacionados, ao contrário do que aconteceu na entrevista final onde todos tentaram de alguma forma explicar a sua interligação. Alguns alunos relacionaram-nas defendendo que existem tanto animais a desaparecer como línguas, ambos estão a ser alvo de destruição e ameaça: *“Estão relacionadas porque estão todas as semanas a desaparecer / há animais em extinção e línguas também” (073- A12); “É que os animais há muitos animais // animais tais como o ornitorrinco que estão em vias de extinção e tais como outras línguas que estão em vias de extinção que só existem ou numa cidade ou num país ... (076- A13).*

Contudo, outros alunos foram capazes de tecer uma explicação um pouco mais elaborada no sentido de explicar a razão da diversidade de línguas estar relacionada com a diversidade de animais: *“É assim // quando um animal morre e tem por exemplo um nome em Inglês e se o animal morre essa palavra também desaparece porque o animal já não existe” (074- A1); “As plantas temos que protegê-las porque elas também estão relacionadas com as línguas tal como os animais // se desaparecer uma planta ou um animal também desaparece uma palavra dessa língua” (091- A1).*

Sabemos que o desaparecimento destes dois tipos de diversidade tem impactos muito distintos no nosso Planeta, e não queremos sobrevalorizar uma em detrimento da outra, sendo nossa pretensão apenas sensibilizar as crianças para a importância que a diversidade encerra, seja de que natureza for.

Em relação à diversidade cultural é de salientar que esta não foi explorada explicitamente no nosso projecto, por motivos de tempo e de complexidade. Fomos apenas

chamando a atenção para ela, talvez de forma pouco explícita, quando falamos na diversidade linguística, sendo que uma língua está sempre associada a uma cultura. A língua permite-nos ter consciência do que temos em comum com os Outros no que se refere à nossa visão do mundo e à nossa cultura. Esta ideia é designada pela hipótese de Sapir-Whorf de que “it is possible to understand different world views and become aware of one`s own. Language shapes how we perceive the world” (in Byram, 2000). Ou seja, as línguas são uma espécie de caleidoscópio que nos permitem organizar e perceber o Mundo e “ver” o mundo, a cultura do Outro.

Pela análise feita neste ponto, acreditamos que as crianças desenvolveram alguns conhecimentos importantes sobre a diversidade biológica e que se consciencializaram da necessidade de a preservar. Com agrado verificámos também que os alunos conseguem articular a diversidade linguística e a diversidade biológica, considerando as duas como importantes para a nossa vida e não as vendo como duas esferas desligadas da diversidade da Terra.

2.2.3- Conhecimentos sobre a preservação dos recursos - a água

Incluimos, nesta categoria, todas as unidade de registo que evidenciam os conhecimentos adquiridos sobre a importância de preservar a água e de a utilizar de forma racional e equilibrada (Anexo 36).

Temos a consciência de que muitos conhecimentos que as crianças evidenciaram durante a entrevista, no que se refere à temática da água, foram adquiridos não só pelo projecto que desenvolvemos, como também durante o seu percurso escolar. Ao contrário de outros temas, que foram pela primeira vez abordados com os alunos, este é parte integrante do programa do 1º Ciclo e a professora titular da turma já o tinha trabalhado, ainda que de forma distinta. Assim, os dados analisados contemplam os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre o tema e que foram aprofundados por nós.

Os alunos afirmam durante a entrevista que aprenderam ou tomaram consciência da má utilização que fazemos da água, através dos desperdícios que cometemos todos os dias nas mais variadas situações: *“Aprendi que os desperdícios de água que nós fazemos”* (031- A1); *“Eu aprendi muitas coisas sobre os desperdícios de água e aquilo que podemos fazer para a poupar”* (048- A17); *“Nós podemos poupar água por exemplo tomando um duche em vez de tomarmos um banho de banheira”* (096- A9).

Quando interrogados sobre qual a importância de não desperdiçarmos água e de a pouparmos, as crianças não revelaram qualquer dificuldade em o justificar, reconhecendo sem hesitar a importância de que ela se reveste para a nossa existência: *“EU SEI / porque / porque há muita água salgada mas há pouca doce e temos de poupá-la para depois em casa bebermos // essa é a água que nós devemos beber e não é a salgada que é do mar”* (097- A3); *“Se nós não pouparmos água e gastarmos muita os rios e as ribeiras acabam por ficar sem água e depois nós não temos água nenhuma”* (093- A5); *“Sem a água não podemos viver porque metade do nosso corpo é feito de água”* (118 – A16).

Para ver até que ponto os alunos eram capazes de justificar a importância de poupar água, perguntámo-lhes qual a necessidade de poupar água se a maior parte do Planeta é constituída por esse elemento. As crianças, mais uma vez não revelaram qualquer dificuldade em explicar que, apesar de ser importante poupar toda a água, por ser um bem essencial, a urgência é economizar a água potável por ser um bem em perigo: *“Porque a água que existe no planeta não é potável e existe / porque existe pouca água potável no nosso planeta”* (115- A15); *“Porque cada vez o nosso planeta está a ficar com menos*

água potável” (119- A20); “Porque no verão há rios de água doce que secam” (102- A14); “O oceano é muito poluído e não podemos beber dessas água // temos de poupar a outra água” (128- A19).

Os alunos fazem perfeitamente a distinção entre a água imprópria para consumo, a dos oceanos, e que existe em maior quantidade no nosso Planeta, e a água doce, dos rios, ribeiras, lençóis freáticos que é a água própria para consumo.

Um aluno apresenta mesmo uma solução para a falta de água potável no Mundo através da criação de uma máquina que retire o sal da água do mar e a torne potável, *“Só se inventarmos uma máquina que tire o sal da água” (107- A14).* Um outro sugere que, através de processos de filtragem da água do mar esta poderia ficar própria para consumo, *“A água salgada é a que se tem mais no Mundo enquanto a água doce é // a água salgada também pode ser transformada sendo filtrada por um sítio ...” (098- A1).*

Apesar de assumirem que é possível e talvez necessário num futuro muito próximo recorrer a máquinas e processos que tornem a água dos oceanos própria para consumo, os alunos nunca descartam a urgência que há em poupar a pouca água potável que temos e sabem como o podem fazer no seu dia-a-dia, através de uma utilização racional e equilibrada.

Passemos agora a analisar o que as crianças afirmam ter aprendido sobre a temática da partilha e distribuição dos bens e recursos.

2.2.4- Conhecimentos sobre a distribuição dos bens e recursos

Desta subcategoria fazem parte as unidades de registo que revelam os conhecimentos adquiridos sobre a má distribuição dos bens e recursos e, conseqüentemente, sobre a pobreza (Anexo 37).

À semelhança do que se passou com a temática da água, também o tema da pobreza e da má distribuição dos recursos já foi abordado na sala de aula pela professora titular da turma, tendo as crianças participado em algumas campanhas de solidariedade para ajuda a alguns países subdesenvolvidos como Angola, Moçambique e Timor.

Sabemos, assim, que os conhecimentos que as crianças afirmam ter adquirido com este projecto em relação a este tema não foram introduzidos pelo nosso projecto mas sim aprofundados.

Todos os alunos revelam uma sensibilidade muito forte em relação à temática da má distribuição dos bens e recursos, afirmando que *“A pobreza é uma tristeza porque as pessoas estão a morrer por causa da pobreza”* (132- A16).

Quando tentam descrever o que é a pobreza, todos remetem o seu significado para a falta de bens essenciais para ter uma qualidade de vida mínima, salientando aspectos materiais e afectivos, tais como: *“Não ter família nem nada para nos alimentar nem vida...”* (099- A5); *“Não ter roupas / não ter comida / nem dinheiro”* (110- A10); *“Não ter pais nem casa”* (111- A14); *“Não ter camas para dormir”* (114- A11); *“Não ter nada/ não ter empregos / não ter sítio onde tomar banho / não ter roupas apropriadas para a estação do ano...”* (113- A14).

Como se pode verificar as crianças identificam claramente o que é a pobreza sendo que um aluno *“chega um pouco mais longe”* e reconhece que apesar de existir pobreza em todos os países, ela se manifesta de formas muito distintas. Atente-se no seu testemunho que permite compreender a consciência que revela das realidades da pobreza: *“Eu acho que a pobreza é uma coisa de diferentes pessoas porque / os de África eles não têm muitas hipóteses de ter dinheiro / porque os presidentes tiram-lhe tudo / o dinheiro todo + enquanto aqui em Portugal eles não podem fazer isso porque as pessoas algumas têm dinheiro ... mas mesmo assim em Portugal há algumas pessoas que são pobres / mas em África há em mais quantidade / quase toda a gente é pobre +* (101- 103- A1)

Esta problemática é de facto muito querida para os alunos, no sentido em que revelam não só reconhecer como a pobreza se manifesta, como inclusive ter consciência de que têm um papel importante na atenuação da pobreza dessas pessoas. Afirmam que, sempre que podem, fazem algo para melhorar um pouco a qualidade de vida dessas pessoas: *“Podemos dar coisas que às pessoas que necessitam que são pobres para que possam arranjar abrigo num sítio ou então arranjar uma casa”* (101- A6); *“Podemos doar-lhes algumas coisas que temos a mais”* (118- A12).

A prova de que têm tal consciência é que apresentam inúmeras atitudes e comportamentos que podem assumir nas suas vidas e que podem contribuir para alterar um pouco esta situação.

Os alunos enumeram sem dificuldade as coisas que podem enviar para esses países no sentido de ajudar as pessoas: *“Podíamos dar material escolar / mandar-lhes dinheiro para eles fazerem uma escola / podemos ahm dar-lhes comida”* (107- A1); *“Nós devemos*

dar a parte dos nosso brinquedos e comida aos pobres porque eles não têm nada e nós temos porque nós temos mães e pais” (104- A6); “Podemos dar roupa e calçados que não nos servem” (120- A10); “Podemos dar-lhes comida/ roupas e um sítio onde possam comer/ um quarto (121- A14) e “Principalmente / nós devíamos mandar massa e arroz que é a comida que não se estraga facilmente // um pouco do que nós temos cá no nosso país” (138- A16).

Além dos bens materiais que sabem que podem enviar para os países mais pobres reconhecem que se pode fazer alguma coisa no sentido de cuidar dessas pessoas, talvez das pessoas pobres que estão mais próximas de nós: *“Podemos adoptar algumas crianças pobres e abandonadas e dar-lhes os tratamentos que elas precisam” (123- A12); “Ajudar as crianças pra nós ahm irem ao médico com elas e tratarmos delas” (124- A11).*

Apesar de terem admitido que podem ajudar as pessoas mais pobres com os bens que lhes podem enviar e com os cuidados que lhes podem prestar, salientam muito o facto de que se fossem ricos poderiam ajudá-los muito mais, *“Dar-lhes uma casa se nós formos muito ricos” (122- A11) - e inclusive chegam a salientar a responsabilidade que as pessoas mais ricas ou até os países mais ricos têm na erradicação da pobreza, “As pessoas muito ricas deviam dar metade do seu dinheiro que têm aos pobres ou às instituições para poderem receber mais pessoas” (102- A5).*

Para as crianças o problema da pobreza não tinha razão de ser se todos ajudassem com o que têm e a solução para tal era tão simples como todos colaborarem para construir um abrigo para os pobres: *“Oh professora / eu sei/ nós podíamos para ajudá-los dar dinheiro / juntarmos de cada um muito dinheiro/ e depois fazíamos uma casa muito grande / muito / muito grande para depois pormos os pobres todos lá dentro” (140- A15).*

Por fim, passamos a apresentar os dados relativos aos conhecimentos evidenciados pelas crianças no que se refere ao consumo actual.

2.2.5- Conhecimentos sobre hábitos de consumo

Nesta última subcategoria da categoria integramos todas as unidades de registo que apontam para os conhecimentos revelados pelas crianças no que diz respeito aos hábitos de consumo das sociedades modernas e para o nosso papel enquanto consumidores críticos (Anexo 38).

As crianças revelaram já possuir conhecimentos anteriores sobre seu papel enquanto consumidores críticos, informados e responsáveis, identificando comportamentos e atitudes que devem ter nesse sentido, uma vez que a professora titular da turma já os tinha sensibilizado para tal.

Esses conhecimentos foram apenas consolidados com o nosso projecto e abordados de uma forma distinta, à semelhança do que aconteceu em temáticas anteriores.

Durante a entrevista foram várias as atitudes e comportamentos enumerados pelas crianças, a ter em conta quando se vai às compras e que apontam, principalmente, para uma análise do produto antes de o comprar, no sentido de verificar a sua composição e data de validade: “*Ver a validade porque se não podem estar estragados e nós ficamos doentes*” (128- A11); “*Ver se tem muita gordura e ver a composição porque se nós não vemos a composição aquilo pode conter produtos que nós não sabemos o que é e nos possam prejudicar*” (131- A14)

Algumas crianças salientam também o facto de ser necessário verificar se a embalagem do produto pode ser reciclada ou não, devendo as pessoas escolher sempre os produtos passíveis de serem reciclados: “*Temos que ser atentos a ver se tem o símbolo da reciclagem porque se não tiver esse símbolo esses produto nunca mais vai existir... renascer outra vez*” (111- A3).

No testemunho desta criança é também visível que tem a consciência da importância da reciclagem que é precisamente fazer “*renascer outra vez*” (111- A3) os produtos já utilizados. Neste sentido as crianças revelam compreender também como cada um de nós pode contribuir para o processo de reciclagem através do processo de separação de embalagens como se pode ver pelos seguintes testemunhos: “*Devemos reciclar*” (134- A10); “*Pôr o vidro no verde // metal e plásticos no amarelo e papel e cartão no azul*” (138- A10); “*Há uma coisa que não devemos fazer com as embalagens / e é fogueiras porque poluímos o ar e queimamos muitas árvores*” (150- A19).

Uma criança chama também a atenção para a necessidade de escolher os produtos que contenham embalagens mais económicas, para atenuar a produção de lixo, “*Ver a validade e ver o tamanho das embalagens porque há embalagens mais económicas*” (129- A12).

Para além dos conhecimentos que os alunos revelam ter sobre o nosso papel enquanto consumidores críticos, era nosso intuito desenvolver uma consciência no que diz

respeito aos hábitos de consumo das sociedades modernas. No entanto, esta dimensão foi explorada muito brevemente, o que contribuiu para que os alunos compreendessem que não devemos ser muito consumistas e comprar em demasia, muitas vezes objectos que nem precisamos: *“Não comprar em excesso”* (115- A9); *“Há muitas pessoas que vão ao supermercado e “Ai apetecia-me comprar isto e vou comprar isto”* (152- A17); *“As roupas de marca por exemplo / se é para usar poucas vezes nós não devíamos comprar uma coisa muito boa // para usar muitas vezes temos de comprar uma coisa boa”* (143- A19)

Tendo visto quais os conhecimentos que as crianças revelaram ter adquirido e/ou desenvolvido com o projecto, apresentamos, de seguida, a apreciação que elas fazem sobre o projecto em que participaram e que se constitui a terceira e última categoria de análise do nosso estudo.

2.3 – Apreciação do projecto

2.3.1- Utilidade

Para analisar esta terceira categoria, à semelhança do que foi feito para a categoria anterior, também recolhemos todas as referências dos alunos durante a entrevista final, no que se refere à utilidade, satisfação e divulgação sobre o projecto.

Assim, relativamente à utilidade do projecto, recolhemos as unidades de registo que revelam as opiniões dos alunos sobre a utilidade deste projecto para a sua formação pessoal e escolar (Anexo 39).

A maior parte dos alunos referiu que o projecto serviu para *“para aprendermos mais coisas novas”* (116- A4). Assim, consideram que o projecto lhes permitiu conhecer melhor como surgiu a Língua Portuguesa e compreender a história do nosso país, *“descobrir ahm nos ensinar que a Língua Portuguesa foi constituída por muitas palavras de outros países / e também nos ensinar que a Língua Portuguesa foi constituída por muitas palavras de outros países...”*(114- A3); *“Eu acho que este projecto também serviu para nós aprendermos mais um bocado como surgiu a Língua Portuguesa e como se formou a nossa história +”* (117- A1).

Alguns alunos admitiram que este projecto foi útil para o reconhecimento da importância das línguas e da necessidade de as preservar, *“... como nós sabemos isto*

podemos ir a um sítio onde se aprende línguas e escolher uma das que esteja um bocado em vias de extinção / e assim somos mais pessoas que já sabem / e assim salvamos as línguas do Mundo“ (125- A1).

Com este projecto, as crianças puderem desenvolver uma consciencialização de alguns problemas ambientais provocados pelos incêndios florestais, a extinção das plantas e a urgência de preservar alguns recursos naturais como a água: *“Ensinou-nos a salvar a natureza / a não arrancar plantas senão ficam em vias de extinção... e depois essas plantas nunca mais nascem” (121- A2) “Serviu para sabermos onde utilizar água / como a utilizar / para sabermos que não devemos poluir e para muitas coisas” (160- A19) e “Serviu para nós descobrirmos muitas coisas // tais como termos algumas regras de proteger o ambiente/ tais como reciclar e proteger os animais” (147- A13).*

Alguns alunos reconheceram que o projecto foi útil para aprenderem o que é um poema, qual a sua organização e como se distingue dos outros tipos de texto, conteúdos estes que fazem parte do programa da Língua Portuguesa: *“Os poemas que pareciam textos e nós pensávamos que eram textos e eram poemas” (151- A10); “Que nem todos os poemas têm que rimar” (154- A12); “Que nem todos os poemas têm que ser só palavras/ que podem também ter números” (155- A13).*

O projecto serviu também para os alunos averiguarem, através de algumas imagens simples, o que é a pobreza e o que se pode fazer para ajudar as pessoas pobres a viverem com um pouco mais de qualidade de vida. Podemos ver que as crianças reconheceram facilmente o que podem fazer pelos mais desfavorecidos, o que é visível nos seus testemunhos: *“Para nos explicar como é a vida dos outras pessoas e é para nós as podermos ajudar” (121- A5); “Para aprender coisas ahm por exemplo ... a pobreza de outros países” (117- A9); “Para darmos coisas que não queremos/ comida/ dinheiro aos pobres” (120- A8)*

Foi bom saber que o projecto não foi apenas útil para a aquisição de conhecimentos mas também para divertir os alunos, sendo a dimensão da ludicidade e do divertimento fundamental no processo de desenvolvimento de aprendizagens e no nível de envolvimento dos alunos nas tarefas propostas: *“Para nos ensinar // para nos divertir ahm” (119- A2); “Serviu para nós aprendermos e nos divertirmos” (149- A11).*

Para uma menina o projecto serviu *“para aprendermos mais coisas novas e para o Mundo ficar melhor” (116- A4).* Seria ingénuo da nossa parte pensar que o projecto que

concebemos tornou o “Mundo melhor”, contudo acreditamos que ajudou a despertar naquelas crianças o desejo de o tornar melhor através de pequenos gestos do nosso dia-a-dia. Por outras palavras acreditamos ter alcançado um dos objectivos que se pretende com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Educação para a Cidadania (ver ponto 2.3 e 2.4 do capítulo I).

Inspirada pela afirmação desta colega, uma outra menina acrescentou que tinham aprendido como salvar o mundo e sentia que tinha a obrigação de ensinar os outros a fazê-lo. Um projecto que se baseie numa educação para a sustentabilidade tem que passar obrigatoriamente pela consciencialização dos cidadãos para os problemas globais, pelo reconhecimento do seu papel na sua resolução mas, principalmente, pela necessidade de divulgação e partilha com os outros para que procedam da mesma forma: *“Então já sei // há muitas pessoas que não sabem como salvar o Mundo mas nós como já aprendemos podemos lhes ensinar”* (128- A3).

É precisamente a convicção desta menina, de que é possível ensinar as pessoas a salvar o Mundo, que está na base deste nosso estudo. Ela compreendeu a utilidade última do projecto que concebemos: consciencializar para a necessidade de mudar os nossos hábitos e tornar o Mundo um lugar melhor. Este nosso propósito foi também reconhecido por outros dois alunos ao afirmarem que o projecto serviu *“Para aprendermos o que devemos fazer e o que não devemos fazer // porque isso é muito importante...”* (157- A17) e *“Para nós tentarmos fazer algumas coisas com consciência ahm // mais nada”* (158- A18).

Passamos, então, agora a tratar da subcategoria seguinte referente à satisfação ou insatisfação revelada pelos alunos em relação ao projecto realizado.

2.3.2- Satisfação

Antes de apresentar os dados referentes a esta subcategoria, recordamos apenas que nela integramos as unidades de registo, evidenciadas durante a entrevista final, que focalizam os aspectos de que os alunos mais e menos gostaram no projecto (Anexo 40).

Durante a entrevista, vários foram os alunos que afirmaram gostar de tudo: *“Eu gostei de tudo”* (024- A2) ou *“Eu gostei de tudinho”* (027- A3).

Contudo, apesar de ser um testemunho muito positivo para nós, insistimos com os alunos para irem apontando algumas das actividades que mais gostaram de realizar. Assim,

as actividades mais proferidas foram a realização, em grupo, dos cartazes da actividade “Os Guardiões do Ambiente”, “*Eu gostei de fazer o cartaz*” (020- A1); “*O que eu gostei mais foi de fazer também o cartaz*” (022- A3); “*A mim foi fazer o trabalho de grupo também*” (024- A11).

A realização do jogo em que as crianças tinham de identificar as palavras “ilha” e “palavra” escritas em diferentes línguas e organizá-las num cartaz (ver descrição sessão 2) foi também apontada como sendo do agrado de muitos alunos:

“*Eu gostei de fazer aquilo que tinha a palavra ahm ilha em várias línguas e nós tínhamos que pôr no cartaz em várias línguas*” (021- A4) ou “*Foi em que // nós pusemos um nome que dizia ilha e palavra em diferentes línguas*” (016- A8).

Os alunos afirmaram ter gostado também da história “A Ilha das Palavras” de José Jorge Letria que os acompanhou ao longo de todas as sessões: “*Foi da história*” (015- A5) ou “*Da história também gostei muito*” (034- A15).

O jogo dramático sobre os hábitos de consumo do nosso quotidiano “Melhor escolher para melhor viver” (ver descrição sessão 5) foi de igual modo ao encontro das preferências dos alunos, pois afirmaram: “*A mim foi o teatro também*” (026- A12) ou “*Dos teatros*”(031- A16).

De uma forma global, em todas as sessões houve sempre alguma actividade de que os alunos afirmaram ter gostado, sendo as mais referidas *a realização dos trabalhos de grupo, o jogo com as duas palavras escritas em diferentes línguas, a história explorada e a realização do jogo dramático.*

Pensamos que estas preferências poderão estar relacionadas com o factor novidade, pois algumas delas não são habituais em sala de aula, ou por serem, de uma forma geral, actividades com algum dinamismo e que implicam a participação e o envolvimento dos alunos de forma mais activa. Porém, temos a consciência de que há sempre actividades ou tarefas de que os alunos não gostam tanto. Assim, quando questionados sobre aquilo de que menos gostaram durante o projecto, alguns alunos foram indicando actividades de que não tinham gostado tanto.

A actividade de que mais alunos referiram não ter gostado foi o preenchimento da ficha de registo final, onde as crianças apenas tinham de registar as aprendizagens efectuadas ou aquilo de que mais tinham gostado em cada sessão: “*Aquelas fichas que tínhamos de fazer sobre o que tínhamos feito*” (029- A12); “*Eu não gostei muito de fazer*

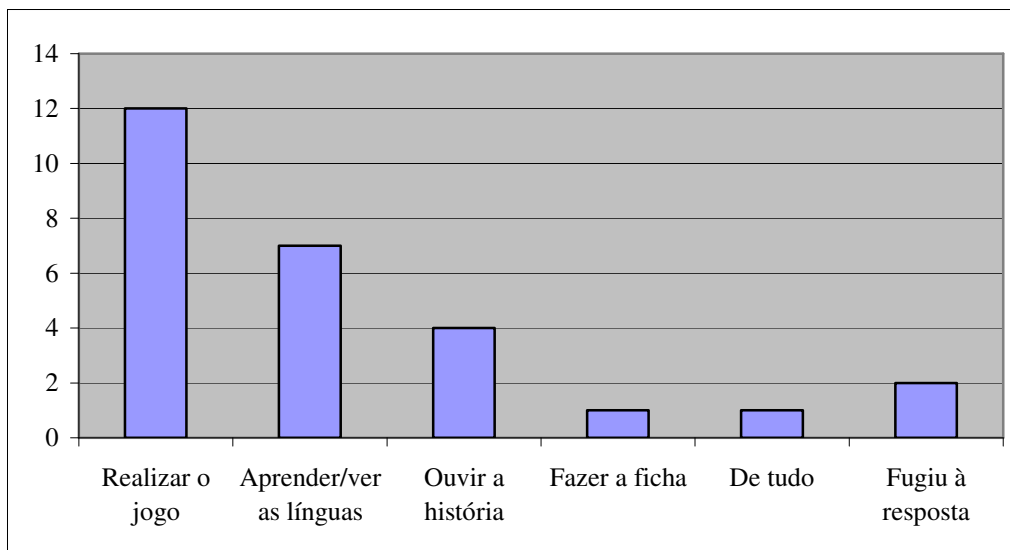
aquilo que tínhamos de fazer no final sobre o que tínhamos // o que é que tínhamos aprendido” (038- A15) ou *“Era um bocadinho seca // aquela ficha pequenina”* (039- A19)

Um aluno referiu que não gostou de ver o power-point “As riquezas que temos” (ver descrição 5) porque mexeu, de alguma forma com as suas emoções, como se pode ver com os seus testemunhos: *“De ver o power-point”* (042- A18); *“Não gostaste de ver o power-point?”* (043- P); *“Não / fiquei muito triste...”* (044- A18).

Um outro aluno referiu não ter gostado “DOS TEATROS” (025- A16) talvez por ver exposta a sua intimidade ou por ter de representar para os colegas verem. A realização do poema foi citada também por aluno como sendo do seu desagrado *“Do poema / não gostei muito”* (022- A9), justificada provavelmente por não ser uma tarefa fácil e rápida, por exigir pensar antes de escrever e exigir algum esforço.

Durante o projecto pedimos aos alunos que preenchessem, no final de cada uma das cinco sessões (excepto na última), uma ficha de registo diário, ora sobre as aprendizagens realizadas, ora sobre o que tinham aprendido, ora sobre o que tinham gostado de fazer. Em relação ao que afirmam ter aprendido, já demos conta anteriormente, resta-nos agora apresentar as actividades que as crianças referiram, nas fichas de registo, como tendo sido mais do seu agrado. Assim, ao analisar a ficha de registo diário relativa à 2ª sessão “Na Ilha das Palavras hoje gostei mais de ...”, os alunos remeteram as suas preferências, maioritariamente, para a realização do jogo, como se pode observar no Gráfico 13.

Gráfico nº 13 - “Gostei mais de...”



Reconhecendo todas as vantagens cognitivas, sociais e afectivas inerentes à realização de jogos e a motivação e predisposição que despertam nas crianças para a realização das tarefas e para a interacção, verificámos pela análise dos dados recolhidos que o jogo com as palavras “ilha” e “palavras” por nós proposto foi de facto do agrado da grande maioria dos alunos (12 alunos). Alguns (7 alunos) referiram que gostaram também de aprender e/ou ver as palavras em diferentes línguas (ver descrição sessão 2). Tal faz-nos reconhecer a motivação intrínseca que as crianças têm em interagir com algo novo e diferente. Este aspecto valoriza a diversidade linguística e o papel que pode desempenhar na educação.

Sendo a primeira vez que os alunos estavam a contactar, em sala de aula, com palavras em registos escritos diferentes do Português, mostraram-se muito empenhados e entusiasmados em descobrir o significado das palavras e em descobrir as línguas apresentadas. Revelaram também uma rapidez incrível em reconhecer a língua das palavras com que estavam a trabalhar e vontade de realizar o jogo novamente.

Na sessão nº 4 distribuámos uma ficha de registo individual intitulada “O que mais gostaste de aprender hoje na ilha das palavras”. Após uma análise dos registos dos alunos verificámos que, nesta sessão, a grande maioria gostou da actividade sobre a importância da água e os desperdícios que dela fazemos, como podemos ver no Quadro 15:

Quadro 15 – “O que mais gostei hoje de aprender na ilha das palavras”

<i>Afirmções das crianças</i>	<i>N.º de respostas</i>
De tudo	1
Os caracteres chineses	1
A água é importante	1
Os pandas existem na China	1
O trevo de quatro-folhas é uma espécie em extinção	2
Apresentar o trabalho de grupo	3
Os desperdícios de água	9
<i>Fugiu à resposta</i>	1

Esta actividade incluiu um diálogo para a identificação dos desperdícios de água, a resolução de um problema matemático, “A torneira a pingar”, e a realização da actividade “Detectives dos desperdícios de água”, que parece ter sido aquela que mais agradou às crianças, talvez por ter exigido um envolvimento mais forte e um papel mais dinâmico e activo, já que tiveram de realizar um pequeno trabalho de investigação em casa (ver descrição sessão 4).

Por fim, na sessão nº 5 foi pedido, na ficha final, que os alunos registassem a frase que mais tinham gostado de ouvir. Contudo a grande maioria escreveu não o que tinha gostado de ouvir mas o que tinha gostado de fazer, pelo que iremos analisar assim as respostas.

Como podemos verificar no Quadro 16, as preferências dos alunos, nesta sessão, foram repartidas de forma não muito díspar entre as representações (9 respostas) e a visualização do power-point, “As riquezas que temos” (8 respostas). Logo em seguida, aparece a apresentação da actividade realizada em casa durante a semana, “Os detectives dos desperdícios de água”, que obteve 6 respostas. Por último a audição do poema sobre a pobreza foi para 4 alunos uma actividade que apreciaram.

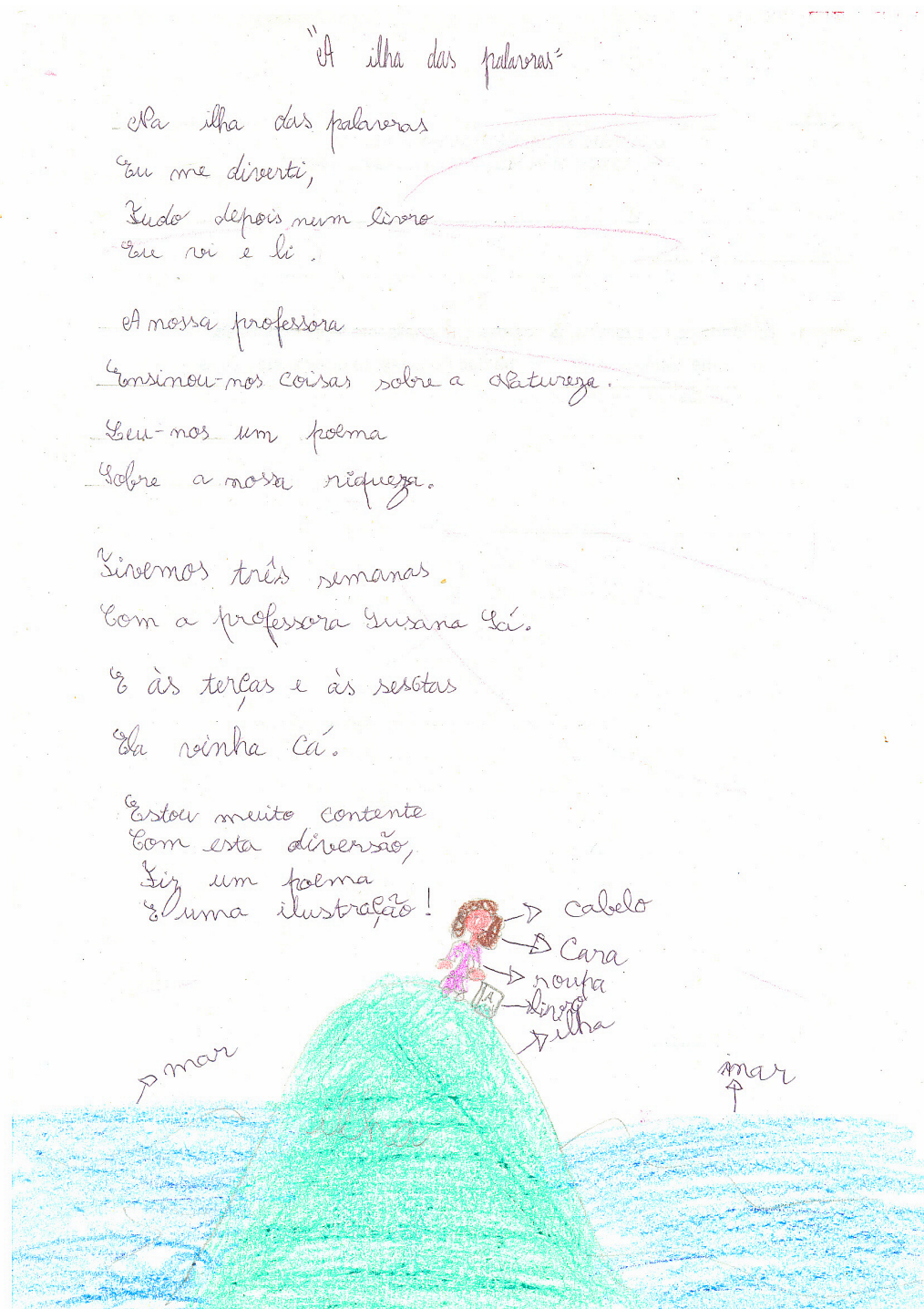
Quadro 16 – “O que mais gostei de fazer hoje na ilha das palavras”

<i>Actividades preferidas</i>	<i>N.º de respostas</i>
Do teatro	9
Do power-point sobre a pobreza	8
Poema sobre a pobreza	4
Apresentar a pesquisa dos desperdícios de água	6
Fugiu à resposta	1

Pensamos que as crianças apreciaram as representações feitas talvez porque foi uma novidade na sala de aula, requeria a recriação de um ambiente diferente e exigia a participação activa dos alunos. Além disso, sentimos que os alunos, além de aprenderem com as situações dramatizadas, se divertiram ao ver os colegas a representar as cenas propostas. Por sua vez, no que se refere à visualização do power-point, acreditamos que os alunos tenham gostado de o ver, por ter conseguido comovê-los, emocioná-los e

consciencializá-los para as coisas boas que têm na sua vida, e a que muitas vezes não dão valor.

Para finalizar e de forma a ilustrar o que foi para as crianças este projecto, apresentamos três poemas realizados pelos alunos, na última sessão de trabalho, onde lhes foi pedido que escrevessem um poema sobre o projecto “A Ilha das Palavras” (o que fizeram, os temas que trabalharam e aquilo de que mais gostaram).



Como se pode constatar o projecto foi do agrado desta aluna, tendo feito referência à história trabalhada, “A Ilha das palavras”, aos temas relacionados com o ambiente e à Natureza (4ª e 5ª sessões), ao poema sobre a pobreza e ao power-point “As nossas riquezas” (5ª sessão). Além disso, a autora demonstra estar contente por ter escrito o poema proposto, fazendo uma ilustração. O poema apresenta ritmo e rima.

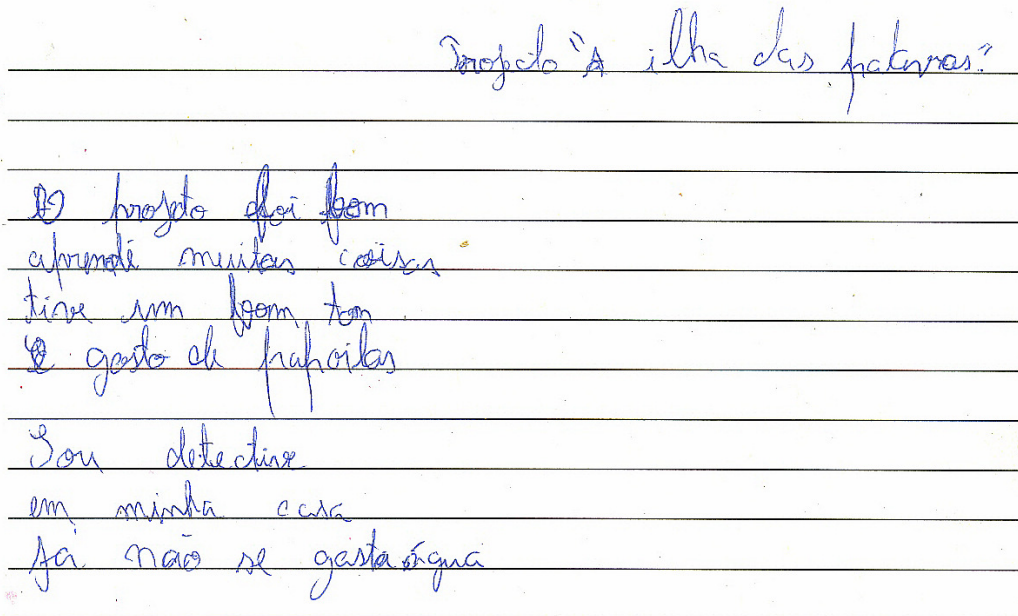
Lá no alto havia
uma ilha cheia de fantasia
uma ilha mágica
que só havia magia.

Havia palavras
e um arco de magia
havia tudo
e também havia comida

Ilha ilha
lá no alto
havia uma linda ilha

Esqueci a ilha
das palavras
numa fantasia
de magia

É visível que esta aluna foi envolvida pela magia das palavras e pela fantasia proporcionada pela história de José Jorge Letria, o que se nota pela utilização e repetição de palavras com sons abertos, alegres como o [α] e o [i] que nos remetem para um ambiente de encantamento e magia, representado pela ilha.



Neste poema o aluno assume que gostou do projecto, “o projecto foi bom”, já que serviu para adquirir novos conhecimentos. Além disso, faz referência à actividade “Detective dos desperdícios de água” da sessão n.º 5, afirmando que em sua casa já não se utiliza irracionalmente a água pois ele tornou-se um detective dos desperdícios de água, sendo talvez esta a actividade de que mais tenha gostado.

Assim, terminada a análise desta subcategoria, podemos afirmar, em jeito de síntese, que as crianças apreciaram, de uma forma geral, as actividades por nós propostas, tendo sido capazes de evidenciar aquelas que mais as impressionaram.

2.3.3- Divulgação

Nesta subcategoria, analisamos algumas unidades de registo dos alunos durante a entrevista final que remetem para a divulgação do projecto junto das famílias (Anexo 41).

Consideramos ser importante saber se o projecto foi interessante ou não ao ponto de levar as crianças a partilhar com as suas famílias o que tinham aprendido e realizado, uma vez que fazer entrevistas aos pais nesse sentido, apesar de muito enriquecedor, tornaria o *corpus* de análise ainda mais extenso. Importa-nos também tomar conhecimento, através

da voz das crianças, do *feedback* que recebiam quando falavam com as famílias sobre o projecto.

Quando questionados sobre se tinham falado com os pais sobre o projecto desenvolvido a maioria dos alunos referiu que “SIM” (057- ALS). Como desejávamos saber o que tinham contado em casa, alguns alunos foram mencionando os aspectos que se lembravam ter revelado aos familiares.

A maior parte dos alunos falou sobre a água e a necessidade de a poupar, tal como das riquezas que nós possuímos, em relação a outros tantos povos. Tal é visível no conjunto de testemunhos das crianças: “*Eu contei que tudo o que estava a aprender ahm estava a aprender que as riquezas que temos não são iguais aos de África e também que se deve poupar água*” (048- A3); “*Disse que aprendi muitas coisas // que haviam povos que viviam diferente de nós / com muito menos coisas*” (059- A20) e “*Eu falei aos meus pais sobre as riquezas // contei que algumas palavras tinham vindo de outras línguas / que nós devemos poupar muita água*” (049- A4).

Uma aluna disse-nos que tinha contado a história “A ilha das palavras” à sua mãe e que ela lhe tinha comprado o livro, “*Eu contei // e a minha mãe leu o livro e a minha avó também e disse que era muito bonito*” (041- A5). Um aluno assumiu claramente que se tinha esquecido de falar aos pais sobre o projecto, “*Eu não contei esqueci-me...*” (042- A6). Talvez outros alunos também não tenham contado aos seus familiares nada acerca do projecto mas preferiram, talvez por vergonha, não o assumir.

Quando contavam aos seus pais alguns aspectos desenvolvidos no projecto, estes, como revelam os testemunhos dos alunos, davam sempre um *feedback* positivo: “*Que era bom e que nós aprendíamos mais +*” (038- A9) e “*É bom que estejas aprender todas essas coisas que não sabes*” (064- A17).

Podemos verificar que as crianças foram contando aos seus familiares algumas actividades que estavam a realizar e o que estavam a aprender com o projecto.

2.3 – Síntese dos resultados obtidos

Para concluir este capítulo da apresentação e análise dos dados teceremos algumas considerações no que se refere às três categorias definidas para o nosso estudo: *nível de envolvimento*, *percepções sobre os conhecimentos adquiridos* e *apreciação do projecto*, de forma a proporcionarmos uma visão global dos resultados alcançados.

Assim, como pudemos constatar, através da análise da observação das videograções das sessões, os alunos envolveram-se de uma forma muito positiva durante as sessões do projecto, tendo revelado entusiasmo, interesse e vontade de participar nas actividades. Para chegar a estas conclusões utilizámos a escala de envolvimento de Leuven apresentada para crianças do pré-escolar, *the Leuven Involvement Scale for Young Children*, que adaptámos à especificidade do nosso estudo.

Pela utilização desta escala de observação, verificámos que as crianças observadas, nas diferentes actividades, se envolveram de uma forma muito positiva, apontando a média para um nível de envolvimento médio, nível 3, o que significa que a actividade foi propiciadora de alguns momentos intensos, capazes de promover aprendizagens significativas.

Este valor é de facto muito positivo, uma vez que, como explicitámos anteriormente (no ponto 1.2 deste capítulo), o nível de envolvimento é visto, como um importante indicador da qualidade de ensino. Assim, quanto maior for o nível de envolvimento dos alunos, tanto melhores e de mais qualidade serão as actividades educativas propostas.

O entusiasmo e o envolvimento demonstrados pelos alunos foram também visíveis nos testemunhos das crianças durante a entrevista final em que afirmaram ter gostado de participar no projecto, salientando as actividades que mais e menos apreciaram e onde revelaram ter contado aos pais o que estavam a aprender no âmbito das sessões por nós planificadas.

Podemos afirmar que, através do projecto proposto, os alunos adquiriram e desenvolveram conhecimentos importantes no que se refere ao desenvolvimento sustentável, nas suas diferentes dimensões, conhecimentos esses que poderão contribuir para a mudança de atitudes e comportamentos essenciais na promoção da sustentabilidade.

Neste sentido, os alunos desenvolveram atitudes de valorização da diversidade linguística e biológica, de respeito pelo ambiente, de preservação dos recursos naturais e

adoção de um consumo mais racional. Consciencializam-se também da má distribuição dos bens e riquezas, já que afirmaram gostar de partilhar com os mais desfavorecidos aquilo que possuem.

Pelos dados atrás apresentados podemos constatar que a maioria dos alunos compreendeu a necessidade de preservar a água e, pelos seus testemunhos, podemos verificar que alguns deles afirmam ter mudado as suas atitudes no que se refere a um consumo de água mais racional e equilibrado nas diferentes actividades do seu dia-a-dia.

O facto de enumerarem, quer nas fichas de registo, quer nas entrevistas, que tinham gostado de contactar com as diferentes línguas, permite-nos concluir que as crianças desenvolveram atitudes de curiosidade, de respeito, de valorização e de abertura em relação à diversidade linguística, essenciais ao desenvolvimento da competência Plurilingue e Intercultural. Desenvolveram também atitudes de respeito face à diversidade biológica, visíveis na forma como justificam a necessidade da sua preservação e da sua relação com a diversidade linguística.

Pelos testemunhos que apresentámos e analisámos podemos afirmar que os alunos tomaram consciência da necessidade de intervir na sociedade para a melhorar, reconhecendo, sem hesitação, o seu papel enquanto cidadãos críticos e responsáveis na construção de um mundo melhor, o que nos permite afirmar que desenvolveram atitudes cívicas promotoras da sustentabilidade.

Apesar de termos consciência de que, com este projecto, os alunos adquiriram conhecimentos que se começaram a traduzir na mudança de algumas atitudes e comportamentos, não podemos avaliar quais as atitudes e comportamentos futuros dada a breve duração do projecto (6 sessões de apenas 90 min) e as limitações temporais referentes à entrega da dissertação, que não nos permitiu o seguimento com os alunos, após a realização do projecto.

Nesta linha de pensamento, pensamos poder assegurar que o nosso estudo, tendo como ponto de partida a diversidade linguística e o desenvolvimento sustentável, contribuiu para que os alunos perspectivassem as diferentes áreas de conhecimento abordadas de uma forma integrada, global e motivante. Utilizando as palavras de Ferrão Tavares “as línguas fornecem instrumentos para o tratamento de outras disciplinas ... Decorre deste facto a sua inserção em espaços interdisciplinares” (1999: 89). Assim sendo, pensamos que o nosso projecto foi ao encontro desta perspectiva uma vez que, a partir da

diversidade linguística, conseguimos criar um espaço onde se pudesse promover uma educação para o desenvolvimento sustentável, imprescindível para o futuro da humanidade.

Tendo esta síntese sobre os resultados obtidos, avançamos então para as considerações finais do nosso estudo onde, a partir dos resultados obtidos, tentaremos responder, de forma sucinta, às questões investigativas que traçamos inicialmente, apontando as limitações e as potencialidades da nossa investigação e identificando possibilidades para posteriores estudos.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento desta investigação teve como objectivo primordial compreender o lugar da diversidade linguística e cultural numa educação para o desenvolvimento sustentável, através da concepção, implementação e avaliação de um programa interdisciplinar no 1º CEB.

Por perspectivarmos que uma temática faz parte da outra e devem ser abordadas, de forma integrada, desde os primeiros anos de escolaridade, organizámos a fundamentação teórica deste nosso estudo à volta da importância de uma EDS e da necessidade de uma SDLC (capítulos I e II respectivamente).

A diversidade linguística e cultural deve ser vista como uma riqueza, um reservatório de vida, que encerra uma compreensão sobre o mundo e sobre o Outro e se constitui como um forte instrumento de acesso ao conhecimento, uma forma representativa de modos diferentes de agir, de representar e de comunicar (Pereira, 2003). Assim, defende-se, neste trabalho, que o plurilinguismo, traduzido na capacidade para interagir com outras culturas e comunicar em outras línguas, traz aos sujeitos novas formas de socialização, preparando-os para enfrentar os desafios das sociedades modernas, da globalização, do contacto entre culturas, desafios estes que obrigam a uma educação para o desenvolvimento sustentável.

Para a construção de uma resposta às questões de investigação definidas para este estudo e, tendo em conta os pressupostos defendidos nos capítulos I e II, elaborámos uma planificação de natureza interdisciplinar, promovendo estratégias de SDLC promotoras de uma EDS nas suas três dimensões: *ambiente, sociedade e economia* (UNESCO, 2004).

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos verificar que a articulação entre a diversidade linguística e cultural e o desenvolvimento sustentável foi compreendida, tendo-se revelado como um elemento inovador e dinamizador, promovendo aprendizagens *activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras* (ME, 2001).

Conseguimos ver, através dos testemunhos das crianças, que elas gostaram do projecto, tendo tido prazer na realização das actividades propostas, percebendo-o como importante, na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de uma consciência para a necessidade de mudar hábitos capazes de “tornar o Mundo um lugar melhor”.

Para corroborar estas afirmações, pudemos verificar, com a utilização da escala de Nível de Envolvimento de Leuven, que os alunos por nós observados se envolveram de forma muito positiva nas actividades propostas.

Acreditamos, na linha de pensamento de Laevers, que quanto maior for o nível de envolvimento, maior será o desenvolvimento das capacidades e conseqüentemente, melhor e mais efectiva será a aprendizagem, pelo que um professor deverá preocupar-se em desenvolver actividades que permitam um alto nível de envolvimento dos alunos (1994a).

Sendo o nível de envolvimento considerado pela Educação Experiencial um importante indicador de qualidade de ensino, podemos então dizer que as escolhas pedagógicas que fizemos, apesar de serem passíveis de aperfeiçoamentos, foram adequadas, já que permitiram um envolvimento muito positivo dos alunos.

Como o projecto de intervenção que implementámos foi curto no tempo não pudemos avaliar com rigor as vantagens do nosso trabalho para os alunos em termos de um desenvolvimento global de competências pois precisaríamos de mais tempo de observação para avaliar se os conhecimentos, capacidades e atitudes evidenciados pelos alunos foram apenas um “treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas” ou se foi mais além e se revelou como um “processo de activar recursos em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas” (Ministério da Educação, 2001: 9).

Contudo, podemos dar conta do percurso que os alunos começaram a percorrer no sentido do desenvolvimento das competências que definimos para o nosso projecto, traduzidas nas aprendizagens e atitudes por eles evidenciadas e que foram sendo reveladas ao longo do projecto e no decorrer da entrevista final.

Os alunos declararam ter adquirido e aprofundado alguns conhecimentos relativamente a cada uma das temáticas abordadas, sendo que reconheceram que a diversidade linguística está presente na história da Língua Portuguesa e compreenderam qual a importância de preservar as línguas, identificando alguns factores que contribuem para a sua extinção.

Foram capazes também de explicar porque é que a diversidade linguística está relacionada com a diversidade biológica e de justificar a necessidade de preservar esta última. Os alunos demonstraram ter a consciência da má utilização que fazemos dos recursos, mais concretamente da água, identificando vários desperdícios que cometemos

todos os dias, nas mais variadas situações, percebendo a premência de usufruir da água de forma equilibrada e racional.

No que se refere à partilha e distribuição de bens e recursos, os alunos reconheceram modos distintos de manifestação da pobreza, apresentando inúmeras atitudes e comportamentos que podem assumir nas suas vidas, de modo a contribuir para atenuar um pouco essa situação. As crianças revelaram também possuir conhecimentos sobre seu papel enquanto consumidores críticos, informados e responsáveis.

Assumimos que muitos conhecimentos que as crianças evidenciaram durante a entrevista foram adquiridos não só pelo projecto que desenvolvemos, como também pelo seu percurso escolar e vivências anteriores, contudo, de acordo com Strecht-Ribeiro, “não são boas aprendizagens apenas aquelas que vêm acrescentar algo àquilo que já sabemos, mas também as que transformam o saber existente de forma a alargá-lo, abrindo novas perspectivas” (1998: 61). Neste sentido, somos da opinião que as temáticas que abordámos, mesmo as que já haviam sido exploradas com os alunos pela professora titular da turma, foram importantes no sentido de os consciencializar para situações do Mundo actual, tais como a perda da diversidade linguística e biológica, a falta de preservação da água, a má distribuição dos bens e recursos e o consumo exagerado da nossa sociedade.

Tendo dado resposta às questões emergentes da nossa investigação e sintetizando alguns dados obtidos, passamos a explicitar as implicações que este estudo pode ter na educação em línguas no âmbito da sustentabilidade, no 1º CEB.

Neste contexto, e reconhecendo a importância educativa e o valor formativo da aprendizagem de línguas estrangeiras, parece-nos fundamental que, nos primeiros anos de escolaridade, se aborde a temática da diversidade linguística e cultural através de estratégias capazes de promover atitudes positivas face à pluralidade linguística e cultural, preparando os aprendentes para um contacto permanente com outras línguas e culturas.

Assim, somos da opinião que a educação em línguas no 1º CEB deverá direccionar-se também no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural. Acreditamos que as abordagens plurais favorecem a educação para a cidadania, podendo combater atitudes etnocêntricas e sendo capazes de motivar os aprendentes para outras formas de expressão, desenvolvendo neles competências variadas tais como a metalinguística, a comunicativa, a plurilingue e a intercultural.

Aliás, esta SDLC torna-se imprescindível na criação da ponte para a promoção de uma educação para o desenvolvimento sustentável. A EDS tem de ser vista como um aprender para mudar, “uma aprendizagem que deve envolver todos os alunos a comprometer-se na causa do desenvolvimento sustentável, num espírito de solidariedade, igualdade, responsabilidade e justiça, fundamentais para a criação de um mundo mais sustentável” (Tilbury e Wortman, 2004).

Para que a EDS possa ser concretizada é necessário que os professores assumam uma gestão flexível do currículo capaz de integrar não só as diferenças dos alunos, como as suas representações e concepções sobre as línguas, as culturas, o ambiente, a sociedade e a economia.

Com o projecto interdisciplinar que concebemos e implementámos almejámos proporcionar uma integração de saberes e saberes-fazer, essenciais à formação de indivíduos capazes de compreender uma realidade global e inconstante, indivíduos que se pretendem cada vez mais cidadãos activos, críticos e responsáveis, conscientes da sua importância e do seu papel na promoção da sustentabilidade local e global.

Numa lógica de “construção global do conhecimento” elaborámos o nosso projecto, reconhecendo que as crianças desenvolvem a capacidade de pensar holisticamente, vendo o conhecimento como algo integrado e não espartilhado (Roldão, 1997: 108).

Apesar do empenho com que desenvolvemos o presente estudo, temos a consciência de que este projecto, um estudo exploratório, possui limitações nomeadamente ao nível dos instrumentos de recolha e análise dos dados, as quais passamos a descrever.

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados reconhecemos que não foram exploradas ao máximo as videograções já que foram limitadas pela sala onde se desenvolveu o projecto que, pelas suas dimensões e organização não permitiu a observação de todos os alunos na realização das diferentes actividades.

No que se refere à análise dos dados, temos a consciência de que poderiam ter sido alvo da nossa apreciação outros aspectos tais como o discurso produzido pelos alunos durante as sessões e os trabalhos que foram desenvolvendo ao longo do projecto.

Assumimos que seria muito pertinente e útil, para a compreensão das competências desenvolvidas, acompanhar as crianças por um tempo mais longo, com algumas observações posteriores e/ ou intervenções esporádicas em sala de aula. Contudo, por

limitações temporais, inerentes à realização e conclusão deste trabalho, não nos foi possível explorar todas estas vertentes.

Somos da opinião que as temáticas da SDL e da EDS são muito abrangentes e englobam várias áreas de conhecimento e inúmeras potencialidades educativas que foram limitadas à elaboração de um projecto com apenas seis sessões, com a duração de 2 horas cada, pelo que seria mais proveitoso e enriquecedor se fosse um projecto interdisciplinar de um ano lectivo que se estendesse mais no tempo e permitisse acompanhar os alunos por um período mais longo.

Apesar de todas estas limitações, reconhecemos que este estudo tem potencialidades que nos permitem apresentar uma nova perspectiva de trabalho interdisciplinar, integrador da sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade.

De acordo com Pereira, “há que encorajar ligações, romper barreiras disciplinares e apelar à criação de espaços de trabalho comuns em que todos sigam em frente colaborando no desenvolvimento de uma competência processual de aprendizagem” (2003: 169) e foi precisamente o desejo de interrelacionar estas duas áreas de conhecimento e de partilhar conhecimentos pedagógico-didáticos para a sua abordagem interdisciplinar que esteve na base deste estudo.

É nossa convicção que é possível integrar a DLC no âmbito de uma EDS partindo das temáticas previstas para as diferentes áreas curriculares no 1º CEB, mas, para que tal aconteça, é necessário que os professores sejam sensibilizados e tenham formação específica neste sentido de modo a compreenderem a importância de uma educação em línguas que se inicie desde cedo e no quadro de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

Assim consideramos que é necessário desenvolver mais trabalhos e com mais profundidade em duas grandes linhas de acção: a formação de professores e a investigação.

Consideramos imprescindível que os professores comecem a desenvolver práticas promotoras de uma SDLC no quadro de uma EDS, isto porque a aprendizagem da importância do desenvolvimento sustentável não se pode conceber sem uma compreensão da diversidade linguística e cultural do nosso Planeta. Assim sendo, é crucial intervir junto dos professores do 1º CEB, nos mais diversos contextos de formação, com o intuito de os

preparar para uma gestão inovadora do currículo conducente a uma educação capaz de preparar melhor os indivíduos para a compreensão da diversidade presente no mundo.

Contudo, não basta sensibilizar os professores para esta temática, é necessário e imprescindível que eles aprendam como fazer, que estratégias e materiais utilizar, que actividades desenvolver, pelo que indicamos também a necessidade de se realizarem mais investigações onde se concebam e avaliem propostas didácticas para abordar a SDLC no âmbito de uma EDS.

Em síntese, importa procurar novos caminhos, construir respostas que correspondam a diferentes alternativas onde novas formas de comunicação e expressão se revelam facilitadoras de novos modos de educação e de promoção das diferentes aprendizagens. É precisamente a procura desses novos caminhos que preconizamos, caminhos que nos conduzam a uma promoção da diversidade linguística e cultural, caminhos que nos levem a uma educação para um futuro sustentável. É essa a tarefa que acreditamos ser da competência da escola do século XXI, o caminho para uma educação que nos permita viver melhor uns com os outros, com o Planeta e no Planeta.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1991). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In ALARCÃO, I. *Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro: Cadernos Cidine, pp. 5-22.
- ALARCÃO, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In ALARCÃO, I. *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, Coleção Cidine, pp. 173-189.
- ALARCÃO, I. (2001). Intercompreensão e cidadania europeia. Reflexões a propósito dos novos programas de Inglês para o ensino secundário. In *Intercompreensão*, n.º 9. Lisboa: Edições Colibri, pp. 53-63.
- ALONSO, L. (2000). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prático. In *Revista da Educação*, vol. IX, n.º 1, pp. 53-68.
- ALONSO, L. (2001). O projecto de gestão flexível do currículo em questão. In *Noesis*, n.º 58, pp. 27-30.
- ANDRADE, A. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In ANDRADE, A.; SÁ, C. (Org.). *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- ANDRADE, A & ARAÚJO E SÁ, M. H. (1995). *Processos de Interação Verbal em aula de Francês Língua Estrangeira* (vol. I). Aveiro, Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.
- ANDRADE, A & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2001). *Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula á reflexão sobre a escola*. In *Revista Inovação*, n.º 14, 1-2, 149-168.
- ANDRADE, A. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In NETO, A. (Org). *Didácticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios*. Évora: Universidade de Évora, pp. 489-506.
- ANDRADE, A; MARTINS, F. & LEITE. I. (2002). Práticas Actuais e Perspectivas Futuras. In *Educação & Comunicação*, n.º 7, pp. 76-85

- ANTUNES, P; DIAS, M. & SÁ, S. (2004). “*As línguas das crianças alófonas: contributos para a sensibilização à diversidade linguística*”. Monografia realizada no âmbito da disciplina de seminário do 4º ano da Licenciatura do Ensino Básico- 1º Ciclo na Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. & ANDRADE, A. (2002). *Processos de interacção verbal em aula de línguas - observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ARAÚJO E SÁ, M. H; CANHA, M; GONÇALVES, C. (2003). *Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Cadernos do LALE.
- BAJARD, É. (2001). Langues rivales. In *Le Français dans le Monde*, n.º 315, pp. 39-40.
- BANKS, J. (1993). *Multicultural education. Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- BANKS, J. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- BANKS, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. In *The educational forum*. Vol. 68, pp. 289-298.
- BARBEIRO, L. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de doutoramento.
- BARDIN, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BASTOS, J. & BASTOS, S. (1999). *Portugal Multicultural: situações e estratégias identitárias das minorias étnicas*. Lisboa: Fim de Século.
- BEACCO, J-C. & BYRAM, M. (2002). *Guide for the development of language education policies in Europe - from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy - Division Council of Europe (Main Version).
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- BERNARDES, S; SILVA, C & SILVA, V. (2004). *Viagens de Palavras e Histórias da Língua*. Monografia realizada no âmbito da disciplina de seminário do 4º ano da Licenciatura do Ensino Básico- 1º Ciclo na Universidade de Aveiro.

- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- BRANCO, R. (2001) (Org). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Porto: Campo das Letras. (edição portuguesa).
- BRONFENBRENNER, U. (1980). *The ecology of human development: experiments by nature and designs*. Cambridge: Harvard University.
- CACHAPUZ, A; SÁ-CHAVES, I; & PAIXÃO, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI. Estudos e Relatórios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CAMPEN, J. (1995). Critical reflections on the sample curriculum: What did you do at school today? Education in classes 1 and 2 of primary school in the light of the concept of involvement. In LAEVERS, F. (Org.) *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education*. CIDRRE, pp. 42-58.
- CAMPBELL, J. (2001). *Creating Our Common Future. Educating for Unity in Diversity*. UNESCO.
- CANDELIER, M. (2000). *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. In www.ecml.at (consultado a 17 de Maio de 2006).
- CANDELIER, M. (2001). *Diversité linguistique et enseignement des langues. Perspectives européennes et réflexions didactiques*. Paris in www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubF149/F149ch9.html (consultado a 15 de Maio de 2006).
- CANDELIER, M. (Ed). (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Council of Europe Publishing.
- CARDOSO, C. (1996). *Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

- CARDOSO, C. (1998). *Gestão intercultural do currículo*. Lisboa. Ministério da Educação.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Lisboa: FML
- CHAPMAN, A. (2003). Reflections on a social semiotic approach to discourse analysis in educational research. In O'DONOGHUE, T. & PUNCH, K. (Edit.). *Qualitative Educational Research in Action. Doing and Reflecting*. London: RoutledgeFalmer, pp. 152-176.
- COELHO, D. (2006). *Brincar com o Inglês: um estudo no jardim de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado (em curso).
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- CONSELHO DA EUROPA (2005). *2005 European Year of Citizenship through Education*. In www.coe.int/TE/Com/Files/Themes/ECD/intro.asp (consultado a 20 de Maio de 2005).
- CORTESÃO, L. (2000). *Na floresta dos materiais. Catálogo analítico de materiais de formação para a diversidade*. Oeiras: Celta Editora.
- COSTA, J; ANDRADE, A; NETO-MENDES, A. & COSTA, N. (2004) (orgs). *Gestão Curricular- percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- COSTE, D; MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Estrasburgo: Edições do Conselho da Europa.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. (2000). *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa (13ª edição).
- CLUGSON, R. (2004). A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. *SIG Quarterly*, Outubro/Dezembro. In http://www.bsgi.org.br/publicacoes_quarterly_out_destaque_01.htm (consultado a 3 de Outubro de 2005).

- DABÈNE, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage? In GARABÉDIAN, M. (Coord.). *Enseignements/apprentissages précoces des langues*. Paris: Hachette.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette-Livre.
- DABÈNE, L. (2000). Pour une didactique plurielle. Quelques éléments de réflexion. In *La didactique des langues dans l'espace francophone: Unité et diversité*. Actes du 6^e Colloque International de ACEDLE, Grenoble, pp.9-13.
- DELORS, J. (1996). (Org.). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- DINIS, R. & ROLDÃO, M. (2004). Gestão curricular no 1^o ciclo do Ensino Básico: discurso e práticas. In COSTA, J.; ANDRADE, A; NETO-MENDES, A. & COSTA, N. (Orgs). *Gestão Curricular- percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 59-77.
- DI PIETRO, J. (1999). S'ouvrir aux langues. In *Babylonia*, n.º 2. (disponível também em <http://babylonia.romsem.unibas.ch/Babylonia/Baby299.html>)
- ECONOMIANET (2005). *Desenvolvimento sustentável – Histórico*. In http://www.economiabr.net/economia/3_desenvolvimento_sustentavel_historico.html. (consultado a 3 de Outubro de 2005)
- EKINS, P (2000). *Economic Growth and Environmental Sustainability. The prospects for green growth*. New York: Routledge.
- ESTEVES, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: IIE
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classe: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FARIA, H. (2002). Ensino precoce de línguas estrangeiras. In *Educação e Comunicação*. Publicações do centro de estudos e de investigação, n^o 7, pp. 10-18.
- FELNER, R. (2005). Estudo sobre racismo e xenofobia. in *Público*; 16 de Março de 2005.

- FERRÃO TAVARES, C. (2001). Former des enseignants plurilingues dans de cadre de l'enseignement précoce: des enjeux aux propositions d'action. In *Langues Modernes*. Paris; APLV.
- FERRÃO-TAVARES, C; VALENTE, M & ROLDÃO, M. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino Básico – Língua estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FERRÃO-TAVARES, C. (2001). Former des enseignants plurilingues dans de cadre de l'enseignement précoce: des enjeux aux propositions d'action. In *Langues Modernes*. Paris; APLV.
- FERREIRA, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FEYTOR-PINTO, P. (1998). *Aspectos da cultura linguística portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- FEYTOR-PINTO, P. (2000). *Formação para a diversidade linguística na aula de português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FINO, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. In *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 14. CEEP: Universidade do Minho, pp. 273-291.
- FISCHER, G. (2002). Quadro Europeu Comum de Referência e Portfolio Europeu de Línguas. *Educação e Comunicação*, n.º 7, pp. 19-26.
- FISCHER, G. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência e Portfolio Europeu de Línguas. In *Revista Aprender*, n.º 25, pp. 54-58.
- FOLCH, R. (1998). *Ambiente, Emoción y Ética. Actitudes ante la Cultura de la Sostenibilidad*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- FONSECA, A. (2001). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In *O sucesso Escolar em questão*. Braga: Universidade do Minho.
- GADOTTI, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópoéis. (2ª edição).

- GARCIA, R. (2006). Imigração foi o motor do aumento demográfico da União Europeia em 2005. In www.publico.pt (consultado a 4 de Outubro de 2006).
- GIDDENS, A. (1992). *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.
- GOMES, S. (2006). *Diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: concepções dos professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado
- GONÇALVES, L. (1999). *A investigação-acção como estratégia de formação colaborativa de professores: um projecto focalizado na exploração didáctica de estratégias de aprendizagem e uso do Inglês L.E.* Aveiro: Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado.
- GONÇALVES, L. & ANDRADE, A. (2006). *Plurilinguismo e Porfolio: um desafio curricular de articulação de saberes*. Texto apresentado no II Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares.
- GOODSON, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- HAGÈGE, C. (2000). *Não à morte das línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HARMON, D. (2001). On the meaning and moral imperative of diversity. In MAFFI, L. (2001). *On biocultural diversity: linking language, knowledge, and the environment*. Washington: Smithsonian Institution Press
- HAWKINS, E. (1987). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge. University Press. (2nd edition).
- HENRIQUES, M. (2000). *Perspectivas Conceptuais da Educação para a Cidadania*. In http://pwp.netcabo.pt/netmendo/Artigo_SICED_2000.htm (consultado a 27 de Setembro de 2005).
- HENRY, J. M. (2005). (Ed.). *Tour de Terre en poésie: anthologie multilingue de poèmes du monde*. France: Rue du Monde.
- HOLLIDAY, C; SCHMIDHEINY, S. & WATTS, P. (2002). *Cumprindo o prometido: casos de sucessos de desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Campus, pp. 15-52. (Tradução).

- IGLESIAS, I. (2005). *Construyendo la competência intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. Universidade de Oviedo. In http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf (consultado a 4 de Janeiro de 2006)
- IMBERNÓN, F. (2002). (Org.). *Cinco cidadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- INSTITUTO CAMÕES (2004). *Português é a sexta língua materna mais falada no mundo*. In <http://www.instituto-camoes.pt/arquivos/lingua/sextalingua.htm> (consultado a 12 de Outubro de 2004).
- KIRBY, J; O'KEEFE, P. & TIMBERLAKE, L. (1995). *The earthscan reader in sustainable development*. London: Earthscan Publications
- LAEVERS, F. (1994a). *The Innovative Project Experiential Education 1976-1994*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- LAEVERS, F. (1994b). (Ed.) *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- LAEVERS, F. (1995). The concept of involvement and the Leuven Involvement Scale: an analysis of critical reflections. In LAEVERS, F. (org.). *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education*. CIDRRE, pp. 59-72.
- LAEVERS, F. (2000). Forward to basics! Deep-Level-Learning and the Experiential Approach. In *Early years*, n. ° 2, vol. 20, pp. 20-29.
- LAEVERS, F. & HEYLEN, L. (Ed.) (2003). *Involvement of children and teacher style. Insights from an internacional study on experimental education*. Leuven: Leuven University Press.
- LAGOA, R. (1995). *Unidade e diversidade na escola. Contributo para o estudo da educação intercultural*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Editorial Graó.

- LEATHERS, D. (1997). *Successful nonverbal communication. Principles and Applications*. United States of América: Allyn & Bacon.
- LOPES, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo – Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- MAFFI, L. (1998). Las lenguas: un recurso de la naturaleza. In *Naturaleza y Recursos*, vol. 34, nº 4, pp. 12-21.
- MAFFI, L. (2001). (Org.) *On biocultural diversity: linking language, knowledge, and the environment*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- MAIA, A. (2003). *Imigrantes salvam Europa da redução de população*. In www.sef.pt (consultado a 25 de Maio de 2006).
- MARÍN, M. (2004). L'educación intercultural. In *Guix*. nº 302 , pp. 10-14.
- MARINHO, M. (2004). *Sensibilização à Diversidade Linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1.º CEB?* Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- MARTÍN-DÍAZ, (2002). Enseñanza de las ciencias? Para qué? *Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias*. Vol. 1, nº 2.
- MARTINS, F. (2000). Contos infantis e sensibilização às línguas estrangeiras no 1º ciclo. In *Actas do 2º encontro nacional em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, pp. 95-104.
- MARTINS, F; ANDRADE, A; & BARTOLOMEU, I. (2002). As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1º ciclo do E.B. In *I Encontro Nacional da SPDLL - A Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra.
- MARTINS, I. (2006). Educação em Ciência, Cultura e Desenvolvimento. In PAIXÃO, M. (Coord.) *Educação em Ciência Cultura e Cidadania. Encontros em Castelo Branco*. Castelo Branco: Alma Azul, pp. 9-30.
- MASSANA, A. (2004). Linguistic rights: what for? In *Veus*. Fórum Barcelona, pp. 150-159.

- MAYER, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. In IMBERNÓN, F. (Org.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ, pp. 83-102.
- MATEUS, M. H; FISCHER, G. & PEREIRA, D. (Coords.) (2005). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Editado em CD-Room).
- MELO, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de doutoramento.
- MENCHÚ, R. (2002). El sueño de una sociedad intercultural. In IMBERNÓN, F. (Org.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ, pp. 63-82.
- MENDES, L. (2003). *A Dimensão intercultural, política e ecológica da educação em línguas e culturas estrangeiras*. Dossier redigido no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino da especialidade do Mestrado em Didáctica de Línguas. Aveiro: DTE.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.
- MOFFAT, I. (1995). *Sustainable Development. Principles, Analysis and Policies*. London: The Parthenon Publishing.
- MORGADO, J. & PARASKEVA, J. (2000). *Currículo: facto e significados*. Porto: ASA.
- MOTA, I; PINTO, M; SÁ, J; MARQUES, V. & RIBEIRO, J. (2005). *Estratégia Nacional para o Desenvolvimento sustentável 2005/2015*. Lisboa: Edições Pandora.
- MÜHLHÄUSLER, P. (2004). Language and environment. In *Veus*. Fórum Barcelona, pp. 113-121.
- NAREDO, J. (sd). *Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible*. In http://home.fa.utl.pt/~camarinhas/3_leituras9.htm (consultado a 23 de Maio de 2005).
- NUNAN, D. (1996). *Research methods in language learning*. Cambridge: University Press.
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. & ARAÚJO, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*. In www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870 (consultado a 14 de Setembro de 2006).

- OLIVERAS, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona: Edinumen.
- OSLER, A. (1995). Urban Protest, Citizenship and Human Rights: curriculum responses to local issues. In OSLER, A.; RATHENOW, H. & STARKEY, H. *Teaching for citizenship in Europe*. London: Trentham Books Limited, pp. 73-89.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2000). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In PACHECO, J. (Org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- PASCAL, C. & BERTRAM, T. (1995). Involvement and the effective early learning project: a collaborative venture. In LAEVERS, F. (Org.) *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education*. CIDRRE, pp. 22-33.
- PELLAUD, F. (2002a). *What are the obstacles to teaching sustainable development?* University of Geneva: LSDES.
- PELLAUD, F. (2002b). *The difficulties of presenting Sustainable Development in an Exhibition*. Geneva: LDES:
- PELLAUD, F. (2003). Conceptions, paradigms, values and sustainable development. In *Actes du Hawaii International Conference on social sciences*. Honalulu.
- PEREIRA, I. (2003). *O ensino-aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira e as restantes áreas disciplinares do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- PÉREZ, D; & VILCHES, A. (2005). *Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global*. In: <http://www.oei.es/decada/estrategia.htm> (consultado a 3 de Outubro de 2005).
- PERREGAUX, C. (1995). L'école, espace plurilingue. In *Lidil*, nº 11, pp. 125-138.

- PERREGAUX, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. In *Bulletin Suisse de Linguistique appliquée*, 67, pp. 101-110.
- PORRIT, J. (1991). *Salvemos a Terra*. Itália: Círculo de Leitores. (tradução).
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro, CIDINE.
- PORTUGAL, G. & SANTOS, P. (2002). Avaliação processual da qualidade em educação: um contributo experiencial para uma escola inclusiva. In COSTA, J; NETO-MENDES, A. & VENTURA. (Orgs.). *A Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PNUD (2003). *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Um pacto entre as nações para eliminar a pobreza humana*. In www.pnud.org.br/rdh/integras/index.php?lay=inst&=fued (consultado a 14 de Janeiro de 2006).
- PNUD (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano. Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. Queluz: Mensagem-Serviço de Recursos Editoriais.
- PRAIA, M. (2001). *Educação para a cidadania. Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAVEN, P. (1991). A importância da diversidade. In PORRIT, J. *Salvemos a Terra*. Itália: Círculo de Leitores. (tradução).
- RAYNA, S. (1995). Involvement: a key notion of Experiential Education and Interactive Pedagogy. In LAEVERS, F. (Org.) *An Exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education*. CIDREE, pp.18-21.
- REID, D. (1995). *Sustainable Development: an introductory guide*. London: Earthscan Publications.
- REIS, M. (2000). O ensino precoce das línguas estrangeiras: dos textos oficiais aos programas de ensino e aprendizagem de francês, língua e cultura estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. In ROLDÃO, M. & MARQUES, R. (Org.). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.

- RODRIGUES, V. (2003). *Sustentabilidade, localidade e democracia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de doutoramento.
- RODRIGUES, M. & SÁ-CHAVES, I. (2004). Gestão curricular e cultura de escola: relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte. In COSTA, J; ANDRADE, A; NETO-MENDES, A. & COSTA, N. (2004) (Orgs). *Gestão Curricular- percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 99-111.
- ROJO, R. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-tau.
- ROLDÃO, M. (1997). Modos de conhecer e aprender – as dimensões esquecidas. Uma reacção a Egan “Evolution and early understanding”. In *Intercompreensão*, n.º 6, 105-109.
- ROLDÃO, M. (1999a). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (1999c). Cidadania e Currículo. In *Inovação*, n.º 12. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 9-26.
- ROLDÃO, M. (2000). *O currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- ROSAS, C. (2004) In www.confrafi.pt/Ambiente/AreasTematicas/DomTransversais/Documentos/doc51.htm (consultado a 8 de Janeiro de 2005)
- RUIZ, R. (2005). *Teoría del Curriculum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- SÁ, P. (2004). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Definição de um Instrumento de Análise de Manuais Escolares*. Comunicação oral apresentada no âmbito da Conferência Internacional Educação para o Desenvolvimento Sustentável – preparação da Década das Nações Unidas. Braga: Universidade do Minho.

- SANTOS, L. & ANDRADE, A. (2005). Intercomprehension: developing student`s ability to “dialogue with languages. In ANDRADE, A. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (Coord.). *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SAPIR, E. & WHORF, B. (2002). Sapir-whorf hypothesis. In BYRAM, M. (Edit.) *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, pp. 522-524.
- SEQUEIRA, F. (1993). *Dimensões da educação em língua estrangeira*. Braga. Universidade do Minho.
- SERVIÇO DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS (SEF) in www.sef.pt (consultado a 14 de Outubro de 2006).
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. S.I. Basic Books.
- SIGUAN, M. (2000). Imigrantes en la escuela. In *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. n.º 23, pp. 13-21.
- SILVA, T (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SIMÕES, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Doutoramento.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* London: LEA.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2002). “Why should Linguistic Diversity be maintained and supported in Europe? Some Arguments”. In: *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division [consultado a 11 de Abril de 2005 www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/Skutnabb-KangasEN.pdf]

- SNOW, E; BURNS, S. & ESPINOSA, L. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIX, n° 1, pp. 75-100.
- SOUSA, SANTOS, B. (2005). Integração pluralista. In *Visão*. (10 de Novembro).
- STARKEY, H. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe.
- STÖER, S. & CORTESÃO, L. (1999). “Levantando a pedra”. *Da pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- STÖER, S. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In STOER, S.; CORTESÃO, L. & CORREIA, J. (Org). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 245-275.
- STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STRECHT-RIBEIRO, O. (2002). Línguas estrangeiras para os mais novos articular o sistema, melhorar as praticas. *Educação & Comunicação*, n° 7, pp. 210-219.
- TILBURY, D. & PODGER, D. (2004). Uma década de Oportunidades. *SIG Quarterly*, Outubro/Dezembro. In http://www.bsgi.org.br/publicacoes_quarterly_out_destaque_04.htm (consultado a 10 de Outubro de 2005).
- TILBURY, D. & WORTMAN, D. (2004). *Engaging People in Sustainability. Switzerland: IUCN: World Conservation Union*.
- TIMÓTEO, F. (2006). *Portugal recebe menos imigrantes desde 2001*. In [ww.sef.pt](http://www.sef.pt) (consultado a 30 de Maio de 2006).
- UNESCO (2002). *Cultural diversity essential for sustainable development*. In www.unesco.org (consultado a 13 de Março de 2004).
- UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme*. UNESCO

- VALA, J. (1986). Análise de conteúdo. In: SILVA, A & PINTO, J. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento
- VARET, J. (2003). *For a sustainable Earth*. Loiret: BRGM.
- VEIGA, M. (2003). A competência plurilingue e a competência de intercompreensão. In ANDRADE, A. & SÁ, C. (2003) (Org.). *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- VIEIRA, R. (1999). *Ser igual, ser diferente*. Encruzilhadas da Identidade. Lisboa: Edição Profedições.
- VIGOTSKY, L. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In LURIA, A; LEONTIEV, A. & VIGOTSKY, L. *Psicologia e pedagogia I*. Lisboa: Editorial Estampa, pp. 31-50.
- VEJLESKOV, H. (1995). A pilot study of an application of the LIS-YC. In LAEVERS, F. (Org.) *An Exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education*. CIDREE, pp. 12-21.
- VILCHES, A & GIL, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Press.
- WALSH, D; TOBIN, J. & GRAUE, M. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In SPODEK, B. (Org.) (2002). *Manual de investigação em educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (tradução).
- WARREN, J. (1997). How do we know what is sustainable? In MUSCHETT, F. (1997). *Principles of Sustainable Development*. Florida: St. Lucie Press.
- WCED (1987). *Our common future*. World Commission on Environment and Development. (Brundtland Commission). Oxford: Oxford University Press.
- ZABALZA, M. (1992). Do currículo ao projecto de escola. In CANÁRIO, R. (1992) (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- ZABALZA, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ZAGAGOZA, F. (2001). *Un mundo nuevo*. Barcelona: Galáxia Gutemberg.

ZARAGOZA, F. (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. In IMBERNÓN, F. (Org.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ, pp. 15-27.

ZEICHNER, K. (1993). O Professor como Prático Reflexivo. In ZEICHNER, K. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa, pp.13-28.

Sites consultados

www.unesco.org/iau/sd/stockholm.html

www.clubofrome.org

www.uwsp.edu/natres/nres310510/thetbilisideclaration.htm

www.unesco.org/iau/sd/thessaloniki.html

www.johannesburgsummit.org

www.min-edu.pt/proposta_reorganizacao_curricular.htm

www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Decreto%206-2001.doc

www.terralingua.org

www.deb.min-edu.pt/nopae/brochura.htm

www.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/proj/ael2001/ciberjornal.htm

www.llas.ac.uk/700reasons

www.gri.pt/documentos/decunivdiversidadecultural51935976.doc

[www.diramb.gov.pt/data/basedoc/TXT LT 6180 1 0001.htm](http://www.diramb.gov.pt/data/basedoc/TXT_LT_6180_1_0001.htm).

www.presidencia.pt/?id_categoria=24&id_item=1743

www.sef.pt/estatisticas.htm

www.dgdc.min-edu.pt/plnmaterna/RelatorioFinal.pdf

www.deb.min-edu.pt/nopae/brochura.htm

www.elodil.com

www.dte.ua.pt/lale/jaling/index.htm

www.dgide.min-edu.pt/inovbasic/proj/ael2001/ciberjornal.htm

www.coe.int./portfolio

www.uc.pt/reituc/leg_reg/Lei49_2005.pdf

<http://www.educom.pt/proj/milsaberes/legislacao/legisla.asp?dip=43>

Legislação consultada

Decreto- Lei nº 286 de 29 de Agosto de 1989

Decreto Lei nº 6 de 18 de Janeiro de 2001

Decreto-Lei nº 7 de Janeiro de 1999

Decreto-Lei nº 127 de 5 de Julho de 2005

Despacho nº 7520 de 17 de Abril de 1998

Lei de Bases do Sistema Educativo