

Ana Isabel ANDRADE  
Mónica LOURENÇO  
Susana SÁ  
Universidade de Aveiro, CIDTFF<sup>1</sup>

## **Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção**

### **Résumé**

Tout en cherchant des réponses aux défis qui se placent, aujourd'hui, aux systèmes éducatifs, dans la gestion de multiples diversités, nous voulons dans ce texte réfléchir sur les approches plurielles, notamment sur les possibilités ouvertes par l'éveil aux langues. Les études présentées montrent différentes formes d'éducation des élèves, dès les premières années de scolarité, au plurilinguisme (respect et mise en valeur de l'autre, de ses langues et de ses cultures ; conscience du langage ; compréhension des problèmes du monde), dans un engagement avec le développement durable et l'intercompréhension.

**Mots-clés:** approches plurielles; éveil aux langues; conscience phonologique plurilingue; éducation pour le développement durable; intercompréhension

### **Abstract**

Taking into consideration the challenges facing education today, namely the need to deal with the multiple diversities ever more present within the classrooms, it is our goal in this text to reflect upon the possibilities of plural approaches, in particular of the awakening to languages approach, in the first school years.

In this sense, we present two studies which show possible ways of educating young children to value and respect Others with their languages and cultures, to become aware and reflect upon language and linguistic diversity, and to understand World issues, in a serious commitment with pluralism, multiculturalism and an education for sustainable development.

**Keywords:** plural approaches; awakening to languages; plurilingual phonological awareness; education for sustainable development; intercomprehension

---

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

## 1. Introdução

Lidar com as múltiplas diversidades (linguísticas, culturais, sociais, comportamentais, cognitivas) presentes nas escolas torna-se, hoje, um dos maiores desafios da educação nos primeiros anos de escolaridade.

A universalização do acesso à educação, os movimentos migratórios recentes e a rede global de comunicação, entre outros factores, trouxeram para o interior das escolas uma grande multiplicidade de línguas e culturas, (CNE, 2008), com os quais a educação escolar deverá saber lidar quotidianamente, de forma a garantir a equidade e o desenvolvimento pleno das potencialidades de que cada criança é portadora (UNICEF, 1989; UNESCO, 2001).

Para dar resposta a este desafio, torna-se necessário adoptar novas práticas curriculares que, numa oposição clara à anterior lógica de homogeneidade, reconheçam a diversidade como uma realidade estruturante das matrizes sociais actuais (Roldão, 2009:180) e como uma riqueza que é necessário preservar (Delors *et al.*, 1996:50).

Neste sentido, as abordagens plurais, entendidas como abordagens didácticas que usam actividades de ensino e aprendizagem envolvendo mais do que uma língua e/ou cultura (Candelier *et al.*, 2007), podem trazer um contributo importante, na medida em que visam sensibilizar as crianças, desde cedo, e independentemente da sua origem social, cultural ou linguística, para as diversidades presentes na sociedade, na sala de aula e no interior de cada indivíduo.

À luz deste contexto, é nosso objectivo reflectir acerca das potencialidades das abordagens plurais, nomeadamente da abordagem *éveil aux langues* (“sensibilização à diversidade linguística” – SDL) no ensino pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino básico (1º CEB).

Neste sentido, após um breve enquadramento teórico, apresentaremos dois estudos que visam compreender o papel das referidas abordagens didácticas, num primeiro caso, no que se refere ao desenvolvimento de uma consciência fonológica plurilingue em crianças do ensino pré-escolar e, num segundo caso, no quadro de uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) no 1º CEB.

## 2. Abordagens plurais e espaços de diversidade linguística

Tendo como pano de fundo o desafio que nos é colocado pela formação de cidadãos preparados para lidar com as diferenças, defende-se uma

abordagem plural das línguas, a iniciar nos primeiros anos de escolaridade por actividades de SDL. Como escrevem Candelier *et al.*,

The term “pluralistic approaches to languages and cultures” refers to didactic approaches which use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures.

This is to be contrasted with approaches which could be called “singular” in which the didactic approach takes account of only one language or a particular culture, considered in isolation. Singular approaches of this kind were particularly valued when structural and later “communicative” methods were developed and all translation and all resort to the first language was banished from the teaching process (2007:7).

Trata-se, antes de mais, neste tipo de abordagens de enveredar por percursos didácticos que, não se centrando numa única língua tomada como língua-alvo a dominar de modo correcto e perfeito, se focalizam antes no plurilinguismo, como competência a desenvolver e como valor a respeitar e a preservar (Beacco & Byram, 2007). Por outras palavras, importa preparar os sujeitos para diferentes escolhas que façam das suas biografias linguísticas biografias plurais, capazes de participar em situações de contacto de línguas e forçosamente de comunicação intercultural (Andrade, 1997; Byram, 1997; Clerc & Cortier, 2008; Lüdi, 2008).

Elegendo a SDL como foco, pretende-se desde cedo explorar as potencialidades de uma educação plurilingue, desde os aspectos mais específicos e micro de domínio e consciência da linguagem verbal (ver dimensões da competência comunicativa, Andrade, 1997; Andrade & Araújo e Sá, 1992; Hawkins, 1987; QECR, 2001) aos aspectos mais macro de compreensão do fenómeno da linguagem verbal e das suas variedades nos espaços de comunicação intercultural.

Assim, as abordagens plurais no ensino/aprendizagem de línguas não podem desligar-se de preocupações educativas mais abrangentes, tais como a EDS (Sá & Andrade, 2008; UNESCO, 2004), a que associamos o conceito de intercompreensão que se constrói “num espelhamento onde identidades plurais se (re)visitam e (re)constroem” (Pinho, 2008:28). Trata-se de perceber a comunicação intercultural e plurilingue no contexto da construção de um mundo mais justo, solidário e sustentável, onde se persegue uma compreensão de si próprio, do Outro, das suas línguas e culturas, e do Mundo, dos ecossistemas, dos recursos naturais e das suas inter-relações, numa perspectiva integrada e também plural da construção de conhecimento (Morin, 2000). Pressupõe-se, neste quadro, a educação

linguística como parte integrante de uma EDS, tomando os objectos-língua como objectos que fazem parte dos sujeitos e das comunidades que os constroem e que importa respeitar na sua diversidade, nos espaços e tempos em que se movimentam.

Mas a vivência respeitadora de diferentes modos de comunicação exige dos sujeitos falantes atitudes de disponibilidade afectiva e cognitiva para participar nessas mesmas situações, o que implica vontade de as analisar em termos das suas componentes contextuais (sujeitos, relações, mensagens trocadas, estratégias utilizadas, contextos comunicativo e físico), bem como em termos dos discursos que se actualizam nesses mesmos contextos (reconhecimento de fonemas e/ou grafemas, palavras, estruturas morfo-sintácticas, efeitos semântico-pragmáticos), comparando, inferindo, relacionando, interpretando, co-construindo sentidos.

Ora, vários estudos têm vindo a enfatizar a superioridade das crianças que aprendem outras línguas em contexto escolar, chamando a atenção para o seu grau de consciência das situações de comunicação, assim como para a sua disponibilidade para interagir com o interlocutor (Le Pichon Vorstman *et al.*, 2009). As crianças que aprendem outras línguas parecem desenvolver atitudes mais positivas em relação às línguas, aos falantes de outras línguas, bem como à sua participação em situações de comunicação intercultural, revelando capacidades metacognitivas mais elevadas num pensar melhor sobre as línguas e sobre as situações em que elas se actualizam, “multilingual learners/speakers have been found to be particularly skilled in their metalinguistic awareness [...] an awareness of how to communicate in a target language/culture which accounts for mutual understanding” (Le Pichon Vorstman *et al.*, 2009:260; ver Martins, 2007 sobre abordagens plurais e introdução das línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade).

Mas é a experiência de contacto com outras línguas ou de participação em situações de comunicação intercultural que permite a compreensão das possibilidades de intercompreensão ou de compreensão mútua, num respeito pelo modo de comunicação de cada um, tomando em consideração “les répertoires linguistico-communicatifs individuels et les parcours d’apprentissage verbal dans leur totalité” (Andrade & Araújo e Sá, 2008:275).

A SDL traz os sujeitos falantes para o centro da educação linguística (descentração do objecto como algo exterior ao sujeito que importa dominar na perfeição), na sua relação com o(s) contexto(s), sem esquecer as características dos objectos-língua encarados como construções dos sujeitos que não se fecham em compartimentos estanques, antes se contaminam num

estabelecimento de passarelas entre universos linguístico-comunicativos. Tomam-se as situações de SDL como espaços mobilizadores do *currículum*, por um lado, abrindo as crianças ao mundo e às suas línguas e culturas, descobrindo formas de cooperação que se podem construir em diversas direcções, permitindo às crianças que encontrem espaços num mundo em constante transformação e onde a mudança de línguas é cada vez mais solicitada; por outro, trabalhando processos linguístico-comunicativos concretos, procurando transparências e opacidades nos diferentes níveis do funcionamento verbal (fonológico, lexical, morfo-sintáctico, semântico-discursivo) e na sua relação com as situações de comunicação, incluindo os interlocutores.

Vejam, nas secções seguintes como procurámos dar conta deste desafio nos primeiros anos de escolaridade e com que resultados.

### **3. Dois projectos, duas viagens à volta do mundo**

Nesta secção apresentamos dois estudos, levados a cabo nos primeiros anos de escolaridade, que visam compreender o papel de actividades de SDL no desenvolvimento de competências dos sujeitos, ao nível da linguagem e de atitudes face aos Outros e ao Mundo.

#### **3.1. “Uma viagem pelo mundo das línguas e dos sons” – percursos de desenvolvimento de uma consciência fonológica plurilingue no ensino pré-escolar**

Nas palavras de Clara Ferrão Tavares (2002:220), aprender uma língua é semelhante a fazer uma viagem. Viajamos para um destino, escolhido ou não por nós, encontramos alguns obstáculos, avançamos, recuamos, perdemo-nos, encontramos locais desconhecidos e personagens inesperados...

Esta metáfora marcou a concepção deste projecto<sup>2</sup>, uma vez que nos orientou na criação de um conjunto de sete sessões durante as quais crianças do ensino pré-primário puderam contactar com outras culturas, outras línguas, outros sons, outras formas de ver, escrever e sentir o mundo.

Nestas viagens procurámos compreender de que forma actividades de SDL podem despertar a curiosidade pelo objecto-língua, fomentando o

---

<sup>2</sup> Projecto de doutoramento da autoria de Mónica Lourenço, intitulado *Educação plurilingue no pré-escolar: percursos de desenvolvimento da consciência fonológica* e financiado pela FCT (BD 38201/2007).

desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre o funcionamento da linguagem. Nesse sentido, acompanhámos um grupo heterogéneo e multilingue de vinte e uma crianças em idade pré-escolar (3 a 6 anos) no seu processo de desenvolvimento de uma consciência fonológica de cariz plurilingue, entendida como transversal, estratégica e passível de ser mobilizada em situações de diálogo intercultural e de aprendizagem de línguas (materna e estrangeiras).

A *Tabela 1* sistematiza os objectivos específicos do nosso projecto, bem como as sessões, tipo de actividades e de materiais utilizados.

<b>Objectivos específicos</b>	<p><i>Metalinguísticos, metacomunicativos, metacognitivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– desenvolver capacidades de discriminação e percepção auditiva,</li> <li>– desenvolver a consciência fonológica plurilingue,</li> <li>– desenvolver a capacidade para a aprendizagem de outros sistemas fonéticos.</li> </ul> <p><i>Atitudinais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– sensibilizar para a diversidade linguística e cultural,</li> <li>– desenvolver atitudes de abertura, respeito e curiosidade face ao Outro, à sua língua e à sua cultura;</li> <li>– despertar o interesse pela aprendizagem de outras línguas.</li> </ul>
<b>Nomes das sessões</b> (60 a 90 minutos)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Conhecemos tantas línguas!</i></li> <li>2. <i>Que sons têm as línguas?</i></li> <li>3. <i>Os animais também falam línguas?</i></li> <li>4. <i>E tu, como celebras a Páscoa?</i></li> <li>5. <i>Que forma estranha de escrever!</i></li> <li>6. <i>As línguas também desaparecem?</i></li> <li>7. <i>Uma viagem pelo mundo das línguas e dos sons</i></li> </ol>
<b>Exemplos de actividades</b>	<p>– elaboração da biografia linguística individual e de grupo; identificação e discriminação de línguas europeias com recurso a raquetes coloridas; identificação e reprodução das onomatopeias dos sons dos animais em diferentes línguas; comparação dos nomes próprios das crianças escritos em diferentes sistemas de escrita (grego, mandarim, hieróglifos); criação de um sistema de escrita inventado para uma língua em vias de extinção.</p>
<b>Exemplos de materiais</b>	<p>– a flor das línguas; canções infantis/tradicionais em línguas europeias, não europeias e em vias de extinção; sons e onomatopeias de animais em línguas diferentes; jogos (caça ao intruso, labirinto sonoro, relógio dos sons); histórias sobre a Páscoa contadas e teatralizadas pelos pais e familiares imigrantes das crianças; livros infantis escritos em diferentes sistemas de escrita.</p>

**Tabela 1 – Projecto “Uma viagem pelo mundo das línguas e dos sons”**

### 3.2. “Do meu Mundo vejo o Outro” – uma abordagem plural e global no 1º CEB

Partilhando da convicção de Carneiro (2001:6) de que a língua é uma janela que nos permite ver o mundo na sua diversidade, tentámos compreender como se poderia implementar um projecto de SDL no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável. Assim, concebemos um projecto que permitisse mostrar aos alunos línguas e culturas dos diferentes continentes que se constituíssem como janelas pelas quais os alunos pudessem ver, ler e compreender melhor o Mundo e o Outro.

Deste modo, neste projecto<sup>3</sup>, desenvolvemos um trabalho interdisciplinar, de modo colaborativo com as professoras titulares, em três turmas do 1º CEB (1º, 3º e 4º anos) num total de 69 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos.

A *Tabela 2* sistematiza os objectivos específicos do nosso projecto, bem como as sessões, tipo de actividades e de materiais utilizados.

<b>Objectivos específicos</b>	<p><i>Instrumentais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– diversificar o contacto com línguas,</li> <li>– desenvolver competências de pesquisa e organização de informação.</li> </ul> <p><i>Atitudinais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– valorizar a diversidade linguística e cultural,</li> <li>– desenvolver atitudes de abertura, respeito e curiosidade face ao Outro, à sua língua e à sua cultura,</li> <li>– desenvolver o interesse pela aprendizagem de outras línguas,</li> <li>– adoptar comportamentos de preservação ambiental.</li> </ul> <p><i>Cognitivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– reconhecer e valorizar diferentes sistemas de escrita,</li> <li>– identificar os principais problemas ambientais à escala mundial, reflectindo sobre as suas soluções.</li> </ul>
-------------------------------	---

<sup>3</sup> Projecto de doutoramento da autoria de Susana Sá, intitulado *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável nos primeiros anos de escolaridade* e financiado pela FCT (BD 27943/2006).

<b>Nomes das sessões</b> (90 a 120 minutos)	0. <i>Os direitos humanos</i> 1. <i>A minha biografia linguística</i> 2. 3. 4. <i>À descoberta do meio local</i> 5. <i>Histórias do povo cigano</i> 6. <i>Regiões naturais de Portugal</i> 7. <i>As línguas românicas</i> 8. <i>A pegada ecológica</i> 9. <i>Diversidade linguística das Filipinas</i> 10. <i>Distribuição da riqueza e população mundiais</i> 11. <i>Diversidade cultural da Guiné-Bissau</i> 12. <i>Preservação da água</i> 13. <i>O povo Inuit</i> 14. <i>Aquecimento global: o degelo</i> 15. <i>O encontro de culturas</i> 16. <i>Os resíduos sólidos domésticos</i> 17. <i>O povo Munduruku</i> 18. <i>A desflorestação</i> 19. <i>O povo de Timor-Leste</i> 20. <i>A escola nas bocas do Mundo</i> 21. <i>Sou cidadão do Mundo!</i>
<b>Exemplos de actividades</b>	– elaboração da biografia linguística individual; identificação e discriminação de línguas românicas; trabalhos de pesquisa sobre problemáticas ambientais; visualização de <i>power points</i> sobre povos não-europeus; realização de fichas de trabalho com palavras e números em diferentes línguas; plantação de um carvalho; realização de uma experiência sobre a fusão da água; elaboração de um painel de azulejos com a palavra “escola” escrita em várias línguas; visita de familiares para apresentar a sua língua e cultura; organização de resíduos sólidos domésticos nos ecopontos.
<b>Exemplos de materiais</b>	– fichas de trabalho com números e palavras em diferentes línguas; <i>power points</i> sobre modos de vida de povos não-europeus; árvore genealógica das línguas românicas; vídeos sobre problemas ambientais.

Tabela 2 – Projecto “Do meu mundo vejo o Outro”

#### 4. Detalhes metodológicos dos estudos

Não obstante o facto de terem como base abordagens didácticas similares, os estudos acima descritos socorreram-se de instrumentos de recolha de dados diferentes, de forma a irem ao encontro dos objectivos particulares de cada estudo e à faixa etária das crianças com as quais se realizaram as actividades.

Nesse sentido, para o estudo 1, “Uma viagem pelo mundo das línguas e dos sons”, foram usados como instrumentos de recolha de dados, os seguintes: testes de consciência fonológica, gravações áudio e vídeo das sessões de SDL, gravações áudio de entrevistas com as educadoras, diário da investigadora e fichas de trabalho realizadas pelas crianças.

Neste texto, concentramo-nos apenas nos dois primeiros instrumentos. No que se refere aos testes de consciência fonológica, recorreremos à *Bateria*



de *Provas Fonológicas* (Silva, 2002) que consiste em tarefas de análise, supressão e segmentação silábica e fonémica previamente validadas para crianças portuguesas em idade pré-escolar. Estes testes foram realizados antes e após as sessões de SDL com o grupo de crianças alvo e com um grupo de controlo, emparelhado a nível numérico, etário e sociocultural. A sua aplicação foi audiogravada e alvo de uma análise estatística, de modo a obtermos indicadores sobre a evolução das capacidades das crianças na identificação e manipulação de unidades sonoras.

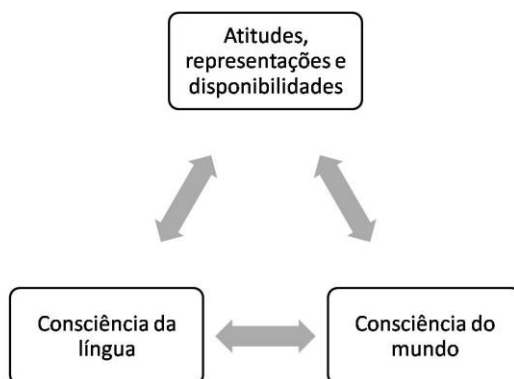
No que diz respeito às gravações das sessões, estas foram efectuadas recorrendo a um gravador áudio e a uma câmara de filmar, sendo, posteriormente transcritas, de forma a possibilitar uma análise de conteúdo mais rica. Nas transcrições procurámos aceder às reacções e opiniões das crianças relativamente à diversidade linguística e cultural e à aprendizagem de línguas, bem como verificar possíveis evoluções ao nível do desenvolvimento de uma consciência fonológica plurilingue.

No que concerne ao estudo 2, “Do meu Mundo vejo o Outro”, foram privilegiados os seguintes instrumentos de recolha de dados: gravações vídeo das sessões, gravações áudio das reuniões de planificação e de duas entrevistas com as professoras, questionário intermédio e final aos alunos, gravações áudio de uma entrevista a uma amostra de crianças participantes, observação da interacção em sala de aula de uma amostra de crianças com o recurso à *Escala de Nível de Envolvimento* (Laevers, 1994).

Para este artigo, focalizamos a nossa atenção no questionário intermédio passado em Março aos alunos do 3º e 4º anos de escolaridade, num total de 46 crianças. Este foi efectuado com o objectivo de compreendermos o processo de desenvolvimento do projecto, identificando lacunas ou aspectos a melhorar nas sessões futuras, analisarmos o modo como as crianças estavam a reagir às actividades propostas (o que mais e menos gostavam, dificuldades...) e, por último, identificarmos as aprendizagens e representações evidenciadas pelos alunos em relação às línguas.

## **5. Analisando os dados: encontros e desencontros**

Atendendo aos objectivos dos dois estudos e tomando em linha de conta as dimensões que as abordagens plurais procuram desenvolver (Candelier, 1999:237), procedemos à nossa análise baseando-nos nas seguintes categorias, que estabelecem entre si uma relação de interdependência:



Esquema 1 – Categorias de análise

No estudo 1 procurámos indícios do desenvolvimento de aptidões de ordem metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva (capacidades de observação e de raciocínio), facilitadoras do acesso ao funcionamento das línguas e à mestria das mesmas (i.e., consciência da língua). Por sua vez, no estudo 2, devido à sua natureza mais global e interdisciplinar, procedemos à análise de dados, procurando indícios de desenvolvimento de comportamentos de utilização e consumo de recursos, tendo em conta a preservação do ambiente a partir de uma consciencialização das consequências das problemáticas mundiais a nível local e das medidas localmente assumidas na conjuntura mundial (i.e., consciência do mundo). Em ambos os estudos, procurámos analisar as atitudes, representações e disponibilidades das crianças face às línguas, às culturas e à sua aprendizagem.

### 5.1. Consciência da língua

Ao longo das sessões do nosso projecto, tivemos como base uma “pedagogia da descoberta” (Candelier, 1999:238) em que, mediante o contacto com registos sonoros e escritos em várias línguas e em vários suportes, as crianças foram tomando consciência da língua enquanto objecto a descobrir, a manipular, a comparar e a amar. As nossas observações, a análise das transcrições das sessões e os resultados dos testes de consciência fonológica permitiram-nos verificar que as crianças em idade pré-escolar são verdadeiros “exploradores linguísticos”, capazes de observar minuciosamente as línguas, mesmo nas suas unidades mais pequenas. Em particular, as crianças que participaram nas sessões de SDL (i.e., as crianças

do grupo-alvo) foram capazes de discriminar e manipular sons não só em português, mas também em outras línguas. Conseguiram associar palavras em alemão, espanhol, francês e inglês com a língua correspondente, identificar e pronunciar sons típicos destas línguas inexistentes no português europeu padrão (como é o caso do som [x] da palavra castelhana “*ajedrez*”), descobrir palavras homófonas plurilingues (como acontece com as palavras “*Kuh*”, “*cou*” e “*cu*”) e detectar semelhanças e diferenças entre línguas pertencentes à mesma família linguística ou a famílias diferentes. Neste sentido, atentemos na seguinte transcrição<sup>4</sup> de um excerto da sessão “Que sons têm as línguas?”.

D – Então já vimos aqui algumas palavras em espanhol/ e o que é que vocês acharam?/ que era muito difícil...

A<sub>14</sub> – Algumas vezes era muito// o *ajedrez*...

D – O *xadrez* era um bocadinho mais difícil.

A<sub>14</sub> – Tinha aquele som...

A<sub>3</sub> – E também a *almofada*/ era um bocado mais complicado...

E1 – <INT> É complicado?/ qual letra é que tu tiras em relação ao português// em português nós dizemos *almofada*/ em espanhol é *almohada*/ certo?

D – É muito diferente?

E1 – Qual é que nós tiramos?// o que é que os espanhóis não dizem que nós dizemos?

E2 – Qual é a letra que sai?

A<sub>11</sub> – É o <f>.

E2 – Muito bem LP/ em português é *almofada*/ tem um <f>/ em espanhol é *almohada*/ não dizemos o <f>.

D – Então/ é muito diferente da nossa?

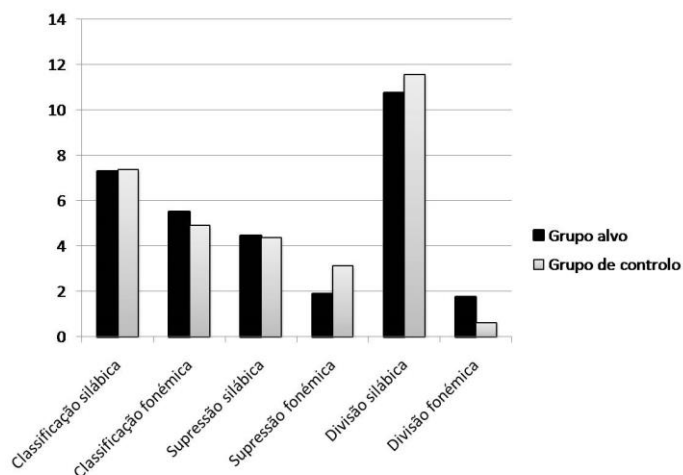
ALS – NÃO.

Observámos que as crianças conseguem isolar sons em português e em espanhol, salientando os fonemas de difícil (re)produção que os levam, inicialmente, a considerar o espanhol uma língua “difícil”. Contudo, após a desconstrução desta ideia e a análise mais pormenorizada da palavra “*almohada*” em comparação com a sua equivalente portuguesa, as crianças concluem que as duas línguas são, na realidade, muito próximas.

<sup>4</sup> Nesta transcrição usamos as seguintes convenções: D (Dinamizadora), A<sub>n</sub> (Aluno identificado com número), E1 (Educadora 1), E2 (Educadora 2), ALS (Um ou mais alunos a falarem simultaneamente), <INT> (Interrupção), / (Pausa curta), // (Pausa longa), PALAVRA (Palavra dita em coro), *palavra* (Palavra estrangeira).

Este tipo de estratégias metalinguísticas parece ser fundamental no sentido de fomentar o desenvolvimento da consciência fonológica (CF) das crianças, algo que pudemos comprovar após a realização dos testes referidos anteriormente ao grupo-alvo (GA) e a um grupo de controlo (GC).

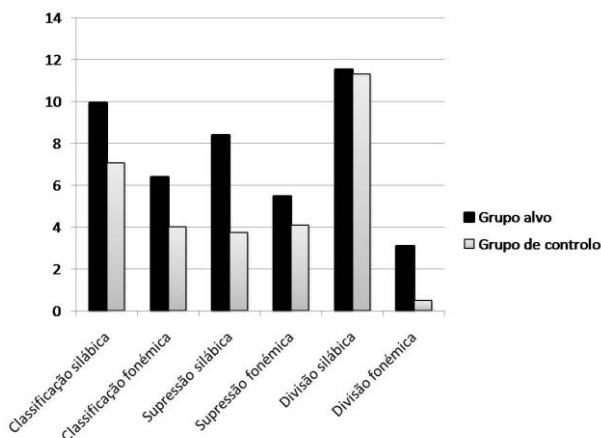
No *Gráfico 1* encontram-se os resultados dos dois grupos na primeira fase de aplicação dos testes (CF1). Como podemos verificar, as diferenças entre os dois grupos não são significativas ( $p = 0,08$ ), o que quer dizer que, antes da realização das actividades de SDL na sala do GA, ambos os grupos apresentavam capacidades similares para identificar e manipular sílabas e fonemas em português.



**Gráfico 1 – Comparação entre o GA e o GC no teste de CF1**

Quando analisamos o *Gráfico 2*, somos, por oposição, confrontados com uma significativa diferença entre os dois grupos ( $p = 0,01$ ), com as crianças do GA a melhorarem a sua prestação em relação à primeira fase de testes em todas as tarefas ( $p = 0,002$ ).

Estes resultados levam-nos a considerar que a realização de actividades de SDL, em que as crianças são incentivadas a analisar as línguas ao nível intra e interlinguístico, podem desenvolver a consciência que estas têm da sua língua, sobretudo ao nível fonológico. Esta consciência é passível, de acordo com alguns estudos (cf. Reynolds, 1998; Lopez & Greenfield, 2004), de ser transferida para outras línguas, dando origem ao que designamos por “consciência fonológica plurilingue”.



**Gráfico 2 – Comparação entre o GA e o GC no teste de CF2**

Por esse motivo, o desenvolvimento desta consciência e de estratégias de ordem metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva desde cedo é, a nosso ver, muito útil, uma vez que permite não só preparar as crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita na sua língua materna, mas também fomentar a sua capacidade para a aprendizagem de LEs no futuro, em particular no que se refere ao sistema fonético das mesmas (Lourenço, 2006).

## 5.2. Consciência do mundo

O papel da SDL no desenvolvimento da consciência da língua parece ser determinante, no entanto, essa consciência só ganha, em nossa opinião, toda a sua relevância se contribuir para o desenvolvimento de uma consciência do Mundo. Através de um trabalho cujo enfoque é a diversidade de línguas e de culturas, é possível contribuir para uma EDS, isto é, contribuir para que os alunos aprendam a ler o Mundo, reconhecendo a complexidade dos seus problemas (Sá, 2007).

O contacto com outras línguas e outras culturas oferece ao aluno a possibilidade de interpretar o mundo de forma privilegiada, detectando nas características particulares de cada realidade traços de universalidade, aproximando o que parece díspar, encarando a diferença como uma característica comum e uma riqueza. Os alunos são assim formados para comunicar (com o ‘outro’), compreender (o ‘outro’) e ser responsável (para com o ‘outro’). As crianças tomam consciência dos seus próprios valores e

dos valores dos outros, aprendem a apreciar a(s) cultura(s) dos outros e, simultaneamente, reconhecem vários problemas de índole ambiental que afectam os diferentes povos em diferentes regiões do Planeta, procurando soluções individuais para esses problemas que se constituem ameaças à humanidade.

No que se refere ao desenvolvimento de comportamentos de utilização e consumo de recursos tendo em conta a preservação do ambiente a nível local, 81% dos alunos reconheceram a importância de se compreenderem problemas ambientais e sociais, sendo que apenas 2% consideraram que não. Os restantes não responderam. A principal razão para a importância desta consciencialização ambiental centra-se na mudança de comportamentos, adoptando outros mais justos e sustentáveis para o Planeta. Uma parte dos alunos salientou a relevância de se compreender/reflectir sobre os problemas actuais que constituem uma ameaça à sustentabilidade, para se assumirem como melhores cidadãos, ajudando a solucionar os problemas actuais e protegendo o Planeta. Com o *Gráfico 3*, abaixo apresentado, podemos verificar que os alunos revelam uma consciência do Mundo, identificando a necessidade de compreensão de problemas ambientais à escala mundial de modo a “mudar comportamentos”, “proteger o Planeta” e “ser melhor cidadão” para que possamos “viver melhor”. De uma forma global, podemos afirmar que os alunos também revelaram indícios de reconhecimento da importância da compreensão do mundo das línguas para o desenvolvimento da consciência do Mundo, conseguindo articular os conhecimentos promovidos pelas actividades de SDL com as finalidades de uma EDS.

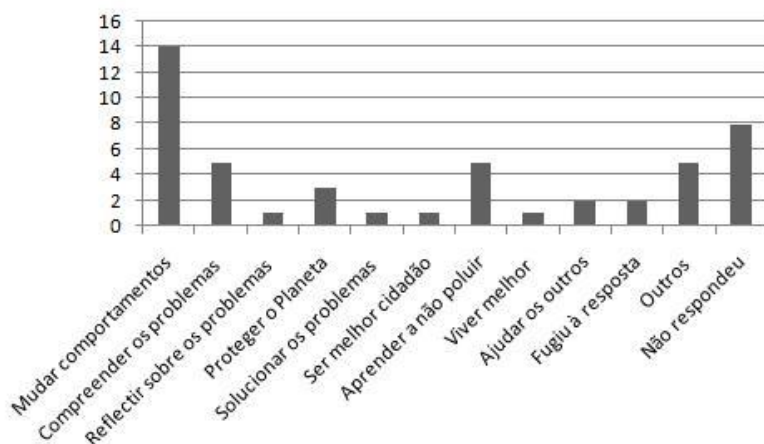
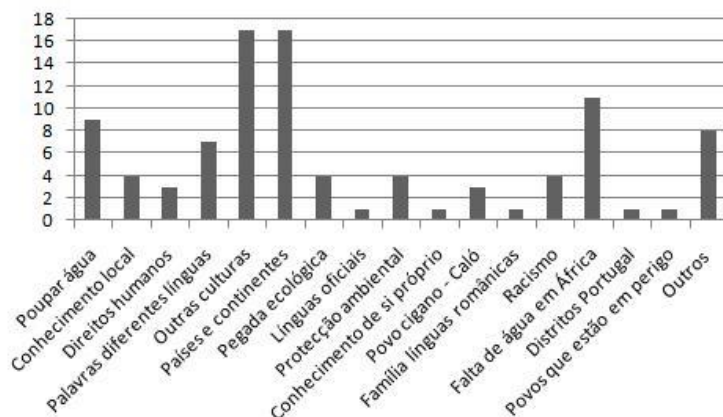


Gráfico 3 – Consciencialização ambiental

É notório que os alunos mencionam maioritariamente o desenvolvimento do conhecimento de outras culturas, países e continentes (veja-se o *Gráfico 4*). Apesar de referirem alguns conhecimentos mais relacionados com problemáticas ambientais, as referências mais frequentes centram-se nas aprendizagens efectuadas relativamente à diversidade linguística e cultural. Assim, podemos afirmar que os alunos assumem uma atitude positiva em relação à diversidade linguística e cultural, desenvolvendo conhecimentos sobre o mundo das línguas.



**Gráfico 4 – Conhecimentos referidos pelos alunos**

Estes resultados permitem-nos constatar 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 e mais justo, o que nos permite afirmar que desenvolveram atitudes cívicas promotoras da diversidade e da sustentabilidade. Neste sentido, o trabalho com a SDL pode e deve ser considerado no âmbito de uma educação que conceba “o desafio do desenvolvimento sustentável como multicultural e diversidade” (Carneiro, 2007:5).

### **5.3. Atitudes, representações e disponibilidades**

Um dos grandes objectivos da abordagem didáctica da SDL é fomentar o desenvolvimento de representações e atitudes positivas face à diversidade linguística e cultural desde os primeiros anos de escolaridade, com o intuito de preparar as crianças para viver em sociedades plurais e criar disponibilidades para a aprendizagem de várias línguas.

A análise dos projectos implementados tornou claro que a maioria das crianças apresenta já atitudes positivas face às línguas, fruto, a nosso ver, da sua inclusão com sucesso em grupos multilingues e de uma maior consciencialização de alguns pais e professores face à diversidade. Porém, a ênfase em actividades que entendem as línguas como fazendo parte da cultura não só de determinados povos e países, mas da própria humanidade, foi preponderante no sentido de as crianças valorizarem as línguas como um tesouro a descobrir e a preservar. É de referir que algumas das crianças do pré-escolar disseram gostar de aprender o maior número possível de línguas em vias de extinção, de forma a evitar o seu desaparecimento.

Ao nível das imagens das línguas, as crianças mais pequenas demonstraram possuir representações de índole afectiva sobre as línguas relacionadas com a “paisagem linguística” (Lhote, 1995) das mesmas (i.e., com a sua sonoridade, entoação ou ritmo). Nesse sentido, utilizaram com frequência os binómios bonita/feia (hindi/árabe) ou fácil/difícil (espanhol/alemão) para caracterizar as línguas presentes nas várias actividades, revelando relações afectivas com as línguas, o que fica claro na seguinte transcrição, em que uma das crianças do pré-escolar apresenta as suas preferências em relação à palavra portuguesa “sereia” e à sua equivalente inglesa “mermaid”.

A<sub>8</sub> – Eu gosto mais de sereia.

E1 – Porque é que gostam mais de sereia?

A<sub>14</sub> – Porque é mais bonito.

E2 – <INT> Porque já conseguem/ dizer// não é?

A<sub>14</sub> – Mas quando nos esquecermos deste nome e aprendermos esse [*mermaid*]/ e já nos habituarmos/ gostamos mais desse.

No âmbito destas observações, é importante salientar que todas as crianças demonstraram disponibilidade para aprender línguas. No caso do estudo 2, a maioria dos alunos afirmou valorizar a aprendizagem de línguas, sendo que 81% dos alunos salientou a sua importância, apresentando uma justificação. Apenas 19% não respondeu. Não se registou nenhuma ocorrência de alunos que não tenham reconhecido a sua importância.

Apesar deste interesse comum, as crianças mencionaram motivações distintas para a vontade de aprender línguas. No caso das crianças do estudo 1, a motivação para aprender línguas passa pelo desejo de comunicar com os que lhe são mais próximos, ou seja, familiares, conhecidos e amigos, sobretudo quando estes pertencem ao grupo escolar. Note-se, a este respeito,



o seguinte passo de uma das sessões em que a criança identificada como “L” refere as línguas que gostaria de aprender e os seus motivos.

E1 – E a L/ que língua é que gostavas de aprender?

A<sub>4</sub> – Espanhol.

E2 – Porquê?

A<sub>4</sub> – Porque gostava de aprender// para falar com a mãe do J.

E2 – Ó L/ e o que é que dizias á mãe do J/ em espanhol?

A<sub>4</sub> – Muitas coisas...

E2 – Ui// muitas coisas/ dizias que gostavas muito do J/ não era?

A<sub>4</sub> – E de brincar com ele// e com a A.

E1 – Então querias aprender a falar a língua da A/ que é o quê?

A<sub>4</sub> – Inglês// queria aprender inglês e espanhol.

Por seu lado, as crianças do estudo 2 apresentaram motivos mais diversificados e complexos do que as crianças do pré-escolar para querer aprender línguas (veja-se o *Gráfico 5*). As razões apontadas para a aprendizagem de línguas prendem-se com objectivos instrumentais, pela necessidade de comunicar quando se viaja ou se vai trabalhar e se entra em contacto com outras línguas. Para além disso, uma grande parte dos alunos concebe a aprendizagem de línguas como uma forma de adquirir conhecimento e conhecer outras culturas e outros povos. É notório que as razões apontadas pelos alunos mais velhos são mais socializadas (i.e., socialmente condicionadas), ancoradas no que eles escutam em diferentes contextos (escola, família, grupo de amigos) sobre a necessidade e a importância da aprendizagem de línguas.

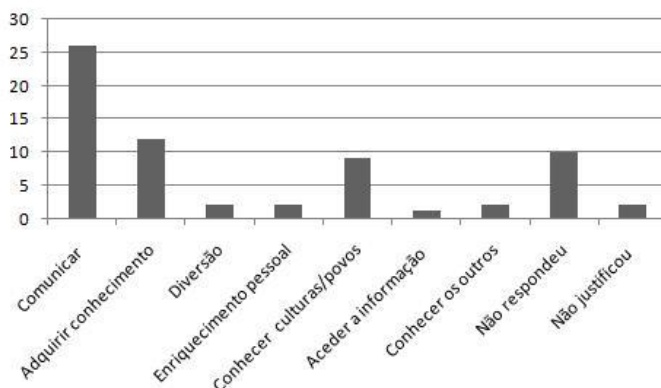


Gráfico 5 – Razões para a aprendizagem de línguas

Pelo exposto, fica clara a importância das actividades de SDL nos primeiros anos de escolaridade, no sentido de favorecer o desenvolvimento de atitudes e representações face às línguas e culturas, o que se traduziu numa maior disponibilidade das crianças de ambos os estudos para a aprendizagem e descoberta das línguas e para a comunicação intercultural.

## 6. Dois projectos: um caminho

De um modo geral e como reflexão final, podemos avançar que as crianças iniciaram, nestes dois projectos, o cultivo de “uma dupla cidadania – aprender a conceber-se e a agir como cidadãos da Terra, sem cessarem de sentir a pertença a comunidades mais restritas com formas particulares de comunicação” (Perrenoud, 2002:122). Na verdade, viver as diferenças e aprender a aceitá-las não se aprende através de “um discurso magistral e de alguns preceitos” (*idem*:110), aprende-se trabalhando com e em situações concretas e reais de convivência com a diversidade, foi isso que procurámos fazer e estudar.

Estes projectos pretendem-se interdisciplinares, procurando o desenvolvimento, nas crianças, de conhecimentos, atitudes e capacidades fundamentais para lidar com a diversidade, a globalização, a celeridade do conhecimento e o contexto de imprevisibilidade a que se assiste nas sociedades actuais, e tal desenvolvimento não pode deixar de se fazer através de abordagens curriculares que se concretizem na pluralidade (de códigos, de culturas, de abordagens). Aos cidadãos de hoje é importante exigir competências interculturais para viverem em comunidades onde a diversidade é a norma (Starkey, 2002) e competências ambientais que lhes permitam interpretar e posicionar-se de forma sustentável nessas comunidades e no Mundo. A SDL pode, a nosso ver, dar um importante contributo, para este repto.

Nesta linha, importa continuar a construir conhecimento que respeite a especificidade das situações em que intervimos, mas que não deixe de acreditar que a introdução de outras línguas nos primeiros anos de escolaridade é uma prioridade, quando assente em abordagens plurais cujo papel é determinante no compromisso não só com o pluralismo e o multiculturalismo, como com outros aspectos de uma educação para um futuro melhor e, por isso, mais sustentável. Cabe-nos, pois, continuar a formar e a investigar, desenvolvendo projectos que não deixem de lado os terrenos em que as nossas crianças se movimentam.

## Referências

- ANDRADE, A.I. (1997). Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao português língua materna. Aveiro, Tese de Doutoramento (não publicada).
- ANDRADE, A.I. & ARAÚJO e SÁ, M.H. (1992). Didáctica da Língua Estrangeira. O Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa. Rio Tinto: Edições ASA. ISBN 972-41-1086-9.
- ANDRADE, A.I. & ARAÚJO e SÁ, M.H. (2008). Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement. In Conti, V. & Grin, F. (dir.). S'entendre entre Langues Voisines: vers l'Intercompréhension. Genève: Georg Editeur. ISBN 978-2-8257-0947-4. pp. 277-298.
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007). From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- BYRAM, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon / Philadelphia / Toronto / Sidney / Johannesburg: Multilingual Matters.
- CANDELIER, M. (1999). En quelques lignes: L'éveil aux langues à l'école primaire dans le programme européen 'Evlang'. Language Awareness, 8 (3/4), pp. 237-239.
- CANDELIER, M., CAMILLERI-GRIMA, A., SCHRÖDER-SURA, A. & NOGUEROL, A. (2007). Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- CARNEIRO, R. (2001). Línguas: pontes culturais para o futuro. Texto apresentado no Congresso Internacional APEDI/APP/CEPCEP-UCP/CIIE/FPCEUP. Porto, 15 de Outubro de 2001 (documento policopiado).
- CARNEIRO, R. (2007). Europa: o desafio da diversidade e do acolhimento. Texto apresentado no 10th Forum of National Ethics Councils (NEC Forum). Lisboa, 11-12 de Outubro de 2007 (documento policopiado).
- CLERC, S. & CORTIER, C. (2008). De l'analyse des pratiques langagières et des représentations des langues chez des élèves plurilingues à leur prise en compte dans l'espace scolaire. In Candelier, M., Ionannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M.-T. (dir). Conscience du Plurilinguisme. Pratiques, Représentations et Interventions. Rennes. PUR. ISBN 978-2-7535-0649-7. pp. 151-165.
- CNE. (2008). A escola face à diversidade: Percepções, práticas e perspectivas. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. ISBN 978-972-8360-56-6.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA. ISBN 972-41-2746-X.

- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- DELORS, J. *et al.* (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA. ISBN 972-41-1775-8.
- FERRÃO TAVARES, C. (2002). *Aprender é viajar*. *Educação & Comunicação*, 7, pp. 220-229.
- HAWKINS, E. (1987). *Awareness of Language: An Introduction (revised edition)*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 10-0521337623.
- LAEVERS, F. (1994). (Ed.) *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- LE PICHON VORSTMAN, E., DE SWART, H., CEGINSKAS, V. & VAN DEN BERGH, H. (2009). *Language learning experience in school context and metacognitive awareness of multilingual children*. *International Journal of Multilingualism*, 6 (3), pp. 258-280.
- LHOTE, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction: percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette. ISBN 2-01-15-5009-2.
- LOPEZ, L.M. & GREENFIELD, D.B. (2004) *The cross-language transfer of phonological skills of Hispanic Head Start children*. *Bilingual Research Journal*, 28 (1), pp. 1-18.
- LOURENÇO, M. (2006) "Does younger really equal better?" *Avaliação de estratégias de aprendizagem de vocabulário em inglês como LE no ensino básico*. Coimbra, Dissertação de Mestrado (não publicada).
- LÜDI, G. (2008). *Politiques linguistiques pour le plurilinguisme : de la recherche à l'intervention*. In Candelier, M., Ionannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M-T. (dir). *Conscience du Plurilinguisme. Pratiques, Représentations et Interventions*, Rennes. PUR. ISBN 978-2-7535-0649-7. pp. 17-34.
- MARTINS, F. (2007). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro, Tese de Doutoramento (não publicada).
- MORIN, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Brasil: UNESCO/Cortez Editora. ISBN 9788524907418.
- PERRENOUD, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA Editores. ISBN 972-41-3014-2.
- PINHO, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Aveiro, Tese de Doutoramento (não publicada).
- REYNOLDS, B. (1998). *Phonemic awareness: Is it language specific? Literacy Across Cultures*, 2(2), pp. 9-13.
- ROLDÃO, M.C. (2009). *Que educação queremos para a infância?* In CNE (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. ISBN 978-972-8360-57-3. pp. 176-197.

- SÁ, S. (2007). Educação, diversidade e desenvolvimento sustentável. Aveiro, Dissertação de mestrado (não publicada).
- SÁ, S. & ANDRADE, A.I. (2008). ‘Aprender a respeitar o Outro e o Planeta’: potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade. *Revista Iberoamericana: ciencia, tecnología y sociedad*, 4(11). ISSN 1850-0013. pp. 115-138.
- SILVA, A.C. (2002) Bateria de Provas Fonológicas. Lisboa: ISPA Editores. ISBN 972-8400-454.
- STARKEY, H. Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights [em linha]. Strasbourg: Council of Europe, 2002.  
Disponível em URL: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/StarkeyEN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/StarkeyEN.pdf)
- UNESCO. (2001). Relatório Mundial sobre a Educação 2000 – O direito à educação: Uma educação para todos durante toda a vida. Porto: ASA Editores. ISBN 972-41-2424-X.
- UNESCO. United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme [em linha]. Unesco, 2004.  
Disponível em URL: <http://www.gdrc.org/sustdev/un-desd/implementation-scheme.pdf>
- UNICEF. A Convenção sobre os Direitos da Criança [em linha]. Unicef, 1989.  
Disponível em URL: [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)