



**Universidade de
Aveiro**
2018

Departamento de Educação e Psicologia

**Ana Catarina
Caldeira Cintrão**

**Educação para a cidadania global e sensibilização à
diversidade linguística nos primeiros anos de
escolaridade**



**Ana Catarina
Caldeira Cintrão**

**Educação para a cidadania global e sensibilização à
diversidade linguística nos primeiros anos de
escolaridade**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Ao meu pai, que me deu a vida e não ficou para a preencher...

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
professora associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Mónica Sofia Marques Lourenço
professora auxiliar convidada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem a ajuda, apoio e incentivo de várias pessoas que fazem parte da minha vida, por isso, a todas elas estou deveras agradecida:

À Prof^a Doutora Filomena Martins, por todo o acompanhamento ao longo deste ano, por todos os momentos de aprendizagem, partilha e incentivo a melhorar sempre mais.

Ao Professor cooperante e aos alunos que participaram neste projeto, pela oportunidade que me deram de fazer parte dos seus dias e de juntos aprendermos tantas coisas. Agradeço ainda por me mostrarem que ser professora é, acima de tudo, maravilhoso!

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso escolar: sem todos eles este trabalho não era possível.

À minha mãe por todos os esforços e sacrifícios passados ao longo destes anos, para me dar o que não teve. Pelo apoio, amor e compreensão nos momentos mais difíceis. Obrigada!

À minha irmã por todas noites de companhia, pela sua amizade e apoio que espero retribuir brevemente.

Aos meus avós maternos, Donzília e Licínio, por serem os meus super-avós e a base da nossa família: pela companhia, pelo amor e pelo altruísmo que tanto os caracteriza.

Ao Rafael, um agradecimento especial, por ser a minha porção de terra firme em todas as circunstâncias; por compreender e aceitar todas as minhas ausências, mas também pelo apoio, ajuda, carinho e amor demonstrados diariamente. Com ele tudo se tornou mais fácil.

À Renata e à Carina, companheiras de todas as horas, agradeço pela amizade, pelos momentos hilariantes de pura felicidade e também pelos mais angustiantes que marcaram o nosso percurso e que juntas ultrapassámos.

À Beatriz Costa, fonte geradora de inspiração, por todos os momentos que nos conduziram a esta amizade incondicional que nenhuma distância diminui.

**agradecimentos
(cont.)**

A todos os amigos que conheci em Aveiro, pelos momentos maravilhosos que guardarei sempre na memória;

À Lena, ao Carlos, à Fabienne, ao Tony e à Eliana pelo apoio e demonstração de carinho ao longo deste percurso, por todas as gargalhadas tão importantes em vários momentos deste trabalho e da vida;

Ao João Pedro e à sua família, por toda a ajuda, carinho, incentivo e crença em mim ao longo de todo o meu percurso;

Aos familiares e amigos pelas palavras de conforto, pelo incentivo e por fazerem parte desta etapa que foi tão feliz e enriquecedora quanto difícil.

A todos, a minha enorme gratidão!

palavras-chave

Educação global, Cidadania Global, Sensibilização à Diversidade Linguística, Competência Comunicativa, Comércio Justo.

resumo

Este estudo visou compreender de que forma se pode desenvolver um projeto em contexto educativo articulando questões globais (comércio justo e diversidade linguística), conteúdos curriculares e estratégias de sensibilização à diversidade linguística e perceber quais os seus contributos para o desenvolvimento dos alunos e do percurso pessoal e profissional da professora em formação.

Neste sentido, concebemos e implementámos o projeto de intervenção didática intitulado “*Juntos, aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo!*”. O projeto teve a duração de seis sessões e decorreu numa escola do distrito de Aveiro.

A metodologia utilizada é de cariz qualitativo, com características de tipo investigação-ação, pelo que os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação direta e participante, a videogravação e a transcrição das interações ocorridas durante as sessões, bem como as fichas de final de sessão dos alunos. Os dados recolhidos foram analisados e submetidos a uma análise de conteúdo.

A análise dos dados permite concluir que o projeto teve efeitos significativos ao nível do desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos nas diversas áreas que compõem o currículo, assim como sobre diversas questões globais como o caso do comércio justo, o trabalho infantil, as desigualdades sociais e a diversidade linguística. O projeto propiciou aos alunos momentos de reflexão, questionamento, curiosidade e desenvolvimento do sentir empático em relação aos Outros, às suas línguas e ao próprio mundo. Os resultados permitem-nos inferir que as atividades promovidas despertaram as crianças para uma nova visão do mundo (global e interdependente) compreendendo que as suas ações podem ajudar à resolução de alguns problemas globais. Para além disso, os dados indiciam nos alunos uma atitude de maior abertura às línguas e o desenvolvimento da sua cultura linguística.

keywords

Global Education, Global Citizenship, Awakening to Languages, Communicative Competence, Fair Trade.

abstract

This study aims to understand how people can develop a project within an educational context by joining together global issues (fair trade and linguistic diversity), curricular contents and strategies to raise awareness towards linguistic diversity as well as to notice its contribution not only concerning the pupils' development but also the personal and professional path of the teacher who is under training.

Having this in mind, we have conceived and implemented the educational intervention project called "Together we learn and teach how to see our world." The project lasted six sessions and took place in a school in the district of Aveiro. The used methodology is of qualitative nature assuming features of the research-action kind. That's why the data collection tools were direct and participating observation, video recording and transcription of the interactions that occurred during the sessions as well as worksheets filled in by the students at the end of the lesson.

The collected data was analysed and subjected to content analysis. The data analysis led us to the conclusion that the project had significant effects regarding the development of pupils' knowledge among the several fields that make part of the curriculum as well as upon several global issues such as fair trade, child labour, social inequalities and upon the involved languages. The project favoured the pupils with moments of reflection, questioning, curiosity and development concerning the feeling of empathy towards the Others, towards their languages and towards the world itself. The results allow us to infer that the promoted activities have awoken the children to a new vision of the world (global and independent), helping them to understand that their actions can help solve some of the global problems. Besides that, the data show that pupils have become much more open-minded towards languages and the development of their own linguistic culture.

Índice

Índice de quadros	2
Índice de figuras	2
Lista de anexos (DVD)	3
Lista de siglas	4
Introdução	5
Capítulo I – Educar num (e para um) mundo globalizado	8
1 – Educação global: o quê? porquê e para quê?	8
2 - Cidadão globalmente competente: que características?	12
Capítulo II - Competência comunicativa na era global	16
1 - Da competência comunicativa à competência pluricomunicativa global.....	16
1.1 - A competência comunicativa	16
1.2 – A competência plurilingue	22
1.3 - A competência pluricomunicativa global.....	25
2 - Abordagens Plurais	26
2.1 - Sensibilização à diversidade linguística	28
3 - Educação para o Século XXI, Educação Global e Sensibilização à Diversidade Linguística: que relações?	30
Capítulo III – Metodologia	34
1 - Enquadramento e apresentação do estudo.....	34
1.1 - Metodologia de investigação	34
1.2 - Questões e objetivos de investigação	38
2 – Apresentação do projeto de intervenção didática	40
2.1 - Enquadramento curricular da temática	40
2.2 - Caracterização do contexto de intervenção	43
3 - Apresentação do projeto	44
3.1 - Descrição das sessões de intervenção	45
Sessão 1 - “Eu, o meu mundo e o mundo de todos!”	45
Sessão 2 - “Xokolatl, chocolate, chocolate, xocolata (a)”	49
Sessão 4 - “Eu e os Outros, aqui tão perto! (a)”	55
Sessão 5 - “Eu e os Outros, aqui tão perto! (b)”	59
Sessão 6 - “Juntos, aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo”	62
4.1 - A observação direta participante e a vídeo gravação	64

4.2 - As fichas de final de dia, registos dos alunos e diário de investigadora.....	65
Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados	66
1 - Metodologia de análise de dados.....	66
1.1 – Análise de conteúdo	66
1.2 - Categorias de análise.....	67
2 – Análise dos dados e reflexão acerca dos resultados	76
2.1 – Comércio Justo	76
2.2 Diversidade linguística.....	90
3 - Síntese dos resultados	102
Considerações finais.....	104
Bibliografia	111
Anexos	117

Índice de quadros

Quadro 1 - Síntese da planificação da sessão 1.....	48
Quadro 2- Síntese da planificação da sessão 2.....	50
Quadro 3- Síntese da planificação da sessão 3.....	54
Quadro 4 - Síntese da planificação da sessão 4.....	58
Quadro 5 - Síntese da planificação da sessão 5.....	61
Quadro 6 - Síntese da planificação da sessão 6.....	63
Quadro 7- Categorias, subcategorias, descritores de desempenho e exemplo de unidades de registo	71
Quadro 8- Argumentos dos alunos que revelam capacidade empática	84
Quadro 9- Atitudes evidenciadas pelos alunos	87
Quadro 10 - Propostas de ação.....	90

Índice de figuras

Figura 1 - Dimensões da competência global	13
Figura 2 - Conhecimentos e compreensão, capacidades, atitudes e valores para um cidadão globalmente competente.....	14
Figura 3 - Competência comunicativa global.....	26
Figura 4 - Biografia Linguística da turma	46
Figura 5 - Ilustrações das capas dos Diários das Descobertas dos alunos	47
Figura 6 - Exercício de cálculo da cadeia de produção do chocolate	56
Figura 7 - Exemplo do testemunho de um dos participantes no role play.	58

Lista de anexos

Anexo 1 – Apresentação “Biografia linguística”

Anexo 2 – Capa do *Diário das Descobertas*

Anexo 3 – Ficha de descobertas sobre as línguas

Anexo 4 – Ficha de final da sessão 1

Anexo 5 – Rótulos de embalagens de chocolates

Anexo 6 – Ficha “Chocolate: um doce em muitas línguas!”

Anexo 7 – Apresentação *powerpoint* “Odisseia do chocolate”

Anexo 8 – Apresentação *powerpoint* com o gráfico que representa os principais produtores de cacau do mundo

Anexo 9 – Modelo do Bilhete de Identidade (BI) da Costa do Marfim

Anexo 10 – Apresentação *powerpoint* “Quem produz o cacau é quem o consome?”

Anexo 11 – Ficha de final de sessões 2 e 3

Anexo 12 – Texto fragmentado sobre a cadeia de produção do chocolate “Léo e Fatou” (versão em francês)

Anexo 13 – Texto fragmentado sobre a cadeia de produção do chocolate “Léo e Fatou” (versão em português do Brasil)

Anexo 14 – Exercício “Cadeia de produção do chocolate”

Anexo 15– Apresentação *powerpoint* “Comércio Justo”

Anexo 16 – Ficha “Vamos calcular a Pegada Chocoólica da turma!”

Anexo 17 – Apresentação *powerpoint* “Pegada Chocoólica”

Anexo 18 – Ficha de apoio “Vamos construir um cartaz”

Anexo 19 – Ficha de final de sessões 4 e 5

Anexo 20 – Notícia em francês “L’ère des enfants esclaves sur le continent africain”

Anexo 21 – Ficha de apoio “Vou escrever um artigo de jornal”

Anexo 22 – Ficha de final de sessão 6

Lista de siglas

AC – Abordagens Comunicativas

BI – Bilhete de Identidade

CC – Competência Comunicativa

CCG – Competência Comunicativa Global

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

CG – Competência Global

CP – Competência Plurilingue

ECG – Educação para a Cidadania Global

EG – Educação Global

FDL – Ficha de Descobertas das Línguas

FFS – Ficha de Final de Sessão

FREPA - Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures

IC – Intercompreensão

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Professora Estagiária

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

SDL – Sensibilização à Diversidade Linguística

UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Introdução

O mundo em que vivemos hoje é marcado pelas rápidas mudanças, pelas guerras e conflitos, pela situação de emergência planetária, pela diversidade crescente, pelas relações de interdependência entre todos os lugares do mundo e pelas migrações. É um momento em que muitas questões se colocam e, por isso, muitas respostas se procuram, principalmente na tentativa de contribuir para a resolução dos problemas globais que assolam a humanidade. A escola, o principal contexto de formação de cidadãos, tem como objetivo preparar os alunos para a vida presente e futura. Surgem assim novos desafios colocados à educação e é necessário educar os alunos para que eles consigam agir de forma ativa e responsável numa sociedade global. Esta situação exige uma nova perspectiva de educação, uma educação transformadora que capacite os alunos para a vida numa sociedade globalizada. Para isso, é imprescindível que desenvolvam conhecimentos sobre questões globais, capacidade de reflexão e pensamento crítico, atitudes positivas face ao outro, à sua língua e cultura. Para além disso, num mundo pautado pela diversidade linguística e pelos avanços tecnológicos, novos desafios se colocam também no campo da comunicação, pelo que é imprescindível que os cidadãos desenvolvam uma competência comunicativa global que lhes permita pensar, compreender e falar em línguas diferentes da sua para que se chegue a um entendimento comum e para que todos possam contribuir para a resolução da teia de problemas globais que enfrentamos (cf. Mansilla & Jackson, 2001; Reimers, 2009; Oxfam, 2015).

Neste seguimento, este relatório de mestrado incidirá num estudo sobre a promoção de uma educação para a cidadania global com enfoque no comércio justo (uma das suas várias questões) e com recurso a estratégias de Sensibilização à Diversidade Linguística na abordagem dos temas. O nosso objetivo passa por compreender de que forma se pode integrar uma abordagem de Sensibilização à Diversidade Linguística num projeto de Educação Global e quais os seus efeitos ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos; importa, contudo, estar consciente da duração do projeto, pois isso influencia os resultados a que é possível chegar já que um projeto de curta duração não permite averiguar se houve mudança de atitudes por parte dos alunos e um desenvolvimento efetivo das suas capacidades.

As principais motivações para a realização deste estudo estão relacionadas com o facto de se tratar de um projeto em torno de um tema atual, a educação global, e pelo desafio de procurar articular no mesmo projeto questões globais, conteúdos das áreas

curriculares deste ciclo de ensino e, simultaneamente, promover uma sensibilização à diversidade linguística. É um projeto que faz sentido dadas as características da sociedade atual, pois a escola não pode ser alheia às mudanças e deve constantemente reorganizar-se e procurar atender às realidades de todos os alunos e de cada um individualmente. E sendo cada vez mais frequente a presença de diversas línguas e culturas em contexto educativo e no quotidiano de todos, emerge a necessidade de práticas que contribuam para um melhor entendimento entre os cidadãos e que fomentem relações pacíficas e de valorização de todos. Para além disso, consideramos que uma educação global com ênfase na sensibilização à diversidade linguística possibilita aos alunos desenvolverem uma literacia global que os dota de capacidades para uma leitura de si, do Outro e do mundo.

Considerando os aspetos referidos anteriormente, formulámos as seguintes questões de investigação: *“Como desenvolver um projeto curricularmente integrado de Educação para a Cidadania Global no 4º ano de escolaridade?”*; *“Como se pode integrar a Sensibilização à Diversidade Linguística num projeto de Educação para a Cidadania Global com enfoque no tema “comércio justo” e “Quais os contributos dessa integração na formação dos alunos?”*. Relacionados com estas questões estão dois objetivos gerais que visam: (i) compreender de que forma se pode integrar curricularmente uma abordagem de sensibilização à diversidade; (ii) avaliar os efeitos de um projeto de intervenção no âmbito de uma educação para a cidadania global nos conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos de uma turma do 4º ano de escolaridade.

Numa perspetiva geral sobre este trabalho, e considerando as suas partes essenciais, o mesmo está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo “Educar num (e para um) mundo globalizado” consiste numa descrição da situação do mundo atual tendo em conta o fenómeno da globalização, quais as consequências e implicações na vida dos cidadãos e quais as necessidades e desafios que despoleta na vida de cada um e de todos como cidadãos, dotados de uma humanidade comum, ao nível do desenvolvimento de uma competência global que engloba uma competência comunicativa que hoje se quer pluricomunicativa e global.

No capítulo dois, “Competência comunicativa na era global”, partimos da evidência de que é impossível não comunicar e ao longo do capítulo desenvolvemos as noções de competência comunicativa até chegarmos à noção de competência pluricomunicativa global. Segue-se a referência às abordagens plurais, mais especificamente à sensibilização à diversidade linguística, como metodologia para se alcançarem as competências acima enunciadas, a partir dos primeiros anos de escolaridade.

O terceiro capítulo centra-se no quadro metodológico e nele são apresentadas todas as informações relacionadas com a investigação-ação, a caracterização dos participantes, a descrição e enquadramento do estudo e do projeto de intervenção didática, bem como a forma de recolha e tratamento de dados.

No quarto e último capítulo encontra-se a apresentação e análise dos dados e, finalmente, as considerações finais.

Capítulo I – Educar num (e para um) mundo globalizado

1 – Educação global: o quê? porquê e para quê?

“A educação do futuro deverá ser um ensino primeiro e universal centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum apodera-se dos humanos onde quer que estejam.” – (Morin, 2002, p. 51)

O mundo atual caracteriza-se pelas suas rápidas e recorrentes mudanças a nível económico, cultural, tecnológico e ambiental, que se traduzem num fenómeno de globalização. Giddens (1998) define globalização como “a 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” (p.45). Mais tarde, Giddens (2000) refere que a globalização, para além de ser um fenómeno de natureza económica, influenciado pela evolução dos sistemas de comunicação, é também política, tecnológica, cultural e intrínseca ao indivíduo. Assim, este mundo em que vivemos “evoluiu para um sistema social único como resultado de muitos laços de interdependência” (Cabezudo et al., 2010, p.75) entre regiões, países e continentes. A vida de qualquer homem ou mulher no planeta Terra pode ser afetada por acontecimentos ocorridos a milhares de quilómetros de distância (ibidem), daí a relação deste assunto com a mensagem em epígrafe, pois, a situação de emergência planetária em que nos encontramos não conhece fronteiras, os problemas da nossa era antropocêntrica são globais.

A globalização trouxe consigo consequências positivas e negativas. As negativas estão essencialmente relacionadas com as desigualdades que enfatizou entre os países desenvolvidos e os que estão em vias de desenvolvimento “e entre os privilegiados e os excluídos, baixos níveis de vida, doença, migração forçada e violações dos direitos humanos, exploração dos grupos sociais mais fracos, racismo e xenofobia, conflitos, insegurança e individualismo crescente” (Cabezudo et al., 2010). Também a nível ambiental se refletem os aspetos negativos da globalização, tais como o efeito de estufa, as mudanças climáticas, poluição e o esgotamento dos recursos naturais (Ibidem; Vilches, Praia, & Valencia, 2008). Por outro lado, entre os aspetos positivos estão “o alargamento dos horizontes dos povos, o acesso ao conhecimento e aos produtos da ciência e tecnologia, o multiculturalismo e os pontos de vista interculturais, o aumento de

oportunidades, o desenvolvimento pessoal e social e a possibilidade de partilhar ideias e pôr em prática ações conjuntas para encontrar soluções para os problemas comuns” (Cabezudo et al., 2010, p.16). E este último aspeto positivo vai também ao encontro da frase em epígrafe porque vivemos num mundo global, com problemas globais, para os quais devemos encontrar soluções conjuntas, sendo essa uma aventura na qual todos estamos envolvidos, pois “the growing global interdependence that characterizes our time calls for a generation of individuals who can engage in effective global problem solving and participate simultaneously in local, national, and global civic life” (Mansilla & Jackson, 2011, p.xiii).

Face às exigências e desafios que uma sociedade em constante transformação e interdependência coloca, torna-se imprescindível uma educação transformadora que capacite os indivíduos com conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que lhes permitam exercer uma cidadania ativa e consciente e que lhes possibilite conhecer e compreender as questões do mundo atual e os seus impactos a nível local e global (Ibidem; Unesco, 2015). Nesse sentido, surge a educação global, também conhecida como educação para a cidadania global (ECG), como uma perspetiva educativa que decorre da constatação das características da sociedade em que vivemos e como resposta aos múltiplos desafios que o cidadão atual tem de enfrentar. Neste sentido, a escola como principal contexto educativo, deve preocupar-se em formar “uma nova geração de indivíduos que sejam capazes de resolver problemas, de respeitar os outros e de participar simultaneamente na vida local, nacional e global” (Lourenço, 2017, p.2).

O conceito de educação global tem associadas várias definições, no entanto, de acordo com o Cabezudo et al. (2010), pode ser entendida como:

“(…) uma perspetiva educativa que decorre da constatação de que os povos contemporâneos vivem e interagem num mundo cada vez mais globalizado. Este facto faz com que seja crucial dar aos aprendentes oportunidade e competências para reflectirem e partilharem os seus próprios pontos de vista e papéis numa sociedade global e interligada, bem como compreenderem e discutirem as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que a todos dizem respeito, permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e de agir” (p. 10).

Por sua vez, na *Declaração da Educação Global de Maastricht* (2002), define-se educação global como “uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas

para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos” (Cabezudo et al., 2010, p.68). Ainda no referido documento se salienta que “a educação global abrange a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para a Sustentabilidade, a Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos e a Educação Intercultural, dimensões globais da Educação para a Cidadania” (ibidem, p.68).

Também neste alinhamento, Peterson e Warwick (2015) referem que a educação global promove no indivíduo o desenvolvimento de uma mente aberta, com novos pensamentos em relação ao mundo, predisposição para agir, sentido de responsabilidade pelas suas ações e uma visão de si próprio como cidadão global que tem o poder de contribuir para a construção de um mundo mais justo, pacífico e sustentável. Desta forma, a educação global caracteriza-se pela ênfase na promoção de valores e participação revelando-se indispensável em todas as áreas.

Neste seguimento e tendo em conta o carácter transformativo da educação global, Cabezudo et al. (2010) associa à educação global três estádios principais de aprendizagem transformativa: a análise da situação atual do mundo, a visão das possíveis alternativas aos modelos dominantes e um processo de mudança no sentido de se caminhar para uma cidadania global. Por outras palavras, a educação global visa a criação de pontes entre os problemas do micro contexto (realidade próxima do indivíduo) e os problemas do macro contexto (o mundo global), favorecendo o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores que permitam ao indivíduo uma aprendizagem ao longo da vida, tornando-o um agente social ativo dotado de uma competência global. Também neste alinhamento, a Unesco (2015) afirma que as relações que se procuram estabelecer entre os níveis micro e macro são imprescindíveis para preparar os alunos para agirem num mundo interdependente e em constante mutação. Assim, de acordo com o mesmo autor, a ECG visa estimular o pensamento crítico sobre as questões da vida real, identificando possíveis soluções para esses mesmos problemas; respeitar e valorizar o outro, considerando as pessoas e/ou grupos sistematicamente marginalizados; desenvolver relações empáticas em ações individuais e coletivas com o objetivo de promover as mudanças desejadas; e estimular o envolvimento da comunidade exterior à escola.

Tendo em conta as definições e finalidades de ECG anteriormente apresentadas, entendemos que a educação é fundamental para a preparação dos cidadãos do futuro, na medida em que “permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo” (Delors, 1996,

p. 44). Também o quarto objetivo da *Agenda 2030* vai ao encontro da ECG, pois o mesmo evidencia a importância e a necessidade de uma ECG (objetivo 4.3), podendo ler-se: “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (United Nations, 2015, p.14). Consideramos que uma ECG contribuirá para alcançar este objetivo, dotando os indivíduos de uma competência global que os incitará a aprender ao longo da vida e a adaptar-se a um mundo em mudança, pois, “[o] direito à educação de *qualidade* é o *direito à aprendizagem significativa e relevante*” (UNESCO, 2016, p.37), que lhes permita desenvolver os valores humanistas que segundo a UNESCO (2016), devem ser o propósito da educação. Esses valores passam pelo respeito pelo outro, igualdade de direitos e justiça social, solidariedade e responsabilidade global.

Na aceção da Oxfam (2015), os alunos devem ter acesso a uma educação que os capacite com os conhecimentos, capacidades e valores de que eles necessitam para enfrentarem os desafios que um mundo globalizado enforma, dando-lhes também as ferramentas necessárias para usufruírem das oportunidades que surgem, podendo assim criar o mundo em que querem viver. Para além disso, a Oxfam (2015) refere ainda que a cidadania global

“involves engaging with distant places and different cultures, but this is never undertaken in isolation from our own lives and communities. The focus is rather on exploring what links us to other people, places and cultures, the nature and equality of those relationships, and how we can learn from, as well as about, those people, places and cultures” (p.4).

Deste modo, importa perceber quais podem ser as características de um cidadão globalmente competente e o que se entende por competência global, conceito que abordaremos de seguida.

2 - Cidadão globalmente competente: que características?

Recorrendo à definição de Mansilla e Jackson (2011), podemos entender como competência global (CG) a “capacity and disposition to understand and act on issues of global significance” (p.xiii). Por sua vez, Reimers (2009) define competência global como “the knowledge and skills that help people understand the flat world in which they live, the skills to integrate across disciplinary domains to comprehend global affairs and events, and the intellect to create possibilities to address them” (p.184). O mesmo autor refere ainda que a CG inclui a promoção de uma atitude que permita uma interação pacífica, respeitosa e construtiva entre indivíduos de vários lugares do mundo, isto é, diferentes linguística e culturalmente.

Para que isso seja possível, importa ter em conta três dimensões interdependentes. Uma primeira dimensão, de cariz ético, envolve uma disposição positiva em relação a culturas distintas, um quadro de valores globais, sentido de identidade e autoestima e empatia. Como segunda dimensão da CG, Reimers (2009) identifica a capacidade de falar, compreender e pensar em línguas estrangeiras, ou seja, capacidade de comunicar globalmente fazendo uso de uma competência plurilingue e intercultural (como exporemos no próximo capítulo). A terceira dimensão diz respeito aos conhecimentos e compreensão: da história mundial, da geografia, da globalização, dos problemas globais, visando o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente sobre estes tópicos. Assim, Reimers indica-nos já algumas das características de um cidadão globalmente competente.

Por sua vez, Mansilla e Jackson (2011) referem que um indivíduo globalmente competente é aquele que demonstra curiosidade, interesse pelo mundo e o investiga, identificando os problemas e enquadrando-os a nível local e global; analisa, integra e sintetiza evidências de forma a encontrar respostas e argumentos globalmente significativos. Sujeitos globalmente competentes são também capazes de reconhecer diferentes perspetivas (as suas e as dos outros) sobre várias situações, eventos ou problemas. Para além disso, conseguem explicar de que forma as interações culturais influenciam essas perspetivas sobre as situações e os problemas, bem como a influência do acesso diferencial ao conhecimento, às tecnologias e aos recursos. Outra das características evidenciadas pelos referidos autores tem a ver com a capacidade que um cidadão globalmente competente tem para comunicar os seus pontos de vista, de modo claro e eficaz, tendo em conta a sua audiência adequando, portanto, a sua comunicação e fazendo uso de diferentes recursos. Por último, Mansilla e Jackson (2011) consideram que um cidadão dotado de uma CG atua criticamente na sociedade, procurando medidas de atuação de forma a, no nosso entender e parafraseando Gandhi, ser a mudança que quer

ver no mundo. Neste sentido, a figura que segue, Figura 1 (que retirámos de Mansilla & Jackson, 2011, p.12), representa a interação dinâmica entre as dimensões da CG que

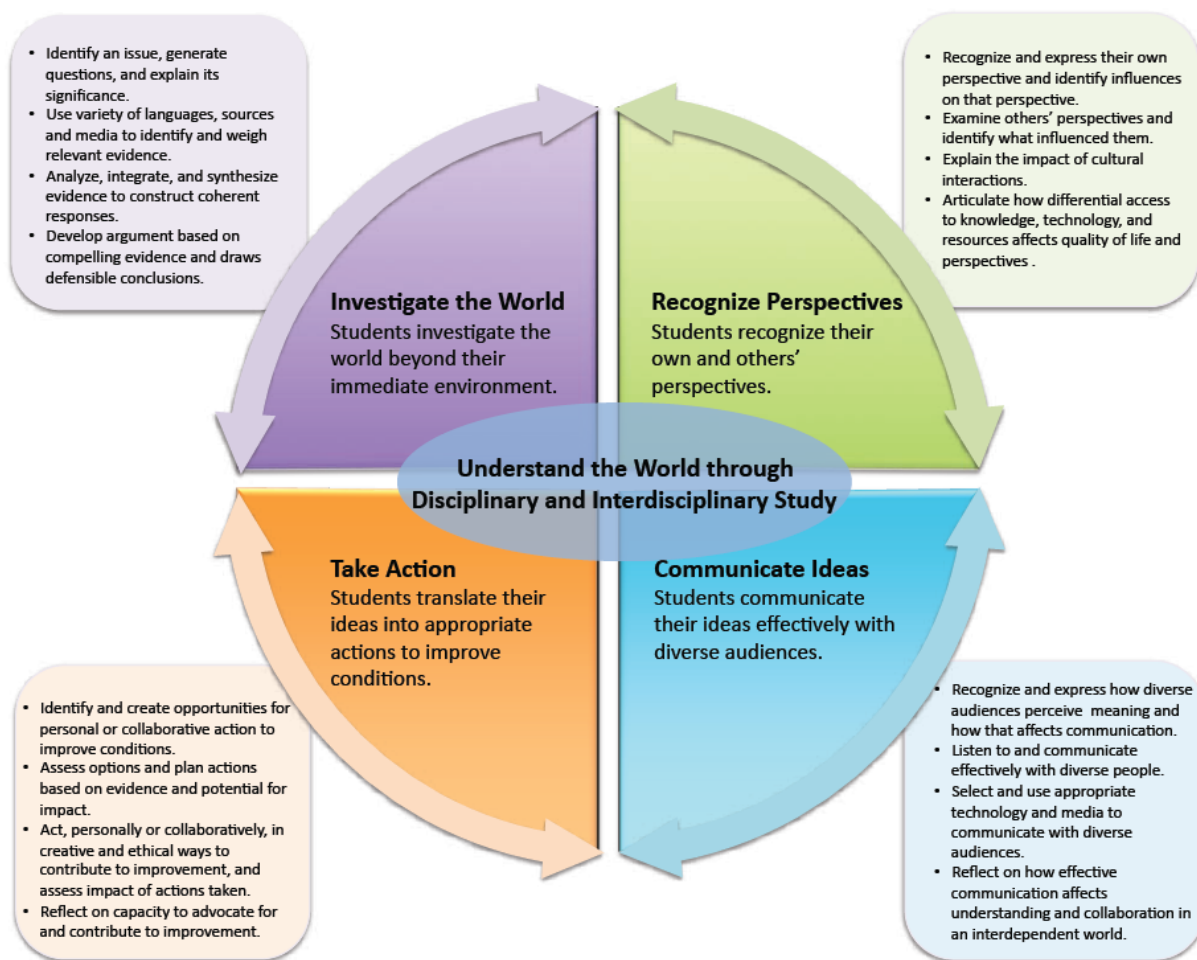


Figura 1 - Dimensões da competência global

(Mansilla & Jackson, 2011, p.12)

caracterizam um indivíduo globalmente competente:

Podemos concluir que sujeitos dotados de uma competência global possuem um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que lhes permitirão atuar e comunicar de forma consciente e significativa num mundo globalizado.

Ainda no sentido de definir as características de um cidadão globalmente competente, seguindo a conceção da Oxfam (2015), um cidadão global é aquele que tem consciência do seu papel no mundo como seu cidadão; respeita e valoriza a diversidade; possui compreensão sobre o funcionamento do mundo; está comprometido com a justiça social; participa na comunidade local e global; procura construir, em conjunto com os outros, um mundo mais justo e sustentável e, por último, revela sentido de responsabilidade pelas suas ações.

A Oxfam desenvolveu um quadro de referência organizado com base em quatro elementos principais que se interrelacionam e que, no seu entender, são os necessários para a formação de um cidadão global: os conhecimentos e compreensão, capacidades e as atitudes e valores, tal como fica exposto na Figura 2 (extraída de Oxfam, 2015, p.8).

Knowledge and understanding	Skills	Values and attitudes
• Social justice and equity	• Critical and creative thinking	• Sense of identify and self-esteem
• Identity and diversity	• Empathy	• Commitment to social justice and equity
• Globalisation and interdependence	• Self-awareness and reflection	• Respect for people and human rights
• Sustainable development	• Communication	• Value diversity
• Peace and conflict	• Cooperation and conflict resolution	• Concern for the environment and commitment to sustainable development
• Human rights	• Ability to manage complexity and uncertainty	• Commitment to participation and inclusion
• Power and governance	• Informed and reflective action	• Belief that people can bring about change

Figura 2 - Conhecimentos e compreensão, capacidades, atitudes e valores para um cidadão globalmente competente

(Oxfam, 2015, p.8)

Relativamente aos conhecimentos, pretende-se que um cidadão globalmente competente conheça, compreenda e atenda às questões globais apresentadas na figura anterior, nomeadamente a justiça social e a equidade, desenvolvimento sustentável, direitos humanos, entre outras. O indivíduo, ao conhecer e compreender as referidas questões que emergem num mundo globalizado, possui um entendimento sobre as outras culturas, as suas necessidades, direitos e a existência de uma humanidade comum. Para além disso, um cidadão globalmente competente reconhece os limites dos recursos do nosso planeta e a necessidade de adotar comportamentos sustentáveis. Simultaneamente, é um cidadão que compreende a importância de fomentar relações pacíficas e o valor dos seus direitos e dos direitos do Outro. Por último, deve ser alguém que conheça as forças políticas, económicas e sociais que governam o mundo. Ao nível das capacidades, um cidadão globalmente competente deve possuir e desenvolver o pensamento crítico e criativo; atuar de forma informada; revelar empatia para com o outro; saber trabalhar em conjunto; comunicar em diferentes línguas e lidar com situações de incerteza e complexidade. Relativamente às atitudes e valores, deve possuir sentido de identidade e

autoestima; sentido de responsabilidade social individual e coletiva; compromisso com a justiça social; respeito e valorização dos seus direitos e dos direitos dos outros, assim como da diversidade, nomeadamente linguística e cultural; preocupação com o meio ambiente e procurar agir para construir um futuro mais sustentável acreditando na importância da ação individual para conduzir à possibilidade de mudança.

Assim, um cidadão globalmente competente, tendo em conta o conhecimento e compreensão que tem sobre as questões globais e o conjunto das capacidades já referidas, desenvolve atitudes e valores que conduzem a uma cidadania global responsável, quer a nível individual, quer a nível coletivo. O desenvolvimento de tais conhecimentos, capacidades, atitudes e valores ocorre ao longo do tempo, de forma evolutiva ao longo da vida do sujeito e de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo e social, assim como com as suas áreas de interesse (cf. Lourenço, 2017).

Após explorarmos o que se entende por competência global, educação global e quais podem ser as características de um cidadão globalmente competente, compreendemos que a educação global para além de desejável é crucial para que todos os alunos consigam alcançar o *perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Oliveira Martins et al., 2017). Para além disso, um cidadão globalmente competente é também aquele que é comunicativamente competente na sociedade globalizada. No próximo capítulo exporemos as competências de comunicação imprescindíveis a qualquer cidadão, começando pela competência comunicativa e chegando à competência plurilingue, pluricomunicativa global, fazendo referência às abordagens plurais, com especial enfoque na Sensibilização à Diversidade Linguística, para o desenvolvimento das referidas competências nos primeiros anos de escolaridade e como contributo para a formação de um cidadão globalmente emancipado.

Capítulo II - Competência comunicativa na era global

1 - Da competência comunicativa à competência pluricomunicativa global

1.1 - A competência comunicativa

“Não se pode não comunicar” (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967, p.47)

Em epígrafe destaca-se um dos axiomas da comunicação que enfatiza a impossibilidade de não existir comunicação, da mesma forma que não é possível um indivíduo não ter comportamento, pois, todo o comportamento é comunicação e toda a comunicação é considerada um comportamento. Neste sentido, podemos afirmar que todo o comportamento, seja ele marcado pela atividade ou inatividade, tem valor de mensagem, logo, há comunicação (cf. Watzlawick et al., 1967). Pode também dizer-se que a comunicação é universal, pois, apesar de se manifestar de formas diferenciadas, é comum a todos os seres vivos, “na medida em que as mais variadas espécies, desde a formiga ao *Homo sapiens*, usam formas de comunicar entre os seus membros” (Castro & Gomes, 2000, p. 19). No entanto, existe uma forma de comunicação, exclusiva dos humanos: a linguagem verbal. O ser humano possui uma capacidade inata para a linguagem verbal que lhe permite comunicar através da(s) língua(s). A linguagem verbal pode ser realizada através da escrita e da fala, sendo a última considerada o veículo universal da linguagem (cf. Castro & Gomes, 2000). A linguagem verbal possui assim um papel imprescindível na nossa vida pois “é através dela que se processam a maior parte das nossas interações pessoais e é ainda devido à especificidade linguística do ser humano que nos é possível transferir a informação de e para outros tempos e lugares” (Sim-Sim, 2002, p. 200). Contudo, a transferência eficaz da informação está relacionada com as competências de comunicação dos intervenientes no processo comunicativo.

Para que consigamos participar ativamente em situações comunicativas, interagindo com os outros, para além de uma intencionalidade comunicativa, necessitamos de ser dotados de determinadas competências. Como afirma Ferrão Tavares (2007), “A comunicação não fica dependente da intencionalidade e processa-se de forma multicanal, através da ocupação do espaço, do tempo e dos gestos, e de forma multimodal, através de vários suportes” (p.39). Assim, o uso e aprendizagem de uma língua (através da qual comunicamos) “inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua” (Conselho da Europa, 2001, p.29).

A noção de competência comunicativa (CC) nasceu da convergência de saberes distintos. Por um lado, a gramática generativa (Noam Chomsky) e, por outro, a etnografia da comunicação. Mais tarde, Hymes considerou que nem a gramática generativa, nem a etnografia da comunicação faziam jus à relação entre a língua e a cultura. Assim, através da crítica de Hymes aos trabalhos de Chomsky, surgiu o conceito de CC que relaciona os usos, regras sociais e culturais e os parâmetros contextuais e situacionais no uso da língua. Assim, tornou-se clara a necessidade de outro tipo de capacidades comunicativas para além das contidas no saber gramatical, pondo em relevância a adequação do uso da língua ao contexto situacional em que decorre a comunicação (cf. Botelho, 2009). No *Dicionário de Didática das Línguas*, a competência comunicativa é definida como:

“o conceito que representa uma contestação e uma extensão da noção chomskyana de competência. Hymes designa com a expressão competência de comunicação o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num enquadramento social” (Galisson & Coste, 1983, p. 134).

Este conceito de CC acabou por ser utilizado não só nos domínios de estudo da aquisição da língua materna, como essencialmente no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (cf. Botelho, 2009), “procurando dar conta das várias dimensões de funcionamento da linguagem a introduzir enquanto conteúdo da aula de línguas” (Andrade et al., 2003, p.491) . Desta feita, foi em torno do conceito de CC que se estruturaram as correntes metodológicas na área de didática de línguas designadas como abordagens comunicativas (AC).

De acordo com Savignon (2017), a CC pode ser entendida como “a much broader view of language use” (p.2), pois, os falantes “need know not only grammatical structures but also norms of usage and appropriacy in a given social context” (p.2). No entender de Bolton (1991), a competência comunicativa não é apenas associada à palavra falada, mas também à palavra escrita e à compreensão oral e escrita:

“j'associerai la compétence communicative non seulement à la parole dialoguée, mais aussi à la communication écrite, ainsi qu'à l'aptitude à tirer des informations de textes écrits et parlés authentiques. Donc j'entends par compétence communicative la compétence tant productive que réceptive » (p.28).

No seguimento do que acabámos de referir, e tendo em conta o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), os utilizadores/aprendentes devem mobilizar determinadas competências de forma a realizarem as suas intenções comunicativas, interagindo com o outro. Para isso, apresenta-se um conjunto de competências gerais que não estando diretamente relacionadas com o ensino-aprendizagem se referem essencialmente ao desenvolvimento pessoal do indivíduo. No entanto, os falantes “combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua” (Conselho da Europa, 2001, p.156), por forma a participarem nas situações comunicativas.

Assim, no que diz respeito às competências gerais, estas incluem o conhecimento declarativo (saber), que diz respeito ao conhecimento do mundo, da sociedade e da cultura que é necessário possuir para comunicar com o outro, no sentido da construção de uma consciência intercultural (cf. Conselho da Europa, 2001), pois “[t]oda a comunicação humana depende de um conhecimento partilhado do mundo” (Conselho da Europa, 2001, p.31). A competência de realização (saber-fazer), compreende as capacidades práticas (sociais, da vida quotidiana, técnicas e profissionais e dos tempos livres) e as capacidades interculturais. Estas últimas permitem ao indivíduo o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem linguística, abertura a novas experiências culturais e capacidades de mediação entre falantes de diferentes línguas (cf. Conselho da Europa, 2001). Por sua vez, a competência existencial (saber-ser e saber-estar) relaciona-se com o conjunto das características individuais de cada ser humano (engloba as atitudes, motivações, crenças, valores, estilos cognitivos e tipos de personalidade), sendo que estas características afetam a atividade comunicativa (*ibidem*). Por último, a competência de aprendizagem (saber-aprender) pode mobilizar a combinação de aspetos das competências anteriormente descritas, podendo ser entendida como “saber ou estar disposto a descobrir o outro” (Conselho da Europa, 2001, p.33).

Tal como foi anteriormente referido, no QECR encontramos definidas as três componentes da competência comunicativa: I) competência linguística; II) competência sociolinguística; e III) competência pragmática. Seguidamente iremos explanar brevemente cada uma delas para percebermos a sua relação com as competências gerais anteriormente descritas e também para compreendermos de que forma é constituída a competência comunicativa:

I) Competência linguística

Entende-se como sendo o conhecimento e a capacidade de usar o vocabulário de uma língua, compreendendo os elementos lexicais e gramaticais. A competência linguística subdivide-se em várias componentes de ordem lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica (cf. Conselho da Europa, 2001). Assim, “inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações.” (Conselho da Europa, 2001, p.34). No entanto, “conhecer outra língua pode significar também adquirir conhecimento sobre a própria língua, poder compará-la com outras... ter uma competência metalinguística” (Ferrão Tavares, 2007, p. 39).

II) Competência sociolinguística

Está relacionada com o conhecimento e a utilização das regras e das normas socioculturais que orientam o comportamento comunicativo no seio de uma comunidade, tendo em conta os diferentes domínios, situações e contextos. Engloba os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos, os sotaques, mas também o conhecimento do mundo, das culturas, dos referentes e a multicanalidade da comunicação (cf. Botelho, 2009; Conselho da Europa, 2001; Ferrão Tavares, 2007).

III) Competência pragmática

Subdivide-se nas competências discursiva, funcional e de conceção. Trata-se do conhecimento sobre a forma como as mensagens estão organizadas, sequenciadas e são utilizadas. Neste sentido, a competência discursiva é o conhecimento e a capacidade de organizar discursos coerentes adequados ao contexto e ao interlocutor. Nas palavras de Botelho (2009), a competência discursiva “prende-se com o conhecimento das convenções organizacionais dos textos orais, escritos e híbridos – dos mediáticos e dos hipertextos numa comunidade” (p.66). Relativamente à competência funcional, esta, segundo a mesma autora, “diz respeito às funções linguístico-comunicativas que o aprendente tem de realizar, designadamente, às sequências interacionais que deve adotar” (p.66), para participar assim num diálogo.

Fica assim apresentado o conceito de competência comunicativa fazendo uso da qual conseguimos comunicar com o outro. Ainda neste seguimento importa referir que o desenvolvimento desta competência comunicativa faz parte da função pedagógica de qualquer professor, mas com especial destaque para o professor generalista dos primeiros anos de escolaridade. Atualmente, essa função do professor deve ter em conta o contexto globalizado (cf. Giddens, 2000) em que os alunos vivem e, por isso, consideramos que o recurso a estratégias de SDL pode contribuir para a formação de um cidadão globalmente competente que deve ser também comunicativamente competente.

Nos dias de hoje, o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos é influenciado pelo inevitável contacto com a diversidade de línguas e culturas, pela multiplicidade de linguagens e de culturas, pelo recurso cada vez mais sofisticado às tecnologias e pelas rápidas transformações de um mundo globalizado. Por todos os aspetos evidenciados anteriormente, corroboramos a ideia de Morin (2002) quando diz: “uma aventura comum apodera-se dos humanos onde quer que estejam” (p. 51) e esta aventura é resultante da globalização, pois este fenómeno esbate fronteiras, aproxima todos os lugares do mundo e cria uma relação de interdependência entre todos eles. Consequentemente, os problemas de que o nosso planeta padece são de todos aqueles que o habitam. Torna-se, portanto, necessário que cada vez mais os indivíduos consigam comunicar entre si, para que todos possam contribuir para a resolução dos problemas do mundo globalizado que habitamos e é nesse sentido que surge a necessidade de promover o desenvolvimento de um cidadão globalmente competente, capaz de comunicar na pluralidade linguística e cultural, agir e intervir criticamente na sociedade em que se encontra e consciente do seu papel no mundo, quer a nível local, quer a nível global.

Neste sentido, é imperativo que o indivíduo desenvolva uma competência comunicativa global (CCG) que lhe permita “execute intercultural communication skills appropriately and effectively” (Chen, 2005, p.5). O desenvolvimento desta CCG é crucial para a construção de um cidadão globalmente competente porque engloba várias outras competências características de um cidadão dotado de uma competência global, tais como a competência comunicativa, a competência plurilingue e intercultural e a competência pluricomunicativa global já que “[i]n addition to having a global mindset, global communication competence comprises three more dimensions: unfolding the self, mapping the culture, and aligning the interaction” (Chen, 1999b, 2000 as cited in Chen, 2005, p.5). Consideramos que estas quatro dimensões que caracterizam a CCG estão relacionadas com as competências que anteriormente referimos, na medida em que possibilitam que o indivíduo comunique e se adapte a um ambiente em permanente mudança, não encarando

essa mudança como algo necessariamente negativo mas sim como oportunidade, compreendendo-a e agindo nela com empatia. A primeira dimensão de uma competência comunicativa global é a “global mindset” e diz respeito à construção de uma mentalidade global nos sujeitos para que estes valorizem a diversidade e vivam nela. Nas palavras de Chen (2005), esta dimensão leva o indivíduo a envolver-se “in the process of regulating the change, and to drive for a broader picture of context in which diversity and cultural differences are valued and balanced” (p.5), desta forma, expande a sua perspectiva e elimina estereótipos e preconceitos em relação a outras culturas. Uma CCG requer também que o sujeito “unfolding the self”, isto é, que tenha a capacidade de desdobrar-se e de se colocar no lugar do outro, compreender os seus sinais comunicativos, escutar e responder de acordo com os sentimentos e cultura do outro, em suma, é a capacidade de ser empático e, simultaneamente, promover uma autoidentidade sólida (ibidem). Para além do sentido empático, um cidadão global e comunicativamente competente é capaz de “mapping the culture”, ou seja, ter consciência do conhecimento cultural da sua cultura e de outras culturas. Este conhecimento sobre outras culturas, de acordo com Chen e Starosta, “is a prerequisite of reducing situational ambiguity and uncertainty in the process of intercultural or global communication” (as cited in Chen, 2005, p.8). No entanto, mais do que conhecer e reconhecer características culturais diferentes das suas existe uma componente afetiva neste processo de construção de conhecimento, o que leva a desenvolver uma atitude de respeito, abertura, aceitação e compreensão das semelhanças e diferenças culturais (ibidem).

Todas as dimensões da CCG têm o objetivo último de permitir aos sujeitos estarem dotados de um conjunto de conhecimentos e capacidades que lhes permitam “aligning the interaction” para que consigam comunicar, intervir e interpretar as situações comunicativas a que estão sujeitos. Nas palavras de Chen (2005), uma CCG visa que os cidadãos promovam “the ability of intercultural adroitness, by which they can function effectively and appropriately in the global communication environment without violating their counterparts' norms and rules in order to reach a global civic society” (p.10).

Acreditamos que o desenvolvimento desta CCG se integra numa Educação para a Cidadania Global e contribui para a resolução dos problemas locais e globais, na medida em que um melhor entendimento e comunicação efetiva entre os povos potencia a resolução dos problemas que são de todos, entre eles a perda de diversidade linguística. Importa, assim, favorecer o contacto com outras línguas procurando desenvolver, não “uma competência comunicativa ideal” de alguém que utiliza a mesma língua em contextos culturais mais ou menos diferenciados, mas antes uma competência comunicativa de

mediação entre contextos que utilizam normalmente diferentes línguas” (Andrade et al., 2003, p.493). Ou seja, mais do que ser dotado de uma competência que permita ao indivíduo recorrer a uma mesma língua para interagir em contextos linguísticos e culturalmente diferentes, procura-se que esta competência lhe possibilite adaptar a sua linguagem e comportamentos tendo em conta o contexto multilingue e multicultural em que se encontra. Esta competência designa-se de competência plurilingue (CP) (cf. Coste, Moore, & Zarate, 2009) e, relaciona-se com a CCG, na medida em que integra o uso da língua inglesa enquanto língua associada ao fenómeno da globalização para facilitar a comunicação à escala global. Trata-se de uma competência que se desenvolve no contacto com outras línguas e culturas (cf. Andrade et al., 2003).

De seguida procuraremos definir CP, quais as suas dimensões e como se desenvolve.

1.2 – A competência plurilingue

A conceção plurilingue e pluricultural afasta-se da abordagem habitual em didática de línguas na qual as várias competências nas línguas estrangeiras, materna e língua segunda se apresentam de forma compartimentada (cf. Conselho da Europa, 2001; Ferrão-Tavares, 2007). Trata-se, portanto, de uma perspectiva que pressupõe a articulação no recurso a várias línguas e linguagens para comunicar e não da “sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa” (Conselho da Europa, 2001, p.231). Por conseguinte, as diferentes línguas e culturas com as quais o indivíduo contacta ao longo da vida “não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa” (Conselho da Europa, 2001, p.23), na qual interagem as diferentes competências, línguas e culturas pertencentes ao quadro de referências do indivíduo. Por outras palavras, sempre que se aprende uma nova língua, os conhecimentos linguísticos e comunicativos que o sujeito já possui contribuem para o desenvolvimento de uma competência comunicativa, pois “Les compétences de l'individu plurilingue sont nécessairement complémentaires, puisqu'elles ne se recouvrent pas tout à fait d'une langue à l'autre” (Coste, Moore, & Zarate, 2009, p.19). Também as várias culturas a que o sujeito teve/tem acesso se influenciam num processo interativo produzindo uma competência intercultural da qual a competência plurilingue faz parte (cf. Conselho da Europa, 2001).

De acordo com o Conselho da Europa (2001), a Competência plurilingue “é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em

diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (p.231). Assim, um indivíduo plurilingue, tal como um sujeito monolíngue, utiliza a linguagem para as suas necessidades de comunicação. Estas necessidades variam de pessoa para pessoa, daí que as competências linguísticas e culturais desenvolvidas sejam também diferenciadas (cf. Coste, Moore, & Zarate, 2009). Desta forma, um indivíduo pode ler melhor numa língua, escrever melhor noutra, conhecer melhor uma cultura do que outra, ter diferentes níveis de proficiência em línguas e culturas distintas. Esta situação depende das suas necessidades de comunicação e experiência cultural, tal como enfatizam Coste, Moore e Zarate (2009):

“Dans la plupart des cas, le plurilinguisme généré par les contacts de groupes et de langues entraîne la mise en place chez les individus de **compétences différentes** dans chacun des codes en présence. Le plurilingue dispose d'un éventail de compétences, qui remplissent des **fonctions** plus ou moins étendues et **partielles** selon les langues, c'est-à-dire selon ce qui est nécessaire pour assurer les différents besoins de communication” (p.19).

Daí a definição de CP apresentada por Andrade et al. (2003) ao referirem que uma competência plurilingue, por oposição a uma competência monolíngue, “não se espera perfeita mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterógena, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais” (p.493).

De acordo com Andrade et al. (2003), são várias as dimensões que constituem a CP, são elas I) a dimensão socio-afetiva; II) a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos; III) a gestão dos repertórios de aprendizagem; e IV) a gestão da interação. Estas dimensões estabelecem umas com as outras uma relação de interatividade e de complementaridade na medida em que se combinam, evoluem e se transformam ao longo da vida do sujeito e diferem de sujeito para sujeito. Seguidamente, procuraremos definir brevemente cada uma das dimensões identificadas de forma a compreender como se desenvolve a CP:

- I) A dimensão socio-afetiva diz respeito à predisposição, abertura e curiosidade do sujeito em relação ao Outro, à sua língua e cultura. Inclui as suas diversas motivações num processo de constante reconstrução da sua identidade linguístico-comunicativa.
- II) A gestão dos repertórios linguístico-comunicativos relaciona-se com a capacidade que o sujeito possui para articular os diferentes usos das diferentes

línguas, de acordo com os seus conhecimentos anteriores e situações experienciadas.

- III) A gestão dos repertórios de aprendizagem tem a ver com a capacidade do sujeito em utilizar diferentes operações de aprendizagem da linguagem verbal. Está, por isso, relacionada com os processos e meios de aprendizagem que o sujeito gere em situação de contacto de línguas, identificando problemas, interpretando-os, procurando formas de resolução e, simultaneamente, conhecendo-se como falante e aprendiz plurilingue.
- IV) A gestão da interação é relativa à forma como o locutor regula os processos interativos das/nas situações comunicativas, como a interpretação, a tradução ou a alternância códica. Também aqui está implícito o produto discursivo que resulta da forma como o sujeito regula o processo de comunicação intercultural e plurilingue (cf. Andrade et al., 2003).

Por último, podemos concluir que a CP e as suas dimensões pressupõem “um processo de mobilização e gestão de disponibilidades de vária ordem (vontades, motivações, afetos), bem como de processos (discursivos, interaccionais) isto é, de múltiplos recursos e dimensões, muito diferenciados e lacunares, para uma co-construção discursivo-interativa com o Outro” (Andrade et al., 2003, p.493).

Sendo a CP tão abrangente, possibilitando a interação comunicativa com o Outro, o seu desenvolvimento torna-se imprescindível num mundo em que, nas palavras de Morin (2002), “o novo brota sem cessar” (p.35), a diversidade linguística e cultural se multiplica e o indivíduo é confrontado com múltiplos desafios, nomeadamente no campo da comunicação. Atualmente, fruto da evolução tecnológica, a comunicação é global, “multicanal e multimodal” e, por isso, exige indivíduos capazes de tratar e compreender simultaneamente diferentes línguas, culturas e diferentes linguagens (texto e imagem) (cf. Botelho, 2009), em diferentes suportes. Fruto das evoluções tecnológicas e da globalização, acreditamos ser indispensável o desenvolvimento de uma competência pluricomunicativa global para que os indivíduos se possam tornar cidadãos ativos, críticos e informados, capazes de comunicar com a diversidade e variedade de línguas e linguagens do mundo atual.

1.3 - A competência pluricomunicativa global

De acordo com Delors (1996), as novas tecnologias conduziram a humanidade à era da comunicação universal. Conseqüentemente, as distâncias que existiam na sociedade foram reduzidas levando a uma maior proximidade entre povos linguística e culturalmente diferentes. Deparamo-nos com o aumento significativo das informações a que qualquer cidadão pode aceder, isto é, “quem quer que seja, em qualquer parte do mundo, muitas vezes, em tempo real, e [essas informações] atingem as regiões mais recônditas” (Delors, 1996, p.35). Esta situação potencia a interação entre comunidades muito diversificadas, na medida em que é possível “emitir e receber informações, mas também dialogar, discutir e transmitir informações e conhecimentos” (ibidem, p.35). Por seu lado, as tecnologias da informação e comunicação e os *media* enfatizam estas interações divulgando línguas e identidades culturais. Como resultado destas mudanças, a comunicação sofreu alterações e transformou-se numa comunicação multicanal e multimodal (cf. Botelho, 2009), ou seja, uma comunicação pluricomunicativa global.

Dadas as novas características da comunicação, na nossa perspetiva, os sujeitos enfrentam atualmente vários desafios comunicacionais e um indivíduo comunicativamente competente deve ser alguém que possui conhecimentos e desenvolveu capacidades que lhe permitem ler e compreender o mundo (local e global), agir e conseqüentemente adaptar-se às diferentes situações comunicativas em que possa estar implicado, tendo em conta a diversidade de línguas, de culturas e de linguagens de um mundo globalizado e tecnológico. Assim, “ter hoje uma competência comunicativa implica ser-se capaz de tratar e compreender ao mesmo tempo, línguas diferentes e diversos tipos de linguagens, nomeadamente as linguagens híbridas” (Botelho, 2009, p.66).

Por essa razão, a escola deve procurar preparar os alunos para estes desafios comunicativos e tecnológicos e na aceção de Botelho, a educação em torno das línguas deve valorizar os vários percursos linguístico-comunicativos dos aprendentes, criando pontes entre as línguas e as linguagens dos ambientes a que os sujeitos têm acesso. Face às exigências colocadas aos novos cidadãos, a mesma autora propõe o acrescento de duas dimensões à competência comunicativa. A primeira, já tratada anteriormente, é a competência plurilingue e pluri/intercultural. A segunda reporta-se a uma noção de competência comunicativa alargada, que a autora designa por “competência pluricomunicativa (ou plurisemiótica) que pressupõe a expansão das noções de texto e de literacia” (p.66). Isto porque os textos que circulam nas sociedades atuais são “objetos semióticos multimodais” e exigem que o indivíduo construa significado a partir do múltiplo,

quer seja linguístico, verbal ou visual, e ainda que tenha em conta a diversidade linguística e cultural do nosso mundo para a construção de significados. Tendo em conta esta nova realidade, a autora afirma ainda a necessidade de uma educação que procure desenvolver nos indivíduos esta noção de competência pluricomunicativa que favoreça nos alunos “estilos multidimensionais ou multimodais, que lhes permitam fazer face à complexidade de uma sociedade cada vez mais exigente” (Tavares, 1999 in Botelho, 2009, p.63). O desenvolvimento desta competência comunicativa, intercultural e global, permitirá aos sujeitos compreender, comunicar e agir melhor o mundo no qual estão inseridos, contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos globalmente competentes. A figura 3, que se segue, ilustra a relação entre as diferentes competências comunicativas:

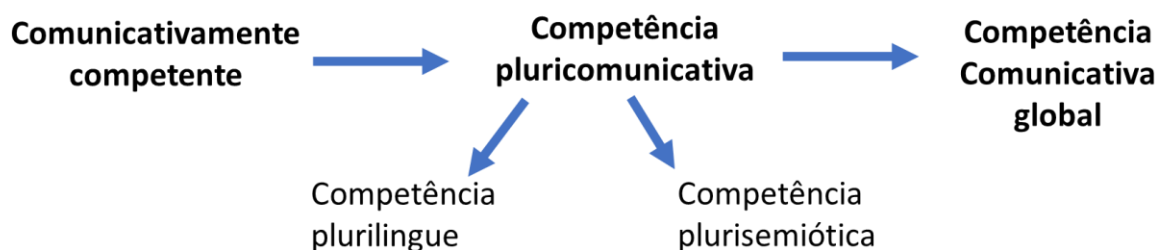


Figura 3 - Competência comunicativa global

Tal como já referimos anteriormente, na CP, as línguas e as competências da competência plurilingue não se encontram compartimentadas, influenciam-se mutuamente tendo em conta conhecimentos e experiências anteriores. Neste sentido, o desenvolvimento de uma competência plurilingue pluricomunicativa global pode ser conseguida através de Abordagens Plurais, pois, segundo o *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA) (2012) trata-se de abordagens didáticas de ensino-aprendizagem de línguas que implicam um trabalho didático com uma simultaneidade de variedades linguísticas e culturais e que podem estar em diversos suportes contribuindo assim para o trabalho didático em torno da multimodalidade e multicanalidade da informação, a levar a cabo em contexto escolar.

2 - Abordagens Plurais

De acordo com o que foi referido anteriormente, as abordagens plurais procuram que o ensino-aprendizagem de línguas contemple abordagens didáticas que promovam o envolvimento, em simultâneo, de várias línguas e culturas, de diferentes estatutos formais e informais (cf. Candelier et al., 2013).

Em contraponto estão as abordagens singulares nas quais, tal como a designação faz prever, as atividades didáticas são focadas no ensino-aprendizagem de uma única língua ou cultura, não promovendo o contacto com outras línguas ou culturas, como é desejável hoje num mundo globalizado de miscigenação linguística e cultural (ibidem). As abordagens singulares que se centram no ensino-aprendizagem de uma língua-cultura de forma isolada são as que mais vigoram nas escolas portuguesas, nas quais as aulas de línguas são bastante afastadas umas das outras. Quando um aluno entra numa aula de língua estrangeira é essa língua que vai ouvir, falar, ler e escrever, não existindo espaço para explorar o que se encontra na sua periferia, aspetos em comum com a sua língua materna ou outra. Esta situação relembra-nos as palavras de Morin (2002) quando nos diz que «a divisão das disciplinas impossibilita colher “o que está tecido em conjunto”» (p.45), e ainda que a

“especialização «abs-trai», por outras palavras, extrai um objeto do seu contexto e do seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com o seu meio, insere-o num sector conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras quebram arbitrariamente a sistemicidade (relação de uma parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenómenos” (Morin, 2002, p. 46).

Recorrendo a abordagens plurais como a sensibilização à diversidade linguística e a intercompreensão (IC), consideramos que se favorece a existência da “relação de uma parte com o todo”, ou seja, a relação de uma língua com outras línguas, culturas e variedades linguísticas associadas ao contexto em que vivemos, fomentando igualmente o desenvolvimento de uma CP.

Dentro das abordagens plurais confrontamo-nos com abordagens como a didática integrada das línguas, a intercompreensão, a pedagogia intercultural e o *despertar* para as línguas (sensibilização à diversidade linguística), esta última mais conhecida por *Éveil aux langues* (cf. Candelier et al.,2013). De entre as abordagens referidas exploraremos de forma mais extensiva a que se refere à sensibilização à diversidade linguística (SDL) porque se trata da mais relevante para este estudo uma vez que o projeto de intervenção foi desenvolvido numa turma do 4º ano de escolaridade e a referida abordagem tem como principal enfoque os primeiros anos de escolaridade dada a sua finalidade de despertar as crianças para a diversidade linguística do mundo em que habitam.

2.1 - Sensibilização à diversidade linguística

As abordagens plurais sofreram evolução ao longo do tempo. De acordo com Martins (2008), a sensibilização à diversidade linguística (designação com que surgiu em Portugal), desenvolveu-se a partir de contributos teóricos de Hawkins relacionados com a *Language Awareness* que apostavam no desenvolvimento da consciência linguística. Com o alargamento desta perspetiva emerge uma dimensão mais afastada do funcionamento da língua e mais próxima de uma dimensão multicultural e plurilingue, com o objetivo de promover a integração de sujeitos alófonos, num tempo pautado pela imigração e por todos os tipos de mobilidade.

A SDL nasce da conjugação das perspetivas anteriores, mas contendo uma dimensão de cultura linguística/educação plurilingue (ibidem). Esta abordagem plural tem como objetivos desenvolver atitudes positivas em relação ao Outro, à sua língua e cultura, tendo em conta as línguas minoritárias, de migrantes e as regionais. Procura, simultaneamente, desenvolver no sujeito competências metalinguísticas que serão mobilizadas aquando da aprendizagem em/de línguas. No entanto, trata-se de uma abordagem que não tem como fim específico o ensino e aprendizagem de línguas (cf. Candelier, 2000). Ao invés do ensino de determinada língua, com vista ao seu domínio, procura desenvolver no sujeito uma competência plurilingue global emergente, através do contacto com um número de línguas que pode ser ilimitado, dependendo dos contextos e dos sujeitos (cf. Candelier, 2000; Andrade, Lourenço, & Sá, 2010).

No nosso parecer, esta é uma abordagem que coopera na inibição da existência de atitudes racistas, xenófobas e de desrespeito pelo Outro que é diferente, propiciando o respeito pela diferença, a valorização e o (re)conhecimento da diversidade. Neste sentido, incita a uma aproximação dos indivíduos que partilham o mesmo mundo, promovendo a (inter)compreensão. A respeito da compreensão, Morin (2002) diz-nos que existem duas compreensões, a intelectual e a humana. A primeira atinge-se através da explicação, contudo, a segunda “ultrapassa a explicação” (p.101) porque “esta contém um conhecimento de sujeito para sujeito” (p.101). Aquele que nos é próximo não pode ser percebido objetivamente. Compreender o outro implica um processo de empatia, identificação, projeção, abertura, simpatia e generosidade (ibidem). O recurso à SDL favorece o desenvolvimento da compreensão humana, na medida em que nas suas estratégias didáticas se podem conhecer os ritos, costumes, valores, crenças, imperativos éticos, outras visões do mundo, sendo que é o desconhecimento destes aspetos que por vezes leva à incompreensão (cf. Morin, 2002).

Assim, consideramos que uma abordagem de SDL desde os primeiros anos permite, lembrando e relacionando com as palavras de Morin (2002), ensinar a compreensão, a unidade e a diversidade humana sendo essa uma das perspectivas para a educação do futuro: “a educação do futuro deverá velar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a da diversidade e que a sua diversidade não apague a da unidade” (p.59). Também Delors (1986) afirma que “a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem” (p.84); a SDL pelas suas características contribui para esta dupla aprendizagem.

Para além das potencialidades já apresentadas, a SDL, através das atividades que propicia aos aprendentes, contribui para o seu desenvolvimento a vários níveis. Não só se desenvolvem do ponto de vista linguístico, como também ao nível de “estratégias cognitivas e metacognitivas que favorecem globalmente as restantes aprendizagens do currículo” (Martins, 2008, p.163). De acordo com Andrade, Araújo e Sá, Pinho, e Martins, (2010), “os conhecimentos, capacidades e valores desenvolvidos através da SDL permitem fazer dela uma «matéria-ponte» do currículo, não só do currículo linguístico, mas do currículo geral” (p.257). Desta forma, a referida abordagem propicia o desenvolvimento de aprendizagens e conhecimentos que geralmente são explorados noutras disciplinas, como exemplifica Candelier (2000): se trabalharmos com os alunos os locais onde se fala a mesma língua, tratamos de Geografia; ao descobirmos a origem das línguas, palavras e as famílias de línguas, abordamos História; explorar a caligrafia, os alfabetos e os sistemas de escrita leva-nos à área das Artes e a Educação para a Cidadania está igualmente presente.

Ainda, tratando-se de uma abordagem que privilegia a transversalidade das línguas e do currículo e a construção de uma competência plurilingue, pelo confronto, comparação e a transposição de competências, conduz ao alargamento do repertório linguístico-comunicativo e desenvolvimento de estratégias metacognitivas de aprendizagem no sujeito (cf. Martins, 2008).

Por último, importa referir que as línguas e o trabalho em torno das mesmas contribuem para o conhecimento do indivíduo, para o conhecimento do mundo, para a compreensão humana do Outro e da sua cultura linguística, desenvolvendo atitudes de solidariedade, curiosidade e respeito pelas línguas, pelos seus falantes e pelo planeta (a título de exemplo, vejam-se os estudos de Sá (2007), Sá (2012) e Silva (2017)). Para além

disso, revela-se uma mais-valia na aprendizagem de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade, assim como na aprendizagem da leitura e da escrita na língua materna da criança através do desenvolvimento da consciência linguística e da consciência metalinguística que serão posteriormente mobilizadas na aprendizagem e desenvolvimento de competências de literacia (cf. Candelier, 2000; Martins, 2008). Essa mobilização posterior acontece porque a consciência linguística, como indica Barbeiro (1999), apoiando-se em Titone (1988), é um “conhecimento implícito, não analisado das características e funções da linguagem” (p. 23), trata-se de reconhecer intuitivamente as formas e os padrões linguísticos, mas não implica uma atitude reflexiva sobre eles. Diferente da consciência linguística, a competência metalinguística desenvolve-se através de uma atitude reflexiva sobre a estrutura e o funcionamento da língua “no que concerne a elementos fonéticos¹, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos” (ibidem), seja ela língua materna ou língua estrangeira. Assim, e recorrendo às palavras de Martins (2008), com uma sensibilização nos primeiros anos de escolaridade às línguas e à sua diversidade, cognitivamente “pressupõe-se um desenvolvimento de competências metalinguísticas e metacognitivas (capacidades de atenção, observação e de raciocínio) facilitadoras do acesso ao domínio de línguas” (p.160).

3 - Educação para o Século XXI, Educação Global e Sensibilização à Diversidade Linguística: que relações?

Uma Educação para a cidadania global, entendemos nós, é aquela que prepara o indivíduo para viver e agir no século XXI e, neste seguimento, a educação ao longo de toda a vida aparece como uma das chaves de acesso ao mundo e à vida do século XXI e vem dar resposta aos desafios de um mundo em rápida transformação.

No nosso entender, o desenvolvimento de uma CG nos alunos vai ao encontro de vários aspetos que constam no documento que define o perfil dos alunos para o século XXI (Oliveira Martins et al., 2017) e, inevitavelmente, ao encontro dos quatros pilares da educação (UNESCO, 2016b) e dos sete saberes necessários à educação do futuro, de acordo com Morin (2002). Consideramos ainda que o trabalho em torno das línguas e da sua diversidade se constitui como um degrau que permite a emancipação do indivíduo para se tornar um cidadão globalmente competente. Seguidamente, perspetivando a educação necessária ao século XXI, aprofundaremos as relações que existem entre a SDL e uma ECG, pois são estes os dois grandes temas do nosso estudo.

¹ Veja-se o trabalho de Lourenço (2013)

De acordo com Delors (1996), a educação deve organizar-se segundo quatro aprendizagens fundamentais que se relacionam entre si e que permitem ao indivíduo adaptar-se e viver num mundo com características tão voláteis. Os quatro pilares da educação, anteriormente referidos, dizem respeito ao aprender a conhecer, ao aprender a fazer, ao aprender a viver juntos e ao aprender a ser (ibidem). Ao nosso olhar, estes quatro pilares da educação ajudam-nos a compreender a importância de uma SDL ao serviço de ECG pelo que explicaremos de seguida a relação entre elas.

O primeiro pilar, “aprender a conhecer”, enfatiza a necessidade de uma educação que permita ao sujeito conhecer e compreender o mundo que o rodeia, desenvolver a sua cultura geral “enquanto abertura a outras linguagens e conhecimentos [o que permite] antes de mais, comunicar” (idem, p.79). Assim, para além de encontrarmos uma relação com a educação global, encontramos igualmente pontos de contacto com a SDL, na medida em que ao conhecermos o Outro, a sua cultura e língua(s) desenvolvemos a competência comunicativa global e, desejavelmente, o respeito e valorização do Outro.

Este primeiro pilar também implica que o indivíduo “aprenda a aprender”, para que seja capaz de usufruir de todas as oportunidades de aprendizagem oferecidas pela educação ao longo da vida (cf. Delors, 1996). A SDL contribui para o desenvolvimento desta capacidade de aprender a aprender, na medida em que visa despertar o interesse do sujeito pelo outro que comunica através de línguas diferentes da sua. Tem também como uma das suas finalidades desenvolver capacidades metacomunicativas, metalinguísticas e metacognitivas (de observação, análise, reflexão) que levam ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender. Para além disso, o alargamento da cultura linguística de um indivíduo possibilita-lhe usufruir de mais oportunidades de aprendizagem num mundo marcado pela diversidade e pela globalização. Por sua vez, o segundo pilar de uma educação ao longo da vida passa pelo “aprender a fazer”, este pilar remete para as competências de que cada sujeito necessita para fazer frente aos vários desafios que lhe vierem a ser colocados. Podemos verificar que esta é uma das finalidades da educação global, dotar os alunos de determinadas capacidades para que sejam cidadãos ativos numa sociedade em permanente mudança. E um cidadão ativo é aquele que comunica e age no sentido de compreender o outro, colaborando para a resolução de conflitos, aceitação e valorização das diferenças, aspeto para o qual a SDL também contribui ao convidar os alunos a conhecer outras línguas e mundividências.

Segue-se então o terceiro pilar, “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” que se apresenta dividido em duas partes, “[N]um primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em

projectos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes” (idem, p.84). Também em contexto educativo o trabalho em equipa permite ultrapassar as possíveis dificuldades que surjam e resultados mais ricos. É objetivo de uma ECG e da abordagem de SDL o desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização do outro, o que contribui para a diminuição dos conflitos (Educação para a paz, uma das questões da ECG) e enriquecimento mútuo dos sujeitos.

Assim, através de uma abordagem de SDL e de uma ECG é possível que os alunos, à saída da escolaridade obrigatória, conheçam, compreendam e respeitem a diversidade da espécie humana, da interdependência dos seres humanos do planeta, e que, através da descoberta do outro, se descubram a si mesmos (cf. Oliveira Martins et al., 2017). Este aspeto, referido anteriormente, de imediato nos remete para Morin (2002) que nos diz que os humanos “devem reconhecer-se na sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo quanto é humano” (p.51). No quarto e último pilar, “aprender a ser”, é referido que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total dos indivíduos, para que estes sejam capazes de pensar crítica e autonomamente, decidindo sobre os vários aspetos das suas vidas e do mundo, comportando-se nele “como actores responsáveis e justos” (Delors, 1996, p. 86). Numa sociedade tão diversa linguística e culturalmente é imprescindível o contributo da SDL para que a escola responda ao desafio de educar para *aprender a ser*, assegurando não só “le développement de capacités linguistiques diversifiées, mais aussi celui d’attitudes positives vis-à-vis de l’altérité et de la différence, ainsi que de savoirs relatifs à la diversité” (Candelier, 2000, p.5).

Dado o que foi mencionado anteriormente, consideramos que a educação do século XXI (atual e futura) deve ter em conta uma educação para a cidadania global, o que passará por trabalhar temas como, por exemplo, o comércio justo, as desigualdades a nível mundial, a perda da biodiversidade, a sustentabilidade, a diversidade linguística (através de abordagens como a SDL), entre outros, para que seja possível construir uma sociedade erguida sobre os pilares defendidos por Delors (1996). O trabalho em torno destes temas pode ser conseguido através da articulação entre estratégias comuns à SDL e à ECG, tais como a resposta a questões-problema, trabalho por projeto, debates, *role-play*, trabalho de grupos, recursos digitais, pesquisa na internet, análise de textos (em línguas diferentes da materna).

Por último, importa destacar que o projeto de intervenção que apresentaremos no próximo capítulo, desenvolvido durante uma semana numa turma de 4ºano de escolaridade, tem por base uma perspetiva de ECG para abordar o tema do comércio justo

e os subtemas a ele associados (perda da biodiversidade, desenvolvimento sustentável, interculturalidade, trabalho infantil), recorrendo a estratégias de SDL. Subjacente ao desenvolvimento do projeto encontra-se o desenvolvimento dos conteúdos curricularmente previstos para o 3º período escolar (4.º ano de escolaridade, conforme planificação do Agrupamento de Escolas), tais como os tipos de comércio, os setores de atividades económicas, tipos de texto, cálculo de percentagens, análise e interpretação de gráficos e a técnica de desenho livre, mas numa perspetiva mais ampla de educação global. Em última instância, com o projeto “Juntos aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo”, visámos contribuir para o desenvolvimento da competência global nos participantes da qual faz, necessariamente, parte uma competência comunicativa global, plurilingue e intercultural.

Capítulo III – Metodologia

Neste capítulo, referente à metodologia, são apresentadas a natureza da investigação, a caracterização do contexto de intervenção, a descrição e enquadramento do estudo e do projeto de intervenção didática, bem como a forma de recolha e tratamento de dados. Os dados recolhidos encontram-se analisados no capítulo seguinte (capítulo IV).

1 - Enquadramento e apresentação do estudo

1.1 - Metodologia de investigação

O nosso estudo, como explicaremos de forma detalhada mais adiante, tem como objetivos principais perceber de que forma é que podemos desenvolver um projeto no âmbito da Educação Global com recurso à Sensibilização à Diversidade Linguística e qual o seu contributo para o desenvolvimento de cidadãos globalmente competentes. Assim, de acordo com os objetivos deste estudo, recordamos as questões de investigação, já apresentadas na introdução: “*Como desenvolver um projeto curricularmente integrado de Educação para a Cidadania Global no 4º ano de escolaridade?*”; “*Como se pode integrar a Sensibilização à Diversidade Linguística num projeto de Educação para a Cidadania Global com enfoque no tema “comércio justo” e “Quais os contributos dessa integração na formação dos alunos?”*”. Tendo em conta os objetivos supramencionados e as questões de investigação do nosso estudo, optámos por uma metodologia de investigação qualitativa. Esta opção metodológica prende-se também com as cinco características desta tipologia investigativa que Bogdan e Biklen (1994) identificam como presentes nas investigações de natureza qualitativa, ressaltando que nem sempre se encontram em simultâneo ou de igual forma. Passamos assim a justificar esta opção metodológica, tendo por base as características da investigação de natureza qualitativa enunciadas pelos autores anteriormente referidos (Bogdan & Biklen, 1994). Como primeira característica referem que “[n]a investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47), de facto, a nossa fonte direta de dados é a sala de aula, o ambiente natural no qual os alunos interagem e com os quais contactamos diretamente enquanto professores-investigadores. Foi através deste contacto, no ambiente natural dos alunos, que recolhemos os dados necessários para o nosso projeto, pois em investigação qualitativa “divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de

vista o significado” (p.48). Por outras palavras, na investigação qualitativa assume-se que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (p.48), daí que os dados tenham sido recolhidos em ambiente sala de aula através da observação participante. No que diz respeito aos dados recolhidos, estes são sempre de cariz descritivo, apoiados na observação, em registos audiovisuais, comentários dos alunos, notas de campo, entre outros, pelo que são todos em “forma de palavras ou imagens e não números” (p. 48). Vamos assim ao encontro da segunda característica: “[a] investigação qualitativa é descritiva” (p.48). Como terceira característica os autores defendem que os “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49). Neste estudo, pretendíamos compreender como é que os alunos iam desenvolvendo aprendizagens com as diferentes atividades, por essa razão fomos observando e prestando atenção às intervenções dos alunos, aos recursos e estratégias que utilizavam quando tinham dificuldades (por exemplo, em compreender excertos noutras línguas) e à sua reflexão em torno dos assuntos que íamos explorando, nomeadamente o comércio justo e o trabalho infantil. Prestámos igualmente atenção à motivação e implicação que aparentavam no decorrer das atividades e ao longo de todo o processo. Relativamente à análise de dados, “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p.50); no nosso caso também não pretendemos confirmar ou infirmar hipóteses previamente definidas, o que procuramos foi analisar “os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”, privilegiando “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p.16). A última característica diz-nos que “[o] significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p.50); neste sentido, pretendemos interpretar os dados e os acontecimentos à luz do contexto em que estes foram desencadeados e ocorreram.

Para além de ser de natureza qualitativa, este estudo procura contribuir para a melhoria das práticas educativas, bem como perceber como podemos ajudar no desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores que se consideram promotores de uma melhor ação no mundo, no sentido do contributo da ação individual e local com repercussões a nível global e para a resolução dos problemas globais de que o nosso mundo enferma. Assim, tratando-se de uma investigação que integra um projeto de intervenção que visa a melhoria das práticas educativas, tem também um carácter reflexivo, na medida em que qualquer professor ao longo da sua prática deve pensar criticamente, refletir sobre a sua ação e os seus resultados e perceber o que pode ser melhorado. Por outras palavras, o professor deve ser também investigador e este, segundo

Alarcão (2001), é aquele que se caracteriza por ser “capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p.25). Percebemos assim que “[p]rática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho et al., 2009, p.358).

Este carácter reflexivo que acompanha a investigação remete-nos para o plano de investigação deste estudo que se enquadra numa metodologia com características de investigação-ação (I-A). Dizemos “com características de I-A” porque por razões que se prendem com o período de tempo em que decorreu o estudo, apenas nos foi possível completar um ciclo investigativo com o objetivo de obtermos resultados que nos conduzam à resposta à questão de investigação formulada.

A expressão “investigação-ação” teve origem com Kurt Lewin (1890-1947) e como o próprio nome sugere é uma perspetiva teórica que implica a interação entre duas componentes. Por um lado, a investigação (compreensão e teoria) e, por outro lado, a ação (prática e mudança). À semelhança do que já mencionámos anteriormente (ao referirmos a noção de professor investigador), também nesta metodologia está bem patente a relevância de uma atitude reflexiva, pois “[o] essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma [...] para a resolução de problemas [...] e introdução de alteração dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p.360). Para além desta componente reflexiva, a I-A tem associados vários aspetos que a caracterizam e que justificam a nossa opção.

Coutinho et al., (2009), de acordo com vários autores (Kemmis & McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992; Cohen & Manion, 1994; Descombe, 1999; Elliot, 1991; Cortesão, 1998), destacam as seguintes características desta metodologia:

- Participativa e colaborativa: todos os intervenientes no processo são participantes (professores e alunos da turma), logo, o investigador (o professor) não é um agente externo ao processo é também um participante. Dito de outra forma, todos os participantes são coexecutores e co-investigadores na pesquisa.
- Prática e interventiva: não se limita ao campo teórico, à descrição da realidade, intervém nela, no sentido de a modificar (ação).
- Cíclica: envolve uma espiral de ciclos com diversas fases que se organizam e desencadeiam de forma contínua. As descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, são implementadas e avaliadas, contribuindo para organizar o ciclo

seguinte. Como já mencionámos, no nosso estudo realizámos apenas um ciclo com as diferentes fases: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização).

- Crítica e auto-avaliativa: o investigador atua como agente de mudança crítico e autocrítico das eventuais restrições, muda o seu ambiente e através da constante autorreflexão da prática é simultaneamente transformado no processo. Daí decorre que as mudanças que ocorrem são continuamente avaliadas no sentido de adaptabilidade e produção de novos conhecimentos.

A I-A implica, como explicámos, planear, atuar, observar e refletir para melhorar e compreender as práticas educativas. O projeto que aqui apresentamos enquadra-se nesta metodologia porque se trata de uma investigação com várias fases de produção: a planificação – identificação de um tópico a investigar, no nosso caso, estratégias promotoras de desenvolvimento de uma ECG em consonância com estratégias de SDL; a definição de questões e objetivos de investigação - investigar de que forma se pode abordar a Educação para a Cidadania Global nos primeiros anos recorrendo a estratégias de Sensibilização à Diversidade Linguística, com enfoque no tema do comércio justo; a planificação de estratégias de ação e a seleção e/ou produção de materiais – as atividades do projeto de intervenção, em consonância com o currículo escolar; a ação – implementação das estratégias de ação planificadas; a observação controlada através de diferentes instrumentos de recolha de dados e “durante todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionando assim, um aumento do conhecimento do pesquisado[r] e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado” (Amado, 2017, p.190); e, por fim, reflexão, de acordo com a análise dos dados recolhidos e interpretação dos resultados (cf. Martins, 2008).

Com este estudo existe a ambição de “modificação da realidade social e a formação ou desenvolvimento dos participantes” (Amado, 2017, p.190), mediante a transformação de atitudes dos participantes e desenvolvimento de diversas capacidades consideradas fundamentais para um indivíduo ser encarado como um cidadão globalmente competente, com conhecimentos e capacidades que lhe permitam pensar e agir criticamente, consciente do seu papel no mundo. Importa enfatizar que no decorrer de todo o processo o professor-investigador em formação, através da constante reflexão sobre a sua prática, também ele passa por transformações e desenvolvimento no que diz respeito às suas formas de agir, pensar e ver o mundo. Assim, a investigação desenvolvida é dotada de uma vertente predominantemente prática que visa uma postura crítica face aos problemas globais da nossa sociedade.

O nosso estudo, ao preconizar de forma intencional uma mudança que se pretende que vá além da ação pedagógica, integra-se na modalidade crítica ou emancipatória da I-A, pelo que consideramos que se enquadra no paradigma sócio-crítico já que este se caracteriza por uma natureza múltipla e dinâmica, pela interatividade social, por uma maior proximidade do real, pela predominância da participação e reflexão crítica e, por fim, pela sua orientação e intencionalidade de mudança (cf. Coutinho et al., 2009; Coutinho, 2014).

1.2 - Questões e objetivos de investigação

O mundo atual está em permanente mudança e devido à globalização a mobilidade é cada vez mais intensa assim como as relações de interdependência entre todos os lugares do mundo, como temos vindo a afirmar. Para além disso, vivemos numa situação de emergência planetária que ainda não é compreendida por todos. Neste sentido, ao longo do enquadramento teórico deste trabalho pudemos apresentar os conceitos relacionados com a formação, em contexto escolar, de cidadãos críticos, conscientes, informados, solidários e capazes de agir local e globalmente, respeitando o Outro, o próprio planeta e respeitando-se. Por essa razão, tem-se vindo a defender uma educação com carácter transformador que ajude os alunos a desenvolverem conhecimentos, capacidades, atitudes e valores característicos de um cidadão globalmente competente (cf. Capítulo II). Entre essas competências encontram-se as *competências interculturais em comunicação* que, de acordo com Cabezudo et al. (2010) devem ser trabalhadas com os aprendentes de forma a que estes lidem “com a variedade cultural das linguagens e códigos, para alcançarem uma melhor compreensão mútua” (idem, p. 23). Conscientes dessa necessidade, de dotar os alunos de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que lhes permitam compreender e interpretar o seu mundo, valorizando a diversidade linguística e cultural que o caracteriza, planificámos, implementámos e avaliámos um projeto de intervenção didática no âmbito de uma educação para a cidadania global, recorrendo a estratégias de SDL para abordar o tema do comércio justo. O tema selecionado, *comércio justo*, decorre de uma das questões globais que o mundo enfrenta e é também considerado um conceito universal que todos os cidadãos devem conhecer e compreender (cf. Cabezudo et al., 2010; UNESCO, 2016a). Para além da sua importância no que diz respeito a uma educação para a cidadania global, este é um assunto que se enquadra nos conteúdos curriculares previstos para o 1º CEB.

Procurámos que o projeto de intervenção didática elaborado fosse ao encontro dos objetivos que delineámos e que nos possibilitasse responder às questões que fomos formulando. Relembrando as questões de investigação, a primeira, de âmbito mais geral é aquela em que questionamos de que forma podemos desenvolver um projeto de ECG no 4º ano de escolaridade, tendo em conta os conteúdos curriculares deste ano de ensino e os interesses e motivações dos alunos, tendo surgindo assim a questão – *Como desenvolver um projeto curricularmente integrado de Educação para a Cidadania Global no 4º ano de escolaridade?* A segunda questão a que nos propusemos responder diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de SDL para abordar problemáticas que não estão diretamente relacionadas com as línguas, como é o caso do comércio justo e do trabalho infantil que lhe aparece associado– *Como se pode integrar a Sensibilização à Diversidade Linguística num projeto de Educação para a Cidadania Global com enfoque no tema “comércio justo?* Para além disso, queremos perceber quais os possíveis contributos da integração de estratégias de SDL e daí a nossa questão – *uais os contributos dessa integração na formação dos alunos?*

De acordo com as questões de investigação já apresentadas, definimos os seguintes objetivos do investigador:

- Compreender de que forma se pode integrar uma abordagem de SDL num projeto de ECG com enfoque na temática do comércio justo e qual o contributo dessa integração nos alunos.

- Avaliar os efeitos de um projeto de intervenção no âmbito de uma Educação para a Cidadania Global nos conhecimentos, capacidades e atitudes de um grupo de alunos do 4º ano de escolaridade.

Dado o carácter interventivo do nosso trabalho de investigação junto de um grupo de alunos do 4º ano de escolaridade, delineámos objetivos pedagógico-didáticos que aparecerão de forma mais detalhada aquando da descrição das sessões do projeto. De uma forma geral, os objetivos pedagógico-didáticos que nortearam o nosso projeto de intervenção passam por desenvolver atividades que contribuam para que os participantes reconheçam o seu papel enquanto cidadãos globais e que dos seus conhecimentos façam parte os problemas globais que assolam a humanidade, tal como a perda da diversidade linguística. Para além disso, ao reconhecerem o seu papel no mundo e ao darem-se conta da presença das línguas no seu dia-a-dia, contactando com várias delas, pretende-se que os alunos desenvolvam interesse por outras línguas, pois são elas que os vão ajudar a perceber melhor o mundo que os rodeia e a atingir uma melhor compreensão mútua entre todos os cidadãos do mundo. Com a

implementação de atividades em torno de várias línguas procura-se propiciar o alargamento da cultura linguística dos alunos e o desenvolvimento da competência global de comunicação, ou seja, uma competência pluricomunicativa. Simultaneamente, deseja-se que os alunos construam ou relembrem conhecimentos previstos no currículo no que respeita às várias áreas curriculares do 4º ano de escolaridade.

Como já foi referido, este projeto insere-se em diversas áreas curriculares pelo que se torna importante justificar a sua pertinência curricular como faremos de seguida.

2 – Apresentação do projeto de intervenção didática

2.1 - Enquadramento curricular da temática

“[T]udo nos obriga à recusa de receitas ou da rigidez e a um apelo a pensar e a criar um destino comum humanamente emancipador.” - (Oliveira Martins et al., 2017, p.5)

De modo a fundamentar a pertinência do nosso projeto didático, intitulado “Juntos, aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo”, recorreremos a documentos de cariz legal como a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) de 1986², mas também nos apoiámos em documentos orientadores da ação educativa no Ensino Básico em Portugal como os Programas e Metas Curriculares para o 1º Ciclo do Ensino Básico, a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (2017), no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), que diz respeito à importância e ensino das línguas na Europa e no *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA).

Ao desenvolvermos um projeto em torno da SDL e da EG, procuramos contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos acerca do seu meio social, local e global, das línguas e da sua diversidade, bem como o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico, de investigação do mundo e de atitudes de respeito, solidariedade e reconhecimento das perspetivas dos outros, ajudando para a “*formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e também respeitadores dos outros e das suas ideias, abertos ao diálogo* [que pode ser intercultural], *capazes de*

² DL n.º 46/86, de 14 de outubro

julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram” (Assembleia da República, 1986, LBSE, p.3068). E tendo a Educação Global (cf. Capítulo I) um caráter transformativo, visa que os cidadãos do mundo se empenhem na sua transformação progressiva (cf. *ibidem*, Artigo 2º, pontos 4 e 5).

A EG e a SDL (como parte integrante da EG) contribuem para uma melhor compreensão, respeito e valorização do Outro num mundo globalizado que se caracteriza pela interdependência crescente entre os povos e a necessidade de resolução de problemas globais que exigem, antes de tudo, uma atitude de solidariedade entre todos e uma educação para o “pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando [o indivíduo] para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Assembleia da República, 1986, p.3068). Terminamos com o indispensável “direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (*ibidem*), objetivos de uma EG.

O nosso projeto vai ainda ao encontro dos objetivos do ensino básico (artigo 7º, alíneas a), b), d), e), f), h) e i) da referida Lei, porque procura contribuir para o desenvolvimento pleno e individual do aluno enquanto cidadão com capacidades que lhe permitem agir consciente e criticamente na sociedade em permanente transformação em que vive, “visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (República, 1986, p. 3070). Dos objetivos do ensino básico faz parte a possibilidade de proporcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira e, neste aspeto, a SDL pode efetivamente promover nos alunos o desejo de aprender diversas línguas e conhecer outras culturas (cf. *ibidem*, p.3070).

Ainda, tal como se pretende através de uma EG, o aluno deve conhecer-se a si próprio como cidadão de um mundo global e, por isso, deve ser capaz de identificar problemas relativos ao seu meio (local e global), procurando colaborar para transformar essa realidade. A EG e a SDL permitem também desenvolver nos alunos uma atitude de permanente pesquisa e experimentação assim como desenvolver hábitos de vida saudável, uma atitude atenta em relação ao consumo e desenvolver o respeito pelo outro (cf. Ministério da Educação, 2004).

Sendo cada vez mais consciente a relevância de uma educação para a cidadania, foi produzido um documento designado *Estratégia Nacional de Educação para a*

Cidadania (Monteiro et al., 2017); *Despacho nº6173/2016*, 2016). Este é um documento de referência que contribui para a fundamentação da pertinência deste projeto, ainda que à data de elaboração deste trabalho apenas esteja a ser implementado nas escolas públicas e privadas que integram o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (*Despacho nº5908/2017*, 2017). Assim, deste documento destacamos a referência a três eixos a que se deve atender, são eles: a atitude cívica individual, o relacionamento interpessoal baseado na comunicação e no diálogo e o relacionamento social e intercultural no sentido de democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência. Para além disso, os diferentes domínios para a Educação para a Cidadania estão organizados em três grupos e a interculturalidade, intimamente relacionada com a diversidade linguística e cultural, encontra-se colocada no primeiro grupo cujo carácter é obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade por se tratar de uma área considerada transversal e longitudinal. Por sua vez, no segundo grupo (obrigatório em pelo menos dois ciclos de ensino) encontramos a literacia financeira e educação para o consumo, um dos temas relacionados com a EG (cf. (Monteiro et al., 2017)).

No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* é evidenciada a riqueza que a diversidade linguística representa no mundo e a necessidade de a tornar “uma fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos” (Conselho da Europa, 2001, p.20) e não um obstáculo à comunicação. Também neste documento se refere a mudança da finalidade do estudo das línguas, que não passa já por se atingir o nível de proficiência próximo à de um falante nativo de determinada língua, mas, pelo contrário, é necessário o desenvolvimento de uma competência plurilingue que se potencia pelo contacto com a grande variedade de línguas que a SDL estimula. E, vivendo na era da globalização, como temos vindo a referir, na qual o confronto com a diferença é cada vez maior e possível, “torna-se fulcral o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar” (Conselho da Europa, 2001, p.24). Por fim, através do nosso projeto procurámos contribuir para ajudar os alunos a “construct and continuously to broaden and deepen their own plurilingual competence” orientando-os para “develop for themselves a battery of knowledge (savoirs), skills (savoir-faire) and attitudes (savoir-être)” (Candelier et al., 2012, p.8).

2.2 - Caracterização do contexto de intervenção

O projeto de intervenção que planificámos foi desenvolvido numa turma de 4º ano de escolaridade de uma escola pertencente ao distrito de Aveiro. Na referida escola, o edifício destinado ao 1º CEB dispõe de oito salas de aula e uma biblioteca. A sala onde foi desenvolvido o projeto de intervenção tinha quadro interativo, ligação à internet e os alunos tinham acesso a computadores portáteis (um para cada dois alunos).

A turma na qual implementámos o projeto era composta por um total de 20 alunos, todos de nacionalidade portuguesa, dos quais 14 são rapazes e 6 são raparigas, estando dois deles identificados como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE). Desta forma, possuem um Currículo Específico Individual (CEI). Por essa razão, apesar de permanecerem na sala de aula, o professor acompanha-os individualmente em atividades diferentes daquelas que os restantes alunos realizam. Na turma há quatro alunos que foram retidos em anos anteriores, importa referir que um deles é repetente pela segunda vez. Estes alunos à terça-feira, no período de apoio ao estudo, ausentam-se devidamente acompanhados pelo professor de apoio. Esta turma tem recebido alunas estagiárias desde o 1º ano de escolaridade e, por essa razão, os alunos já participaram em projetos em anos anteriores. Os alunos têm idades compreendidas entre os 9 e 11 anos e os seus agregados familiares são constituídos, na maioria dos casos, pelo pai, a mãe e irmão(s).

Quanto às habilitações literárias dos pais dos alunos, o ciclo de estudo que predomina no sexo masculino é o ensino básico (incompleto) e no sexo feminino o ensino secundário (completo). Verificamos assim que as mães são mais qualificadas do que os pais dos alunos, no entanto, apenas seis dos pais frequentaram o ensino superior (três do sexo masculino e 3 do sexo feminino).

Para terminar, no que respeita às profissões dos pais, é importante salientar que a maioria estão empregados. Verifica-se também que a profissão com maior número de ocorrências é a de operário fabril e os restantes pais exercem profissões variadas como educador de infância, serralheiro, mecânico, administrativo, vendedor, cabeleireiro, lojista, entre outras.

Terminada a caracterização geral dos participantes, é o momento de passar à apresentação e explicitação do projeto de intervenção.

3 - Apresentação do projeto

Ao projeto de intervenção planejado demos o título de “Juntos, aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo!”. O título do projeto surgiu a partir do título da última sessão e, no nosso entender, ele resume e exemplifica todo o projeto porque juntos (nós, os alunos, a sociedade) aprendemos e ensinamos (através da criação de documentos informativos e diálogo com o próximo) a ver o nosso mundo (a olhar de forma diferente para situações do dia-a-dia, local e globalmente, como comprar produtos alimentares). Durante o período de uma semana foram desenvolvidas seis sessões, o projeto teve início no dia 14 de maio de 2018 e desenrolou-se até ao dia 17 desse mesmo mês e ano.

Algumas destas sessões ocorreram no mesmo dia, pois era importante a existência de sequencialidade entre as atividades e os dias em que eram desenvolvidas, por outro lado, não possibilitou aos alunos distanciarem-se do que iam aprendendo e explorando. As temáticas envolvidas no projeto explicam essa necessidade de continuidade. Importa destacar que ao longo das sessões, de acordo com a estratégia a utilizar, também a organização da turma foi diferente, desta forma, os alunos trabalharam individualmente, a pares e em grupo-turma.

O projeto de intervenção ambicionava sensibilizar as crianças para os problemas que existem no mundo, um mundo que é de todos. Este projeto, procurava ainda, alertar e sensibilizar para a importância de escolhermos de forma consciente, pensando sobre as nossas atitudes e escolhas, pois, muitas vezes, estamos a influenciar a vida de Outros. A par da sensibilização para questões globais procurámos, igualmente, sensibilizar para a diversidade linguística, uma vez que também ela está ameaçada. E, para além disso, um cidadão globalmente competente tem nas suas características a capacidade de compreensão, respeito e valorização do outro e das suas formas de expressão, assim como é dotado de uma competência plurilingue e pluricomunicativa que lhe permite agir e atuar num mundo globalizado em que as línguas não têm barreiras, chegam a todo o lado das mais diversas formas. Neste seguimento, desejava-se ajudar os alunos a compreenderem a interdependência que caracteriza o mundo globalizado em que vivemos. Assim, numa primeira fase, pretendeu-se conduzir os alunos à descoberta do trabalho infantil, para que depois refletissem sobre ele, sobre as suas ações e, desta forma, incitar à mudança no que diz respeito às representações sobre as línguas (pois estas estão presentes no tema do comércio justo) e sobre as suas escolhas individuais.

As seis sessões que foram desenvolvidas tiveram subjacentes os vários objetivos pedagógico-didáticos gerais do projeto, que seguidamente apresentamos à medida que cada uma das sessões for sendo descrita.

3.1 - Descrição das sessões de intervenção

Após darmos a conhecer uma visão geral do projeto de intervenção, passamos a descrever detalhadamente cada sessão. Para que o anonimato dos alunos seja respeitado, os nomes que surgirem ao longo de todo o relatório são fictícios.

Sessão 1 - “Eu, o meu mundo e o mundo de todos!”

A sessão 1 foi desenvolvida no dia 14 de maio, teve a duração de cerca de três horas e foi iniciada com um diálogo sobre um aspeto que já tinha sido abordado anteriormente numa das aulas em que estudámos os setores de atividades económicas nacionais (conteúdo da área curricular de Estudo do Meio). Relembrámos a conclusão a que tínhamos chegado naquela aula através da análise de um gráfico: é necessário importar mais produtos, caso o setor primário continue a diminuir no nosso país e qual a implicação dessa ação no meio ambiente (poluição). Recordámos também que essa poluição, provocada pelo transporte a longas distâncias, afeta o mundo todo e não apenas alguns países; sobre este assunto, os alunos concordaram e deram alguns exemplos. A Filipa, numa das aulas anteriores comentou que os países do outro lado do mundo nada tinham a ver connosco, no entanto, nesta sessão deu também alguns exemplos, referindo que alguns problemas como os incêndios e o plástico que abunda nos oceanos nos afetam a todos.

De seguida, de forma a relacionar os problemas globais com as línguas, perguntámos aos alunos se achavam que todas as pessoas do mundo têm a mesma visão dos problemas e as mesmas formas de contribuir para os resolver. Os alunos responderam que não e justificaram dizendo que existem muitas diferenças entre as pessoas das diversas partes do mundo (formas de pensar, de ver, de resolver os problemas, outra gastronomia, formas de viver). Como os alunos não identificaram as línguas como uma das diferenças, questionámos se já tinham tido oportunidade de conhecer alguém que falasse outra língua e neste momento todos quiseram partilhar as suas experiências. Uma vez que as partilhas feitas pelos alunos eram muitas, foi-lhes sugerida a criação de uma biografia linguística da turma. Com o objetivo de explicar o que é uma biografia linguística, neste momento, recordámos as relações entre palavras que estudámos na semana anterior, com

ênfase na relação de homografia, pois já tínhamos visto que -grafia significava “escrita” e em grupo-turma procurámos chegar ao significado de bio- (vida). No final desta breve discussão, recorreremos ao dicionário online Priberam para esclarecer o significado da palavra e procedemos da mesma forma para a palavra “linguística” tentando aceder ao seu significado, primeiro pela formação da palavra.

Passámos à apresentação de um *PowerPoint* (cf. Anexo 1) que explicitava o processo de construção da biografia linguística da turma (adaptado de Andrade, Martins, & Leite (2002); F. Martins (2002)). No nosso caso, seria representada em forma de flor, na qual cada uma das pétalas correspondia a relações com as línguas: as línguas que falam; as que não falam mas percebem; as que não falam, mas já ouviram falar; e as línguas que não falam, mas que já viram escritas. Para isso, foram organizados quatro grupos e as pétalas iam circulando por cada grupo até que tivessem passado por todos os grupos (cf. Figura 4).



Figura 4 - Biografia Linguística da turma

No final, cada grupo falou sobre as línguas que estavam na última pétala que lhe calhou em sorte e descobrimos em que contextos os alunos foram contactando com aquelas línguas mencionadas, levando-os a identificarem essas situações de contacto e as suas causas. Esses contactos aconteceram através da televisão por cabo, familiares emigrados, viagens que realizaram, amigos de escola e amigos de familiares.

Após o intervalo de 30 minutos, regressámos à sala, os alunos terminaram as apresentações das pétalas e após um diálogo sobre o facto de, apesar de vivermos em Portugal e a língua oficial do nosso país ser a língua portuguesa, como pudemos comprovar pela biografia linguística da turma, estarmos envolvidos em muitas outras línguas (ucraniano, luxemburguês, romani caló, japonês, francês, neerlandês, espanhol, dinamarquês, italiano, inglês, estas foram algumas das línguas referidas pelos alunos), quer seja através do contacto com os familiares, pela televisão, pela internet ou pelos emigrantes e imigrantes. Seguiu-se a apresentação do caderno de registos *Diário das Descobertas* (cf. Anexo 2), explicando o que era e para que servia. Os alunos ficaram muito entusiasmados e queriam logo receber todas as páginas que o viriam a constituir. No entanto, depois de lhes explicarmos que o Diário seria um documento cujo objetivo era ser completado à medida que as sessões avançavam, os alunos compreenderam e concordaram em ilustrar a sua capa. As ilustrações foram ricas e variadas representando a ideia de descoberta e aventura como se pode ver nos exemplos que se seguem (cf. Figura 5 e Anexo 3):

No final, preencheram a primeira página do Diário das Descobertas (cf. Anexo 5).



Figura 5 - Ilustrações das capas dos Diários das Descobertas dos alunos

Quadro 1 - Síntese da planificação da sessão 1

Título da sessão	“Eu, o meu mundo e o mundo de todos!”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar consciência da diversidade linguística e cultural do mundo de hoje; - Partilhar experiências linguísticas e culturais com os colegas; - Valorizar a diversidade linguística e cultural do mundo; - Tomar consciência da sua cultura linguística.
Áreas curriculares envolvidas	Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Educação para a Cidadania Global e Expressões plásticas.
Atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Diálogo introdutório sobre conteúdos abordados anteriormente e sobre os problemas do mundo; 2) Construção da biografia linguística da turma; 3) Apresentação da biografia linguística da turma; 4) Apresentação do <i>Diário das Descobertas</i>; 5) Ilustração da capa do <i>Diário das Descobertas</i>; 6) Preenchimento da ficha de final de sessão.
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação <i>powerpoint</i> “A nossa biografia linguística” (Anexo 1); - Pétalas feitas em cartolina e fotografia da turma; - Capa do <i>Diário das descobertas</i> previamente impressa (Anexo 2); - Ficha de final da sessão 1 previamente impressa (Anexo 5);
Duração	180 minutos

Sessão 2 - “Xokolatl, chocolate, chocolate, xocolata (a)”

A sessão 2 foi desenvolvida no dia 15 de maio e teve a duração de aproximadamente uma hora e meia.

A sessão iniciou-se com a distribuição de um pedaço de chocolate por cada uma das crianças para que o saboreassem, seguiram-se várias questões relembando os assuntos da área de Estudo do Meio de que havíamos falado na semana anterior. Assim, relembámos os diversos setores das atividades económicas e perguntámos aos alunos em que consistia o setor primário (atividades extrativas de matérias primas); os alunos prontamente responderam. Por isso, questionámos qual era a matéria prima que deu origem ao chocolate que estavam a consumir, alguns alunos responderam “cacau” e os restantes concordaram. Posto isto, mostrámos à turma a atividade que iriam realizar. Esta consistia em procurar em várias embalagens de chocolate (cf. Anexo 6) as palavras “chocolate” ou “cacau”, em diferentes línguas; à medida que iam encontrando tentavam descobrir em que línguas essas palavras estavam escritas (italiano, catalão, espanhol, inglês, francês e neerlandês) e registavam-nas na tabela que previamente lhes tinha sido dada (cf. Anexo 7). No final, projetámos a tabela preenchida e os alunos confirmaram as suas expectativas iniciais e explicaram de que forma conseguiram perceber as palavras e a língua em que estavam escritas. As estratégias utilizadas pelos alunos passavam por ver a palavra “chocolate” escrita em português, compará-la com outras palavras que fossem parecidas, nas quais faltavam algumas letras ou que tinham outras letras. Depois liam as palavras “com o sotaque” e lembravam-se que eram parecidas com outras línguas que já tinham ouvido. Outra estratégia que referiram passava por lerem a frase toda e descobrir a língua por comparação com as que já conheciam. Ao longo do preenchimento da tabela “Chocolate: um doce em muitas línguas!” alguns alunos perguntaram se podiam escrever na coluna “Palavra encontrada”, a palavra chocolate e a palavra que estava à sua frente (o adjetivo), como por exemplo “chocolate blanco”, pois só assim era possível, em alguns casos, perceber que se tratava de uma língua diferente da língua portuguesa. Neste seguimento, foi solicitado aos alunos que assinalassem as palavras que consideravam parecidas e qual pensavam ser a razão de palavras de línguas diferentes serem tão semelhantes entre si. Depois de ouvirmos os alunos, explicámos que estas palavras que são mais parecidas podem pertencer à mesma família linguística e que por isso, são línguas que descendem de uma língua comum. Além disso, as palavras “chocolate” e “cacau” são empréstimos linguísticos, a palavra não provém do latim estando relacionada com a origem do próprio cacau. Para chegar a estas informações, relembámos a

romanização e as alterações que ocorreram nesse processo, nomeadamente a divulgação do latim vulgar que deu origem à língua portuguesa, mas também a outras línguas e também nessas línguas as palavras são parecidas, explicando-se assim a existência da família das línguas românicas. Os alunos ficaram assim a saber a razão de existirem formas mais ou menos parecidas de se dizer e escrever a palavra “chocolate”.

De seguida, projetámos um *PowerPoint* intitulado “A odisseia do chocolate: desde o grão à tablete” (cf. Anexo 8). Com ele pretendíamos que os alunos ficassem a conhecer a árvore cacaueteiro e a sua espécie, qual o seu local de origem e povos que a cultivavam para que fosse mais fácil compreenderem a origem da palavra chocolate (influência do idioma indígena do México - náhuatl) e as causas da sua variação desde que o cacau foi trazido do México para outras partes do mundo. Assim, foi possível perceberem as mudanças da palavra chocolate e também o importante contributo que as diferentes línguas e culturas tiveram para que tenhamos o chocolate e a palavra chocolate como os conhecemos hoje. Para além disso, alguns diapositivos tinham excertos de textos escritos em espanhol, pelo que, os alunos em grande grupo procuraram aceder ao significado global do texto, recorrendo a várias estratégias (cf. Anexo 8). No *PowerPoint* surge ainda a palavra chocolate escrita em francês, iorubá, catalão, português e neerlandês.

Para terminar, colocámos a questão que se segue aos alunos para que ao longo do intervalo pensassem sobre ela: “E hoje em dia qual é o local do mundo que produz mais cacau e nos permite consumir chocolate?”

Quadro 2- Síntese da planificação da sessão 2

Título da sessão	“Xokolatl, chocolade, chocolate, xocolata (a)”
Objetivos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar com algumas línguas, nomeadamente espanhol, francês, iorubá, catalão, português, inglês e neerlandês; - Desenvolver estratégias de acesso ao sentido em enunciados plurilingues; - Compreender que existem línguas muito parecidas com o português e outras muito diferentes; - Perceber a razão pela qual há línguas mais semelhantes entre si do que outras (famílias de línguas); - Comparar palavras com o mesmo significado em diferentes línguas; - Desenvolver a consciência linguística, contactando com registos escritos em diferentes línguas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver conhecimentos sobre a expansão do cacau e com ela a expansão das palavras “cacau” e “chocolate” e a sua variação nas diversas línguas; - Recolher informação de diferentes suportes (rótulos de embalagens de chocolate).
Áreas curriculares envolvidas	Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Educação para a Cidadania Global
Atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Discussão sobre atividades económicas e matéria prima do chocolate (contextualização do tema); 2) Preenchimento da tabela “Chocolate: um doce em muitas línguas” procurando a palavra “chocolate” em embalagens de chocolate em diferentes idiomas; 3) Diálogo relembrando a romanização para abordar o conceito de família de línguas; 4) Apresentação <i>powerpoint</i> “A Odisseia do chocolate: desde o grão à tablete”.
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Pedacos de chocolate; - Embalagens de chocolates (Anexo 6); - Tabela “Chocolate: um doce em muitas línguas!” (Anexo 7); - <i>Powerpoint</i> “A Odisseia do Chocolate: desde o grão à tablete” (Anexo 8).
Duração	90 minutos

Sessão 3 – “Xokolatl, chocolate, chocolate, xocolata (b)”

A sessão 3 foi desenvolvida no dia 15 de maio (o mesmo dia da sessão 2), foi dividida em duas partes e teve a duração de aproximadamente três horas.

No início da sessão retomámos a questão que tínhamos colocado aos alunos na sessão anterior e sobre a qual teriam de pensar. Os alunos apresentaram várias hipóteses sobre o local do mundo onde se produz mais cacau, referindo: México, Brasil, França, Espanha, Itália e Suíça. Depois de registarmos as ideias das crianças apresentámos um gráfico em francês representado em forma de tablete de chocolate (cf. Anexo 9), no qual se viam os principais produtores de cacau.

A análise deste gráfico possibilitou que os alunos descobrissem qual é o maior produtor de cacau: a Costa do Marfim. De seguida, foi projetado um mapa-mundo no qual os alunos identificaram o continente onde se situa a Costa do Marfim e o próprio país,

Costa do Marfim. Posteriormente, perguntámos à turma o que acontece ao cacau produzido na Costa do Marfim para que os alunos relacionassem esta situação real com os assuntos sobre os setores de atividades económicas, pois o cacau faz parte do setor primário da Costa do Marfim. No entanto, se abunda a extração de matérias primas naquele país (o cacau), perguntámos aos alunos quais seriam as implicações dessa abundância para a economia do país. Os alunos referiram várias opções, como a venda do cacau, o que os levou à recordação de que o comércio é a principal atividade do setor terciário. Com este diálogo os alunos, tendo em conta as aprendizagens que já tinham realizado anteriormente, e de acordo com a situação do seu país (Portugal), conseguiram perceber que o cacau é um produto do setor primário que é exportado para outros países onde é transformado (setor secundário) e depois vendido em forma de chocolate (setor terciário). Neste seguimento, abordámos também as noções de comércio interno e externo.

Terminada a discussão, sugerimos a elaboração de um Bilhete de Identidade da Costa do Marfim. Para isso, os alunos foram organizados em grupos de quatro elementos, com dois computadores por grupo. Neste momento, projetámos o documento a que os alunos iriam ter acesso para preencher (o modelo do BI – cf. Anexo 10) e em turma procedemos à sua leitura e à clarificação de alguns conceitos como o de língua oficial. De seguida, mostrámos aos alunos de que forma poderiam fazer a pesquisa no motor de busca *Google* e indicámos um dos sites que poderiam ajudar a encontrar as informações que procuravam (Site: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/costa-marfim.htm>).

Terminada a pesquisa, os grupos mostraram à turma o BI que tinham construído (cf. Anexo 11). Salienta-se que nem todos os grupos conseguiram preencher os espaços do BI que diziam respeito aos povos, às culturas e às tradições do país em questão.

A segunda parte desta sessão aconteceu depois de almoço e iniciou-se com um breve resumo sobre tudo o que tínhamos abordado até ao momento: as descobertas sobre o cacau, o chocolate, as várias línguas e as suas famílias e as características da Costa do Marfim. Deste pequeno diálogo inicial emergiu uma questão: “Quem trabalha nas plantações de cacau na Costa do Marfim?” Surgiram várias respostas tais como: “*peessoas do setor primário*”, “*peessoas da Costa do Marfim*”, “*em alguns países trabalham crianças, os colegas não concordam com isso*”, “*crianças que podem gostar de trabalhar, mas só depois de virem da escola*”, “*as peessoas pobres*”.

Levantou-se então outra questão: “O consumo de chocolate pode ser um problema no nosso mundo?” As respostas foram diversas, a maioria disse que sim e referiu que as consequências estavam relacionadas com o comércio externo, com a poluição pelo transporte e com as doenças que podemos ter por comermos chocolate em excesso.

A seguir, apresentámos o vídeo “Amarga é a vida das crianças que trabalham nos campos de cacau” (Site: <https://www.youtube.com/watch?v=RAwyN7izOck>). Este é um vídeo produzido pela *In Spirit*, uma organização não governamental que visa mostrar a realidade do trabalho infantil nos campos de cacau. Para além disso, procura angariar fundos para construir escolas para estas crianças na Costa do Marfim. Depois de os alunos visualizarem o vídeo, conversámos com eles sobre o que tínhamos acabado de ver e sobre o que sentiram ao conhecerem aquela realidade. Procurámos também aceder ao significado da frase que dá título ao vídeo, enfatizando o carácter polissémico da palavra “amarga”. De maneira a sintetizar o conteúdo do vídeo, chegámos à conclusão de que o vídeo procura alertar-nos para o trabalho infantil, um dos grandes problemas do mundo inteiro.

Posteriormente perguntámos à turma se todas pessoas do mundo vivem da mesma forma, o que pensam dessas semelhanças e/ou diferenças e se acham que todas as pessoas do mundo já provaram chocolate. As respostas foram diversas, alguns alunos disseram que sim, outros disseram que não, porque o cacau produzido na Costa do Marfim era todo para exportar. Com o intuito de esclarecer os alunos sobre esta situação, mostrámos duas tabelas nas quais estavam representados os principais produtores e consumidores de cacau (cf. Anexo 12). Pretendíamos, com esta atividade, levar os alunos a concluir que os produtores de cacau não são os seus consumidores e ainda, que é possível “dividir” o globo a meio e na parte superior encontrarmos os consumidores e na parte inferior, os produtores. A seguir, os alunos visualizaram um vídeo que mostra um produtor de cacau da Costa do Marfim a provar chocolate pela primeira vez. O jornalista que entregou o chocolate ao produtor falava neerlandês e as legendas estavam em inglês, por isso, no final tentámos perceber se os alunos entenderam algumas palavras e, se sim, quais. Para além disso, o vídeo foi sendo parado à medida que surgiam questões como o preço de uma tablete de chocolate (2 euros) e o valor que os trabalhadores recebem por dia (7 euros). Para terminar, perguntámos aos alunos se achavam que este é um problema apenas das pessoas dos países que produzem cacau ou se é um problema global, de todo o mundo (também nosso).

Para terminar a sessão os alunos preencheram a ficha de final de dia (sessões 2 e 3) do seu *Diário das Descobertas* (cf. Anexo 13).

Quadro 3- Síntese da planificação da sessão 3

Título da sessão	“Xokolatl, chocolate, chocolate, xocolata (b)”
Objetivos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar informações contidas em gráficos em língua francesa; - Compreender a existência de problemas globais; - Desenvolver conhecimentos sobre outro país; - Desenvolver conhecimentos sobre o trabalho infantil e as desigualdades sociais; - Ser capaz de refletir criticamente sobre assuntos globais.
Áreas curriculares envolvidas	Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática e Educação para a Cidadania Global
Atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Chuva de ideias sobre o local do mundo onde se produz mais cacau; 2) Análise de um gráfico com os principais produtores de cacau; 3) Diálogo sobre o processo de produção de chocolate relacionando com os setores de atividades económicas e os tipos de comércio (interno e externo); 4) Elaboração do Bilhete de Identidade da Costa do Marfim recorrendo ao <i>word</i> (com pesquisa orientada); 5) Chuva de ideias sobre quem são os trabalhadores das plantações de cacau na Costa do Marfim; 6) Visualização do vídeo “Amarga é a vida das crianças que trabalham nos campos de cacau”; 7) Exploração do carácter polissémico do título do vídeo; 8) Discussão sobre o trabalho infantil e as desigualdades no mundo (modos de vida); 9) Análise da tabela “Principais produtores e consumidores de cacau” e posterior marcação dos mesmos no mapa mundo; 10) Visualização e discussão do vídeo “Produtor de cacau prova chocolate pela primeira vez”; 11) Preenchimento da ficha de final de sessão.
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Gráfico “Principais produtores de cacau do mundo” (Anexo 9); - Computadores com ligação à internet; - Molde do Bilhete de Identidade do país (Anexo 10); - Vídeo “Amarga é a vida das crianças que trabalham nos campos de cacau” (disponível em

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=RAwyN7izOck, acedido a 13 de setembro de 2018);</p> <p>- Apresentação <i>powerpoint</i> “Principais produtores e consumidores de cacau no mundo” (Anexo 12);</p> <p>- Vídeo “Produtor de cacau prova chocolate pela primeira vez” (disponível em https://www.contioutra.com/plantadores-de-cacau-provam-chocolate-pela-primeira-vez/, acedido a 13 de setembro de 2018);</p> <p>- Ficha de final das sessões 2 e 3 (Anexo 13).</p>
Duração	180 minutos

Sessão 4 – “Eu e os Outros, aqui tão perto! (a)”

A sessão 4 foi desenvolvida no dia 16 de maio e teve a duração de aproximadamente três horas. Começamos por lembrar os assuntos que exploramos nos dias anteriores, as descobertas que fizemos e, chegando ao momento em que os alunos falaram do trabalho infantil na Costa do Marfim, questionamos se sabiam qual a razão para a existência dessa situação. Desencadeou-se assim uma breve discussão sobre o que os alunos sabiam acerca deste problema noutros locais do mundo.

Seguidamente, com o objetivo de ajudar a compreender as causas que levam ao trabalho infantil na Costa do Marfim, sugerimos aos alunos a organização de uma breve história sobre a cadeia de produção do chocolate desde a colheita do grão de cacau, até ao momento de ser comprado em forma de tablete de chocolate. Referimos que as duas personagens principais da narrativa são a Fatou (produtora de cacau na Costa do Marfim) e o Leo (criança de nacionalidade suíça consumidora de chocolate). Depois de lhes darmos esta informação perguntámos qual achavam ser a língua em que a história estaria a ser contada, a maior parte dos alunos disse que seria em francês pois, nos dois países (Suíça e Costa do Marfim) se fala esta língua, sendo uma das línguas oficiais de ambos os países. Depois de ser esclarecida a noção de língua oficial, dividimos os alunos por grupos de três elementos e a cada grupo foi entregue uma história em francês fragmentada em pequenas partes (cf. Anexo 14). Facultámos algumas indicações aos alunos: no início da cadeia de produção estava a Fatou (produtora de cacau) e no final da cadeia tínhamos o Leo (comprador de chocolate). Inicialmente os alunos mostraram-se um pouco reticentes em relação à história por estar toda escrita em francês, mas a pouco e pouco conseguiram aceder ao significado global das diferentes partes do texto. O carácter multimodal do texto

também ajudou na tarefa, já que as imagens que acompanhavam o texto ajudavam à compreensão do mesmo. Por essa razão e por se tratar de uma língua românica com várias palavras transparentes, os alunos perceberam palavras como “cultive”, “cacao”, “fabrique”, “adore”, “organise”, “chemise”, “tapis roulant”, entre outras.

Depois de todos os grupos terem organizado o texto, confrontaram-no com a versão em português (norma brasileira – cf. Anexo 15) e também aí discutimos sobre as semelhanças e diferenças dentro das próprias línguas e sobre a diversidade intralinguística. Os alunos ficaram surpreendidos com a palavra “esteira” porque a expressão em francês (“tapis roulant”) era mais parecida com a norma europeia do que com a correspondente na norma brasileira. Outras diferenças que os alunos encontraram dizem respeito ao uso do verbo “dirigir” na frase “Frank dirige o grande navio”, referiram que normalmente utilizam o verbo “conduzir”. Para além disso, os alunos concluíram que na norma brasileira não se utilizam os determinantes artigos definidos. Apresentou-se o texto devidamente organizado e todos os grupos verificaram se tinham os excertos pela ordem correta, colando-os numa folha branca no final.

Terminada esta tarefa de organização do texto e mobilização de estratégias de compreensão do mesmo, foi dito aos alunos que todos os elementos da cadeia de produção eram pagos pelos serviços que prestavam e pediu-se que preenchessem uma tabela com as suas estimativas sobre o valor que cada um recebia por cada tablete de chocolate vendida (cf. Figura 6).

Leo e a Fatou

O Leo foi ao supermercado com a mãe comprar a sua habitual barra de chocolate branco que custa 1,50€. Como 20% desse valor é o imposto de consumo do Estado (IVA), o valor do chocolate que se divide por todos os intervenientes da cadeia de produção é de 1,20€. Completa a primeira coluna da tabela com os valores que achas que cada um dos intervenientes recebe:

	Palpites de quanto recebem de 1,20€:	Valores reais
Produtores de cacau (A Fatou, neste caso)	0,50€	0,07€
Produtores de outros ingredientes	0,10€	0,18€
Fabricantes de chocolate	0,10€	0,63€
Comerciantes	0,50€	0,33€
Preço total sem IVA	1,20€	1,20€

a) Sabendo que o produtor de cacau (Fatou) recebe 6% do valor do chocolate, quanto recebe a Fatou?

$$\begin{array}{r} 1,20 \\ \times 0,06 \\ \hline 0,0720 \end{array}$$

b) Concordas com esta situação? Justifica a tua resposta.

Não, eu não concordo porque os produtores...

Figura 6 - Exercício de cálculo da cadeia de produção do chocolate

Esta atividade permitiu relembrar alguns conteúdos da área de matemática como as percentagens, as estimativas, cálculo de divisões e multiplicação.

Na primeira coluna, os alunos tinham de escrever os seus palpites sobre que parte do valor total de um chocolate caberia a cada um dos intervenientes. Depois de terem sido calculados os valores pedidos e de ter sido preenchida a segunda coluna da tabela (projetada no quadro) concluiu-se com os alunos que os comerciantes são os que recebem um valor mais elevado em toda a cadeia de produção. Como resultado, muitos produtores de cacau recebem salários muito baixos, o que não lhes permite alimentar adequadamente as suas famílias. Estava descoberta uma das possíveis causas do trabalho infantil na Costa do Marfim, as crianças são a mão de obra mais barata e necessária dado o valor tão baixo que o produtor recebe pelos grãos de cacau.

Com o intuito de levar os alunos a colocarem-se na “pele do outro” realizou-se um *role play* denominado “Acordo justo ou não acordo!”. Este tipo de estratégia que implica que os intervenientes se coloquem no lugar do outro é característica de uma educação para a cidadania global, já que um cidadão globalmente competente deve ter essa capacidade de compreensão do mundo e do outro. Assim, para a realização do *role play* a turma foi organizada em dois grandes grupos, os compradores e os vendedores de cacau. Existiam quatro grupos de quatro elementos (os vendedores) que possuíam 100kg de cacau para vender, pelo preço mais alto possível e dois grupos de dois elementos (os compradores) que necessitavam de comprar 200kg de cacau pelo preço mais baixo possível (cf. Anexo 16). Após cerca de quinze minutos de jogo, apurou-se a que preços tinha sido vendido e comprado o cacau e verificámos, em grande grupo, que não tinha sido por um preço justo pois os compradores poderiam pagar muito mais e não o fizeram, conseqüentemente, os produtores não tinham dinheiro para a necessidade básica de alimentar a sua família.

De seguida retomou-se o jogo, mas, desta vez, o objetivo era fazer um negócio que fosse vantajoso para ambas as partes, ou seja, pretendia-se um comércio justo, o que veio a acontecer. Terminado o jogo, os alunos redigiram um pequeno texto onde procuraram exprimir de que forma se sentiram na pele de um produtor ou comprador de cacau. Na figura 7 pode ler-se um desses textos: “*Eu não gostei e agora já sei como as pessoas da*

Costa do Marfim se sentem quando as pessoas não querem comprar cacau. Senti-me aborrecida porque não gostei. Eu fui vendedora.” (cf. Figura 7).

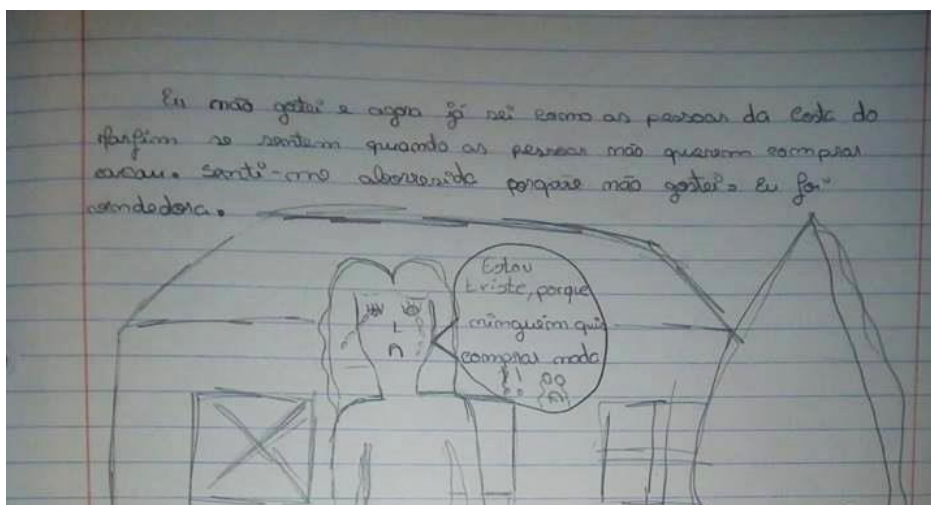


Figura 7 - Exemplo do testemunho de um dos participantes no role play.

Quadro 4 - Síntese da planificação da sessão 4

Título da sessão	“Eu e os Outros, aqui tão perto! (a)”
Objetivos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a necessidade de mudança de comportamentos para que se consiga um mundo mais justo, equitativo e sustentável; - Desenvolver estratégias de intercompreensão para compreender e organizar informações escritas em francês; - Compreender que a ação local e individual pode ter consequências a nível global; - Colocar-se no lugar do outro revelando empatia.
Áreas curriculares envolvidas	Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática, Educação para a Cidadania Global.
Atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Organização do texto (em francês) “Fatou e Léocadeia de produção do chocolate” (adaptado de Pitteloud, 2016); 2) Comparação do texto em português; 3) Exercício de matemática para verificar quanto recebe um produtor de cacau; 4) <i>Role Play</i> “Acordo justo ou não acordo!” (adaptado de Fairtrade Foundation, n.d.). 5) Elaboração de um texto ilustrado para os alunos explicarem como se sentiram na pele dos compradores e produtores de cacau.

Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Texto em francês sobre a cadeia de produção do cacau (Anexo 14); - Texto em português (norma brasileira) sobre a cadeia de produção do cacau (Anexo 15); - Exercício de matemática sobre a cadeia de produção do chocolate (Anexo 16); - Cartões e regras do <i>role play</i> (Anexo 17);
Duração	180 minutos

Sessão 5 - “Eu e os Outros, aqui tão perto! (b)”

A sessão 5 foi desenvolvida no dia 16 de maio (no mesmo dia em que decorreu a sessão 4) e teve a duração de aproximadamente uma hora e meia.

Num primeiro momento lembrámos o *role play* da sessão anterior e procurámos saber se os alunos achavam ser necessário “combater” a situação de injustiça que experienciaram no jogo e o que podiam fazer nesse sentido. Com este diálogo introdutório pretendíamos chegar à ideia de que é necessário um acordo justo entre os intervenientes da cadeia de produção.

Com a atividade do *role play* pretendíamos chegar à ideia de que era necessário existir um comércio que fosse justo para ambas as partes e neste sentido foram escritas no quadro as seguintes expressões: “commerce équitable”, “commercio équo”, “comerç just”, “fair trade”, “comercio justo”, “comércio justo” e perguntou-se aos alunos qual era o significado daquelas expressões. As expressões foram escritas em diferentes línguas porque os símbolos de comércio justo existem também em outras línguas. Seguidamente, por comparação entre as diferentes expressões, juntando as mais parecidas e comparando-as com as expressões a cujo significado não tinham conseguido aceder de forma imediata, os alunos conseguiram descobrir que todas significavam “comércio justo”. Também através do radical da palavra e por comparação à palavra “equidade”, em língua portuguesa, os alunos perceberam o significado de “équo” e “équitable”.

No que diz respeito à expressão em língua inglesa também através da comparação com as outras expressões concluíram que o adjetivo que caracteriza o substantivo aparece antes dele. Ao longo deste diálogo foi surgindo a oportunidade de rever conteúdos de gramática e de cultura linguística como as famílias de línguas e, recorrendo ao computador com ligação à internet, os alunos puderam ouvir a expressão “comércio justo” em várias línguas românicas e também em línguas que os alunos pediram para ouvir (catalão, francês, italiano, espanhol, inglês, alemão e ucraniano).

De seguida, questionou-se os alunos sobre o que era o comércio justo e seguiu-se a apresentação de um *PowerPoint* (cf. Anexo 18) com o objetivo de explicar o que era o comércio justo, as suas características, princípios e quais os símbolos que permitem identificar um produto como sendo proveniente de comércio justo. Os símbolos de comércio justo acabaram por estar também relacionados com as línguas, mas com uma em especial, a língua quiché (idioma do povo maia) e estes aspetos foram também explorados com os alunos através da apresentação em *powerpoint* (cf. Anexo 18). Assim, os alunos ficaram a saber que um dos símbolos de comércio justo é representado pela palavra *UTZ* que significa “bom” em quiché. Para além disso, procurámos mostrar aos alunos exemplos de comércio justo na sua área de residência. No decorrer da apresentação surgiu o excerto de uma notícia do jornal *Público* (cf. Anexo 18) que enunciava vários dos produtos abrangidos pelo comércio justo, entre eles o cacau, e a baixa procura de produtos com esta especificidade. Pediu-se aos alunos para comentarem esta situação, refletindo sobre quais poderiam ser as razões desta baixa procura por este tipo de produtos. Procurámos que o diálogo fosse ao encontro da ideia de que, tal como eles não conheciam esta realidade, também as outras pessoas podem não conhecer. Outra das razões prende-se com o facto de as pessoas considerarem que a sua ação individual não provoca ou promove a diferença. Neste sentido, surgiu a atividade do cálculo daquilo a que chamámos a *Pegada Chocólica* da turma e questionámos os alunos: “Acham que fará alguma diferença se a turma só comer chocolates de comércio justo? Ou como somos poucos não mudaria nada no mundo?”. As crianças registaram as suas respostas na folha de registo que de seguida receberam (cf. Anexo 19).

De forma a calcularem a sua pegada em termos de consumo de chocolate por ano e recorrendo a uma apresentação em *PowerPoint* (cf. Anexo 20), foram fornecidos alguns dados aos alunos. Assim, depois de saberem que, em média, um português consome 14 tabletes de chocolate por ano (equivalente a 2,1kg) e que a turma tem 20 alunos, efetuaram os cálculos e descobriram que a turma consome em média 280 tabletes de chocolate por ano. Com esta tarefa, tínhamos como objetivo levar a turma a compreender a importância da ação individual de todos, naquilo que se transformaria na ação conjunta para a resolução de um problema global.

Por fim, iniciou-se um pequeno diálogo com a turma pretendendo chegar à seguinte conclusão: se as pessoas não procuram produtos de comércio justo porque não estão informadas, e se a ação de cada um contribui para melhorar a situação de injustiça no mundo, é importante informar a comunidade para que estejamos todos mais atentos para estas situações do mundo, pois apesar de não se passarem no país em que vivemos, nós

podemos ajudar porque somos cidadãos do mundo. Assim sugeriu-se a criação de cartazes para afixar na escola, proposta à qual os alunos rapidamente aderiram.

Para ajudar na construção do cartaz, em grande grupo, os alunos preencheram uma ficha de apoio (adaptada de: Pereira & Azevedo, 2003, 2005) (cf. Anexo 21). A turma foi dividida em grupos de três elementos e os alunos iniciaram o trabalho, utilizando o *tradutor online* para escreverem frases apelativas em várias línguas, e o motor de busca *google* para procurar os símbolos do comércio justo e imagens de crianças a trabalhar nos campos de cacau. Como não foi possível terminarem os cartazes nesta sessão, estes foram concluídos na semana seguinte à do projeto (Anexo 27 – cartazes).

Antes de terminar a sessão os alunos preencheram a ficha de final de dia (cf. Anexo 22).

Quadro 5 - Síntese da planificação da sessão 5

Título da sessão	“Eu e os Outros, aqui tão perto!”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar com diferentes línguas e compreender a sua importância para conseguir fazer escolhas conscientes; - Desenvolver conhecimentos sobre o comércio justo; - Compreender que a sua ação individual tem um grande impacto no mundo (<i>Pegada Chocoólica</i> da turma); - Comunicar ideias e agir através da elaboração de um cartaz e da sua divulgação a outros colegas da escola.
Áreas curriculares envolvidas	Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática, Educação para a Cidadania Global e Expressão Plástica.
Atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Diálogo sobre a necessidade de existir um comércio justo; 2) Exercício de comparação da expressão “comércio justo” em várias línguas; 3) Apresentação “Comércio Justo: Para quê? E como?”; 4) Cálculo da <i>Pegada Chocoólica</i> da Turma; 5) Elaboração de um cartaz de sensibilização para a compra de produtos provenientes de comércio justo; 6) Preenchimento da ficha de final de dia.
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação <i>powerpoint</i> “Comércio Justo: Para quê? E como?” (Anexo 18); - Ficha <i>Pegada Chocoólica</i> (Anexo 19);

	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação <i>powerpoint Pegada Chocoólica</i> (Anexo 20); - Ficha de apoio à construção do cartaz (Anexo 21); - Ficha de final de dia (Anexo 22).
Duração	90 minutos

Sessão 6 - “Juntos, aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo”

A sessão 6 foi desenvolvida no dia 17 de maio e teve a duração de aproximadamente uma hora e meia.

Por ser a última sessão do projeto, e com o intuito de lembrar tudo o que tínhamos feito anteriormente, em grande grupo escrevemos uma notícia para publicar no Jornal do Agrupamento de Escolas. No entanto, antes de iniciarmos a escrita deste tipo de texto, relembámos as atividades da sessão anterior e explorámos uma notícia em francês, também para recordar, recorrendo a conteúdos anteriormente lecionados a estrutura deste tipo de texto.

Seguidamente, foi entregue a cada aluno uma notícia em francês sobre as condições de vida das crianças que trabalham nos campos de cacau (cf. Anexo 23). Antes de os alunos lerem o texto começaram por dizer que não percebiam bem o que estava escrito naquela notícia, então, perguntámos-lhes como sabiam que se tratava de uma notícia se não percebiam nada do que estava lá escrito. Os alunos começaram a explicar: “porque tem papel de jornal, vê-se que é de jornal”. Continuando com a abordagem ao texto, perguntámos se sabiam onde estava o título e quais as suas características (longo ou curto, remetendo para o assunto do texto). Depois de explorarmos o título “L’ère des enfants esclaves sur le continent africain”, os alunos conseguiram aceder ao significado de algumas palavras e procurámos ajudá-los relacionando-as com palavras em português. A título de exemplo, *enfants* faz lembrar a palavra *infantis* e os *infantes* são as crianças, desta forma os alunos perceberam o significado da palavra *enfants*. Assinalámos as diferentes partes do texto e verificámos se o lead respondia às questões “quem?”, “quando?” e “onde?”. Verificámos a ordem das informações contidas no texto (da mais importante para a menos importante). Simultaneamente, utilizando diversas estratégias (mobilização de estratégias de pré-leitura, de expectativas prévias sobre as ideias principais do texto e sobre a sua estrutura, comparação com as palavras em língua portuguesa, radical das palavras, ...) os alunos tentaram aceder às informações de cada parágrafo do texto. Procurámos ainda identificar expressões semelhantes nas duas línguas como por exemplo: em

português diz-se “pôr do sol” e em francês “coucher du soleil” que traduzido para português (tradução literal) significa “deitar do sol”.

Por fim, referiu-se que as palavras que os alunos previamente identificaram como sendo muito parecidas às palavras em português se denominam palavras transparentes, graças às suas semelhanças, e em oposição temos as palavras opacas. Desta forma chegou-se à conclusão que as línguas têm algumas palavras transparentes, palavras que são muito parecidas em línguas diferentes porque se tratam de palavras com a mesma origem (palavras da mesma família), palavras que provêm de vocabulário internacional ou de empréstimos linguísticos. Neste sentido, perguntou-se aos alunos se se recordavam de palavras transparentes que já tínhamos explorado em aulas anteriores (por exemplo: “chocolate” e “comércio” nas diversas línguas românicas).

Posteriormente sugeriu-se aos alunos que, coletivamente, fosse escrita uma notícia/artigo de jornal para publicarmos no jornal do Agrupamento. Como documento de apoio foi distribuído a cada aluno uma ficha de apoio à elaboração do texto (adaptada de Pereira & Azevedo, 2003, 2005) (cf. Anexo 24). Para isso, demos início à escrita do texto em documento *word* no computador disponível na sala de aula. O primeiro momento serviu para a escolha do título da notícia. Depois de serem escritas algumas sugestões de títulos no quadro, os alunos disseram mais alguns e por votação ficou decidida a vontade da maioria, “O lado amargo do chocolate”. Os alunos participaram ativamente na elaboração da notícia, deram as suas opiniões, pediram para trocar palavras e foi visível que se recordavam dos assuntos que tínhamos abordado ao longo das sessões (cf. Anexo 25).

Para terminar, os alunos preencheram a ficha de final de sessão (cf. Anexo 26).

Quadro 6 - Síntese da planificação da sessão 6

Título da sessão	“Juntos, aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os outros em tarefas coletivas; - Refletir sobre as aprendizagens efetuadas; - Reconhecer uma notícia; - Identificar as características da notícia; - Desenvolver estratégias de intercompreensão para compreender informações escritas em francês; - Comparar línguas românicas e perceber que existem palavras transparentes e, por oposição, palavras opacas;

	- Comunicar ideias e agir (através da construção e posterior publicação de uma notícia para o jornal do Agrupamento de Escolas.)
Áreas curriculares envolvidas	Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática, Educação para a Cidadania Global.
Atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura e análise da notícia “L’ère des enfants esclaves sur le continent africain”; 2) Elaboração de uma notícia/artigo de jornal para ser publicado no jornal do agrupamento; 3) Preenchimento da ficha de final de sessão.
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Notícia “L’ère des enfants esclaves sur le continent africain” (Anexo 23); - Ficha de apoio à elaboração da notícia (Anexo 24); -Ficha de final de sessão (Anexo 26).
Duração	90 minutos

4 -Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No sentido de recolher os dados necessários para dar resposta à questão de investigação recorreremos a diferentes instrumentos de recolha de dados. Os dados recolhidos para além de nos ajudarem a responder à questão de investigação, permitem-nos ver com mais distanciamento os efeitos da nossa prática. Os instrumentos de recolha de dados utilizados surgem associados a diferentes tipos de investigação, no entanto, sendo o nosso estudo de natureza qualitativa, os dados recolhidos são predominantemente “qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), atitudes e interações. Assim, selecionámos técnicas e instrumentos de recolha de dados que, no nosso entender, melhor se adequam ao nosso estudo como é o caso da observação direta, participante, a vídeo gravação, as fichas de final de sessão e os registos dos alunos.

4.1 - A observação direta participante e a vídeo gravação

Um dos instrumentos selecionados para a recolha de dados (a principal fonte de recolha de dados) foi a observação, pois tal como referem Pardal e Correia (1995) “[n]ão há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (p.49). O tipo de observação pela qual optámos foi uma observação direta, participante e não estruturada, característica da I-A (cf. Coutinho et al., 2009; Pardal & Correia, 1995).

Ainda neste sentido, Quivy e Campenhoudt (1992) referem que “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos” (p.196-197). Desta forma, o investigador capta os momentos no instante em que acontecem e de acordo com o ambiente em que ocorrem, permitindo uma maior autenticidade dos dados recolhidos.

Importa referir que a videogravação das sessões se revela crucial para focalizar a nossa observação nas interações e colmatar algumas falhas que ocorrem no momento em que a situação se está a desenrolar. Desta forma funciona como um complemento à observação participante.

4.2 - As fichas de final de dia, registos dos alunos e diário de investigadora

Ao longo das sessões de implementação do projeto, para além da observação participante apoiada na vídeogravação, foi desenvolvida uma ficha de final de dia que no fim deu origem ao “O meu diário das descobertas”. Estas fichas de final de dia são assim designadas porque devido ao período de tempo em que decorreu a implementação do projeto ocorreram cerca de duas sessões por dia. Este documento revelou-se muito importante para a recolha de dados já que nos permitiu um registo escrito e multimodal (palavras e desenhos) da opinião das crianças sobre as atividades ou problemáticas trabalhadas, bem como nos foi fornecendo informações acerca daquilo que as crianças gostariam de aprender mais sobre os assuntos abordados. Para além disso, é um instrumento de monitorização de todo o projeto.

Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados

1 - Metodologia de análise de dados

1.1 – Análise de conteúdo

O capítulo anterior permitiu o acesso à descrição detalhada do nosso projeto de intervenção didática, aos objetivos que foram surgindo ao longo do mesmo e às questões de investigação formuladas. O presente capítulo visa apresentar e analisar os dados recolhidos, refletindo sobre a consecução dos objetivos a que nos propusemos e as respostas às questões levantadas. Assim, tendo em consideração o caráter qualitativo do estudo que aqui apresentamos, a técnica de análise de dados a que recorreremos é a análise de conteúdo, doravante designada por AC. Esta técnica de análise de dados é definida como aquela que permite “uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens [...] através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias” (Amado, 2017, p. 306). Para além de possibilitar esta apresentação descritiva dos dados, a AC caracteriza-se pela possibilidade de captar o sentido pleno dos dados, isto é, “à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador” (ibidem, p.306), pelo que, varia de investigador para investigador. Neste sentido, tratando-se de um processo inferencial, “busca [...] um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera oportunidade para ser desocultado” (ibidem, p.305). Também Bardin (1977) se refere à análise de conteúdo como uma tarefa de desocultação e ainda como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p.42) que permitem ao investigador obter indicadores através do conteúdo das mensagens de modo a inferir “conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (p.42), por outras palavras, visa a compreensão da situação em estudo.

Para além disso, a AC é entendida como um processo que “oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjetividade” (Bardin, 1977, p. 9), na medida em que, se por um lado a análise deve ser feita tendo em linha de conta determinadas regras e instruções, por outro lado, é sempre acompanhada de uma atitude interpretativa e inferencial por parte do investigador. No entanto, de forma a chegar ao momento de análise dos dados, propriamente dita, é necessário passar por diversas fases, que permitem ao investigador conhecer e organizar a informação. Essas fases, segundo Bardin (1977), passam pela pré-análise dos dados recolhidos, a exploração do material e o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação. No nosso caso concreto, começámos

pela fase de pré-análise dos dados realizando uma leitura flutuante dos mesmos. Para isso, revimos os *Diários das Descobertas*, as vídeo-gravações dos alunos e procedemos à sua transcrição. Numa fase posterior, elaborámos as categorias de análise que utilizámos tendo também em conta os objetivos e a questão de investigação. Seguiu-se a fase de exploração do material, na qual distribuímos as unidades de análise pelas categorias anteriormente selecionadas. Por fim, iniciámos o tratamento dos dados já organizados, tendo em conta o contexto em que decorreu o projeto.

1.2 - Categorias de análise

Dadas as características da técnica de análise de dados utilizada, a análise de conteúdo através de um processo de categorização, é importante perceber de forma mais aprofundada em que consistiu e em que categorias resultou. Esteves (2006) define categorização como “a operação através da qual os dados [...] são classificados e reduzidos” (p.109). Bardin (1977) refere que as categorias de análise são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico” (p.117). Por sua vez, Coutinho (2014) diz-nos que uma categoria “é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. São rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos [...] em razão de características comuns” (p.221). As categorias devem possuir determinadas qualidades, tais como, a exclusão mútua que passa pela garantia de que um elemento só pode ser classificado em uma categoria; a homogeneidade que se traduz na existência de uma única dimensão na análise; a pertinência, já que as categorias devem ir ao encontro dos objetivos do investigador, do quadro teórico e dos dados recolhidos; a objetividade e fidelidade, na medida em que os critérios definidos para cada categoria devem ser isentos de ambiguidade; e a produtividade, já que os dados recolhidos devem permitir a realização de inferências e obtenção de conclusões (cf. Bardin, 1977; Esteves, 2006; Coutinho, 2014).

Como já referimos anteriormente, as categorias de análise definidas são o resultado do momento de pré-análise, do quadro teórico e dos próprios objetivos do estudo, de forma a responder à questão de investigação colocada. Surge assim uma macrocategoria designada de *Educação para a Cidadania Global*, porque consideramos ser este o grande tema aglutinador de todo o projeto, acabando por englobar o *comércio justo* e a *diversidade linguística*, sendo estas as duas categorias definidas para análise. As referidas categorias subdividem-se em múltiplas subcategorias. Estas subcategorias vão ao encontro daquilo que se considera ser o objetivo de uma educação global: promover o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes características de um cidadão globalmente

competente. Apesar do curto período de tempo em que se desenrolou o projeto, este e as estratégias implementadas tinham também essa ambição e, por isso, decidimos realizar a nossa análise de dados focada em conhecimentos, capacidades e atitudes, pois estas são as componentes da competência, já que se trata de formar um cidadão globalmente competente, como se verificará de seguida ao longo das subcategorias delineadas.

Na categoria **C1. Comércio justo**, é onde se enquadram os conhecimentos, capacidades e atitudes desenvolvidos e/ou aprofundados pelos alunos através do trabalho em torno do referido tema. Surgem assim subcategorias relacionadas com os conhecimentos sobre o comércio e o comércio justo e os problemas globais e desigualdades que a abordagem deste tema permite fazer descobrir; a capacidade de reflexão sobre situações problemáticas com que os alunos são confrontados, a capacidade de ser empático com o Outro e, por último, são também aqui incluídos os registos que dizem respeito às evidências de atitudes dos alunos em relação a si próprios enquanto cidadãos do mundo, em relação aos Outros e ao próprio mundo. Neste sentido, foram criadas as seguintes subcategorias:

- 1.1 – Conhecimentos sobre o comércio justo;
- 1.2 – Conhecimentos sobre problemas globais;
- 1.3 – Capacidade de reflexão e argumentação sobre situações problemáticas;
- 1.4 – Capacidade de ser empático;
- 1.5 – Atitudes em relação a si, aos Outros e ao mundo.

Sendo o tema aglutinador de todo o projeto a Educação para a Cidadania Global, com esta categoria (C1.Comércio Justo) visamos compreender se os alunos que participaram no estudo desenvolveram ou aprofundaram conhecimentos sobre o comércio e as suas características; e sobre um dos problemas globais associado ao comércio justo, como é o caso do trabalho infantil, que nos leva à questão das desigualdades no mundo. Decorrente dessas situações problemáticas surge a necessidade de perceber quais os conhecimentos desenvolvidos e/ou aprofundados sobre o comércio justo e os símbolos a ele associados. Simultaneamente, procuramos perceber se ao longo das sessões os alunos desenvolveram a sua capacidade de refletir sobre problemáticas do mundo global, do qual fazem parte, procedendo a formas de argumentação e apresentação de possíveis soluções para os problemas encontrados. No que concerne à subcategoria das atitudes em relação a si, aos Outros e ao mundo, pretendemos compreender de que forma o projeto possibilitou consciencializar para a necessidade de mudança e sobre a importância dessa mudança começar em cada um de nós para que se estenda aos Outros e ao mundo. Assim,

pretende-se tentar perceber se os alunos entenderam a relação de interdependência que existe entre todos os lugares do mundo, assim como o poder da ação individual que se traduz no sentido de responsabilidade individual e coletiva.

Por sua vez, a categoria **C2. Diversidade Linguística**, segue a mesma estrutura da primeira categoria, na medida em que, nas suas subcategorias alberga conhecimentos, capacidades e atitudes. O projeto desenvolvido tem como um dos objetivos compreender de que forma se pode integrar uma abordagem de Sensibilização à Diversidade Linguística, num projeto de ECG, com enfoque no tema da categoria anterior (comércio justo); por essa razão, importa perceber quais os impactos do desenvolvimento de estratégias que envolveram outras línguas nos conhecimentos dos alunos sobre a diversidade linguística e sobre as línguas. Para além disso, o contacto com outras línguas é algo que acontece (cada vez mais) no dia-a-dia de qualquer cidadão do mundo e, por isso, desejamos compreender se com este projeto os alunos desenvolveram ou aprofundaram as suas capacidades de observação, comparação e reflexão sobre outras línguas e, também, comunicação na sua língua materna, já que um cidadão globalmente competente deve desenvolver ao longo da sua vida uma capacidade comunicativa global. Por fim, importa perceber se os alunos evidenciam atitudes de respeito, curiosidade e valorização pelas/das línguas e pelos seus falantes, preocupando-se com o Outro, reconhecendo que as línguas e os seus falantes fazem parte da sua vida e lhe permitem (ao aluno) agir de forma mais consciente. Relacionadas com os aspetos anteriormente referidos surgem as seguintes subcategorias:

2.1 – Conhecimentos sobre a diversidade linguística e as línguas;

2.2 – Capacidade de observação, comparação e reflexão sobre enunciados em diferentes línguas;

2.3 – Atitudes de respeito, curiosidade e abertura ao Outro.

Apresentamos no quadro 7, que se segue, as categorias, subcategorias e descritores de desempenho e alguns exemplos de unidades de registo.

Os dados analisados provêm das transcrições das vídeo-gravações das seis sessões do projeto, das fichas de final de dia (já que algumas fichas de final de sessão englobam duas sessões porque ocorreram no mesmo dia – representadas por FFS) e do pequeno texto que os alunos escreveram no final do *role play* (RP). De acordo com esta situação, para ser mais fácil a leitura e o entendimento da nossa análise, apresentamos as designações utilizadas nas unidades de registo. Assim, quando a unidade de registo remete para a transcrição de excertos de interações verbais ocorridas em determinada sessão, utiliza-se a letra “S” (de sessão) seguindo-se o número da sessão, a ordem da fala

e o nome (fictício) do falante (exemplo: SIII.44.Dinis, ou seja, sessão 3, interação nº44, correspondente a uma fala do aluno aqui designado por Dinis). Para as fichas de final de sessão utiliza-se “FFS”, seguindo-se o(s) número(s) da(s) sessão(ões) e o nome fictício do falante. Por fim, para o texto elaborado pelos alunos após o *role play* designa-se de “RP”, seguindo-se o nome fictício do falante. Quando as falas dizem respeito às professoras estagiárias, utiliza-se “PE1” e “PE2”. As designações explicadas anteriormente, bem como as convenções utilizadas ao longo das transcrições foram baseadas em Paula (2015). Neste sentido, importa consultar o quadro de legendas que se encontra em anexo (Anexo 28).

Quadro 7- Categorias, subcategorias, descritores de desempenho e exemplo de unidades de registo

Macrocategoria: Educação para a Cidadania Global		
Categoria 1 - Comércio Justo		
Subcategorias	Descritores	Unidades de registo ³
1.1 Conhecimentos sobre o comércio (justo)	É onde se enquadram registos relacionados com os conhecimentos sobre o comércio justo: os seus símbolos; a sua importância para os alunos enquanto cidadãos do mundo e consumidores.	<p>SV: 187.PE1 -O que é que significa [mostrando o símbolo do comércio justo]? 188.Alunos – “Bom.” 189.PE1 – Quando encontrarem este símbolo já sabem que este é um produto... 190.Reinaldo – “Bom.” [...] 191.PE1- É bom porquê? 192.Manuel- “Respeita o meio ambiente.” [...] 193.Leonor – “É porque é comércio justo.”</p> <p>SVI: 20.PE1 – Para alertar, para avisar, muito bem! \ E o que é que nós descobrimos? O que é que a Filipa fez sem saber? 21.Rodolfo– “<i>Trouxe chocolates</i>” 22.Tiago – “<i>Sim, trouxe chocolates daquelas marcas boas.</i>” 23.PE1 – Qual é o símbolo? 24.Reinaldo – “<i>UTZ</i>” [...] 25.[?] – “<i>Cocoaplan</i>”</p>

³ Mantivemos o registo das crianças, tal como surgiu, sem ter havido lugar a correções ortográficas ou outras.

<p>1.2 Conhecimentos sobre os problemas no mundo</p>	<p>É onde se enquadram os registos relacionados com os conhecimentos dos alunos sobre os problemas do mundo global, com ênfase nas desigualdades sociais entre o local (onde os alunos vivem) e o global (o mundo do qual fazem parte).</p>	<p>SI: 1.PE1 – Digam-me problemas do mundo que vocês conheçam. [...] 2.Filipa- “A poluição.” 3.Manuel – “Incêndios.” 4.PE1 - E os incêndios vão dar origem a quê? 5.Manuel- “À poluição” 6.PE1 - E mais? Há um outro problema que também é importante. 7.Rodolfo- “Destruição.” 8.PE1 - Destruição de quê? 9.Manuel- “De área.” 10.PE1 - Área de quê? 11.Manuel- “Área de floresta.” 12.Rodolfo- “De onde sai o nosso oxigénio.”</p>
<p>1.3 Capacidade de reflexão e argumentação sobre situações problemáticas</p>	<p>Capacidade de reflexão e/ou argumentação sobre situações problemáticas que foram sendo discutidas.</p>	<p>SIII: 142.PE1 – Então é um problema do mundo inteiro? 143.Telmo – “ah não, não, não.” [...] 144.Filipa – “Sim é um problema e não é um problema. É um problema porque polui o mundo por causa dos transportes para trazer o cacau para os outros países e é bom para outros países porque eles estão a receber dinheiro.”</p>
<p>1.4 Capacidade de se colocar no lugar do outro</p>	<p>Capacidade de se colocar no lugar do outro.</p>	<p>SIV: 368.PE1 – A Milene, por exemplo, estava mesmo aborrecida porque não lhe pagavam um preço justo. 369.Milene – “Davam-me só 40 e 80€.” FFS6.1: Telmo – “Sim o trabalho infantil é um problema de todos porque à pessoas que não tendem dinheiro para umas coisas é tenham de por os filhos a trabalhar nós citios.”</p>

		<p>Filipa – “<i>Sim, porque as crianças não têm de trabalhar.</i>”</p> <p>RP: Telmo – “<i>Se eu estive-se na Costa do Marfim a vender cacau eu sentia-me muito mal porque eles não conseguem vender o cacau por mais de 150€. E assim não tenham dinheiro para comprar a comida não podem por os filhos na escola e não podem comprar outras despesas e acabam por morrer. Eu era o comprador</i>”</p>
1.5 Atitudes em relação a si, aos Outros e ao mundo	<p>É onde se enquadram os registos que evidenciam, por parte dos alunos, sentido de responsabilidade individual e coletiva; valorização dos direitos dos outros (crianças da Costa do Marfim); valorização da diversidade do mundo; reconhecimento da importância da ação individual e local, para a possibilidade de mudança coletiva e global.</p>	<p>SV: 242.Filipa – “280.” 243.Marta – “20 vezes...” 244.Reinaldo – “<i>Eia... tanto chocolate, eu acho que vou mudar a resposta.</i>” [...] 245.PE1 – Só a nossa turma come 280 tabletes de chocolate por ano. 246.Guilherme – “<i>Eia...</i>” 247.PE1 – Imaginem que nós só comemos chocolate fruto de trabalho infantil isso irá fazer diferença na vida dessas crianças? 248.Alunos – “<i>Sim vai.</i>”</p> <p>SV: 254.Manuel– “<i>Se nós dissermos aos nossos filhos e os nossos filhos aos nossos netos e os nossos netos aos bisnetos ...e sempre assim, vai melhorar muito muito muito</i>”</p>
Categoria 2 – Diversidade linguística		
Subcategorias	Descritores de desempenho	Unidades de registo
2.1 Conhecimentos sobre a diversidade linguística e as línguas	É onde se enquadram registos relacionados com os conhecimentos dos alunos sobre a sua língua e as línguas do mundo.	<p>SVI: 123. PE1 – Sim, há muitas palavras parecidas. Sabem que nome se dá a estas palavras?</p>

		<p>[...] 124.Manuel– <i>“Familiares.”</i> 125.[?] – <i>“Francesas.”</i></p> <p>SVI: 138. PE1 – Então, nós temos as palavras entre várias línguas, muito parecidas que são designadas de palavras... 139.[?] – <i>“o\ opacas”</i> 140.Marlene – <i>“transparentes.”</i> [...] 141.Manuel– <i>“transparentes.”</i></p> <p>FDL: Letícia – <i>“Descobri que... xocolata é catalão”</i> Telmo – <i>“Descobri que... Línguas novas Quiché, Italiano, Francês etc.”</i></p> <p>FFS4-5.2: Milene – <i>“Acho que sim, porque na costa do Marfim falam 86 línguas.”</i> Marta – <i>“Sim porque as línguas foram trazidas pelos romanos.”</i></p>
<p>2.2 Capacidade de observação, comparação e reflexão sobre enunciados em diferentes línguas</p>	<p>Capacidade de observação, comparação e reflexão sobre enunciados em diferentes línguas.</p>	<p>SV: 98.PE1 – [apontando para a expressão <i>“fair trade”</i>] O que está aqui escrito em primeiro lugar? 99.Alunos – <i>“Comércio.”</i> 100.PE1 – E aqui? 101.Alunos – <i>“Justo”</i> 102.PE1 – Será? [?] 103.Alunos – <i>“Ah, não \, é ao contrário.”</i></p>

<p>2.3 Atitudes de respeito, curiosidade e abertura ao Outro</p>	<p>É onde se enquadram os registos que apontam para atitudes de valorização e respeito pelas línguas e pelos seus falantes, assim como, interesse e vontade de saber mais sobre outras línguas.</p>	<p>SII: 58.PE1 – Que língua é esta? 59.Manuel– <i>“É espanhol. Quero ler.”</i> SII: 75.PE1 - Vocês acham que sem a diversidade que existe no mundo teríamos o chocolate como o conhecemos hoje em dia? 76.Alunos – <i>“Não.”</i> [...] 89.José – <i>“Eu quero ver como se diz chocolate em chinês.”</i></p> <p>FFS6.3: José – <i>“gostava de aprender se todos falavam a mesma língua.”</i> Marta – <i>“gostava de aprender mais palavras em varias línguas”</i> Reinaldo – <i>“Eu gostari de aprender a escrever em neerlandês”</i></p>
--	---	---

Após esta apresentação da metodologia de análise dos dados recolhidos, segue-se a análise e interpretação das unidades de registo para que possamos analisar até que ponto fomos ao encontro dos objetivos estipulados e, procurando dar resposta às questões de investigação colocadas.

2 – Análise dos dados e reflexão acerca dos resultados

Centramo-nos agora na análise dos dados recolhidos, organizados e tratados, com o intuito de obter respostas às questões de investigação colocadas e conclusões de acordo com os objetivos definidos.

Seguidamente passamos ao tratamento de cada uma das categorias que apresentámos no tópico 1.2 (Categorias de análise). Os quadros que possibilitam a análise destes dados encontram-se em anexo para que se possa recorrer a eles sempre que necessário (cf. Anexo 31).

2.1 – Comércio Justo

Ao longo das sessões do projeto o tema do comércio justo foi surgindo relacionado com conteúdos curriculares previamente explorados em sala de aula e, por isso, procurámos que fossem os próprios alunos a chegar a uma noção de comércio justo tendo como referência alguns conhecimentos sobre o comércio e os produtos do seu país para depois transporem esses conhecimentos relacionando-os com as características da Costa do Marfim. Assim, nesta categoria surgem unidades de registo que aludem também a estes conhecimentos sobre o comércio e as suas características porque consideramos que esse conhecimento permite compreender melhor o tema do comércio justo. Pudemos constatar que os alunos relembrou e relacionaram conteúdos da área curricular de Estudo do Meio sobre o comércio e as suas características:

SIII:

43.PE1 – E vocês lembram-se que nós falámos que havia uma atividade que era a mais importante no setor terciário, qual é?

[...]

44.Dinis – “*Os transportes.*”

[...]

45.Miguel- “*O comércio.*”

Também na quarta sessão, através da exploração do texto sobre a cadeia de produção do cacau foi possível verificar que os alunos desenvolveram ou aprofundaram conhecimentos sobre o comércio, aplicando-os a situações diversas:

198.PE1 – [O cacau] É moído, é torrado\ e já repararam que nós temos aqui os três setores de atividade económica?

199.Filipa– [referindo-se a Fatou, uma produtora de cacau da Costa do Marfim] “*Ah, pois é. O primeiro é aquela senhora, o setor primário.*”

200.PE1 - Sim, nós agora estamos a ver que o cacau é transformado na Holanda, este é o setor...

201.Alunos – “*Secundário.*”

202.PE1 – E no final temos o comércio.

203.Rodolfo– “*Que é o terciário.*”

[...]

O nosso objetivo principal não consistia em forçar a aprendizagem dos termos relacionados com os tipos de comércio, mas sim, promover o diálogo ao longo das sessões que fizesse proliferar ideias e pontos de vista que suscitassem discussão e reflexão, chegando assim às noções e competências pretendidas. Neste processo, o professor-investigador serve como mediador. Na sessão 3 do nosso projeto, como veremos de seguida, a questão emerge do contexto e permitiu aos alunos pensarem sobre o comércio de uma forma mais abrangente, não apenas como uma atividade do setor económico, em Portugal e dentro de Portugal, mas sim como uma atividade que interconecta o mundo:

SIII:

47.PE1 – Mas pode existir comércio dentro do mesmo país ou fora desse país com outros países?

48.Manuel– “*Sim.*”

49.Filipa– “*Pode.*”

50.PE1 – Pode. Então?

51.Filipa– “*Vender chama-se...*”

52.PE1 – Quando existe comércio dentro do mesmo país [...] temos o comércio...

53.Manuel– “*Pode ser...esquece.*”

54.PE1 – Temos o comércio interno. Mas também podemos ter o comércio....

55.Filipa– “*Externo. É o do mundo todo menos do nosso país.*”

[...]

No seguimento destas ideias foi possível recordar quais são os produtos que Portugal exporta (comércio externo) e fazer assim a ponte de ligação com a situação da Costa do Marfim. Consideramos que os alunos ao aprofundarem os seus conhecimentos relativamente a este conteúdo curricular, partindo da sua realidade próxima (o contexto

português), conseguiram mais facilmente compreender a realidade da Costa do Marfim, percebendo que o cacau é um dos principais produtos comercializados:

SIII:

62.Filipa– “*Exportar é comprar e...*”

63.PE1 – Exportar é comprar, significa que compramos a outros países?

64.Filipa– “*Não, vendemos a outros países.*”

65.PE1 – Ok. Então quais são os produtos que nós exportamos?

[...]

67.Filipa– “*Cereais e isso.*”

68.Manuel– “*Azeite.*”

[...]

75.PE1 – Então qual será o produto e qual será o tipo de comércio que a Costa do Marfim tem com o resto do mundo? [...]

76.Telmo – “*Externo.*”

77.PE1 – E qual será o principal produto de exportação da Costa do Marfim?

78.Filipa– “*O cacau.*”

[...]

Debruçamo-nos agora sobre a análise das unidades de registo que nos permitem inferir os conhecimentos dos alunos sobre a noção de comércio justo, após terem tido a oportunidade de, ao longo das sessões 3 e 4, contactarem com situações de comércio não justo, como foi o caso do mau pagamento aos produtores de cacau na Costa do Marfim (a propósito do texto sobre a cadeia de produção de chocolate). Os alunos entendem como comércio justo aquele que garante um pagamento justo para todos os intervenientes no processo - “*É um comércio que é justo.*” (SV.120.Filipa); “*Trocas justas.*” (SV.123.Tomé); “*Vender as coisas a um preço justo.*” (SV.125.Reinaldo); e aquele que procura respeitar o meio ambiente e as pessoas envolvidas (principalmente os produtores) para que se evite a procura de mão de obra barata, o que pode conduzir, em última instância, ao trabalho infantil.

Conseguimos perceber que os alunos (re)conhecem os símbolos associados ao comércio justo porque os referem ao longo das sessões e explicam que os símbolos significam que o produto “*Respeita o meio ambiente.*” (SV.192.Manuel); é fruto de comércio justo “*É porque é comércio justo.*” (SV.193.Leticia); e ainda que ao verem estes símbolos nas embalagens ficam a saber que não houve trabalho infantil na sua produção, “*Não houve crianças a esforçarem-se a apanhar o cacau.*” (SV.195.Dinis).

Na última sessão do projeto, aquando do momento da escrita do texto para publicar no jornal do agrupamento de escolas, os alunos manifestaram estar conscientes e conhecedores da importância da existência de um comércio justo – *“Porque assim as pessoas podem ver que não são feitos pelo trabalho infantil.”* (SVI.165.Manuel). Revelaram também conhecimento sobre a importância de conhecer os símbolos associados ao comércio justo para que todas as pessoas possam saber identificar os produtos com estas características, no sentido de caminharmos para um mundo mais equitativo.

As fichas das descobertas sobre as línguas (FDL) disponibilizadas aos alunos para fazerem parte do seu instrumento de registos (o *Diário das Descobertas*) apesar de nem sempre terem sido usadas para o efeito pretendido (descobertas sobre as línguas), permitiram-nos recolher dados sobre os conhecimentos dos alunos acerca do comércio justo que se enquadram nesta categoria. Desta forma, pudemos observar que nessa ficha os alunos foram registando as suas descobertas sobre vários assuntos, evidenciando conhecimentos relativos aos símbolos de comércio justo, a sua relação com o combate a um problema global que é o trabalho infantil e também as desigualdades sociais – *“não é bom comer todo o tipo de chocolates”* (Leticia), *“marcas de chocolate novas que o comercio justo é bom”* (Telmo), *“e que há varias marcas que ajudam as crianças da costa do marfim”* (Dinis) e *“as marcas UTZ e cocoplan são feitas por adultos e não por crianças”* (Rodolfo).

No final das sessões, foram apresentadas aos alunos as fichas de final de sessão (FFS). Na ficha de final das sessões 4 e 5, quando questionados sobre a existência de alguma relação entre as línguas e o comércio justo (FFS4-5.2), vários foram os alunos que referiram que sim, que havia uma relação, e apresentaram razões que evidenciam conhecimento sobre os símbolos associados ao comércio justo e à sua difusão pelo mundo – *“Sim, porque UTZ é do comércio justo”* (Marlene), *“Sim, porque existem símbolos em outras linguas”* (Tiago), *“Sim, porque eu acho que tem tudo a ver, os símbolos são em outras línguas”* (Telmo) e por último, *“Sim, porque em quase todos os países tem marca justa”* (Manuel). Quando questionados sobre o que mais gostaram de aprender (cf. FFS4-5.3), alguns alunos referiram a necessidade de comprarem produtos fruto de comércio justo, fizeram referência aos símbolos, ao próprio significado do que é o comércio justo e à característica de ser um comércio isento de trabalho infantil. Assim, por exemplo, as crianças afirmam *“que devemos comprar sempre produtos feitos por comércio justo”* (Rodolfo); *“O que gostai mais foi aprender os símbolos relacionados”* (Dinis); *“Eu gostei de tudo. Mas o que eu gostei de aprender que chocolates devia comer”* (Leticia); *“gostei de aprender que o comércio é justo”* (José) e *“Que os meninos em comércio justo não trabalham”* (Telmo). Estas respostas dos alunos evidenciam que desenvolveram

conhecimentos relativamente ao que é o comércio justo, a sua importância e manifestação na vida do dia-a-dia, tendo ficado sensibilizados para esta realidade, sendo visível o seu sentir empático.

Este projeto com a temática da educação para a cidadania global permite vários pontos de conexão e interligação entre determinados assuntos. No seu desenvolvimento percebemos quais são os problemas que os alunos identificam como globais, e isso permite-nos ter uma visão daquilo que são os seus conhecimentos sobre a situação do mundo em que vivem e, ao longo do processo, perceber se os seus conhecimentos e atitudes acerca dos problemas globais se foram modificando. Também com a análise das unidades de registo foi-nos possível verificar que a perda da diversidade linguística não foi um problema evidenciado no discurso dos alunos. Na primeira sessão, identificaram como problemas globais, entendidos como problemas de todo o mundo – “a *poluição*” (SI.2.Filipa); “*incêndios*” (SI.3.Manuel); “*destruição [...] de área de floresta*” (SI.11.Manuel) e “*lixo marinho*” (SI.20.Manuel).

Com o desenrolar das sessões foi possível perceber que os alunos iam alargando os seus conhecimentos em relação a problemas globais, alguns que já conheciam, mas que não viam como problemas globais e que agora identificam, tal como nesta situação em que o Manuel, na sessão 3, refere que “*Em alguns países que há guerra, as crianças são obrigadas a trabalhar pelo governo. E tipo, de onde vêm as camisolas da Tiffosi são as crianças que as fazem*” (SIII.145.Manuel). Também nesta sessão começamos a verificar que os alunos aludem às desigualdades sociais quando comparam a sua vida com a vida das crianças da Costa do Marfim:

SIII:

166. Filipa– “*Acho que é a vida das crianças que é má.*”

[...]

180.PE1- Então, estas crianças têm uma vida igual à vossa?

181.Alunos – “*Não. É uma vida pior.*”

182.PE1 – Elas vão à escola?

183.Alunos – “*Não.*”

184.PE1 – E vocês?

185.Alunos – “*Sim.*”

[...]

Pudemos observar um reconhecimento por parte dos alunos sobre as diferenças/desigualdades que existem no mundo, a partir de um alimento que no dia-a-dia destes alunos é facilmente adquirido: o chocolate. Os alunos aprenderam que existem

desigualdades em quase todo o processo de produção do chocolate, desde o produtor (e os países que produzem) ao consumidor (os países que consomem) e o seu discurso permite-nos inferir que passaram a considerar estas desigualdades como um problema global que também lhes diz respeito. Para além disso, começam a questionar a realidade que os cerca:

SIII:

193.PE1 - E digam-me uma coisa, vocês acham que toda a gente no mundo já provou chocolate, pelo menos uma vez?

194.Manuel – “*Não. Tipo estes meninos.*”

[...]

[*observando os gráficos dos principais consumidores e dos principais produtores de chocolate*]

211.Dinis – “*Catarina, porque é que metade é tudo da África?*”

212.Manuel– “*Porque está tudo em fronteira.*”

SIII:

219.PE1- E os países que produzem são os mesmos que consomem?

220.Alunos – “*Não. Sim, um, o Brasil.*”

[...]

221.PE1- Então os países que consomem são [os *alunos interrompem*]

222.Telmo – “*São os da Europa.*”

223.Miguel- “*Não é só da Europa.*”

Mais uma vez, pudemos encontrar nas fichas de registo das descobertas sobre as línguas anotações que dizem respeito a outras descobertas (relacionadas com os problemas globais e não com as línguas) feitas pelos alunos e que nos permitem reconhecer o desenvolvimento ou aprofundamento de conhecimentos relativos às questões globais. Os participantes revelam ter consciência de uma série de problemas que assolam o mundo demonstrando, simultaneamente, vontade de contribuir para a sua resolução – “*Eu gostava que a poluição para-se e também a pobreza*” (FFS2-3.6.Dinis). As descobertas enunciadas dizem respeito, essencialmente, às desigualdades, “*Descobri que...as crianças da Costa do Marfim sofrem muito*” (FDL.Letícia), “*Descobri que... há crianças que a vida delas não é igual há minha*” (FDL.Marlene) e a referência a um mundo adjetivado como bom e mau “*Descobri que...o mundo é bom e é muito mau também*” (FDL.Letícia). Os alunos adquiriram novos conhecimentos principalmente sobre o problema do trabalho infantil nos campos de cacau. Estes novos conhecimentos, pelo

impacto que provocaram nos alunos, consideramos que foram um aspeto que os ajudou a “ver melhor” o mundo, contribuindo para uma mudança de atitude e predisposição para agir – “[...] *Javiam crianças que andavam a trabalhar no duro e que eu nem sabia que existiam crianças a trabalhar*” (FFS2-3.4.Guilherme). Quando questionados sobre a relevância de informar as outras pessoas sobre o problema do trabalho infantil e se o mesmo poderá ser considerado um problema global, a maioria respondeu que sim e relacionou-o com as opções de escolha enquanto consumidores, o que nos permite inferir que os alunos percebem que para agir de forma mais consciente é necessário estar informado e conhecer a realidade– “*Considero importante. O trabalho infantil é um problema*” (FFS6.1.Milene), “*Sim é um problema porque assim as pessoas não sabiam que chocolate escolher*” (FFS6.1.Manuel), “*Sim, é importante toda gente escolher produtos justos.*”

Para além disso, os dados recolhidos evidenciam, por parte dos alunos, a capacidade de refletir sobre as questões globais com que foram contactando, assim como possíveis soluções ou perspetivas em relação à globalização e problemas globais demonstrando capacidade de pensar sobre estes aspetos. Contudo, a curta duração do projeto deve ser tida em conta, pelo que não nos é possível concluir se as capacidades dos sujeitos sofreram alteração com a participação dos mesmos nas atividades ao longo das sessões do projeto. No entanto, pretendemos compreender se os participantes, de alguma forma, refletiram sobre o que experienciaram e aprenderam ou aprofundaram no decorrer do projeto.

Verificámos que alguns alunos revelaram alguma dificuldade na compreensão daquilo que é um problema de todos e não apenas de quem os enfrenta diretamente. No entanto, consideramos que, no geral, os alunos refletiram sobre a existência de problemas globais e situações que não estando a acontecer no seu micro-contexto (local onde vivem) influenciam as suas vidas, pois percebemos também que os alunos começaram a relacionar os conhecimentos – [*depois de questionados se o consumo de chocolate pode ser um problema do mundo*]:

SIII:

142.PE1 – Então é um problema do mundo inteiro?

143.Telmo – “*Ah não, não, não.*”

[...]

144.Filipa – “*Sim é um problema e não é um problema. É um problema porque polui o mundo por causa dos transportes para trazer o cacau para os outros países e é bom para outros países porque eles estão a receber dinheiro.*”

Tivemos em conta as unidades de registo que mostram as ideias e argumentos dos alunos em relação a situações reais porque um cidadão globalmente competente é aquele que questiona a realidade e procura encontrar respostas e argumentos para essas situações:

SIV:

255.PE1 – Então, qual é que vocês acham que ganha mais? \ o produtor de cacau, o produtor de outros ingredientes ou o comerciante?

[...]

256.Alunos – “Os comerciantes.”

257.PE1 – E a seguir, quem é que recebe mais?

258.Dinis – “Os fabricantes de chocolate”

259.PE1 – Todos concordam ou acham que há outra hipótese?

260. Manuel– “*Eu acho que os fabricantes e os comerciantes recebem o mesmo.*”

261.PE1 – Então vamos fazer assim, vamos ver só quem é que recebe mais e quem é que recebe menos. Quem recebe mais?

262.Alunos – “Os comerciantes.”

263.PE1 – Quem é que acha que é o produtor de cacau que recebe mais?

264.Telmo – “*É o que recebe menos.*”

265.PE1 – Porquê?

266.Dinis – “*Porque o cacau ainda não está transformado não vale muito.*”

Apesar de considerarem que era o produtor de cacau que recebia um valor mais baixo na cadeia de produção do chocolate, os alunos não tinham consciência de que esse valor era tão baixo, o que os fez chegar à ideia de que estavam perante uma situação de injustiça sobre a qual demonstraram vontade de agir, surgindo ideias como “*dar dinheiro*” (SV.6.Dinis), “[...] *dar alimentos*” (SV.6.Dinis), “*pagar as despesas, pagar a escola para as crianças...*” (SV.6.Tomé). Com o desenvolvimento das sessões entendemos que os alunos aprenderam que não se trata de uma situação simples e que as suas ações podem influenciar todo o processo e foi esse ponto de vista que o Manuel explicou – “*Catarina, mas se nós comermos pouco chocolate \ eles \ eles \ vão ter de fabricar menos chocolate e como \ e qualquer dia nós podemos comer chocolate e eles ficam sem trabalho mas nós a \ mas se comermos muito chocolate eles ficam com trabalho.*” (SV.130.Manuel). Aqui percebemos que os alunos são capazes de compreender a relação de interdependência e conectividade que caracteriza o seu mundo.

A maior parte dos argumentos apresentados pelos alunos nos diversos momentos do projeto vão ao encontro da necessidade de igualdade de direitos e respeito pelo Outro

“Não, porque elas e como todas as crianças devem andar na escola” (FFS2-3.2.Marlene), “Não porque acho que os produtores deviam ser melhor pagos e as crianças deviam ter uma escola.” (FFS2-3.2.Marta), “Não concordo com a situação porque elas trabalham e recebem pouco dinheiro para as suas famílias” (FFS2-3.2.Dinis).

Esta preocupação revelada pelos alunos, em relação aos outros leva-nos a uma outra característica de um cidadão globalmente competente, a capacidade de ser empático, isto é, “forma de identificação intelectual ou afectiva de um sujeito com uma pessoa, uma ideia ou uma coisa”. Com análise dos dados recolhidos, podemos inferir que os alunos envolvidos desenvolveram esta sua capacidade empática, tendo em conta os argumentos (justificações) que foram apresentando no decorrer das atividades. Atentando no quadro 8, é possível observar que os alunos revelam preocupação com o Outro, que desconhecem, e prova disso foi a tentativa de se colocarem na pele de Outros aquando do *role play* realizado. Apesar de ao longo das sessões haver unidades de registos que também evidenciam esta capacidade empática, é nos textos que emergiram da atividade do *role play* que é mais notória esta capacidade dos alunos em “vestir” a pele do Outro, sentindo o que ele sente, compreendendo assim a situação sob outra perspetiva, mais aproximada do real. No referido quadro encontramos exemplos de unidades de registo que evidenciam sentimentos de injustiça vivenciados pelos alunos, a preocupação em relação às suas famílias e a preocupação com as condições de vida das crianças exploradas.

Quadro 8- Argumentos dos alunos que revelam capacidade empática

Argumentos	Unidades de registo
Sentido de injustiça	<p>RP</p> <p>Milene – “<i>Eu não gostei e agora já sei como as pessoas da Costa do Marfim se sentem quando as pessoas não querem comprar cacau. Senti-me aborrecida porque não gostei. Eu foi vendedora.</i>”</p> <p>Tomé – “[...] <i>E porque eles trabalhavam durante muitas horas dias após noites mas não conseguiam presos muito justos.</i>”</p> <p>Guilherme – “<i>Eu sentime mal porque nós tivemos muito trabalhar a apanhar cacau e só nos deram 160€ e não pomos um preço justo de 300€ e eles não me compraram.</i>”</p>

	<p>Letícia – “<i>Eu senti-me triste, porque não me davam o dinheiro que eu precisava muito. Não foi nada justo. Nós queríamos aquela quantidade de dinheiro e eles não nos davam!</i>”</p> <p>Daniel – “<i>Senti-me como vendedor muito mal porque as pessoas queriam pagar muito pouco e eles não se importavam com a nossa vida.</i>”</p> <p>Filipa – “<i>Os vendedores sentiam-se bem porque ressebiam dinheiro. E também mal porque ressebiam pouco. Sentei bem porque vendi a um preço que era justo. Mas depois percebi que devia ter pago mais porque eles assim não tinham comida para comer.</i>”</p>
Preocupação com a família	<p>Reinaldo – “<i>Senti-me triste porque no futuro os meus filhos não tinham condições para viver nem para eles criarem os seus filhos.</i>”</p> <p>Tomé – “<i>Eu acho que os produtores se sentiam mal. Por não conseguirem alimentar os filhos, não os matricular numa escola e pagar as despesas. E por isso eu fico muito triste.</i>”</p> <p>Rodolfo – “<i>Eu acho que fiquei feliz porque tinha o cacau mas fiquei triste porque fiquei sem dinheiro. Depois de saber que os produtores não ficaram com dinheiro para tratar da família fiquei mais triste.</i>”</p> <p>André – “<i>Fiquei triste como vendedor porque os meus filhos ficavam tristes e com fome.</i>”</p> <p>José – “<i>Sentia-me mal porque não davam o total de dinheiro para alimentar a família, Botar os filhos na escola e pagar os impostos. E assim morríamos. [...]</i>”</p> <p>Marlene – “<i>Eu fiquei triste quando eu não consegui vender e por isso não ajudei a minha família. O meu coração partiu-se ao meio a ver a minha família sem nada.</i>”</p>
Preocupação com as (condições de vida	<p>FFS2-3.5:</p> <p>Daniel – “<i>Gostava de aprender se os meninos gostam de trabalhar.</i>”</p>

das) crianças que apanham cacau	Milene – <i>“Como as crianças se sentiam quando saíam dos campos de cacau e como vão para casa se for longe.”</i>
---------------------------------	--

Todo o projeto tem como pano de fundo uma ECG, uma vez que procurava despertar as mentes dos alunos para a realidade que os cerca ajudando ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação aos Outros e também em relação a si próprios e ao mundo em geral. Com os dados recolhidos procuramos perceber de que forma é que os alunos encaram o seu papel no mundo e como percecionam a importância da sua ação individual e local, a nível coletivo e global. Para além disso, interessa-nos as unidades de registo que denotem por parte dos alunos a intencionalidade de agir evidenciando um sentido de responsabilidade individual e coletiva, que se traduz em atitudes em relação ao mundo.

Foi possível perceber que o grupo de alunos demonstrou sentido de responsabilidade enfatizando a ideia de que é importante uma ação consciente para construir um futuro sustentável, como é possível observar através das seguintes transcrições:

SIII:

172.PE1 – [Aquando da visualização do vídeo “Amarga é a vida das crianças que trabalham nos campos de cacau”] Este vídeo procura mostrar-nos um problema muito importante, muito grave. Qual é? Qual é o problema social, global, do mundo, que nós podemos observar neste vídeo?

[...]

174.Filipa – *“Que não devemos comer tanto chocolate por causa destas crianças e para salvar a vida destas crianças.”*

175.PE1- Então, mas não devemos comer tanto chocolate porquê? Qual é o problema?

176.Filipa – *“Para as crianças e também por causa do mundo, da poluição ao transportar as coisas para aqui e também para as crianças.”*

[...]

As atitudes evidenciadas pelos alunos nas unidades de registo recolhidas (organizadas no quadro 9, que se segue) vão ao encontro das atitudes que caracterizam um cidadão globalmente competente (já caracterizado no capítulo I). Assim, a indignação que revelaram aquando de algumas descobertas, como o preço que determinados produtores recebem pelo cacau, mostra que os alunos compreendem a importância de respeitar os direitos dos Outros e se preocupam com eles (cf. Quadro 8).

No decorrer das sessões foi também notória a predisposição dos alunos para agir. Na mesma tabela encontramos várias das ações enunciadas pelos alunos reveladoras de proatividade para garantir situações mais justas.

Pudemos perceber que num momento inicial do projeto os alunos não consideravam relevante a sua ação individual ou coletiva (enquanto turma), no entanto, as suas ideias iam ao encontro da necessidade de todas as pessoas tomarem uma atitude e partirem para a ação e isso faz-nos pensar que efetivamente é preciso estar informado para compreender que a ação única e pontual também tem peso. As informações chegaram aos alunos com o projeto desenvolvido e através das estratégias que fomentaram a descoberta, pelos próprios alunos, tal como ambicionávamos, os alunos começaram a alterar a sua perspetiva e a estar mais conscientes do seu papel e importância no mundo (atitude em relação a si). Compreenderam que afinal a sua ação pode ter implicações na vida de outros, pelo que o grupo de crianças compreendeu e assumiu como pertinente tomar uma atitude para produzir alterações no mundo, tornando-o mais justo, equitativo e sustentável.

Quadro 9- Atitudes evidenciadas pelos alunos

Atitudes	Unidades de registo
Predisposição para agir	<p>SV: 196. PE1- Não houve mão de obra infantil na sua produção, não houve trabalho infantil. [...] 197. Filipa – “<i>Então quando nós não vemos esses símbolos não devemos comprar.</i>” [...]</p> <p>SVI: 178. PE1 – E porquê? Porque é que foi importante fazermos este projeto? [...] 179. Reinaldo – “<i>Para ajudar o mundo.</i>” [...] 180. Rafael- “<i>Para ajudar as crianças da Costa do Marfim.</i>” 181. PE1 – Para ajudar a termos um mundo... 182. Filipa – “<i>saudável</i>” 183. PE1 – Porquê saudável? 184. Filipa – “<i>Para termos um mundo...</i>” 185. PE1 – sustentável 186. Filipa – “<i>Sim, isso!</i>” 187. PE1 – Para ajudar também a termos um mundo mais... 188. Alunos – “<i>mais justo</i>” 189. PE1 – e para estarmos informados. Porque só depois de estarmos informados é que nós conseguimos mudar o quê?</p>

	<p>190. Reinaldo – “o mundo.” 191. PE1 – as nossas atitudes, as nossas ações.</p>
Respeito pelos Outros	<p>SIII: 250. PE1 – Eles ganham 7 € por dia e uma tablete de chocolate custa quanto? 251. Guilherme – “2 €. Eia!” 252. Dinis – “Trabalhar tantas horas para receber 7 €.” 253. PE1 – E olhem, quantos membros tem a família dele? 254. Alunos – “15.” 255. Guilherme – “E só 4 trabalham.” [?]</p> <p>SIII: 281. PE1 – [Conversando sobre o trabalho infantil] O que é que vocês acham desta situação? [?] 282. Alunos – “Má.” [...] 283. Reinaldo – “Catarina, deu-me vontade de comer chocolate.” 284. PE1 – Deu-te vontade de comer aquele chocolate em que as crianças têm de trabalhar? 285. Reinaldo – “Ai credo, não. De outro.”</p>
Reconhecer a importância da ação individual	<p>223. PE1 – [Antes do cálculo da pegada chocoólica] E acham que faz alguma diferença se as pessoas comprarem produtos... aliás, se nós aqui da sala começarmos a comprar produtos de comércio justo acham que fará alguma diferença para as crianças e produtores de cacau na Costa do Marfim? Ou como somos tão poucos não faz assim grande diferença? 224. Manuel- “Não faz diferença.” [...] 226. PE1 – Se nós aqui na sala tivermos essa atenção, acham que vai ter algum efeito na Costa do Marfim? 227. [?] – “Ah, só nós não.” [...] 228. Filipa – “Mas se toda a gente ajudasse sim.”</p> <p>SV: [após o cálculo da pegada chocoólica] 242. Filipa – “280.” [...] 244. Reinaldo – “Eia... tanto chocolate, eu acho que vou mudar a resposta.” [...] 245. PE1 – Só a nossa turma come 280 tabletes de chocolate por ano. 246. Guilherme – “Eia...” 247. PE1 – Imaginem que nós só comemos chocolate fruto de trabalho infantil isso irá fazer diferença na vida dessas crianças?</p>

	<p>248.Alunos – “<i>Sim vai.</i>” [...]</p> <p>254.Manuel– “<i>Se nós dissermos aos nossos filhos e os nossos filhos aos nossos netos e os nossos netos aos bisnetos ...e sempre assim, vai melhorar muito muito muito.</i>”</p> <p>255.PE1 – [...] Achas que a tua simples ação pode ajudar a mudar o mundo? [...]</p> <p>257.Manuel– “<i>Pode \ Pode.</i>” [...]</p> <p>258.PE1 – O que nós fazemos, as nossas escolhas, podem ajudar a mudar o mundo?</p> <p>259.Alunos – “<i>Sim.</i>”</p> <p>260.Marlene – <i>Pois pode.</i></p>
--	--

Para além dos aspetos referidos anteriormente, as respostas dos alunos às fichas de final de sessão expuseram uma atitude exploratória e de questionamento da realidade evidente, como por exemplo, nas respostas à questão “*O que gostava de saber mais sobre os produtos que consumimos*” (FFS4-5.4). Aqui, os alunos referiram querer saber “*como são feitos e por quem*” (Rodolfo); “*como são feitos*” (Tomé); “*o que levam os produtos*” (Filipa); “*gostava de saber como se faz os produtos*” (Daniel). Nota-se também vontade de conhecer mais produtos de comércio justo “*EU gostava de conhecer mais produtos de comércio justo batatas fritas, pão, àgua*” (Dinis); “*gostava de conhecer outros produtos com outros siblos.*” O que explanámos anteriormente leva-nos a concluir que através do projeto, os alunos desenvolveram novas formas de se verem a si próprios enquanto cidadãos globais, de ver o Outro que apesar de longe está interligado a si e também novas formas de ver o mundo, contribuindo para uma mudança de atitude.

Ainda neste seguimento, acreditamos que o projeto desenvolvido e implementado ajudou os alunos a consciencializarem-se da sua importância e papel num mundo globalizado através das suas ações. Quando questionados sobre a possibilidade de contribuírem para uma mudança no mundo no sentido de o tornar um lugar mais justo e sustentável, as suas propostas e argumentos revelaram que estão mais conscientes do seu papel como podemos observar no quadro 10. Para além disso, salientamos o tipo de propostas e justificações apresentadas pelos alunos que deixaram de ser as habituais “dar dinheiro, dar comida, ir lá ajudar” e passaram a ser propostas mais conscientes da realidade e que revelam compreensão da relação de interdependência do nosso mundo, como comprar produtos de comércio justo, informar e alertar outras pessoas, não poluir, ou seja, ações locais com impacto global.

Quadro 10 - Propostas de ação

Propostas	Unidades de registo (FFS4-5.1)
Informar e alertar	Milene – “Na minha opinião podia contribuir com um cartaz a dizer “compre justo” porque pode ajudar e fica justo dos dois lados.” Marlene – “Sim, fazem-do um cartaz a disser para comer chocolate justo.”
Comprar produtos de comércio justo	Rodolfo – “Sim, sim eu acho que podemos contribuir porque se compramos prudotos que são feitos por adultos.” Manuel – “Sim, porque se comprar produtos justo [...]” Filipa – “Sim é só ver as embalajens de chocolate.” Daniel – “Sim, porque devemos comer chocolates do comércio justo.” Guilherme – “Sim ler estes simblos utz fairtrade.” Tiago – “Sim, comprando produtos de comércio justo.” Marta – “Sim porque podemos comer chocolate mas só do que diz comércio justo.” Telmo – “Sim, podemos turnar o mundo num lugar melhor, mais justo e sustentável porque escolher os melhores chocolates.”
Não poluir	Tomé – “Sim porque posso não puluir e ajudar os Outros viventes do mundo.” Manuel – “[...] tentar não poluir.”
Não sabe como ajudar	Dinis – “sim, posso ajudar o mundo num lugar melhor.” Letícia – “Depende, porque não sei como ajudar.” José – “Sim, porque assim o mundo vai ser mais moderno.”

2.2 Diversidade linguística

Esta categoria diz respeito à diversidade linguística e ao longo da sua análise procuramos perceber de que forma o projeto implementado contribuiu para o desenvolvimento e/ou aprofundamento dos conhecimentos dos alunos em relação à diversidade linguística e às línguas; das suas capacidades de reflexão sobre enunciados em diferentes línguas; e das suas atitudes de respeito, curiosidade e abertura ao Outro linguisticamente diferente.

Conseguimos perceber que os alunos têm várias oportunidades de contacto com outras línguas no seio familiar e, por essa razão, acabam por desenvolver alguns conhecimentos sobre elas como, por exemplo, no caso da Marta que tem o irmão a viver em Andorra, do Dinis que tem muitos familiares no estrangeiro e da Filipa que contacta com outras línguas pelas viagens que faz em família:

Sl:

91.Marta – *“O meu irmão está em Andorra.”*

92.Manuel– *“Lá fala-se espanhol.”*

93.PE1 – Marta, o teu irmão já te ensinou algumas palavras?

94.Marta – *“Não.”*

[...]

95.Dinis – *“A minha família está toda no estrangeiro.”*

96.PE1 – Toda? Em que países?

97.Dinis – *“Há uns que estão na Suíça e outros que estão na França.”*

98.PE1 – E eles falam todos a mesma língua?

99.Dinis – *“Não. Tenho uns primos que falam francês e tenho uns primos que falam suíço.”*

Sl:

[...]

119.Filipa – *“Olha, oh Caty eu já ouvi falar também neerlandês que é na Holanda só que lá também falam inglês.”*

[...]

Com a criação da biografia linguística da turma, apercebemo-nos de que os alunos, tal como já esperávamos (dadas as características do mundo atual), conhecem uma grande variedade de línguas e apesar de não saberem utilizá-las para comunicar, têm consciência de que elas existem. Consideramos que o grupo de alunos desenvolveu/aprofundou os seus conhecimentos em relação à sua língua materna, o português, nomeadamente no que diz respeito ao seu reconhecimento como língua oficial de Portugal:

Sl:

214.PE1 – Sabem o que é a língua oficial?

215.Alunos – *“A língua natal. É o inglês. A língua que se fala em todo o mundo.”*

[...]

216.PE1 – A língua oficial do nosso país, sabem qual é?

217.Alunos – *“É o português.”*

218.Filipa – *“Porque falamos português.”*

219.Manuel- *“Porque vivemos em Portugal.”*

[...]

Ainda relativamente aos conhecimentos sobre a língua portuguesa, os alunos reconheceram a sua origem e a sua vitalidade percebendo que a língua foi sofrendo evolução tendo a sua origem no latim:

SII:

31.PE1 – Fizeram alterações na agricultura, na indústria, houve a divulgação da numeração romana e houve também a divulgação de uma coisa muito importante, que foi o quê?

32.Manuel– “A letra.”

33.PE1 – Qual era a língua?

34.[?] – “O latim.”

[...]

35.PE1 – E o que foi acontecendo ao latim?

36.Dinis – “*Começou a ser a língua do Portugal.*”

37.PE1 – E o latim deu origem a que língua?

38.Alunos – “*Ao portugueses.*”

39.PE1 – Ao português, mas não só. O latim deu origem a várias línguas europeias como \ [os alunos interrompem]

40.Alunos – “*O português, francês, espanhol, italiano, alemão.*”

Devido ao facto de recorrermos a estratégias de SDL para abordar as línguas, foi possível e pertinente abordar alguns conceitos relacionados com as famílias de línguas. Neste tópico os alunos demonstram desenvolver conhecimentos sobre a razão das semelhanças entre várias línguas, relacionando essa semelhança com a origem das mesmas:

SIII:

99.PE1 – E vocês lembram-se porque é que há palavras muito parecidas, mas em línguas diferentes?

100.Alunos – “*Sim.*”

[...]

103.Alunos – “*Ah por causa do latim.*”

104.PE1 – Porquê? O que é que acontecia àquelas línguas? Às que eram muito parecidas?

105.Filipa – “*Existe uma família de línguas.*”

106.PE1 – Exatamente, existem famílias de línguas. Porquê? Porque aquelas línguas daquela família têm todas a mesma [os alunos interrompem]

107.Alunos – “*Origem.*”

[...]

108.PE1 – E qual é a origem das línguas românicas?

109.Alunos – “*Latim.*”

110.PE1 – Exatamente e o português faz parte de que família de línguas?

111. Alunos – “*Do latim.*”

112.PE1 – As línguas românicas.

[...]

Para além de compreenderem que a língua portuguesa faz parte de uma família de línguas, estão igualmente conscientes de que as outras línguas também podem ser agrupadas em diversas famílias de línguas:

SIV:

[...]

74.PE1 – Olhem uma coisa, vocês lembram-se que nós vimos ontem que italiano e português eram da mesma quê?

75.Alunos – “*Família de línguas.*”

76. PE1 – Mas o alemão pertence a outra família de línguas

77.Manuel– “*À germânica*”

Outro aspeto relacionado com as línguas e as suas semelhanças diz respeito às palavras transparentes, acabando os alunos por identificar algumas:

SVI:

138. PE1 – Então, nós temos as palavras entre várias línguas, muito parecidas que são designadas de palavras...

139.[?] – “*o\ opacas*”

140.Marlene – “*transparentes.*”

[...]

141.Manuel– “*transparentes.*”

Os alunos reconhecem que as línguas variam consoante os locais do mundo e para eles o inglês é a língua universal, a língua de todos. No que diz respeito à Costa do Marfim, os alunos descobriram que é rico em diversidade linguística, tendo “86” (SIV.55.Dinis) idiomas, assim como as suas línguas oficiais:

SIV:

56.PE1 – 86 idiomas que existem na Costa do Marfim. Mas nós vimos que a língua oficial da Costa do Marfim era [os alunos interrompem]

57.Alunos – “Francês.”

58.PE1 – E vimos ainda outras duas que tinham assim uns nomes mais engraçados.

59.Tomé – “Diola”

60.PE1 – Exatamente, diola. E mais? [...]

61.Marlene – “Baulé”

Inicialmente os alunos consideravam que “brasileiro” era uma língua, no entanto, observamos que os momentos que o projeto propiciou possibilitaram ultrapassar essa ideia, percebendo que o “brasileiro” é uma variante da língua portuguesa. O contacto com enunciados na referida variante da língua portuguesa permitiu também conhecer melhor algumas das diferenças a nível lexical e morfossintático:

SIV:

226.PE1 – Sim. Houve algumas palavras que vocês viram que eram diferentes das nossas?

[...]

227.Marta – “Esteira.”

228.PE1 -E o que é uma esteira?

229.Marta – “É a coisa ...”

230.Milene - “É o tapete rolante.”

231.PE1- É o tapete rolante. Já repararam que em francês [tapis roulant] é mais parecido com o nosso português do que o português do Brasil? \ E mais? \ Há aí um verbo que é diferente daquele que nós utilizamos, no francês \ quando ele vai no navio, o que é que diz aí?

[...]

232.[?] – “Conduz.”

233.PE1 - E o que é que diz aí?

234.Guilherme – “Dirige.”

235.PE1- Dirige. [...] E nós, utilizamos “conduz”. Não há mais nenhuma palavra ou aspeto que notem diferente?

236.Dinis – “Sim.”

237.PE1 – Diz lá Dinis.

238.Dinis – ““para fazer seu chocolate””

239.PE1 – Qual é a diferença?

240.Guilherme – “falta o “o””

241.PE1 – O que é que lhe falta antes do pronome?

242.Alunos- “É o artigo definido.”

243.Marta – “*Aqui diz “Leo compra regularmente seu chocolate”*”

244.PE1 - “seu chocolate”, é a mesma situação.

Conseguimos perceber que o grupo de crianças desenvolveu a consciência linguística observando e refletindo sobre a ordem das palavras nas expressões nominais e aprofundou conhecimentos também relativamente à ordem das palavras em inglês:

SV:

104.PE1 – Hum, então em inglês como é que se faz?

105.Alunos – “*Justo comércio.*”

106.PE1 – Porquê, o que é que acontece na língua inglesa?

107.[?] – “*Trocam-se as palavras.*”

108.Filipa – “*De trás para a frente.*”

109.PE1 - De trás para a frente, mas o que é isso?

110.Marta – “*Primeiro é o adjetivo e depois o substantivo.*”

Tendo em conta as características do projeto, o facto de este estar relacionado com o chocolate, o cacau e o seu principal produtor, a Costa do Marfim, foram surgindo várias línguas associadas a estes assuntos nos diversos momentos do projeto. Esta situação permitiu aos alunos ficar a conhecer novas línguas como o caso de uma língua do povo Maia:

SV:

175.PE1 – [...] Sabem o que significa utz?

176.Guilherme – “*Não.*”

177.Manuel- “*Não.*”

178.PE1 – Inicialmente, o símbolo utz era utilizado para o café, porque o café também tem muitos problemas em termos de comércio justo. Naquela altura utilizavam utz porque significa “bom” e significava “bom café”. A língua em que isto está escrito chama-se língua Quiché e [o Manuel interrompe]

179.Manuel- “*Do povo Maia.*”

180.PE1 – Sim, uma língua do povo Maia, nós já falámos aqui do povo Maia.

[...]

182.Dinis – “*É no México.*”

183.PE1 -Exatamente. Então já sabem qual é uma das línguas do povo Maia.

184.Dinis – “*Quiché.*”

[...]

185.PE1 – E já sabem dizer uma palavra em Quiché.

186.Alunos - “*Utz, utz, utz, utz, utz, utz*”

Os conhecimentos mais evidenciados pelos alunos nas fichas de final de sessão e na ficha das descobertas sobre as línguas estão essencialmente relacionados com a referência a novas línguas, “*Descobri que... Línguas novas Quiché, Itálico, Francês etc*” (FDL.Telmo), a palavras escritas em outras línguas “*Descobri que... a UTZ quer dizer “bom” em quiché*” (FDL.Marlene) e referência a aprendizagens alusivas às famílias de línguas e aos países lusófonos, “*Descobri que... as línguas têm uma família. A origem da língua portuguesa é o latim.*” (FDL.Filipa); “*Descobri que... onde é feito mais cacau é na costa do marfim e a língua oficial é o francês e tem 86 línguas faladas.*” (FDL.Dinis); “*Descobri que... Há 8 países que falam português a contar com Portugal.*” (FDL.Manuel); “*Descobri que...Todas as línguas taem família.*” (FDL.Manuel); e “*Descobri que...Quase todas as línguas são semelhantes as da mesma família.*” (FDL.Milene).

Ao longo das diversas atividades do projeto sobre o tema do comércio justo, os alunos tiveram oportunidade de contactar com palavras e expressões em diferentes línguas e com enunciados mais longos em francês como forma de, simultaneamente, promover uma sensibilização à diversidade linguística. Por esta razão, foram vários os momentos em que os alunos precisaram de mobilizar e encontrar diversas estratégias de (inter)compreensão que lhes permitissem aceder ao significado global dos textos que liam. Consideramos que estas atividades proporcionaram às crianças momentos de reflexão em torno dos enunciados, palavras e expressões em diferentes línguas e a mobilização de estratégias que lhes permitiram aceder ao sentido global da frase; a descoberta da língua em que determinadas palavras e frases estavam escritas, por comparação com a sua língua materna e outras sobre as quais já detêm alguns conhecimentos. Pudemos observar a comparação entre palavras em línguas diferentes e reflexão sobre as línguas, nas unidades de registo da sessão 2, aquando da análise das embalagens de chocolate em várias línguas.

SII:

4.PE1 – Se repararem, há aqui palavras na lista que têm a palavra “chocolate” e outra à frente. Porquê? Se nós tivéssemos só a palavra chocolate em alguns casos iríamos achar que era a mesma língua ou línguas diferentes?

5.Alunos – “*A mesma língua.*”

6.PE1 – Então nós precisamos de quê? Isto é o quê? [*apontando para o adjetivo junto da palavra chocolate*].

7.Manuel– *“Inglês.”*

8.PE1 -Sim, mas esta palavra [*white*], o que quer dizer?

9.Manuel– *“Branco.”*

[...]

10.PE1 – A que classe de palavras pertence a palavra “branco”?

11.Marta – *“Adjetivo.”*

[...]

12.PE1 – Já repararam que aqui temos “chocolat blanc”, aqui temos “chocolate blanco”, e aqui temos “white chocolat”, porquê?

13.PE1 – Porque em inglês \

14.Telmo – *“É o contrário, fica primeiro.”*

Os alunos enunciaram as diversas estratégias a que recorreram para identificarem a língua em que as palavras estavam escritas, estas passam essencialmente pela comparação com a sua língua materna. Desta forma, identificaram também algumas características das línguas relacionadas com a fonética e a fonologia:

SII:

17.PE1 – Como fizeram para conseguir identificar a língua? A que estratégias é que vocês recorreram?

18.Manuel– *“Fomos à palavra “chocolate” em português e vimos que tiraram letras e depois vimos se era a tal língua ou se parecia outra língua.”*

19.PE1 – E como é que tu viste se parecia outra língua ou não?

20.Manuel– *“Lendo!”*

21.PE1 – Então, mas eu posso ler “chocolate, chocolate” [*o aluno interrompe*].

22.Manuel– *“Não, eu tento ler com o sotaque.”*

[...]

23.Filipa – *“Nós tínhamos uma maneira que era, nós líamos a frase e depois tentávamos descobrir. Imagina, nós encontrávamos a palavra “chocolate” e depois víamos esta coisinha aqui [*código do país no início do texto*].”*

O envolvimento dos alunos em atividades de contacto com outras línguas, permitiram não só desenvolver conhecimentos sobre línguas diferentes, como também aprofundar e desenvolver conhecimentos e capacidades em relação à sua própria língua. Algumas destas capacidades são transversais e transferíveis de uma língua para a outra

e as atividades do projeto permitiram desenvolvê-las. Tratam-se também de competências enunciadas nas *Aprendizagens Essenciais* de Português para o 4ºano de escolaridade e que consideramos terem sido trabalhadas ao longo das sessões, tais como *resumir segmentos de texto relevantes para a construção de sentido; mobilização de saberes e experiências interdisciplinares; desenvolvimento e consolidação de regras de ortografia* (utilização de acentos, processos de formação de palavras); *consciencialização da existência de diferentes formas de organizar um texto*, tendo em conta a sua finalidade (por exemplo, a leitura da notícia em francês ou a escrita de notícias para o jornal do agrupamento); *formulação de questões acerca da língua a partir da observação e descobrir regularidades na formação de palavras* (cf. Ministério da Educação, 2018, pp.7-13).

Verificámos que o grupo de alunos recorreu várias vezes à comparação das palavras desconhecidas a uma palavra que conheciam e achavam parecida:

SII [leitura dos textos em espanhol na apresentação “Odisseia do Cacau”]:

66.PE1 – Então onde diz “árbol”, vocês acham que quer dizer “álbum”?

67.Alunos – “*Sim. Não. Não, penso que não.*”

68.PE1 – Então, o que será?

[...]

69.Manuel– “*Diz cacaqueiro.*”

70.PE1- Onde?

71.Manuel- “*árbol*”.

72.PE1 – O que te lembra a palavra “árbol”?

73.Manuel– “*Ah, árvore!*”

[...]

Na próxima transcrição verifica-se a mesma situação:

SV [Momento de leitura da expressão “comércio justo”, escrita no quadro em várias línguas]:

82.Alunos – “*commerce...comércio*”

83.PE1 – Comércio. Como é que sabem?

84.[?] – “*Porque comparámos. É parecido com o português*”

Alguns alunos referiram que acederam ao significado das palavras através da observação do seu radical e também pelo processo de transferência, pois quando não

conseguiram compreender a língua recorriam às imagens (por exemplo, no momento de ordenação do texto sobre a cadeia de produção do cacau):

154.PE1 – Queres-me dizer tu, Marta? Dizer, “esta palavra está em francês, mas eu compreendi que...” \ \ Como é que conseguiram perceber o significado do texto?

155.Dinis – *“Pelo radical da palavra.”*

156.PE1 – Pelo radical da palavra, mais?

157.Dinis – *“Pela imagem\”*

158.Telmo – *“E por ler as frases.”*

Vários foram os momentos em que o grupo refletiu sobre as diferenças entre a sua língua materna e as línguas com as quais estava a contactar, revendo simultaneamente, a acentuação:

SV:

41.PE1 – Qual é a diferença entre este [4 -*expressão escrita em espanhol*] e este [6-*expressão escrita em português*]?

42.Alunos – *“É o acento.”*

43.PE1 – E nós em português escrevemos com ou sem acento?

44.Alunos – *“Com. Sem.”*

45.PE1 – Com acento. \ Então, qual é que está escrita em português?

46.Alunos – *“O 6.” [expressão escrita em português].*

Em determinados momentos a estratégia a utilizar pelos alunos passou pela tradução, resumindo pequenos segmentos do texto, o que lhes permitiu aceder ao sentido geral do texto:

SV [leitura dos princípios do comércio justo, em espanhol, na apresentação *powerpoint* “Comércio Justo”]:

144.Manuel– *“Oportunidade \ para os produtores \”*

[145.PE1 – Oh Manuel lê tu já que estás aqui mais perto.]

146.Manuel– *“1 - Oportunidades para produtores \ desfavorecidos; 2- transferência e responsabilidade; 3- pra...comércio justo”*

147.PE1 – Práticas comerciais justas

148.Manuel– *“Pago justo.”*

149.PE1 – Pago justo que nós podemos traduzir para um pagamento justo, isto está em espanhol como já viram.

150.Manuel– *“No ao trabalho infantil, no ao trabalho forçado.”*

[...]

As atividades desenvolvidas desencadearam momentos de reflexão e partilha de conhecimentos sobre diversas línguas através da mobilização de diversas estratégias. Este trabalho de reflexão, comparação e observação acreditamos que conduziu a um melhor conhecimento por parte dos alunos em relação à sua própria língua (conhecimento linguístico e metalinguístico) e conduziu a atitudes de abertura às outras línguas na medida em que os alunos perceberam que recorrendo a determinadas estratégias são capazes de compreender enunciados em línguas diferentes do português. Durante as sessões, pudemos aperceber-nos de uma mudança de atitude por parte dos alunos, já que, numa primeira fase do projeto, os alunos achavam e diziam que não conseguiam perceber nada de um enunciado escrito noutra língua (diferente da sua língua materna). Mais tarde, para os alunos, a língua já não era considerada como uma muralha intransponível e opaca. Esta situação deu sentido ao projeto, na medida em que um cidadão globalmente competente deve ser um sujeito com capacidade de adaptação à mudança, respeito pela diversidade, compreendendo-a e agindo nela com empatia (cf. Chen, 2005). Esta mudança de atitude por parte dos alunos contribuiu, não só, para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação aos Outros e às línguas, como também demonstra que o projeto proporcionou o início do desenvolvimento de uma competência comunicativa global. No geral, as atividades em que os alunos estiveram implicados durante a semana em que decorreu o projeto ajudaram ao desenvolvimento e construção desta competência comunicativa global, pois as mesmas fomentaram o contacto com a diversidade de línguas, o conhecimento de outras realidades diferentes da sua e a oportunidade de se colocarem no lugar do Outro.

Os conhecimentos desenvolvidos e aprofundados assim como as estratégias mobilizadas, ao possibilitarem aos alunos compreenderem enunciados em outras línguas, resultaram numa aproximação à diversidade de línguas que caracteriza o mundo. Para além disso, baseando-nos na literatura, apenas um indivíduo capaz de pensar, falar e compreender em outras línguas é capaz de desenvolver atitudes que permitam uma interação pacífica e respeitosa entre indivíduos de vários lugares do mundo, daí a importância desta categoria porque nos mostra que os alunos envolvidos neste projeto começa a dar os primeiros passos como cidadãos que respeitam a diversidade do mundo, respeitam o Outro que é linguística (e culturalmente) diferente e compreendem a importância das línguas na sua vida.

Com a construção da biografia linguística na primeira sessão do projeto os alunos aperceberam-se da imensa quantidade de línguas diferentes que coexistem nas suas

vidas, nas mais diversas situações, como por exemplo, “*filmes em chinês*” (SI.111.Manuel), amigos/colegas de escola “*eu em Viseu tinha um amigo que era chinês*” (SI.156.Marlene), “*nos canais [de televisão]*” (SI.182.Dinis), “*na televisão, enciclopédias, no youtube, nos anúncios, nos produtos*” (SI.197.Alunos). Evidenciam também o contacto com outras línguas fora de sua casa, “*Normalmente quando vamos a um café e diz “Não fumar”, diz em três línguas, alemão, inglês e português*” (SI.199.Telmo).

É notória a valorização das línguas por parte dos alunos, pois, quando os questionámos sobre a possibilidade de as línguas se extinguirem, responderam que isso era impossível acontecer – “*As línguas nunca se terminam.*” (SI.205.Dinis), encontrando outras possibilidades como “*Falava-se a língua gestual*” (SI.204.Manuel) ou “*íamos ficar só com uma língua*” (SI.206.Filipa). Para além disso, a língua é algo percebido como tão valioso e importante que quando os questionámos sobre o que acontece quando desaparece uma língua, os alunos afirmaram que com a língua desapareceria também o país onde essa língua era falada, relacionando, possivelmente, a língua à comunidade de falantes. Revelando-se assim conscientes da importância e necessidade da comunicação para a vida social de cada um, “*Imagina, na Espanha, a língua acaba e as pessoas não conseguem falar umas para as outras, mudam de país e depois ... só podem falar para familiares*” (SI.213.Filipa).

Também quando questionados sobre a importância ou não de conhecer outras línguas, os alunos demonstraram que valorizam o Outro (“*Sim, porque quando nós vamos a outro lado é bom nós falamos essas línguas*” – FFS1.Telmo, “*Sim, eu acho que sim porque assim ficamos a saber as línguas que os outros falam*” – FFS1.Rodolfo, “*Sim porque quando estamos com pessoas estrangeiras podemos conversar*” – FFS1.Marta), a sua língua e a importância de comunicarem para diversos fins. O grupo de participantes vê as línguas como forma de conhecer outras culturas, “*Sim, porque é divertido e aprendermos a falar a escrever e a aprender tradições de cultura geral*” (FFS1.Filipa), “*Sim, porque assim aprendemos outros modos de viver*” (FFS1.Tiago); como uma ferramenta para o seu futuro “*Eu acho que sim porque qualquer dia podemos precisar delas*” (FFS1.Manuel), “*Sim, porque aprendemos as línguas para os nossos futuros*” (FFS1.Leticia); e ainda as línguas como fonte de saber ou meio para adquirir conhecimentos, “*Sim, Porquê podemos aprender mais*” (FFS1.Reinaldo), “*Sim, porque aprendemos coisas novas*” (FFS1.Daniel). Os dados recolhidos permitem-nos inferir que as atividades realizadas ao longo de todo o projeto, no seu conjunto, proporcionaram oportunidades de reflexão em relação a si, ao mundo, aos Outros e às relações existentes entre estes aspetos, levando uma aluna a manifestar a sua vontade de ver o mundo da forma que os Outros (diferentes de si) veem,

“gostava de aprender a sua língua os seus costumes e ver o mundo como eles vêm” (FFS2-3.5.Marta).

3 - Síntese dos resultados

Terminada a análise dos dados recolhidos, importa fazer uma breve síntese dos mesmos, tendo em conta as duas grandes categorias em que foram apresentados, a primeira categoria relativa ao comércio justo e a segunda relacionada com a diversidade linguística.

Com a análise da primeira categoria **C1. Comércio Justo**, verificámos que os alunos desenvolveram e/ou aprofundaram conhecimentos, capacidades e atitudes que vão ao encontro daquelas que temos vindo a mencionar ao longo deste relatório como sendo características de um cidadão globalmente competente (cf. Capítulo I). Em relação aos conhecimentos, foram notáveis as descobertas realizadas pelo grupo de alunos. Estes alunos aprenderam sobre conteúdos que estão curricularmente previstos, como é o caso das atividades económicas, sobre os tipos de comércio que podem existir e fizeram revisões sobre os produtos que Portugal exporta. Através de cálculos e análise de textos na sua língua materna e noutras línguas, perceberam o processo da cadeia de produção do chocolate, assim como as condições de trabalho dos produtores de cacau, o que os conduziu a novos conhecimentos, mas desta vez, sobre os problemas globais de que o nosso mundo padece. Estes problemas estão relacionados com o trabalho infantil, as desigualdades sociais, o consumo não responsável e a poluição que daqui decorre. Com as atividades e estratégias em que estiverem envolvidos, mobilizaram diversas capacidades que, dado os condicionalismos temporais e contextuais, não podemos dizer se foram desenvolvidas ou aprofundadas com o projeto. No entanto, os resultados correspondem à nossa ambição de desenvolver e implementar um projeto que incitasse à mudança, reflexão e questionamento. Quanto às atitudes em relação a si, aos Outros e ao mundo, se inicialmente os alunos não encontravam relação entre as suas vidas e as suas ações com a vida das crianças na Costa do Marfim, no final do projeto foi visível a consciência que manifestam de que as suas ações têm peso e podem contribuir para a mudança. Esta consciencialização dos alunos permite-nos inferir que compreendem agora, com mais clareza, a relação de interdependência que caracteriza o nosso mundo e, por isso, apesar de não os termos questionado sobre a definição deste conceito, podemos encontrá-la na análise dos dados. Acreditamos, ainda, ter cumprido uma das funções da educação global, uma educação que visa ser transformadora, como já referimos no enquadramento teórico deste relatório, uma educação “capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas

para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos” (Cabezudo et al., 2010, p.68).

Por sua vez, na segunda categoria **C2. Diversidade Linguística**, consideramos que o projeto contribuiu para o desenvolvimento e/ou aprofundamento dos conhecimentos do grupo de alunos, das suas capacidades de observação, comparação e reflexão sobre a(s) língua(s), bem como da sua disposição positiva em relação a línguas e culturas diferentes da sua. Assim, ao nível dos conhecimentos das crianças, estes manifestaram-se essencialmente na compreensão sobre o que são famílias de línguas, a origem da língua portuguesa, a consciencialização de que o brasileiro não é uma língua, mas sim uma variante da língua portuguesa, e também sobre alguns aspetos linguísticos em relação às línguas estudadas, que por serem da mesma família (maioritariamente) permitiram aos alunos observar algumas semelhanças e diferenças ao nível da grafia e do léxico, por exemplo. As atividades realizadas fomentaram o uso de estratégias de compreensão de enunciados em diferentes línguas e foi evidente a mudança de atitude dos alunos em relação a línguas diferentes da sua. Inicialmente os alunos diziam que não percebiam nada, que era impossível ler e que tínhamos “exagerado nas tarefas” (eram muito difíceis). No final, enunciados em línguas diferentes da sua já não causavam estranheza, levando-nos a concluir que, com o projeto, foi possível mudar a atitude dos alunos em relação às línguas que desconhecem e ao que é diferente, valorizando essas diferenças. Em última instância, o trabalho desenvolvido conduziu a uma abertura ao Outro, à sua língua, cultura e, por isso, consideramos que se deu o primeiro passo para a construção de cidadãos do futuro que começam a desenvolver uma competência comunicativa global.

Por fim, importa destacar que o projeto contribuiu para o desenvolvimento de cidadãos e professores-investigadores conscientes, com predisposição para agir, capacidade de reflexão sobre o mundo e sobre o Outro, sempre no sentido de contribuir para a construção de um mundo mais justo e sustentável.

Considerações finais

Chegámos ao momento que dita o final deste percurso, por essa razão é crucial relembrar o propósito do estudo que dele faz parte, responder às questões de investigação formuladas, perceber se atingimos os objetivos a que nos propusemos e refletir sobre as potencialidades e limitações do projeto “Juntos, aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo!”. Além disso, enquanto cidadã e enquanto professora-investigadora em formação é importante refletir sobre as mudanças e aprendizagens que todo o percurso de formação despoletou.

Como já referido anteriormente, no enquadramento teórico, a globalização, as rápidas transformações e a proximidade entre todos os que habitam esta “aldeia global” traduz-se em diversos desafios a que o cidadão do futuro tem de dar resposta e a escola desempenha um papel crucial nesse sentido. Estes desafios estão relacionados com a capacidade de agir e intervir num planeta que requer da parte dos seus habitantes muita versatilidade, já que nada é previsível. Portanto, é determinante que os cidadãos do futuro sejam dotados de determinadas características que os tornem capazes de ler criticamente o mundo que os rodeia, agindo no sentido de promover a construção de um mundo mais justo, equitativo e sustentável. Num mundo pautado pelas migrações e pelo esbatimento de fronteiras entre povos, línguas e culturas, o entendimento pacífico e respeitoso entre todos é necessário e, por isso, são colocados novos desafios também em relação às competências de comunicação dos sujeitos. Surge assim a necessidade de educar para a evolução tecnológica e literária e para as diversidades do mundo, entre elas, a diversidade linguística. Por esta razão, é necessária uma educação transformativa, que “não vise apenas formar «bons» alunos, mas conferir-lhes «um sentido de cidadania, assente na humanização das relações em sociedade e na preocupação relativamente ao mundo e ao “Outro” (Carvalho, 2015, p.8 as cited in Lourenço, 2017, p.64-65). Para que um indivíduo consiga atuar e contribuir para a resolução dos problemas que existem à escala global, precisa de interagir com outros, ou seja, é imprescindível que desenvolva as suas competências comunicativas para se adaptar à diversidade que preenche a sua vida, para que consiga desenvolver-se plenamente e também para compreender o seu mundo e para nele participar plenamente.

Entendemos assim que um cidadão globalmente competente deve ser também um cidadão comunicativamente competente, isto é, alguém que desenvolveu capacidades que lhe permitem ler e compreender o mundo e adaptar-se às situações comunicativas em que

está envolvido, podendo elas implicar várias línguas e várias linguagens, daí a importância do desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricomunicativa global.

Dada a relação simbiótica entre a educação global e a diversidade linguística, o nosso projeto procura abarcar estes dois grandes temas. Para isso, procurámos trabalhar uma das grandes dimensões da Educação Global (o comércio justo) e integrar, simultaneamente, ao longo das sessões estratégias de sensibilização à diversidade linguística, propiciando assim que os alunos contactassem com outras línguas, refletindo sobre elas.

Após a análise de dados e tendo em conta os objetivos que definimos, conseguimos chegar a algumas conclusões e procuramos agora responder às questões de investigação formuladas. Para responder à primeira questão, *Como desenvolver um projeto de Educação para a Cidadania Global no 4º ano de escolaridade?* podemos dizer que o caminho percorrido é a resposta que mais completa nos parece, ou seja, a resposta está encerrada nas fases de produção, avanços e recuos por que o projeto passou. Consideramos que, efetivamente, tal como explanámos no enquadramento teórico, uma educação para a cidadania global deve partir de situações do microcontexto dos alunos, aquilo que os alunos conhecem (local), para que gradualmente os alunos cheguem ao global, no caso do nosso projeto, a situação de trabalho infantil na Costa do Marfim, o comércio in(justo), as desigualdades sociais, a poluição, o consumo irresponsável. Para além disso, um projeto deste âmbito deve ter em atenção as dimensões e objetivos de uma Educação Global. Importa, igualmente, procurar enquadrar o projeto nos conteúdos curricularmente previstos para este ciclo de ensino, pois verificámos que os assuntos explorados ao longo da semana em que decorreu o projeto permitiram aos alunos refletir sobre aprendizagens realizadas anteriormente e serviu como mote para aprendizagens que se poderiam seguir. Assim, o referido projeto não foi introduzido de forma descontextualizada e não foi entendido como algo completamente diferente daquilo que os alunos estavam a aprender nas diferentes áreas curriculares e isso trouxe-lhe coerência e pertinência. Por essa razão, consideramos que projetos de Educação para a Cidadania Global podem e devem ser desenvolvidos em contexto escolar e não colocam em causa as aprendizagens do currículo. Para além disso, o projeto mostrou possibilitar um ensino não compartimentado, fomentando o pensamento crítico, a capacidade de relacionar assuntos e conteúdos e colocando o aluno como agente ativo na/da sua própria aprendizagem, o que nos leva a salientar os elevados níveis de implicação ao longo das sessões, sendo elas próprias mais apetecíveis do que o intervalo como nos foi possível observar diversas vezes. Ainda neste seguimento, recordamos os momentos em que os

alunos, nas diversas sessões, identificavam qual era a área curricular que estavam a trabalhar e mostravam-se surpreendidos por estarem a trabalhar várias áreas ao mesmo tempo, naquele período em que o horário mostrava que devia ser Língua Portuguesa, ou Estudo do Meio ou Expressões, por exemplo.

Por sua vez, a segunda e a terceira questão de investigação que formulámos, *Como se pode integrar a Sensibilização à Diversidade Linguística num projeto de Educação para a Cidadania Global com enfoque no tema “comércio justo”? e “Quais os contributos dessa integração na formação dos alunos?”*, são respondidas tendo em conta as atividades realizadas e a naturalidade com que foram surgindo ao longo do projeto. Foram atividades que fizeram sentido para os alunos e a inclusão de textos em outras línguas foi pertinente já que a ambição era desenvolver um projeto que visava promover mudanças nos participantes e algumas mudanças foram visíveis apesar da curta duração do mesmo no que diz respeito às suas formas de olhar as línguas.

Consideramos que as línguas e os conhecimentos sobre as mesmas potencializaram a tomada de consciência da existência do Outro nas suas vidas e a necessidade que os cidadãos têm uns dos outros. Os aspetos anteriormente referidos estão relacionados com o primeiro objetivo de investigação que delineámos “compreender de que forma se pode integrar uma abordagem de Sensibilização à Diversidade Linguística num projeto de Educação para a Cidadania Global com enfoque no tema “comércio justo” e qual o contributo dessa integração na formação dos alunos”. Acreditamos que os dados nos permitem concluir que essa integração aparece de forma natural e vai ao encontro do tema do comércio justo, na medida em que os produtos ao longo da sua cadeia de produção passam por diversos países, línguas e culturas e as atividades mostravam isso mesmo. As próprias embalagens dos produtos são reveladoras dessa diversidade e, por isso, a presença de outras línguas e outros lugares do mundo foram surgindo natural e gradualmente à medida que as descobertas sobre os produtos (neste caso, o chocolate) iam surgindo e se iam amplificando. Importa ainda dizer que, no nosso entender, um projeto em torno desta temática ficaria incompleto sem esta abordagem, recorrendo à Sensibilização à Diversidade Linguística, pois as línguas permitem uma maior aproximação ao Outro, o que nos leva a pensar que o contacto com a pluralidade linguística, com as línguas das crianças da Costa do Marfim, enfatizou o sentido de injustiça social sentida pelos alunos, assim como o desenvolvimento da capacidade empática evidenciada por eles. Ainda neste sentido, esta integração conduziu os alunos a momentos de reflexão sobre as línguas diferentes da sua e sobre a sua língua materna, desenvolvendo assim a competência (meta)comunicativa dos alunos. Cabe-nos também referir que o trabalho em

torno das línguas dos alunos, das línguas da vida dos alunos possibilita ao professor-investigador conhecer melhor o aluno e as suas vivências porque percebemos que muitas das crianças têm familiares que falam outras línguas, que nasceram noutros países e que eventualmente poderão ter outras visões passíveis de promover atividades enriquecedoras em contexto educativo, contribuindo também para a elaboração de projetos que envolvam a escola e a família. Além disso, ao conhecer melhor os alunos, o professor-investigador pode também adequar melhor a sua prática educativa indo ao encontro das necessidades e interesses deles.

O segundo objetivo que diz respeito à avaliação do projeto ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos, apesar de não podermos afirmar que foi apenas o projeto que provocou uma mudança de atitude nos alunos, podemos dizer que o projeto promoveu uma atitude mais reflexiva, mais atenta e mais consciente em relação ao mundo e aos Outros. A este propósito, salientamos a resposta de um dos alunos que, quando questionado sobre o que mais tinha gostado de aprender em determinado dia, responde que havia sido o facto de: *“que aviam crianças que andavam a trabalhar no duro e que eu nem sabia que existiam crianças a trabalhar”* (FFS2-3.4.Guilherme). Esta resposta, para além de revelar capacidade empática em relação àquelas crianças vítimas de trabalho infantil, denota também a existência da tomada de consciência das desigualdades do seu mundo. Por sua vez, a inserção de atividades de SDL, no nosso entender, ajudou a esbater possíveis barreiras que pudessem existir entre os alunos e os Outros (diferentes de si) que se possam vir a cruzar nas suas vidas, para além disso, contribuiu para o interesse e curiosidade em aprender outras línguas.

Focando agora a nossa atenção para os conhecimentos curricularmente previstos, acreditamos que o projeto “Juntos, aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo!” cumpriu a ambição de ser um projeto curricularmente integrado e interligado porque ao longo da semana em que se desenrolou foram vários os assuntos (re)vistos e (re)descobertos que se traduziram em aprendizagens por parte dos alunos. Podemos referir, a título de exemplo, que na área de Língua Portuguesa explorámos vários tipos de texto, os processos de formação de palavras, a acentuação, a oralidade, a compreensão de textos e a planificação e textualização de textos e a pesquisa orientada em sites, com recurso à internet; na área de Estudo do Meio abordaram-se assuntos relacionados com os tipos de comércio, posição geográfica de países, o clima, tipos de produtos, atividades do setor económico e a romanização da Península Ibérica; na área da expressão plástica foram vários os momentos em que os alunos tiveram oportunidade de criar livremente as suas produções plásticas mostrando ideias e sentimentos através delas; na área da

matemática foram (re)vistos conteúdos relacionados com o cálculo de percentagens, análise de gráficos, cálculos utilizando a divisão, o dinheiro e as estimativas.

Apesar das conclusões a que o projeto nos permitiu chegar e do balanço positivo que fazemos do mesmo, houve algumas limitações que importa evidenciar. A primeira está relacionada com o curto período de tempo em que decorreu o projeto. As sessões eram longas, exigiam e necessitavam de tempo para que os assuntos pudessem ser discutidos, para além disso, os alunos iam mostrando interesse em conhecer mais sobre determinados aspetos (línguas, países, problemas globais) e nem sempre foi possível enveredar por esses caminhos. Por esta razão, achamos que fazia sentido que o projeto continuasse porque surgiram outros problemas associados aos que foram explorados. Por exemplo, a deflorestação está relacionada com as plantações de cacau, na medida em que a globalização tornou o chocolate um doce apreciado em muitos lugares do mundo, levando à maximização da produção; a poluição provocada pelos transportes a longas distâncias merecia ser trabalhada mais tarde porque o tema surgiu várias vezes ao longo da semana; o trabalho infantil que surge associado a outros produtos, não só alimentares mas também têxteis; as guerras e as migrações em massa foram também tópicos tocados ao longo da semana; as línguas suscitaram muita curiosidade e importava continuar a alimentá-la; enfim, não fosse o tempo limitador, este projeto podia estender-se e viajar para outras dimensões da Educação Global, o que nos mostra, a nós e aos alunos, que os problemas são globais e estão todos interligados.

Para além de tudo o que referimos anteriormente, sentimos alguma dificuldade em inicialmente “ligar” os problemas globais à diversidade linguística, no entanto, parece-nos que depois tudo foi surgindo com mais naturalidade. Outro aspeto que se revelou difícil foi a articulação entre os três papéis em que estávamos implicadas, por um lado, a criação do projeto, por outro lado a recolha de dados e, ainda, o papel de professora-estagiária. Talvez por isso esta experiência se tenha revelado tão enriquecedora e desafiante, já que foi o nosso primeiro contacto mais direto com a profissão docente com a componente investigativa, que ela exige, e que sempre nos irá acompanhar. Por tudo o que o projeto e a Prática Pedagógica envolveram podemos dizer que nada é como era antes, nós, profissionais de educação em formação passámos por um processo que nos transformou, que nos fez crescer, evoluir e ficar cada vez mais “enleadas” nesta missão de educar. As aprendizagens foram imensas, as emoções brotavam a cada momento e também os medos e inseguranças fizeram parte dos nossos dias. O projeto, propriamente dito, teve a duração de uma semana, mas nas semanas anteriores à sua implementação todo o processo de construção e pesquisa de recursos e estratégias permitiu-nos aprender sobre

muitos assuntos relacionados com os problemas globais, com o cacau e a sua cadeia de produção, com o comércio justo, mas também sobre as línguas e estratégias para trabalhar a cidadania global e a diversidade linguística. Concomitantemente, aprendi a ser professora e educadora-investigadora, e esse percurso, no meu entender, tem tanto de belo como de assustador, porque ser professor ou educador é uma profissão que acarreta a responsabilidade de várias vidas nas nossas mãos e o facto de a nossa formação nos permitir vir a ser professores e educadores conscientes torna mais difícil ainda o nosso papel. Isto porque quem não consegue saber o que pode fazer melhor, não se inquieta; mas quem consegue refletir na e sobre a sua ação, todos os dias, carrega o peso de saber que podia ter feito melhor. A experiência formativa vivenciada num 4º ano de escolaridade foi diferente daquela que tinha previamente vivido na Educação pré-escolar, no entanto, considero que ambas me ajudaram bastante a perceber que tipo de professora quero ser. Os ambientes educativos são muito diferentes, uma sala de aula e uma sala de atividades, por si só, exigem posturas diferentes, mas quando experienciei um e outro percebi que a forma de agir e intervir pode ser semelhante, não é necessário o distanciamento que eu imaginava e o afeto marca também presença. No final deste percurso não me considero uma professora ou educadora exímia, mas tudo o que vivi ajudou-me a ser uma “quase-professora” que procurará, permanentemente, questionar e melhorar a sua prática.

As imensas leituras realizadas alargaram exponencialmente o meu quadro de referências ao nível dos conhecimentos sobre as temáticas estudadas e sobre as estratégias a utilizar ao longo da prática pedagógica. Por sua vez, o processo de escrita e reescrita contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências de escrita e também de leitura e de reflexão sobre a escrita. Para além disso, descobri que tenho capacidades que achava não possuir no que diz respeito à compreensão de outras línguas, por essa razão, eu própria passei por um processo de autossensibilização à diversidade linguística e alargamento da minha cultura linguística. Também nós nos tornámos mais conscientes do nosso papel no Mundo, mais atentas e com uma sensação de missão, a missão de educar cidadãos globalmente competentes, capazes de ler e compreender o mundo que os rodeia, capazes de agir e intervir no sentido de conseguirmos que o mundo se torne, projeto a projeto, ação a ação, num lugar mais sustentável, humanamente acolhedor, pacífico, justo e equitativo.

Esta ambição só é concretizável num mundo em que os professores tenham “uma formação mais adequada às exigências do mundo atual e à heterogeneidade dos contextos educativos, que desenvolva um conhecimento e uma compreensão mais profundos de questões relacionadas com a diversidade a diferentes níveis e que fomente atitudes de

respeito face ao Outro” (García et al.,2010 as cited in Lourenço, Andrade, & Martins, 2017, p. 78).

Termino com a máxima que me acompanha em todos os momentos, e porque o futuro é incerto:

“Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
no mínimo que fazes.” – Fernando Pessoa

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Professor Investigador. Que sentido? Que formação? In *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21–30). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá (coords.), M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue - Alguns percursos didáticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didáticas e Metodologias de educação - Percursos e Desafios* (pp. 489–503). Évora: Universidade de Évora.
- Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: Reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 15(September 2016), 69–89. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/11602>
- Andrade, A. I., Martins, F., & Leite, F. (2002). Práticas actuais e perspectivas futuras - A biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das línguas estrangeiras. *Educação & Comunicação*, (7), 76–85.
- Andrade, I., Araújo e Sá, M. H., Pinho, A. S., & Martins, F. (2010). *Olhares sobre a sensibilização à diversidade linguística em Portugal: desafios e possibilidades da educação para o plurilinguismo*. França: Presses Universitaires de Rennes.
- Assembleia da República. (1986). Lei de bases do sistema educativo. Lisboa, Portugal: Assembleia da República. Retrieved from <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita - Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolton, S. (1991). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Didier.
- Botelho, F. (2009). Aprendizagem do português e multiliteracias. *Medi@ções*, 1, 60–75.

- Cabezudo, A., Christidis, C., Silva, M. C., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G. (2010). *Guia prático para a educação global - Um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Retrieved from <https://rm.coe.int/168070eb92>
- Candelier, M. (2000). L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum (Rapport d'Atelier 1/2000). Retrieved from <http://archive.ecml.at/documents/reports/WS200001.pdf>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J.-F. de, Lörincz, I., Meissner, F.-J., ... Molinié, M. (2013). *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Competencias y recursos*. Retrieved from <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J., Lörincz, I., Meißner, F.-J., ... Schröder-Sura, A. (2012). *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Retrieved from <http://book.coe.int>
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chen, G.-M. (2005). *A model of global communication competence*. *China Media Research* (Vol. 1). University of Rhode Island. Retrieved from <http://www.chinamediaresearch.net>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. Perspectivas actuais/educação*. Edições ASA. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf%0Ahttp://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 455–479.
- Delors, J. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Despacho nº5908/2017 (2017). Diário da República: II série, nº128. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf
- Despacho nº6173/2016 (2016). Diário da República: II série, nº245. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/2016_despacho6173.pdf
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Á. de Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105–126). Porto: Porto Editora.
- Fairtrade Foundation. (n.d.). The negotiating game. Retrieved November 30, 2018, from <https://schools.fairtrade.org.uk/resource/the-negotiating-game/>
- Ferrão Tavares, C. (2007). *Didática do Português - Língua materna e não materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Galisson, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de didática das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Giddens, A. (1998). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lourenço, M. (2013). Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento). Retrieved from <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/11428/1/7822.pdf%0Ahttp://ria.ua.pt/handle/10773/11428>
- Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. "Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global"* (pp. 63–92). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga Sul.

- Lourenço, M., Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento profissional. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 2(2), 76–99.
- Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. Educating for Global Competence*. New York: Asia Society. Retrieved from asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf
- Martins, F. (2002, May). Biografia linguística e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade. *XI EndiPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Giãoia (Brasil)*, 26–29. Retrieved from http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística. Um estudo com futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Teses/2008001380>
- Ministério da Educação. (2004). Organização curricular e programas. *Ministério Da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais - 4ºano Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., ... Macedo, E. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. (República Portuguesa, Ed.). Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... Rodrigues, S. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação e Ciência. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Oxfam. (2015). *Global citizenship in the classroom: A guide for teachers* (Oxfam). Retrieved

from <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/global-citizenship-in-the-classroom-a-guide-for-teachers>

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Paula, J. (2015). *Intercompreensão em línguas românicas - uma abordagem do texto expositivo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório de mestrado).

Pereira, L., & Azevedo, F. (2003). *Como abordar...a produção de textos escritos*. Lisboa: Areal Editores.

Pereira, L., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

Peterson, A., & Warwick, P. (2015). *Global learning and education : kew concepts and effective practice*. New York (NY): Routledge.

Pitteloud, M. F. (2016). *La chaîne du chocolat*. Lausanne: éducation21. Retrieved from http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/kit-edd/BNE-Kit_Chocolat_Cycle 2_FR_121016c.pdf

Reimers, F. (2009). Educating for global competency. In J. Cohen & M. Malin (Eds.), *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education*. New York: Routledge Press. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/314934070_Educating_for_Global_Competency

Sá, S. M. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado). Retrieved from <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4653/1/209738.pdf>

Sá, S. M. (2012). *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável. Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?* Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento). Retrieved from <https://ria.ua.pt/handle/10773/10838>

Savignon, S. J. (2017). Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of english language teaching*, 1–7. <http://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>

Silva, F. (2017). *Intercompreensão e cidadania global nos primeiros anos de escolaridade*.

- Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório de mestrado).
<http://doi.org/10.1038/ncomms12881>
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In *Novas Metodologias em Educação* (Vol. 8, pp. 197–226). Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO). Brasília: UNESCO.
<http://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782576>
- UNESCO. (2016a). *Educação para a cidadania global tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO. Retrieved from
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244826POR.pdf>
- UNESCO. (2016b). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO. Retrieved from
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>
- United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. *General Assembly 70 Session, 16301*(October), 1–35.
<http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Vilches, A., Praia, J., & Valencia, G. U. De. (2008). O antropoceno: entre o risco e a oportunidade. *Educação, Temas e Problemas*, 3(5), 41–66.
<http://doi.org/10.1590/S0103-40142015000200023>
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix.

Anexos

Anexo 1 – Apresentação “Biografia linguística”



<p>Legenda:</p> <p>Amarelo – A(s) língua(s) que falamos.</p> <p>Laranja - A(s) língua(s) que não falamos mas que percebemos.</p> <p>Verde - A(s) língua(s) que não falamos mas que já ouvimos falar.</p> <p>Azul - A(s) língua(s) que não falamos mas que já vimos escritas.</p>	<p>A large, stylized flower graphic with five petals in yellow, orange, green, and blue. In the center of the flower is a circular inset photograph of a group of diverse children smiling and posing together.</p>
---	---

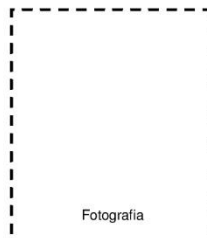
Anexo 2 – Capa do *Diário das Descobertas*

Nome:

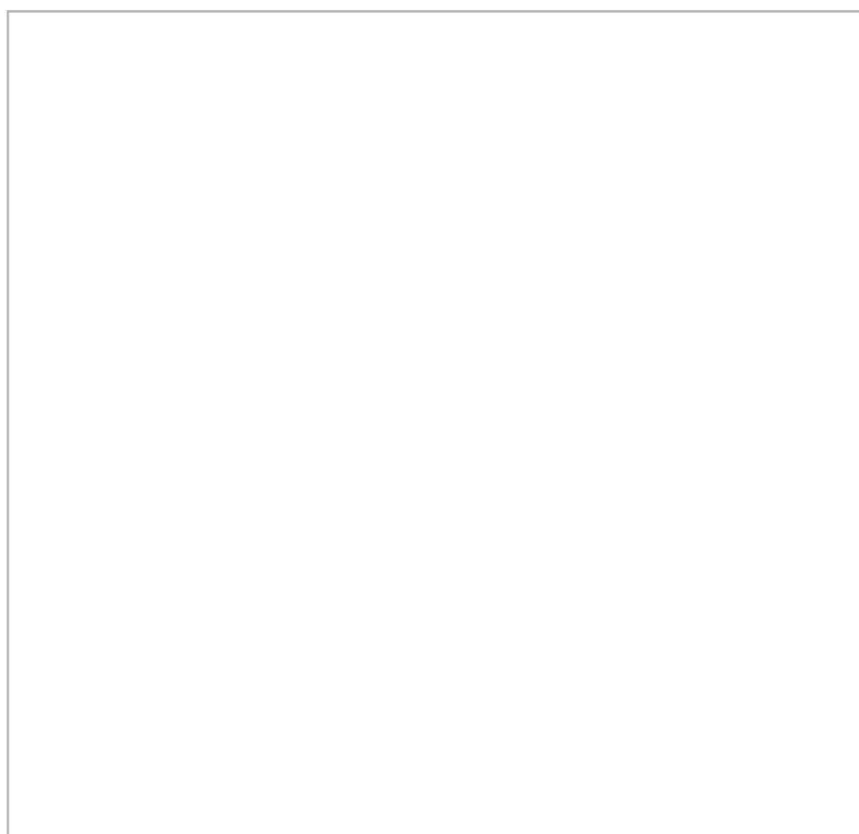
Apelidos:

Localidade:

País:



O meu diário das descobertas!





O meu diário das descobertas!



O meu diário das descobertas!



O meu diário das descobertas!



Anexo 4 – Ficha de descobertas sobre as línguas (FDL)

AS MINHAS DESCOBERTAS IMPORTANTES SOBRE AS LÍNGUAS

Cada vez que fizeres uma descoberta importante relativa às línguas, regista as tuas observações nesta página.

Data: _____
Descobri que... _____

Data: _____
Descobri que... _____

Data: _____
Descobri que... _____

Data: _____
Descobri que... _____

Anexo 5 – Ficha de final da sessão 1 (FFS1)

Eu, o meu mundo e o mundo de todos!

Sessão 1

Data: ___/___/___

Achas que é importante conhecer outras línguas? Porquê?



O que mais gostei na sessão de hoje:

O que gostava de aprender sobre as línguas:

Ilustra:
Como eu vejo o mundo...

A large, empty rounded rectangle with a green border, intended for a drawing or illustration.

Anexo 6 – Rótulos de embalatges de chocolates



Anexo 7 – Ficha “Chocolate: um doce em muitas línguas!”

Chocolate: um doce em muitas línguas!



Palavra encontrada	A língua em que eu penso que está escrita	Verifiquei que a língua em que as palavras estão escritas é a...

1 - Quais são as palavras que, na tua opinião, se assemelham mais umas às outras? (sublinha-as usando um código de cores)

1.2 – Na tua opinião, por que é que algumas palavras de línguas diferentes são semelhantes entre si?

Odisseia do chocolate: desde o grão à tablete!



Ana Cintrão
15 de maio de 2018

Nome científico: *Theobroma* (deriva do grego “Theo” = Deus e “broma” = alimento)

Cacaueiro



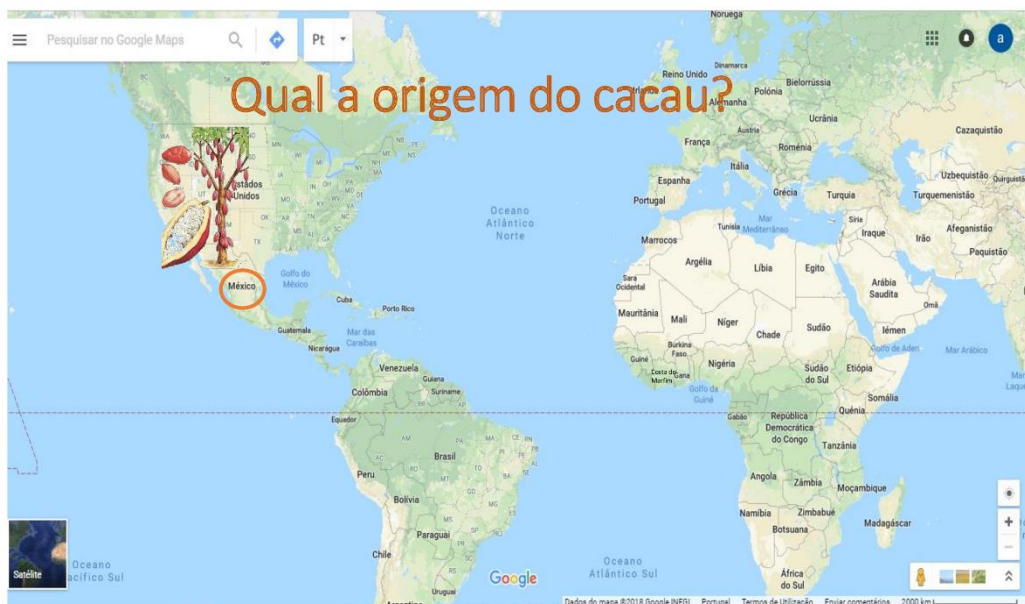
Por isso se diz que o cacau é o alimento dos deuses.

Flor de
cacau



Cacau -
fruto





México!

A aventura do cacau começou no México, pois o cacaueteiro é uma espécie nativa da América Central.

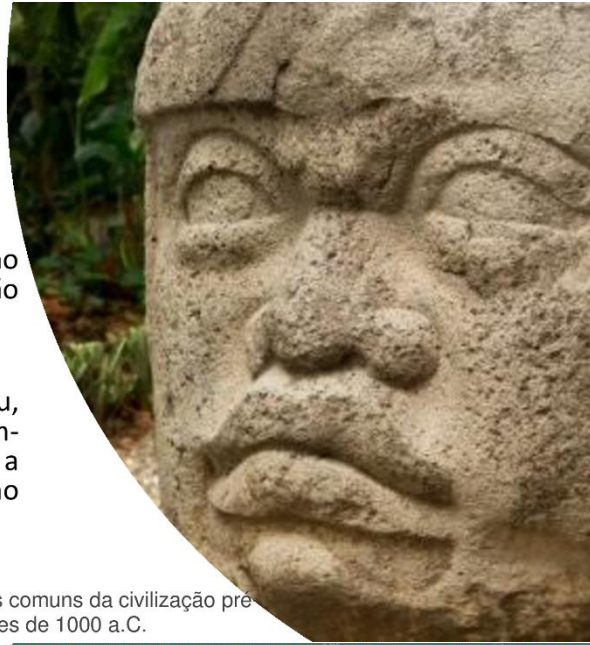
O cultivo do cacau era feito pelos povos Maias e Astecas e antes deles era a civilização Olmeca que o consumia.



1500 a.c Civilização Olmeca

Nos locais que hoje conhecemos como México e Guatemala, vivia a civilização Olmeca.

Esta civilização já cultivava o cacau, torravam as suas sementes, misturavam-lhes condimentos como o mel e a pimenta e consumiam o chocolate como bebida.



Cabeça Olmeca, esculturas comuns da civilização pré-colombiana datadas de antes de 1000 a.C.



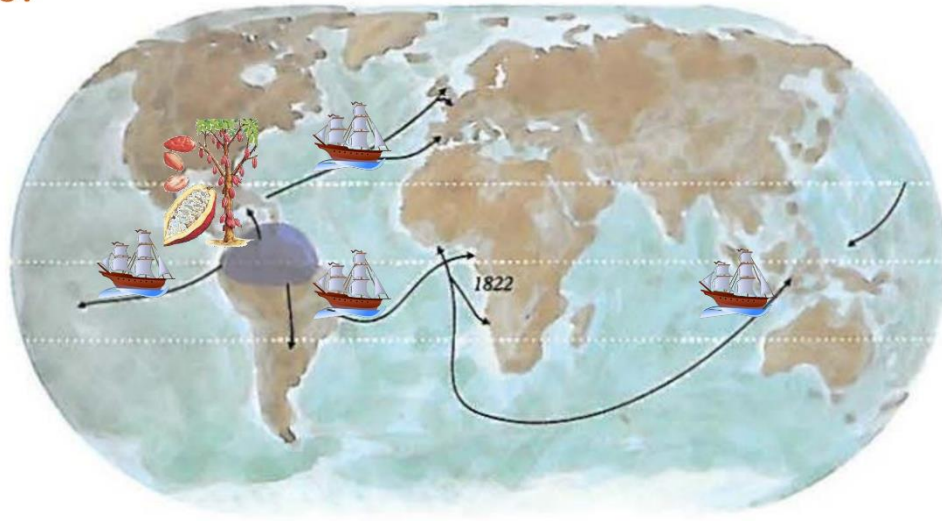
“Según los historiadores, este árbol, denominado por los indígenas, **cacahuatl**, se consideraba sagrado. En México, los aztecas creían que el cacao era de origen divino, donde el profeta **Quatzalcalt** fue quien enseñó a la gente a cultivarlo tanto como alimento como para embellecer los jardines de la ciudad de Talzitapec.”

(Jaimes y Aránzazu, 2010)



Como chegou até nós?

Mapa da difusão do cacau.



Como chegou até nós?

Séc. XV e XVI

Com a redescoberta da América por Cristóvão Colombo (1492) e mais tarde com a chegada dos espanhóis e domínio das civilizações nativas, o chocolate foi levado para a Europa.

Foi Hernán Cortez quem enviou as sementes e as receitas para a Europa!



Pintura de Hernán Cortés, conquistador espanhol

Como chegou até nós?

Séc. XVII e XVIII

A “receita mexicana” é substituída: os condimentos apimentados e picantes são trocados por açúcar, canela e baunilha no decorrer dos séculos na Europa.



Pintura alusiva ao consumo europeu do chocolate durante o século XVII

Que transformações sofreu o cacau até chegar a chocolate?

Durante el siglo XIX, las recetas originales se refinaron, y se desarrollaron las tecnologías que facilitaron el tostado y molienda de los granos de cacao, con lo cual se originó el desarrollo de la industria del chocolate y se popularizó su consumo en el mundo.

(Jaimes y Aránzazu, 2010)

O chocolate como conhecemos hoje teve influência de vários povos, línguas e culturas...

Em 1828, **Conrard Van Houtten**, chocolateiro **holandês**, descobre a extração da gordura dos grãos moídos do cacau, isso possibilitou a criação do **chocolate em pó**.

Em 1849, pela **fabricação inglesa** e engenho de **Joseph Fry** foi criado o **chocolate em barra**.

Mas a receita como a conhecemos hoje teve origem de facto pelas mãos do **suíço Daniel Peter**.



Achas que sem a diversidade dos povos, das línguas e das culturas, hoje teríamos o chocolate como o conhecemos?

Chocolate: Várias formas de comer e de dizer!

Com a expansão do cacau surgiram novas palavras para dizer “cacau” e “chocolate”, no entanto, é visível a influência do idioma indígena do México (Náhuatl), um dos locais originários do cacau.

Chocolate em Náhuatl:

xokolatl

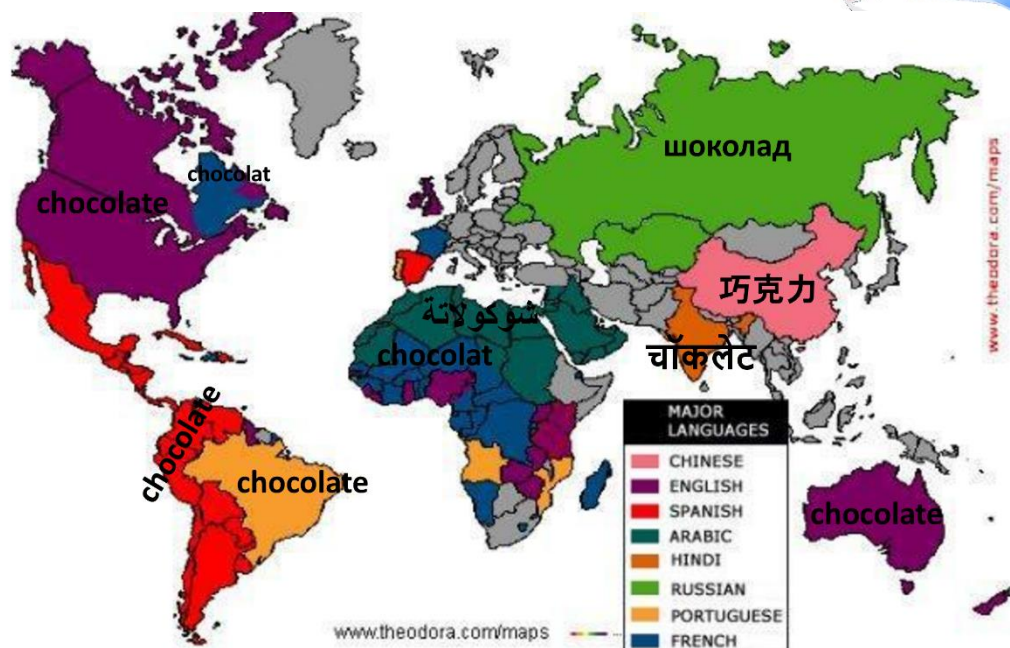
Xoko- significa amargo

-latl significa água



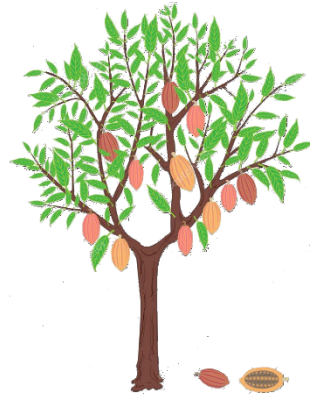
A expansão do cacau/chocolate e das formas de o dizer:

Língua:	Palavra:
Náhuatl	xokolatl
Iorubá	kòkó
Neerlandês	chocolade
Francês	chocolat
Catalão	xocolata
Espanhol	chocolate
Inglês	chocolate
...	...

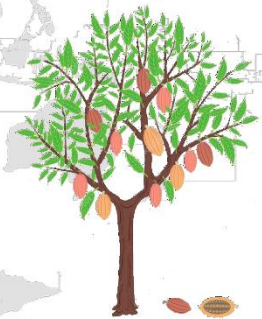


Recapitulando...

- As primeiras plantações de cacau são originárias da América Central, no México;
- Após a colonização da América o cacau chegou a outras partes do mundo e as suas línguas e culturas trouxeram outras formas de dizer “cacau” e “chocolate”;
- A sua chegada a outros locais do mundo permitiu também que lhe fosse acrescentado alguns ingredientes como o leite e o açúcar, até chegar ao sabor atual..



E hoje em dia qual é o local do mundo que produz mais cacau e nos permite consumir xokolatl?





Referências bibliográficas



(s.d.). Obtido de Chocolate:
<https://chocolatemundi.weebly.com/origem.html>

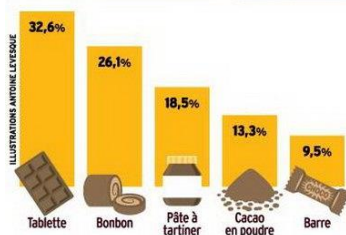
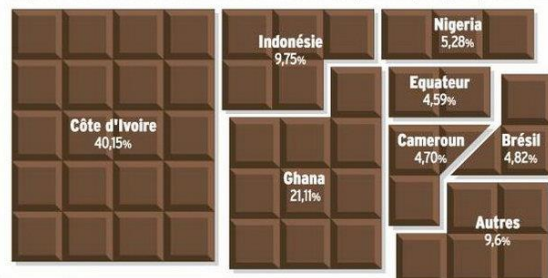
Junior, L. (27 de março de 2010). Obtido de Minuto do Saber:
<https://minutodosaber.com/2010/03/dia-do-cacau/>

Ramos, S., & Rangel, Y. (2016). Obtido de
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php%3Furl%3D/bitstream/10596/8896/1/1024517565.pdf>

Anexo 9 – Apresentação *powerpoint* com o gráfico que representa os principais produtores de cacau do mundo

D'où vient le cacao que nous mangeons ?

Au début du XIX^e siècle, les Portugais introduisent la culture du cacao à São Tomé, au large du Gabon. Les Espagnols les imitent et plantent des cacaoyers sur l'île de Malabo, au large du Cameroun. Suivront le Ghana et la Côte d'Ivoire, aujourd'hui principaux producteurs.



Sous quelle forme le préfère-t-on ?

83% des Français consomment du chocolat au moins une fois par semaine. Selon la législation européenne, un produit appelé chocolat doit contenir un pourcentage minimal de cacao calculé en matière sèche : au moins 43% pour du noir, 30% pour du lait. Un chocolat « fourré » doit contenir au moins 25% de chocolat.

Anexo 10 – Modelo do Bilhete de Identidade (BI) da Costa do Marfim

Bilhete de identidade do país

Nome do país
Em português: _____
Em francês: _____

Localização: _____

Capitais do país: _____

Área do país: _____

Número de habitantes: _____

Países com que faz fronteira: _____

Número de línguas faladas: _____

Língua oficial: _____ **Número de falantes:** _____

Outras línguas mais faladas:	Número de falantes:

Povos da Costa do Marfim:

Algumas tradições do país:



Anexo 11 – Exemplo do BI feito por um dos grupos

Bilhete de identidade do país

Nome do país:
 Em português: Costa do Marfim
 Em francês: Côte d'Ivoire

Localização: África

Capitais do país: Abidjan e Yamoussoukro

Área do país: 322.463Km²

Número de habitantes: 21.075.010

Países com quem faz fronteira: Gana, Libéria, Burkina Faso, Guiné e Mali

Número de línguas faladas: 86 Línguas


Língua oficial: Francês **Número de falantes:** 8.145.000

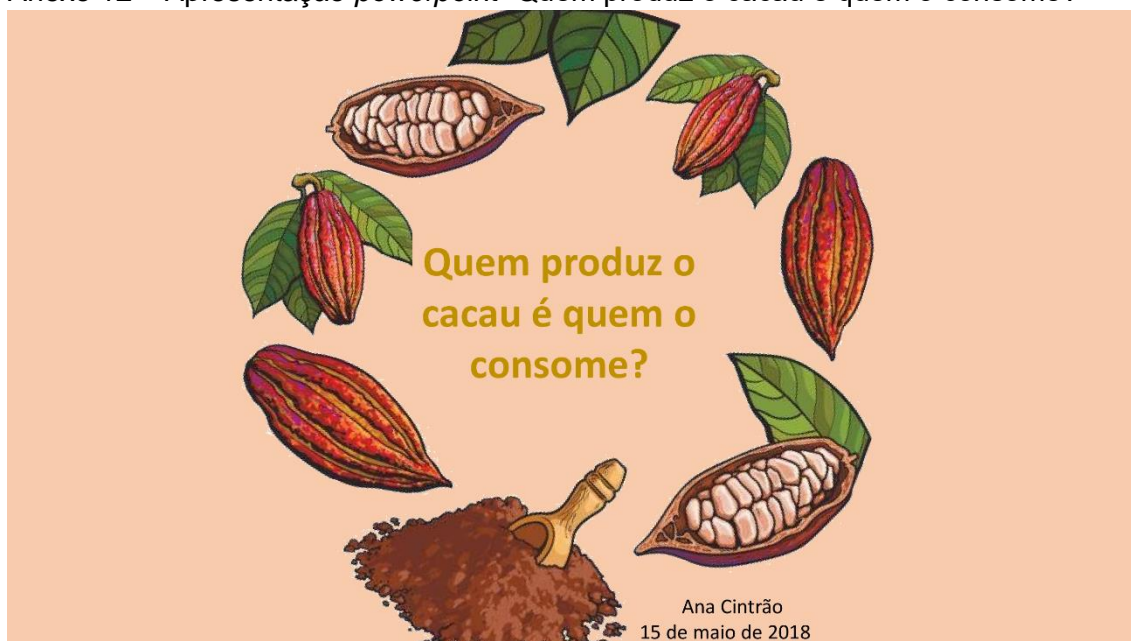
Outras línguas mais faladas:	Número de falantes:
Diula	3.540.000
Baoulé	3.544.06

Povos da Costa do Marfim:

Krou, Yamoussouko, Akan e Mande

Algumas tradições do país:





Principais produtores e consumidores de cacau

Principais países produtores de cacau

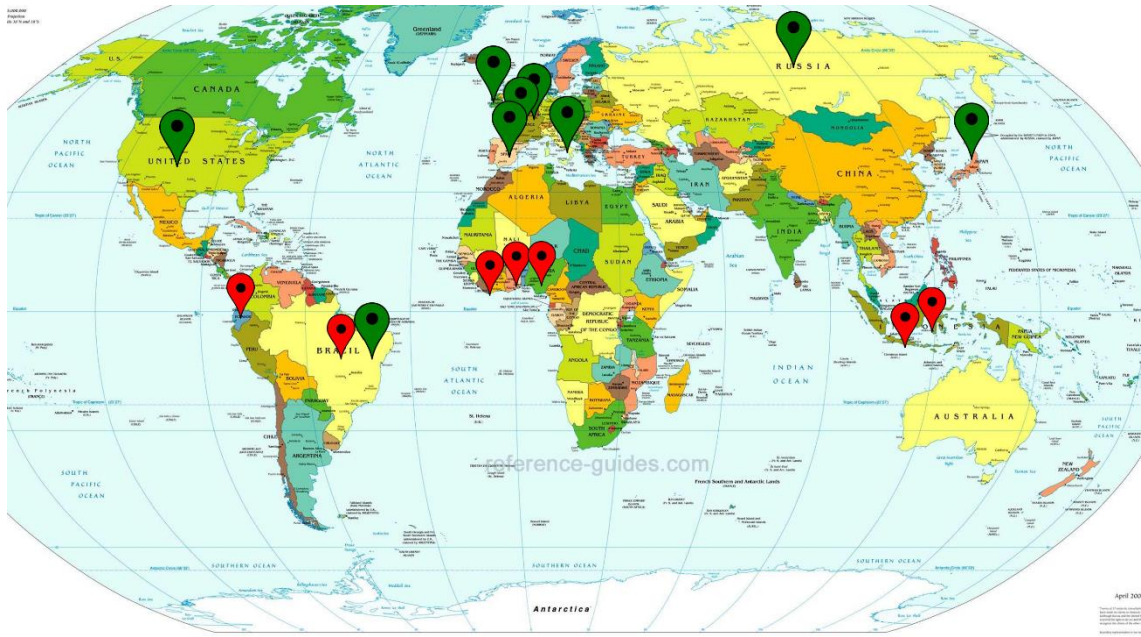
Países	Em % da produção mundial
Costa do Marfim	38
Gana	21
Indonésia	13
Nigéria	5
Camarões	5
Brasil	4
Equador	3
Malásia	1

Principais países consumidores de cacau

Países	Em % do consumo mundial
EUA	32,7
Alemanha	11,6
França	10,3
Grã-Bretanha	9,2
Rússia	7,7
Japão	6,4
Itália	4,6
Espanha	3,8
Brasil	3,7




Nota: Nos países consumidores de cacau os compradores são as empresas de transformação das sementes de cacau e os fabricantes de chocolate.



Anexo 13 – Ficha de final de sessões 2 e 3 (FFS2-3)

 **Xokolatl, chocolate, chocolat, xocolata**
Sessão 2 e 3
Data: ____/____/____



Achas que é importante conheceres outras línguas para compreenderes melhor a tua língua? Justifica a tua resposta.

Concordas com a situação que está a acontecer com as crianças e os produtores de cacau na Costa do Marfim? Justifica a tua resposta.

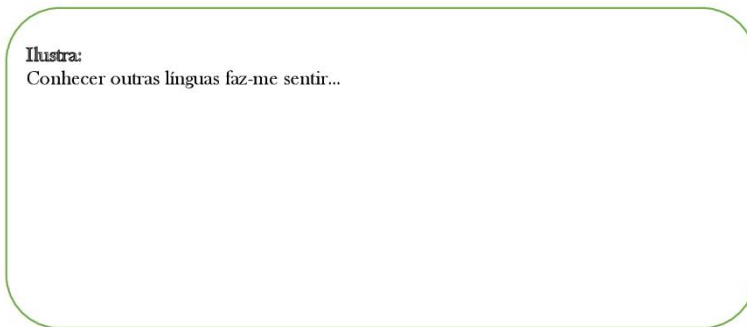
O que poderias fazer para mudar esta situação?

O que mais gostei de aprender hoje foi...





O que gostava de aprender sobre os outros:

O que eu gostava de mudar no mundo...

Ilustra:
Conhecer outras línguas faz-me sentir...



Anexo 14 – Texto fragmentado sobre a cadeia de produção do chocolate “Leo e Fatou”
(versão em francês)

<p>a) Fatou cultive du cacao en Côte d'Ivoire. Elle possède un petit champ de cacaoyers et a quatre enfants.</p>	
<p>h) Léo vit en Suisse. Il adore le chocolat et en mange un peu chaque jour. Son préféré est le chocolat blanc.</p>	
<p>g) Alma travaille dans une fabrique de chocolat suisse. La fabrique achète du beurre et de la poudre de cacao en Hollande pour fabriquer son chocolat.</p>	
<p>f) Alex de Côte d'Ivoire (en chemise sur la photo). Il achète les fèves de cacao à Fatou et à d'autres cultivateurs/trices et organise leur transport en Europe pour les revendre à un prix plus élevé.</p>	
<p>e) Arthur travaille à la caisse du supermarché où Léo achète régulièrement son chocolat préféré. Chaque jour, il voit passer des kilos de chocolat sur son tapis roulant.</p>	
<p>c) Magda travaille en Hollande dans une usine qui transforme les fèves de cacao. Celles-ci sont grillées, puis broyées pour devenir de la pâte de cacao. Cette pâte est ensuite divisée en beurre et en</p>	
<p>b) Franck conduit le grand bateau (cargo) qui transporte les fèves de cacao d'Afrique jusqu'en Hollande. Sur le bateau, il y a beaucoup d'autres produits, comme des bananes et du café.</p>	

Anexo 15 – Texto fragmentado sobre a cadeia de produção do chocolate “Leo e Fatou”
(versão em português do Brasil)

a) Fatou cultiva cacau na Costa do Marfim. Ela é dona de um pequeno campo de cacau e tem quatro filhos.



b) Leo vive na Suíça. Ele adora chocolate e come um pouco todos os dias. O seu favorito é o chocolate branco.



c) Alma trabalha numa fábrica de chocolate suíça. A fábrica compra manteiga e cacau em pó na Holanda para fazer seu chocolate.



d) Alex da Costa do Marfim (em camisa na foto). Ele compra os grãos de cacau a Fatou e a outros agricultores e organiza o seu transporte para a Europa para revendê-los por um preço maior.



e) Arthur trabalha no caixa do supermercado onde Leo compra regularmente seu chocolate favorito. Todos os dias, ele vê quilos de chocolate em sua Esteira.



f) Magda trabalha na Holanda em uma fábrica que processa grãos de cacau. Estes são torrados e depois esmagados para se tornarem pasta de cacau. Esta massa é então dividida em manteiga e cacau em pó.



g) Franck dirige o grande navio (cargueiro) que transporta grãos de cacau da África para a Holanda. No barco, há muitos outros produtos, como bananas e café.



Anexo 16 – Exercício “Cadeia de produção do chocolate”

Leo e a Fatou

O Leo foi ao supermercado com a mãe comprar a sua habitual barra de chocolate branco que custa 1,50€. Como 20% desse valor é o imposto de consumo do Estado (IVA), o valor do chocolate que se divide por todos os intervenientes da cadeia de produção é de 1,20€. Completa a primeira coluna da tabela com os valores que achas que cada um dos intervenientes recebe:

	Palpites de quanto recebem de 1,20€:	Valores reais
Produtores de cacau (A Fatou, neste caso)		
Produtores de outros ingredientes		
Fabricantes de chocolate		
Comerciantes		
Preço total sem IVA	1,20€	



a) Sabendo que o produtor de cacau (Fatou) recebe 6% do valor do chocolate, quanto recebe a Fatou?

b) Concordas com esta situação? Justifica a tua resposta. _____

Anexo 17 – Jogo “Acordo Justo ou não acordo”

Jogo “Acordo justo ou Não acordo”

Regras do jogo:

São distribuídos cartões pela turma:

- Cartões “Grãos de Cacau”: para estudantes que assumem o papel de produtores de cacau.
- Cartões “Dinheiro”, para estudantes que assumem o papel de compradores (estes precisam de 800€).

Deve existir mais produtores do que compradores (pelo menos duas vezes mais). A informação na parte de cima dos cartões pode ser partilhada com os colegas, já a de baixo (sombreada a cinzento) não deve ser partilhada, contudo é importante e deve ser tida em consideração.

Os alunos devem movimentar-se livremente pela sala, facilitando a aproximação entre os produtores e os compradores. Deve lembrar-se os alunos de que ambos (quer sejam produtores ou compradores) podem dizer que não querem negociar.

Cada momento de negociação deve durar até no máximo cinco minutos.

Após o término deste tempo, deve refletir-se sobre: “A que preços é que os produtores têm conseguido vender o cacau?”, “Serão eles [produtores] capazes de cobrir os seus gastos?”, “Se um membro da família ficasse doente, seriam eles capazes de pagar o medicamento?”.

É importante garantir que os produtores e os compradores trabalhem juntos e, caso assim o façam, deve questionar-se os alunos sobre “Serão capazes de conseguir um melhor acordo?”.

Recomeçar as negociações por mais cinco minutos e encorajar os produtores a trabalharem juntos: “Será que assim conseguirão um acordo melhor?”. Explicar o benefício de os produtores trabalharem juntos numa cooperativa: além de terem maior poder de negociação, podem concordar em fornecer maior número por um preço mais alto, se trabalharem todos juntos. Esta é uma das formas que fazem parte de uma cooperativa de comércio justo que ajuda os produtores a conseguirem acordos mais favoráveis.

Os valores utilizados no jogo foram simplificados e não refletem a realidade das quantidades e valores da compra de cacau.

Produtor de Cacau	Produtor de Cacau	Produtor de Cacau	Comprador de Cacau
- Tens uma pequena plantação de cacau.	- Tens uma pequena plantação de cacau.	- Tens uma pequena plantação de cacau.	- És um comprador de uma fábrica de chocolate.
- Tens 100 kg de cacau para vender.	- Tens 100 kg de cacau para vender.	- Tens 100 kg de cacau para vender.	- Precisas de 200kg de cacau.
Se conseguires 400 € pelo teu cacau, consegues cobrir os teus gastos pessoais, alimentar a tua família, colocar os teus filhos na escola e cobrir outras despesas como saúde, por exemplo.	Se conseguires 400 € pelo teu cacau, consegues cobrir os teus gastos pessoais, alimentar a tua família, colocar os teus filhos na escola e cobrir outras despesas como saúde, por exemplo.	Se conseguires 400 € pelo teu cacau, consegues cobrir os teus gastos pessoais, alimentar a tua família, colocar os teus filhos na escola e cobrir outras despesas como saúde, por exemplo.	- Podes pagar até 400€ por 200kg de cacau, mas quanto menos pagares melhor.
Se conseguires 300 € pelo teu cacau, consegues cobrir os teus gastos pessoais, alimentar a tua família e colocar os teus filhos na escola.	Se conseguires 300 € pelo teu cacau, consegues cobrir os teus gastos pessoais, alimentar a tua família e colocar os teus filhos na escola.	Se conseguires 300 € pelo teu cacau, consegues cobrir os teus gastos pessoais, alimentar a tua família e colocar os teus filhos na escola.	- Se pagares 300€, significa que tiveste um bom lucro, vais ganhar muito dinheiro.
Se conseguires 150 € pelo teu cacau, apenas consegues cobrir os teus gastos pessoais.	Se conseguires 150 € pelo teu cacau, apenas consegues cobrir os teus gastos pessoais.	Se conseguires 150 € pelo teu cacau, apenas consegues cobrir os teus gastos pessoais.	- Se não conseguires comprar o cacau a 300€ a um dos produtores, possivelmente haverá outro produtor que to venda a um preço mais baixo.
Se não venderes o teu cacau, não terás condições de cobrir os teus gastos nem de alimentar a tua família ou colocar os teus filhos na escola.	Se não venderes o teu cacau, não terás condições de cobrir os teus gastos nem de alimentar a tua família ou colocar os teus filhos na escola.	Se não venderes o teu cacau, não terás condições de cobrir os teus gastos nem de alimentar a tua família ou colocar os teus filhos na escola.	Não te esqueças: - 100kg não é suficiente. Precisas de 200kg para cumprir a tua ordem.
			- Se não comprares nenhum cacau a tua fábrica não pode produzir chocolates.



Comércio Justo

Para quê? e Como?



Para quê o comércio justo?

Para que se estabeleça um sistema mais **equitativo**, **justo** e transparente de trocas comerciais no mundo.



Assim, é possível **melhorar** as **condições de vida** e de trabalho dos produtores e combater o **trabalho infantil**.



Crianças a trabalhar
nos campos de cacau







Para quê o comércio justo?

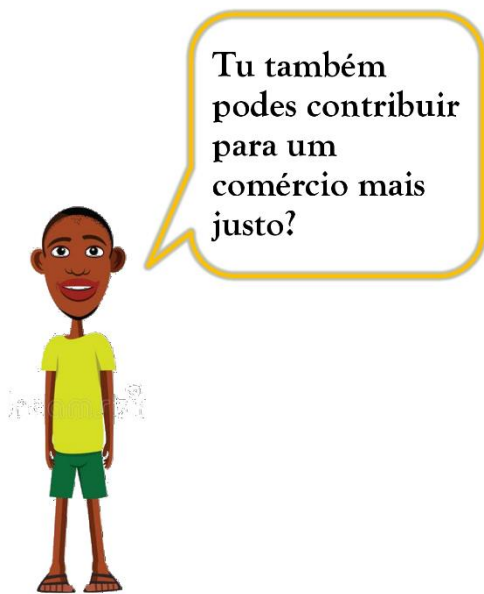
É um tipo de comércio que respeita os direitos humanos e o meio ambiente porque:

- As organizações produtoras de Comércio justo devem utilizar matérias-primas sustentáveis procedentes, na medida do possível, da própria região onde operam.
- Utilizam tecnologias de produção que contribuem para uma redução do consumo energético;
- Os produtores agrícolas reduzem o uso de pesticidas sempre que possível.
- Todas as organizações utilizam materiais recicláveis ou biodegradáveis nas embalagens e expedem os produtos por via marítima sempre que possível.

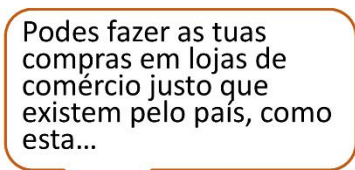


Estes são os princípios do Comércio Justo! Consegues percebê-los?





Como posso saber se os produtos que compro são provenientes de Comércio Justo?



CIDAC Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral

[INÍCIO](#)
[QUEM SOMOS](#)
[O QUE FAZEMOS](#)
[COM QUEM TRABALHAMOS](#)
[QUEM NOS APOIA](#)
[COMO APOIAR](#)

[INÍCIO](#)
[QUEM SOMOS](#)
O QUE FAZEMOS
[COM QUEM TRABALHAMOS](#)
[QUEM NOS APOIA](#)

Loja de Comércio Justo

- Consumo Institucional
- Bancas de CJ
- Cabazes do PROVE
- Centro de Recursos
- Atividades e Projetos
- Comércio e Desenvolvimento
- Educação para o Desenvolvimento (ED)

COM QUEM TRABALHAMOS

QUEM NOS APOIA

Loja de Comércio Justo



Rua Tomás Ribeiro, n.º 9
2.ª a 6.ª feira: 10h00-19h00
Sábado: 10h00-14h00
loja@enoba|cidac.pt

Na Loja de Comércio Justo encontram-se produtos alimentares, de artesanato, de beleza e higiene e de limpeza, que fazem parte de uma cadeia / aliança entre consumidores/as e pequenos produtores e produtoras de África, da Ásia, da América Latina e também da Europa, em particular de Portugal.

Símbolos do Comércio Justo

Ou podes procurar alguns símbolos nas embalagens dos produtos que compras nos supermercados habituais!



Sabes o que significa **UTZ**? Em que língua está escrita esta palavra?



Existem várias empresas certificadas e com selo de comércio justo, mas apenas as empresas que sigam os princípios do comércio justo, respeitando o ser humano e meio ambiente.



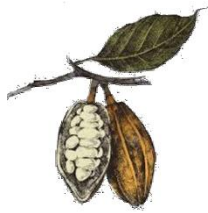
Símbolos do Comércio Justo

Há também outros símbolos que nos indicam que estamos perante um produto que procura respeitar o ser humano e o meio ambiente.

É o caso do UTZ:



UTZ significa “bom”, está escrito em língua Quiché, uma língua do povo Maia.



Símbolos de Comércio Justo

Podemos encontrar também este símbolo que significa que o cacau utilizado foi pago a um preço justo e há a preocupação com o meio ambiente e o ser humano:



Símbolos de Comércio Justo



Existe uma forma de produção de chocolate que se designa **bean-to-bar** (do grão à tablete).

A ideia destes fabricantes é comprar as amêndoas de cacau diretamente de produtores que trabalhem com produção livre de tóxicos, pagar um valor justo pelo cacau e oferecer um produto o mais natural possível ao consumidor final.



Comércio Justo aqui tão perto: Feitoria do Cacau – Aveiro

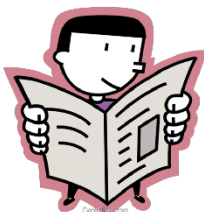


Interior da loja – Processo de fabrico do chocolate

Lê o seguinte excerto de uma notícia do Jornal Público:

- “Atualmente os principais produtos abrangidos pelo *fair trade* são o cacau, o café, as bananas, o chá, o algodão e o arroz, mas o leque tem vindo a crescer e já inclui também, por exemplo, flores e ouro. Um dos problemas é que, apesar de toda a produção ser certificada, só cerca de um terço consegue ser vendida como *fair trade* devido à baixa procura desse tipo de produtos.”

4 de setembro de 2016



Qual pensam ser a razão para que os produtos de comércio justo não sejam procurados pelas pessoas?

Se a situação continuar assim, achas que vai ser possível melhorar as condições de vida nos países produtores de cacau e de outras matérias primas?



Anexo 19 – Ficha “Vamos calcular a Pegada Chocoólica da turma!”

Nome: _____ Data: _____

Vamos calcular a Pegada Chocoólica da turma!

Vamos descobrir quantas tabletes de chocolate a turma consome, em média, por ano.

Assim, podemos descobrir qual é a marca (pegada) que deixamos no mundo a cada ano que passa, no que diz respeito ao consumo de chocolate.

Achas que fará alguma diferença se a turma só comer chocolates de comércio justo? Ou como somos poucos não mudaria nada no mundo?

Como calcular?

Precisamos de saber que em média cada português consome 2,1 kg de chocolate por ano, o que equivale a:



14 tabletes de chocolate (150g) por pessoa.

Se na turma existem 20 meninos, qual será a Pegada Chocoólica da turma? Isto é, o número de tabletes de chocolate que a turma consome por ano.



Pegada Chocoólica

Vamos descobrir quantas tabletes de chocolate a turma consome, em média, por ano.

Assim, podemos descobrir qual é a marca (pegada) que deixamos no mundo a cada ano que passa no que diz respeito ao consumo de chocolate.

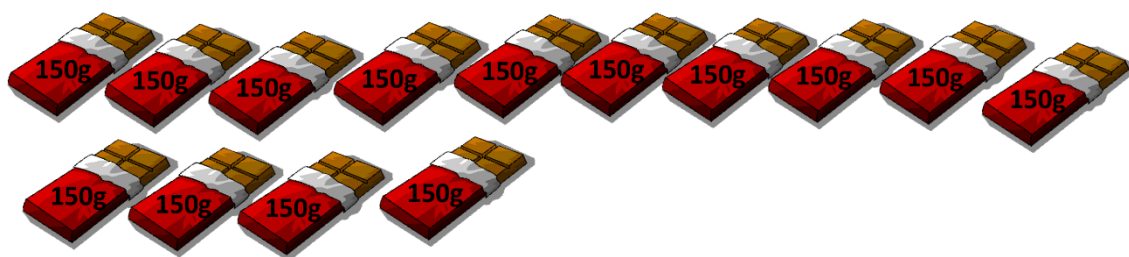
Acham que fará alguma diferença se a turma só comer chocolates de comércio justo? Ou como somos poucos não mudaria nada no mundo?



Vamos descobrir!

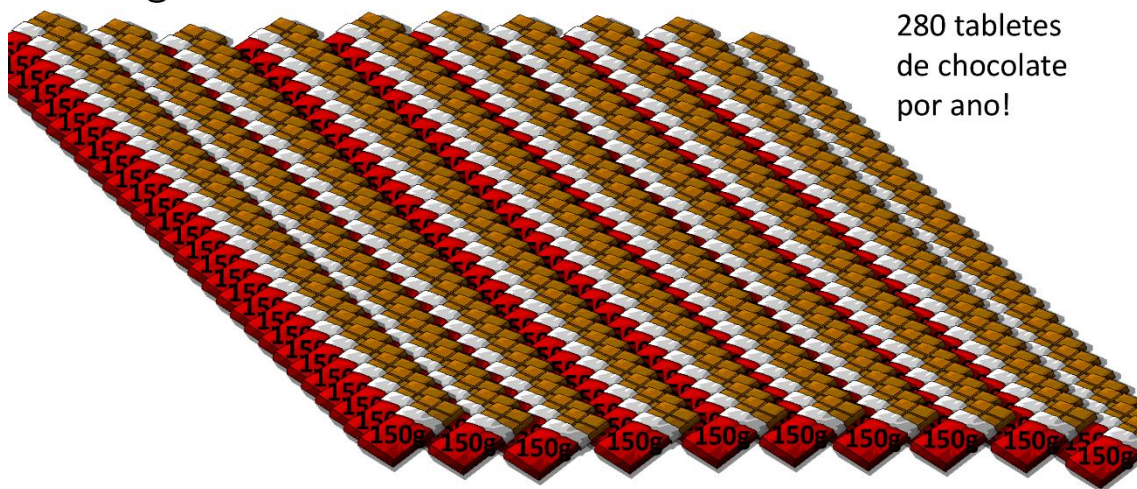
Como calcular?

Precisamos de saber que em média cada português consome 2,1 kg de chocolate por ano, o que equivale a:



14 tabletes de chocolate (150g) por pessoa.

Se na turma existem 20 meninos, qual será a Pegada Chocoólica da turma?



280 tabletes
de chocolate
por ano!

E agora, achas que a tua simples ação de comprar um chocolate pode ajudar a mudar o mundo?



Anexo 21 – Ficha de apoio “Vamos construir um cartaz!”

Vamos construir um cartaz!

1º Decido sobre:

Qual é o tema ou assunto? _____

A que público se destina? _____

Onde vai ser afixado? _____

Qual é a intenção de comunicação? (selecciona a resposta):

Expressar uma opinião

Influenciar o comportamento de quem lê o cartaz

Informar

2º Escrevo por ordem de importância a informação que quero colocar no cartaz (posso utilizar várias línguas!):

Texto

(Lembra-te que um cartaz deve ser apelativo, ter frases curtas e fáceis de compreender.)


Decido que imagens quero utilizar!

3º Organizo os elementos no cartaz: imagem, texto



Repara que o primeiro cartaz está mal organizado e, por isso, torna-se muito confuso. Agora já tens todas as informações de que necessitas para construir o teu cartaz!

Anexo 22 – Ficha de final de sessões 4 e 5 (FFS4-5)

 **Eu e os Outros, aqui tão perto!**
Sessão 4 e 5
Data: ____/____/____ 

Na tua opinião, tu podes contribuir para que o mundo seja um lugar melhor (mais justo e sustentável)? Justifica a tua resposta.

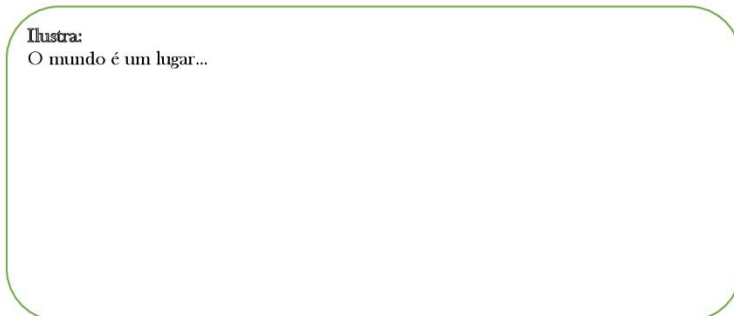
Achas que as línguas estão relacionadas com o comércio justo? Justifica a tua resposta.

O que mais gostei de aprender hoje foi...

O que gostava de saber mais sobre os produtos que consumimos:

Ilustra:

O mundo é um lugar...



L’ère des enfants esclaves sur le continent africain

Près de 15 000 enfants d’Afrique de l’Ouest, âgés de 9 à 16 ans, sont arrachés à leurs familles, vendus et forcés de travailler.

Ceux qui ont de la chance dorment sur des bananes molles et des épis de maïs. Pour le souper, en plus des bananes rôties, ils reçoivent un peu d’igname salé. Ceux qui n’ont pas de chance sont battus et humiliés jusqu’à ce qu’ils abandonnent toute volonté. Mais tous les enfants travaillent plus de douze heures par jour, afin que la récolte du cacao puisse être rentrée.

Interrogé par un journaliste, un enfant de 12 ans raconte que la journée de travail commence au lever du soleil, vers 6 heures, et s’achève au coucher du soleil, vers 6 heures et demie. Il partage sa nuit avec dix-huit autres jeunes dans un local, sur des planches. La seule «fenêtre» est un trou de la taille d’une balle de tennis, qui fait circuler un filet d’air.

«Une fois dans la hutte, personne n’a plus le droit d’en sortir. On fait ses




Récolte de cacao au Pérou, où la coopérative Acopagro garantit des conditions de travail équitables.

besoins dans de simples bidons de fer-blanc à côté des planches servant de couches.»

Anexo 24 – Ficha de apoio “Vou escrever um artigo de jornal!”

Vou escrever um artigo de jornal!



1º - Planifico o meu texto:

- Para quem vou escrever? _____
- Sobre que assunto vou escrever? _____
- Que informações vou dar? (Organizo as informações por ordem de importância)

• Que tipo de título vou escolher? (para informar, para provocar o desejo de ler, ...)
Título: _____

2º - Organizo o meu texto:

- Organizo as informações por ordem de importância.
- Respondo às perguntas:

Lead	Quem ou quê?	
	Quando?	
	Onde?	
Corpo da notícia	Como?	
	Porquê?	

3º - Escrevo de forma cuidadosa para conseguir comunicar as minhas ideias:

	Sim	Não
Início o texto com uma breve introdução sobre o assunto.		
Desenvolvo o tema começando com as ideias mais importantes.		
Uso os verbos no pretérito, 3ª pessoa.		
O meu texto responde a todas as questões que coloquei inicialmente.		
Evito repetir as mesmas palavras.		
Termino com uma conclusão sobre o que escrevi.		
Escolho um título que desperta o interesse pela leitura/informa.		
O destinatário do texto recebe o máximo de informações possível.		

No final, utilizo esta grelha para rever o texto que escrevi. Se necessário faço algumas alterações!

Bom trabalho! 😊

1

O lado amargo do chocolate

Os alunos da turma [REDACTED], nos dias 14, 15, 16 e 17 de maio envolveram-se no projeto “Juntos, aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo!”. As atividades foram variadas e desenvolveram-se na sala de aula. Ao longo das várias sessões aprendemos coisas novas e interessantes.

No primeiro dia, descobrimos que são muitas as línguas que fazem parte da nossa vida e construímos a biografia linguística da nossa turma. No dia seguinte, ficámos a conhecer a Odisseia do Cacau desde o grão à tablete de chocolate e aprendemos a palavra chocolate em várias línguas como francês, espanhol, italiano, alemão, catalão, entre outras. Também nesse dia, viajámos até à Costa do Marfim, o maior produtor de cacau do mundo e descobrimos que neste país se falam 86 línguas, mas as suas línguas oficiais são o francês (língua oficial), baulé e diola. Na parte da tarde vimos um vídeo que nos alertou para um dos problemas do mundo que não conhecíamos: alguns chocolates que consumimos são produzidos com o cacau que é colhido por crianças como nós. Essas crianças não podem ir à escola porque têm de trabalhar para sustentar a sua família. Ficámos tristes com esta situação e nos dias seguintes fomos percebendo que há formas de ajudar. Calculámos a nossa “Pegada Chocoólica” e descobrimos que podemos ajudar a mudar o mundo: todos podemos! Por isso, fizemos cartazes e colocámo-los na escola para que todos saibam escolher de forma responsável os seus chocolates.

Como o trabalho infantil é um problema de todos, gostaríamos de deixar esta mensagem: Compre produtos de comércio justo!

Anexo 27 – Cartazes



Anexo 28 – Legenda das convenções utilizadas nas transcrições das gravações áudio

Notação utilizada	Comportamento verbal/dado situacional
PE1	Professora estagiária 1 (Ana Cintrão)
PE2	Professora estagiária 2 (Renata Neto)
<i>[itálico]</i>	Didascálias (indicação do que está a ser feito em determinado momento)
[...]	Fala/excerto sem importância para o estudo
[?]	Excerto incompreensível/ locutor não identificado
\	Pausa curta (inferior ou igual a 2 segundos)
\\	Pausa longa (superior a 2 segundos)
Alunos	Vários alunos a falar ao mesmo tempo
...	Palavra, frase ou ideia incompleta
Nota: por vezes são utilizados diversos sinais de pontuação (. ! , ;) não para marcar pausas (essas são assinaladas por \ ou \\), mas para permitir uma maior aproximação ao verdadeiro sentido das falas, evidenciando a entoação com que foram proferidas.	

Anexo 29 – Transcrições da ficha de descobertas sobre as línguas (FDL)

Nome	Caixa1 FDL.1	Caixa2 FDL.2	Caixa3 FDL.3	Caixa4 FDL.4
Letícia	(s/data) – Descobri que... as crianças da Costa do Marfim sofrem muito	(s/data) – Descobri que... xocolata é catalão	(s/data) – Descobri que... não é bom comer todo o tipo de chocolates	(s/data) – Descobri que... o mundo é bom e é muito mau também
Telmo	(16-05-2018) – Descobri que... que o citiu onde há mais cacau é na costa do Marfim	(16-05-2018) – Descobri que... marcas de chocolate novas que o comercio justo é bom.	(16-05-2018) – Descobri que... Línguas novas Quiché, Itálico, Francês etc.	(16-05-2018) – Descobri que...
Marta	(15-05-2018) – Descobri que... A minha nasceu do latim e tem uma família de línguas.	(15-05-2018) – Descobri que... o maior produtor de cacau era a Costa de marfim.	(15-05-2018) – Descobri que... o chocolate é produzido no méxico.	(Sem resposta)
Marlene	(15-05-2018) – Descobri que... há crianças que a vida delas não é igual há minha.	(15-05-2018) – Descobri que... xocolata chocolatat blanc ...	(16-05-2018) – Descobri que... a UTZ quer dizer “bom” em quiché.	(Sem resposta)
Guilherme	(14-05-2018) – Descobri que... Kimbundo	(15-05-2018) – Descobri que... as línguas que nasceram do latim são todas da mesma família. Ex: português e catalão	(s/data) – Descobri que... Avia uma palavra chamada utz	(Sem resposta)
Tiago	(15-05-2018) – Descobri que... existem varias linguas de familias	(16-05-2018) – Descobri que... existe uma língua nova que se chama Quiché.	(17-05-2018) – Descobri que... (Sem resposta)	(Sem resposta)
Daniel	(15-05-2018) – Descobri que... Aprendi outras línguas	(16-05-2018) – Descobri que... Existe uma língua	(Sem resposta)	(Sem resposta)

	de dizer chocolate.	que se chama Quiché.		
André	(15) – Descobri que... o chocolate pode ser escreverse de varias formas	(s/data) – Descobri que... Aprendi que a uma marca de xocolate que se chama utz. E aprendi uma língua nova chamada micha	(Sem resposta)	(Sem resposta)
Filipa	(15\05\2018) – Descobri que... as criança da costa do marfim não são feliz, como se escreve chocolate em linguas diferentes.	(15\05\2018) – Descobri que... as linguas têm uma família. A origem da língua portuguesa é o latim.	(16\05\2018) – Descobri que... como se diz “comercio justo em outras línguas.	(16\05\2018) – Descobri que... avia uma língua diferente chamado Quiché.
Dinis	(15.05.2018) – Descobri que... onde é feito mais cacau é na costa do marfim e a língua oficial é o francês e tem 86 línguas faladas.	(16.05.2018) – Descobri que... utz é de a língua quiché e que há varias marcas que ajudam as crianças da costa do marfim.	(Sem resposta)	(Sem resposta)
Manuel	(14/05/2018) – Descobri que... Há 8 países que falam português a contar com Portugal.	(15/05/2018) – Descobri que... Todas as línguas taem família	(17/05/2018) – Descobri que... Há muitas línguas faladas na Costa do Marfim.	(Sem resposta)
Milene	(14/05/2018) – Descobri que... Quase todas as línguas são semelhantes as da mesma familia.	(16/05/2018) – Descobri que... temos de comprar chocolates de comércio justo por exemplo: UTZ Quizé.	(Sem resposta)	(Sem resposta)

Reinaldo	(s/data) – Descobri que... palavras novas Neerlandes e Francês. Cacau e chocolate.	(s/data) – Descobri que... Dizecoveri a palavra utz qué da língua quiché.	(16/5/2018) – Descobri que... o aperti que não devemos comer chocolate.	(Sem resposta)
Pedro	(Sem resposta)	(Sem resposta)	(Sem resposta)	(Sem resposta)
Tomé	(14/05/2018) – Descobri que... várias línguas que não conhecia.	(17/05/2018) – Descobri que... Comércio justo é fazer trocas que são justas e não injustas.	(Sem resposta)	(Sem resposta)
Rodolfo	(15\05\2018) – Descobri que... as pessoas da costa do Marfim falam francês.	(15\05\2018) – Descobri que... as crianças da costa do Marfim são inflizes.	(16\05\2018) – Descobri que... as mascas UTZ e cocoplan são feitas por adultos e não por crianças.	(Sem resposta)
José	(14/05/2018) – Descobri que... Descobri que a varias línguas de Cigualho	(15/05/2018) – Descobri que... a várias linguas que é diferente de portugal	(s/data) – Descobri que... à marcas atras e à frente dos chocolates	(Sem resposta)

Anexo 30 – Transcrições das fichas de final de sessão (FFS)

Ficha de final de sessão 1 (FFS1) - *Eu, o meu mundo e o mundo de todos!*

Nome	FFS1.1 - Achas que é importante conhecer outras línguas? Porquê?	FFS1.2 - O que mais gostei na sessão de hoje?	FFS1.3 - O que gostava de aprender sobre as línguas?
Telmo	Sim, porque quando nós vamos a outro lado é bom nós falamos essa línguas.	Eu gostei da aula toda.	Eu gostava de aprender todas as línguas.
José	Sim, para estumarmos mais para aprender.	Gostei legendar o meu diário das descobertas	Gostava de falar as outras línguas
Rodolfo	Sim, eu acho que sim porque assim ficamos a saber as línguas que os outros falam	De conhecer a palavra uTz.	(Sem resposta)
Tomé	Sim porque posso aprender a fala-las.	Na sessão de oge eu gostei mais de ter ouvido os meus amigos a falar outras línguas.	Eu gostava de aprender porque é que foram criadas.
Pedro	Sim, é importante conhecer outras línguas porque é bom conhecer.	O que eu mais gostei foi escrever as línguas que falámos.	Eu gostava de aprender as palavras em outras línguas.
Reinaldo	Sim, Porquê podemos aprender mais.	Eu gostei de fazer o meu Boneco	Eu gostava de aprender se mos outros países a vida era a mena
Milene	Eu acho que é importante conhecer outras línguas porque se formos a outro país por exemp. (China) não sabemos falar nem perceber.	Gostei de escrever nas petalas da flor e fazer a capa do “Meu diário das descobertas”.	gostava de aprender a falar outra língua.

Manuel	Eu acho que sim porque qualquer dia podemos precisar delas.	O que mais gostei na sessão de hoje foi fazer a flor.	O que gostava de aprender sobre as línguas: Sáber porque é que o Donald Tramp é tão mau para o mundo e porque é que tem o nome parecido com o pato Donald.
Dinis	Sim, porque é fixe conhecer outras culturas e novas línguas.	O que eu mais na sessão de hoje foi conhecer idímas diferentes.	O que eu gostava de aprender sobre as línguas era a história e as comidas.
Letícia	Sim, porque aprendemos as línguas para os nossos futuro	Eu gostei de tudo.	Falar Koreano
Marta	Sim porque quando estamos com pessoas estrangeiras podemos conversar.	O que mais gostei foi da bibliografia linguistica.	Gostava de aprender as tradições.
Marlene	Sim, eu acho que é importante conhecer outras línguas, porque assim toda a gente pode conver-sar com as pessoas dos outros países.	Eu gostei mais de desenhar a capa do meu diário e aprender línguas novas.	Como se produz como se fala.
Tiago	Sim, porque assim aprendemos outros modos de viver.	Foi ilustrar a capa do nosso diário de descobertas	A forma como se escrevem e a forma de ler
Guilherme	Eu acho que sim porque assim fico a conhecer outras línguas.	Eu gostei de tudo.	falar alemão
Daniel	Sim, porque aprendemos coisas novas.	O que mais gostei foi aprender outras línguas.	Gostava de aprender como as línguas se surgiram.
André	Não porque Não presiso de aprender	tirar a foto	eu gostava de aprender xines
Filipa	Sim, porque é difertido e aprendermos a falar a escrever e a aprender tradições de cultura geral.	De fazer a flor porque aprendi com os meus colegas\amigos.	Com se escreve e de conseguir falar todas elas.

Ficha de final de sessões 2 e 3 (FFS2-3) - *Xokolatl, chocolate, chocolate, xocolata*

Nome	FFS2-3.1 - Achas que é importante conheceres outras línguas para compreenderes melhor a tua língua? Justifica a tua resposta.	FFS2-3.2 - Concordas com a situação que está a acontecer com as crianças e os produtores de cacau na Costa do Marfim? Justifica a tua resposta.	FFS2-3.3- O que poderias fazer para mudar esta situação?	FFS2-3.4 – O que mais gostei de aprender hoje foi...	FFS2-3.5 – O que gostava de aprender sobre os outros...	FFS2-3.6 – O que eu gostava de mudar no mundo...
Filipa	Não, porque a minha língua é a minha língua.	Não, porque as crianças são crianças e não têm que trabalhar.	Dar dinheiro e se toda a gente ajudar melhor.	Não consigo escolher todo.	nada as estaguiarias com são tão boas e encinão tão bem nada.	1- a puloição 2- as crianças a não trabalhar
André	(Sem resposta)	Não concordo. porque as crianças merecam ser livres de faser o que ciser	Ofresia muita comida e roupa e uma casa.	de ver outras linguas no papel do xokolat	gostava de aprender a apanhar cacao	Era por as crianças que travanham a apanhar o cacao numa casa com menores condisois
Daniel	Sim, porque algumas das outras línguas são da mesma família da nossa língua.	Não, porque assim eles podem não conhecer algumas coisas	Deixar de comer muito chocolate.	O que mais gostei hoje foi aprender a palavra chocolate em várias línguas.	Gostava de aprender se os meninos gostam de trabalhar.	Gostava de mudar no mundo que as crianças e os pobres não sejam obrigadas a trabalhar.

		e ganham pouco dinheiro.				
Guilherme	Sim porque assim de eu for para outro país e falar a minha língua eles não percebem a minha língua.	Não porque assim eles não podem ir à escola, estar com a sua família, etc.	Se eu tivesse muito dinheiro davalhes para viverem outra vida e para não estarem constantemente a trabalhar 12 horas por dia.	que aviam crianças que andavam a trabalhar no duro e que eu nem sabia que exestiam crianças a trabalhar.	Eu gostava de aprender tudo sobre os outros.	Eu gostava de mudar os problemas que o mundo tem.
Tiago	Sim, porque fico a saber mais coisas da minha língua.	Não, porque estão a ser escravizadas.	Dar-lhes comida, dinheiro e condições para viver	Saber de onde o cacau vem.	A forma de viver, como se alimentação e como se comunicação.	A poluição. As guerras e as creanças tabalharem.
Marlene	Sim, porque assim podemos falar com outras pessoas doutras línguas.	Não, porque elas e como todas as crianças devem andar na escola.	Eu dizia a todos os adulto para fazerem cacau.	Conhecer as vidas das outras crianças	Como vivem Como falam	A vidas das outras crianças.
Marta	Sim porque assim posso perceber melhor a minha língua.	Não porque acho que os produtores deviam ser melhor pagos e as crianças deviam ter uma escola.	Podia parar de comer chocolate assim as crianças podem parar de trabalhar.	várias línguas e como algumas são parecidas para eu perceber melhora minha língua	gostava de aprender a sua língua os seus costumes e ver o mundo como eles vêm	eu gostava de mudar a ideia das crianças trabalharem e arranjar escolas para eles
Leticia	Sim, porque as línguas são da mesma família.	Não, porque acho que as crianças têm de	Não sei.	Eu gostei de tudo	Tudo	Não haver poluição e ninguém sofrer

		ir á escola aprende divertirem-se.				
Dinis	Sim, porque gosto de aprender novas culturas e novas línguas.	Não concordo com a situação porque elas trabalham e recebeu pouco dinheiro para as suas famílias.	O que eu poderia fazer para mudar esta situação é dar dinheiro, construir escolas, melhorar as terras e dar elementos.	O que gostei mais foi de aprender onde é feito o cacau pela primeira vez.	O que gostava de aprender era as vidas deles na costa do Marfim.	Eu gostava que a poluição para-se e também a pobreza.
Manuel	Sim porque assim percebemos melhor a nossa língua.	Não porque 1º recebem mal, 2º algumas crianças não deviam ser raptadas para a colheita do cacau, 3º por receberem mal podem morrer com doenças que para nós não é nada.	Usando a violência se não pararem.	Sabér esta desgraça: o rapto de crianças à falta de funcionários, ordenado de 7 € por 12 horas por dia!	Mais colturas. Saber a engestencia de mais países.	Que não ovece mais guerra, nada de escravidade e que nenhuma pessoa do mundo tivese pobre.
Milene	Sim, porque assim podemos falar com outra pessoa que fale uma língua diferente.	Não concordo com a situação que as crianças estão a passar porque não gosto de ver as crianças tristes e a serem obrigadas a	Gostaria de mudar o trabalho das crianças nos campos de cacau.	Gostei de ver o que se passava com as crianças e por o que elas estão a passar e queria ajudar.	Como as crianças se sentiam quando saiem dos campos de cacau e como vão para casa se for longe.	Gostava de mudar a vidas das crianças que trabalham nos campos.

		trabalhar sem condições				
Reinaldo	Sim, Porque podemos aprender muito.	Não, porque as crianças não diviam trabalhar 12 horas	Eu podia mandar muntos muito dinheiro.	O gostei mais de fer o senhor a da chocolate ao senhor da costa do marfim	Eu gostava de aprender porquê que os menino são obrigados a travaIha	Eu gotava de mudar o horário de os meninos a trabalhar.
Pedro	(Sem resposta)	(Sem resposta)	(Sem resposta)	O que mais gostei de fazer foi aprender as diferentes formas de dizer chocolate.	Eu gostava de aprender era a cultura dos outros.	O que eu gostava de mudar no mundo era o trabalho infantil na colheita do cacau.
Tomé	(Faltou)	(Faltou)	(Faltou)	(Faltou)	(Faltou)	(Faltou)
Rodolfo	Sim, eu acho que sim porque aprendo melhor a minha língua.	Não, eu acho que não porque as crianças não deviam trabalhar.	Eu mudaria o trabalho das crianças para 2h por dia e receberem 50 € e passado 1h ião para a escola e o chocolate passava a 0,50 €.	Foi de aprender outras línguas e de conhecer o cacoeiro.	(Sem resposta)	era de as crianças pararem de trabalhar nos campos de cacau.
José	Sim, porque quando irmos a outros países temos falar a lingua deles e não sabermos falarmos com as outras pessoas	Sim, porque estes não podem ir a escola e são pobres.	Podia darlhes dinheiro e ajudar eles.	gostei de aprender hoje que existe a árvore cacaeiro.	gostava de aprender como eles fazem as barras de chocolate	gostava mudar no mundo que existe-se ninguém pobre

	assim não intendem					
Telmo	Sim, porque precebo outras línguas e a cabo por preceber a minha língua.	Sim, porque eles dam o chocolate para nós comermos mas na situação delas eu não concordo porque eles passam horas é horas a trabalhar i só sai em de lá com 7 € e alguens não recebem nada.	Eu na podia fazer nada porque sou viciado em chocolates.	saber algumas coisas sobre a Costa do Marfim	O que comem, as línguas que falam	Poluição e que as crianças fossem a escola

Ficha de final de sessões 4 e 5 (FFS4-5) - *Eu e os Outros, aqui tão perto!*

Nome	FFS4-5.1 – Na tua opinião, tu podes contribuir para que o mundo seja um lugar melhor (mais justo e sustentável?) Justifica a tua resposta.	FFS4-5.2 – Achas que as línguas estão relacionadas com o comércio justo? Justifica a tua resposta.	FFS4-5.3 – O que mais gostei de aprender hoje foi...	FFS4-5.4 – O que gostava de saber mais sobre os produtos que consumimos:
-------------	---	---	--	--

Rodolfo	Sim, sim eu acho que podemos contribuir porque se compramos produtos que são feitos por adultos.	(Sem resposta)	que devemos comprar sempre produtos feitos por comércio justo	Como são feitos e por quem
Tomé	Sim porque posso não poluir e ajudar os outros vivos do mundo.	Não porque falar não tem a ver com trocar, comprar e ganhar.	O comércio justo.	Como são feitos.
Pedro	(faltou)	(faltou)	(faltou)	(faltou)
Reinaldo	(Sem resposta)	Sim, porque quer dizer que o Utz e o Fairtrade que fazem comércio justo.	Eu gostei de e fazer o cartas	Eu gostei mais de o Utz gostava de conhecer outros produtos com outros sabores.
Milene	Na minha opinião podia contribuir com um cartaz a dizer "compre justo" porque pode ajudar e fica justo dos dois lados.	Acho que sim, porque na costa do Marfim falam 86 línguas.	Gostei de aprender a dizer "comércio justo" com outras línguas.	Gostava de aprender todo.
Manuel	Sim, porque se comprar produtos justo e tentar não poluir.	Sim, porque em quase todos os países tem marca justa.	Tudo.	Nós consumimos brinquedos?
Dinis	sim, posso ajudar o mundo num lugar melhor.	Não, porque as línguas não falamos bem e o comércio justo nós podemos fazê-lo.	O que gostei mais foi aprender os símbolos relacionados.	EU gostava de conhecer mais produtos de comércio justo batatas fritas, pão, água.
Filipa	Sim é só ver as embalagens de chocolate.	Não porque línguas são línguas.	todo não é resposta as estalagens encimam bem.	O que levam neles nos produtos.
André	(faltou)	(faltou)	(faltou)	(faltou)
Daniel	Sim, porque devemos comer chocolates do comércio justo.	Sim, porque	O que mais gostei hoje foi aprender a língua Quiché.	Gostava de saber como se faz os produtos.

Guilherme	Sim ler estes simblos utz fairtrade.	Sim porque assim eles conseguem perceber.	tudo	Como é que eles são feitos.
Tiago	Sim, comprando produtos de comércio justo.	Sim, porque existem simbolos em outras linguas	Gostei de fazer o cartaz.	gostava de saber mais sobre o chocolate.
Marlene	Sim, fazem-do um cartaz a disser para comer chocolate justo.	Sim, porque UTZ é do comércio justo.	A palavra Utz	Quem os faz
Marta	Sim porque podemos comer chocolate mas só do que diz comércio justo.	Sim porque as linguas foram trazidas pelos romanos.	Palavras em outras linguas.	quem os faz e também quem ajuda.
Letícia	Depende, porque não sei como ajudar.	Sim, porque se não, não se consecomseguiam cumonicar.	Eu gostei de tudo. Mas o que eu gostei de aprender que chocolates devia comer.	Eu gostava de aprender tudo
José	Sim, porque assim o mundo vai ser mais moderno.	Sim, porque se paga muito menos dinheiro.	gostei de aprender que o comércio é justo	Gostava de saber chocolate com o cacau
Telmo	Sim, podemos tornar o mundo num lugar melhor, mais justo e sustentável porque escolher os melhores chocolates.	Sim, porque eu acho que tem tudo a ver, os símbolos são em outras linguas.	Que os meninos em comércio justo não trabalham	Tudo: origem

Ficha de final de sessão 6 (FFS6) - *Juntos, aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo!*

Nome	FFS6.1 –	FFS6.2 –	FFS6.3 –
-------------	-----------------	-----------------	-----------------

	Consideras importante informar as pessoas que te rodeiam sobre o problema do trabalho infantil? O trabalho infantil é um problema de todos? Justifica a tua resposta.	O que mais gostei de aprender/fazer esta semana foi...	O que gostava de aprender e fazer mais sobre os assuntos que falámos:
Telmo	Sim o trabalho infantil é um problema de todos porque à pessoas que não tendem dinheiro para umas coisas é tenham de por os filhos a trabalhar nós citios.	Estudar a costa do Marfim.	Nada já estudei o que precisava.
José	É um problema por casa da vida das crianças que toda agenta tem escolher bem.	gostei de saber que a costa do marfim é que prudos mais cacau no mundo	gostava de aprender se todos falvam a mesma língua.
Leticia	Sim informar as pessoas era a coisa que eu ia fazer mais. Sim é porque á pessoas que sofrem. E as outras pessoas a ver também sofrem	O que mais gostei de aprender foi saber que as crianças sofrem, para tentar ajudálas saber o que fazer.	Não sei.
Marta	Sim, porque as pessoas deviam saber quem trabalha naqueles campos e comprarem menos chocolates.	aprender palavras em francês.	gostava de aprender mais palavras em varias linguas.
Marlene	Sim o problema do trabalho infantil é de toda principalmente quem começou com isto do trabalho infantil.	descobri isto tudo	de tudo
Tiago	Sim, e importante toda gente escolher produtos justos.	Foi saber que a costa do Marfim inclui crianças no trabalho	Ajuda as crianças que trabalham
Guilherme	Sim para os ajudar utz.	descobrir que aviam crianças a trabalhar 12 horas por dia.	tudo

Daniel	Sim considero importante. O trabalho infantil é um problema de todos porque nós comemos o cacau que eles fazem.	Aprender coisas da costa do marfim	Gostava de aprender se os habitantes gostam de viver na costa do marfim.
André	sim o trabalho infantil não so os da costa do marfí é que taiam as provelema	Procurare nomes diferentes de chocolat	aprender a lingua deles
Filipa	Sim, porque as crianças não têm de trabalhar.	Escrever o jornal com a catarina.	Nada já aprendi todo o que tinha a aprender.
Dinis	Eu considero importante, para saberem o que se passa e o trabalho, infantil é um problema de todos porque deviamos ajudar.	Muito fixe aprender muitas coisas que eu não sabia e também foi divertido.	Mais nada porque aprendei tudo é foi fixe.
Manuel	Sim é um proglema porque asim as pessoas não sabiam que chocolate escolher.	Tudo!	Porque fasém escravidade às crianças?
Milene	Considero importante. O trabalho infantil é um problema.	ver os powers points e de tudo.	tudo.
Reinaldo	Sim, Porque devemos ajudalas.	Eu gostei mais foi o texto para o jornal	Eu gostari de aprender a escrever em neerlandes
Pedro	(faltou)	(faltou)	(faltou)
Tomé	Cim para fazer do mundo um mundo melhor.	Saber sobre o comércio justo.	Acabar o cartaz e saber mais sobre a Costa do Marfim.
Rodolfo	Sim eu acho que sim porque as pessoas presisam de saber.	de fazer o jogo.	(Sem resposta)

Anexo 31 – Tabela de dados por categorias

Macrocategoria: Educação Cidadania Global		
Categoria 1 - Comércio Justo		
Subcategorias	Descritores de desempenho	Unidades de registo
1.1 Conhecimentos sobre o comércio (justo)	É onde se enquadram registos relacionados com os conhecimentos sobre o comércio justo: os seus símbolos; a sua importância para os alunos enquanto cidadãos do mundo e consumidores.	<p>SIII: 43.PE1 – E vocês lembram-se que nós falámos que havia uma atividade que era a mais importante no setor terciário, qual é? [...] 44.Dinis – Os transportes. [...] 45.Miguel- O comércio.</p> <p>SIII: 47.PE1 – Mas pode existir comércio dentro do mesmo país ou fora desse país com outros países? 48.Manuel– Sim. 49.Filipa– Pode. 50.PE1 – Pode. Então? 51.Filipa– Vender chama-se... 52.PE1 – Quando existe comércio dentro do mesmo país [...] temos o comércio... 53.Manuel– Pode ser...esquece. 54.PE1 – Temos o comércio interno. Mas também podemos ter o comércio... 55.Filipa– Externo. É o do mundo todo menos do nosso país. [...]</p> <p>SIII:</p>

		<p>62.Filipa– Exportar é comprar e...</p> <p>63.PE1 – Exportar é comprar, significa que compramos a outros países?</p> <p>64.Filipa– Não, vendemos a outros países.</p> <p>65.PE1 – Ok. Então quais são os produtos que nós exportamos?</p> <p>66.Filipa– Exportamos?</p> <p>[...]</p> <p>67.Filipa-Cereais e isso.</p> <p>68.Manuel– Azeite.</p> <p>[...]</p> <p>SIII:</p> <p>75.PE1 – Então qual será o produto e qual será o tipo de comércio que a Costa do Marfim tem com o resto do mundo? [...]</p> <p>76.Telmo – Externo.</p> <p>77.PE1 – E qual será o principal produto de exportação da Costa do Marfim?</p> <p>78.Filipa– O cacau.</p> <p>[...]</p> <p>SIV:</p> <p>198.PE1 – É moído, é torrado\ e já repararam que nós temos aqui os três setores de atividade económica?</p> <p>199.Filipa– Ah, pois é. O primeiro é aquela senhora, o setor primário.</p> <p>200.PE1 - Sim, nós agora estamos a ver que o cacau é transformado na Holanda, este é o setor...</p> <p>201.Alunos – Secundário.</p> <p>202.PE1 – E no final temos o comércio.</p> <p>203.Rodolfo– Que é o terciário.</p> <p>[...]</p> <p>SV:</p> <p>119.PE1 – [...] o que é o comércio justo?</p> <p>120.Filipa– É um comércio que é justo.</p> <p>[...]</p>
--	--	--

		<p>121.Manuel– É um comércio que se vende a um preço justo. Alguma coisa que se vende a um preço justo. [...] Ai, um comércio não, um produto que se vende a um preço justo. [...] 122.PE1 – Então, para além de acharem que o comércio justo é um produto que se vende a um preço justo, há mais alguma ideia? Dedos no ar! 123.Tomé – Trocas justas. [...] 124.Filipa– Vender as coisas justamente ou comprar as coisas justamente. [...] 125.Reinaldo – Vender as coisas a um preço justo. 126.PE1- É só vender? 127.Reinaldo – Sim, vender as coisas a um preço justo. [...]</p> <p>SV: 186.Alunos – utz, utz, utz, utz [...] 187.PE1 -O que é que significa? 188.Alunos – Bom. 189.PE1 – Quando encontrarem este símbolo já sabem que este é um produto... 190.Reinaldo– Bom. [...] 191.PE1- É bom porquê? 192.Manuel- respeita o meio ambiente. [...] 193.Letícia – É porque é comércio justo. [...] 194.PE1 – Se virmos este símbolo num chocolate o que é que nós sabemos? \ O que é que sabemos que não aconteceu no fabrico desse chocolate? 195.Dinis – Não houve crianças a esforçarem-se a apanhar o cacau</p> <p>SVI:</p>
--	--	---

		<p>20.PE1 – [...] O que é que a Filipa fez sem saber? 21.Rodolfo– Trouxe chocolates 22.Tiago – Sim, trouxe chocolates daquelas marcas boas 23.PE1 – Qual é o símbolo? 24.Reinaldo – UTZ [...] 25.[?] – Cocoplan</p> <p>SVI: 159. PE1 – Como é que nós descobrimos que podemos combater o trabalho infantil? Através de quê? \ O que é que é necessário que exista no mundo entre os vários setores para que o mundo seja mais justo? 160.[?]- Comércio justo. 161. PE1 – Comércio justo, então nós vamos falar aqui do comércio justo. [...] 162. PE1 - Acham que é importante falar sobre os símbolos do comercio justo? 163.Manuel– É. 164. PE1 – Sim, porquê? 165.Manuel– Porque assim as pessoas podem ver que não feitos pelo trabalho infantil. [...]</p> <p>FDL: Letícia - Descobri que... não é bom comer todo o tipo de chocolates. Telmo - Descobri que... marcas de chocolate novas que o comercio justo é bom. Dinis - e que há varias marcas que ajudam as crianças da costa do marfim. Milene - temos de comprar chocolates de comércio justo por exemplo: UTZ Quizé. Rodolfo - Descobri que... as marcas UTZ e cocoplan são feitas por adultos e não por crianças.</p> <p>FFS4-5.2: Marlene - Sim, porque UTZ é do comércio justo. Tiago - Sim, porque existem símbolos em outras línguas Telmo - Sim, porque eu acho que tem tudo a ver, os símbolos são em outras línguas</p>
--	--	--

		<p>Manuel - Sim, porque em quase todos os países tem marca justa</p> <p>FFs4-5.3: Rodolfo – que devemos comprar sempre produtos feitos por comércio justo Dinis – O que gostei mais foi aprender os símbolos relacionados. Letícia – Eu gostei de tudo. Mas o que eu gostei de aprender que chocolates devia comer. José – gostei de aprender que o comércio é justo Telmo - Que os meninos em comércio justo não trabalham</p>
<p>1.2 Conhecimentos sobre os problemas no mundo</p>	<p>É onde se enquadram os registos relacionados com os conhecimentos dos alunos sobre os problemas do mundo global, com ênfase nas desigualdades sociais entre o local (onde os alunos vivem) e o global (o mundo do qual fazem parte).</p>	<p>SI: 1.PE1 – Digam-me problemas do mundo que vocês conheçam. [...] 2.Filipa- A poluição. 3.Manuel– Incêndios. 4.PE1 - “E os incêndios vão dar origem a quê? 5.Manuel- “À poluição 6.PE1 - “E mais? Há um outro problema que também é importante. 7.Rodolfo- “Destruição. 8.PE1 - “Destruição de quê? 9.Manuel- De área. 10.PE1 - Área de quê? 11.Manuel- Área de floresta. [...] 13.PE1 - Exatamente! E mais, mais problemas que vocês conheçam \ problemas do mundo? \\ Vocês acham que existem problemas que são de todo o mundo ou problemas que são só, por exemplo, dos portugueses ou só dos espanhóis? 14. Manuel– Dos dois. 15.PE1 – Dos dois, ok! [A Filipa coloca o dedo no ar]. Francisca. 16. Filipa– Hã \ eu acho que também é os incêndios porque quando eu fui lá a Espanha estava tudo queimado. 17. PE1 – Então queres dizer que os incêndios são um problema de todo o mundo, exatamente!</p>

		<p>18. [?] – De Portugal, Espanha, Estados Unidos. 19.PE1 – Os incêndios são uma fonte poluição que afeta todo o mundo, por isso, se existem incêndios em Portugal, a poluição que provocam afeta outros lugares do mundo. [O Manuel coloca o dedo no ar]. [...] 20.Manuel– Lixo marinho. [...]</p> <p>SIII: 145. Manuel– Em alguns países que há guerra, as crianças são obrigadas a trabalhar pelo governo. E tipo, de onde vêm as camisolas da <i>Tiffosi</i> são as crianças que as fazem. [...]</p> <p>SIII: 166. Filipa– Acho que é a vida das crianças que é má. SIII: 180.PE1- Então, estas crianças têm uma vida igual à vossa? 181.Alunos – Não. É uma vida pior. 182.PE1 – Elas vão à escola? 183.Alunos – Não. 184.PE1 – E vocês? 185.Alunos – Sim. [...]</p> <p>SIII: 193.PE1 - E digam-me uma coisa, vocês acham que toda a gente no mundo já provou chocolate, pelo menos uma vez? 194.Manuel - Não. Tipo estes meninos. 195.PE1 - Achas que estes meninos nunca provaram chocolates? 196.Alunos – Sim. Não. [...] 197.PE1 – E os pais deles, será que já provaram chocolate? 198.Alunos – Não.</p>
--	--	---

		<p>199.Dinis – Eu acho que não porque eles são obrigados a trabalhar para venderem para os outros países, por isso é que eles não comem.</p> <p>SIII: <i>[observando os gráficos dos principais consumidores e dos principais produtores de chocolate]</i> 211.Dinis - Catarina, porque é que metade é tudo da África? 212.Manuel– Porque está tudo em fronteira.</p> <p>SIII: 219.PE1- E os países que produzem são os mesmos que consomem? 220.Alunos – Não. Sim, um, o Brasil. [...] 221.PE1- Então os países que consomem são <i>[os alunos interrompem]</i> 222.Telmo – São os da Europa. 223.Miguel- Não é só da Europa. 224. PE1 – E os que produzem? Conseguimos ver uma diferença. Daqui para cima <i>[apontando a linha do equador]</i>, consomem cacau. Daqui para baixo, produzem. 225.Manuel– Porque está mais calor. [...]</p> <p>SIV: 8.PE1 – E ficámos a conhecer um problema que vocês não estavam à espera que existisse, pois não? 9.Alunos – Não. 10.PE1 – Então? 11.Guilherme – as crianças trabalham 12 horas por dia. 12.PE1 – E vocês acham que no chocolate isso não acontecia, não é? [...] E vimos também quais eram os países que produziam o cacau e quais eram os países que o consumiam. E qual era a diferença? 13.PE1- Diz Francisca. 14.Filipa– Há países que consomem muito. 15.PE1 – E os que produzem e que consomem são os mesmos?</p>
--	--	--

		<p>16.Filipa – O Brasil consome e produz. 17.PE1 – Exatamente, só o Brasil é que consome e produz. [...]</p> <p>SV: 139.PE1 – [...] E o que é uma matéria prima sustentável? \ É uma matéria prima que não precisa de ter um grande transporte de um local para o outro, porque transportes de longa distância o que é original?</p> <p>140.Dinis – Poluição. 141.PE1 – E para além disso tem o gasto de recursos naturais renováveis da Terra. Nós andamos a gastar os recursos mais rapidamente do que eles se conseguem repor. Isto não é um consumo sustentável. Não é um consumo responsável. As organizações de comércio justo procuram que haja este equilíbrio entre aquilo que a natureza nos dá e aquilo que consumimos. [...] Ao contribuir para a inibição do uso de pesticidas está a contribuir para a diminuição de quê?</p> <p>142.Alunos – Da poluição e diminuição de espécies. 143.PE1 – Para além disso, todas estas organizações utilizam material reciclável ou biodegradável nas suas embalagens e expõem os produtos por via marítima sempre que possível [...] e estes são os princípios do comércio justo. Vocês conseguem percebê-los? \ Vocês já viram esta língua. [...]</p> <p>FDL: Leticia - Descobri que... as crianças da Costa do Marfim sofrem muito Leticia - Descobri que... o mundo é bom e é muito mau também Marlene - Descobri que... há crianças que a vida delas não é igual há minha. Filipa - Descobri que... as crianças da costa do marfim não são felizes [...]</p> <p>FFS2-3.2: José - Sim, porque estes não podem ir à escola e são pobres.</p> <p>FFS2-3.4: Guilherme - que aviam crianças que andavam a trabalhar no duro e que eu nem sabia que existiam crianças a trabalhar.</p>
--	--	---

		<p>FFS2-3.6: Dinis - Eu gostava que a poluição para-se e também a pobreza.</p> <p>FFS6.1: Milene - Considero importante. O trabalho infantil é um problema. Manuel - Sim é um proglema porque assim as pessoas não sabiam que chocolate escolher. Tiago - Sim, e importante toda gente escolher produtos justos.</p> <p>FFS6.2: Tiago – Foi saber que a costa do Marfim inclui crianças no trabalho Guilherme – descobrir que aviam crianças a trabalhar 12 horas por dia.</p>
<p>1.3 Capacidade de reflexão e argumentação sobre situações problemáticas</p>		<p>SIII: 142.PE1 – Então é um problema do mundo inteiro? 143.Telmo – ah não, não, não. [...] 144.Filipa – Sim é um problema e não é um problema. É um problema porque polui o mundo por causa dos transportes para trazer o cacau para os outros países e é bom para outros países porque eles estão a receber dinheiro.</p> <p>SIV: 255.PE1 – Então, qual é que vocês acham que ganha mais? \ o produtor de cacau, o produtor de outros ingredientes ou o comerciante? [...] 256.Alunos – Os comerciantes. 257.PE1 – E a seguir, quem é que recebe mais? 258.Dinis – Os fabricantes de chocolate 259.PE1 – Todos concordam ou acham que há outra hipótese? 260. Manuel– Eu acho que os fabricantes e os comerciantes recebem o mesmo. 261.PE1 – Então vamos fazer assim, vamos ver só quem é que recebe mais e quem é que recebe menos. Quem recebe mais?</p>

		<p>262.Alunos – Os comerciantes. 263.PE1 – Quem é que acha que é o produtor de cacau que recebe mais? 264.Telmo – É o que recebe menos. 265.PE1 – Porquê? 266.Dinis – Porque o cacau ainda não está transformado não vale muito.</p> <p>SIV: 315.Reinaldo – Só saio daqui quando eles me derem 400€. 316.Tomé – Eu vou dizer que era a 1000€ e que agora fiz um desconto de 600€. [?] 317.Manuel– Queremos comprar 100kg de cacau. 318.Telmo – 400€ 319.Manuele Rodolfo– Não, não, não, é muito caro. 320.Telmo – 300€ 321.Rafael- No máximo 200€ 322.[?] – Não. 323.Manuel– 225€ 324.Reinaldo – 230€ 325.[?] – 250€ 326.Manuel– Não [?] 327.[<i>Chegam novos compradores</i>] 328.Telmo – 400€ [?] 329.Filipa – Não, 100€ no máximo. 330.Telmo - Não. 150€ 331.Filipa -Então vou-me embora a outro 332.Telmo -Espera. 70€ 333.Reinaldo – 270€ 334.Filipa – 270? Nem penses [<i>E foi-se embora</i>]</p> <p>SIV: 337.Telmo [<i>agora comprador</i>] – 300€</p>
--	--	--

		<p>338.[?] – 300€ não. 339.Telmo – 250€ [negócio feito, o Telmo foi a outro vendedor] [?] 340.Manuel– Então, vendem por quanto? 341.Raafael – 400 não. 342.[?] – 290€ 343.Reinaldo – 270€ 344.Rodolfo– 270€ 345.Manuel– 240€ 346.Manuel– 230€ 347.Rodolfo– 250€ 348.Manuel– Não, não aceitamos.</p> <p>SV: 3.PE1 – A situação que estivemos a ver de manhã era uma situação justa ou injusta? 4.Alunos – Injusta. 5.PE1- Então digam-me lá, o que é que cada um de nós pode fazer para melhorar a situação que vimos de manhã? 6.Dinis – Dar dinheiro. 7.PE1 – Dar dinheiro, achas que resolvia? 8.Dinis – sim e dar alimentos. 9.PE1 – Dar alimentos, mais? 10.Tomé – Pagar as despesas, pagar a escola para as crianças... 11.PE1 – [...] Para além de dar dinheiro, nós podemos ter alguma atitude no nosso dia-a-dia que...que possa ajudar? 12.Alunos -Sim. 13.Tomé – Vamos plantar cacau com eles. 14.PE1 – Tu vais à Costa do Marfim cultivar com eles? 15.Filipa – Eu sei! 16.PE1 – [Dirigindo-se ao Tomé] – Tu podes fazer isso no teu dia-a-dia? 17.Guilherme – Não, porque está na escola. 18.Filipa – Eu sei, ajudar aquela instituição \ a não sei quê \ in..</p>
--	--	--

		<p>19.Dinis – Inset...</p> <p>20.Guilherme – Inspirit [...]</p> <p>SV:</p> <p>128.PE1 – Gostavam de saber de que forma nós podemos ajudar as crianças e os produtores de cacau na Costa do Marfim?</p> <p>129.[?] – Dando chocolate</p> <p>130.Manuel– Catarina, mas se nós comermos pouco chocolate \ eles \ eles \ vão ter de fabricar menos chocolate e como \ e qualquer dia nós podemos comer chocolate e eles ficam sem trabalho, mas nós a \ mas se comermos muito chocolate eles ficam com trabalho.</p> <p>FFS2-3.2:</p> <p>Marlene – Não, porque elas e como todas as crianças devem andar na escola</p> <p>Marta – Não porque acho que os produtores deviam ser melhor pagos e as crianças deviam ter uma escola.</p> <p>Letícia – Não, porque acho que as crianças têm de ir á escola aprende divertirem-se.</p> <p>Dinis – Não concordo com a situação porque elas trabalham e recebeu pouco dinheiro para as suas famílias</p> <p>Manuel – Não porque 1º recebem mal, 2º algumas crianças não deviam ser raptadas para a colheita do cacau, 3º por receberem mal podem morrer com doenças que para nós não é nada.</p> <p>Milene – Não concordo com a situação que as crianças estão a passar porque não gosto de ver as crianças tristes e a serem obrigadas a trabalhar sem condições</p> <p>Reinaldo – Não, porque as crianças não diviam trabalhar 12 horas</p> <p>Rodolfo – Não, eu acho que não porque as crianças não deviam trabalhar.</p> <p>Telmo - Sim, porque eles dam o chocolate para nós comermos, mas na situação delas eu não concordo porque eles passam horas é horas a trabalhar i só sai em de lá com 7 € e alguens não recebem nada.</p> <p>FFS2-3.3:</p>
--	--	---

		<p>Tiago – Dar-lhes comida, dinheiro e condições para viver Rodolfo – Eu mudaria o trabalho das crianças para 2h por dia e receberem 50 € e passado 1h ião para a escola e o chocolate passava a 0,50 €. José - Podia dar-lhes dinheiro e ajudar eles.</p> <p>FFS6.1: Marta - Sim, porque as pessoas deviam saber quem trabalha naqueles campos e comprarem menos chocolates.</p> <p>FFS6.3: Manuel - Porque fasém escravidade às crianças?</p>
<p>1.4 Capacidade de se colocar no lugar do outro</p>		<p>SIV: 368.PE1 – A Milene, por exemplo, estava mesmo aborrecida porque não lhe pagavam um preço justo. 369.Milene -Davam-me só 40 e 80€.</p> <p>FFS2-3.3: Guilherme – Se eu tivesse muito dinheiro davalhes para viverem outra vida e para não estarem constantemente a trabalhar 12 horas por dia.</p> <p>FFS2-3.4: Milene - Gostei de ver o que se passava com as crianças e por o que elas estão a passar e queria ajudar.</p> <p>FFS2-3.5: Daniel - Gostava de aprender se os meninos gostam de trabalhar. Milene - Como as crianças se sentiam quando saiem dos campos de cacau e como vão para casa se for longe.</p> <p>FFS2-3.6: Marlene – A vidas das outras crianças. Marta – eu gostava de mudar a ideia das crianças trabalharem e arranjar escolas para eles</p>

		<p>Letícia – Não haver poluição e ninguém sofrer Manuel – Que não ovesse mais guerra, nada de escravidade e que nenhuma pessoa do mundo tivesse pobre. Milene – Gostava de mudar a vidas das crianças que trabalham nos campos. José - gostava de mudar no mundo que existe-se ninguém pobre</p> <p>FFS6.1: Telmo - Sim o trabalho infantil é um problema de todos porque à pessoas que não tendem dinheiro para umas coisas é tenham de por os filhos a trabalhar nós citios. Filipa - Sim, porque as crianças não têm de trabalhar.</p> <p>FFS6.3: Tiago – Ajuda as crianças que trabalham Daniel – Gostava de aprender se os habitantes gostam de viver na costa do marfim.</p> <p>RP: Dinis - Eu sinto-me triste por causa de não terem dinheiro para alimentarem os filhos ou a família mas se for para dar dinheiro eu ajudo bastante se for nessesario. Eu era comprador</p> <p>Manel - Sentiame super mal. Desistia. Morria. E ia ter com as outras pessoas mortas! Eu foi comprador e não dava menos que 200€ aus compradores.</p> <p>Milene - Eu não gostei e agora já sei como as pessoas da Costa do Marfim se sentem quando as pessoas não querem comprar cacau. Senti-me aborrecida porque não gostei. Eu foi vendedora.</p> <p>Reinaldo - Senti-me triste porque no fotoro os meus filhos não tinha condisois para viver nem para eles criarem os seus filhos.</p> <p>Tomé – Eu acho que os produtores se sentiam mal. Por não conseguirem alimentar os filhos, não os matricular numa escola e pagar as dispesas. E por isso eu fico muito</p>
--	--	--

		<p>triste. E porque eles trabalhavam durante muitas horas dias após noites mas não conseguiam presos muito justos.</p> <p>Rodolfo – Eu acho que fiquei feliz porque tinha o cacau mas fiquei triste porque fiquei sem dinheiro. Depois de saber que os produtores não ficaram com dinheiro para tratar da família fiquei mais triste.</p> <p>Guilherme – Eu sentime mal porque nós tivemos muito trabalhar a apanhar cacau e só nos deram 160€ e não pomos um preço justo de 300€ e eles não me compraram.</p> <p>Telmo – Se eu estive-se na Costa do Marfim a vender cacau eu sentia-me muito mal porque eles não conseguem vender o cacau por mais de 150€. E assim não tenham dinheiro para comprar a comida não podem por os filhos na escola e não podem comprar outras despesas e acabam por morrer. Eu era o comprador</p> <p>André – Fiquei triste como vendedor porque os meus finhos ficavam tristes e com fome</p> <p>Filipa – Os vendedores sentiam-se bem porque ressebiam dinheiro. E também mal porque ressebiam pouco. Sentime bem porque vendi a um preço que era justo Mas depois percebi que devia ter pago mais porque eles assim não tinham comida para comer.</p> <p>Letícia – Eu senti-me triste, porque não me davam o dinheiro que eu precisava muito. Não foi nada justo. Nós queríamos aquela quantidade de dinheiro e eles não nos davam!</p> <p>Daniel – Senti-me como vendedor muito mal porque as pessoas queriam pagar muito pouco e eles não se importavam com a nossa vida.</p> <p>José – Sentia-me mal porque não davam o total de dinheiro para alimentar a família, Botar os filhos na escola e pagar os empostos. E assim morríamos. Eu fui vendedor.</p>
--	--	---

		<p>Na primeira vez: 250€ Na segunda vez: 100€ Marlene – Eu fiquei triste quando eu não consegui vender e por isso não ajudei a minha família. O meu coração partiu-se ao meio a ver a minha família sem nada.</p> <p>Marta – Eu sentime mal porque os compradores não dão um valor justo e as pessoas que trabalham muito tempo, para no fim receberem tão pouco dinheiro.</p> <p>Tiago - Não vinham muitas vezes à nossa banca, davam 30 a 200€ e nós não tínhamos dinheiro para nos alimentar.</p>
<p>1.5 Atitudes em relação a si, aos outros e ao mundo</p>	<p>É onde se enquadram os registos que evidenciam, por parte dos alunos, sentido de responsabilidade individual e coletiva; valorização dos direitos dos outros (crianças da Costa do Marfim); valorização das diversidades do mundo; reconhecimento da importância da ação individual e local, para a possibilidade de mudança coletiva e global.</p>	<p>SIII: 164.Filipa – [Após a visualização do vídeo que retrata o trabalho infantil] Nunca mais como chocolate. [...] 165.Manuel– Eu também ando a fazer dieta. [...]</p> <p>SIII: 172.PE1 – este vídeo procura mostrar-nos um problema muito importante, muito grave. Qual é? Qual é o problema social, global, do mundo, que nós podemos observar neste vídeo? 173.PE1 - Diz Francisca. 174.Filipa – Que não devemos comer tanto chocolate por causa destas crianças e para salvar a vida destas crianças. 175.PE1- Então, mas não devemos comer tanto chocolate porquê? Qual é o problema? 176.Filipa – Para as crianças e também por causa do mundo, da poluição ao transportar as coisas para aqui e também para as crianças. [...]</p> <p>SIII: 188.Filipa – Como é que nós podemos ajudar? 189.PE1 – Vocês gostavam de ajudar estas crianças?</p>

		<p>190.Alunos – Sim. 191.Dinis – Se eu pudesse ia num jato e construía escolas. 192.[?] – Dava-lhes dinheiro. [...]</p> <p>SIII: 201.Filipa – Ham..Deviam trabalhar menos e nem trabalhar deviam e esta organização é muito boa para eles.</p> <p>SIII: 249.Manuel– Sim. 2 €, 7 €. 250.PE1 – Eles ganham 7 € por dia e uma tablete de chocolate custa quanto? 251.Guilherme – 2 €. Eia! 252.Dinis – Trabalhar tantas horas para receber 7 €. 253.PE1 – E olhem, quantos membros tem a família dele? 254.Alunos – 15. 255.Guilherme – E só 4 trabalham. [?]</p> <p>SIII: 281.PE1 – O que é que vocês acham desta situação? [?] 282.Alunos – Má. [...] 283.Reinaldo – Catarina, deu-me vontade de comer chocolate. 284.PE1 – Deu-te vontade de comer aquele chocolate em que as crianças têm de trabalhar? 285.Reinaldo – Ai credo, não. De outro.</p> <p>SIV: 22.PE1- E essas crianças vão à escola? 23.Alunos – Não. [?]</p>
--	--	--

		<p>24.Rodolfo– Para ganharem dinheiro. 25.PE1 – E achas que eles ganham dinheiro suficiente? 26.Rodolfo– 7 €. 27.PE1 – Isso eram os adultos, as crianças, por vezes, nem ganham dinheiro. 28.Filipa – Deviam ganhar mais do que os adultos. [...] 29.Rodolfo– Eu [?] metia que trabalhavam duas horas por dia e recebiam 50 €. 30.PE1 – E iam à escola na mesma? 31.Rodolfo– Sim.</p> <p>SIV: 305.PE1 – Já viram os valores reais? Já passaram para a tabela? Já sabemos que a Fatou recebe 0,07€, colocam na parte que diz valor real, não apagam as vossas previsões iniciais. 306.Dinis – Catarina, tu disseste real? 307.PE1 – Sim, é mesmo real. 308.Dinis – Fogo... 309.PE1 – Os produtores de outros ingredientes 0,18€, os fabricantes de chocolate 0,62€ e os comerciantes 0,33€.</p> <p>SV: 196.PE1-Não houve mão de obra infantil na sua produção, não houve trabalho infantil. [...] 197.Filipa – Então quando nós não vemos esses símbolos não devemos comprar. [...]</p> <p>SV: 223.PE1 – E acham que faz alguma diferença se as pessoas comprarem produtos... aliás, se nós aqui da sala começarmos a comprar produtos de comércio justo acham que fará alguma diferença para as crianças e produtores de cacau na Costa do Marfim? Ou como somos tão poucos não faz assim grande diferença? 224.Manuel- Não faz diferença.</p>
--	--	---

		<p>225.PE1 - Não faz diferença... Não vale a pena nós estarmos a fazer o esforço de ver as embalagens porque não faz diferença é isso?</p> <p>SV:</p> <p>223.PE1 – E acham que faz alguma diferença se as pessoas comprarem produtos... aliás, se nós aqui da sala começarmos a comprar produtos de comércio justo acham que fará alguma diferença para as crianças e produtores de cacau na Costa do Marfim? Ou como somos tão poucos não faz assim grande diferença?</p> <p>224.Manuel- Não faz diferença.</p> <p>225.PE1 - Não faz diferença... Não vale a pena nós estarmos a fazer o esforço de ver as embalagens porque não faz diferença é isso?</p> <p>[?]</p> <p>226.PE1 – Se nós aqui na sala tivermos essa atenção, acham que vai ter algum efeito na Costa do Marfim?</p> <p>227.[?] – Ah, só nós não.</p> <p>[...]</p> <p>228.Filipa – Mas se toda a gente ajudasse sim.</p> <p>SV:</p> <p>[após o cálculo da pegada chocoólica]</p> <p>242.Filipa – 280.</p> <p>243.Marta – 20 vezes...</p> <p>244.Reinaldo – Eia... tanto chocolate, eu acho que vou mudar a resposta.</p> <p>[...]</p> <p>245.PE1 – Só a nossa turma come 280 tabletes de chocolate por ano.</p> <p>246.Guilherme – Eia...</p> <p>247.PE1 – Imaginem que nós só comemos chocolate fruto de trabalho infantil isso irá fazer diferença na vida dessas crianças?</p> <p>248.Alunos – Sim vai.</p> <p>SV:</p> <p>254.Manuel– Se nós dissermos aos nossos filhos e os nossos filhos aos nossos netos e os nossos netos aos bisnetos ...e sempre assim, vai melhorar muito muito muito</p>
--	--	---

		<p>255.PE1 – [...] Achas que a tua simples ação pode ajudar a mudar o mundo? 256.[?] – Não. 257.Manuel– Pode. Pode. [...] 258.PE1 – O que nós fazemos, as nossas escolhas, podem ajudar a mudar o mundo? 259.Alunos – Sim. 260.Marlene – Pois pode.</p> <p>SV: 261.PE1 – Vocês acham que todos os meninos e todos os professores aqui desta escola sabem desta situação? 262.Alunos – Não. 263.Manuel– Podíamos fazer um bilhete para toda a escola. Para cada turma.</p> <p>SV: 271.PE1 - Incentivar as pessoas a comer chocolate? 272.Alunos – Não. Para não comer chocolate. 273.PE1 – Para comerem chocolate, mas que tipo de chocolate? 274.Alunos – Comércio Justo!</p> <p>SV: 283.PE1 -Qual é a intenção de comunicação? Nós queremos fazer o quê? \ \ Nós queremos comunicar uma ideia. [...] 284.Guilherme – Influenciar o comportamento de quem lê o cartaz. 285.PE1 – Muito bem, nós queremos influenciar para quê? O que é que nós queremos que as pessoas façam? 286.[?] – Para elas ficarem a saber. Para elas não comerem chocolate normal. Para elas escolherem. 287.PE1 – Então, nós queremos é que elas comam chocolate [os alunos interrompem] 288.Alunos – De comércio justo.</p> <p>SVI: 153. PE1 – Qual é o assunto? \ \ Queremos alertar as pessoas para uma dada situação.</p>
--	--	---

		<p>154. Filipa – Cacau. As crianças escravizadas. 155. Dinis – As crianças que trabalham na Costa do Marfim. 156. PE1 – Sim, e mais? Podemos pôr aqui várias coisas. [...] 157. PE1 – Trabalho escravo mas nós também temos na Costa do Marfim outra situação. Qual é? 158. Manuel – Ai, como é que se chama aquela coisa... trabalho infantil.</p> <p>SVI: 172. PE1 – vamos falar sobre quem ou o quê? 173. Manuel – o trabalho infantil.</p> <p>SVI: 178. PE1 – E porquê? Porque é que foi importante fazermos este projeto? [...] 179. Reinaldo - Para ajudar o mundo. [...] 180. Rafael - para ajudar as crianças da Costa do Marfim. 181. PE1 – Para ajudara termos um mundo... 182. Filipa – saudável 183. PE1 – Porquê saudável? 184. Filipa – para termos um mundo... 185. PE1 – sustentável 186. Filipa – sim, isso! 187. PE1 – Para ajudar também a termos um mundo mais... 188. Alunos – mais justo 189. PE1 – e para estarmos informados. Porque só depois de estarmos informados é que nós conseguimos mudar o quê? 190. Reinaldo – o mundo 191. PE1 – as nossas atitudes, as nossas ações.</p> <p>FFS2-3.2 Filipa - Não, porque as crianças são crianças e não têm que trabalhar.</p>
--	--	---

		<p>André – Não concordo. porque as crianças mereçam ser livres de fazer o que quiserem Daniel – Não, porque assim eles podem não conhecer algumas coisas e ganham pouco dinheiro. Guilherme - Não porque assim eles não podem ir à escola, estar com a sua família, etc.</p> <p>FFS2-3.3: Filipa – Dar dinheiro e se toda a gente ajudar melhor. André – Ofresia muita comida e roupa e uma casa. Daniel – Deixar de comer muito chocolate Dinis – O que eu poderia fazer para mudar esta situação é dar dinheiro, construir escolas, melhorar as terras e dar elementos. Milene – Gostaria de mudar o trabalho das crianças nos campos de cacau. Reinaldo – Eu podia mandar muito dinheiro. Marta – Podia parar de comer chocolate assim as crianças podem parar de trabalhar.</p> <p>FFS2-3.4: Manuel - Sabêr esta desgraça: o rapto de crianças à falta de funcionários, ordenado de 7 € por 12 horas por dia!</p> <p>FFS2-3.6: Filipa – 1- a poluição 2- as crianças a não trabalhar André – Era por as crianças que trabalham a apanhar o cacau numa casa com menores condições Daniel – Gostava de mudar no mundo que as crianças e os pobres não sejam obrigadas a trabalhar. Guilherme – Eu gostava de mudar os problemas que o mundo tem. Tiago – A poluição. As guerras e as crianças a trabalharem. Pedro – O que eu gostava de mudar no mundo era o trabalho infantil na colheita do cacau. Rodolfo – era de as crianças pararem de trabalhar nos campos de cacau. Telmo - Poluição e que as crianças fossem à escola</p>
--	--	--

		<p>FFS4-5.1:</p> <p>Rodolfo – Sim, sim eu acho que podemos contribuir porque se compramos produtos que são feitos por adultos.</p> <p>Tomé – Sim porque posso não poluir e ajudar os outros vivos do mundo.</p> <p>Milene – Na minha opinião podia contribuir com um cartaz a dizer “compre justo” porque pode ajudar e fica justo dos dois lados.</p> <p>Manuel – Sim, porque se comprar produtos justo e tentar não poluir.</p> <p>Dinis – sim, posso ajudar o mundo num lugar melhor.</p> <p>Filipa – Sim é só ver as embalagens de chocolate.</p> <p>Daniel – Sim, porque devemos comer chocolates do comércio justo.</p> <p>Guilherme – Sim ler estes símbolos utz fairtrade.</p> <p>Tiago – Sim, comprando produtos de comércio justo.</p> <p>Marlene – Sim, fazemos um cartaz a dizer para comer chocolate justo.</p> <p>Marta – Sim porque podemos comer chocolate mas só do que diz comércio justo.</p> <p>Letícia – Depende, porque não sei como ajudar.</p> <p>José – Sim, porque assim o mundo vai ser mais moderno.</p> <p>Telmo – Sim, podemos tornar o mundo num lugar melhor, mais justo e sustentável porque escolher os melhores chocolates.</p> <p>FFS4-5.4:</p> <p>Rodolfo – Como são feitos e por quem</p> <p>Tomé – Como são feitos.</p> <p>Reinado – Eu gostei mais de o Utz gostava de conhecer outros produtos com outros símbolos. Dinis – EU gostava de conhecer mais produtos de comércio justo batatas fritas, pão, água.</p> <p>Filipa – O que levam neles nos produtos. Daniel – Gostava de saber como se fazem os produtos.</p> <p>Guilherme – Como é que eles são feitos.</p> <p>Tiago – gostava de saber mais sobre o chocolate. Marlene – Quem os faz</p> <p>Marta – quem os faz e também quem ajuda.</p> <p>Telmo – Tudo: origem</p> <p>FFS6.1:</p>
--	--	---

		<p>José – É um problema por casa da vida das crianças que toda agente tem escolher bem.</p> <p>Letícia – Sim informar as pessoas era a coisa que eu ia fazer mais. Sim é porque á pessoas que sofrem. E as outras pessoas a ver também sofrem</p> <p>Guilherme – Sim para os ajudar utz.</p> <p>Daniel – Sim considero importante. O trabalho infantil é um problema de todos porque nós comemos o cacau que eles fazem.</p> <p>André – sim o trabalho infantil não so os da costa do marfí é que taiam as provelema</p> <p>Dinis – Eu considero importante, para saberem o que se passa e o trabalho, infantil é um problema de todos porque deviamos ajudar.</p> <p>Reinaldo – Sim, Porque devemos ajudalas.</p> <p>Tomé – Cim para fazer do mundo um mundo melhor.</p> <p>Rodolfo - Sim eu acho que sim porque as pessoas presizam de saber.</p> <p>FFS6.2: Letícia - O que mais gostei de aprender foi saber que as crianças sofrem, para tentar ajudálas saber o que fazer</p>
Categoria 2 – Diversidade linguística		
Subcategorias	Descritores de desempenho	Unidades de registo
2.1 Conhecimentos sobre a diversidade linguística e as línguas	É onde se enquadram registos relacionados com os conhecimentos dos alunos sobre a sua língua e as línguas do mundo.	<p>SI:</p> <p>59.Filipa - Já viajei. Já fui à Holanda, já fui a Londres, já fui a Espanha.</p> <p>60.PE1 – E nesses países todos tu ouviste falar sempre a mesma língua?</p> <p>61.Filipa – Hum, não. Só que na Holanda e em Londres falava-se inglês, em Portugal falava-se português e em Espanha falava-se espanhol.</p> <p>SI:</p> <p>91.Marta – O meu irmão está em Andorra.</p> <p>92.Manuel– Lá fala-se espanhol.</p> <p>93.PE1 – Marta, o teu irmão já te ensinou algumas palavras?</p> <p>94.Marta – Não.</p>

		<p>[...]</p> <p>95.Dinis – A minha família está toda no estrangeiro. 96.PE1 –Toda? Em que países? 97.Dinis – Há uns que estão na Suíça e outros que estão na França. 98.PE1 – E eles falam todos a mesma língua? 99.Dinis – Não. Tenho uns primos que falam francês e tenho uns primos que falam suíço.</p> <p>SI: [...] 119.Filipa – Olha, oh Caty eu já ouvi falar também neerlandês que é na Holanda só que lá também falam inglês. [...]</p> <p>SI: 145.PE1 – Então na pétala laranja o que têm registado? As línguas que não falamos mas que percebemos. Quais são as línguas que os meninos da turma não falam mas percebem? Diz-nos lá Tenreiro. [...] 146.Letícia – Francês, espanhol, o caló, africano, o inglês, português do brasil, espanhol, moçambicano, chinês, italiano.</p> <p>SI: 159.PE1 – Então e agora aqui neste grupo: as línguas que não falamos mas que já ouvimos falar. [...] 160.Tiago – Francês, espanhol, americano, ucraniano, chinês, espanhol e brasileiro, inglês, andorrês, açoriano, africano, brasileiro, russo, japonês. 161.PE1 – Já ouviste falar russo? 162.Manuel– Sim. 163.PE1 – Onde? 164.Manuel- ham ... há uma menina na escola que fala russo.</p>
--	--	--

		<p>165.Dinis – Não é russo é ucraniano. 166.PE1 – É ucraniano? 167.Alunos – Não! É russo. [...] 168.PE1 – Quem é que já ouviu falar alemão? [...] 169.Guilherme – Eu só ouvi falar mas não percebia nada. 170.PE1- Onde já ouviste falar? Foi nalgum filme [o aluno interrompe] 171.Guilherme – Fui à Alemanha nas férias de Verão no ano passado. 172.PE1 – Então e conta-nos lá, tu gostaste da experiência? Como é que era ouvi-los falar alemão? 173.Guilherme – Era muito estranho e até se escrevia de forma diferente. [...]</p> <p>SI: 214.PE1 – Sabem o que é a língua oficial? 215.Alunos – A língua natal. É o inglês. A língua que se fala em todo o mundo. [...] 216.PE1 – A língua oficial do nosso país, sabem qual é? 217.Alunos – É o português. 218.Filipa - Porque falamos português. 219.Manuel- Porque vivemos em Portugal. [...]</p> <p>SII: 31.PE1 – Fizeram alterações na agricultura, na indústria, houve a divulgação da numeração romana e houve também a divulgação de uma coisa muito importante, que foi o quê? 32.Manuel– A letra. 33.PE1 – Qual era a língua? 34.[?] – O latim. [...] 35.PE1 – E o que foi acontecendo ao latim?</p>
--	--	---

		<p>36.Dinis – Começou a ser a língua do Portugal. 37.PE1 – E o latim deu origem a que língua? 38.Alunos – Ao português. 39.PE1 – Ao português, mas não só. O latim deu origem a várias línguas europeias como \</p> <p>40.Alunos – o português, francês, espanhol, italiano, alemão.</p> <p>SIII: 88.Guilherme – Eu que porque estão lá pessoas de os dois países. 89.PE1 – Ok, diz lá. 90.Dinis – Porque têm diferentes idiomas. [...] 91.Manuel- Porque fala-se português ou fala-se francês, ou fala-se as duas.</p> <p>SIII: 98.Dinis – Estivemos a aprender onde foi encontrado o cacau. A palavra chocolate em diversas línguas. 99.PE1 – E vocês lembram-se porque é que há palavras muito parecidas, mas em línguas diferentes? 100.Alunos – Sim. 101.PE1 – Então, quem me sabe dizer? Diz-me, Telmo. 102.Telmo – As pessoas são de \ ai não. [...] 103.Alunos – Ah por causa do latim. 104.PE1 – Porquê? O que é que acontecia aquelas línguas? Às que eram muito parecidas? 105.Filipa – Existe uma família de línguas. 106.PE1 – Exatamente, existem famílias de línguas. Porquê? Porque aquelas línguas daquela família têm todas a mesma [os alunos interrompem] 107.Alunos – Origem. [...] 108.PE1 – E qual é a origem das línguas românicas? 109.Alunos -Latim.</p>
--	--	--

		<p>110.PE1 – Exatamente e o português faz parte de que família de línguas? 111. Alunos – Do latim. 112.PE1 – As línguas românicas. [...]</p> <p>SIV: 48.Rodolfo– Francesa. 49.PE1 -Francesa? Porquê Rafael? 50.Filipa -Neerlandesa. 51.Rodolfo– Porque é a língua que falam lá. 52.PE1 - É a língua quê? 53.Alunos – Oficial. 54.PE1 – É a língua oficial da Costa do Marfim. Mas lembram-se que nós vimos também outras duas línguas que eram as mais faladas. Lembram-se quantos idiomas existem na Costa do Marfim? 55.Dinis – 86. 56.PE1 – 86 idiomas que existem na Costa do Marfim. Mas nós vimos que a língua oficial da Costa do Marfim era [<i>os alunos interrompem</i>] 57.Alunos – Francês. 58.PE1 – E vimos ainda outras duas que tinham assim uns nomes mais engraçados. 59.Tomé – Diola 60.PE1 – Exatamente, diola. E mais? [...] 61.Marlene - Baulé 62.PE1 – Exatamente e nós vimos também o número de falantes dessas línguas. Então e na Suíça? 63.Dinis – Eu acho que a língua oficial é o francês. 64.PE1 – Exatamente, na Suíça também se fala francês, mas não é só francês que se fala na Suíça. Falam-se também outras línguas [...] 65.Reinaldo – Suíço. 66.[?] – Inglês.</p> <p>SIV: [...]</p>
--	--	---

		<p>74.PE1 – Olhem uma coisa, vocês lembram-se que nós vimos ontem que italiano e português eram da mesma quê?</p> <p>75.Alunos – Família de línguas.</p> <p>76. PE1 – Mas o alemão pertence a outra família de línguas</p> <p>77.Manuel– À germânica.</p> <p>SIV:</p> <p>81. PE1 – Nós já vimos que a língua oficial da Costa do Marfim é qual?</p> <p>82.Guilherme - Francês</p> <p>83.PE1 – E na Suíça?</p> <p>84.Alunos – É em francês.</p> <p>85.PE1 – Será? Vamos ver!</p> <p>SIV:</p> <p>226.PE1 – Sim. Houve algumas palavras que vocês viram que eram diferentes das nossas?</p> <p>[...]</p> <p>227.Marta – Esteira.</p> <p>228.PE1 -E o que é uma esteira?</p> <p>229.Marta – É a coisa ...</p> <p>230.Milene - É o tapete rolante.</p> <p>231.PE1- É o tapete rolante. Já reparam que em francês é mais parecido com o nosso português do que o português do brasil? \ E mais? \ Há aí um verbo que é diferente daquele que nós utilizamos, no Franck \ quando ele vai no navio, o que é que diz aí?</p> <p>[...]</p> <p>232.[?] - Conduz</p> <p>233.PE1 - E o que é que diz aí?</p> <p>234.Guilherme – Dirige.</p> <p>235.PE1- Dirige. [...] E nós, utilizamos “conduz”. Não há mais nenhuma palavra ou aspeto que notem diferente?</p> <p>236.Dinis – Sim.</p> <p>237.PE1 – Diz lá Dinis.</p> <p>238.Dinis – “para fazer seu chocolate”</p>
--	--	--

		<p>239.PE1 – Qual é a diferença? 240.Guilherme – falta o “o” 241.PE1 – O que é que lhe falta antes do pronome? 242.Alunos- É o artigo definido. 243.Marta – Aqui diz “Leo compra regularmente seu chocolate” 244.PE1 - “seu chocolate”, é a mesma situação.</p> <p>SV: 36.PE1 – Então e o 6 está escrito em que língua? [estava escrito em português] 37.Dinis – Espanhol. 38.Manuel– Brasileiro. [?] 39.PE1 – Brasileiro é português.</p> <p>SV: 47.PE1-Então este está escrito em português e o outro está escrito em que língua? 48.[?] – Português do Brasil. 49.Manuel– Espanhol. 50.PE1 – Espanhol! Porquê espanhol? 51.Manuel– Porque o espanhol, os portugueses usam mais...ah...\\ 52.PE1 -Digam-me lá uma coisa: português e espanhol, estas duas línguas têm alguma coisa a ver uma com a outra? 53.Alunos – Sim. 54.PE1 – Então, o que têm a ver? 55.Filipa – São da mesma família de línguas. 56.PE1 – Mas são da mesma família de línguas porquê? 57.Manuel– Porque têm a mesma origem. 58.PE1 – Têm origem em que língua? 59.Dinis e Manuel- Latim. 60.PE1 – Têm a mesma origem, descendem do latim. O português e o espanhol, e será que há aqui mais alguma frase que esteja numa língua da mesma família, a família românica? \\ a língua portuguesa e todas as línguas que descendem do latim, que foi introduzido pelos romanos, pertencem à família das línguas românicas</p>
--	--	--

		<p>61.Tomé - Já sei! Francês. 62.Alunos – Francês.</p> <p>SV: 104.PE1 – Hum, então em inglês como é que se faz? 105.Alunos – Justo comércio. 106.PE1 – Porquê, o que é que acontece na língua inglesa? 107.[?] – Trocam-se as palavras. 108.Filipa – De trás para a frente. 109.PE1- De trás para a frente, mas o que é isso? 110.Marta – Primeiro é o adjetivo e depois o substantivo. 111.PE1 – Muito bem! Então aqui o que é que nós temos? 112.Alunos – Justo. [...]</p> <p>SV: 115.Manuel– Vocês metem sempre as mesmas línguas, português, italiano, espanhol, catalão... 116.PE1 – E o que é que essas línguas têm em comum? 117.Manuel– É a família. 118.PE1 – Exatamente, são da mesma família de línguas, as línguas românicas. [...]</p> <p>SV: 175.PE1 – Existem também outros símbolos. Este símbolo que diz fairtrade são aqueles produtos que têm o selo certificado da fairtrade, mas têm outros indícios que nos indicam que procuram promover um comércio justo, uma troca justa de produtos, como por exemplo, a utz. Sabem o que significa utz? 176.Guilherme – Não. 177.Manuel– Não. 178.PE1 – Inicialmente, o símbolo utz era utilizado para o café,pq o café tbm tem muitos problemas em termos de comércio justo. Naquela altura utilizavam utz porque</p>
--	--	--

		<p>significa “bom” e significava “bom café”. A língua em que isto está escrito chama-se língua Quiché e [o Manuelinterrompe]</p> <p>179.Manuel– Do povo Maia.</p> <p>180.PE1 – Sim, uma língua do povo Maia, nós já falámos aqui do povo Maia.</p> <p>181.Filipa – Ontem ou antes de ontem.</p> <p>[...]</p> <p>182.Dinis – É no México.</p> <p>183.PE1 -Exatamente. Então já sabem qual é uma das línguas do povo Maia.</p> <p>184.Dinis – Quiché.</p> <p>[...]</p> <p>185.PE1 – E já sabem dizer uma palavra em Quiché.</p> <p>186.Alunos - Utz, utz, utz, utz, utz, utz</p> <p>SVI:</p> <p>1.PE1 – A história que ordenámos da Fatou estava em que língua?</p> <p>2.Filipa -Francês.</p> <p>3.Dinis – Porque a língua na Costa do Marfim é o francês.</p> <p>4.PE1 - Uma das línguas oficiais da Costa do Marfim é o francês, exatamente. E mais, o que fizemos mais?</p> <p>SVI:</p> <p>8.PE1 – E eram muito diferentes as palavras?</p> <p>9.Alunos – Mais ou menos.</p> <p>10.PE1 – Em inglês, havia alguma diferença?</p> <p>11.Filipa – Sim, havia.</p> <p>[...]</p> <p>12.PE1 – Qual era a principal diferença?</p> <p>13.Filipa – Era de trás para a frente. Era o adjetivo primeiro e depois o outro de seguida.</p> <p>SVI:</p> <p>26.PE1 – E lembram-se o que é que quer dizer utz?</p> <p>27.[?] - Bom</p>
--	--	--

		<p>28.Filipa – É uma língua maia. [...] 29.PE1 – Como é que se chamava a língua? 30.Alunos – Quiché.</p> <p>SVI: 85.Alunos – começa a \levar dos s... 86. PE1 – Elevar do soleil, o que quer dizer soleil? 87.Dinis – Eu já ouvi esta palavra. 88.Manuel– Sol. 89. PE1 – Então a jornada do cacau começa ao levantar do sol, em francês diz-se levantar do sol mas nós dizemos... 90.Alunos – nascer do sol. 91. PE1 -ao nascer do sol, é uma diferença. E vão, sabem o que é tirar um cochilo? Na norma brasileira diz-se “vou tirar um cochilo”. 92.Alunos – Não. 93. PE1 – É dormir uma sesta. E vão-se embora ao deitar do sol. Nós dizemos pôr do sol e eles dizem deitar do sol.</p> <p>SVI: 123. PE1 – Sim, há muitas palavras parecidas. Sabem que nome se dá a estas palavras? [...] 124.Manuel– Familiares. 125.[?] – Francesas.</p> <p>SVI: 138. PE1 – Então, nós temos as palavras entre várias línguas, muito parecidas que são designadas de palavras... 139.[?] – o\ opacas 140.Marlene – transparentes. [...] 141.Manuel– transparentes.</p>
--	--	--

		<p>FDL:</p> <p>Letícia - Descobri que... xocolata é catalão</p> <p>Telmo - Descobri que... Línguas novas Quiché, Italiano, Francês etc.</p> <p>Marta - A minha nasceu do latim e tem uma família de línguas.</p> <p>Marlene - Descobri que... a UTZ quer dizer “bom” em quiché.</p> <p>Guilherme - Descobri que... Kimbundo.</p> <p>Guilherme - Descobri que... Avia uma palavra chamada utz.</p> <p>Guilherme - Descobri que... as línguas que nasceram do latim são todas da mesma família. Ex: português e catalão</p> <p>Tiago - Descobri que... existem várias línguas de famílias</p> <p>Tiago - Descobri que... existe uma língua nova que se chama Quiché.</p> <p>Daniel - Descobri que... Aprendi outras línguas de dizer chocolate.</p> <p>Daniel - Descobri que... Existe uma língua que se chama Quiché</p> <p>André - Descobri que... o chocolate pode ser escrever-se de várias formas</p> <p>André - Descobri que... Aprendi que a uma marca de chocolate que se chama utz. E aprendi uma língua nova chamada micha</p> <p>Filipa - Descobri que... as línguas têm uma família. A origem da língua portuguesa é o latim.</p> <p>Filipa - Descobri que... como se diz “comércio justo em outras línguas.</p> <p>Filipa - Descobri que... avia uma língua diferente chamado Quiché.</p> <p>Dinis - Descobri que... onde é feito mais cacau é na costa do marfim e a língua oficial é o francês e tem 86 línguas faladas.</p> <p>Dinis - Descobri que... utz é de a língua quiché.</p> <p>Manuel - Descobri que... Há 8 países que falam português a contar com Portugal.</p> <p>Manuel - Todas as línguas têm família.</p> <p>Manuel - Há muitas línguas faladas na Costa do Marfim.</p> <p>Milene - Descobri que... Quase todas as línguas são semelhantes as da mesma família.</p> <p>Reinaldo - Descobri que... palavras novas Neerlandês e Francês. Cacau e chocolate.</p> <p>Reinaldo - Descobri que... Descubri a palavra utz que da língua quiché.</p> <p>Tomé - Descobri que... várias línguas que não conhecia.</p> <p>Rodolfo - Descobri que... as pessoas da costa do Marfim falam francês.</p> <p>José - Descobri que... a várias línguas que é diferente de Portugal</p>
--	--	--

		<p>FFS2-3.1: Daniel - Sim, porque algumas das outras línguas são da mesma família da nossa língua. Tiago – Sim, porque fico a saber mais coisas da minha língua. Marta - Sim porque assim posso perceber melhor a minha língua. Letícia - Sim, porque as línguas são da mesma família. Manuel - Sim porque assim percebemos melhor a nossa língua. Rodolfo - Sim, eu acho que sim porque aprendo melhor a minha língua. Telmo - Sim, porque precebo outras línguas e a cabo por preceber a minha língua.</p> <p>FFS2-3.4: Marta - várias línguas e como algumas são parecidas para eu perceber melhora minha língua</p> <p>FFS4-5.2: Milene - Acho que sim, porque na costa do Marfim falam 86 línguas. Marta - Sim porque as linguas foram trazidas pelos romanos.</p>
<p>2.2 Capacidade de observação, comparação e reflexão sobre enunciados em diferentes línguas</p>		<p>SI: 113.Marta Eu fui almoçar com uns senhores italianos. 114.PE1 – Exatamente. A Marta na semana passada, foi almoçar com uns senhores italianos. [<i>Dirigindo-se à Marta</i>] Tu ouviste-os a falar? 115.Marta Sim. 116.PE1 -Eles falaram contigo? Ensinaram-te alguma palavra? 117.Marta - Sim, mas eu baralhei-me porque eles a dizer olá era tchau. 118.PE1 – Então tu viste que há uma diferença, apesar da palavra parecer igual, não tem o mesmo significado em português e em italiano. [...]</p> <p>SI: 174.PE1 – E tu percebias o que estava escrito? 175.Guilherme – Não. 176.PE1 – Quais eram as principais diferenças?</p>

		<p>177.Guilherme - Um “l” era tipo parecia um “e” mas só que muito pequenino e com dois pontos. 178.PE1 – Vamos ter de descobrir o que são esses dois pontos. [...]</p> <p>SII:</p> <p>4.PE1 – Se repararem, há aqui palavras na lista que têm a palavra “chocolate” e outra à frente. Porquê? Se nós tivéssemos só a palavra chocolate em alguns casos iríamos achar que era a mesma língua ou línguas diferentes? 5.Alunos – A mesma língua. 6.PE1 – Então nós precisamos de quê? Isto é o quê? [<i>apontando para o adjetivo junto da palavra chocolate</i>]. 7.Manuel– Inglês. 8.PE1 -Sim, mas esta palavra [<i>white</i>], o que quer dizer? 9.Manuel– Branco. [...]</p> <p>10.PE1 – A que classe de palavras pertence a palavra “branco”? 11.Marta – Adjetivo. [...]</p> <p>12.PE1 – Já repararam que aqui temos “chocolat blanc”, aqui temos “chocolate blanco”, e aqui temos “white chocolat”, porquê? 13.PE1 – Porque em inglês \ 14.Telmo – É o contrário, fica primeiro. 15.PE1 – Exatamente, em inglês o adjetivo fica sempre antes do substantivo. 16.Tomé – Nós aprendemos isso em inglês. [...]</p> <p>17.PE1 – Como fizeram para conseguir identificar a língua? A que estratégias é que vocês recorreram? 18.Manuel– Fomos à palavra “chocolate” em português e vimos que tiraram letras e depois vimos se era a tal língua ou se parecia outra língua. 19.PE1 – E como é que tu viste se parecia outra língua ou não? 20.Manuel– Lendo! 21.PE1 – Então, mas eu posso ler “chocolate, chocolate” [<i>o aluno interrompe</i>].</p>
--	--	--

		<p>22.Manuel– Não, eu tento ler com o sotaque. [...]</p> <p>23.Filipa - Nós tínhamos uma maneira que era, nós líamos a frase e depois tentávamos descobrir. Imagina, nós encontrávamos a palavra “chocolate” e depois víamos esta coisinha aqui [<i>iniciais do país no início do texto</i>]. [...]</p> <p>24.Marta – Nós fizemos de outra maneira, nós fomos descobrir as palavras, fomos ver as que estavam escritas de outra maneira e fomos ver, por exemplo, “branco” como é que se escrevia e íamos ver o som. [...]</p> <p>25.PE1 – Há palavras que são parecidas? 26.Alunos – Sim, há. [...]</p> <p>27.PE1 – E porque é que acham que as palavras são parecidas? Se são de línguas diferentes porque é que são parecidas? 28. Filipa – Porque o país pode ter alguma coisa em semelhança entre si. [...]</p> <p>SII: 66.PE1 – Então onde diz “árbol”, vocês acham que quer dizer “álbum”? 67.Alunos – Sim. Não. Não, penso que não. 68.PE1 – Então, o que será? [...]</p> <p>69.Manuel– Diz cacauero. 70.PE1- Onde? 71.Manuel- “árbol”. 72.PE1 – O que te lembra a palavra “árbol”? 73.Manuel– Ah, árvore! [...]</p> <p>SIII: 272.PE1 - Perceberam algumas palavras? 273.Manuel– Eu percebi pelas legendas [<i>em inglês</i>].</p>
--	--	--

		<p>274.PE1 – E pelo que eles falavam? Nem a palavra chocolate? 275.Alunos – Ah isso sim, chocolate sim. 276.PE1 – E cacau? 277.Alunos - É cacaoa. 278.Telmo – Percebi a palavra leite. 279.PE1 – Porque estava nas legendas ou porque ouviste? 280.Telmo – Ouvi.</p> <p>SIV: 124.PE1 – Exatamente! E ele vende os grãos de cacau a um preço mais alto ou mais baixo do que comprou? 125.Alunos - Mais alto. 126.PE1 – como é que vocês sabem? 127.Manuel– Porque dizia aqui. [...] 128.Telmo – Porque assim ganham dinheiro, não perdem. 129.PE1 – Sim, mas aqui no cartão onde é que te diz que é um preço mais alto? 130.Telmo – No penúltimo [...] 131.Manuel– Onde diz um preço mais elevado. 132.PE1- Então, onde? 133.Manuel– “Prix plus élevé”. 134.PE1 – Então ele vende por um preço... nós, se virmos nos outros cartões, conseguimos ver “para vendê-los por um preço maior”. Na norma brasileira, utilizam “por um preço maior”. A seguir, o que é que acontece? De que forma é que os grãos de cacau são transportados para a Europa \ Estão na Costa do Marfim\ têm de chegar onde?</p> <p>SIV: 153.PE1 – Então, nós conseguimos perceber aqui no g), que era este o próximo, porquê? Qual foi a palavra que vos permitiu saber que isto era o transporte de cacau para outros países? Quais são as palavras? Quem é que me quer dizer? [...]</p>
--	--	--

		<p>154.PE1 – Queres me dizer tu, Marta? Dizer, “esta palavra está em francês mas eu compreendi que...” \\ Como é que conseguiram perceber o significado do texto?</p> <p>155.Dinis – Pelo radical da palavra.</p> <p>156.PE1 – Pelo radical da palavra, mais?</p> <p>157.Dinis – Pela imagem\</p> <p>158.Telmo – E por ler as frases.</p> <p>[...]</p> <p>159.PE1 – E há algumas palavras que são parecidas com as palavras em português?</p> <p>[...]</p> <p>160.Alunos – Sim.</p> <p>161.PE1 – Diz lá Francisca!</p> <p>162.Filipa – Quatre</p> <p>163. PE1 – Que significa...</p> <p>164.Filipa - Quatro</p> <p>165. Dinis - Café</p> <p>166.Manuel– Cacao</p> <p>[...]</p> <p>167.Dinis – Supermarché</p> <p>168.PE1 – Sim, até porque nós temos aqui um supermercado que é francês.</p> <p>169.Reinaldo – O intermarché</p> <p>SIV:</p> <p>181.PE1 – Então, qual será o próximo cartão?</p> <p>182.Manuel– O da Holanda.</p> <p>183.PE1 – E em qual dos cartões que faltam é que nós conseguimos perceber?</p> <p>184.Rodolfo– O f)</p> <p>185.PE1 – O f) porque diz o quê?</p> <p>186.Rodolfo– “Magda trabalha na Holanda” [<i>No cartão está escrito: “Magda travaille en Hollande”</i>]</p> <p>[...]</p> <p>187.Rodolfo– [Agora lendo no cartão traduzido para português norma brasileira] “em uma fábrica que processa os grãos de cacau”.</p> <p>[...]</p>
--	--	--

		<p>SIV:</p> <p>208.PE1 – Depois o que é que acontece? Depois de o chocolate estar feito vai para o supermercado e vocês já sabem como se diz comprar em francês, não é?</p> <p>209.Dinis – Sim. “Comprárre”?</p> <p>210.PE1 – Vocês viram que essa palavra está repetida em dois dos cartões.</p> <p>211.Dinis – Travailler</p> <p>212.Alunos – Isso é trabalhar.</p> <p>213.Dinis – Ah</p> <p>[...]</p> <p>214.Dinis – Achèter</p> <p>215.PE1 – Exatamente! Muito bem! \ Por fim, o chocolate vai chegar a quem?</p> <p>SV:</p> <p>21.PE1 - O que é que nós queremos que aconteça? \ Qual é o tipo de comércio que tem de existir na \ cadeia de produção do cacau? \ Vejam lá se isto não vos dá uma ideia...o que é que está escrito no quadro?</p> <p>[?]</p> <p>22.Manuel– Isso está em francês.</p> <p>23.Tomé – Comércio justo, comércio justo, comércio justo</p> <p>24.PE1 – Está escrito sempre a mesma coisa?</p> <p>25.Manuel-Não. Está em várias línguas</p> <p>26.PE1 – E quer dizer sempre a mesma coisa?</p> <p>27.[?] – Não.</p> <p>28.Guilherme – Sim.</p> <p>29.PE1 – quem acha que diz sempre a mesma coisa como é que sabe?</p> <p>30.[?] – Eu li.</p> <p>SV:</p> <p>41.PE1 – Qual é a diferença entre este [4 -espanhol] e este [6-português]?</p> <p>42.Alunos – É o acento.</p> <p>43.PE1 – E nós em português escrevemos com ou sem acento?</p> <p>44.Alunos – Com. Sem.</p> <p>45.PE1 – Com acento. \ Então, qual é que está escrita em português?</p>
--	--	--

		<p>46.Alunos – O 6.</p> <p>SV: 63.PE1 – Francês! Está aqui alguma escrita em francês? 64.Alunos – sim! 65.Dinis – A segunda. 66.PE1 – Porque é que acham que esta está escrita em francês? 67.Dinis – Porque eu li. 68.Rodolfo– Porque ali está escrito “commerce”</p> <p>SV: 72.Dinis - Italiano 73.PE1 – Porquê italiano? 74.Manuel– Porque nós lemos e ouvimos isto.</p> <p>SV: 77.Porquê inglês Tomé? \ \ Vamos ver, todas estas expressões... \ esta expressão é igual em todas as línguas? \ Em termo de número de palavras? 78.Alunos – não. [...] 79.PE1 – Todas têm quantas palavras? 80.Alunos – Duas. [...] 81.PE1 – Têm todas em comum o mesmo número de palavras. Mas digam-me o que é que significa esta palavra “commerce” 82.Alunos – commerce...comércio 83.PE1 – Comércio. Como é que sabem? 84.[?] – Porque comparamos. É parecido com o português</p> <p>SV: 98.PE1 – [apontando para a expressão “comércio justo” em inglês] O que está aqui escrito em primeiro lugar? 99.Alunos – Comércio.</p>
--	--	--

		<p>100.PE1 – E aqui? 101.Alunos - Justo 102.PE1 – Será? [?] 103.Alunos – Ah, não \, é ao contrário.</p> <p>SV: 144.Manuel– Oportunidade \ para os produtores \ 145.PE1 – Oh Manuellê tu já que estás aqui mais perto. 146.Manuel– 1 - Oportunidades para produtores \ desfavorecidos; 2- transferência e responsabilidade; 3- pra...comércio justo 147.PE1 – Práticas comerciais justas 148.Manuel– Pago justo. 149.PE1 – Pago justo que nós podemos traduzir para um pagamento justo, isto está em espanhol como já viram. 150.Manuel– No ao trabalho infantil, no ao trabalho forçado. 151.PE1 -Quer dizer não ao trabalho infantil, não ao trabalho forçado. 152.Manuel– No al dis\ dis\ 153.PE1 -Discriminação 154.Manuel– discriminação, igualdade de género. Liberdade de associamento 155.PE1 – De associação 156.Manuel– De associação ... ah \ buedas condicionais [...] 157.PE1 – Boas condições de trabalho 158.Manuel– Desarrollo \ 159.PE1 – O que é que quer dizer desarrollo? [?] 160.Manuel– Desenrolar? 161.PE1 – Desenvolvimento. Desenvolvimento de capacidades</p> <p>SVI: 51.[?] – Não. Eu sei!</p>
--	--	---

		<p>52.Filipa – Os escravos da Costa do Marfim. Que o L'ere era um escravo na costa do marfim.</p> <p>53.PE1 – Achas que o l'ere é o nome de uma pessoa?</p> <p>54.Dinis – O l'ere? Não, aqui até diz enfants esclaves.</p> <p>55.PE1 – O que é são os enfants?</p> <p>56.Manuel– Crianças escravas.</p> <p>SVI:</p> <p>65.PE1 – Aqui “prés” é perto</p> <p>66.Filipa – de 9 aos 16 anos as crianças são escravizadas [?]</p> <p>67.PE1 – O que faz lembrar esta palavra?</p> <p>68.Dinis – Comprar</p> <p>69.Telmo – Arranjar.</p> <p>70.PE1 – Arranjar ou... o que vos lembra mais? [...]</p> <p>71.Guilherme - Arrancar</p> <p>72.PE1 - Arrancadas</p> <p>73.Dinis – à família.</p> <p>74.PE1 – E o que é que lhes acontece?</p> <p>75.[?] – vendidas à força</p> <p>76.PE1 – Vendidas e forçadas a...</p> <p>77.Dinis – Trabalhar</p> <p>SVI:</p> <p>96.Manuel– Que \ fa \ faz \ circular</p> <p>97.Telmo – Que faz circular um...</p> <p>98.Manuel- Filete</p> <p>99. PE1 – fio de... \ ar</p> <p>100.Manuel– Parece que é filete.</p> <p>SVI:</p> <p>107. PE1 – Não, tem de ter o mesmo significado.</p>
--	--	---

		<p>[?] 108.Tiago – “Tennis” [...] 109. PE1 – Diz lá Alexandre, uma que tenhas encontrado que é muito parecida. 110.André - “cacao” [...] 111.José – “douze” [...] 112.Marlene – “bananes” 113.Manuel– “molles” [...] 114.Daniel – “simples” 115.José – “ans” [...] 116.Filipa – “maïs” 117. PE1 – Sabes o que é quer dizer essa palavra? \ Milho. [...] Se reparares, o acento não é igual ao nosso, tem aqueles dois pontinhos que se chamam trema. [...] 118.Dinis – “Chance” [...] 119. PE1 – Sabem que nomes se dá a estas palavras, que nós conseguimos perceber muito facilmente de umas línguas para as outras? 120.Manuel– Eu sei outra: enfants, infants.</p>
<p>2.3 Atitudes de respeito, curiosidade e abertura ao outro</p>	<p>É onde se enquadram os registos que apontam para atitudes de valorização e respeito pelas línguas e pelos seus falantes. Assim como, interesse e vontade de saber mais sobre outras línguas.</p>	<p>SI: 72.PE1 – Aqui na nossa sala não temos ninguém que fale outra língua sem ser português? 73.Telmo – Temos, o Robim e o Rúben. 74.Manuel– Cigano. 75.PE1 – E vocês têm ouvido os vossos colegas a falar? 76.Alunos – Sim. Não. No recreio. 77.PE1 – E têm aprendido algumas palavras novas? 78.Alunos – Sim. Não. Garfo. 79.PE1 – Como é que se diz garfo?</p>

		<p>80.Manuel– Já não me lembro. Não sei</p> <p>SI:</p> <p>109.PE1 – Conhecem outras línguas, mas não é só porque têm familiares no estrangeiro, pois não? No vosso dia-a-dia não ouvem falar outras línguas?</p> <p>110.Alunos – Sim.</p> <p>111.Manuel– Filmes em Chinês.</p> <p>SI:</p> <p>147.PE1- Telmo, és tu que percebes italiano? Conta-nos como fizeste essa aprendizagem.</p> <p>148.Telmo - Percebo \ não muito. O chefe do meu padrasto \ tem uma fábrica aqui em Portugal e tem na Itália, ele é italiano.</p> <p>149.PE1 – E tu costumavas estar com ele?</p> <p>150.Telmo – Não. É o meu padrasto que me diz.</p> <p>151.PE1 – Ah o teu padrasto está com ele e conta-te \ e tu percebes se o teu padrasto falar italiano contigo?</p> <p>152.Telmo – Não, mas ele vai-me dizer o que é que significa.</p> <p>153.PE1 – Então tu não percebes.</p> <p>154.Telmo – Mas agora já percebo melhor.</p> <p>[...]</p> <p>155.PE1 - Marlene percebes chinês? Compreendes?</p> <p>156.Marlene – Eu em Viseu tinha um amigo que era chinês.</p> <p>[...]</p> <p>SI:</p> <p>179.PE1 – Coreano e japonês quem é que ouve? É a Tenreiro?</p> <p>180.Letícia – Sim, com a minha irmã.</p> <p>[...]</p> <p>181.PE1 – Temos aqui argentino e chileno, quem é que ouve argentino e chileno? Sim, Dinis. Onde é que tu ouviste estas línguas?</p> <p>182.Dinis - Nos canais.</p> <p>183.PE1 – Nos canais de televisão?</p>
--	--	--

		<p>184.Dinis – Sim. 185.Tiago – Eu também. 186.Dinis – Há canais, tenho quase todos os canais. 187.PE1- E eles têm legendas ou consegues já perceber algumas palavras? 188.Dinis – Têm legendas. 189.PE1 – Hum, muito bem e não aprendeste ainda nenhuma palavra em chinelo? 190.Dinis – Não. [...] 191.PE1 – Há aqui uma língua que uma menina da nossa turma costuma ouvir, o quibondo. 192.Dinis – Ah, isso é da África. 193.PE1 – Conta-nos Angélica, onde costumavas ouvir esta língua. [...] 194.Angélica - É a minha avó. [...] 195.Dinis – Nas línguas que não falamos mas que já vimos escritas, o grupo da Francisca, chinês, italiano, espanhol, neerlandês, luxemburguês [...] ucraniano, chinês, francês, espanhol, coreano e alemão. 196.PE1 – E onde costumam ver essas línguas escritas? 197.Alunos – Na televisão, enciclopédias, no <i>youtube</i>, nos anúncios, nos produtos. [...] 198.[?] – Nas embalagens ... [...] 199.Telmo – Normalmente quando vamos a um café e diz “Não fumar”, diz em três línguas, alemão, inglês e português.</p> <p>SI: 203.PE1 - Imaginem que as línguas estavam todas a extinguir-se, o que acontecia? 204.Manuel– Falava-se a língua gestual. 205.Dinis – As línguas nunca se terminam. 206.Filipa – Íamos ficar só com uma língua. 207.PE1 – Porque acham que há perda da diversidade linguística? Porque é que acham que há línguas a deixar de ser utilizadas, a desaparecer?</p>
--	--	---

		<p>208.Dinis – Por causa que querem conhecer outras línguas. [...]</p> <p>209.Filipa – É quando desaparece uma língua. 210.PE1 – E quando desaparece uma língua, é só a língua que desaparece? 211.Alunos – Não. 212.Manuel– Não, é o país também. [...]</p> <p>213.Filipa - Imagina, na Espanha, a língua acaba e as pessoas não conseguem falar umas para as outras, mudam de país e depois ... só podem falar para familiares. SII: 58.PE1 – Que língua é esta? 59.Manuel– É espanhol. Quero ler.</p> <p>SII: 75.PE1 - Vocês acham que sem a diversidade que existe no mundo teríamos o chocolate como o conhecemos hoje em dia? 76.Alunos – Não. [...]</p> <p>89.José – Eu quero ver como se diz chocolate em chinês.</p> <p>SIII: 238.Reinaldo – Eu acho que ele está a dizer que está muito bom.</p> <p>SIII: 243.Manuel– My life... 244.Alunos – Sweet 245.PE1- O que é que é sweet? 246.Alunos- É bom. É doce.</p> <p>SIII: 269.Alunos -Parece que eles estão a discutir [<i>ao ouvirem os produtores a conversar, no vídeo</i>]</p>
--	--	--

		<p>270.PE1 - Acham que eles estão a discutir? 271.Manuel- Não. Estão a falar com o sotaque deles. [...]</p> <p>SV: 289.PE1 – Depois, o que é que nós vamos escrever no cartaz? Podemos usar diferentes línguas. [...] 290.Manuel- Inglês. 291.Tomé – Português. 292.Marlene – Francês 293.Tomé – Espanhol 294.Manuel- Italiano. 295.Dinis – Português porque a maioria da escola é portuguesa. 296.PE1 -Mas podem pôr duas ou mais línguas. 297.Manuel- Inglês e português.</p> <p>SVI: 7.[?] – estivemos a aprender como é que se diz comércio justo em várias línguas. Em francês, catalão, inglês.</p> <p>FFS1.1: Telmo - Sim, porque quando nós vamos a outro lado é bom nós falamos essas línguas. José - Sim, para estumarmos mais para aprender. Rodolfo - Sim, eu acho que sim porque assim ficamos a saber as línguas que os outros falam Tomé - Sim porque posso aprender a fala-las. Pedro - Sim, é importante conhecer outras línguas porque é bom conhecer. Reinaldo - Sim, Porquê podemos aprender mais Milene - Eu acho que é importante conhecer outras línguas porque se formos a outro país por exemp. (China) não sabemos falar nem perceber. Manuel - Eu acho que sim porque qualquer dia podemos precisar delas. Dinis - Sim, porque é fixe conhecer outras culturas e novas línguas. Letícia - Sim, porque aprendemos as línguas para os nossos futuro</p>
--	--	--

		<p>Marta - Sim porque quando estamos com pessoas estrangeiras podemos conversar. Marlene - Sim, eu acho que é importante conhecer outras línguas, porque assim toda a gente pode conver-sar com as pessoas dos outros países. Tiago - Sim, porque assim aprendemos outros modos de viver Guilherme - Eu acho que sim porque assim fico a conhecer outras línguas. Daniel - Sim, porque aprendemos coisas novas. Filipa - Sim, porque é difertido e aprendermos a falar a escrever e a aprender tradições de cultura geral.</p> <p>FFS1.2 Rodolfo - De conhecer a palavra uTz. Tomé - Na sessão de oge eu gostei mais de ter ouvido os meus amigos a falar outras línguas. Pedro - O que eu mais gostei foi escrever as línguas que falámos. Dinis - O que eu mais na sessão de hoje foi conhecer idímas diferentes. Marta - O que mais gostei foi da bibliografia linguistica. Marlene - Eu gostei mais de desenhar a capa do meu diário e aprender línguas novas. Daniel - O que mais gostei foi aprender outras línguas.</p> <p>FFS1.3 Telmo – Eu gostava de aprender todas as línguas. José – Gostava de falar as outras línguas Tomé – Eu gostava de aprender porque é que foram criadas. Pedro – Eu gostava de aprender as palavras em outras línguas. Reinaldo – Eu gostava de aprender se mos outros países a vida era a mena Milene – gostava de aprender a falar outra língua. Dinis – O que eu gostava de aprender sobre as línguas era a história e as comidas Letícia – Falar Koreano Marlene – Como se produz como se fala. Tiago – A forma como se escrevem e a forma de ler Guilherme – falar alemão Daniel – Gostava de aprender como as línguas se surgiram. André – eu gostava de aprender xines Filipa - Com se escreve e de conseguir falar todas elas</p>
--	--	--

		<p>FFS2-3.1: Milene - Sim, porque assim podemos falar com outra pessoa que fale uma língua diferente. Reinaldo - Sim, Porque podimos aprender muito. José - Sim, porque quando irmos a outros países temos falar a lingua deles e não sabermos falarmos com as outras pessoas assim não intendem</p> <p>FFS2-3.4: Daniel – O que mais gostei hoje foi aprender a palavra chocolate em várias línguas Pedro – O que mais gostei de fazer foi aprender as diferentes formas de dizer chocolate. Telmo – saber algumas coisas sobre a Costa do Marfim</p> <p>FFS2-3.5: Guilherme – Eu gostava de aprender tudo sobre os outros. Marta – gostava de aprender a sua língua os seus costumes e ver o mundo como eles vêm Dinis – O que gostava de aprender era as vidas deles na costa do Marfim Manuel – Mais colturas. Saber a engestencia de mais países. Pedro – Eu gostava de aprender era a cultura dos outros. Telmo - O que comem, as línguas que falam</p> <p>FFS4-5.2: Reinaldo – Sim, porque quer dizer que o Utz e o Fairtrade que fazem comercio justo. Guilherme – Sim porque assim eles conseguem perceber. Tiago – Sim, porque existem simbolos em outras linguas Letícia – Sim, porque se não, não se consecomseguiam cumonicar. Telmo - Sim, porque eu acho que tem tudo a ver, os símbolos são em outras linguas.</p> <p>FFS4-5.3: Milene – Gostei de aprender a dizer “comércio justo” com outras línguas. Daniel – O que mais gostei hoje foi aprender a língua Quiché.</p>
--	--	---

		<p>Marlene – A palavra Utz Marta - Palavras em outras linguas.</p> <p>FFS6.2: Marta - aprender palavras em francês.</p> <p>FFS6.3: José – gostava de aprender se todos falvam a mesma língua. Marta – gostava de aprender mais palavras em varias linguas Reinaldo - Eu gostari de aprender a escrever em neerlandes</p>
--	--	--