

Educação para o desenvolvimento sustentável e diversidade linguística: que possibilidades?

ANA ISABEL ANDRADE e SUSANA SÁ

Universidade de Aveiro

Palavras-chave:

diversidade linguística; desenvolvimento sustentável; práticas educativas; educação plurilingue

Introdução

Com a globalização o mundo percebe-se como frágil, imperfeito, cheio de desequilíbrios e injustiças, tornando-se premente olhar para o seu estado, para *o estado do mundo* (Pacheco et al. 2007). Como escreve Lipovetsky: «Nous sommes au moment où toutes les composantes de la vie sont en crise, déstabilisées, privées de coordonnées structurantes. Église, famille, idéologies, politique, rapports entre les sexes, consommation, art, éducation: il n'est plus un seul domaine qui échappe au processus de déterritorialisation et de désorientation» (2010: 19).

Apesar da dificuldade de o fazer, a desorientação e a desterritorialização, traduzidas na complexidade e na incerteza, não podem deixar de ser trabalhadas nos tempos e espaços curriculares, acreditando que é na educação que se pode jogar a transformação do mundo. Também os espaços de ensino e de aprendizagem de línguas têm vindo a refletir sobre as possibilidades de acolher a diversidade, em processos de questionamento sobre as suas finalidades e abordagens educativas, no sentido de se tornarem em espaços capazes de contribuir para um futuro melhor (ver, em contexto europeu, a título de exemplo, Beacco & Byram 2007). Bernard Charlot defende o «mobilizar-se para construir um mundo solidário» como a grande aposta de educadores e formadores, num processo em que importa «acolher a diversidade cultural» (2005: 133, 140), isto é acolher o outro.

Nesta linha, procura-se, neste texto, a partir de uma reflexão sobre a noção de educação para o desenvolvimento sustentável, explicitar possibilidades de educação para as línguas e com as línguas capazes de conduzir a uma transformação do mundo que nos rodeia, mundo onde o distante e o outro estão cada vez mais próximos. Para tal, parte-se de atividades educativas para a diversidade linguística desenvolvidas nos primeiros anos de escolaridade, para se refletir sobre as potencialidades desse tipo de abordagem no sentido da compreensão da complexidade do mundo capaz de levar a ações e comportamentos transformadores.

1. Educação para o desenvolvimento sustentável: um ponto de partida

A noção de *educação para o desenvolvimento sustentável* (EDS) tem a sua origem na crise planetária mundial, a que se tem assistido nas últimas décadas, crise não só económico-financeira, mas também social e ambiental, caracterizada por uma situação, nas palavras de Vilches & Gil-Pérez (2003), de autêntica *emergência planetária*.

No quadro dessa emergência planetária, em 2002, reconhecendo que o desenvolvimento sustentável é uma urgente necessidade social e ecológica e que a educação é, para tal, indispensável, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou a abertura da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) nos anos de 2005-2014 e designou a UNESCO como a principal agência para a sua promoção. Pretende-se ajudar a construir um mundo «where everyone has the opportunity to benefit from education and learn the values, behaviour and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation» (UNESCO, 2006, p. 4), através da criação de espaços educativos que reorientem o «ensino no sentido do desenvolvimento sustentável» (Conferência do Rio, 1992, Agenda 21 – Capítulo 36).

De forma simples, dizemos que «Sustainable development is a learning process through which we can (if we choose) learn to build our capacity to live more sustainably» (Scott 2002: 2). E esta capacidade de viver mais sustentadamente, constrói-se, segundo os documentos da UNESCO em três grandes áreas – *sociedade, ambiente e economia* – áreas que a ser trabalhadas não podem esquecer a dimensão da *cultura*¹ (UNESCO 2006).

¹ Entendemos cultura neste estudo como «o conjunto integrado do comportamento humano, incluindo a tecnologia, os modos de vida e alimentação, a capacidade de classificar, codificar e comunicar experiências, os rituais e as formas e práticas de religiosidade e expressão artística e a organização social» (Santos 2007: 258).

A primeira área – *Sociedade* – inclui a compreensão das instituições sociais e do seu papel e na mudança e desenvolvimento, podendo integrar temáticas como os direitos humanos, a paz e a segurança humana, a igualdade de géneros, a diversidade cultural e a compreensão intercultural, a saúde, a SIDA e as instituições de governo. Quanto à área do *Ambiente*, esta pressupõe a consciencialização da fragilidade do ambiente físico e dos efeitos que as atividades e as decisões humanas têm sobre ele, integrando temas como os recursos naturais, a água, as mudanças climáticas, a transformação rural, a urbanização e a prevenção dos desastres. A área da *Economia* implica o desenvolvimento da sensibilidade para os limites e potencialidades do crescimento económico e dos seus efeitos na sociedade e no ambiente, com o compromisso de se avaliarem os níveis de consumo, associando-os às preocupações com o ambiente e a justiça social. A preocupação com a redução da pobreza, a responsabilidade coletiva e a economia de mercado são os aspectos a ter em conta nesta dimensão. O enfoque nos aspectos culturais, de forma transversal, pretende sublinhar a importância do respeito pela diferença, seja ela de que natureza for, valorizando a multiplicidade de visões sobre o mundo, incluindo culturas, línguas, formas de ser, estar e sentir (UNESCO 2006).

A EDS justifica-se porque, como escreve Shaeffer, a educação é o primeiro agente de transformação para um futuro mais sustentável, nela se jogando a capacidade de transformar a sociedade em que vivemos; a educação deve promover de valores, comportamentos e estilos de vida que preparem um futuro sustentável; a educação é um processo de aprender a tomar decisões que tenham em conta, a longo-prazo, o bem-estar das diferentes comunidades (Tilbury / Wortman, 2004: IX).

Este ideal educativo torna-se complexo, já que implica a interrelação de questões críticas como a pobreza, o desperdício, o consumo, a exploração e a degradação ambientais, o crescimento urbano e populacional, a igualdade de géneros, a saúde, os conflitos étnicos, religiosos, políticos, sociais e culturais, a discriminação e os atentados aos direitos humanos. E na consideração de todas estas questões, importa ainda não esquecer as tensões entre o local e o global; a tradição e a modernidade; os efeitos a curto, a médio e a longo prazo; a necessidade de competição e a necessidade de equidade e igualdade de oportunidades; a expansão rápida do conhecimento e a capacidade de assimilação do ser humano (Scoullou / Malotidi 2004).

Esta educação caracteriza-se por implicar interdisciplinaridade e pensamento holístico; pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas; tomada de decisão participativa; relevância local e global (UNESCO, 2006: 16). Trata-se, no fundo de promover, nas práticas educativas, o respeito pelos outros, pelo meio ambiente e pe-

los recursos do planeta em que habitamos, num processo de «aprender para mudar» (Tilbury / Podger, 2004; Tilbury, 2011; veja-se em contexto escolar português, Sá, 2007; Sá, 2008).

Nesta linha, como alertam alguns autores, dada a sua complexidade os problemas que enfrentamos não podem ser resolvidos com receitas ou prescrições, mas antes com abordagens educativas abertas, reflexivas e determinadas, sobre as relações que os seres humanos estabelecem com os ambientes naturais e sociais (Scott 2002). Assim, não existindo um modelo universal de EDS, mas reconhecendo a sua importância para todos os contextos, locais e nacionais, países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, importa que os espaços de educação/formação construam conhecimento sobre o modo como podem educar para um futuro sustentável, atendendo aos seus princípios básicos, mas adaptando-os aos contextos que vivenciam e às suas necessidades, consituindo-se em verdadeiros «laboratórios de educação para a sustentabilidade» (Schmidt, en Fonseca / Skapinakis, 2010: 57).

No fundo, trata-se de desenvolver nos alunos uma cidadania planetária (Morin, 2004; Gadotti, 1998), global composta de vários aspetos, tais como aprender a conviver com a diversidade e a agir perante a situação de insustentabilidade que caracteriza o nosso Mundo, aspetos que Carneiro (2001) e Imbernón et al. (2002) integraram em cinco dimensões do processo educativo: cidadania democrática, a cidadania social, a cidadania paritária, a cidadania intercultural e, por fim, a cidadania ambiental.

Em síntese, considera-se na sequência do que foi dito, que a EDS se traduz numa educação para a procura da sustentabilidade, o que implica desenvolver o sentido de responsabilidade, mobilizar vontades de mudança e de transformação do mundo em direção a uma homeostasia entre a qualidade de vida e a qualidade do ambiente em que vivemos, numa preocupação com o essencial, isto é com a construção de um mundo melhor, porque mais justo e mais proporcionador de bem-estar a diferentes níveis. Vejamos no ponto seguinte qual o papel das línguas nessa construção.

2. Princípios de educação para diversidade linguística e cultural

Diretamente dependente do contacto de línguas, a educação para a diversidade linguística e cultural, entende-se, neste quadro, como uma educação que pretende tornar os sujeitos sensíveis, atentos às características comunicativas dos contextos e dos outros que habitam esses contextos. Dito de outra forma, a educação para a diversidade linguística e cultural (em que se incluem práticas de *éveil aux langues*)

coloca as línguas e as culturas (Candelier et al, 2003), como objetos essenciais dos contextos em que os sujeitos circulam, objetos esses que devem ser reconhecidos, preservados, valorizados, aprendidos e ensinados, porque importantes para as dinâmicas de desenvolvimento dos sujeitos e das comunidades (PNUD, 2004; em contextos de educação/formação, Martins, 2008).

De um modo geral, podemos dizer que a educação para a diversidade linguística e cultural é uma forma de lutar contra a ocultação e/ou discriminação linguístico-comunicativa pela multiplicação dos sistemas linguísticos a visualizar, podendo constituir-se como um dos caminhos para a solidariedade entre povos e sujeitos e, conseqüentemente, para a sua humanização. E esta humanização opera-se na construção do sujeito como ser cultural, capaz de intervenção no delinear do seu futuro e do dos outros que com ele interagem, pelo ousar transpor as fronteiras que os separam em função de objetivos partilhados. Analisando o contributo de Paulo Freire para uma educação mais justa e inclusiva, Carlos Alberto Torres escreve: «he identified the notion of crossing borders in education suggesting that there is an ethical imperative to cross borders if we attempt to educate for empowerment and not for oppression. Crossing the lines of difference is, indeed, a central dilemma of transformative social justice learning» (2008: 6-7).

Deste modo, como têm vindo a apontar outros autores, a educação para a diversidade linguística relaciona-se com a educação para a cidadania, a educação intercultural, a educação para a paz, para a democracia e para a coesão social e, conseqüentemente, com a educação para um futuro mais sustentável (Ouellet, 2002). Trata de uma educação que aposta na capacidade de incluir a voz do outro, dando-lhe lugar, espaço, possibilidade de se (des/re)construir, em modos de interação que tenham em conta diferentes objetos linguísticos e a sua vitalidade. Lembremos o seguinte:

Only some few hundred of the world's around 7.000 spoken languages and a few dozen Sign languages are learned in education systems even as subjects, let alone used as teaching languages. Schools have played and continue to play a major role in annihilating languages and identities (see Magga, Nicolaisen, Trask, Dunbar and Skutnabb-Kangas, 2004; articles in McCarty, 2005). Optimistic linguists estimate that half of today's spoken languages may be extinct or seriously endangered by the end of the present century (see <http://www.unesco.org/endangeredlanguages>, or UNESCO's position paper Education in a Multilingual World <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>); pessimistic but fully realistic estimates place 90-95% of the world's languages in this category (Krauss,1998). UNESCO's Intangible Cultural Heritage Unit's Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages uses this more pessimistic

figure in their report, Language Vitality and Endangerment (http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/1a41d53cf46e10710298d314450b97dfLanguage+Vitality.doc)» (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2008, pp 3-4; ainda Moseley, 2010).

A educação para a diversidade linguística e cultural concebe-se, assim, como um espaço que pretende contrariar a redução das possibilidades de expressão verbal da humanidade, defendendo que essas possibilidades são transportadoras de muitas outras possibilidades –ambientais, sociais, culturais, económicas, epistemológicas (ver relação entre os diferentes tipos de diversidade, Skutnabb-Kangas, Maffi / Harmon, 2003; Maffi, 2004).

Pretendendo valorizar *todas* as línguas como espaços possíveis de comunicação, e não podendo determinar à partida as línguas a ensinar ou a aprender, importa educar para a interação com o outro que utiliza outra língua(s). Esta vontade traduzir-se-á, a nosso ver, no educar para as possibilidades da *intercompreensão*, de entendimento entre sujeitos que pertencem a universos linguístico-comunicativos diferentes, numa atitude contrária a processos de exclusão ou de subordinação linguística (Macedo, Dendrinis & Gounari, 2006, sobre a intolerância linguística). A *intercompreensão* (noção que tem mobilizado muitos investigadores, formadores em espaço europeu,), começou por se definir na área de extensão de uma língua, definindo fronteiras linguísticas, tendo passado a aplicar-se à atividade verbal no quadro de uma família ou de um continuum de línguas (de línguas próximas), para se constituir hoje como uma possibilidade de aproximação ao Outro, dependente de vontades e disponibilidades, competências e estratégias com as línguas e sobre as línguas (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2010; Escudé & Janin, 2010; Conti & Grin, 2008; Santos, 2007), mas que se realiza nos espaços/tempos de contacto com as línguas).

Vivemos cada vez mais espaços/tempos de contato de línguas que podem ser de aproximação e/ou de afastamento do outro, sendo, a nosso ver, desafio da educação possibilitar que esses tempos/espaços sejam espaços de compreensão do outro e do mundo, para uma procura conjunta de soluções que transformem o mundo num espaço melhor para todos. Para que tal aconteça, não podemos perder de vista que a educação para outras línguas se joga na proximidade/afastamento linguístico-comunicativo, em torno da tradução entendida aqui como um processo discursivo de movimento em relação ao outro. Como escreve Hall, invocando Rushdie,

Este conceito [tradução] descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de

origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades, Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são nem nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e ao mesmo tempo a várias «casas» (e não a uma casa particular). As pessoas pertencentes a essas *culturas híbridas* [...] estão irrevogavelmente *traduzidas* (Hall, 2002: 89; ver ainda Larrosa, 2002).

Tendo consciência de que existem fortes tentativas para se reconstruírem identidades purificadas, para se restaurar o fechamento, a tradição face ao hibridismo e à diversidade (por exemplo, o nacionalismo na Europa Oriental e o fundamentalismo islâmico, Hall, 2002, p. 92), sabemos que temos a possibilidade de não renunciarmos a determinados modos de expressão e de comunicação, pela educação para diversidade linguística e cultural e também para o pluralismo, entendido como valor e como competência (Beacco / Byram, 2007).

Nesta linha, se tem construído a noção de competência plurilingue, a partir de diferentes estudos sobre sujeitos que se tornam plurilingues (Abdallah-Pretceille / Thomas, 1995; Coste, Moore / Zarate, 1997; Lüdy / Py et al., 1995; Matthey / Py, 1995; Scollon / Scollon, 1995, entre outros). Trata-se de uma competência diferente da monolingue, que não se espera perfeita, particular a um dado indivíduo, evolutiva ou dinâmica, heterogênea, compósita, desequilibrada, onde se reequacionam de modo sistemático e contínuo as relações entre os diferentes saberes linguísticos e culturais, o que acontece ao longo da vida. Nela se identificam, claramente, quatro grandes dimensões: *uma dimensão socio-afetiva*, entendida como aquela em que se joga um conjunto de atitudes, vontades, motivações e disponibilidades que caracterizam a relação que o sujeito é capaz de estabelecer com as línguas e com os seus interlocutores, com as situações de comunicação e as identidades que nela se jogam; *uma dimensão de mobilização dos repertórios linguístico-comunicativos* que o sujeito construiu no seu percurso de vida, saberes sobre o funcionamento das línguas e da comunicação verbal em geral, unidades linguísticas, categorias gramaticais e discursos que (re)conhece, incluindo a representação sobre as funções que as línguas desempenham na sua vida e na dos contextos; *uma dimensão de gestão dos repertórios de aprendizagem*, entendida como a capacidade de lidar com a aprendizagem e/ou a aquisição da linguagem, consubstanciada nas estratégias de tipo cognitivo e metacognitivo que permitem gerir o desenvolvimento da linguagem verbal; e uma dimensão em que se joga a capacidade de *participar na interação* verbal, traduzida nos processos discursivos que indiciam o

modo como o sujeito regula o processo interacional de mistura e alternância códica, de tradução, de solicitação de ajuda comunicativa, onde se inclui o modo como efetivamente o sujeito lida com as diferentes línguas em contacto, atualiza os vários códigos e gere toda a situação de comunicação intercultural e multilíngue. De notar que as dimensões aqui discriminadas estabelecem uma com as outras relações de interatividade, combinando-se em ação, estando os elementos que as compõem em aberto, devido à singularidade do percurso de cada sujeito, sempre em construção, bem como ao carácter irrepetível das situações de comunicação que vai experienciando (ver Andrade / Araújo e Sá et al., 2003).

A educação para a diversidade linguística joga-se, assim, na interação com o outro, não prescindindo da intercompreensão, preparando para o diálogo e para a negociação - colaboração com o diferente - numa atitude respeitadora dessa mesma diferença. As atividades que perseguem este tipo de educação introduzem uma dimensão ética nos espaços de contato de línguas, procurando a sabedoria que nos pode dar a capacidade de diálogo com o outro, num esforço de o compreender, de o não discriminar ou condenar. Esta compreensão implica uma valorização das identidades na sua diversidade, tornando-se o diálogo com essa diversidade o grande desafio, pela experimentação do (re)conhecimento do outro, da natureza «dialógica da vida humana» (Moreira, 2006; Bakhtine, 1977; Morin, 1999), na procura de soluções para os múltiplos problemas que nos afetam neste início de século marcado pela incerteza e pela complexidade.

Querer valorizar a diversidade linguística e cultural, ter vontade de dominar outras línguas e de as experimentar na aproximação ao outro pode constituir-se como espaço de inclusão (ver CCE, 2008, relatório sobre migração e mobilidade em contexto europeu, onde um dos maiores obstáculos à integração continua a ser a questão da língua, sobretudo, quando se soma a outras discriminações, como as de carácter social e económico).

A escola precisa, nesta linha, de incluir nos seus discursos espaços de diálogo com o outro, onde os processos de mudança de língua (comunicar com o outro, mudar de língua e experimentá-la), se tornem uma aprendizagem insubstituível (Lüdi, 1987). São, a nosso ver, estes processos que a educação para a diversidade linguística proporciona, desenvolvendo capacidades necessárias ao desenvolvimento sustentável das nossas sociedades. Como escreve Gadotti,

Our viewpoints always determines our vision of the world. It is small wonder that our points of view are so diverse and even antagonistic. We are located in many places.

This diversity is the wealth of humanity. Without it, there would be no change; the world would be static, eternally the same, senseless, without perspective. To respect diversity is not merely an ethical demand. It is a condition of humanity. It is the condition *sine que non* for the advancement of humanity itself (2008, pp 147-148).

Mas vejamos como podemos educar para a diversidade linguística e cultural no quadro de uma EDS, em sistemas escolares homogeneizadores como nosso.

3. Educar para o desenvolvimento sustentável e diversidade linguística e cultural: entradas possíveis

Na sequência do dissemos atrás, julgamos que as práticas de educação para a diversidade linguística e cultural, no quadro duma EDS, têm como intenção abrir o *curriculum* ao inesperado e ao imprevisível, pela inclusão de outros discursos em atividades pedagógico-didáticas em que o professor se toma o grande decisor curricular, numa direção que ele próprio traça nas suas diferentes dimensões (técnica, conceptual, ética, estética e política; Vieira, 2001: 58), numa preocupação de considerar os sujeitos a que se dirige, os contextos em que vivem e os saberes que pretende trabalhar.

Identificam-se, assim, a partir de atividades que fomos acompanhando em contextos de prática, três entradas possíveis para atividade de EDS, onde a educação para a diversidade linguística estará incluída: uma entrada pelos sujeitos; uma entrada pelas línguas e culturas; uma entrada pelos ambientes naturais e sociais em que os sujeitos se movimentam (veja-se esquema a seguir apresentado).

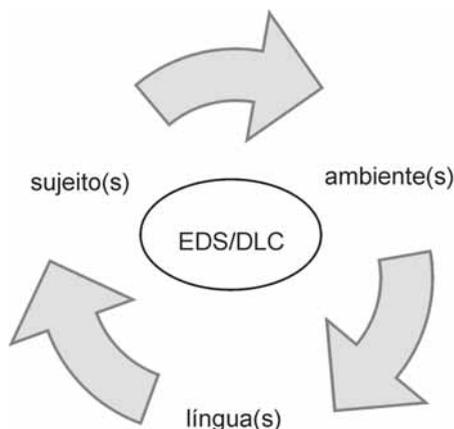


Figura 1. Eixos de uma educação para a EDS e Diversidade linguística e cultural (DLC)

A focalização sobre os ambientes

A linguagem verbal traduzida nas múltiplas línguas que existem é, em si mesma, constitutiva dos ambientes sociais e humanos em que nos movemos, isto é, as línguas não existem senão nos espaços e tempos de vida. Desta forma, no contexto histórico vivenciado importa olhar para os ambientes naturais e sociais, do mais local e próximo ao mais afastado e distante, procurando compreender o papel das línguas e das culturas nesses mesmos ambientes (presentes, mas, também, passados). Lembremos que as línguas têm uma história, que é a história dos sujeitos que a habitaram e habitam nos tempos e espaços que souberam percorrer (Walter, 1996). Esta entrada contempla a dimensão comunitária do currículo num processo que é forçosamente um «diálogo reflexivo com as componentes da situação» (Schön, 1992: 80, em Alonso, 2001; Andrade, Araújo e Sá e Moreira, 2007), reforçando a ideia de que a escola tem de ser vida, numa articulação com os restantes contextos em que os sujeitos se movem. Nestes processos de educação/formação joga-se a capacitação para o diálogo com os contextos, nas suas mais variadas características – sociais, culturais, linguísticas (Zeichner, 1983, in Vieira, 2001), o que, como afirma Gumperz, «perhaps the most important characteristic of the social environments in which we live by is their unprecedented cultural and ethnic [linguistic] diversity» (1997: 2). Esta dimensão comunitária do currículo não é apenas a da nossa comunidade de pertença, é também a dimensão de pertença à humanidade em geral, mostrando que os contactos linguísticos podem ocorrer a diferentes níveis (local, regional, nacional, europeu, global), numa preocupação com a educação para a cidadania planetária (ver ecopedagogia, Gadotti, 2000; Imbernón et al., 2002).

A focalização sobre o sujeito

A entrada pelo sujeito e a sua singularidade coloca a sua história no centro da construção curricular pela importância concedida aos seus repertórios (Gumperz, 1989), às suas experiências e conhecimentos, numa palavra, aos seus discursos, enquanto manifestação da sua humanidade. Nesta medida, este tipo de educação tem de ser sempre uma educação capaz de habilitar para o reconhecimento dos sujeitos concretos que circulam nos contextos, em cada vez mais línguas *estranhas*, mas que importa ouvir para descobrir novos modos de incluir. Referimo-nos aqui à capacidade de pensar e agir com compreensão (Porlán, 1993, in Alonso, 2001, p. 21) na relação com outros falantes de outras línguas (ou não), atores (ou não) de outras culturas (alunado e suas famílias). Lembremos que os educadores são profissionais que, no contexto de trabalho, «se debatem com a necessidade de saber lidar com o ‘outro’» (Caria, 2007). Assim, as

atividades de EDS/DLC têm de proporcionar aprendizagens significativas pela mobilização de experiências e conhecimentos pessoais e pela sua reconstrução crítica, num trabalho com as histórias de vida dos sujeitos, as suas biografias, num trabalho de (des/re)construção identitária que se joga no contacto intercultural e interlinguístico, onde se aprende a respeitar o *Outro*.

Neste tipo de atividades, o sujeito permite-se encontrar o seu próprio percurso, pelo confronto com a diversidade, com os problemas dos outros, o que significa confrontar-se consigo próprio, com as suas possibilidades de tratamento da linguagem verbal e das línguas particulares que lhe vão permitir um relacionamento com o mundo.

A focalização sobre o(s) objecto(s)-língua(s)

Neste tipo de enquadramento de educação para a diversidade linguística, o objeto de reflexão deixa de ser uma língua particular, para passar a ser as relações entre os objetos-línguas (Yaguello, 1988), relações estas de diferentes tipos, consubstanciadas nas passagens de uns objetos para outros, na compreensão das suas particularidades, das suas semelhanças e diferenças, dos contatos que estabelecem entre si. Esta abordagem traz para o espaço educativo as línguas naturais em toda a sua plenitude (sons e sinais gráficos, palavras e lexemas na sua evolução e composição; regras de combinação; formas e significados; textos), em toda a complexidade das relações que estabelecem entre elas e com o mundo.

Desta forma, os objetos linguístico-comunicativos, pela sua complexidade, determinada pelos percursos dos sujeitos e pelas alterações sucessivas dos contextos (ver sincronia e diacronia em Saussure, 1977), são observados como saberes sempre transitórios, dinâmicos e diferenciados, abrindo espaço para atividades de linguagem e de aprendizagem mais ricas e ao alcance dos sujeitos.

Olha-se para a diversidade linguística, para as línguas como objetos simbólicos e ideológicos (Bernárdez, 2008; Macedo, Dendrinós & Gounari, 2006) a que importa estar atento, numa educação para a solidariedade e para a sustentabilidade. As línguas, vistas como reservatórios de saber acumulado ao longo dos séculos, têm sido encaradas como recursos curriculares importantes para ajudar a reestruturar a visão do mundo e do conhecimento. Como explica David Harrison (<http://www.poptech.org/cs/error.html?aspxerrorpath=/l1dd/default.content>), as línguas alargam os nossos campos de possibilidades de ver, de compreender e de registar o mundo (Maffi, 1998).

Em síntese, e antes de avançarmos para possibilidades de operacionalização de um espaço curricular de EDS/DLC, podemos dizer que ele terá de ser um espaço de preparação para um *currículum* mais amigo das línguas, porque mais amigo dos sujeitos e dos contextos em que eles se movimentam, necessariamente integrador da diversidade linguística e cultural que dá cor ao nosso mundo, um currículo permeável à introdução e valorização dos espaços de contacto de línguas (Andrade, 1997), entendidos como espaços de contacto com a alteridade, numa atenção às características sociais e humanas dos contextos de que as línguas e as culturas fazem parte. Esses espaços de contacto poderão contrariar a lógica curricular disciplinar, a uniformidade e a uniformização que põem entraves à inclusão de outros olhares, discursos e perspectivas sobre os saberes a consagrar nas instituições educativas.

4. *Do meu Mundo vejo o Outro e o seu Mundo* – um projeto de intervenção educativa

Para se compreender melhor o que dissemos, toma-se, neste texto, como referência um projeto de EDS desenvolvido numa escola primária da zona de Aveiro/Portugal em que a educação para a diversidade linguística e cultural se pretendeu determinante, apresentando-se numa primeira parte a sua organização global e, numa segunda, atividades exemplificadoras das entradas curriculares acima identificadas. Nele tentámos compreender como se podem promover práticas de educação para a diversidade linguística e cultural, nos primeiros anos de escolaridade, no âmbito de uma EDS nos espaços escolares portugueses.

Assim, concebemos um projeto – *Do meu Mundo vejo o Outro e o seu Mundo*², – de modo a oferecer aos alunos o contato com línguas e culturas de diferentes continentes que se constituíssem janelas através das quais eles pudessem ver, ler e compreender melhor o mundo e os outros, nos seus contextos.

Este projeto foi desenvolvido colaborativamente com professoras titulares de três turmas de três anos diferentes - 1º, 3º e 4º - do 1º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola, num total de 69 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos. O projeto desenvolveu-se de dezembro de 2008 a junho de 2009, em 21 sessões, através

² Projeto de doutoramento de Susana Sá, “*Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável nos primeiros anos de escolaridade*” sob a orientação de Ana Isabel Andrade, financiado pela FCT (BD 27943/2006).

de uma viagem pelos diferentes continentes que teve como ponto de partida o sujeito, gradativamente alargada ao contexto local, nacional e internacional. O projeto culminou com uma atividade em assembleia de turmas, onde se discutiu, a partir das atividades do projeto, o papel de cada sujeito como cidadão do Mundo (veja-se figura a seguir apresentada).

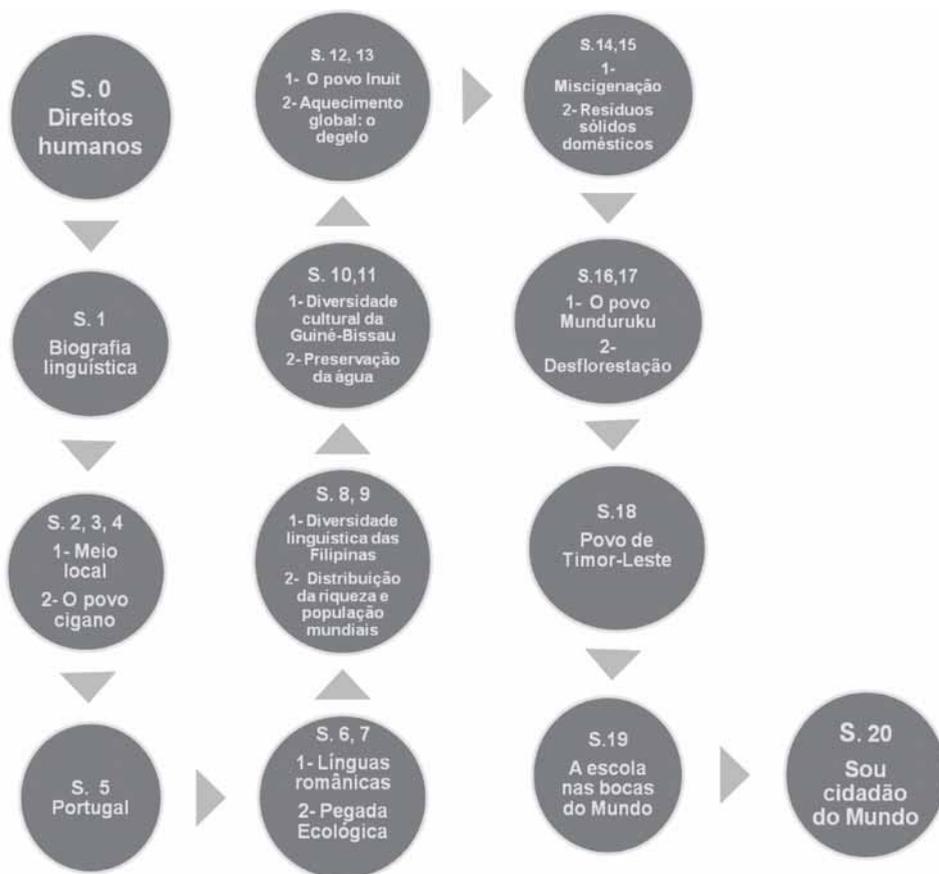


Figura 2. Esquema do projeto «Do meu Mundo vejo o Outro e o seu Mundo»

Como ponto de partida das atividades, apresentou-se uma história adaptada à realidade portuguesa que mostra como a diversidade pode ser motivo de curiosidade, enriquecimento e celebração, para uns, e motivo de discriminação e afastamento, para outros (Lenain & Durand, 1999). Neste texto, apenas apresentaremos três atividades, exemplificando cada uma das três entradas curriculares das atividades de EDS/DLC: sujeitos, ambientes e línguas e culturas.

Com a finalidade de valorizar o sujeito, realizou-se no quadro do desenvolvimento do projeto a seguinte atividade:

Título: Diversidade linguística e cultural de Eixo- histórias do povo cigano

Objetivos: Valorizar a diversidade linguística e cultural; desconstruir estereótipos e preconceitos; desenvolver atitudes de abertura, respeito e curiosidade face ao Outro, à sua língua e cultura.

Eixo: Sujeito

Desenvolvimento da atividade: Na sequência do reconhecimento da existência de crianças ciganas na turma, elaborou-se um convite a um elemento da comunidade cigana local, familiar de alguns alunos da escola para falar sobre a sua cultura e língua. Antes dessa visita, o professor dialogou com os seus alunos sobre o povo cigano e solicitou que construíssem um guião de perguntas a colocar ao convidado. Como produto final desta atividade os alunos tiveram que construir um pequeno dicionário ilustrado, caló-português.

Com a finalidade de desenvolver a capacidade de observar os contextos, ambientes, construiu-se uma atividade simples de reflexão sobre a Amazônia e os seus problemas em que a questão das línguas e das causas do seu desaparecimento foi abordada.

A título exemplificativo da entrada das línguas e culturas no currículo dos primeiros anos de escolaridade, apresentamos uma das atividades desenvolvidas centrada na família de línguas românicas.

Título: O povo Munduruku

Objetivos: Reconhecer e valorizar outros povos, língua e cultura; identificar os principais problemas ambientais à escala mundial, reflectindo sobre as suas soluções; adotar comportamentos de preservação ambiental e linguístico-cultural

Título: As línguas românicas

Objetivos: Reconhecer línguas românicas, desenvolver a competência plurilingue e a competência metalinguística; desenvolver a intercompreensão e o gosto por contactar com línguas diferentes.

Eixo: línguas e culturas

Desenvolvimento da atividade: O alunado constroa a árvore genealógica das línguas românicas e identificam num mapa da Europa, com a orientação do professor, o país/ região, onde são faladas e o estatuto que têm. O professor afixa o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos «*Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos*», escrito em diferentes línguas europeias (aragonês, asturiano, corso, espanhol, francês, italiano, latim, sardo, romeno) e incentiva os alunos a descodificarem a frase e, posteriormente, a identificarem a língua de cada uma delas. O alunado deve explicitar o processo que utilizará para compreender a frase. Seguidamente, os alunos preenchem uma tabela com lacunas, com as palavras *todos, seres humanos, nascem, livres, iguais, direitos, dignidade*, nas línguas apresentadas, tabela que se afixa nas paredes da sala.

Para análise das potencialidades educativas deste tipo de atividades em função dos grandes princípios de uma EDS/DLC, foram recolhidos dados, junto dos alunos, através de questionários intermédios e finais, entrevistas intermédias e finais às professoras intervenientes, fichas de apreciação das sessões preenchidas pelas professoras e videogravação das sessões.

Analisámos ainda, nos alunos do 4º ano (por impossibilidade temporal de analisar, em pormenor, as três turmas envolvidas), o seu nível de envolvimento nas atividades para compreendermos melhor o efeito destas nos alunos, através da escala *Leuven Involvement Scale for Young Children - LIS-YC* (Laevers, 1994, 2000), pressupondo que o nível de envolvimento é um forte indicador da implicação na aprendizagem.

As análises já efetuadas permitem-nos afirmar que os alunos se envolveram de forma muito positiva nas atividades, um nível de envolvimento médio de 4, correspondente a um nível alto de atividade com momentos intensos, de acordo com Laevers (2000).

Procurando compreender o que este indicador pode significar em termos de (re)construção de conhecimentos, atitudes e capacidades, procedemos a uma análise de conteúdo dos questionários e entrevistas dos alunos. A título de exemplo, deixamos aqui alguns excertos do discurso dos alunos, organizados pelas entradas de EDS/DLC atrás identificadas, que nos pareceram indiciar compreensão dos objetivos pretendidos com o projeto:

Vozes dos alunos

Eixo: Sujeito

- «Quando me conhecer a mim e o meu Mundo vou conhecer outra pessoa e o seu Mundo» (A.F.)

- 024AF – eu aprendi a respeitar as pessoas que não eram da minha raça// eu tinha medo por causa que elas eram diferentes de mim (...) fiquei sem medo nenhum

- «Neste projeto aprendi diversas coisas à cerca de mim e do meio onde vivo, para depois estudar o meu país e por fim os vários continentes e oceanos [...]» (F.A).

Eixo: Ambientes

- 100CL – ah/ aquele país tem de mudar mas não pensam que para eles mudarem nós temos primeiro que mudar/ tomar uma atitude e mudarmos nós primeiro+

- 111CL – as pessoas já estão demasiado informadas... isso está afixado em montes de sítios/ várias coisas/ na internet/ no youtube/ só que as pessoas (...) as pessoas lêem aquilo mas/ as pessoas não param e não pensam em mudar... vêem aquilo só como uma decoração/ só.... não levam aquilo a sério.

Eixo: Línguas e culturas

163G – nós... também... se fossemos todos de uma raça igual// cada pessoa tem as suas tradições e costumes e depois estávamos todos iguais+

142CL – claro que é sempre bom quando nós vamos para outros países e aprender novas línguas/ é viver uma nova aventura/ é viver novas coisas/ só que muitas vezes/ eu não sei... era bom que todos os países falassem a mesma língua/ mas eu ao mesmo tempo acho eu era bom/ mais fácil/ mas ao mesmo tempo acho que era mau porque temos sempre de aprender com as culturas dos outros/ e não podemos tentar viver só na nossa

Os resultados a que chegámos são ainda provisórios, já que carecem de uma análise mais aprofundada, no entanto, pensamos que o projeto desenvolvido contribuiu, de alguma forma, para a reconstrução de atitudes em relação aos outros e ao ambiente, bem como para a aquisição de conhecimentos e capacidades importantes para a construção de uma cidadania global, tal como as palavras de um aluno deixam perceber:

086AF – porque por exemplo/ se houver um terramoto num país e for muito forte pode matar muitas pessoas/ e nesse país pode-se utilizar uma língua que é muito rara/ e depois essa língua pode extinguir-se...

099AF – nós aqui estamos sempre a queixar-nos de outros países/ que eles fazem muita poluição e essas coisas/ mas nós aqui também fazemos e podemos ajudar a poluir cada vez mais os outros países

Salienta-se a importância desta última, como expressão máxima do contributo destas abordagens para a construção holística do conhecimento, visível na capacidade de relacionar diferentes áreas de conhecimento e de compreensão da relação local/global, individual/coletivo.

Reflexões finais

As propostas aqui apresentadas são meras experimentações exploratórias de possibilidades de educação para a diversidade linguística-cultural, no quadro de uma educação para a sustentabilidade num contexto educativo particular. Como escrevem García, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzmán (2006: 6) «These bold education practices wedge open spaces of possibility, creating new arenas in which to reimagine multilingual schools». É neste espaço de imaginação transformadora que a EDS/DLC se pode construir, identificando, pela sua análise e investigação, modos de trabalhar em contextos escolares, para que se projete o futuro entre cidadãos de um mundo que se torna cada vez mais pequeno, mas onde é necessário saber viver, isto é saber dialogar e conviver (Wolton, 2004).

Compreende-se neste estudo que as práticas de EDS se traduzem em práticas educativas que se desenvolvem (da planificação à sua avaliação) quando não se perde de vista a construção de um futuro mais sustentável, tendo em conta os ambientes naturais, sociais e linguístico-culturais e, conseqüentemente, os sujeitos e as relações que esses sujeitos mantêm com os ambientes em que circulam. Nesta medida, a EDS é inegavelmente uma pedagogia da relação com o outro, com o mundo e os sujeitos que o compõem. E nesta relação os instrumentos de comunicação não podem ser esquecidos, já que eles constituem as relações e os sujeitos que nelas se formam.

A perspectiva aqui trazida situa-se, como referimos no início, no nível da *reflexão sobre a acção* educativa, no quadro de uma atividade profissional, que não é linear,

nem claramente definida, resultando antes de um conjunto de experiências práticas e de construções teóricas que se (des/re)fazem nas situações de ensino que se percorrem, sobretudo, para (e com) sujeitos em formação, num processo que se apresenta quase sempre incerto, «Hay zonas indeterminadas de la práctica – tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad [...] – que escapan a los cánones de la racionalidad técnica (Schön, 1992: 20).

O lugar da diversidade linguística numa EDS/DLC surge-nos ainda como uma «zona indeterminada», necessitando de ser melhor analisada, desde um percorrer de estudos de referência a estudos de práticas de educação/formação. Trata-se de perceber como conquistar espaço num currículo homogeneizador, cujo caminho se iniciou, apenas numa pequena parte e cujo objeto se vai clarificando com o contributo do conhecimento de muitas áreas. Esta abordagem, necessariamente contextualizada nos contextos de educação/formação, não pode descurar o conhecimento dos *práticos* que vão abrindo janelas a um *curriculum* que contraria tendências homogeneizadoras, isto porque como escreve Tadeu da Silva:

não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (1999: 150).

Neste quadro, fica a convicção de que é preciso continuar a explorar com os alunos o que significa a DLC numa EDS, no meio em que vivem, cada vez mais local e global, e como é que essa diversidade é importante para o bem-estar dos sujeitos nos seus ambientes. Porque a educação não pode esperar e os conhecimentos de que dispomos ou que temos possibilidade de construir serão sempre deficitários, incompletos, inseguros, a urgência e a complexidade da tarefa obriga a a estudar também esta relação, em práticas de terreno educativo. Sabemos que a investigação tem de ser mais profunda e sistemática, mas sabemos que na escola e para a escola ela não pode dispensar os discursos que lhes dão vez e voz, já que deles depende grande parte da mudança.

Referências bibliográficas

Abdallah-Preteuille, M. / Thomas, A. (dir.) (1995): *Relations et apprentissages interculturelles* (Paris: Armand Colin).

Alonso, M. L. (2001): *Relatório da disciplina de Desenvolvimento Curricular* (Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança).

Andrade, A.I. (1997): *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao português língua materna* (Aveiro: Universidade de Aveiro) (Tese de doutoramento).

Andrade, A. I. (2009): *Relatório de disciplina. Ensino precoce de língua estrangeira – Opção* (Aveiro: Universidade de Aveiro).

Andrade, A.I. / Araújo e Sá, M.H. (coords.) / Martins, F., Leite, F., Bartolomeu, I., Gralheiro, C., Simões, A.R., Santos, L., Melo, S. (2003): «Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos», em A. Neto / J. Nico / J.C. Chouriço / P. Costa / P. Mendes: *Didáticas e metodologias da educação. Percursos e desafios*: 489-506 (Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação).

Andrade, A.I., Araújo / Sá, M.H. & Moreira, G. (coords.) (2007): *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE. Série Propostas (Aveiro: Universidade de Aveiro).

Araújo e Sá, M. H. / Melo-Pfeifer, S. (2010): *Formação de formadores para a intercompreensão* (Aveiro: Universidade de Aveiro).

Bakhtine, M. (1977): *Le marxisme et la philosophie du langage* (Paris: Minuit).

Beacco, J.C. / Byram, M. (2007): *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe).

Candelier, M. (dir.) / Andrade, A.I. / Bernaus, M. / Kervran, M. / Martins, F. / Murkwoska, A. / Noguero, A. / Oomen-Welke, I. / Perregaux, C. / Saudan, V. / Zielinska J. (2003) : *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* (Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes, Editions du Conseil de l'Europe).

Caria, T.H. (2007): «Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objeto saber», *Etnográfica*, 11 (1): 215-250.

Charlot, B. (2005): *Relação com o saber, formação de professores e globalização. Questões para a educação Hoje* (Porto Alegre: Artmed).

Caride-Gómez, J. A. / Pereira de Freitas, O. M. / Cargas Callejas, G. (2007): *Educação e desenvolvimento comunitário local* (Porto: Profedições).

Carneiro, R. (2001): *Fundamentos da educação e da aprendizagem - 21 ensaios para o século 21* (Lisboa: FML).

Comissão das Comunidades Europeias (2008): *Migração e mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da EU* (Bruxelas: COM (2008) 423. SEC (2008)2173). [Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2008:043>].

Conselho da Europa (2001): *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (Rio Tinto: Edições ASA).

Conti, V. / Grin, F. (dir). (2008): *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (Genève: Georg Éditions).

Coste, D., Moore, D., / Geneviève, Z. (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Strasbourg: Conseil de L'Europe).

Escudé, P. / Janin, P. (2010): *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme* (Paris: CLE International).

Filho, A / Souz, O (2009): *ATLAS de Pressões e Ameaças às Terras Indígenas na Amazônia Brasileira* (São Paulo: ISA). [Disponível em http://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/10378.pdf] (consultado em 17 de novembro de 2011).

Fonseca, T. / Skapinakis, H. (2010): «O pontapé na porta. Entrevista a Luísa Schmidt.» *Noesis*, 80: 34-37.

Gadotti, M. (1998): «Cidadania planetária. Pontos de reflexão. Conferência continental das Américas para a Carta da Terra (Cuiabá, Mato Grosso), 30 de novembro a 3 de dezembro de 1998. [Disponível <http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/>

MoacirGadottiArtigosIt0040/Cidadania_Plenataria_1998.pdf] (consultado em 5 de maio de 2006).

Gadotti, M. (2000): *Pedagogia da terra* (São Paulo: Editora Fundação Peirópolis).

Gadotti, M. (2008): «Paulo Freire and the culture of justice and peace. The perspective of Washington vs. the perspective of Angicos», en C.A. Torres / P. Noguera (eds): *Social justice education for teachers. Paulo Freire and the possible dream*: 147-159 (Rotterdam/Taipei: Sense Publishers).

García, O. / Skutnabb-Kangas, T. / Guzman, M (orgs) (2006): *Imagining Multilingual Schools* (Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters).

Gonçalves, A. / Nunes, A. / Castro, T. (2006): *Preservação da diversidade linguística e biológica no pulmão do Mundo*. Monografia não publicada. (Aveiro: Universidade de Aveiro).

Gumperz, J. J. (1989): *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle* (Paris: Les Editions de Minuit).

Hall, S. (1992-2002): *A identidade cultural na pós-modernidade* (Rio de Janeiro: DP&A Editora).

Harrison, D. (2008): *Living languages digital dialog. A global effort to address the intellectual impoverishment of language extinction*. [Disponível em: <http://www.poptech.org/cs/error.html?aspxerrorpath=/lidd/default.content>].

Imbernón, F. (coord.) / Majá, J. / Mayer, M. / Mayor Zaragoza, F. / Menchú, R. / Tedesco, J.C. (2002): *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (Barcelona: Graó).

Laevers, F. (1994): *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC* (Leuven: Centre for Experiential Education).

Laevers, F. (2000): «Forward to basics! Deep-Level-Learning and the Experiential Approach.» *Early years* 2(20): 20-29.

Larrosa, J. (2002): «Educar en Babel. Notas sobre la pluralidad y la traducción», en A.F. Moreira / J.A. Pacheco / J.C. Morgado / E. Macedo / M.A. Casimiro (orgs.): *Currículo e produção de identidades. Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares*: 145-160 (Braga: Universidade do Minho).

Lipovetsky, G. (2010): «Le règne de l'hyperculture: cosmopolitisme et civilisation occidentale», en Juvin, H. / Lipovetsky, G.: *L'occident mondialisé. Controverse sur la culture planétaire*: 13-164 (Paris: Bernard Grasset).

Lüdi, G. (ed.) (1987): *Devenir bilingue – Parler bilingue* (Tubingen: Niemeyer).

Lüdy, G. / Py, B. et al (1995): *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse* (Lausanne: Editions l'Age de l'Homme).

Macedo, D., Dendrinis, B. / Gounari, P. (2003-2006): *A hegemonia da língua inglesa* (Mangualde: Edições Pedagogo).

Maffi, L. (1998): «Las lenguas: un recurso de la naturaleza.» *Naturaleza y Recursos*, 34, nº 4: 12-21.

Maffi, L. (2010): Policy for biocultural diversity: where are we now? [Disponível em http://www.terralingua.org/wpcontent/uploads/downloads/2011/03/policy_matters_17__pg_55_77.pdf] (consultado em 23 de novembro de 2011).

Martins, F. (2008): *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Aveiro: Universidade de Aveiro) (Tese de doutoramento).

Matthey, M. / Py, B. (1995): «Introduction», en G. Lüdi / B. Py et al.: *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse* : 9-28 (Lausanne : Editions L'Age d'Homme).

Ministério da Educação (2001): *Histórias do povo cigano. Sugestões de atividades para o Ensino Básico* (Lisboa: DEB).

Moreira, A. F. (2006): «Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades», en A.F. Moreira / J.A. Pacheco (orgs.): *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*: 11-29 (Porto: Porto Editora).

Morin, E. (1997-1999): *Amor, poesia, sabedoria* (Lisboa: Instituto Piaget).

Moseley, Ch. (2010) (ed.): *Atlas of the world's languages in danger* (3ª edição). (Paris: UNESCO). [Disponível <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>] (consultado em 20 de novembro de 2001).

Moseley, Ch. (2007): *Encyclopedia of the world's endangered languages* (London: Routledge).

Nações Unidas (1992): *Agenda 21. Capítulo 36* (Brasil: Rio de Janeiro). [Disponível http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/cao_urbanismo_e_meio_ambiente/legislacao/leg_federal/leg_fed_agenda21_rio92/36%20Ensino.htm] (consultado em 27 de março de 2006).

Ouellet, F. (2002): *Les défis du pluralisme en éducation. Essai sur la formation interculturelle* (Québec: Les Presses de L'Université Laval. L'Harmattan).

Pacheco, C. / Richards, C. / Zaqtan, Gh. / Barrento, J. / Frow, J. / Simpson, M. / Gilroy, P. / Sloterdijk, P. / Rennó, R. / Kovadloff, S. / Munshi, S. / Hui, W. (2007): *O estado do mundo* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Tinta-da-China).

PNUD (2004): *Relatório do desenvolvimento humano. Liberdade cultural num mundo diversificado* (Queluz: Mensagem).

Sá, P. (2008): *Educação para o desenvolvimento sustentável no 1º CEB: Contributos da formação de professores* (Aveiro: Universidade de Aveiro) (Tese de doutoramento).

Sá, S. (2007): *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável* (Aveiro: Universidade de Aveiro) (Dissertação de mestrado).

Sá, S. (em construção): *Diversidade linguística e cultural e educação para um futuro sustentável: que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade* (Aveiro: Universidade de Aveiro) (Tese de doutoramento).

Sá, S. / Andrade, A. I. (2008): «Aprender a respeitar o Outro e o Planeta: potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade». *Revista CTS*, vol. 4, 11: 115-138.

Sá, S. / Andrade, A.I. (2009): Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Saber & Educar*, 14 [em linha <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/312>].

Santos, F. (2007): *Que futuro? Ciência, tecnologia, desenvolvimento e ambiente* (Lisboa: Gradiva).

Santos, L. (2007): *Intercompreensão, ensino/aprendizagem de línguas e didática do plurilinguismo* (Aveiro: Universidade de Aveiro) (Tese de doutoramento).

Saussure, F. (1977): *Curso de linguística geral* (Lisboa: Publicações D. Quixote).

Schön, D. (1987-1992): *La formación de profesionales eeflexivos. Hacia un nuevo siseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (Barcelona : Ediciones Paidós).

Scollon, R. / Scollon, S.W. (1995): *Intercultural communication: a discourse approach* (Oxford: Blackwell).

Scoullos, M. & Malotidi, V (2004): *Handbook on methods used in environmental education and education for sustainable development* (Athens, MIO-ECSDE).

Scott, W. (2002): *Sustainability and learning: what role for the curriculum?* (London: Council for Environmental Education).

Skutnabb-Kangas, T. (2000): *Linguistic genocide in education or worlwide diversity and human rights?* (London, LEA).

Skutnabb-Kangas, T. (2000): «Some philosophical and ethical aspects of ecologically based Language planning», en A. Boudreau / L. Dubois / J. Maurais / G. McConnel . *L'Écologie des langues. Ecology of languages. Mélanges William Mackey. Homage to William Mackey: 69-102* (Paris: L'Harmattan).

Skutnabb-Kangas, T. / Phillipson, R. (2008): «A human rights perspective on language ecology», en A. Creese / P. Martins / N. Hornberger (eds): *Ecology of language. Encyclopedia of Language and Education*, Vol, 9: 3-14 (New York: Springer).

Tadeu da Silva, T. (1999): *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo* (Belo Horizonte: Autêntica).

Tilbury, D. (2011): *Education for sustainable development: an expert review of processes and learning* (Paris: UNESCO).

Tilbury, D. / Podger, D. (2004): «Uma década de Oportunidades». *SGI Quarterly*. [Disponível em http://www.bsgi.org.br/publicacoes_quarterly_out_destaque_04.htm] (consultado em 10 de outubro de 2005).

Tilbury, D. / Wortman, D. (2004): *Engaging people in sustainability* (Gland: IUCN – The World Conservation Union).

Torres, C.A. (2008): «Paulo Freire and social justice education: an introduction», en C.A. Torres / P. Noguera (eds.): *Social justice education for teachers. Paulo Freire and the possible dream*: 1-11 (Rotterdam/Taipei: Sense Publishers).

UNESCO (2006): *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme*. [Disponível em www.unesco.org.] (consultado em 7 de novembro de 2007).

Vieira, F. (2001): *Supervisão pedagógica. Relatório de disciplina* (Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia).

Vilches, A. / Gil, D (2003): *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia* (Madrid, Cambridge University Press).

Walter, H. (1994-1996): *A aventura das línguas do Ocidente. A sua origem, a sua história, a sua geografia* (Lisboa: Terramar).

Wolton, D. (2004): *A outra globalização* (Lisboa: Difel).

Yaguello, M. (1988): *Catalogue des idées reçues sur la langue* (Paris: Editions du Seuil).