



**Susana Marques Sá**

**Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável**

Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?



**Susana Marques Sá**

**Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável**

Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação, ramo Didática e Desenvolvimento Curricular, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Apoio financeiro do Programa Operacional Ciência e Inovação 2010 no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio do Programa Operacional Potencial Humano (POPH) do QREN a partir de 2007-01-01



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu



PROGRAMA OPERACIONAL POTENCIAL HUMANO

Dedico este trabalho ao meu filho, para que saiba agir com sabedoria nas suas relações com o outro e com o planeta.

## **o júri**

presidente

**Prof. Doutor Vasile Staicu**

professor Catedrático do Departamento de Matemática da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Maria Goretti Sanmartín Rei**

professora Titular de Universidade do Departamento Galego-Portugués, Francés e Linguística da Universidade da Coruña

**Prof. Doutora Maria Isabel Tavares Pinheiro Martins**

professora Catedrática Aposentada da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade**

professora Associada da Universidade de Aveiro (orientadora)

**Prof. Doutora Maria Arminda Pedrosa e Silva Carvalho**

professora Auxiliar da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra

**Prof. Doutora Maria Leonor Simões dos Santos**

professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

**Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins**

professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

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

à orientadora desta tese, Ana Isabel Andrade, pela sua dedicação pessoal e profissional, pelas incansáveis palavras de reflexão, partilha e discussão, pela tranquilidade transmitida, mas principalmente, por sempre acreditar no meu trabalho;

à minha mãe, por todos os sacrifícios e pelo incansável amor com que me presenteou toda a vida;

à minha irmã, por todos os risos e choros, pelas cumplicidades partilhadas ao longo dos anos e por toda a ajuda que me concedeu na fase final deste trabalho;

ao meu marido, pelo seu amor incondicional e pelo tempo e espaço que me concedeu para a realização deste projeto;

à Universidade de Aveiro, especialmente ao Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores e à equipa Lale, que me acolheram e facilitaram o desenvolvimento deste projeto;

à Fundação para a Ciência e Tecnologia, pelo apoio financeiro, condição primeira para o desenvolvimento deste trabalho;

ao agrupamento de escolas de Eixo que ofereceu as condições necessárias para que este projeto se pudesse desenvolver em contexto escolar;

às professoras Glória, Helena e Laura, que não hesitaram em abrir as portas das suas salas e aceitar o desafio deste projeto, de forma tão gratuita e à Sílvia Gomes, colega e amiga, que fez parte deste projeto dentro e fora da escola;

ao(à)s aluno(a)s participantes deste estudo, pelo entusiasmo e receptividade;

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

## palavras-chave

educação para o desenvolvimento sustentável, sensibilização à diversidade linguística e cultural, interdisciplinaridade, currículo, intervenção didática

## resumo

Este estudo pretende analisar as relações entre a educação para a sustentabilidade e a sensibilização à diversidade linguística e cultural no currículo dos primeiros anos de escolaridade através do desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógico-didática. Para tal, refletiu-se sobre as noções de educação para o desenvolvimento sustentável e de sensibilização à diversidade linguística e cultural, explicitando o modo como se podem cruzar. Com este enquadramento, e numa lógica de investigação-ação, desenvolveu-se o projeto de intervenção “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”, em 21 sessões, numa turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, de forma colaborativa com a respetiva professora titular, numa escola do distrito de Aveiro, durante o ano letivo de 2008/2009.

Recolheram-se dados através da observação direta do(a)s aluno(a)s durante as sessões e de inquéritos por questionário e por entrevista ao(à)s aluno(a)s e à professora participante. Os dados recolhidos durante as sessões foram analisados com recurso à Escala de nível de envolvimento de Leuven (Laevers, 1994) e os inquéritos por questionário e entrevista foram alvo de uma análise estatística descritiva e de uma análise de conteúdo.

Identificaram-se os efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s em termos do seu nível de envolvimento nas atividades e do desenvolvimento das suas atitudes, conhecimentos e capacidades. A partir das vozes dos participantes, analisou-se ainda a apreciação que realizaram do projeto na sua globalidade.

Os resultados da análise apontam no sentido de que o projeto de intervenção desenvolvido contribuiu para: ajudar a derrubar barreiras disciplinares entre as áreas do currículo; justificar a necessidade de contemplar a sensibilização à diversidade linguística e cultural em processos de educação para o desenvolvimento sustentável; desenvolver materiais didáticos diversificados construídos numa lógica interdisciplinar, reconhecidos pela professora como inovadores e importantes para aprendizagens significativas e contextualizadas; transformar atitudes do(a)s aluno(a)s face à diversidade e à sustentabilidade, na preparação para uma cidadania planetária; e desenvolver no(a)s aluno(a)s uma consciência sistémica evidenciada na capacidade de relacionamento do global e do local em temas de diferentes áreas do conhecimento.

Este estudo apresenta um conjunto de argumentos para a integração do tratamento da diversidade linguística e cultural no quadro de uma educação para um futuro mais sustentável nos primeiros anos de escolaridade, pela consideração de quatro grandes preocupações educativas: educar para compreender o mundo, educar para agir no mundo; educar para conviver com os outros e educar para o nunca-mais.

**keywords**

education for sustainable development, awakening to languages, interdisciplinarity, curriculum, pedagogical intervention

**abstract**

This study aims at analyzing the relationship between education for sustainability and awakening to languages and cultures in the curriculum of the early years of schooling through the development of an interventional pedagogical project. In order to do so, we reflected on the notions of education for sustainable development and awareness of languages and cultures, explaining the way they can cross each other. Within this framework, and within an action-research methodology, the intervention project "From my world I can see the other and his world" was developed in 21 sessions, with a class attending the 4<sup>th</sup> year of primary school, collaboratively with the respective teacher in a school in Aveiro, during the academic year of 2008/2009.

Data were collected through direct observation of students during the sessions, questionnaires and interviews to students and to the teacher. The data collected within the observation of the sessions were analyzed using the Leuven involvement scale for young children (Laevens, 1994) and categorical content analysis and descriptive statistics were applied to both questionnaires and interviews.

The project effects on students concerning their involvement level in the activities and the development of their attitudes, knowledge and skills were identified. Through the voices of the participants, their appreciation concerning the project was also analyzed.

The results show that the interventional project contributed to: help to break down some disciplinary barriers between curriculum areas; justify the need to address linguistic and cultural diversity awareness in education for sustainable development; develop educational materials conceived within an interdisciplinary logic, acknowledged by the teacher as innovative and important in meaningful learning; transform students' attitudes towards diversity and sustainability, within a preparation for a global citizenship; and to develop in students a systemic awareness evidenced in the ability to interconnect global and local issues in different knowledge areas.

In summary, this study outlines a set of arguments for integrating linguistic and cultural diversity issues in the early years of schooling, as part of an education for sustainability, by considering four educational concerns: educate to understand the world; educate to act in the world; educate to live in the world; educate for never-more.

## ÍNDICE

Índice de esquemas .....	V
Índice de gráficos .....	V
Índice de imagens .....	VII
Índice de quadros.....	VIII
Índice de tabelas .....	VIII
Lista de anexos .....	X
Lista de abreviaturas .....	XI
<b>Introdução .....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo I – Educação para um futuro sustentável .....</b>	<b>25</b>
Nota introdutória .....	27
1 - Da necessidade de educar para a sustentabilidade .....	28
1.1 - Um olhar retrospectivo .....	29
1.2 - Um olhar renovado .....	36
1.3 - Desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável: que relação? .....	40
2 - O papel da educação na promoção da sustentabilidade .....	44
2.1 - Finalidades da educação para o desenvolvimento sustentável .....	46
2.2 - Particularidades .....	49
2.3 - Educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável: que relação?.....	52
2.4 - A educação para o desenvolvimento sustentável em Portugal .....	56
Em síntese .....	64
<b>Capítulo II – Diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade..</b>	<b>67</b>
Nota introdutória .....	69
1 – Sobre a necessidade de sensibilização à diversidade linguística e cultural .....	71
1.1 - As línguas no mundo .....	71
1.2 - As línguas na Europa .....	74



1.3 - Alguns projetos de valorização das línguas e culturas na escola .....	78
2 - Sensibilização à diversidade linguística e cultural .....	82
2.1 - Para quê? .....	82
2.1.1 - Argumentos a favor da diversidade linguística e cultural na escola .....	85
2.1.2 - Competência plurilingue e intercultural e intercompreensão .....	93
2.2 - Como? .....	98
2.3 - Sensibilização à diversidade linguística e cultural em contexto nacional .....	101
3 - Diversidade linguística e cultural e sustentabilidade no currículo do 1º CEB .....	107
3.1 - Potencialidades do “cruzamento” de abordagens compartimentadas .....	107
3.2 - Entradas de uma abordagem SDLC-EDS no currículo .....	110
Em síntese .....	117
<b>Capítulo III – Do projeto investigativo ao projeto educativo .....</b>	<b>119</b>
Nota introdutória .....	121
1 - O projeto de investigação .....	122
1.1 - Preâmbulo .....	122
1.2 - Apresentação e descrição .....	124
2 - O projeto de intervenção .....	128
2.1 - Preâmbulo .....	128
2.2 - Objetivos .....	129
2.3 - Procedimentos .....	135
2.4 - Caracterização .....	141
2.4.1 - Do contexto de intervenção .....	141
2.4.2 - Dos participantes .....	144
2.5 - Panorâmica geral do projeto .....	146
2.6 - Descrição das sessões .....	155
Em síntese .....	187
<b>Capítulo IV - Metodologia da investigação .....</b>	<b>189</b>
Nota introdutória .....	191
1 - Natureza do estudo: uma abordagem qualitativa .....	192
1.1 – Tipo investigação-ação .....	194

1.2 - Tipo estudo de caso .....	196
2 - Metodologia de recolha de dados .....	198
2.1 - Os inquéritos .....	200
2.1.1 - Questionário .....	200
2.1.2 - Entrevista .....	203
2.2 - A observação.....	207
3 - Procedimentos metodológicos .....	210
4 - Metodologia de análise de dados .....	213
4.1- Constituição do <i>corpus</i> de análise .....	213
4.2 - Métodos de análise .....	216
4.2.1 - Análise estatística descritiva .....	216
4.2.2 - Análise de conteúdo .....	218
4.2.3 - Análise do nível de envolvimento .....	220
4.3 - O instrumento de análise .....	225
Em síntese .....	234
<b>Capítulo V – Análise dos dados .....</b>	<b>237</b>
Nota introdutória .....	239
1 - Os efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s .....	240
1.1 - Análise dos dados obtidos com o(a)s aluno(a)s .....	241
1.2 - Análise dos resultados do subgrupo .....	254
1.2.1 - Nível de envolvimento .....	256
1.2.2 - Desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades .....	282
2 - Apreciação do projeto de intervenção .....	303
2.1 - O projeto na voz do(a)s aluno(a)s .....	303
2.2 - O projeto na voz da professora .....	314
Em síntese .....	328
<b>Capítulo VI - Um currículo para a diversidade e a sustentabilidade: educar para (con)viver com o outro e com o planeta .....</b>	<b>329</b>
Nota introdutória .....	331
1 - Educar para compreender o mundo .....	332

2 - Educar para agir no mundo .....	337
3 - Educar para conviver no mundo .....	340
4 - Educar para o nunca-mais .....	344
Em síntese .....	348
<b>Considerações finais: entre a utopia e a realidade .....</b>	<b>351</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>361</b>
<b>Anexos em CD</b>	

## ÍNDICES DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Características da EDS .....	50
Esquema 2 - Abordagens plurais .....	83
Esquema 3 - Argumentos a favor da DLC .....	85
Esquema 4 - Dimensões da competência plurilingue e intercultural .....	94
Esquema 5 - Dimensões da intercompreensão .....	97
Esquema 6 - Entradas da SDLC-EDS no currículo .....	113
Esquema 7 - Princípios das abordagens SDLC-EDS .....	115
Esquema 8 - Projetos antecedentes .....	122
Esquema 9 - Visão global da trajetória da investigação .....	127
Esquema 10 - Competências gerais das abordagens plurais .....	129
Esquema 11 - Horário das sessões do projeto por turma .....	140
Esquema 12 - Ciclos da investigação-ação .....	141
Esquema 13 - Encadeamento das sessões do projeto de intervenção .....	148
Esquema 14 - Instrumentos de recolha de dados .....	199
Esquema 15 - Processo analítico dos dados .....	214
Esquema 16 - Constituição do <i>corpus</i> de análise .....	215
Esquema 17 - Macrocategoria A - Efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s .....	227
Esquema 18 - Descrição da categoria A1 .....	229
Esquema 19 - Descrição da categoria A2 .....	230
Esquema 20 – Macrocategoria B - Apreciação do projeto .....	231
Esquema 21 - Descrição da categoria B1 .....	232
Esquema 22 - Descrição da categoria B2 .....	232
Esquema 23 - Dimensões de um currículo para a diversidade e sustentabilidade .....	331
Esquema 24 - Dimensões de uma SDLC-EDS.....	336

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Temáticas abordadas na escola nos projetos de EA/EDS .....	62
Gráfico 2 - Percentagem de casos do questionário intermédio .....	242
Gráfico 3 - Percentagem de casos do questionário final .....	242
Gráfico 4 - Importância da aprendizagem de línguas no questionário intermédio..	243

Gráfico 5 - Razões para a aprendizagem de línguas no questionário intermédio ...	244
Gráfico 6 - Formas de proteção das línguas no questionário final .....	245
Gráfico 7 - Importância do desenvolvimento da consciência ambiental no questionário final .....	247
Gráfico 8 - Consciencialização ambiental no questionário intermédio .....	248
Gráfico 9 - Problemas ambientais da atualidade no questionário final .....	248
Gráfico 10 - Consequências do aquecimento global a nível local no questionário final .....	249
Gráfico 11 - Consequências do aquecimento global a nível mundial no questionário final.....	251
Gráfico 12 - Problemas ambientais e extinção de plantas e animais no questionário final.....	252
Gráfico 13 - Problemas ambientais e extinção de línguas no questionário final .....	252
Gráfico 14 - Nível de concentração médio por aluno(a) .....	265
Gráfico 15 - Média da concentração final por aluno(a) .....	265
Gráfico 16 - Nível de energia médio por aluno(a) .....	267
Gráfico 17 - Média da energia final por aluno(a) .....	267
Gráfico 18 - Nível de expressão facial e postura médio por aluno(a) .....	269
Gráfico 19 - Média da expressão facial e postura final por aluno(a) .....	270
Gráfico 20 - Nível de persistência médio por aluno(a) .....	271
Gráfico 21 - Média da persistência final por aluno(a) .....	272
Gráfico 22 - Nível de tempo de reação médio por aluno(a) .....	274
Gráfico 23 - Média do tempo de reação final por aluno(a) .....	274
Gráfico 24 - Nível da comunicação verbal médio por aluno(a) .....	276
Gráfico 25 - Média da comunicação verbal final por aluno(a) .....	277
Gráfico 26 - Nível de envolvimento, médio, por indicador .....	278
Gráfico 27 - Conhecimentos referidos pelo(a)s aluno(a)s no questionário intermédio .....	304
Gráfico 28 - Conhecimentos referidos pelo(a)s aluno(a)s no questionário final ....	305
Gráfico 29 - Atividades preferidas pelo(a)s aluno(a)s no questionário intermédio.....	308

Gráfico 30 - Atividades que o(a)s aluno(a)s menos gostaram no questionário intermédio.....	309
Gráfico 31 - Atividades preferidas pelo(a)s aluno(a)s no questionário final .....	310
Gráfico 32 - Atividades que o(a)s aluno(a)s menos gostaram no questionário final .....	311

## ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Localização da freguesia de Eixo .....	142
Imagem 2 - Escola EB1 de Eixo .....	143
Imagem 3 - Declaração universal dos direitos humanos .....	157
Imagem 4 - Autobiografia do(a)s aluno(a)s .....	159
Imagem 5 - Cartazes informativos sobre Eixo .....	160
Imagem 6 - Árvore genealógica das línguas românicas .....	163
Imagem 7 - Frase escrita em várias línguas românicas .....	164
Imagem 8 - Mapa com línguas oficiais dos países da Europa .....	165
Imagem 9 - Jogo “A minha pegada ecológica” .....	166
Imagem 10 - Números em tagalo, cebuano e mandarim .....	168
Imagem 11 - Aluno(a)s a reproduzir um diálogo em tagalo .....	169
Imagem 12 - Construção do mapa com distribuição mundial da população e da riqueza .....	170
Imagem 13- Apresentação sobre a Guiné-Bissau .....	171
Imagem 14 - Explicitação de aspetos da vida das mulheres na Guiné-Bissau .....	172
Imagem 15 - Aluna a simular a moagem do cereal com o pilão .....	172
Imagem 16 e 17 - Representação da história “Meninos de todas as cores” .....	177
Imagem 18 - Logotipo do projeto .....	177
Imagem 19 - Atividade de separação seletiva dos lixos .....	178
Imagem 20 - Separação das tampas de garrafas .....	179
Imagem 21 - Partes do corpo em munduruku .....	180
Imagem 22 - Diálogo sobre processo de plantação do carvalho .....	181
Imagem 23 - Recolha de húmus do compostor .....	181
Imagem 24 - Plantação do carvalho .....	182

Imagem 25 e 26 - Realização do azulejo .....	184
Imagem 27 - Painel “A escola nas bocas do mundo” .....	184
Imagem 28 a 32 - Exposição com os trabalhos do(a)s aluno(a)s .....	186

### **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 - Critérios de escolas EDS .....	59
Quadro 2 - Competências gerais da SDLC .....	91
Quadro 3 - Conhecimentos, atitudes e capacidades promovidas pela SDLC .....	92
Quadro 4 - Competências específicas do projeto à luz do Currículo nacional do ensino básico .....	132
Quadro 5 - Metas de aprendizagem presentes no projeto .....	135
Quadro 6 - Comparação da proposta inicial do projeto com a final .....	138
Quadro 7 - Reuniões de planificação .....	140
Quadro 8 - Contextos de intervenção .....	144
Quadro 9 - Apresentação das sessões .....	147
Quadro 10 - Atividades enquadradas na dimensão social .....	149 à 151
Quadro 11 - Atividades enquadradas na dimensão económica .....	152
Quadro 12 - Atividades enquadradas na dimensão ambiental .....	154
Quadro 13 - Questionário intermédio ao(à)s aluno(a)s .....	200
Quadro 14 - Questionário final ao(à)s aluno(a)s .....	202
Quadro 15 - Entrevista intermédia às professoras .....	205
Quadro 16 - Entrevista final às professoras .....	205
Quadro 17 - Entrevista final ao(à)s aluno(a)s .....	206
Quadro 18 – Breve descrição das sessões observadas .....	258

### **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Importância da aprendizagem de línguas no questionário intermédio .....	243
Tabela 2 - Razões para a aprendizagem de línguas no questionário intermédio .....	244
Tabela 3 - Formas de proteção das línguas no questionário final .....	245
Tabela 4 - Importância do desenvolvimento da consciência ambiental no questionário intermédio .....	247

Tabela 5 - Conscientização ambiental no questionário intermédio .....	248
Tabela 6 - Problemas ambientais da atualidade no questionário final.....	248
Tabela 7 - Consequências do aquecimento global a nível local no questionário final.....	249
Tabela 8 - Consequências do aquecimento global a nível mundial no questionário final .....	251
Tabela 9 - Problemas ambientais e extinção de plantas e animais no questionário final.....	252
Tabela 10 - Problemas ambientais e extinção de línguas no questionário final.....	252
Tabela 11 – Nível de envolvimento por sessão .....	259
Tabela 12 - Frequências e medidas de estatística descritiva da concentração de todos o(a)s aluno(a)s .....	263
Tabela 13 - Medidas de estatística descritiva finais da concentração .....	265
Tabela 14 - Frequências e medidas de estatística descritiva da energia de todo(a)s o(a)s aluno(a)s .....	266
Tabela 15 - Medidas de estatística descritiva finais da energia .....	267
Tabela 16 - Frequências e medidas de estatística descritiva da expressão facial e postura de todo(a)s o(a)s aluno(a)s .....	268
Tabela 17 - Medidas de estatística descritiva finais da expressão facial e postura.....	270
Tabela 18 - Frequências e medidas de estatística descritiva da persistência de todo(a)s o(a)s aluno(a)s .....	271
Tabela 19 - Medidas de estatística descritiva finais da persistência .....	272
Tabela 20 - Frequências e medidas de estatística descritiva do tempo de reação de todo(a)s o(a)s aluno(a)s .....	273
Tabela 21- Medidas de estatística descritiva finais do tempo de reação .....	274
Tabela 22 - Frequências e medidas de estatística descritiva do tempo de comunicação verbal de todo(a)s o(a)s aluno(a)s .....	276
Tabela 23 - Medidas de estatística descritiva finais da comunicação verbal .....	277



Tabela 24 – Valores médios, mínimo e máximo por indicador .....	278
Tabela 25 - Nível de envolvimento médio de cada aluno(a).....	281
Tabela 26 - Conhecimentos referidos pelo(a)s aluno(a)s no questionário intermédio .....	304
Tabela 27 - Conhecimentos referidos pelo(a)s aluno(a)s no questionário final .....	305
Tabela 28 - Atividades preferidas pelo(a)s aluno(a)s no questionário intermédio..	308
Tabela 29 - Atividades que o(a)s aluno(a)s menos gostaram no questionário intermédio .....	309
Tabela 30 - Atividades preferidas pelo(a)s aluno(a)s no questionário final .....	310
Tabela 31 - Atividades que o(a)s aluno(a)s menos gostaram no questionário final.....	311

### **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 - Carta de solicitação de colaboração	
Anexo 2 - Ficha de caracterização das professoras	
Anexo 3 - Pedido de autorização de gravação aos encarregados de educação	
Anexo 4 - Planificação global das sessões – proposta inicial	
Anexo 5 - Planificação global das sessões – proposta final	
Anexo 6 - Diário de bordo do(a)s aluno(a)s	
Anexo 7 - Powerpoints explorados nas sessões	
Anexo 8 - Instrumentos de recolha de dados	
Anexo 8.1 - Questionário intermédio – aluno(a)s	
Anexo 8.2 - Questionário final – aluno(a)s	
Anexo 8.3 - Grelha de apreciação das sessões – professoras	
Anexo 8.4 - Guião da entrevista intermédia – professoras	
Anexo 8.5 – Guião da entrevista final – professoras	
Anexo 8.6 - Pedido de autorização da realização das entrevistas aos encarregados de educação	
Anexo 8.7 - Guião da entrevista final – aluno(a)s	
Anexo 8.8 - Folha de observação do nível de envolvimento	
Anexo 9 - Análise de dados	
Anexo 9.1 - Convenções utilizadas nas transcrições	

- Anexo 9.2 - Tabelas de observação do nível de envolvimento do(a)s 8 aluno(a)s
- Anexo 9.3 - Gráficos dos níveis de envolvimento do(a)s aluno(a)s
- Anexo 9.4 - Tabela com nível médio final de envolvimento por indicador
- Anexo 9.5 - Transcrições das entrevistas ao(a)s aluno(a)s
- Anexo 9.6 – Testemunhos do(a)s aluno(a)s por dimensão
- Anexo 9.7 - Transcrição da entrevista final à professora
- Anexo 9.8 – Apreciação da professora sobre o projeto

### **LISTA DE ABREVIATURAS**

- ABAE - Associação da bandeira azul da Europa
- ASPEA - Associação portuguesa de educação ambiental
- A21 - Agenda 21
- A21L -Agenda 21 local
- A21E - Agenda 21 escolar
- CEB - Ciclo do ensino básico
- CIADADS - Centro de informação, ação e divulgação para o ambiente e desenvolvimento sustentável
- CPI - Competência plurilingue e intercultural
- DLC - Diversidade linguística e cultural
- DS - Desenvolvimento sustentável
- DEDS - Década de educação para o desenvolvimento sustentável
- DUDL - Declaração universal dos direitos linguísticos
- DUDC -Declaração universal da diversidade cultural
- EA - Educação ambiental
- EDS - Educação para o desenvolvimento sustentável
- EB - Ensino básico
- ECML - European centre for modern languages
- EPLE - Ensino precoce de línguas estrangeiras
- IDG - Índice de desigualdade de género
- IDH - Índice de desenvolvimento do humano
- IDHD - Índice de desenvolvimento humano ajustado à desigualdade
- INE - Instituto nacional de estatísticas

IPM - Índice de pobreza multidimensional  
IUCN - International union for the conservation of nature  
LE – Língua estrangeira  
LM - Língua materna  
LPN - Liga para a proteção da natureza  
ME - Ministério da educação  
MEEG - Monitoring and evaluation expert group  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PEL – Portfolio europeu de línguas  
PIB – Produto interno bruto  
PNUD- Programa das nações unidas para o desenvolvimento  
PREAA - Programa regional de educação ambiental pela arte  
PROSEPE - Projeto de sensibilização e educação florestal da população escolar  
QECCR – Quadro europeu comum de referência para as línguas  
SDLC – Sensibilização à diversidade linguística e cultural  
UNESCO – United nation educational scientific and cultural organization  
UNEP – United nations environment programme  
WCED – World commission on environment and development  
WWF – World wide foundation

## *A minha aldeia*

*Minha aldeia é todo o mundo.  
Todo o mundo me pertence.  
Aqui me encontro e confundo  
com gente de todo o mundo  
que a todo o mundo pertence.*

*Bate o sol na minha aldeia  
com várias inclinações.  
Angulo novo, nova ideia;  
outros graus, outras razões.  
Que os homens da minha aldeia  
são centenas de milhões.*

*Os homens da minha aldeia  
divergem por natureza.  
O mesmo sonho os separa,  
a mesma fria certeza  
os afasta e desampara,  
rumorejante seara  
onde se odeia em beleza.*

*Os homens da minha aldeia  
formigam raivosamente  
com os pés colados ao chão.  
Nessa prisão permanente  
cada qual é seu irmão.  
Valência de fora e dentro  
ligam tudo ao mesmo centro  
numa inquebrável cadeia.  
Longas raízes que imergem,  
todos os homens convergem  
no centro da minha aldeia.*



# **INTRODUÇÃO**



O trabalho que agora apresentamos, focalizado sobre a sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC), no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), enquadra-se nos trabalhos de investigação em didática nos primeiros anos de escolaridade.

Trata-se de um estudo em que se cruzam as dimensões da investigação e da inovação (Alarcão, 1991), no qual se pretende investigar sobre modos de educar para a diversidade e sustentabilidade, através do desenvolvimento de um projeto de intervenção em contexto escolar. Como finalidade última do trabalho pretende-se compreender como podemos introduzir a inovação nas práticas educativas no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

Procuramos compreender como promover práticas educativas de EDS a partir de uma relação interdisciplinar com a SDLC no currículo do 1º CEB pois, de acordo com diferentes autores, a diversidade de línguas e culturas tem um papel fundamental na promoção de uma educação para a sustentabilidade. Esta convicção é vincada pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) em 2005 quando, no documento de preparação da *Década da educação para o desenvolvimento sustentável* (DEDS) (2005-2014), se afirma que o desenvolvimento sustentável (DS) integra uma dimensão social, ambiental e económica, mas também uma dimensão transversal que se consubstancia na cultura.

No artigo 3º da *Declaração universal dos direitos culturais* menciona-se que a diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha, sendo uma das fontes de desenvolvimento (UNESCO, 2002a). Esta ideia significa que o reconhecimento das identidades culturais e o encorajamento da manutenção da diversidade não resulta em fragmentação, conflito ou fraco desenvolvimento, mas antes contribui para um aumento da liberdade de escolha dos indivíduos e para a construção de um pensamento integrador e holístico, na perspetiva de um desenvolvimento sustentável (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD], 2004).

Trabalhar a diversidade linguística e cultural (DLC), no quadro de uma EDS, é partir do pressuposto que pela linguagem, concretizada em diferentes línguas, o indivíduo pode formar uma opinião mais consciente sobre a situação de emergência do mundo atual e intervir conscientemente na sociedade de forma a torná-la mais justa e sustentável sob o ponto de vista social, cultural, ambiental e económico.



Neste sentido, Zaragoza, afirma que “Não há uma democracia forte e sustentável sem cidadãos atentos aos outros e capazes de argumentar a favor das suas propostas” (2005a, sp.). Essa capacidade de valorizar o outro e de argumentar torna-se mais forte e sustentada quanto maior for o conhecimento de línguas, uma vez que o contacto com outras línguas e culturas oferece ao sujeito a possibilidade de interpretar o mundo de forma privilegiada, detetando nas características particulares de cada realidade traços de universalidade. Para além disso, o confronto com outras línguas e culturas permite que o sujeito possa encarar a diferença como uma característica comum e uma riqueza, respeitando-a e valorizando-a (Kutukdjian & Corbet, 2009; PNUD, 2004).

Nesta linha, acredita-se que as línguas podem desempenhar um papel cada vez mais importante no mundo globalizado, sendo um fator facilitador da mobilidade de pessoas, bens, informação e conhecimento, devendo ser encaradas como elementos fundamentais no sentido da coadjuvação do entendimento entre diferentes comunidades, da promoção de uma consciencialização da situação do mundo e no assegurar dos direitos fundamentais de todos os indivíduos. Aliás, como refere Alarcão, “como igualdade começa a ser aceite que cada pessoa possa exprimir-se na sua própria língua, ou naquela ou naquelas que melhor domina, aceitando-se o princípio da comunicação plurilingue coadjuvado pela vontade de intercompreensão” (2001, p. 54).

A valorização da diversidade e a participação social têm sido consideradas indispensáveis para a vivência dos princípios de justiça e solidariedade e o “reconhecimento e a aceitação de etnicidades, religiões, línguas e valores diversos – constituem uma característica incontornável da paisagem política do século XXI” (PNUD, 2004, p. 1). Apesar de a diversidade ser uma característica incontornável deste século, uma grande parte desta riqueza, que são as línguas e culturas, enquanto reservatório de conhecimento sobre o mundo e o ambiente (Skutnabb-Kangas, Maffi & Harmon, 2003), está ameaçada pelos fenómenos de globalização e mobilidade internacionais, pelos processos de homogeneização e ocidentalização e conseqüente perda de identidades e, ainda, pelo fato de se encontrar bastante vivo o “mito” de Babel que apresenta as línguas como obstáculos à comunicação num mundo globalizado (Zaragoza, 2001).

A par desta perda de línguas e culturas, assiste-se a uma situação insustentável de exploração dos recursos da natureza que conduziu a situação mundial a um estado de autêntica “emergência planetária” como se evidencia em vários trabalhos realizados por

Gil-Pérez & Vilches (2006), Gil-Pérez, Vilches & Oliva (2005) e Vilches & Gil-Pérez (2003, 2008, 2010, 2011), Vilches, Gil-Pérez, Toscano & Macías (2007) e pela Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación [OEI], (2010).

Assiste-se assim, na atualidade a problemas como a perda da biodiversidade, aumento demográfico, extinção de línguas e culturas, hiperconsumo, alterações climáticas, guerras, violências, crise de identidade, desigualdades sociais, pobreza, fome, maiores assimetrias entre ricos e pobres, que despertam preocupações. E, apesar do futuro se afigurar pleno de numerosas incertezas, se desejamos que a Terra possa continuar a satisfazer as necessidades das gerações vindouras, sabemos que todos devemos aprender a habitar a Terra com mais sabedoria, num conhecimento e respeito pelo outro e pelo mundo. Por outras palavras,

“um futuro sustentável (viável) só poderá fazer-se pela modificação do pensamento (pensar diferente para pensar melhor), tornando-se urgente educar para saber pensar a complexidade e reorganizar o conhecimento em diferentes áreas, nomeadamente no campo da diversidade linguística, na medida em que as línguas são o veículo privilegiado de representação e expressão da complexidade humana (Martins, F., 2008, p.5, veja-se ainda Sá, 2007).

Aprender a viver e a lidar com a emergência planetária, em contextos de rápidas e intensas mudanças, nesta era planetária (Morin, 2004), constitui um dos mais importantes desafios à educação. Além do mais, de acordo com Tilbury & Porger (2004a, b), Boff (2010) e Gadotti (2003) se a educação para a sustentabilidade significa melhorar a qualidade de vida, então necessitamos de pensar não apenas nas relações ser humano-ambiente, como até aqui se tem feito, mas também nas relações ser humano-ser humano, de forma integrada.

É neste contexto que importa, então, repensar as funções da educação e da escola, no sentido de aprofundar o conhecimento atual sobre como preparar as novas gerações para a compreensão das condições das sociedades atuais e para a intercompreensão enquanto estratégia, objetivo e meta a alcançar (Morin, 2000, Pinho, 2008; Santos, 2007).

Conforme salienta Delors et al., existem dois grandes objetivos aos quais a educação deve responder: “fornecer os mapas de um mundo complexo e perpetuamente agitado e fornecer a bússola que permita nele navegar” (1996, p. 91). Estes dois objetivos podem ser concretizados através de uma investigação comprometida em didática, no qual

este trabalho se integra, uma vez que as práticas de SDLC-EDS podem fornecer mapas e bússolas ao(à)s aluno(a)s (conhecimentos, atitudes e capacidades) fundamentais na sua ação futura na construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

Reforçando a necessidade do cruzamento entre a DLC e a EDS, Soromenho-Marques afirma que “A possibilidade de recolocar as questões da justiça, da equidade, do progresso social, no quadro da crise ambiental e social, constitui o fator crucial de condicionamento das sociedades contemporâneas” (2010, p. 28).

Estabelecendo como objetivo deste estudo compreender as potencialidades de uma abordagem SDLC no âmbito de uma EDS no 1º CEB procuramos dar resposta às seguintes questões investigativas:

- 1) Qual o lugar da sensibilização à diversidade linguística e cultural no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável?
  - Como desenvolver práticas educativas capazes de educar para o desenvolvimento sustentável?
  - Como articular a sensibilização à diversidade linguística e cultural com as dimensões do desenvolvimento sustentável?

- 2) Qual o contributo da sensibilização à diversidade linguística e cultural para o(a)s aluno(a)s do 1º ciclo do Ensino Básico rumo a uma sociedade mais sustentável?

Visa-se, neste trabalho, construir conhecimento sobre a integração curricular da SDLC no âmbito de uma EDS no 1º CEB concebendo, implementando, avaliando e reconstruindo atividades pedagógico-didáticas. Por outras palavras, pretendemos estudar um projeto educativo, capaz de fornecer dados importantes para a investigação em didática nos primeiros anos de escolaridade, no sentido da construção de práticas inovadoras de educação para a sustentabilidade.

Para respondermos às questões orientadoras, organizámos o nosso estudo em seis capítulos construídos de forma a retratar, o mais claramente possível, a nossa viagem investigativa. Eis pois um preâmbulo a essa viagem.

O capítulo I e II são dedicados à apresentação do quadro conceptual no intuito de fundamentar e enquadrar as questões em estudo, baseado na revisão de literatura das duas temáticas que se cruzam nesta investigação.

O primeiro capítulo - *Educação para um futuro sustentável* – aborda os conceitos inerentes à educação para o desenvolvimento sustentável, suportando-se, num primeiro momento, numa análise retrospectiva da necessidade de educar para a sustentabilidade. Num momento posterior, apresentamos uma resenha sobre o papel dessa mesma educação na construção de um futuro mais sustentável. Depois de refletirmos sobre as finalidades e particularidades da EDS e de a distinguirmos da educação ambiental, terminamos este capítulo, com uma apresentação do ponto de situação da EDS no nosso país.

Assente na convicção de que a diversidade linguística e cultural deve ser concebida como uma parte importante da educação para a sustentabilidade, construímos o segundo capítulo - *Diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade* – centrando-se na apresentação das abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade. Num primeiro momento, apresentamos a importância de se integrar a diversidade linguística e cultural nas práticas educativas, refletindo sobre a situação das línguas no mundo e na Europa. Salientamos, em seguida, as origens educativas da SDLC e num segundo momento, dedicamo-nos a problematizar alguns argumentos a favor desta abordagem, bem como as atitudes, conhecimentos, capacidades e competências que promovem no(a)s aluno(a)s.

Depois de explicitarmos os pressupostos didáticos do trabalho com a SDLC e de descrevermos a forma como esta abordagem tem sido desenvolvida no sistema educativo português, passamos, num terceiro momento, a explicitar o cruzamento entre a diversidade linguística e cultural e a educação para o desenvolvimento sustentável. Apesar de não termos dados que apontem para a existência de estudos que cruzem estas duas áreas de forma explícita, apoiámo-nos nas informações que a evidência científica mostra em cada uma delas. A partir de alguns estudos, explanamos acerca da necessidade da integração da diversidade no quadro de uma educação para a sustentabilidade e o modo como esta temática pode ser contemplada no currículo dos primeiros anos de escolaridade.

Sabendo que é “difícil compreender ou teorizar sem intervir e não parecendo possível intervir sem ter atingido um certo nível de compreensão e teorização” (Alarcão, 2001, p. 62), partimos para o momento da intervenção, descrito no terceiro capítulo - *Do projeto investigativo ao projeto educativo*.

Neste capítulo apresentamos o projeto de investigação desenvolvido e o projeto de intervenção *Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo*, implementado, numa turma de 4º

ano, durante o ano letivo de 2008/2009, numa escola de Aveiro. Nele foram desenvolvidas 21 sessões, com atividades de SDLC no âmbito de uma EDS, no sentido de aprofundar o conhecimento das problemáticas anteriormente referidas, com base no conhecimento alicerçado na *praxis* (Schön, 1983).

No quarto capítulo deste trabalho - *Metodologia da investigação* - descrevemos as opções metodológicas deste estudo, de natureza qualitativa, e apresentamos os instrumentos de recolha de dados (inquérito por questionário e por entrevista e Escala de nível de envolvimento de Leuven) e os métodos de análise privilegiados (análise estatística descritiva, análise de conteúdo e análise do nível de envolvimento). De uma forma breve, por partir de uma necessidade identificada pela professora/investigadora que realiza a ação no próprio campo de estudo, analisando os seus efeitos e procurando respostas que possam alterar as situações de sala de aula, o nosso estudo configura-se de tipo investigação-ação (Latorre, 2003). No entanto, por se focalizar, igualmente, como um estudo particular da turma envolvida e de um sub-grupo de oito aluno(a)s da referida turma, o estudo configura-se de tipo estudo de caso (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 1978; Yin, 2007). Ainda neste capítulo, expomos o instrumento de análise de dados com as macrocategorias, categorias e subcategorias.

Apresentado o projeto de intervenção e a metodologia adotada, dedicamos o quinto capítulo - *Análise dos dados* - à enunciação e discussão dos efeitos globais do projeto no(a)s aluno(a)s da turma (dados recolhidos mediante a aplicação de dois inquéritos por questionário) e, posteriormente, num sub-grupo de aluno(a)s que selecionámos, de forma a efetuarmos uma análise mais intensa (dados recolhidos através do inquérito por entrevista e da observação do nível de envolvimento nas sessões medida pela *Escala de nível de envolvimento para crianças pequenas*, proposta por Laevers (1994). O segundo momento deste capítulo integra a apreciação das atividades do projeto realizada pela voz do(a)s aluno(a)s (dados recolhidos pela realização dos inquéritos) e da voz da professora titular (dados recolhidos através do inquérito por entrevista e das fichas de apreciação das sessões).

No último capítulo deste estudo - *Um currículo para a diversidade e a sustentabilidade: educar para (con)viver com o outro e com o planeta* - sintetizamos o conhecimento pedagógico-didático e conceptual que a investigação por nós desenvolvida

nos ofereceu, delineando pistas e recomendações para um currículo para a diversidade e sustentabilidade, a partir dos resultados obtidos.

Desta forma, ainda que de um modo modesto e confinado ao contexto em que o presente estudo foi desenvolvido, este trabalho pretende ser um trabalho de reflexão sobre as potencialidades educativas da sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável, nos primeiros anos de escolaridade.



# **CAPÍTULO I**

## **EDUCAÇÃO PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL**





## Nota introdutória

Ao longo de milhares de anos da história da humanidade a natureza foi vista como praticamente ilimitada, sendo que o problema do esgotamento dos recursos era algo que não se colocava na esfera das preocupações da maioria dos sujeitos. Os efeitos das diferentes atividades humanas eram tidos como compartimentados e localmente confinados. Contudo, a partir da segunda metade do século XX, as aparentes fronteiras das atividades humanas começaram a dissipar-se, revelando que os problemas tidos como locais eram, na verdade, problemas globais. Problemas estes que converteram a situação do mundo num objeto de extrema preocupação: sobre-exploração dos recursos naturais, aquecimento global, alterações climáticas, depleção da camada do ozono, cheias, secas, furacões, *tsunamis*, maiores assimetrias entre ricos e pobres (no que se refere ao acesso a bens, serviços e recursos naturais), maior injustiça, desigualdade, discriminação e conflitos violentos. Todas estas situações problemáticas contribuíram para a emergência de uma crise planetária mundial, caracterizada por uma situação, nas palavras de Vilches & Gil-Pérez (2003), de autêntica emergência planetária.

É assim que, neste mundo de incerteza, complexidade e imprevisibilidade se torna fundamental a promoção de uma educação que contribua para uma correta percepção da situação inquietante que enfrentamos e para a consciencialização da responsabilidade que os seres humanos têm na configuração dessa situação. No seguimento destas convicções, importa destacar o papel ativo que a educação deve assumir na chamada de atenção das crianças, jovens e adultos para esta situação.

Na primeira parte deste capítulo procuramos fazer uma introdução à crise de sustentabilidade que hoje enfrentamos, descrevendo como o conceito de *desenvolvimento sustentável* emergiu (olhar retrospectivo) e que respostas a educação pode dar no sentido da inversão do paradigma de insustentabilidade para um paradigma de equilíbrio na relação ser humano-natureza e ser humano-ser humano (olhar prospetivo).

Num segundo momento, refletimos sobre as finalidades e particularidades da educação para o desenvolvimento sustentável, que a UNESCO (2005) definiu como fundamental na *Década da educação para o desenvolvimento sustentável* entre 2005-2014. Apresentamos a relação entre a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação

ambiental e terminamos com uma breve exposição sobre o modo como tem vindo a ser desenvolvida a EDS no nosso país.

## **1 - Da necessidade de educar para a sustentabilidade**

A ideia de que os recursos naturais não eram tão ilimitados como se pensava, e que as consequências de problemas locais eram sentidas globalmente começou a surgir a par da percepção de insustentabilidade que, se constituiu como uma surpresa para a maioria das pessoas (Vilches, et al, 2007; Zaragoza, 2001).

Essa situação de insustentabilidade é visível, por exemplo, no facto da maioria da população mundial estar condenada a situações sub-humanas de existência, sem os recursos mínimos de uma vida condigna, principalmente no continente africano e, em oposição extrema, cerca de 20% da população viver num consumismo exacerbado (PNUD, 2010). Os atuais desequilíbrios mantêm-se pelos interesses de um crescimento económico de poucos que, pelos seus efeitos generalizados, põem em risco a sobrevivência de todos (World Wide Foundation [WWF], 2010).

A complexidade desta crise planetária com que nos confrontamos não pode ser entendida como apenas mais uma notícia, um alarmismo dos meios de comunicação social influenciados por movimentos ambientalistas radicais. A situação é grave, sendo corroborada por dados provenientes de investigações, em diversos domínios, conduzidas em diferentes países e por instituições governamentais e não-governamentais (WWF, 2010; PNUD, 2004, 2008, 2009, 2010; Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação [OEI], 2010).

As principais causas para esta situação planetária de insustentabilidade a que hoje se assiste, são a contaminação sem fronteiras, as alterações climáticas, a perda da diversidade biocultural, causadas por um crescimento económico ao serviço de interesses particulares e de um forte crescimento demográfico (Gil-Pérez & Vilches, 2006; Vilches, Gil-Pérez, Edwards, Praia, Vasconcelos, 2004; Zaragoza, 2001).

Vejamos, numa perspetiva histórica, como estes problemas levaram à necessidade de emergência de um conceito diferente de desenvolvimento mais justo e humano.

## 1.1 - Um olhar retrospectivo

Como temos vindo a ver, os paradigmas que orientaram a produção e a reprodução da existência no nosso planeta colocaram em risco, não apenas a vida dos seres humanos, mas todas as formas de vida existentes na Terra. Neste sentido, importa procedermos a uma análise histórica e a um olhar retrospectivo acerca das evoluções que marcaram as preocupações com a sustentabilidade do planeta.

A preocupação da comunidade internacional com os limites do desenvolvimento do planeta data da década de 50, quando se iniciaram os trabalhos, no domínio ambiental, de Fairfield Osborn e de Samuel Ordway, em 1953. No entanto, foi só durante os anos 60 e 70, com a investigação desenvolvida por Thomas Malthus & William Jevons, acerca do esgotamento dos recursos naturais, aumento da população e consumo de energia, que a opinião pública demonstrou uma preocupação mais significativa sobre estes problemas (Sá, 2008).

A par da vivência das calamidades ambientais que dominaram as notícias dos meios de comunicação social, as discussões sobre os riscos de degradação do ambiente tornaram-se mais frequentes. Tais discussões ganharam uma forte intensidade e levaram a Organização das Nações Unidas (ONU) a promover uma *Conferência sobre o meio ambiente em Estocolmo*, em 1972, onde se reconheceu internacionalmente que a proteção ambiental estava fortemente interrelacionada com o desenvolvimento económico e a prosperidade no mundo. Nela assumiu-se, como necessidade urgente, a tomada de consciência, por parte das diferentes sociedades, da situação de insustentabilidade mundial. Desta conferência resultou a *Declaração sobre o ambiente humano*<sup>1</sup> (ou *Declaração de Estocolmo*) que apela a que os governos e os cidadãos exerçam esforços para a preservação e melhoria do desenvolvimento humano para benefício de todos, proclamando o direito a um ambiente melhor.

Em 1973, Meadows e os investigadores do “Clube de Roma” publicaram o relatório *Os limites do crescimento* tendo alertado para o esgotamento dos recursos naturais do planeta e para os limites da sua capacidade de renovação. Outra contribuição para a discussão sobre a situação ambiental surgiu com a *Declaração de Cocoyok*, das Nações Unidas em 1974, onde se salientou a ideia de que não havia apenas um limite mínimo de

---

<sup>1</sup> Documento disponível em <http://www.ufpa.br/npadc/gpeea/DocsEA/DeclaraAmbienteHumano.pdf>

recursos para proporcionar bem-estar aos indivíduos, mas também um máximo. Na declaração afirmava-se que a principal causa da explosão demográfica era a pobreza, que também gerava a destruição desenfreada dos recursos naturais e que os países industrializados também contribuíam para essa exploração exagerada dos recursos naturais com os seus altos índices de consumo (Grupo de Estudos Ambientais Escola, 2004).

Em 1975, a ONU e a UNESCO promoveram, em Belgrado, a *Conferência de Belgrado*, onde se realizou um *Seminário internacional de educação ambiental* e foi criado o *Programa internacional de educação ambiental*<sup>2</sup>. Dois anos depois desta conferência, em Tbilisi, realizou-se a *Conferência intergovernamental sobre educação ambiental* onde foram definidas diretrizes básicas de educação ambiental, as suas características, finalidades e objetivos, apresentadas na Declaração de Tbilisi<sup>3</sup>. Nesta declaração sublinha-se que a educação ambiental constitui um pré-requisito para que os problemas ambientais graves que se localizam no plano mundial possam ser resolvidos.

Perante a constatação, no início da década de 70, de todos os problemas do foro ambiental começou a entender-se o conceito de *ecodesenvolvimento* a partir do trabalho desenvolvido por Ignacy Sachs (Moffat, 1995). A natureza radical do conceito, que pressupunha uma revisão e reestruturação do mundo da economia, foi vista como uma ameaça para muitas estruturas do mercado económico que obtinham muitos dos seus lucros com a exploração e uso abusivo dos recursos naturais e, por isso, as suas ideias não tiveram força para influenciar as sociedades para uma mudança de ação e paradigma (*ibidem*).

No entanto, foram as discussões em torno do *ecodesenvolvimento* que abriram espaço para que surgisse o conceito de *desenvolvimento sustentável*, conceito este que surge nos finais do século passado, “in response to a growing realisation of the need to balance economic and social progress with concern for the environment and the stewardship of natural resources” (UNESCO, 2005, p. 11).

No ano de 1987, a Comissão Mundial da ONU sobre o meio ambiente e desenvolvimento, presidida por Brundtland & Khalid, apresentou um documento chamado *Our Common Future*, mais conhecido por *Relatório Brundtland* (*World Commission on Environment and Development* [WCED], 1987). Neste relatório fica registada a mais conhecida definição de *desenvolvimento sustentável*, entendido como um desenvolvimento que requer a manutenção das necessidades básicas das gerações presentes sem colocar em

---

<sup>2</sup> Documento disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000650/065036so.pdf>

<sup>3</sup> Documento disponível em <http://www.ufpa.br/npadc/gpeea/DocsEA/ConfTibilist.pdf>

causa as das gerações vindouras. Desde a sua publicação que muitos governos, organizações ambientais e industriais deixaram de ver o ambiente de uma forma meramente económica e passaram a ter consciência dos limites dos ecossistemas e a agir em conformidade.

Vinte anos depois da conferência de Estocolmo, realizou-se a *Conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento*, que ficou conhecida como a *Cimeira da Terra*, realizada no Rio de Janeiro em 1992. Assistiu-se, nesta conferência, a um crescimento do interesse mundial pelo futuro do planeta (muitos países deixaram de ignorar as relações entre desenvolvimento socioeconómico e ambiente), abordando-se várias componentes do desenvolvimento e suas inter-relações com o ambiente. Após esta conferência, a necessidade de um DS foi proclamada e divulgada mundialmente, principalmente devido aos importantes documentos que nela surgiram, entre os quais a *Agenda 21* (Nações Unidas, 1992a) e a *Declaração do Rio* (Nações Unidas, 1992b).

A *Agenda 21* consiste num plano de ação trans-sectorial que aponta um conjunto de estratégias que visam combater o processo de degradação ambiental, através do incentivo à criação, por parte de autoridades e instituições (locais, regionais e internacionais), de instrumentos que possibilitem atingir um DS em todos os países. Pode ser visto como “a broad action plan for sustainable development and/or a manual of good practice for sustainable development” (Kirkby, O’Keefe & Timberlake, 1995, p.12). A *Agenda 21* incentiva a que cada autoridade local crie a sua própria *Agenda 21 local* adequada ao seu contexto específico, criando espaços de comunidade. Paralelamente, foi criada a *Agenda 21 escolar*, um documento orientador de práticas escolares e que salienta a necessidade das comunidades escolares prepararem um plano de ação para atingir a sustentabilidade à escala da própria instituição e do meio envolvente (Grupo de Estudos Ambientais Escola, 2004).

Por sua vez, a *Declaração do Rio* consiste num documento constituído por 27 princípios com vista a garantir a manutenção do equilíbrio ecológico do planeta e do desenvolvimento sustentável global. Estes princípios constituem-se como um “guia” de orientação no sentido da promoção do DS, salientando o papel que todos os indivíduos têm na construção de sociedades mais sustentáveis.

Após a Conferência do Rio, em 1994, foi realizado o *I Encontro internacional da Carta da Terra na perspetiva da educação*, onde foi promulgada a necessidade de criação

de um documento que se constituísse como um compromisso de busca coletiva e planetária por uma Terra sustentável e que, à semelhança da *Declaração universal dos direitos do humanos*, pudesse ser adotada oficialmente pelas Nações Unidas. Este documento concretizou-se na *Carta da Terra*, também conhecida pela *Carta dos povos*, em 2000, e legitimada pela adesão de mais de 4500 organizações (Comissão da Carta da Terra, 2000).

Em 1997, realizou-se a *Conferência internacional sobre o ambiente e sociedade: “Educação e consciência pública para a sustentabilidade”*, na Grécia. Deste encontro resultou a *Declaração de Tessalónica*<sup>4</sup>, onde se destaca a importância da educação ambiental, vista como uma educação para o ambiente e para a sustentabilidade, uma ferramenta indispensável para a construção de novos valores e atitudes voltados para o desenvolvimento de uma sociedade comprometida com a resolução dos problemas ambientais, proporcionando condições adequadas de sobrevivência às gerações presentes e futuras.

Neste ano, e na sequência da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Alterações Climáticas assumida na Cimeira da Terra, elaborou-se o *Protocolo de Quioto*<sup>5</sup>, pelas Nações Unidas. Foi assinado em 1998 por 37 países industrializados e pela União Europeia. Este protocolo obriga o conjunto dos países industrializados, entre os anos de 2008 e 2012, a reduzirem em 5% as suas emissões de gases com efeito estufa, em relação ao ano de 1990, com consequências ambientais mundiais. Este protocolo foi ratificado em 2005 por 55 países.

No mesmo ano, em Nova Iorque, ocorreu a 19<sup>a</sup> *Sessão especial da Assembleia Geral das Nações Unidas* para avaliar o estado de cumprimento dos compromissos assumidos na Cimeira da Terra (RIO+5) onde

“os vários Estados assumiram o compromisso de preparar estratégias nacionais de desenvolvimento sustentável e de aprofundar as parcerias para preparar as estratégias regionais de desenvolvimento sustentável, tendo em vista a preparação da Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável” (Mota et al., 2005, p. 16).

Na primeira Conferência do século XXI, intitulada *Cimeira mundial sobre o desenvolvimento sustentável*, mais conhecida como *Cimeira de Joanesburgo* ou *Rio + 10*, em 2002, fez-se um ponto da situação relativamente à concretização dos objetivos

---

<sup>4</sup> Documento disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117772eo.pdf>

<sup>5</sup> Documento disponível em <http://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpeng.pdf>

definidos pelos documentos lançados na Cimeira da Terra em 1992 e assumiu-se o compromisso de fortalecer e melhorar a governação em todos os planos com o objetivo de atingir a aplicação efetiva da Agenda 21 em todo o mundo.

Desta conferência resultaram dois documentos importantes: a *Declaração de Joanesburgo*<sup>6</sup> (que assume diversos desafios interrelacionados e associados com o DS e especifica vários compromissos gerais) e o *Plano de implementação*<sup>7</sup> (que identifica várias metas a atingir em diferentes áreas do DS). Esta Cimeira foi importante não só pelos documentos redigidos, mas também pelas mais de 300 parcerias estabelecidas entre governos, indústrias e Organizações Não Governamentais (ONG) de forma a serem cumpridas as metas estabelecidas na Conferência do Rio.

A 8 de setembro de 2000, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou na *Declaração do milénio*<sup>8</sup> oito metas de desenvolvimento do milénio (organizadas em 18 objetivos e 48 indicadores). Esta declaração pretende sintetizar os acordos internacionais alcançados em várias cúpulas mundiais ao longo da década de 90, relativos ao ambiente e desenvolvimento, direitos das mulheres, desenvolvimento social, racismo, entre outras áreas. Ela representa uma série de compromissos concretos que, se cumpridos nos prazos fixados, segundo os indicadores quantitativos que os acompanham, deverão melhorar o destino da humanidade neste século. Estes indicadores são monitorizados com recurso ao *Índice de desenvolvimento humano* (IDH) que é uma medida comparativa que engloba três dimensões: riqueza, educação e esperança média de vida (sobre o qual refletiremos na Secção 1.3 deste capítulo). As oito metas definidas pelas Nações Unidas para o milénio, estão diretamente relacionadas com o DS.

Em 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou a abertura da *Década da educação para o desenvolvimento sustentável* nos anos de 2005-2014, com o objetivo de promover um esforço dos sistemas educativos e da educação não formal e informal, no sentido da promoção do desenvolvimento sustentável, em todos os níveis de escolaridade, nos diferentes países.

---

<sup>6</sup> Documento disponível em [http://www.ecodesenvolvimento.org.br/biblioteca/documentos/declaracao-de-joanesburgo-sobre-desenvolvimento/attachment\\_download/arquivo](http://www.ecodesenvolvimento.org.br/biblioteca/documentos/declaracao-de-joanesburgo-sobre-desenvolvimento/attachment_download/arquivo)

<sup>7</sup> Documento disponível em <https://dspace.ist.utl.pt/bitstream/2295/323109/1/Plano%20de%20Implementacao%20de%20Joanesburgo.pdf>  
<https://dspace.ist.utl.pt/bitstream/2295/323109/1/Plano%20de%20Implementacao%20de%20Joanesburgo.pdf>

<sup>8</sup> Documento disponível em <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/MDGs/MDGs2.html>



Para acompanhar os trabalhos desenvolvidos ao longo da DEDS, a UNESCO, em 2007, organizou uma equipa de acompanhamento - *Monitoring and Evaluation Expert Group* (MEEG) - para avaliar o progresso global na implementação da DEDS. A este grupo foi atribuída a responsabilidade de produzir três relatórios de execução durante a DEDS: 1ª Fase, em 2009, um enfoque sobre o contexto e as estruturas de trabalho sobre ESD nos Estados-membros; 2ª Fase, em 2011, um enfoque sobre os processos e iniciativas de aprendizagem relacionadas com a EDS; 3ª Fase, em 2015, um enfoque sobre os impactes e resultados da DEDS.

No primeiro relatório, *Review of contexts and structures for education for sustainable development*, coordenado por Arjen Walls (2009), apresentou-se uma análise de contextos e estruturas de desenvolvimento da EDS em vários países do mundo. Neste relatório, são indicados vários projetos de EDS, uns integrados e concebidos como educação ambiental e outros como educação para a sustentabilidade. Como conclusão final, afirma-se, neste relatório, que a confusão ou impasse em alguns casos, entre estes dois “tipos” de educação pode dificultar a política de promoção do desenvolvimento sustentável,

“There is no doubt that across the globe people are engaged in forms of ESD, sometimes in the name of ESD, sometimes in the name of Environmental Education (EE) or EE for SD (EESD) or in the name of another related existential concern. It is quite complicated and perhaps impossible to prove that this engagement is in spite of or because of the DESD (...) regional and national realities have shaped how the development and promotion of ESD have occurred, there by engendering a variety of interpretations of ESD. In the next half of the Decade, we need to focus on finding the unifying dimensions in our thinking about ESD and work towards identifying ways to translate general themes into particular applications responsive to local needs” (Walls, 2009, p. 12).

Ainda em 2009, realizou-se a *Conferência de Bonn*, na Alemanha, conferência mundial em educação para o desenvolvimento sustentável, *Moving into the second half of the UN decade*, onde se procedeu a um balanço da execução da DEDS, se destacou a relevância da EDS e se definiram estratégias de promoção de intercâmbio internacional sobre este tipo de educação, especialmente entre o Norte e o Sul. Foram também delineadas estratégias para o caminho a seguir na segunda metade da década (UNESCO, 2010).

No final desta conferência foi elaborada uma declaração que propõe diretrizes para a implementação da DEEDS na sua segunda metade, a *Declaração de Bonn*<sup>9</sup>, na qual se reconheceu o papel fundamental da juventude na implementação da ESD. Esse reconhecimento é baseado na crença crescente de que o fator humano é o fator mais crucial no desenvolvimento que afeta as diversas dimensões do desenvolvimento sustentável, positiva ou negativamente. Nesta declaração, apelou-se a um reforço dos esforços internacionais e regionais para promover a agenda ESD, com grande enfoque na educação das crianças e dos jovens, devendo esta começar desde o nível pré-escolar.

Espelhando esta convicção, tem-se verificado, nos últimos anos, um aumento na produção e divulgação de estudos na área da ESD realizados com crianças dos 3 aos 6 anos (veja-se o número especial do *International journal of early childhood*, coordenado por Siraj-Blatchford & Björneloo, 2009 e o relatório da UNESCO, coordenado por Pramling Samuelsson & Kaga, 2008, de apresentação dos trabalhos divulgados no workshop internacional *The role of early childhood education for sustainable society*, desenvolvido em 2007, na Suíça).

Em 2011, foi publicado o segundo relatório do MEEG, *Education for sustainable development. An expert review of processes and learning*, coordenado por Daniela Tilbury. Nele foram apresentados vários estudos de caso sobre práticas de ensino e aprendizagem na ótica de uma educação para o desenvolvimento sustentável em diferentes países, integrando as diferentes dimensões do DS. A revisão feita neste trabalho mostra que a mudança está a emergir no que se refere à (re)conceptualização do DS nas suas diferentes dimensões e que a educação parece estar a contribuir, efetivamente, para a sua promoção. Na conclusão do trabalho pode ler-se que,

“The case studies reviewed in this document suggest that it is possible to map a wide range of contributions through ESD to economic, environmental, social (including cultural) and educational change (...) ESD remains poorly researched and weakly evidenced. This expert review has been informed mainly by programme or context-specific research studies and programme evaluations” (2011, p. 106).

Estamos a entrar na fase final da DEEDS e a investigação realizada por Tilbury (2011) sobre os trabalhos educativos de promoção da educação para a sustentabilidade

---

<sup>9</sup> Documento disponível em [http://www.esd-world-conference2009.org/fileadmin/download/ESD2009\\_BonnDeclaration080409.pdf](http://www.esd-world-conference2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclaration080409.pdf)

sugerem-nos que, um pouco por todo o mundo, o desenvolvimento da EDS se tem feito com sucesso (apesar de existirem ainda muitos trabalhos e investigações pouco divulgadas). Porém, esse trabalho tem sido efetuado a partir de uma conceção renovada/ inovadora de desenvolvimento sustentável, integrador de preocupações ambientais, articuladas com preocupações sociais, económicas, como preconizou a UNESCO, em 2005. É sobre essa conceção renovada que passamos a refletir de seguida.

## **1.2 - Um olhar renovado**

Os novos desafios, no domínio económico, social ou ambiental, que se colocam à humanidade encontram-se interligados. Só através de uma compreensão holística e um esforço comum é que se podem encontrar e estabelecer soluções (veja-se Martins, J., 2008). Uma consciência planetária deve conduzir-nos a uma solidariedade de cada um para cada um e de todos para todos (Morin, 1999), a uma solidariedade individual, planetária, inter e intra geracional que abra caminhos de diálogo e negociação de soluções ou de medidas que devemos encontrar e colocar em prática para a promoção de um desenvolvimento sustentável. Importa, portanto, encontrar formas diferentes de habitar a Terra, de produzir e de consumir com uma mente cooperativa e com um coração compassivo (Boff, 2010), a par da adoção de medidas científicas, tecnológicas, educativas e políticas que possam contribuir para essa forma inteligente, equilibrada, justa e sustentada de viver na Terra.

Apesar de terem sido feitos muitos esforços a nível mundial, alguns apresentados na secção anterior, estes ainda não são suficientes para enfrentar a situação de insustentabilidade a que estamos a assistir. A humanidade possui o conhecimento e a tecnologia necessários para enfrentar esta crise atual, mas a maioria dos políticos e dos representantes governativos de alguns países continuam a guiar-se por interesses económicos e a pressão social que a comunidade civil exerce sobre eles não é suficiente. Neste sentido, para que uma mudança efetiva aconteça, é importante compreender o que significa o desenvolvimento sustentável.

As designações “desenvolvimento sustentável” e “sustentabilidade” são utilizadas em diversos documentos, por diferentes autores, na maioria das vezes como sinónimos. No

entanto, importa clarificar que, neste estudo, concebem-se estes dois conceitos como distintos, adotando a designação apresentada por Rodrigues:

“desenvolvimento sustentável» é um processo, algo que está a acontecer de determinada forma, ao passo que a «sustentabilidade» como ideal resulta de uma constelação de fatores que determinam a revelação de princípios da sustentabilidade numa dada sociedade. Nesta aceção «desenvolvimento sustentável» é o «desenvolvimento» que se processa em direção ao ideal da «sustentabilidade» (2003, p. 70).

Torna-se claro que o desenvolvimento sustentável se traduz num desenvolvimento que possibilita “que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e económico e de realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da Terra e preservando as espécies e os habitats naturais” (Tavares, 2009, p. 15-16). Este conceito está fortemente associado à necessidade de gerir, com visão de futuro, os recursos naturais e a qualidade ambiental, mas o seu conceito é muito mais amplo e compreende ainda uma dimensão económica, social e cultural e não apenas aspetos ambientais, como comumente se considera.

Segundo a UNESCO (1997a, b, 2005, 2009, 2011) e vários autores que se debruçam sobre esta problemática (Clugson, 2004; Ekins, 2000; Pellaud, 2002a, b; Reid, 1995; Santos-Duarte, 2007a, b; Schmidt, 2010; Scoullos, 2004a, b; Scoullos & Malotidi, 2004; Soromenho-Marques, 2010; Varet, 2003) o DS deve ser abordado numa perspetiva integral, tendo em conta três domínios/pilares fundamentais de ação: a sociedade em geral, o ambiente natural e a economia.

O primeiro domínio – *sociedade* – inclui a compreensão das instituições sociais e o seu papel e importância para a mudança e o desenvolvimento. Neste domínio é valorizada a compreensão dos sistemas democráticos e participativos que permitem aos cidadãos a oportunidade de expressarem a sua opinião, selecionarem os governos, procurarem o consenso e a resolução de conflitos. Nesta dimensão deve considerar-se a satisfação das reais necessidades das populações no que diz respeito à alimentação, educação, saúde, trabalho, água, saneamento e energia “na medida que as populações vão criando capacidades para satisfazerem as suas próprias necessidades de forma participativa e partilhada, atendendo sempre ao conceito de bem comum” (AJPaz, 2008, p. 9).

No domínio do *ambiente* integra-se a preocupação, nas ações humanas, pelos recursos naturais do planeta, pela fragilidade do ambiente físico e pelos efeitos que as

atividades e as decisões humanas têm sobre ele. Enfatiza-se, nesta dimensão, a necessidade de se promover uma consciencialização da interrelação ambiente, sociedade, ciências e tecnologias, evidenciando a pressão que a sociedade exerce sobre o ambiente; a dependência que as sociedades têm dos recursos naturais e os limites que se impõem no seu uso e exploração e o papel que as ciências e as tecnologias desempenham na identificação dos problemas ambientais e na procura de soluções (Sá, 2008). Este domínio é o que tem vindo a ser mais abordado na educação, nomeadamente pela educação ambiental, bem como nos *mass media*, respeitante à proteção dos recursos naturais, da biodiversidade e dos ecossistemas.

O terceiro domínio – *economia* – integra, nas atividades que visam o desenvolvimento económico, a promoção da sensibilidade para os limites e potencialidades do crescimento económico e das consequências na sociedade e no ambiente com o compromisso de se avaliarem os níveis de consumo pessoais e sociais, associando-os às preocupações com o ambiente e a justiça social (AJPaz, 2008). Neste domínio importa também considerar a relação custo/valor e preço, pois a maioria dos recursos naturais estão a ser sobreexplorados precisamente porque custam pouco, apesar de terem um grande valor (Folch, 1998).

Crescimento económico, qualidade ambiental e justiça social sempre foram, e continuam a ser, vistos por muitos políticos e empresários como antagónicos. As políticas ambientais são consideradas entrave ao setor produtivo, ao progresso e ao crescimento económico. Porém, é de notar que foi o crescimento económico, baseado num consumo predatório dos recursos naturais, que conduziu à crise planetária que vivemos. Portanto, a mudança de paradigma de crescimento e de progresso tem de se concretizar, tal como tem vindo a ser levado a cabo por algumas empresas em todo o mundo. Estudos recentes sobre “competitividade e regulação ambiental mostram que as empresas podem lucrar com posturas ‘verdes’, em razão de ganhos de eficiência e de mercado, maior capacidade de captação de capital e redução na perceção de riscos”, sendo de esperar no futuro que a “empresa sustentável que seja capaz de gerar crescimento sem exploração dos recursos não renováveis da Terra” (Young, 2007, p. 88).

O objetivo da consideração da preservação ambiental, nas empresas, nas palavras de Barbieri, Vasconcelos, Andreassi & Vasconcelos, é criar uma economia sustentável com empregos e empresas assentes num crescimento comumente designado de “verde”

(mas que significa “sustentável”) e fomentar uma “*inovação sustentável*” (2010, p. 147) que colham resultados positivos para a empresa e para o ambiente. A atual crise de insustentabilidade que enfrentamos não significa o fim da economia mas sim a adoção de “um sistema económico bem diferente – ambiental e socialmente sustentável e, por isso, economicamente viável” (Schmidt, 2010, p. 85), pois o desenvolvimento humano sustentável “só tem sentido numa economia solidária, numa economia regida pela «compaixão» e não pelo lucro” (Gadotti, 2005, p. 18).

As três dimensões do DS concorrem para o reconhecimento da complexidade e da interdependência de questões críticas como a pobreza, o desperdício, a degradação ambiental, a decadência urbana, o crescimento populacional, a desigualdade de géneros, as doenças, o conflito e a violência contra os direitos humanos. As dimensões estão interligadas pela dimensão da *cultura*<sup>10</sup> que atravessa, de forma transversal, os problemas “the three areas – society, environment and economy – are interconnected, through the dimension of culture, a characteristic of sustainable development which we must always bear in mind” (UNESCO, 2005, p.13).

Os valores, a diversidade, o conhecimento, as línguas e as visões de mundo associados à cultura são assim, igualmente, considerados como uma das bases da EDS, pois o enfoque nos aspetos culturais irá sublinhar a importância de se reconhecer a diferença (na multiplicidade de culturas, de línguas, de formas de ser, estar e sentir) e o respeito pela diversidade.

Nesta linha de pensamento, Carneiro afirma que “o motor do desenvolvimento é cada vez mais conexo com a ideia de combinação criativa de diferentes e de pluralismo cultural” (...) o desenvolvimento sustentável deve ser visto como “multicultura e diversidade” pois, a “verdadeira contribuição das culturas não reside na lista das suas invenções particulares, mas na distância diferencial que elas oferecem entre elas” (2008, p. 80).

É certo que os três domínios são dinâmicos e estabelecem relações de interatividade entre si (Pellaud, 2002b), porém, o DS não pode ser perspectivado num paradigma de um “*triângulo equilátero*” (Soromenho-Marques, 2010, p. 27). Por outras palavras, o DS não

---

<sup>10</sup> 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-Duarte, 2007b, p. 258).

deve ser visto num paradigma em que as dimensões social, ambiental e económica têm um peso e relevância idênticas na promoção da sustentabilidade, uma vez que cada um destes domínios tem uma natureza diferente não podendo ser “amalgados numa igualdade numérica, que colidiria com a sua essência particular. Devem ser antes perspetivados num modelo de cooperação e interação sinérgica” (*ibidem*). Isto significa que cada um dos três domínios possui dinâmicas próprias e que pode ganhar um peso maior do que os outros, dependendo dos problemas e características da sociedade em questão, desde que, no final, nenhum seja descurado e se tenha um equilíbrio entre eles.

Alguns autores defendem a integração de outras dimensões tal como a *ética*, defendida por Pellaud (2003) e Muschett (1997), afirmando, este que “it would be impossible to try to define sustainable development without discussing the importance of ethics and culture (...) they are no less important with respect to sustainable development than with respect to other issues” (*ibidem*, p. 8).

Soromenho-Marques (2010) e Schmidt (2010) referem a *governança*, o *domínio político-institucional* como uma quarta dimensão a considerar, pelo papel premente que as instituições políticas e governativas têm na promoção do DS, dimensão esta ligada à participação pública e às formas de governação.

Apresentado o conceito de desenvolvimento sustentável, na sua forma global e dimensional, como acabámos de o explicitar nesta secção, parece ser evidente a relação que ele estabelece com o desenvolvimento humano.

### **1.3 – Desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável: que relação?**

O modelo de desenvolvimento que norteou as sociedades industrializadas até aos finais do século XX foi baseado no crescimento económico, a partir da exploração desenfreada dos recursos naturais. As metas de desenvolvimento eram impostas por políticas meramente económicas e o desenvolvimento caracterizado apenas por indicadores económicos. É, assim, de compreender a maioria das críticas apresentadas ao conceito de *desenvolvimento sustentável* assente nesta conceção de desenvolvimento “predador”

adotado pelos países industrializados e contraditório com a ideia de sustentabilidade (Reid, 1995). A prioridade deste desenvolvimento era baseado no crescimento económico e não no desenvolvimento humano. Importa, por isso, que o conceito de desenvolvimento seja dissociado da simples ideia de crescimento económico. É evidente que a falta de crescimento económico pode impedir o desenvolvimento pois, o rendimento é fundamental para

“determinar o domínio das pessoas sobre os recursos necessários para obter acesso a alimentação, abrigo, e vestuário e para possibilitar opções muito mais amplas – como trabalharem em atividades significativas e intrinsecamente compensadoras ou passar mais tempo com os entes queridos” (PNUD, 2010, p. 6).

Porém, tendo em conta os problemas e desafios que vivenciamos nas últimas décadas, um pouco por todo o mundo, faz-se necessário procurar um outro modelo de desenvolvimento, modelo mais radicado na equidade, na qualidade de vida e bem-estar (Caride-Gómez, Freitas & Vargas, 2007).

Este modelo de desenvolvimento rompe com a equivalência entre desenvolvimento e crescimento económico e questiona o atual modelo de desenvolvimento das sociedades. É um modelo que recusa a ideia de que existe apenas uma direção em que todas as sociedades devam seguir rumo a um desenvolvimento que seja sustentável e humano uma vez que, a conceção de DS dos países ocidentalizados têm é diferente da que os povos orientais e tribos da América Latina, por exemplo, devido à sua relação com a natureza (Bates, Chilba, Kube & Nakashima, 2009). Desta forma, torna-se clara a impossibilidade de se aplicar modelos globais de desenvolvimento, soluções universais e percursos comuns para a promoção do desenvolvimento humano. Cada país, cada região, deve encontrar as suas estratégias, o seu caminho de promoção do DS, o que depende de fatores históricos, políticos, institucionais e culturais.

Em 1990, com o propósito de colocar as pessoas no centro do processo de desenvolvimento, como preconiza o 1º princípio da *Declaração do Rio* - “Os seres humanos constituem o centro das preocupações relacionadas com o desenvolvimento sustentável” (Nações Unidas, 1992b, sp) -, os economistas Amartya Sen e Mahbub ul Haq propuseram o IDH que tem sido usado desde então pelo PNUD (das Nações Unidas para o desenvolvimento) nos seus relatórios anuais, combinando três aspetos básicos do desenvolvimento humano:



- a *longevidade*, reflete as condições de saúde da população, medida pela esperança de vida ao nascer;

- a *educação*, medida por uma combinação da taxa de alfabetização de adultos e a taxa combinada de inscrição nos diferentes níveis de ensino;

- a *renda*, medida pelo poder de compra da população, baseado no produto interno bruto (PIB) per capita ajustado ao custo de vida local para torná-lo comparável entre países e regiões, através da metodologia conhecida como paridade do poder de compra (PNUD, 2010).

A permissa do IDH, considerada radical na época, era de que o desenvolvimento nacional devia ser medido não apenas pelo rendimento nacional, como era prática havia muito tempo, mas também pela esperança de vida e pela alfabetização, em relação às quais estavam disponíveis dados comparáveis para a maioria dos países (PNUD, 2010). A metodologia de cálculo do IDH envolve a transformação destas três dimensões em índices de longevidade, educação e rendimento, que variam entre 0 (pior) e 1 (melhor) e a combinação destes índices num indicador síntese.

É agora quase universalmente aceite que o sucesso de um país tal como o bem-estar de um indivíduo não pode ser avaliado apenas pelo rendimento. O rendimento é, obviamente, crucial, uma vez que sem recursos, qualquer progresso é difícil, contudo, importa também avaliar se as pessoas conseguem ter vidas longas e saudáveis, se têm oportunidades para receber educação e se são livres de utilizarem os seus conhecimentos e talentos para moldarem os seus próprios destinos.

Na 20ª edição do *Relatório de desenvolvimento humano* (PNUD, 2010) foi apresentado um balanço sobre as últimas décadas de relatórios e identificadas as tendências na evolução do IDH, com a introdução de três novas dimensões:

- *Índice de pobreza multidimensional* (IPM) – padrões referentes a privações básicas na saúde, educação e padrões de vida. De acordo com o PNUD (2010), cerca de 5 mil milhões de pessoas dos 104 países cobertos pelo IPM vive em estado de pobreza multidimensional, registando-se na África Subsariana a mais elevada incidência;

- *Índice de desenvolvimento humano ajustado à desigualdade* (IDHD) – a perda média no IDH devido às desigualdades é cerca de 22%, ou seja, ajustado à desigualdade, o IDH global de 0,62, em 2010, cairia para 0,49, o que representa uma mudança na categoria do IDH de elevado para médio. Os países com menor desenvolvimento humano tendem a

ter maiores desigualdades em mais dimensões e, por conseguinte, maiores perdas no desenvolvimento humano;

- *Índice de desigualdade de género (IDG)* - A desigualdade de género varia profundamente entre países - as perdas em realizações devido à desigualdade de género (não diretamente comparáveis com as perdas por desigualdade porque são usadas variáveis diferentes) vão de 17% a 85%. Nos países com uma distribuição desigual de desenvolvimento humano verifica-se uma elevada desigualdade entre mulheres e seres humanos e vice-versa (PNUD, 2010).

Fica assim claro que o desenvolvimento humano não tem a ver apenas com a saúde, educação e rendimento – tem igualmente a ver com o envolvimento ativo das pessoas na definição do desenvolvimento, da equidade, da sustentabilidade, aspetos intrínsecos da liberdade, considerando-se que

“é possível ter um IDH elevado e ser insustentável, não democrático e não equitativo, tal como é possível ter um IDH baixo e ser relativamente sustentável, democrático e equitativo. Estes padrões colocam desafios importantes ao modo como pensamos acerca do desenvolvimento humano, da sua medição e das políticas para melhorar os resultados e os processos ao longo do tempo” (PNUD, 2010, p. 8).

Atualmente, as metas do desenvolvimento humano parecem ter-se fundido com as do desenvolvimento sustentável, caracterizando-se este último, como já atrás referimos, por um modelo de desenvolvimento em que “a preservação ambiental e a equidade social são os principais «fins» de um desenvolvimento que cada vez mais se aspira a braços com valores democráticos e num ambiente de paz para todos os indivíduos” (Caride-Gómez & Meira, 2001, p. 62).

O desenvolvimento que se deseja sustentável constitui-se como uma resposta aos problemas que a humanidade enfrenta atualmente e uma nova trajetória fundamentada nos valores da sustentabilidade, o que pode promover as mudanças necessárias, em diferentes domínios, desde a esfera individual, à esfera política, passando pela educativa e pela científico-tecnológica. Muitos dos problemas da atualidade são causados pela predominância dos interesses políticos e económicos de curto prazo, por isso, uma preocupação política a nível mundial constitui um pré-requisito que poderá ajudar a atenuar a atual degradação ambiental e cultural do nosso planeta (Vilches et al., 2004).

Os países em desenvolvimento têm de superar os seus índices de pobreza e subdesenvolvimento, mas importa que eles possam “saltar” etapas de desenvolvimento e evitar opções que se revelaram contraproducentes ao longo do processo de evolução encetado pelos países atualmente desenvolvidos. Isto significa encontrar “modelos de desenvolvimento sustentável, isto é, modelos que compatibilizem e integrem o desenvolvimento social, económico e institucional com a sustentabilidade ambiental à escala local, regional e global” (Santos-Duarte, 2007b, p. 559).

Analisando o conceito de desenvolvimento através de um olhar renovado, obteremos uma nova aceção de desenvolvimento, um desenvolvimento sustentável que se quer humano, um modelo de desenvolvimento que seja compatível com uma vida sã e produtiva e em harmonia com a natureza. Este desenvolvimento reafirma-se na sua condição de “humano” e “sustentável”, tentando resumir nestas expressões uma boa parte dos valores que têm de ser potenciados neste século XXI, “o primeiro supõe preservar o objetivo ético de transmitir uma série de atributos e valores morais do bem-estar de cada pessoa (...) o segundo implica que esse bem-estar se mantenha no tempo” (Caride-Gómez & Meira, 2001, p. 139)

Em síntese, e recorrendo às palavras de Delors et al. (1996), a noção de sustentabilidade vem completar a de desenvolvimento humano, ao pôr em relevo a viabilidade, a longo prazo, dos processos de desenvolvimento, a melhoria das condições de existência de futuras gerações, assim como o respeito dos meios naturais, sociais e culturais de que depende a nossa vida na Terra.

## **2 - O papel da educação na promoção da sustentabilidade**

Os problemas globais que hoje enfrentamos implicam que os cidadãos atuais sejam capazes de estabelecer interligações entre diferentes temas e áreas de conhecimento, de compreender interações sobre a forma como se organiza e evolui a sociedade, bem como descodificar os desafios dos nossos tempos que não são lineares, simples, nem unidimensionais (veja-se a teoria do pensamento complexo, na era planetária de Morin, 2004).

Em 2002, reconhecendo que o desenvolvimento sustentável é uma urgente necessidade social e ecológica e que a educação é, para tal, indispensável, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou a abertura da *Década da educação para o desenvolvimento sustentável* nos anos de 2005-2014 e designou a UNESCO como a principal organização para sua promoção.

Esta década foi pensada com a ideia de construção de um mundo em que cada indivíduo tenha a oportunidade de “benefit from education and learn the values, behaviour and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation” (UNESCO, 2005, p. 4), de modo a “convertir a los ciudadanos y ciudadanas en impulsores y sujetos ativos de unos cambios que hagan posible la supervivencia de la especie y la plena universalización de los derechos humanos” (Gil- Pérez, Vilches, & Oliva, 2005, sp)

De acordo com a UNESCO (2005), esta década foi traçada com quatro objetivos que se pretendem alcançar até 2014:

- “- facilitate networking, linkages, exchange and interaction among stakeholders in ESD;
- foster an increased quality of teaching and learning in education for sustainable development;
- help countries make progress towards and attain the millennium development goals through ESD efforts;
- provide countries with new opportunities to incorporate ESD into education reform efforts” (UNESCO, 2005, p. 6).

A DEEDS pretende a “reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável”, já afirmada na Agenda 21 – Capítulo 36.2, elaborada na conferência do Rio (Nações Unidas, 1992a, sp). Defende-se, deste modo, que a EDS se deve constituir como uma nova visão de educação capaz de comprometer as pessoas com a promoção da sustentabilidade, de promover uma educação para a democracia, uma educação baseada em valores, orientada para a promoção dos direitos humanos e assente numa literacia para a sustentabilidade (Pressoir, 2008). Indo um pouco mais longe, este tipo de educação deve almejar criar um movimento universal em prol da promoção de um futuro sustentável, (re)aproveitando todo o trabalho realizado até então pela educação ambiental, pelo movimento ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, pela educação para a cidadania, pela educação para os direitos humanos. Trata-se de reaproveitar e reconstruir tudo o que tem vindo a ser feito nestas áreas, introduzindo aspetos individuais da EDS, de modo a

construir as condições necessárias à alteração de mentalidades e de comportamentos promotores de sustentabilidade.

No Brasil, a pedagogia associada à EDS, é comumente conhecida por *Pedagogia da Terra* ou *Ecopedagogia*, desenvolvida pelo Instituto Paulo Freire<sup>11</sup>, consistindo numa “pedagogia centrada na vida que considera as pessoas, as culturas o modo de viver, o respeito à identidade e à diversidade” (Gadotti, 2003, sp, veja-se também Gadotti, 2005). Neste sentido, no presente estudo concebemos a EDS comum aos objetivos e ideais da *Pedagogia da Terra* ou *Ecopedagogia* pela defesa de um desenvolvimento humano e sustentável e pela promoção nos sujeitos de uma consciência planetária, uma prática de cidadania planetária, numa relação equilibrada entre ser humano-natureza e ser humano-ser humano.

Para que seja possível compreendermos melhor o que caracteriza a educação para o desenvolvimento sustentável, vejamos mais detalhadamente as suas grandes finalidades.

## 2.1 - Finalidades da educação para o desenvolvimento sustentável

A educação, no geral, deve possibilitar aos indivíduos a autoconhecimento e a compreensão dos outros e das suas relações com os ambientes natural e social, o que serve como base durável para a construção do respeito mútuo. E a educação para o desenvolvimento sustentável vai ao encontro destas premissas, tendo como objetivo alcançar a sustentabilidade, a partir do estabelecimento de relações mais próximas entre a qualidade ambiental, a equidade humana, os direitos humanos e a paz. Aponta-se, desta forma, para um compromisso no sentido de se aliarem preocupações ambientais com preocupações políticas, sociais e económicas de desenvolvimento.

Na perspectiva de Tilbury & Podger, as preocupações da EDS incluem questões como a “segurança dos alimentos, a pobreza, o turismo sustentável, a equidade urbana, a condição feminina, o equilíbrio comercial, o consumismo verde e a saúde pública, assim como as alterações climáticas, o desflorestamento, o esgotamento dos recursos naturais e a perda da biodiversidade” (2004, sp.). Completando a convicção destas autoras, pode ler-se

---

<sup>11</sup>Página do Instituto Paulo Freire disponível em <http://www.paulofreire.org/>

na *Declaração de Bonn*, realizada na *Conferência mundial sobre educação para o desenvolvimento sustentável*, em 2009, que a EDS,

“helps societies to address different priorities and issues inter alia water, energy, climate change, disaster and risk reduction, loss of biodiversity, food crises, health risks, social vulnerability and insecurity. It is critical for the development of new economic thinking (...) is underpinned by principles that support sustainable living, democracy and well-being”. (UNESCO, 2009, sp.).

Pelas afirmações apresentada,s torna-se claro que a EDS diz respeito tanto aos países desenvolvidos, como aos países em desenvolvimento e aos subdesenvolvidos, sendo que cada país, cada região, cada escola, deve criar o seu próprio modelo de educação para o desenvolvimento sustentável, definindo objetivos e prioridades, tendo em conta as condições ambientais, sociais, económicas e culturais que o(a)s aluno(a)s vivenciam, bem como as suas necessidades e expectativas. A educação para a sustentabilidade, adequada às necessidades e conceções culturais de cada país, deve orientar-se pelas temáticas apresentadas pela UNESCO (2005), tendo em conta cada um dos seus pilares: *sociedade*, incluindo os direitos humanos, a paz e a segurança humana, a igualdade de géneros, a diversidade cultural e a compreensão intercultural, a saúde, o combate à irradicação do Síndrome da imunodeficiência adquirida (SIDA) e as formas de governo; *ambiente*, integrando os recursos naturais, as mudanças climáticas, a transformação rural, a urbanização sustentável e a prevenção dos desastres; e a *economia*, englobando a redução da pobreza, a responsabilidade coletiva e a economia de mercado.

A EDS é destinada a todos os cidadãos, desde a mais tenra idade, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, podendo ser levada à prática nos mais diversos espaços de ensino formal e não formal, por instituições de educação e formação, por organizações comunitárias, por ONG's, instituições políticas, entre outras. Lembramos aqui que a EDS

”is about understanding the consequences of human actions for the planet, understanding the decisions and actions than can be taken locally and globally to avoid unsustainable practices, taking personal responsibility – for living in a more sustainable way, and supporting both local and global initiatives promoting sustainability (Summers, Kruger, Childs, Corney & Mant, 2002, sp.).

Isto significa que a educação que se oriente pelo ideal da sustentabilidade centra-se, em todos os níveis educativos, na promoção no(a)s aluno(a)s de uma compreensão da necessidade de uma ação responsável e reflexiva promotora da sustentabilidade.

O grande objetivo da educação para o desenvolvimento sustentável é a integração da temática da sustentabilidade nos currículos, através do tratamento dos *conteúdos* (conhecimentos para compreender a realidade), da promoção de *atitudes* (desenvolvimento do pensamento crítico, da solidariedade e da valorização da diferença) e do desenvolvimento de *capacidades* (participação ativa na tomada de decisões e nas situações de comunicação e diálogo).

As finalidades da educação para o desenvolvimento sustentável espelham-se nos quatro grandes princípios éticos da *Carta da Terra* (Comissão da Carta da Terra, 2000) reconhecida pela UNESCO, em 2002, como um enquadramento ético importante para o desenvolvimento sustentável e uma ferramenta para o ensino de valores:

- Respeito e cuidado pela comunidade de vida;
- Integridade ecológica;
- Justiça social e económica;
- Democracia, não-violência e paz.

Trata-se assim de educar para um estilo de vida sustentável, de sensibilizar para a adoção de “uma escala de valores diferente que suporte, a nível individual, a adoção de atitudes e comportamentos socialmente justos e ecologicamente sustentáveis” (Martins, et al., 2010, p. 18-19), conduzindo, em última instância, a uma mudança das políticas públicas em direção à promoção da sustentabilidade.

## 2.2 – Particularidades...

A integração do desenvolvimento sustentável no currículo de uma forma global e interdisciplinar pode constituir uma resposta se preparar o(a)s aluno(a)s para pensarem de forma holística, interativa e crítica, uma vez que a EDS promove o desenvolvimento de capacidades pessoais de análise, avaliação, criatividade, comunicação, cooperação, assim como desenvolve a motivação para a efetiva implementação da mudança de comportamentos e atitudes. Esta mudança orienta-se para um paradigma de preservação ambiental, de justiça social e de equidade natural, social e económica, de conceitualização de desenvolvimento alicerçado em princípios humanos e não apenas económicos, princípios esses voltados mais para o “ser” do que para o “ter”. Isto porque o DS não diz respeito apenas aos recursos naturais, mas também às relações humanas, o que requer uma mudança de atitudes e de valores, bem como a procura de um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade universal (Comissão da Carta da Terra, 2000).

A EDS procura ter em consideração as tensões entre o global e o local; o universal e o particular; a tradição e a modernidade; as implicações a curto, médio e longo prazo do desenvolvimento; a necessidade de competição com a necessidade de equidade e igualdade de oportunidades; a expansão rápida do conhecimento e a capacidade de assimilação do ser humano; a dimensão espiritual e a dimensão material (Scoullou, 2004b). É a consideração destas tensões entre estes conceitos de uma forma articulada e equilibrada que pode fornecer à EDS características particulares em relação a outras “educação para...”.

A UNESCO (2005) apresenta a EDS com as seguintes características:

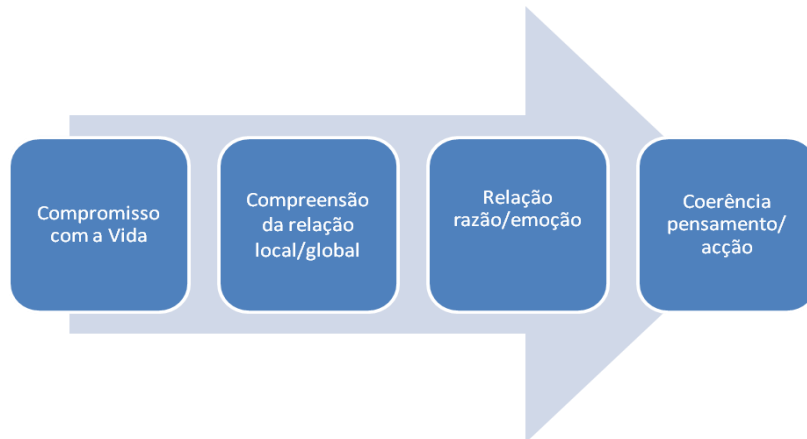
- *Interdisciplinaridade e holismo* — o ensino do desenvolvimento sustentável diz respeito ao currículo como um todo, não como matéria separada;
- *Direcionamento dos valores* — partilha e explicitação de valores e princípios que fundamentam o desenvolvimento;
- *Pensamento crítico e resolução de problemas* — confiança no direcionamento dos dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável;
- *Método múltiplo* — palavra, arte, drama, debate, experiência, envolvendo diferentes metodologias e áreas;



➤ *Tomada de decisão participativa* — a participação dos aprendentes nas decisões sobre seu próprio processo de aprendizagem;

➤ *Relevância local* — direcionamento das questões locais e globais.

A EDS, na nossa perspectiva, assume-se em quatro conceitos fundamentais, expressos no Esquema 1.



Esquema 1- Características da EDS

A EDS implica educar para um compromisso com a vida, num respeito por todas as formas de vida presentes e futuras, humanas e naturais, bem como desenvolver a capacidade de compreensão de que vivemos num planeta interdependente em que o que se faz localmente tem efeitos globalmente e vice-versa, numa compreensão da relação entre local e global. Esta compreensão tem inerente o sentido de responsabilidade universal, ou seja, o sentido de responsabilidade pelo papel que cada indivíduo pode desempenhar e pelos efeitos que esse papel pode ter, não apenas a nível local, mas também a nível global.

A EDS alicerça-se sobre a compreensão fundamentada da realidade envolvente, dos seus problemas e potencialidades, assentando na capacidade de identificar e compreender os desafios à sustentabilidade, suas causas, consequências e possíveis soluções, a par de uma pedagogia de “paixão” pela sustentabilidade (Shrivastava, 2010), expressa numa relação equilibrada entre razão e emoção. Esta paixão pela sustentabilidade é, no nosso entender, fundamental para uma mudança efetiva de comportamentos, conducente a uma coerência entre pensamento e ação.

Ao encontro desta nossa perspectiva de EDS, Al Gore afirma que a palavra-chave na EDS é o equilíbrio entre “contemplation and action, individual concerns and commitment

to the community, love for the natural world and love for our wondrous civilizations” (1992, p. 367). Nesta linha, Fien & Tilbury (2002) ressaltam a importância da relação entre consciência, conhecimentos e valores. E para que essa relação possa ser claramente evidenciada, a EDS tem de ser integrada no currículo, não como uma disciplina específica e separada para abordar as temáticas relacionadas com o DS, mas como uma área transversal,

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

Isto significa que o DS não pode ser da exclusiva responsabilidade de uma só disciplina, como as ciências ou a biologia, mas deve envolver todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, pois “No one discipline can provide the particular perspectives, experience, expertise and tools to address the wide range of challenges in moving towards a sustainable future” (Warren, 1997, p. 133).

Num trabalho recentemente desenvolvido, a UNESCO (2011) apresentou a EDS a partir de ilustrações de crianças de diferentes países realizadas num concurso sobre a paz. Para as crianças participantes, a EDS trata de permitir o aprender a mudar comportamentos, a envolver-se, a ser saudável, a pensar criticamente, a ser cidadão ativo, agir, a aprender ao longo da vida, a valorizar as culturas locais, a consumir responsabilmente, a saber viver juntos e a respeitar e proteger o ambiente. Em síntese, estas crianças compreenderam que a EDS é uma ação crítica de valorização e proteção dos recursos naturais e dos recursos humanos (línguas, culturas, direitos humanos).

Importa salientar que a EDS, pelas características apresentadas ao longo deste texto, tem, necessariamente, de integrar a dimensão ecológica do ato educativo de Bronfenbrenner (1980), já que neste tipo de educação importa considerar o *microsistema* (relações entre a criança e estruturas diretas, como a família, a escola, os vizinhos...), o *mesossistema* (relações das estruturas diretas do microsistema, entre si, com envolvimento da criança), o *exossistema* (relações num meio social mais amplo que não inclui a criança, por exemplo, o local de trabalho do pai, mas que provocam, indiretamente, efeitos no seu desenvolvimento, interagindo com estruturas do microsistema), o *macrossistema* (relações entre os valores culturais e morais, as leis, etc., que afetam estruturas em que os pais

funcionam e o microssistema) e *o cronossistema* (relações entre a criança, os restantes sistemas e o tempo, manifestadas no seu desenvolvimento histórico que incorpora a transformação e a morte).

O que distingue a EDS de outras “Educações para...” é que ela integra os conteúdos, estratégias e recursos de outras preocupações educativas, nomeadamente a educação para a paz, a educação para os direitos humanos, a educação ambiental, a diversidade linguística, a educação intercultural, a educação para a cidadania, todas elas de uma forma holística e articulada. Ela é o “ponto de encontro” das “educações para”, alicerçada nos quatro pilares da educação: aprender a ser; aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver juntos (Delors et al., 1996) com o objetivo final de promover a transformação social explorando os valores da sustentabilidade. Todavia, a EDS é vista, muitas vezes, numa relação de sinonímia com a EA, ou seja, uma educação apenas centrada no ambiente, nos seus problemas e potencialidades. Acreditando que a educação para a sustentabilidade vai muito mais além das preocupações ambientais, passamos a esclarecer, na secção seguinte, o modo como concebemos a educação ambiental integrada na educação para o desenvolvimento sustentável.

### **2.3 - Educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável: que relação?**

Encontramo-nos numa época histórica em que, face a todos os problemas com que a humanidade é confrontada, se faz necessária a emancipação dos cidadãos “del tránsito de súbditos imperceptibles, anónimos, a interlocutores, a actores de la nueva gobernanza” (Zaragoza, 2005b, sp.) e a educação tem de preparar, seriamente, o(a)s aluno(a)s para responderem a esse repto. Face à situação de crise planetária identificada, a EDS surge como instrumento fundamental para a promoção da sustentabilidade futura (UNESCO, 2005).

A relação entre EA e EDS revela-se em cenários completamente distintos, dependendo de país para país. Walls (2009) apresenta quatro cenários observados:

a) a EDS não traz nada de conceptualmente novo em relação ao que as práticas de EA já incluíam, desde a *Declaração de Tbilisi*, aspetos ambientais, sociais e económicos.

Neste caso, a emergência da EDS não é vista como uma oportunidade para a renovação ou reforma, mas sim como uma distração do bom trabalho que já está sendo feito em nome da EA. Em alguns casos, a EDS pode realmente ter um efeito negativo sobre o bom trabalho feito pela EA;

b) a EA e a EDS afirmam-se quase como sinónimos, sem praticamente nenhuma diferenciação prática ou conceptual;

c) a EA continua a evoluir e continua a ser popular porque as pessoas conseguem identificar-se melhor com ela do que com a EDS;

d) adota-se a designação de EDS, sem necessariamente se alterarem as práticas de EA, isto por questões de financiamento e apoio de projetos pelo governo. Neste caso, pode ver-se algumas vezes o aparecimento de designações como educação ambiental para o desenvolvimento sustentável (por exemplo, Taiwan) ou educação ambiental para as sociedades sustentáveis, como é o caso do Brasil.

Considerando que, em algumas das suas formas, a EA se concentra estritamente na proteção ambiental, no uso dos recursos naturais e da conservação da natureza, julga-se que a EDS pretende partir do trabalho já desenvolvido, focalizando-se também nas áreas socio-económicas, políticas e culturais. De acordo com Walls (2009), a EA precisava de ser atualizada e, em algumas partes do mundo, o surgimento da ESD constituiu um estímulo para a reforma, sobretudo em países onde não havia tradição na EA. O autor afirma também que a EDS e a EA são distintas, embora interligadas e ambas necessárias.

Se os princípios da EA, presentes na *Declaração de Tblisi*, já incluíam os elementos fundamentais para o DS e se a EDS não parece adicionar novos objetivos ou princípios à EA, nem propor uma nova abordagem educativa, o que é realmente novo? A resposta pode ser dada pelas palavras de Sauvé “   o facto de que o conceito de EA ter sido ao longo dos anos relacionado   proteção dos ambientes naturais sem considerar as necessidades dos direitos das populações associados a estes problemas ambientais, como parte integral dos ecossistemas” (1997, p. 1).

  precisamente no enfoque particular na dimensão da sociedade e da cultura que surge a novidade do conceito *educa o para o desenvolvimento sustentável* em rela o   *educa o ambiental*. A forma inovadora como a EDS considera a cultura, a equidade social e os direitos humanos distingue-a de outros tipos de educa o, uma vez que a cultura, por si só, pode ser geradora de insustentabilidade e o intercâmbio e o diálogo

cultural podem promover o DS (Ramos & Tilbury, 2006). Indo mais longe, Scullios afirma

“It’s not only the education through which appreciation and respect is cultivated for the cultural goods material and immaterial, it is also the respect for other, different cultures, even those from far away, those of minorities, of indigenous peoples, of religious communities etc. respect, understanding and tolerance. (...) it does mean acceptance of the different with which we are not familiar and this is considered as necessary as the prerequisite for social inclusion, empowerment, gender equity, stability and peace” (2004b, p. 10-11).

Esta afirmação evidencia o facto de a EDS conceber a valorização da diversidade linguística e cultural assente no respeito pelas línguas e culturas maioritárias, bem como pelas línguas minoritárias e indígenas. Não se trata de tolerância face à diferença, mas sim de valorização e enaltecimento dessa diferença como riqueza a salientar e como motor de desenvolvimento das diferentes sociedades e países (PNUD, 2004).

É na perspectiva de que a EA deve ser considerada como parte integrante da EDS (mas definida na sua individualidade, com o seu espaço próprio), tal como a educação para a cidadania, a educação intercultural, a educação para a paz, a educação para os direitos humanos, a sensibilização à diversidade linguística e cultural em que nos enquadramos. Como referem Carrea & Caride-Gómez, “la EA tiene sentido, aunque sea para prestar – donde así se requiera- «servicios» que otras educaciones no podrán hacer a da EDS” (2006, p. 115).

Nesta linha de pensamento, Sauvé acrescenta que

“A EA, no que tange ao DS, deve reconhecer seus próprios limites. A complexidade dos problemas contemporâneos força a EA a interagir com outras dimensões educativas; educação para a paz, direitos humanos e educação, educação intercultural, desenvolvimento internacional e educação, educação e comunicação, etc. (...) a EA pode beneficiar a perspectiva incluída na educação de sociedades responsáveis e de responsabilidade global” (1997, p. 14).

Partilhamos desta opinião, uma vez que a EDS não pode ignorar a relevância de todo o trabalho desenvolvido pela EA que se constitui como uma prática pedagógica e social baseada na relação que o ser humano estabelece com o ambiente, desenvolvida nas escolas há vários anos com um trabalho credível e persistente.

Nas palavras de Cartea & Caride-Gómez, “la EA debe salir al encuentro del desarrollo sostenible reivindicando un espacio próprio: como una práctica educativa com vocación crítica, estratégica y coherente” (2006, p. 114).

De forma a ajudar na promoção da EDS têm sido lançados, antes e ao longo da década, alguns documentos orientadores de práticas educativas de EDS que se podem constituir como uma ajuda imprescindível aos professores e educadores (Hopkins & Mckeown, 2005, UNESCO, 2002b). Acreditamos que a discussão entre as diferentes conceções de educação ambiental/ educação para o desenvolvimento sustentável/ educação para a sustentabilidade/ educação para o desenvolvimento humano sustentado irão continuar a alimentar fortes discussões entre diferentes autores, sendo essas discussões importantes para uma melhor compreensão do papel da educação na promoção de um futuro mais justo e sustentável. Contudo, pensamos que é igualmente importante que, independentemente da perspetiva que se assuma, se desenvolvam práticas educativas concretas, objetivas e integradas, nos diferentes níveis de ensino, práticas que promovam a mudança de hábitos e comportamentos em prol da sustentabilidade e que contemplem os pilares do desenvolvimento sustentável, de forma mais integrada.

A EDS tem de ser vista, essencialmente, como um processo de “*aprender para mudar*”, uma aprendizagem sobre como tomar decisões que considerem o futuro da economia, da ecologia e da igualdade de todas as comunidades a longo prazo (Tilbury & Podger, 2004, sp), uma “oportunidade para a melhoria do mundo (...) e para o aumento da qualidade e equidade da educação, transformando-a em instrumento de superação de crises contemporâneas (Gomes, 2010, p. 30).

Apresentada a nossa conceção de *educação ambiental* e de *educação para o desenvolvimento sustentável* e a relação que ambas devem estabelecer entre si, vejamos como é que a EDS tem vindo a ser desenvolvida no nosso país, nos últimos anos, para que possamos compreender melhor como a educação para a sustentabilidade tem sido refletida nas práticas educativas.

## 2.4 – Educação para o desenvolvimento sustentável em Portugal

A importância dos espaços educativos, entre os quais as escolas, para a promoção do desenvolvimento sustentável e dos valores da sustentabilidade é inegável.

Portugal integrou a iniciativa da *Década da educação para o desenvolvimento sustentável* e definiu cinco objetivos fundamentais a desenvolver até 2014, os quais passamos a citar:

- 1- “Valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na procura comum do desenvolvimento sustentável;
- 2- Facilitar as relações e o estabelecimento de redes, o intercâmbio e a interação entre as partes interessadas na EDS;
- 3- Proporcionar um espaço e oportunidades para melhorar e promover o conceito de desenvolvimento sustentável e a transição para esse desenvolvimento mediante todos os tipos de sensibilização e aprendizagem dos cidadãos;
- 4- Participar na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no domínio da educação para o desenvolvimento sustentável;
- 5- Elaborar estratégias, a todos os níveis, para reforçar as capacidades em matéria de educação para o desenvolvimento sustentável” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 8).

Estes objetivos, para serem concretizados, necessitam de mobilizar toda a comunidade, desde escolas, autarquias, políticos, *mass-media*, de modo a formar e consolidar a opinião pública sobre o desenvolvimento sustentável e conduzir a uma mudança de pensamento e ação. Por outras palavras, importa estimular uma cultura de cidadania e de participação ativa, de responsabilidade social e de participação cívica.

Temos a consciência de que em Portugal, tal como em tantos outros países europeus, com fortes tradições de promoção da educação ambiental, o conceito de educação para o desenvolvimento sustentável pode encontrar alguns obstáculos à sua concretização, pois como refere Schmidt, “EDS é mais abrangente. Tem de integrar a dimensão ambiental, mas também a social, a económica e sobretudo a governança” (2010, p. 83).

Apesar da Comissão Nacional da UNESCO afirmar que no nosso país a promoção do DS “tem manifestado falta de articulação, falta de seguimento e, acima de tudo, falta de apoio político” (2006, p. 5) muito se fez, desde então, para promover a educação para o desenvolvimento sustentável.

A nível governamental, a Comissão Nacional da UNESCO organizou o debate público do documento *Década da educação para o desenvolvimento sustentável: sua dinamização em Portugal*, em julho de 2006, e, após o período de discussão do documento, editou a brochura "*Década das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável - contributos para a sua dinamização em Portugal*" (2006). Organizou também o Colóquio internacional *Ativar o futuro: objetivos e estratégias da educação para o desenvolvimento sustentável*, em dezembro de 2006, em Lisboa, e apoiou o *Ano internacional do planeta Terra*, que decorreu entre 2007 e 2009.

É de destacar também a realização da Conferência internacional de *Educação para o desenvolvimento sustentável*, organizada pela Universidade do Minho, em maio de 2004, com o objetivo de preparar a implementação da DEDS com a participação de vários especialistas nacionais e internacionais nesta área.

Em novembro de 2009, o Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Ministério da Educação aprovaram, pelo Despacho n.º 25931/2009<sup>12</sup>, a *Estratégia nacional de educação para o desenvolvimento* (2010-2015) em colaboração com o *Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento* (IPAD) e várias instituições públicas e organizações da sociedade civil. Esta educação para o desenvolvimento deve ser desenvolvida de forma integrada com outras “Educações para...”, com o intuito de sensibilizar, consciencializar, formar e mobilizar os sujeitos para o desenvolvimento e influenciar as políticas de promoção do mesmo.

Um pouco por todo o país têm vindo a ser organizados alguns seminários e encontros científicos, sobretudo por organizações não governamentais, como a *Associação da Bandeira Azul da Europa* (ABAE), o *Centro de Informação, Ação e Divulgação para o Ambiente e Desenvolvimento Sustentável* (CIADADS), a *Associação Portuguesa de Educação Ambiental* (ASPEA), a *Liga para a Proteção da Natureza* (LPN) e a *Almargem*, entre outros.

---

<sup>12</sup> Documento disponível em [http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaocidadania/data/educacaocidadania/educacao\\_para\\_o\\_desenvolvimento/estrategia\\_nacional\\_de\\_educacao\\_para\\_o\\_desenvolvimento\\_2010\\_2015.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaocidadania/data/educacaocidadania/educacao_para_o_desenvolvimento/estrategia_nacional_de_educacao_para_o_desenvolvimento_2010_2015.pdf)



Nos diferentes níveis de ensino também se têm realizado algumas iniciativas que vão ao encontro dos objetivos da década, algumas das quais passamos a explicitar. Ao nível do ensino superior, destacamos a criação de cursos de diferentes níveis que têm como objetivo a promoção da sustentabilidade e, conseqüentemente, do DS e da EDS. A título de exemplo vejam-se os mestrados em *Ambiente e desenvolvimento sustentável* (Universidade do Minho), *Sistemas energéticos sustentáveis* (Universidade de Aveiro), *Gestão sustentável dos espaços rurais* (Universidade do Algarve), ou os doutoramentos em *Alterações climáticas e políticas de desenvolvimento sustentável* (Universidade de Lisboa), *Sistemas sustentáveis de energia* (Universidade do Porto) e *Energia para a sustentabilidade* (Universidade de Coimbra) (Gomes, 2010). Em janeiro de 2011 teve início a pós-graduação em *Educação-ação para o desenvolvimento sustentável* (Escola Superior de Biotecnologia, Faculdade de Educação e Psicologia e Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica Portuguesa do Porto).

Nos níveis de ensino básico e secundário as atividades têm sido propostas pela Comissão Nacional da UNESCO e por organizações não-governamentais, como as que mencionámos, com a criação de atividades, projetos, espaços de divulgação, reflexão e de concretização da educação para a sustentabilidade.

Dentro destas iniciativas há que destacar o programa *Ecoescolas* (2005), desenvolvido pela ABAE, sendo um programa internacional que pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da EA e da EDS, enquadrado no programa da Agenda 21 escolar.

Em 2006 surgiu o documento *Critérios de qualidade para escolas – EDS – Guia para a melhoria da qualidade da educação para o desenvolvimento sustentável* elaborado por Breiting, Mayer & Mogensen, onde foram apresentados alguns critérios que as escolas deveriam ter em conta na promoção de práticas educativas promotoras da educação para o desenvolvimento sustentável. Esses critérios foram agrupados em três grupos: critérios de qualidade relativos aos processos de ensino e aprendizagem; critérios de qualidade relativos à política e organização escolares e critérios de qualidade relativos às relações externas da escola, subdivididos em domínios (Quadro 1).

<b>Crítérios de qualidade relativos aos processos de ensino e aprendizagem</b>	<b>Crítérios de qualidade relativos à política e organização escolares</b>	<b>Crítérios de qualidade relativos às relações externas da escola</b>
1. Domínio dos processos de ensino e aprendizagem	10. Domínio da política e planeamento escolares	14. Domínio da cooperação com a comunidade
2. Domínio dos resultados visíveis na escola e na comunidade local	11. Domínio do clima da escola	15. Domínio das redes e parceria
3. Domínio das perspetivas para o futuro	12. Domínio da gestão da escola	
4. Domínio da “cultura da complexidade”	13. Domínio da reflexão e da avaliação das iniciativas da EDS ao nível da escola	
5. Domínio do pensamento crítico e da linguagem da possibilidade		
6. Domínio da clarificação dos valores e do seu desenvolvimento		
7. Domínio da ação prospetiva		
8. Domínio da participação		
9. Domínio do conteúdo da disciplina		

Quadro 1 – Crítérios de escolas EDS (adaptado de Breiting, Mayer & Mogensen, 2006)

Os critérios propostos têm o objetivo de facilitar as discussões no seio da escola e entre todos os parceiros, a fim de clarificar os principais objetivos e as mudanças necessárias no sentido da EDS e de promover a construção, por cada escola, de uma lista de critérios de qualidade adaptada ao seu contexto e ao seu projeto para a mudança.

No nosso país, no ano letivo 2006-2007, foi desenvolvido um projeto-piloto com o objetivo de avaliar a adaptação destes critérios, definidos internacionalmente, à realidade portuguesa escolar e caracterizar o seu grau de concretização, projeto que foi realizado com o apoio do programa Eco-Escolas e enquadrado num projeto de investigação em curso,

*Educação para o desenvolvimento sustentável no ensino básico e o exemplo da geografia* (Gomes, 2010).

As escolas que correspondam aos critérios de Escolas-EDS, que escolham a educação para o desenvolvimento sustentável como o fundamento da sua missão e do seu projeto educativo e que consideram o DS como um princípio essencial a ter em conta na planificação a curto e a longo prazo são designadas Escolas-EDS. Esta expressão surge como substituta da expressão “Eco-Escolas” ou “Escolas verdes”, de modo a enfatizar a existência de novos desafios para as escolas que desejem envolver-se num desenvolvimento orientado para a sustentabilidade que

“trata não apenas os aspetos da dependência dos seres humanos relativamente à qualidade do ambiente e do acesso aos recursos naturais, hoje e no futuro, mas igualmente os aspetos de participação, de eficácia pessoal, de igualdade e de justiça social que são essenciais à preparação dos alunos, tendo em vista o seu envolvimento no desenvolvimento sustentável” (Breiting, Mayer & Mogensen, 2006, p. 4)

Como outra ferramenta de apoio às escolas na educação para a sustentabilidade, o Ministério da Educação, para ajudar a concretizar os objetivos da DEEDS, lançou em 2006 o *Guião de educação para a sustentabilidade* (Capucha, 2006) baseado na Carta da Terra, com propostas de ação de EDS.

Em 2010, o Ministério da Educação também lançou o guião *Sustentabilidade na Terra. Guião didático para professores* (Martins, et al., 2010), constituindo-se como um incentivo para os professores do 1º CEB integrarem a temática da sustentabilidade nas suas práticas educativas, no quadro do ensino experimental das ciências.

Também na Universidade de Aveiro foi produzido um material pedagógico-didático, para o 1º e 2º CEB, de ensino das Ciências, numa clara orientação de EDS, a partir da exploração das tecnologias da informação e comunicação, *Courseware SERE – O ser humano e os recursos naturais* (Sá, Guerra, Loureiro, Vieira & Martins, 2010).

Para além destas iniciativas, em Portugal, desenvolveu-se o Movimento dos *ecoclubes*<sup>13</sup>, a partir de contactos estabelecidos entre a *Rede internacional dos ecoclubes* e a *Associação dos amigos do Mindelo*. Em 2004, esta associação iniciou no Mindelo um conjunto de atividades de promoção dos ecoclubes, tendo criado o primeiro eco clube de

---

<sup>13</sup> Para mais informações consultar a página de um dos ecoclubes <https://sites.google.com/site/ecoclubesaltafronteiras/quem-somos>

Portugal<sup>14</sup>, em junho de 2004. A partir de janeiro de 2005 as atividades de promoção alargaram-se a todo o país, havendo já atualmente 10 clubes em Portugal (Gomes, 2010).

No Porto, em 2009, foi criado o *Centro Regional de Excelência em Educação para o Desenvolvimento Sustentável*<sup>15</sup>, que surge como resultado do “Futuro sustentável – plano estratégico de ambiente da área metropolitana do Porto, 2003-2008<sup>16</sup>”, pretendendo constituir-se como um centro de referência e liderança na área da educação para o desenvolvimento sustentável na região. Trata-se de uma rede de cerca de 30 entidades públicas e privadas que atuam na educação dos cidadãos da região para um futuro mais sustentável, coordenada pela Universidade Católica no Porto e que se integra na Rede internacional de centros regionais de excelência, reconhecida pela Universidade das Nações Unidas.

Uma das iniciativas desta rede foi organizar um grupo de trabalho sobre *Sustentabilidade nas escolas*, em setembro de 2010, que tem como principal objetivo impulsionar as boas práticas e a aplicação de critérios de qualidade em educação para a sustentabilidade nos estabelecimentos de ensino.

De setembro de 2005 a dezembro de 2006 foi desenvolvido um estudo coordenado por Luísa Schmidt, Joaquim Gil Nave & João Guerra com o intuito de fazer um diagnóstico dos projetos de EA/EDS desenvolvidos no nosso país, a partir da aplicação de um inquérito por questionário às escolas e às organizações não escolares (escolas, autarquias, ONG de ambiente e de desenvolvimento, empresas públicas e privadas do setor do ambiente, museus, associações de solidariedade social, centros paroquiais, associações de jovens, entre outros). Na análise dos dados recolhidos verifica-se que a promoção de EA/EDS nas escolas tem como objetivo, não tanto desenvolver competências, mas sim informar/sensibilizar e promover a mudança de atitudes e comportamentos. Assim, a ênfase, em qualquer dos três ciclos do ensino básico, é colocada mais nas práticas e comportamentos, nos valores e atitudes e menos nos conhecimentos sobre a natureza e sobre as causas e consequências dos problemas atuais (Schmidt, Nave & Guerra, 2010).

Nas instituições escolares verifica-se que as escolas do ensino básico 2º e 3º ciclos e do ensino secundário são as que, aparentemente, desenvolvem mais projetos de EA/EDS,

---

<sup>14</sup> Veja-se as atividades desenvolvidas por este ecoclube em <http://ecoclubedemindelo.blogspot.pt/>

<sup>15</sup> Blog da rede disponível em <http://www.creporto.blogspot.com/>

<sup>16</sup> Documento disponível em <http://www.futurosustentavel.org/>

sendo as de 1º ciclo e jardins de infância as que promovem com menor frequência estas atividades. Os projetos escolares nacionais/regionais são levados a cabo, essencialmente, pelo programa Eco-escolas, 71,5%, pelo Projeto de sensibilização e educação florestal da população escolar (PROSEPE), 12,7%, pelo Programa regional de educação ambiental pela arte (PREAA), 2,9%, e pelo projeto *Jovens repórteres para o ambiente*, 2,5% (*ibidem*).

No 1º CEB as temáticas mais abordadas são a água, os resíduos e a conservação da natureza (Gráfico 1).

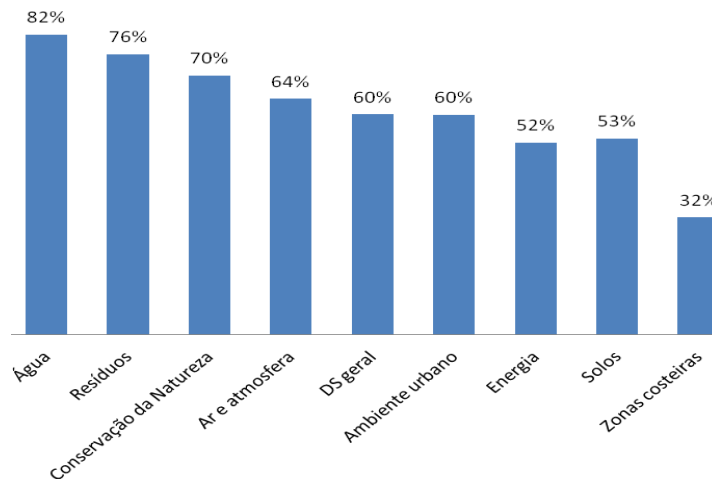


Gráfico 1 – Temáticas abordadas na escola nos projetos de EA/EDS (Schmidt, Nave & Guerra, 2010)

Com estes dados é visível, o enfoque claro das práticas de educação para o desenvolvimento sustentável à dimensão ambiental, o que acaba por contribuir, nas palavras de Schmidt, Nave & Guerra,

“por tornar a EA/EDS demasiado instrumental (...) limita a integração nas atividades de EA/EDS de outras áreas temáticas tão importantes para a questão do desenvolvimento sustentável como seria o caso da própria atividade económica, das questões sociais, da saúde ou qualidade de vida, enfim, da integração das várias dimensões que, em conjunto, permitem ou impedem a sustentabilidade em sentido verdadeiramente pluridimensional.” (2010, p. 209).

Esta afirmação vem reforçar a convicção norteadora deste estudo de que a educação para o desenvolvimento sustentável tem de ir para além dos aspetos ambientais, procurando integrar a dimensão social, económica e cultural.

A EDS tem de se afirmar como inovadora em relação ao trabalho realizado pela educação ambiental, deixando de se focalizar apenas em temáticas ambientais mas articulando-as com temáticas sociais, culturais e económicas.

Como vimos anteriormente, no nosso país têm sido desenvolvidos alguns projetos de promoção da educação para o desenvolvimento sustentável, levados a cabo quer por organizações escolares, quer por organização não-governamentais, autarquias e empresas e, não obstante o bom trabalho que têm realizado no domínio ambiental, ainda importa investigar como é que a EDS se pode concretizar no terreno educativo real, nas práticas de ensino dos professores e educadores e, para tal, estudar práticas que se integrem numa visão holística e integradora dos pilares do desenvolvimento sustentável: economia, sociedade e ambiente (Schmidt, Nave & Guerra, 2010).

Neste quadro, pretende-se com este estudo conceber e implementar um projeto de sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável, em que os domínios do DS, ambiente, sociedade e economia, interligados pela cultura, sejam abordados de forma transversal, porque esta abordagem é ainda pouco integrada nas práticas EDS.

Passamos, no próximo capítulo, a explicitar o que entendemos por sensibilização à diversidade linguística e cultural e como a concebemos numa lógica de educação para um futuro mais justo e sustentável.

## **Em síntese...**

A história tem vindo a mostrar que é possível harmonizar a convivência dos seres humanos entre si e com a natureza, pois durante milhares de anos os sistemas naturais e os sistemas humanos conviveram de forma sustentável. Assim, o grande objetivo do desenvolvimento sustentável é possibilitar que as gerações presentes e vindouras atinjam um desenvolvimento económico, humano e social favorável, fazendo uso equilibrado, sustentado e inteligente dos recursos naturais do planeta.

Para Gil-Pérez & Vilches o desenvolvimento sustentável é “un concepto absolutamente nuevo, que supone haber comprendido que el mundo no es tan ancho e ilimitado como habíamos creído” (2006, p. 511). Como explicitámos neste capítulo, os objetivos fundamentais do DS são assegurar os direitos das populações mais pobres e das gerações futuras, garantir a equidade e a justiça social; promover o princípio da precaução, que conduz a uma visão a longo prazo de todas as situações; promover as interrelações entre ambiente, economia, sociedade e cultura.

Este tipo de desenvolvimento implica renunciar à procura de benefícios particulares a curto prazo, o que caracterizou o mundo até à atualidade, para potenciar um desenvolvimento que tenha em conta a dimensão local e global e as perspetivas a médio e longo prazo.

Neste quadro, a educação tem um importante papel a desempenhar na promoção de uma nova cidadania orientada para a promoção da solidariedade, do respeito pela diversidade, da proteção do ser humano e da natureza, pautada por uma ética da compreensão planetária (Morin, 2004). Esta educação parece ter de se configurar como uma educação solidária, que seja capaz de transformar a interdependência planetária num projeto plural, democrático e solidário (Delors et al., 1996; UNESCO, 2002b).

Por outras palavras, a finalidade última da EDS passa por promover a harmonia em três grandes dimensões, a harmonia intrapessoal, a harmonia interpessoal e a harmonia entre os seres humanos e a natureza (Chan, Choy & Lee, 2009).

Apresenta-se, neste estudo, a EDS como integradora de outras “Educações para...” mas distinta da educação ambiental, pela importância e enfoque que concede ao pilar da cultura que é transversal a todos os domínios do desenvolvimento sustentável,

pela valorização das línguas, das culturas e dos direitos linguísticos e culturais. Concebemos a EDS como uma educação que fomenta a construção de um futuro melhor assente num modelo de desenvolvimento diferente pois “um futuro melhor tem de contemplar o desenvolvimento como um direito universal, individual e coletivo, sustentado e duradouro” (Caride-Gómez & Meira, 2001, p. 138).

Neste sentido, é importante que o(a)s aluno(a)s aprendam a refletir, de forma crítica, sobre o seu lugar no mundo e sobre o que significa o desenvolvimento sustentável. Para tal, importa que lhes sejam oferecidas experiências educativas que privilegiem outros pilares do DS, para além do ambiental, e que eles compreendam que a diversidade linguística e cultural, o diálogo intercultural, os direitos humanos, bem como a valorização da diferença de cada um, são elementos essenciais da sustentabilidade.

O que está em causa nesta conceção já não é apenas a consciência, o conhecimento, a compreensão, enquanto meios necessários para operar mudanças de atitudes e de comportamentos individuais e coletivos relativamente ao sistema ecológico que nos acolhe. O que está em causa é dirigir o foco para outras mudanças éticas, visando competências de ação nas esferas da equidade, justiça, democracia, respeito cívico e mudança de estruturas políticas e sócio-económicas e dos estilos de vida.

Em suma, neste capítulo procurámos apresentar a educação para o desenvolvimento sustentável numa perspetiva holística, reconhecendo a interconexão e interdependência de todos os aspetos da ação humana, considerada não como um produto que se pretende alcançar, mas sim como um caminho, um processo de evolução em que as sociedades se têm de comprometer com o ideal de sustentabilidade. Na promoção desse ideal a educação desempenha um papel inquestionável, desde os primeiros anos de escolaridade.





## **CAPÍTULO II**

### **DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE**



## **Nota introdutória**

Nunca como hoje os diferentes povos mantiveram um contacto tão próximo. Pelos movimentos migratórios internacionais, pelas redes de comunicação e de informação, pelos mercados internacionais, pelos meios de transporte atuais, o que era longínquo, distante e até exótico (línguas, culturas, religiões, tradições, costumes) passou a ser um “vizinho” próximo.

A diversidade linguística e cultural presente nas nossas sociedades exigiu que os sistemas educativos se reorganizassem no sentido de integrarem, de forma positiva e não assimilacionista (como aconteceu durante muitos anos em vários países destinos de emigração), o(a)s aluno(a)s, as suas línguas e as suas culturas (Banks, 2004; Sigúan, 2000).

Uma das formas de valorizar essa diversidade é promover uma relação positiva com o multilinguismo e o multiculturalismo e despertar a curiosidade do(a)s aluno(a)s face à pluralidade, de modo a que estes possam valorizar a riqueza dos contactos com outras línguas, outros povos e outras culturas e se motivem para a aprendizagem de mais línguas e para a aceitação do outro.

Promover a diversidade linguística e cultural é fundamental, não apenas porque a língua é um instrumento de transmissão de mensagens, conteúdos, informações, mas também porque é um veículo de construção de valores culturais e de relações. Uma língua está sempre ligada a uma cultura e, conseqüentemente, a entrada na língua abre uma porta para diferentes valores culturais, sendo que falar a língua do outro é já aceitar o outro com as suas diferenças, as suas características e compreender os seus valores (Duverger & Maillard, 1996).

Deste modo, interessa que o(a)s aluno(a)s reconheçam que, independentemente das funções que as línguas cumprem na vida dos sujeitos e nos estatutos que adquirem na sociedade, a valorização do contacto com diferentes línguas e culturas é imprescindível na construção da identidade de cada um na relação com os outros e na construção de sociedades mais democráticas.

Tendo como pano de fundo o desafio que é colocado pelas organizações políticas e educativas para a formação de cidadãos capazes de lidar com a pluralidade, e porque entendemos a riqueza do reservatório cognitivo e cultural que representam as línguas para a humanidade, compreende-se a promoção do plurilinguismo como parte da EDS. Lembramos que a aprendizagem de línguas representa uma nova forma de literacia

decorrente da vivência em sociedades cada vez mais diversificadas linguisticamente e culturalmente (Castellotti, Coste, Duverger, 2008; PNUD, 2004; Candelier et al., 2004, 2007; Kutukdjian & Corbet; 2009, Zaragoza, 2001). É nesta linha que julgamos que a promoção do plurilinguismo, nos primeiros anos de escolaridade, se pode desenvolver através de atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural (veja-se Andrade & Martins, 2007).

Assim, este capítulo organiza-se no sentido de explicitar, não só em que se distingue esta abordagem de outros tipos de “Educação para...”, mas também com o objetivo de apresentar a SDLC como uma parte integrante de uma educação que se deseja para o desenvolvimento sustentável.

Começamos por apresentar uma contextualização da situação de “emergência” das línguas no mundo e da situação das línguas e da sua promoção na Europa. Seguidamente, fazemos uma breve resenha de alguns projetos educativos que parecem poder relacionar-se com as finalidades da EDS, desenvolvidos na Europa, de promoção do plurilinguismo e da diversidade linguística e cultural.

Num segundo momento, refletimos sobre as mais valias que a inclusão da DLC no currículo pode acarretar para o(a)s aluno(a)s, na perspetiva de vários especialistas em didática de línguas, espelhadas na meta máxima do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e da intercompreensão. Os princípios pedagógico-didáticos da SDLC que a distinguem de outras abordagens serão também alvo da nossa exposição, bem como uma contextualização sobre o desenvolvimento desta abordagem no nosso país.

Constituindo-se como um elemento fundamental no sentido de coadjuvar o entendimento entre diferentes comunidades e de assegurar os direitos fundamentais de todos os indivíduos, o trabalho com a DLC pode ser iniciado nos primeiros anos de escolaridade como forma de despertar as crianças para a importância da diversidade, no quadro de uma educação para a sustentabilidade. Assim, terminamos este capítulo com a exposição de alguns projetos que nos mostram que a relação entre a SDLC e a EDS é desejável e possível.

## 1 – Sobre a necessidade de sensibilização à diversidade linguística e cultural

### 1.1 - As línguas no mundo

Das 10000 línguas que se calcula que tenham existido ao longo dos tempos, no mundo, apenas cerca de 6909 existem atualmente (Lewis, 2009), estimando-se que metade corra sérios riscos de extinção ou se encontre potencialmente em risco. A situação de extinção das línguas deve-se a inúmeros fatores provocados por fenómenos de imigração, pela globalização, pelo facto de as línguas minoritárias serem faladas apenas em contextos reduzidos (muitas vezes familiares), pela utilização nos meios de comunicação de línguas dominantes, pela exigência do mercado de conhecimento de línguas dominantes, pelos poucos incentivos económicos, psicológicos ou sociais para a manutenção das línguas menos faladas (Hagège, 2000; Skutnabb-Kangas, Maffi & Harmon, 2003).

Skutnabb-Kangas (2000) salienta o facto de estarmos a assistir, nesta época, a um verdadeiro “genocídio linguístico”, justificando com algumas projeções segundo as quais o número atual de línguas descerá 50% a 90% nos próximos 100 anos (PNUD, 2004; Skutnabb-Kangas, 2000, 2002). Segundo algumas estimativas, 25 línguas desaparecem anualmente, numa média de uma em cada quinze dias (Hagège, 2000).

Na 3ª edição do *Atlas of the world's languages in danger*, publicado pela UNESCO e coordenado por Christopher Moseley (2010), pode ler-se que existem 2473 línguas em perigo. Entre os dez países que apresentam maior número de línguas em perigo estão a Índia (198), os Estados Unidos (191), o Brasil (190), a Indonésia (146), a China (144), o México (143), a Rússia (131), a Austrália (108), a Papua Nova Guiné (98) e o Canadá (88). Destas línguas, 473 podem considerar-se praticamente extintas, de acordo com Lewis (2009), na 16ª edição do estudo do *Ethnologue: Languages of the world*.

As 10 línguas mais faladas no mundo são utilizadas por quase metade da população mundial e a maior parte das línguas são faladas por menos de 10000 habitantes. Esta distribuição revela que existem muitas línguas utilizadas por um reduzido número de pessoas, a par de um pequeno número de línguas faladas por uma grande parte da população mundial (Maffi, 1998). Completando estas informações, sabe-se que cerca de dois terços da população mundial é bilingue ou mesmo plurilingue. Mas, apesar do

plurilinguismo ser mais frequente do que o monolinguismo, a ideia de que ser-se monolíngue é o mais comum ainda prevalece (Faria, 2002).

Apesar de se dar mais atenção, nos meios de comunicação social, à extinção das várias espécies animais e vegetais, a DLC está a desaparecer mais rapidamente do que a biodiversidade. Para que compreendamos esta realidade, Skutnabb-Kangas apresenta alguns dados e estatísticas que, numa visão otimista, apontam para que 2% das espécies biológicas possam extinguir-se, mas 50% das línguas podem desaparecer em 100 anos. Numa visão pessimista, 20% das espécies biológicas podem extinguir-se, mas 90% das línguas poderão morrer ou ficar moribundas dentro de um século (2002).

Com o desaparecimento de uma língua não é apenas uma criação humana que morre, mas também milhares de anos de experiência, contidos nessa língua, uma forma de exprimir uma conceção do mundo, um modo de expressar uma relação com a natureza, uma tradição oral. Esse desaparecimento contribuirá, inequivocamente, para o empobrecimento global da humanidade (Vilches & Gil-Pérez, 2003, Zaragoza, 2001). Ao encontro desta perspetiva, Mühlhäusler afirma que “the accumulated knowledge in traditional languages of the large number of complex environments is not an archaic relic, but a treasure of wisdom and experience” (2004, p. 122).

Sendo a cultura humana uma poderosa ferramenta de adaptação e de conhecimento e a língua o principal instrumento dos seres humanos para elaborarem, desenvolverem e transmitirem essa cultura, a perda da diversidade linguística e cultural diminui a capacidade de adaptação da nossa espécie porque reduz a reserva de conhecimento ao qual podemos recorrer. Assim, preservar a DLC é uma forma de “mantener vivas las opciones” e de prevenir “los monocultivos mentales” (Maffi, 1998, p.19).

Vários são os autores que argumentam a favor da relação entre a diversidade linguística e a diversidade biológica e ambiental, entre eles Couto (2007), Harmon (2001), Maffi (1998, 2001), Maffi & Woodley (2010), Mühlhäusler, (2004), Skutnabb-Kangas (2000, 2002), Skutnabb-Kangas, Maffi & Harmon (2003), sendo a preocupação com esta relação partilhada também por algumas organizações, entre as quais destacamos a Terralingua e a UNESCO.

Um dos principais argumentos a favor desta interrelação é o de que os conhecimentos que cada uma das línguas encerra, bem como a experiência e saberes das populações que as utilizam contribuem fortemente para um conhecimento mais sólido e

profundo sobre o ambiente (veja-se Bates, et al., 2009 sobre os conhecimentos das populações indígenas). Ou seja, quando se perde uma língua perde-se todo um conjunto de conhecimentos relacionados com a natureza, a ecologia, a distinção de espécies animais e vegetais, que são cada vez menos reconhecidos pelas populações mais jovens (Maffi, 1998; Mühlhäusler, 2004). Assim, estabeleceu-se um paralelo entre a diversidade biológica e a diversidade cultural, pois do mesmo modo que a natureza produz diferentes espécies que se adaptam ao seu ambiente, a humanidade desenvolve distintas culturas que respondem às condições locais (veja-se o trabalho sobre a ecologia das línguas de Calvet, 1999, onde é estabelecido um paralelo entre a ecologia do mundo natural e a ecologia das línguas, bem como o trabalho de Couto, 2007 e Moure, 2011, sobre a ecolinguística).

As línguas são uma prática social que permitem a interação com os outros possuindo cada língua diferentes estratégias para representar e compreender o mundo. A diversidade de ideias, existente através das diferentes línguas é tão necessária como a diversidade de espécies e de ecossistemas para a sobrevivência da humanidade e da vida no nosso planeta (PNUD, 2004) e deve ser considerada condição prévia para a sustentabilidade (Gadotti, 2000).

Além do mais, quanto mais diversos forem os ecossistemas, mais fortes e estáveis eles são, “The strongest and most stable ecosystems are those which are the most diverse” (Skutnabb-Kangas, 2002, p. 4) e esse pensamento, apesar de muitas vezes não ser reconhecido pelas populações ocidentais, é valorizado pelas populações indígenas (Bates, et al, 2009).

Na sequência do que mencionámos, torna-se óbvia a necessidade da escola promover no(a)s aluno(a)s uma conceção da diversidade como uma fonte de riqueza e de desenvolvimento, “como um bem em si, contrariando os fundamentos ideológicos sobre os quais se criou o castigo bíblico de Babel” (Ramos, 2004, p. 5), bem como transportar preocupações e conhecimentos acerca da relação entre a diversidade linguística e cultural e a diversidade ecológica no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável. As abordagens educativas de SDLC-EDS que preconizamos podem constituir-se um espaço, não apenas de compreensão, respeito e aceitação das diferenças entre falantes provenientes de diversas culturas, mas também um lugar onde se reflita e se alerte para a necessidade de articular este tipo de diversidade com a diversidade natural e com as questões do desenvolvimento sustentável.



## 1.2 – As línguas na Europa

Como acabámos de expor, a situação das línguas no mundo é preocupante, tendo em conta o número de línguas que está em riscos de desaparecer. Na Europa, o número de línguas que correm o risco de extinção, num curto período de tempo, é reduzido, comparativamente com outros continentes. São nove as línguas ameaçadas na Europa e encontram-se na Grécia, Letónia, Noruega, Polónia, Rússia, Suécia e Ucrânia (Lewis, 2009).

Centrando-nos na União Europeia, o respeito pela diversidade das línguas é um dos seus princípios fundadores e as línguas são vistas pela Comissão Europeia (2007<sup>17</sup>), como um elemento essencial do projeto europeu uma vez que são um reflexo das diferentes culturas que nela se integram e constituem simultaneamente a chave para a sua (inter)compreensão. A própria União Europeia é o organismo a nível mundial que utiliza um maior número de línguas oficiais, cerca de 23 numa clara aposta de tornar a Europa num espaço multilingue.

No livro *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QEER), documento orientador da aprendizagem de línguas na Europa, produzido pelo Conselho da Europa (2001), pode ler-se que o plurilinguismo ultrapassa o multilinguismo. O multilinguismo é considerado como “o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (Conselho da Europa, 2001, p. 23) e o plurilinguismo refere-se ao contacto entre diferentes línguas que o indivíduo vai estabelecendo ao longo da sua vida e que contribuem para o desenvolvimento de uma competência comunicativa plurilingue e intercultural. É assim enfatizada a necessidade da promoção do plurilinguismo no espaço europeu (*ibidem*).

Já no *Tratado de Maastricht*, aprovado em 1992, também conhecido como *Tratado da União Europeia*, se reconhecia, oficialmente, no artigo 126- 2 o contributo das línguas para a promoção da coesão na União Europeia – “*Desenvolver uma dimensão europeia na educação, nomeadamente através do ensino e divulgação das línguas dos estados membros.*” (União Europeia, 1992, sp).

---

<sup>17</sup> Dados disponíveis na página da Comissão Europeia em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/consleg/1958/R/01958R0001-20070101-en.pdf>

No documento *White paper on education and training - teaching and learning towards the learning society*, lançado em 1995, pela Comissão das Comunidades Europeias, ficou expresso a importância de fixar como objetivo o domínio, pelos cidadãos europeus, de três línguas europeias, ou seja, duas línguas para além da língua materna, pelas vantagens de ordem profissional e cultural. Neste documento pode ler-se que “proficiency in languages helps to build up the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity and of understanding between the citizens of Europe” e que numa sociedade do conhecimento, o ensino de línguas, desde os primeiros anos de escolaridade, “should become part of basic knowledge” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p. 13- 47).

Se nos anos 90 o apoio da Comissão Europeia foi canalizado para a aprendizagem das línguas oficiais da União Europeia, a primeira década do novo século assistiu à introdução de uma política inclusiva de aprendizagem das línguas, uma aposta no multilinguismo e plurilinguismo assente na promoção da aprendizagem de línguas, incluindo as línguas regionais, minoritárias ou de povos migrantes e as línguas internacionais mais importantes (a título de exemplo veja-se a criação da *Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias*<sup>18</sup>, oficializada pelo Conselho da Europa, em 1992).

Por iniciativa conjunta do Conselho Europeu e da Comissão Europeia, com o apoio do Conselho da Europa e da UNESCO, foi celebrado em 2001 *Ano Europeu das Línguas 2001*<sup>19</sup>, visando celebrar a diversidade linguística e sensibilizar a população em geral para a importância da aprendizagem de línguas. Decorrentes das atividades promovidas pelo Conselho da Europa, nesse ano, foi lançado o QECR, o qual fornece uma base comum para a elaboração de programas e de currículos em línguas, descrevendo “aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação” (Conselho da Europa, 2001, p. 19). Trata-se de um instrumento de apoio a professores, autores de programas, examinadores e decisores políticos, no sentido de tornar possível uma coordenação de esforços ao nível do ensino de línguas.

---

<sup>18</sup> Documento disponível em [http://www.agal-gz.org/portugaliza/tvsptnagaliza/carta\\_linguas.pdf](http://www.agal-gz.org/portugaliza/tvsptnagaliza/carta_linguas.pdf)

<sup>19</sup> Mais informações sobre esta iniciativa disponíveis em [http://ec.europa.eu/languages/orphans/european-year-of-languages\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/languages/orphans/european-year-of-languages_pt.htm)

Quase ao mesmo tempo e para apoiar o QEER, o Conselho da Europa lançou o *Portfolio europeu de línguas*<sup>20</sup> (PEL), que consiste num documento pessoal de autoavaliação, que permite ao aprendente fazer a autorregulação das suas aprendizagens, quer sejam adquiridas em contexto formal ou não formal, e registar todas as suas experiências linguísticas e interculturais. O Conselho da Europa tem validados e acreditados 118 modelos de PEL em diferentes países, para um público dos 4 anos de idade até à idade adulta<sup>21</sup>. No nosso país, o PEL está apenas formalizado para dois níveis de ensino: aluno(a)s entre os 10 e os 15<sup>22</sup> e para maiores de 16<sup>23</sup>. Este documento constituiu-se uma ferramenta importante a utilizar nas práticas de aprendizagem de línguas estrangeiras e/ou de SDLC, em qualquer ano de escolaridade.

Em julho de 2003, a Comissão das Comunidades Europeias propôs um plano de ação para *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística* (plano a implementar entre os anos de 2004 a 2006) para a introdução de melhorias sensíveis, a curto prazo, no ensino de línguas desde uma idade muito precoce. Neste plano, os Estados-Membros elegeram como prioridade garantir que a aprendizagem de línguas, no ensino pré-escolar e no 1º CEB, se torne realidade, “porquanto é nestes níveis que se moldam as atitudes essenciais em relação a outras línguas e culturas e que se lançam os fundamentos para a posterior aprendizagem de línguas (Comissão das Comunidades Europeias, 2003, p. 8).

Para a concretização deste plano foram organizados vários lotes de trabalho, sendo que o lote 1 de trabalho, intitulado “Les principes pédagogiques majeurs dans le cadre de l’enseignement des langues à très jeunes enfants”, foi dedicado à investigação sobre as línguas nos primeiros anos de escolaridade. Dessa investigação resultou a publicação do documento “Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l’enseignement des langues aux très jeunes apprenants”, editado por Peter Edelenbos, Richard Johnstone & Angelika Kubane (2006). Neste documento identificam-se as vantagens do ensino de línguas para as crianças, as finalidades do seu ensino e algumas recomendações de trabalho nesta área, a partir de um levantamento de boas práticas realizadas neste âmbito nos países

---

<sup>20</sup> Documento disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=76>

<sup>21</sup> Veja-se as informações disponíveis na página do Conselho da Europa [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Accredited\\_models/Accredited\\_ELP\\_2010\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Accredited_models/Accredited_ELP_2010_EN.asp)

<sup>22</sup> Documento disponível em [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/741/portfolio\\_europeu\\_EB23.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/741/portfolio_europeu_EB23.pdf)

<sup>23</sup> Documento disponível em [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/722/portfolio\\_europeu\\_Sec.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/722/portfolio_europeu_Sec.pdf)

da União Europeia. Salienta-se a existência de um grande número de exemplos de projetos e de instituições que promovem o ensino de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade, cujos resultados apontam para comportamentos e motivações muito positivas do(a)s aluno(a)s em relação à introdução da língua estrangeira (LE) nos primeiros anos de escolaridade (Edelenbos, Johnstone & Kubane, 2006).

No relatório final, sobre a aplicação do plano *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Ação 2004-2006*, publicado em 2007, a Comissão das Comunidades Europeias (2007) refere que, apesar de muitos dos objetivos do Plano se terem concretizado na maioria dos Estados-Membros de forma muito positiva, a exploração do potencial do ensino de línguas em todos os tipos de educação e a promoção de escolas mais amigas das línguas são desafios em que se deseja continuar a apostar, no quadro de uma política do plurilinguismo.

Em novembro de 2005, a Comissão das Comunidades Europeias apresentou uma recomendação sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida na qual a competência de comunicar numa língua estrangeira foi salientada como uma das oito competências necessárias aos cidadãos para a realização pessoal, a cidadania ativa, a coesão social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento (Comissão das Comunidades Europeias, 2005). Neste documento realça-se a necessidade de construção de uma “atitude positiva em relação às línguas (que) implica “uma apreciação das diferenças e da diversidade cultural e um interesse e curiosidade pelas línguas e pela comunicação intercultural” (*ibidem*, p. 17).

Estas medidas, entre tantas outras adotadas pela Comissão Europeia, pressupõem uma valorização do multilinguismo na Europa. Porém, durante muitos anos, a Comissão Europeia não procurou estabelecer um quadro coerente e geral para as diferentes políticas, práticas, iniciativas e regulamentos comunitários no domínio do multilinguismo. Foi apenas em 2007 que o presidente da Comissão, na altura, decidiu integrar as preocupações com o multilinguismo<sup>24</sup>, na pasta de um dos seus comissários, atribuindo-lhe a responsabilidade pela sua promoção na educação, na cultura, na interpretação, na tradução e nas publicações (Comissão das Comunidades Europeias, 2007 – Grupo de alto nível para o multilinguismo<sup>25</sup>).

---

<sup>24</sup> Importa referir que, em todos os documentos produzidos pela Comissão Europeia e pela Comissão das Comunidades Europeias o termo utilizado como sinónimo de plurilinguismo é o multilinguismo.

<sup>25</sup> Documento disponível em [http://ec.europa.eu/languages/pdf/doc1664\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/pdf/doc1664_en.pdf)

Nesse mesmo ano foi publicado, pelo Conselho da Europa, o *Guide for the development of language education policies in Europe*, sob a organização de Jean-Claude Beacco & Michael Byram, que pretende servir de referência para a (re)formulação e (re)organização das políticas linguísticas dos Estados-membros, no âmbito da aprendizagem de línguas. Nele é expresso, claramente, que as políticas linguísticas dos Estados-membros, não obstante a sua singularidade, “should be based on plurilingualism as a value and a competence” (Beacco & Byram, 2007, p. 10). Neste documento, pela primeira vez, faz-se a apologia da promoção, mais do que o multilinguismo, do plurilinguismo. É a promoção desse plurilinguismo que o trabalho com a diversidade linguística e cultural, nos diferentes níveis de escolaridade, persegue.

As medidas que apresentámos nesta secção são apenas exemplos que nos permitem verificar que a promoção das línguas e a sua aprendizagem passaram a ser concebidas, no espaço europeu, muito para além das vantagens da mobilidade e da construção da cidadania europeia e democrática, no sentido da promoção do plurilinguismo como parte integrante da cidadania e identidade europeias e da sociedade do conhecimento (para maiores descrições da política linguística educativa europeia e das medidas de promoção do plurilinguismo ver Marinho, 2004; Martins, F., 2008; Pinto, 2011). Numa tentativa de levar à prática estas medidas, foram-se desenvolvendo alguns projetos educativos na Europa, os quais apresentaremos na secção seguinte.

### **1.3 - Alguns projetos de valorização das línguas e culturas na escola**

A promoção da diversidade linguística e cultural é uma preocupação nacional e internacional que diz respeito não só aos sistemas políticos, mas também aos sistemas educativos.

Na Europa, a vontade de valorizar a pluralidade das línguas nos currículos teve início na década de 70, nomeadamente com o movimento de *Language awareness* difundido por Hawkins, na Grã-Bretanha (1987). Este procurava integrar experiências curriculares com enfoque nas línguas e propôs que o ensino de línguas, que até então era quase exclusivo dos estabelecimentos privados de ensino, se alargasse e difundisse também às escolas de ensino público. Hawkins (1987) sugeriu a importância da inclusão nos

currículos do desenvolvimento de uma consciência linguística global, *Language awareness*, que levasse o(a)s aluno(a)s a tomar consciência da sua língua materna (LM), olhando-a de forma objetiva e questionando-a, com o intuito de solucionar os problemas de iliteracia do(a)s aluno(a)s britânicos, proporcionar uma passagem mais harmoniosa da LM para a LE, reconhecer as línguas do(a)s aluno(a)s provenientes de minorias linguísticas e favorecer atitudes de respeito por outras línguas e culturas.

O movimento *Language awareness* rapidamente se espalhou por toda a Europa, dando origem a projetos de *Éveil aux langage*, como o adaptado, por Louise Dabène, nos anos 80, à realidade escolar francesa, a que aderiram, mais tarde, outros países europeus. De acordo com esta autora, os objetivos gerais deste movimento são

«développer la réflexion des enfants sur l'univers du langage et la diversité des langues, en éveillant leur intérêt pour ce domaine; proposer, dans ce but, toute une série d'activités d'observation menées tout aussi bien en direction de la langue maternelle des enfants» (...) e «œuvrer pour la connaissance mutuelle en intégrant dans l'espace scolaire les différences de langues et de cultures et en suscitant à leur égard des attitudes favorables» (1994, p. 147).

Entre 1997 e 2001, a partir do reconhecimento das vantagens inerentes ao *Language awareness*, surgiu, o projeto *Evlang* (L'éveil aux langues à l'école primaire – projeto Socrates-Lingua), coordenado por Michel Candelier, do qual fizeram parte 5 países europeus. A partir deste projeto foram construídos e implementados suportes didáticos com inúmeras atividades de trabalho com línguas, atividades essas passíveis de integrar curricularmente a diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade (veja-se os resultados deste projeto em Candelier et al., 2004; Candelier & De Pietro, 2008).

Na parte francófona da Suíça, foi implementado o projeto *Eole* (Eveil au langage et ouverture aux langues à l'école), coordenado por Christianne Perregaux, através do qual se procurou a construção, pelo(a)s aluno(a)s, de atitudes de valorização das línguas e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem de várias línguas, com aluno(a)s do pré-escolar ao 9º ano de escolaridade (ver dados referentes a este projeto em Perregaux, 1995, 1998; De Pietro, 2005 e no site do projeto<sup>26</sup>).

Nesta linha de abordagem, entre os anos 2001 e 2004, surgiu o projeto Ja-Ling (*Janua linguarum*) – projeto Socrates-Comenius, coordenado por Michel Candelier e Ingelore Oomen-Welke, no qual participaram vários países europeus, entre os quais

---

<sup>26</sup> [http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe\\_11.html](http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_11.html)

Portugal, representado pela Universidade de Aveiro. Este projeto procurou contribuir para que as línguas fossem valorizadas no desenvolvimento dos sujeitos e das comunidades e as suas relações, almejando abrir uma porta para o mundo das línguas e para as línguas do mundo. Como escrevem Candelier et al., a abordagem *Awakening to languages* ou *Éveil aux langues*<sup>27</sup>

“is when part of the activities concerns languages that the school does not intend to teach (which may or may not be the mother tongues of certain pupils) (...) This preparation aims to develop an interest in and stimulate curiosity for languages and cultures, to develop the learner’s confidence in his or her own learning abilities, his or her skills in observing/analyzing languages, whatever they may be, the ability to rely on an understanding of a phenomenon in one language to understand more fully through similarity or contrast a phenomenon in another” (2004, p. 19).

Este projeto<sup>28</sup> pretendeu, essencialmente, produzir materiais que ajudassem o(a)s aluno(a)s a juntar os elementos do puzzle linguístico, a reconhecer funções das línguas, a reconhecer semelhanças e diferenças entre línguas, a fazer experiências criativas com as línguas; e a discutir o uso da(s) língua(s), no sentido de construir um caminho para a sua familiarização com a diversidade linguística e cultural, abrindo uma porta para o mundo das línguas e para as línguas do mundo.

Em setembro de 2002, e seguindo a lógica de sensibilizar o(a)s aluno(a)s do ensino primário para a DLC, Françoise Armand, desenvolveu o projeto *ÉLODIL* (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) no Québec, Canadá. Na página do projeto, elaborado por Armand (2000),<sup>29</sup> pode ver-se o tipo de atividades desenvolvidas por este projeto com aluno(a)s do ensino pré-escolar, primário e secundário e ler-se que

“Ce programme novateur, inspiré des approches européennes d'Éveil aux langues permet de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'interculturel, de l'éducation à la citoyenneté et de la communication (écrite et orale) comme dans bien d'autres domaines (intellectuel, méthodologique, personnel et social)” (Armand, 2000, sp).

---

<sup>27</sup> Importa referir que ao longo do trabalho utilizámos a expressão sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) como equivalente das expressões *language awareness* (Hawkins, 1999), *Éveil au langage* (Dabène, 1994) e *Awakening to languages* ou *Éveil aux langues* (Candelier et al., 2004), não descurando a dimensão linguística e a dimensão cultural do contacto com outras línguas

<sup>28</sup> Para mais informações consultar a página do projeto [www.dte.ua.pt/lale/jaling/index.htm](http://www.dte.ua.pt/lale/jaling/index.htm)

<sup>29</sup> Consultar a página do projeto em <http://www.elodil.com/>

Tendo como pano de fundo o trabalho desenvolvido por estes projetos e o desafio que nos é colocado pelas organizações políticas e educativas europeias para a formação de cidadãos capazes de lidar com as diferenças, o *European Centre for Modern Languages* (ECML), instituição do Conselho da Europa, com sede em Graz, Áustria, aprovou, no seu plano de ação para 2008-2011 – *Empowering language professionals*, alguns projetos, entre os quais o projeto *CARAP - Un cadre de référence pour les approches plurielles* (Candelier, et al., 2007). Este pretendeu constituir-se um instrumento de política linguística (complementar com outros já lançados na Europa) a ser utilizado por professores em serviço e em formação, por formadores e pelas instituições de decisão política, educativa e curricular no âmbito das abordagens plurais. Neste documento, apresentam-se as competências gerais e específicas (conhecimentos, capacidade e atitudes) a desenvolver no ensino de línguas nos primeiros anos de escolaridade, defendendo-se uma abordagem plural dessas mesmas línguas, vistas como novas formas de literacia decorrentes da vivência em sociedades cada vez mais diversificadas linguística, social e culturalmente (*ibidem*).

Como afirmam Kutukdjian & Corbet (2009), num relatório mundial, publicado pela UNESCO, sobre a diversidade cultural e o diálogo intercultural, mesmo que a maior parte dos países se encontre ainda muito longe de alcançar o objetivo de integrar o ensino de línguas nacionais, locais, regionais e internacionais nos seus planos e programas de estudo oficial, ter esse objetivo em mente é fundamental para a preservação da diversidade linguística e o fomento da atividade intelectual.

Para que compreendamos, de forma mais profunda, o valor educativo de abordar a diversidade linguística e cultural no ensino, vejamos na secção seguinte, a argumentação a favor da SDLC.



## 2 - Sensibilização à diversidade linguística e cultural

### 2.1 - Para quê?

Uma sensibilização à diversidade linguística e cultural remete claramente para um espaço de valorização das línguas e culturas dos outros, “une voie vers la tolérance et la concorde et prend place dans l’éducation à la citoyenneté” (Dabène, 2000, p. 10), revelando-se como um terreno favorável para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais indispensáveis ao exercício da cidadania e ao processo de desenvolvimento e da aprendizagem.

Esta abordagem não é exclusiva do ensino dos primeiros anos de escolaridade, constituindo-se uma boa ferramenta ao serviço de uma didática de línguas, em contexto formal e não formal em diferentes níveis (veja-se, a título de exemplo, Andrade & Martins, 2007; Ferreira & Ançã, 2010; Martins, et al., 2010; Gonçalves, 2011; Rodrigues, Nolasco & Fiadeiro, 2010; Santos, 2007; Simões, 2006).

No documento produzido no âmbito de preparação do projeto CARAP, a SDLC é perspectivada num quadro geral de abordagens plurais, que se referem a “didactic approaches which use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures” (Candelier, et al., 2007, p. 4).

As abordagens plurais podem tomar quatro formas – didática integrada, intercompreensão, pedagogia intercultural e sensibilização à diversidade linguística, que se relacionam entre si (Esquema 2).



Esquema 2 - Abordagens plurais (adaptado de Candelier et al., 2007)

O objetivo da *didática integrada* é procurar articular as línguas do currículo escolar do(a)s aluno(a)s, num trabalho transversal entre língua materna e línguas estrangeiras. A abordagem da *intercompreensão* pretende que o(a)s aluno(a)s desenvolvam competências que lhes permitam aceder ao significado de enunciados em várias línguas, da mesma família, apoiando-se na sua língua materna ou em outras línguas já aprendidas. Por sua vez, a *pedagogia intercultural* tem como intuito despertar o(a)s aluno(a)s para os aspetos culturais que estão implícitos em cada língua, num processo de respeito, curiosidade e valorização do outro. Por fim, a abordagem da *sensibilização à diversidade linguística e cultural* almeja proporcionar ao(a)s aluno(a)s um contacto com a diversidade linguística em geral, sensibilizando-os para as línguas que a escola não tem por missão ensinar (as línguas das famílias, outras línguas do país, as línguas do mundo, em geral) (Candelier et al., 2007).

A noção de *sensibilização à diversidade linguística e cultural*, neste projeto, é assumida como uma abordagem que pode integrar, simultaneamente, procedimentos pedagógicos das abordagens plurais, promovendo não só um contacto com a diversidade linguística e cultural, no geral, mas também uma relação entre a língua materna do(a)s aluno(a)s e as outras línguas (ensinadas na escola ou não), o desenvolvimento da intercompreensão e uma valorização dos contactos e do diálogo interculturais.

Para nós, o âmago desta abordagem é possibilitar ao(à)s aluno(a)s um contacto com sonoridades e sistemas de escrita diferentes, mundos e culturas diferentes, visões e modos de vida diferentes, procurando o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades.

A SDLC não é uma abordagem destinada especificamente ao(à)s aluno(a)s alófono(a)s, nem para realizar apenas em turmas heterogéneas, sob o ponto de vista cultural e linguístico. Nas palavras de De Pietro (ce) “n’est pas une pédagogie spéciale, encore moins une pédagogie compensatoire” mas constitui-se como uma abordagem de consciencialização e de valorização que favorece o reconhecimento de todas as línguas “qui sont ainsi incluses dans le travail en classe, et elles favorisent la reconnaissance de tous les élèves présents dans les classes et qui parlent ces langues, car les connaissances qu’ils apportent avec eux deviennent utiles à l’ensemble de la classe” (1999, sp). Este tipo de trabalho também não pressupõe uma maior oferta de línguas estrangeiras numa perspectiva aditiva de currículo, nem pode ser esgotada em festas ocasionais, celebrando e divulgando línguas e culturas diferentes.

A SDLC pode ser conceptualizada como uma resposta às exigências do que representa viver em sociedades diversas, através de uma educação para a pluralidade. Esta abordagem centrada nas línguas, nas culturas, na comunicação e na interação cultural, está enformada pelos princípios gerais de uma educação plurilingue e intercultural e transversal a todos os níveis de ensino. No entanto, importa que ela seja desenvolvida, desde cedo, nos primeiros anos de escolaridade, pois é nesta altura que as crianças vão colocar os seus repertórios linguístico-comunicativos e culturais em confronto com os de outros (Castellotti, Coste & Duverger, 2008). E esses repertórios, se valorizados e colocados em “confronto” positivo com os dos outros, podem ter implicações significativas para o desenvolvimento do(a)s aluno(a)s e, em última instância, para o desenvolvimento de sociedades mais compreensivas, pacíficas e justas, porque mais valorizadoras das diferenças.

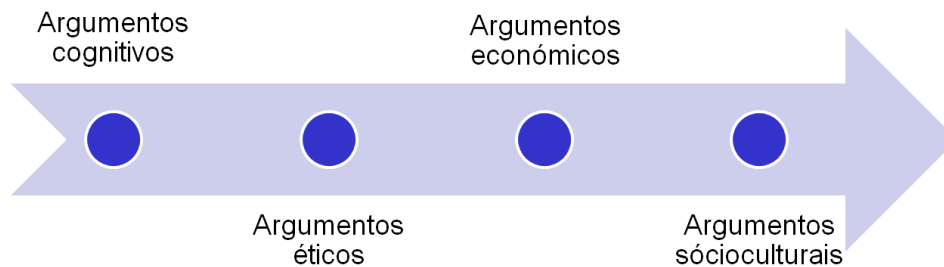
Nesta secção refletiremos sobre as vantagens que a sensibilização à diversidade linguística e cultural acarreta para o(a)s aluno(a)s, independentemente do ano de escolaridade em que for desenvolvida, e o seu importante papel na educação do século XXI, pois como refere Martins “O novo paradigma da educação ao longo da vida e da

sociedade educativa centrada na aprendizagem coloca o tema da língua, das linguagens e da comunicação num lugar cimeiro” (2009, p. 18).

Começaremos por apresentar os argumentos cognitivos, éticos, económicos e socioculturais que justificam esta abordagem, para, num segundo momento, refletir acerca do papel da SDLC na promoção de uma competência plurilingue e intercultural, capaz de conduzir à intercompreensão entre falantes de diferentes universos linguístico-culturais.

### 2.1.1 – Argumentos a favor da diversidade linguística e cultural na escola

O interesse pedagógico de integrar a diversidade de línguas e culturas nas práticas educativas reveste-se de vários argumentos em termos de benefícios para o(a)s aluno(a)s. Sintetizamos no Esquema 3 a argumentação a favor da SDLC, espelhada em quatro tipos de argumentos, sobre os quais iremos refletir nesta secção.



Esquema 3 – Argumentos a favor da promoção da DLC

A SDLC fundamenta-se em argumentos cognitivos, na sua génese, descritos nas investigações sobre o bilinguismo e o ensino bilingue (veja-se a título de exemplo Baker & Jones, 1998; Cummins, 2004; Cummins & Swain, 1998; Duverger & Maillard, 1996; Gonçalves, 1998; Instituto de linguística teórica e computacional, 2005; Naiditch, 2007;

Paradowski, 2011; Sigúan, 2001). São estes trabalhos que nos facultaram as primeiras pistas de ação e contrapõem a ideia, muitos anos defendida por vários autores, de que as crianças bilíngues eram menos “capazes de” (Robinson & Díaz, 2006).

Bialystok, Craik & Freedman (2007) realçam a hipótese de que estimular vivências em dois sistemas linguísticos diferentes, durante a maior parte da vida, pode favorecer a versatilidade dos neurónios. Estes autores chamam a isso “plasticidade neural”, ou seja, a capacidade que as células nervosas têm de assumirem diferentes funções nos vários circuitos do cérebro. Um cérebro habituado a pensar em duas línguas estaria assim, à partida, não só mais irrigado, mas também capacitado para recorrer a regiões corticais, colmatando lacunas cognitivas, nomeadamente a demência, que surgem, sobretudo, na velhice (*ibidem*).

Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider (2010) numa análise de 63 estudos recentes sobre bilinguismo identificaram inúmeros benefícios do bilinguismo, refletidos no aumento da flexibilidade e complexidade do pensamento, do controlo dos períodos de atenção, da capacidade metalinguística e metacognitiva, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas.

A interação verbal proporcionada em língua materna, mas também em línguas estrangeiras, pode promover, de acordo com o trabalho realizado por Li (2011), o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, não só em crianças do ensino primário, como também em aluno(a)s de ensino básico e secundário.

Os trabalhos desenvolvidos em torno do bilinguismo mostram-nos que oferecer ao(à)s aluno(a)s, desde cedo, o contacto com outras línguas não é um fator impeditivo da aprendizagem, mas pelo contrário, proporciona-lhes capacidades cognitivas importantes não só para uma futura aprendizagem de línguas, como também para o seu processo de aprendizagem global.

Os argumentos cognitivos por si só representam um grande peso a favor da SDLC, no entanto, temos que lhes juntar outro tipo de argumentos. Os argumentos éticos centram-se, grosso modo, no facto de que promover a diversidade linguística e cultural é promover os direitos humanos.

Em junho de 1996, a Assembleia de Participantes da Conferência Mundial dos Direitos Linguísticos aprovou a *Declaração universal dos direitos linguísticos*<sup>30</sup> (DUDL).

---

<sup>30</sup> Documento disponível em [http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul\\_doc.php?idd=14](http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=14)

Esta declaração foi elaborada numa altura em que a diversidade linguística já estava seriamente ameaçada e, como tal, surgiu “para corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social” (Branco, 2001, p. 20). Este documento apela para a preservação das línguas e culturas, para o favorecimento de ambientes multilíngues e para o respeito por todas as línguas, constituindo-se como um compromisso perante a humanidade.

Da mesma forma que se elaborou a DUDL, também se elaborou, em 2001, logo após os atentados de 11 de setembro de 2001, na 31ª conferência da UNESCO, a *Declaração sobre a diversidade cultural*<sup>31</sup> (DUDC). Esta declaração intenta preservar o tesouro vivo e renovável que é a diversidade cultural, diversidade essa que não pode ser entendida como um património estático, mas sim como processo que garante a sobrevivência da humanidade. Esta declaração pretende também evitar a segregação e o fundamentalismo que, em nome das diferenças culturais, condicionam a mensagem da *Declaração universal dos direitos humanos*<sup>32</sup>.

Os direitos culturais, à semelhança dos direitos linguísticos, são também parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes, sempre que não puserem em causa a integridade, a liberdade e o respeito pelos outros, em nome de um determinismo cultural “cego” e irracional (Massana, 2004; Symonides, 2003).

Se, por um lado, a promoção da diversidade linguística e cultural e a manutenção das línguas se afirma como parte fundamental da construção da paz e da coesão social, por outro lado, a defesa dos direitos humanos impede a homogeneização cultural do mundo (Sigúan, 2004).

Como salienta Starkey, importa que o(a)s nosso(a)s aluno(a)s, através da SDLC desenvolvam uma consciência cultural que lhes permita “understand the world around them and challenge injustice, complacency, social exclusion and unwarranted discrimination” (2002, p. 29), reforçando a ideia de que o ensino das línguas “should promote a position which acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p.

---

<sup>31</sup> Documento disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

<sup>32</sup> Documento disponível em <http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>

13) (veja-se também os trabalhos de Osler & Starkey, 2006, sobre a relação entre cidadania, diversidade cultural e direitos humanos e os trabalhos de Byram & Guilherme, 2006, sobre a relação entre diversidade, identidade e igualdade).

A par dos argumentos cognitivos e éticos, do trabalho com diferentes línguas e culturas surgem argumentos do foro económico. Ou seja, os conhecimentos linguísticos são vistos como uma ferramenta indispensável para a integração no mercado de trabalho, para a mobilidade pessoal, para o aumento da competitividade de um país e para a qualificação profissional (cf. Secção 1.2 deste capítulo).

Como afirmam Castellotti, Coste & Duverger,

“l’intégration active dans l’espace social, économique et culturel d’un monde en mouvement dépend aussi de l’étendue et de la différenciation des capacités langagières (...) L’exercice de la citoyenneté dans les sociétés multiculturelles et compte tenu des circulations individuelles et des mouvements de populations ne peut que bénéficier des capacités plurilingues des acteurs sociaux” (2008, p. 10).

A aprendizagem de línguas é vista como um objeto de *empowerment* uma vez que a linguagem é um instrumento de comunicação e, simultaneamente, um sistema de representação do mundo e um mecanismo de poder (Moure, 2011). O trabalho com a DLC pode oferecer um contributo para esse *empowerment* na medida em que se pode constituir uma forte motivação para o(a)s aluno(a)s, no que se refere à aprendizagem formal das línguas pelo desenvolvimento de uma competência metalinguística.

Como grande justificação da SDLC são também apresentados argumentos socioculturais, uma vez que este trabalho se insere numa abordagem de ensino que “busca un cambio de las actitudes y representaciones mentales del alumnado para que esté abierto a la diversidad de lenguas y culturas a las que tendrá acceso en un mundo tan interconectado como el nuestro” (Noguerol & Vilà, 2000, p. 1), numa clara aposta no desenvolvimento de uma relação de valorização, curiosidade e respeito por essas mesmas línguas e culturas.

A SDLC pode ser vista como um trabalho que Abdallah-Preteuille designa como “From the knowledge of cultures to the recognition of otherness” (2006, p. 477), a partir do qual a identidade do(a)s aluno(a)s se vai construindo, “Ora, na constituição desta

identidade plural pelo eu e através do outro, a linguagem e as línguas que dela decorrem assumem um papel primordial” (Martins, F., 2008, p. 109).

De facto, a linguagem e as diferentes línguas desempenham um papel fundamental na construção da identidade, pois através desta o ser humano interage com o mundo que o rodeia, compreende-o, ordena-o, reinventa-o, buscando, nesse processo a sua compreensão do mundo e o conforto necessário à sua sobrevivência (veja-se McLaughlin, 2000; PNUD, 2004; Reis, 2000; Sim-Sim, 1998).

A promoção de um contacto sistemático com as línguas e as culturas, desde cedo, em meios heterogêneos ou homogêneos, traz aos sujeitos novas formas de socialização preparando-os para enfrentar os desafios das sociedades modernas, os desafios da globalização, os desafios do contacto intercultural e reveste-se de valor acrescido quando “as línguas são entendidas como meio e essência da construção da identidade dos sujeitos e das suas relações (Pinho, 2008, p. 11).

O trabalho com diferentes línguas e culturas pressupõe uma dinâmica interativa em que cada um também vê a sua cultura através dos olhos do outro, toma consciência do seu próprio sistema de valores, de crenças e de estilos de vida e de como eles são relativos perante culturas diferentes. De acordo com Candelier, «Faire découvrir la diversité, c’est donc former le citoyen, et lutter contre l’échec à l’école» (2000), o que implica que a escola se assuma como um espaço plurilingue e pluricultural, não hierarquizador das diferentes culturas, onde a alteridade possa ser reconhecida e valorizada. O trabalho com a SDLC contribui para o desenvolvimento de uma clara abertura ao outro, respeito e valorização da diversidade em geral e uma diminuição de sentimentos de racismo, preconceito ou discriminação.

Sintetizando o que acabámos de expor, Candelier (2000) escreve que a SDLC procura desenvolver efeitos positivos em três grandes dimensões: ao nível das *representações e atitudes face às línguas*; ao nível de *capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva*; e ao nível do *desenvolvimento de uma cultura linguística*.

Refletindo sobre os efeitos ao nível das representações e atitudes face às línguas, análises de projetos pedagógico-didáticos de SDLC evidenciam que o(a)s aluno(a)s modificam a sua atitude em relação às línguas e às comunidades que as falam, mostrando-se mais interessados em relação às línguas e culturas em geral (veja-se os trabalhos de Andrade & Araújo e Sá, 2001; Andrade, Lourenço & Sá, 2010; Andrade & Martins, 2004;



2007 e 2009; Candelier et al., 2004, 2007; Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Marques, 2010; Sá, 2007, Sá & Andrade, 2009a).

No que diz respeito às *capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva* é de salientar que, nos primeiros anos da escolaridade, a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve desempenhar o papel de instrumento auxiliar de desenvolvimento de capacidades de uso da língua. E essa sensibilidade pelas diferenças linguísticas permite o desenvolvimento explícito de capacidades necessárias para aprender uma qualquer língua através da observação das formas de organização de línguas diferentes (Bajard, 2001; Candelier, 2005; Grosjean, 1982), capacidades essas transferíveis para a aprendizagem de outras línguas, para a aprendizagem da leitura (Bialystok, Luk & Kwan, 2005).

Reforçando esta ideia, Perregaux, afirma que as atividades de SDLC “allow all children to be involved by comparing their languages, by sharing their knowledge, by reflecting on language structures and functions” (1998, p. 101). Por outras palavras, quando as crianças continuam a desenvolver as suas habilidades em duas ou mais línguas nos primeiros anos de escolaridade, elas ganham um entendimento mais profundo da linguagem e de como usá-la de forma eficaz, a um primeiro nível com o desenvolvimento de uma consciência linguística, passando, num segundo nível, para uma competência metalinguística (Duverger & Maillard, 1996). Esta é uma capacidade que permite tornar o(a)s aluno(a)s “seres pensantes da língua” (Barbeiro, 1994, p. 42), o que passa por um controlo deliberado do indivíduo sobre os processos de atenção e seleção no tratamento de uma dada língua, sendo transferível para a aprendizagem de outras línguas e ainda para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas (Bialystok & Majumder, 1998).

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

Decorrente da sua tese de doutoramento, que veio dar um forte contributo para a compreensão do conceito de cultura linguística em contexto escolar português, Simões (2006) verificou que esta cultura linguística pode promover o gosto pela aprendizagem e por uma atualização permanente de conhecimentos relativos às línguas, a partir de um estudo interdisciplinar realizado com aluno(a)s do 3º CEB, numa escola de Aveiro.

No seguimento destes três efeitos da SDLC – desenvolvimento de atitudes e representações, desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva e desenvolvimento da cultura linguística, Candelier et al. (2007) apresentaram no âmbito do projeto CARAP (ver Secção 1.3) as competências globais que trabalhar com a DLC promove, independentemente do nível de escolaridade em que este trabalho seja integrado (Quadro 2) (veja-se também os objetivos da SDLC definidos por Reis, 2000 e Ferrão-Tavares, 2001 e os objetivos da educação plurilingue e pluricultural no ensino primário in Castellotti, Coste & Duverger, 2008; Candelier & De Pietro, 2008).

### Competências gerais

- 1 - Gestão da comunicação linguística e cultural num contexto de alteridade;
  - 1.1- Resolução de conflitos;
  - 1.2- Negociação;
  - 1.3- Mediação;
  - 1.4 - Adaptação;
- 2 - Construção e ampliação de um repertório linguístico e cultural plural;
- 3 - Descentramento;
- 4 - Produção de sentido relativo às línguas ou a produtos culturais não familiares;
- 5 - Distanciamento;
- 6 - Análise crítica das atividades comunicativas e de aprendizagem;
- 7 - Reconhecimento do outro e da alteridade.

Quadro 2 – Competências gerais da SDLC (Candelier, et al., 2007, tradução nossa)

Observando este quadro pode ver-se que as competências gerais que esta abordagem pretende promover no(a)s aluno(a)s centram-se, essencialmente, ao nível da comunicação intercultural e do reconhecimento do outro, das suas línguas e culturas, a partir do desenvolvimento de uma competência de descentramento de si próprio e do distanciamento em relação à sua própria cultura, língua e sistema de valores.

Estas competências são espelhadas no desenvolvimento de atitudes, capacidades e conhecimentos que se afirmam como um instrumento de acesso ao conhecimento e de desenvolvimento global e harmonioso da criança (Quadro 3).

Conhecimentos	Atitudes	Capacidades
<b>a) Língua e comunicação</b>		
1 - Princípios de funcionamento das línguas;	1- Atenção sobre as línguas, culturas e pessoas;	1- Observação/análise;
2 - Papel da sociedade no funcionamento das línguas;	2 - Sensibilidade para a existência de diferentes línguas e culturas;	2 - Reconhecimento/Identificação;
3 - Princípios sobre funcionamento da comunicação;	3 - Curiosidade;	3 - Comparação;
4 - Estado de evolução permanente das línguas;	4 - Aceitação positiva da diversidade;	4 - Argumentação sobre línguas, culturas, alteridade;
5 - Diversidade linguística/plurilinguismo;	5 - Recetividade à diversidade no geral;	5 - Transferência do conhecimento de uma língua para a compreensão de outra;
6 - Existência de semelhanças e diferenças entre as línguas;	6 - Respeito;	6 - Interação.
7 - Aprendizagem da linguagem.	7 - Prontidão/desejo em contatar com a pluralidade;	
	8 - Motivação para estudar/analisar;	
	9 - Desejo de interagir em ambientes plurilingues e pluriculturais;	
	10 - Espírito crítico;	
	11 - Desejo de construir uma opinião fundamentada;	
	12 - Disposição para desconstruir estereótipos;	
<b>b) Cultura</b>		
1 - Papel da cultura nas relações sociais	13 - Prontidão para um processo de descentramento cultural;	
2 - Perceção da realidade e do mundo condicionada pela cultura	14 - Capacidade de adaptabilidade/flexibilidade;	
3 - O mundo das diferentes culturas	15 - Autoconfiança;	
4 - Particularidades e diferenças culturais	16 - Familiaridade com diferentes línguas e culturas;	
5 - Processo de formação da identidade condicionado, em parte, pela cultura	17 - Aceitação da sua identidade linguística e cultural;	
	18 - Sensibilização para a experiência;	
	19 - Motivação para a aprendizagem de línguas;	
	20 - Construção de uma abordagem à aprendizagem de línguas informada e relevante.	

Quadro 3 - Conhecimentos, atitudes e capacidades promovidas pela SDLC (Candelier, et al., 2007, tradução nossa)

Através de uma análise deste quadro pode verificar-se que os conhecimentos, atitudes e capacidades que a SDLC promove no(a)s aluno(a)s parecem ser importantes nos processos de aprendizagem em geral “pelo exercício e interação das suas estruturas cognitivas e linguísticas”, podendo desenvolver-se “intelectualmente adquirindo uma maior capacidade para aprender outras matérias e para integrar e aceitar culturas diversas transmitidas por línguas e objetos diferentes” (Sequeira, 1993, p. 5).

Pelos conhecimentos, atitudes e capacidades expostos, a SDLC não pode ser comparável ao domínio de outras matérias escolares, mas abrange dimensões sociais e culturais que são determinantes no desenvolvimento de sujeitos que se pretendem atores sociais críticos, ativos e reflexivos na construção de um melhor entendimento no mundo multilingue e multicultural em que vivemos (Banks, 2004; Martins, F. 2008; Skutnabb-Kangas, Maffi & Harmom, 2003).

O trabalho com a diversidade linguística e cultural pode, como temos vindo a apresentar nesta secção, cultivar a criança na interação com outras formas de ver o mundo, desenvolvendo os seus processos de aprendizagem e de construção da identidade. Em síntese, com a SDLC o aluno aprende a ser melhor, aprende a aprender melhor e aprende a conhecer melhor, não só o outro, como a si mesmo e o mundo que o rodeia.

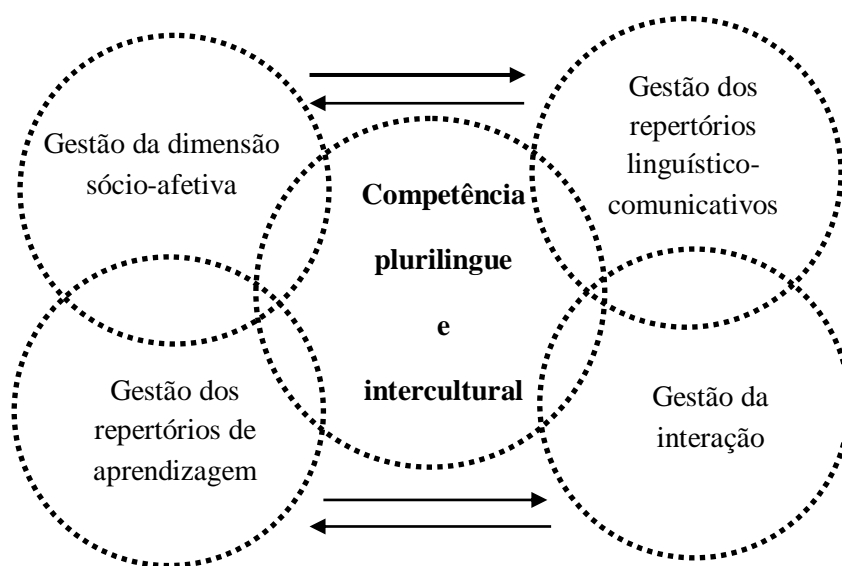
Com o exposto pudemos verificar que é forte o interesse pedagógico-didático da SDLC em termos do desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades, que se podem espelhar no desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural, rumo a uma intercompreensão.

### **2.1.2 - Competência plurilingue e intercultural e intercompreensão**

Entre as competências que a SDLC pode desenvolver destacamos a competência plurilingue e a competência intercultural (CPI) que, apesar de distintas, estão intimamente relacionadas e devem ser trabalhadas conjuntamente. O QECR define-a como “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, revela possuir proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (Conselho da Europa, 2001, p. 231).

A CPI é “desequilibrada, complexa e dinâmica” (Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 26), construindo-se a partir das experiências e do conhecimento pessoal de cada indivíduo em relação às línguas e às culturas com que vai contactando, articulando diferentes saberes e experiências. Esta competência envolve um processo de negociação com outras culturas, animado por um desejo individual de alargar horizontes, num processo de “acquisition of intercultural understanding and the ability to act in linguistically and culturally complex situations” (Byram, 2003, p. 5; ver também Byram, 1997; Byram, Nichols & Stevens, 2001; Melo, 2006).

Desta forma, a CP é entendida como uma competência que se vai desenvolvendo gradativamente ao longo da vida de cada sujeito, estando associada aos diferentes domínios que cada indivíduo tem das línguas. De acordo com Andrade & Araújo e Sá (2003), esta competência abarca quatro dimensões que são dinâmicas, estabelecendo entre si relações de interatividade, agrupando-se e evoluindo segundo os percursos de vida dos sujeitos, como se pode ver no Esquema 4.



Esquema 4 - Dimensões da competência plurilíngua e intercultural (Andrade & Araújo e Sá, 2003)

Refletindo um pouco sobre cada uma destas dimensões, podemos dizer que na *gestão da dimensão sócio-afetiva* se integram as motivações e qualidades que o sujeito cria em interação, bem como com as atitudes face às línguas, povos, culturas e ao próprio ato de comunicação (vontades, disponibilidades, motivações, identidades, afetividades, curiosidade, interesse, auto e heteroconfiança, flexibilidade, partilha, iniciativa para a

comunicação). No que diz respeito à dimensão da *gestão dos repertórios linguístico-comunicativos*, esta remete para a maior ou menor capacidade que o sujeito tem de lidar com a sua história linguística e comunicativa, com os saberes que foi adquirindo sobre diferentes línguas e culturas, onde essas mesmas línguas acabam por ganhar diferentes funções, estatutos e papéis, num percurso de vida composto por experiências de situações e tipos de comunicação diversificados. A dimensão de *gestão dos repertórios de aprendizagem* aponta para a capacidade que o sujeito tem de recorrer a diferentes operações de aprendizagem da linguagem verbal (prestando atenção, comparando, transferindo, memorizando), de modo a observar e a atualizar os processos e meios de aprendizagem de que é capaz em situação de contacto de línguas (identificando problemas, interpretando-os, encontrando meios de resolução). Por fim, a dimensão da *gestão da interação* está relacionada com a utilização de processos interativos próprios das situações de contacto de línguas, tais como a interpretação, a tradução, a mistura ou a alternância códica, onde o sujeito se confronta com o produto discursivo, resultando na forma concreta como lida com as diferentes línguas em contacto, atualiza os vários códigos e gere toda a situação de comunicação intercultural e plurilingue (Andrade & Araújo e Sá, 2003).

A nosso ver, a SDLC, pelos seus objetivos e finalidades, toca estas quatro dimensões, uma vez que promove atitudes de valorização das outras línguas, culturas e interlocutores, o desenvolvimento de conhecimentos sobre o mundo das línguas e das culturas que se vão alargando e reconstruindo com as experiências pessoais, o desenvolvimento de capacidades globais de acesso ao conhecimento e de aprendizagem e a interação com outros códigos linguísticos, num desejo de comunicar e de compreender os outros, nas suas línguas.

Esta competência está intimamente relacionada com a noção de *intercompreensão*. De acordo com Andrade as ideias que se ligam ao conceito de intercompreensão são a “curiosidade pelo outro, pelo diferente linguística e culturalmente”; a “capacidade de tornar transparentes as palavras de outra língua, ou seja, de fazer associações e estabelecer pontes entre línguas”; a “capacidade de dar significado a formas linguísticas desconhecidas ... pela capacidade de dizer por suas próprias palavras ou traduzir, ainda que aproximadamente” e a “agilidade ou elasticidade linguístico-comunicativa, capaz de permitir ao sujeito, em contacto com novos dados verbais, saltar barreiras linguísticas, culturais e comunicativas (2003, p. 16).

Este conceito, apesar de recente, tem surgido como fio condutor de numerosos projetos europeus<sup>33</sup> para o ensino e aprendizagem de línguas e de formação de professores que pretendem responder às crescentes demandas de preservação da diversidade linguística europeia, numa política de promoção do plurilinguismo.

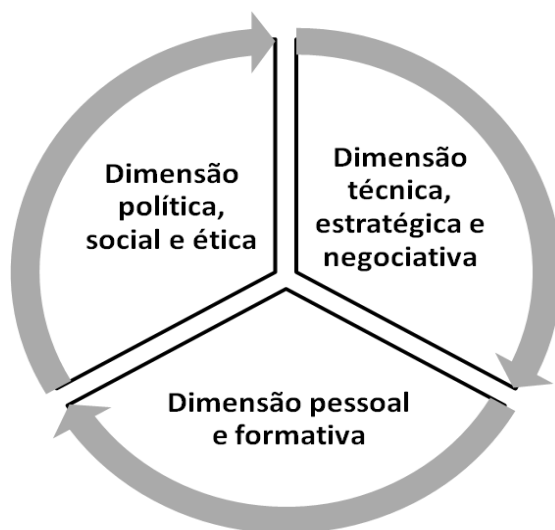
Indo um pouco além, Andrade & Pinho referem que o desenvolvimento da intercompreensão permite “conceber a educação linguística como um espaço de formação global do sujeito” chamando a atenção “para a necessidade de uma ética da comunicação (local e global), capaz de promover a justiça linguística, o diálogo intercultural e a coesão social, pela abertura a outras vozes” (2010, p. 7).

Pelo que temos vindo a apresentar sobre a SDLC, fica claro que a promoção da CPI e da intercompreensão não se pode deixar de fazer sem a valorização da diversidade linguística e cultural e do plurilinguismo, pois a intercompreensão não se confina a uma educação para a compreensão de uma determinada língua, de uma determinada situação comunicativa, à capacidade de escutar e compreender os outros falantes de línguas da mesma família. Implica, simultaneamente, uma dimensão mais global de ensinar a compreensão humana, numa valorização da alteridade, num respeito pelos outros e pelos seus repertórios e numa reconstrução da identidade pessoal pelo contacto com a alteridade.

O conceito de intercompreensão fica mais claro com a definição das três dimensões, de acordo com as investigações realizadas por Pinho (2008), Pinho & Andrade (2007), expressas no seguinte Esquema 5.

---

<sup>33</sup> Ver página da rede RedInter, projeto nº 143339-2008-LLP-PT-KA2-KA2NW – Rede europeia de intercompreensão disponível em <http://redinter.eu/web/>



Esquema 5 – Dimensões da intercompreensão (adaptado de Pinho, 2008)

Para uma compreensão destas dimensões, Pinho (2008) e Pinho & Andrade (2007) referem que na *dimensão política, social e ética*, integra-se a consciencialização dos sujeitos do papel que estes cumprem nas interações de natureza plurilingue e intercultural, assentando num princípio de respeito e de valorização pelas línguas em geral e pela identidade das pessoas que as falam (*ibidem*).

No que diz respeito à *dimensão técnica, estratégica e negociativa*, esta refere-se aos conhecimentos e capacidades linguísticas, comunicativas e cognitivas que permitem que o indivíduo possa interagir em situações de contacto com diferentes línguas e culturas, recorrendo aos seus conhecimentos prévios e ao seu repertório linguístico-comunicativo, num processo de compreensão que implica “aprender e reaprender incessantemente” (Morin, 2000, p. 102).

A última dimensão, a *dimensão pessoal e formativa*, prende-se com as capacidades de consciencialização do indivíduo sobre si mesmo e sobre os outros, sobre os seus valores, atitudes, representações sobre as diferentes línguas, culturas e povos e que o predispõem a uma aceitação ou rejeição dessa diversidade (Pinho, 2008).

Estas três dimensões estão interrelacionadas entre si e reforçam a intercompreensão enquanto processo e produto de atividades de promoção da DLC e do plurilinguismo, enquanto valor social, finalidade comunicativa, mas também como processo de construção de sentidos e de descoberta de novas possibilidades de linguagem ou de modos de (vir a)



ser e estar comunicativo, remetendo para relações mais complexas, mas mais realistas, com os objetos-línguas e com os outros (Andrade & Pinho, 2010).

Se a SDLC tem vindo a afirmar o seu espaço nas práticas educativas, ela não o pode fazer desligada da promoção da intercompreensão e da CPI. Pela sua importância no desenvolvimento de cidadãos plurilingues, mais valorizadores da diversidade, mais capazes de atos felizes e solidários de comunicação, mais respeitadores dos direitos humanos, a intercompreensão deve ser fomentada, a par da CPI, desde os primeiros anos de escolaridade, de forma transversal, nas diversas áreas curriculares, como metas obrigatórias.

Uma vez que, neste estudo, a SDLC foi adotada como uma abordagem pedagógico-didática para o 1º CEB, importa refletir sobre como esta abordagem pode ser explorada nos primeiros anos de escolaridade.

## **2.2 - Como?**

Com a sensibilização à diversidade linguística e cultural espera-se que o(a)s aluno(a)s possam percorrer “um caminho no sentido da pluralidade” (Marques, 2010, p. 62), um caminho no sentido de “*aimer les langues, toutes les langues*” (Beacco in Ploquin, 2008, p. 40).

Perspetivada no quadro de uma abordagem plural, as atividades de SDLC são planificadas e desenvolvidas de modo a oferecer ao(à)s aluno(a)s uma consciencialização da DLC, uma experimentação e contacto com diferentes línguas e culturas, bem como a mobilização de estratégias de comparação, reflexão e intercompreensão; a construção de conhecimentos linguísticos, culturais, metalinguísticos e, por fim, uma sistematização das aprendizagens (Martins, F., 2008). Isto significa que é importante proporcionar ao(à)s aluno(a)s atividades exploradoras de culturas diferentes e manipulação de materiais em outras línguas, capazes de promover o desenvolvimento de uma competência metalinguística, bem como de uma competência metacognitiva em que o(a)s aluno(a)s sejam capazes de sistematizar e refletir sobre as aprendizagens realizadas com as atividades propostas.

Para que a SDLC seja uma abordagem bem-sucedida, importa que o professor do 1º CEB tenha em consideração alguns aspetos metodológicos na fase de planificação e implementação, entre eles:

- a articulação do trabalho em todas as áreas e integração dos saberes – a SDLC não pode ser perspectivada como mais uma disciplina a integrar no currículo, mas sim como um espaço de reconhecimento da diversidade passível de ser abordada nas diferentes áreas (veja-se Gomes, 2006, p. 42);
- o recurso frequente a atividades que permitam o contacto e a aprendizagem de línguas pela “via fantástica” (...) onde o jogo, a diferença e a originalidade impregnem a busca do conhecimento” (Strecht-Ribeiro, 2002, p. 80);
- a adoção de metodologias diferenciadas de trabalho (individual, pares, pequeno-grupo, grupo-turma) para criar uma atmosfera de auto e hétero confiança;
- a construção autobiográfica em atividades de SDLC nas quais o(a)s aluno(a)s falem de si, do que gostam, do que já conhecem e dos contactos com as línguas e culturas, refiram as suas vivências pessoais, com o intuito de estabelecer, desde o início, um envolvimento pessoal e emotivo;
- o desenvolvimento de processos de responsabilização do aluno e de ativação ou aperfeiçoamento de estratégias para aprender a aprender (Delors et al., 1996);
- o recurso à transferência de regras entre códigos e à criatividade e imaginação na produção linguística;
- a utilização de atividades variadas, tendo em conta que a duração da concentração e de atenção das crianças é curta e diferente em cada aluno (Strecht-Ribeiro, 1998).

Em síntese, centrando-nos nestes princípios podemos compreender como se pode implementar atividades ou projetos de SDLC nos primeiros anos de escolaridade, em que o aluno possa

“distanciar-se da sua língua e cumprir uma independência que se consolidará numa melhor educação linguística, mais rica em formas de entender e de se fazer compreender. Para tal são necessárias experiências inovadoras no firmamento da didática de línguas, mantendo o requerimento dos quatro Cs do ensino de línguas aos mais novos: comunicação, cultura, contexto e confiança (Sharpe; 92), e chamando à reflexão todo um conjunto de questões e procedendo a uma aproximação da aprendizagem das L.E.s

por aquela que se poderá designar por via fantástica (Strecht-Ribeiro, 2002, p. 80).

Pela via “fantástica”, pela via do contacto direto com línguas e culturas próximas e distantes, conhecidas ou desconhecidas, familiares ou exóticas pretende-se o desenvolvimento de competências transversais que possibilitem ao(à)s aluno(a)s um alargamento da sua compreensão sobre as línguas, as culturas, os outros, mas acima de tudo sobre si mesmo e sobre o mundo.

Para o desenvolvimento global do aluno, segundo alguns autores, importa privilegiar materiais diversificados, ativos e motivadores que estimulem a curiosidade das crianças (De Pietro, 1999). Poderão ser utilizadas cantilenas ou canções, em diferentes línguas (que levem à impregnação auditiva), atividades manuais como a construção de livros de histórias, o recurso a filmes, a banda desenhada e jogos que impliquem a utilização simultânea de vários tipos de expressão (vejam-se as sugestões pedagógico-didáticas apresentadas por Andrade & Martins, 2007, 2009; Andrade, Martins & Leite, 2002; Candelier et al., 2004; Dias et al., 2010; De Pietro, 1999, 2005; Fróis, 2010; Ferrão-Tavares, Valente & Roldão, 1996; Martins, F., 2008; Martins, Andrade & Bartolomeu, 2002; Nogueira & Vilà, 2000; Perregaux, 1995; Reis 2000; Strecht-Ribeiro, 1998, Valente, 2010 e os materiais construídos no âmbito da União Latina<sup>34</sup>).

De forma a sintetizar o que temos vindo a apresentar, e inspiradas no trabalho realizado por Guilherme (2002) e Freire (1975), defendemos que a SDLC deve assumir-se como uma pedagogia:

- do diálogo - de um diálogo intercultural que permita a interação e valorização do contacto com o outro;
- de “empowerment” - de igualdade de oportunidades, especialmente ao(à)s aluno(a)s pertencentes a minorias que têm as suas oportunidades limitadas pelos contextos sociais, familiares, culturais em que estão inseridos;
- da e para a ação - de promoção de conhecimentos vários sobre a diversidade, sobre as línguas e culturas, espelhados numa dimensão prática e utilitária da comunicação, possibilitando que o(a)s aluno(a)s sejam capazes de intervir de forma crítica e responsável nos contextos em que se movem e se moverão;

---

<sup>34</sup> A União Latina é uma organização internacional fundada em 1954, que reúne 36 Estados-membros, consagrada à promoção da diversidade cultural e plurilinguismo. Informações disponíveis em <http://www.unilat.org/DPEL/pt>

- do pensamento crítico – de desmistificação de mitos associados à diversidade e que estão na base dos preconceitos, estereótipos e discriminações, construindo a sua opinião e pensamento baseados no conhecimento esclarecido sobre as diferentes culturas e línguas e os povos que as falam;

- de esperança e de liberdade – de promoção da construção de um mundo mais solidário, onde a diversidade caminhe a par com o respeito e seja vista como um motor de criatividade e de desenvolvimento.

Expostos os princípios e pressupostos sobre a SDLC, vejamos, sumariamente, o que tem acontecido no nosso país relativamente ao desenvolvimento desta abordagem nos primeiros anos de escolaridade.

### **2.3 - Sensibilização à diversidade linguística e cultural em contexto nacional**

Fazendo uma breve retrospectiva histórica pelos textos de política linguística portuguesa podemos apontar o primeiro registo no sentido de promover a DLC, na *Lei de bases do sistema educativo português* (Assembleia da República, 1986), Lei nº 46, de 1986, revogada pela Lei 49 de agosto de 2005<sup>35</sup>. Nela encontramos algumas recomendações tais como:

- “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (artigo 2º, n.º 5);

- o “assegurar o 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” (artigo 3º, d);

- o “proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda” (no ensino básico) (artigo.º 7º, d) (Assembleia da República, 1986).

---

<sup>35</sup> Documento disponível em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>

Apesar de estar implícita na *Lei de bases do sistema educativo português* a valorização das línguas e das culturas dos indivíduos e a aprendizagem de uma língua estrangeira a partir do 2º CEB, desde 1986, apenas em 1989 surge a possibilidade de inserir uma língua estrangeira no 1º CEB. Tal acontece com o Decreto-Lei 286/89 de 29 de agosto, artigo 5º, que foi revogado pelo Decreto-lei nº 6 de 18 de janeiro de 2001<sup>36</sup>. Nele pode ler-se, no capítulo II, artigo 7º, que “as escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral”.

Neste documento não se fala de ensino precoce de línguas estrangeiras, mas sim de uma “sensibilização”, o que “passa pela criação de uma atitude positiva em relação às línguas e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar ou de ouvir essa língua, pelo desenvolver da sensibilidade estética” (Ferrão-Tavares, Valente & Roldão, 1996, p. 52).

A partir da publicação deste documento começaram a ser desenvolvidos alguns projetos, não de sensibilização, mas sim de ensino de línguas estrangeiras no ensino primário, principalmente de inglês e de francês. Em 1996, Ferrão-Tavares, Valente & Roldão afirmavam que, em Portugal, entre os anos de 1993-1994, havia 10372 aluno(a)s envolvido(a)s em atividades de ensino precoce de línguas estrangeiras, em 194 escolas, sendo as línguas abordadas o francês (48%), o inglês (40%), o francês e o inglês em paralelo ou em simultâneo (11,5%) e o alemão (0,5%).

Em 1997, a língua gestual portuguesa foi também consagrada na Constituição da República através do artigo 74, alínea h de 1997<sup>37</sup> que salienta o papel do Estado português na proteção e valorização da língua gestual portuguesa. Um ano mais tarde, esta ideia foi reforçada com o Despacho 7520/98, de 17 de abril<sup>38</sup>, com a definição de condições para a criação e funcionamento de unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos em cerca de quarenta estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário.

Na Lei n.º 7/99 de 29 de janeiro<sup>39</sup>, o mirandês foi reconhecido como língua oficial em Portugal, tornando-se língua cooficial juntamente com a língua portuguesa. Assim, fica

---

<sup>36</sup> Documento disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.PDF>

<sup>37</sup> Documento disponível em [http://www.cidadevirtual.pt/cpr/legis/crp\\_97\\_sel.html#Artigo74](http://www.cidadevirtual.pt/cpr/legis/crp_97_sel.html#Artigo74)

<sup>38</sup> Documento disponível em <http://portal.ua.pt/lex/default1.asp?op=35&decreto=46>

<sup>39</sup> Documento disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1999/01/024A00/05740574.pdf>

decretado o direito ao(a)s aluno(a)s do concelho de Miranda do Douro de aprenderem o mirandês, sendo a sua aprendizagem facultada como elemento enriquecedor do currículo mas não como seu constituinte e organizador (Simões, 2006).

A importância do *Português como Língua Segunda* foi também evidenciada, com a Lei nº 105 de 31 de agosto de 2001, decretando o Ministério da Educação que as escolas devem proporcionar a aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda com atividades curriculares específicas (Assembleia da República, 2001). Neste âmbito, delibera-se, no artigo 1º, o estatuto legal do mediador sociocultural que tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social” e, no artigo 2º, que “o mediador sociocultural promove o diálogo intercultural, estimulando o respeito e o melhor conhecimento da diversidade cultural e a inclusão social” (*ibidem*, p. 5586).

No mesmo ano, o Ministério da Educação apresentou as competências gerais que o(a)s aluno(a)s têm que desenvolver e adquirir ao longo do ensino básico (1º ao 9º ano de escolaridade) com o documento *Currículo nacional do Ensino Básico – competências essenciais*, e que foram definidas tendo por base princípios relacionados com a alteridade, tais como:

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

Como podemos constatar, estes princípios apontam para uma valorização das línguas e das culturas, postas em destaque ao longo das diversas áreas curriculares disciplinares apresentadas no documento. Nele afirma-se, explicitamente, que as aprendizagens em línguas estrangeiras, no 1º CEB, deverão ser orientadas no sentido de uma SDLC, sendo que a abertura da escola a essa pluralidade “traduzir-se-á na criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas, ao estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver”

(ME, 2001a, p. 45), ou seja, um lugar de promoção de atitudes positivas em relação à alteridade, isto é, a outras línguas e culturas (Martins, Andrade & Bartolomeu, 2002).

Em 2005, com o Despacho 14753 (2ª série) de 5 de julho de 2005,<sup>40</sup> o Ministério da Educação concedeu apoio financeiro para o desenvolvimento do programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos do 1º CEB público (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005). Esta medida pretende contribuir, no discurso do Ministério da Educação, para o desenvolvimento no(a)s aluno(a)s de competências linguísticas, fomentar o interesse pela aprendizagem do inglês ao longo da vida, desenvolver a cidadania, bem como aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa, como se pode ler no preâmbulo do despacho:

“Tendo em conta os padrões europeus, o sistema educativo português necessita de recuperar o seu atraso pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do inglês desde o 1º ciclo. O ensino do inglês desde o 1º ciclo é importante para a construção de uma consciência plurilingue e plurinacional e é elemento fundamental da cidadania, no quadro crescente da mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia a que pertencemos” (ME, 2005, p. 9785).

O ensino do inglês está, atualmente, desenhado como oferta educativa de enriquecimento curricular gratuita do 1º ao 4º ano de escolaridade (ver o Despacho n.º 8683/2011. D.R. n.º 122, Série II de 2011-06-28<sup>41</sup> que altera o despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio). Esta medida pretendeu ir ao encontro das recomendações da Comissão das Comunidades Europeias (2003, 2007) do ensino da língua materna mais duas.

Nos documentos orientadores do ensino do inglês para o 1º e 2º anos (Dias & Toste, 2006) e para o 3º e 4º anos (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005) estão explícitas como finalidades do ensino desta língua a promoção da diversidade linguística e cultural,

“sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s); fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua” (Bento et al., 2005, p. 11).

---

<sup>40</sup>Documento disponível em <http://diario.vlex.pt/vid/despacho-serie-julho33147593>

<sup>41</sup> Documento disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2011/06/122000000/2705627064.pdf>

A necessidade de estimular a sensibilização para a diversidade linguística e cultural, a par do ensino de uma LE, é também reforçada pelos resultados divulgados em 2006 de um estudo realizado pelo Eurobarómetro - *Os europeus e as suas línguas* - com base em 28694 entrevistas diretas (realizadas entre novembro e dezembro de 2005) a pessoas com mais de 15 anos de 29 países. Os dados obtidos mostram-nos que Portugal é o país da UE onde menos se valoriza a aprendizagem de outra língua para além da materna (73% contra 93% de média na UE). É também o único país onde este sentimento se manteve igual desde o estudo promovido pelo mesmo organismo em 2001, sobre os europeus e as línguas (Eurobarómetro, 2006).

No relatório sobre os dados obtidos, pode ler-se que Portugal é o quinto país da União Europeia com mais pessoas que não sabem outra língua para além da materna (58%), um valor que aumentou desde o inquérito de 2001 (*ibidem*). A seguir a países como a Itália e a Espanha, Portugal é o país com pior proporção de cidadãos que aprenderam línguas na escola. A maioria fê-lo no ensino secundário e apenas 4% dos portugueses que sabem outra língua para além da materna aprenderam a falá-la na escola primária. Apesar disto, cerca de 80% dos portugueses consideram que a melhor idade para aprender uma segunda língua é dos 6 aos 12 anos, precisamente durante o 1º e 2º CEB. O nosso país ocupa também a pior posição no número de inquiridos que pretende melhorar os seus conhecimentos linguísticos no próximo ano (9% contra 21% de média na UE). São apontadas, como razões para esta falta de investimento na aprendizagem, a falta de motivação e o elevado custo dos estudos linguísticos (*ibidem*).

Conscientes desta realidade revelada em números concretos pelo Eurobarómetro (2006), várias instituições nacionais de ensino têm desenvolvido vários projetos para promover um ensino de línguas promotor da diversidade, do contacto com diferentes línguas e culturas e do gosto pela aprendizagem de línguas nos diferentes níveis de escolaridade. Entre esses projetos salientamos o projeto educativo *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*<sup>42</sup> (2007-2010), desenvolvido pela Universidade de Aveiro, do qual fizemos parte. No livro publicado sobre os resultados obtidos no projeto pode ler-se que

“o conhecimento construído pelos participantes da oficina de formação que aqui analisámos traduz-se em projetos educativos que se desenvolveram em

---

<sup>42</sup> Ver mais informações sobre o projeto em <http://www.ua.pt/cidfff/lale/PageText.aspx?id=10394>



contextos reais de ensino/aprendizagem, pela definição de objetivos de educação plurilingue, pela conceção e implementação de estratégias e pela sua avaliação nos terrenos educativos. Esse conhecimento, vindo da prática, da investigação teórica, da intervenção prática e da reflexão, confronto e avaliação parece revelar-se como um conhecimento pertinente para a transformação das escolas portuguesas em espaços educativos mais plurais e solidários do ponto de vista linguístico e comunicativo (...) os autores do projeto sabem agora que o curriculum escolar português é pouco amigo das línguas, sendo desejável e urgente uma gestão curricular, integrada e flexível das línguas, ligadas a uma educação inclusiva, uma educação para a paz, uma educação para a cidadania europeia, onde se compreenda a importância de uma educação para as línguas, as literaturas e as culturas” (Martins et al., 2010, p. 110).

Esta afirmação permite-nos verificar que os professores, quando envolvidos em projetos teórico-práticos de conceção, implementação e avaliação de práticas de SDLC e de promoção do plurilinguismo, podem tornar-se excelentes veículos de promoção de um currículo mais amigo das línguas, e integrador da diversidade linguística e cultural, numa perspetiva global de educação inclusiva, para a paz e para a cidadania democrática.

Face à constatação, expressa pelas autoras supracitadas, de que o currículo escolar português é “pouco amigo das línguas”, as várias instituições de ensino superior são chamadas, cada vez mais, a “remar contra a corrente”, e a continuar a investir na formação inicial e contínua de professores, de modo a que estes sejam capazes de articular o ensino de línguas com os desafios da promoção da diversidade linguística e cultural e do plurilinguismo.

Para os primeiros anos de escolaridade é desejável que a SDLC seja mais reconhecida no nosso país e desenvolvida por professores de línguas que lecionam o inglês como atividade de enriquecimento curricular (veja-se Dias, Gomes, Marques, Sá & Sérgio, 2009; Valente, 2010), mas também por professores generalistas do 1º CEB (Sá, 2007; Marques, 2010; Clemente, Martins & Vieira, 2010), em articulação com as restantes áreas do currículo. Vejamos como esta abordagem pode ser desenvolvida por professores generalistas do 1º CEB, de uma forma transversal, à luz de uma educação para a sustentabilidade.

### 3 - Diversidade linguística e cultural e sustentabilidade no currículo do 1º CEB 1º

#### 3.1- Potencialidades do “cruzamento” de abordagens compartmentadas

Como referimos, na introdução deste trabalho, o grande objetivo deste estudo é construir, implementar e avaliar práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para a sustentabilidade no currículo do 1º CEB, compreendendo que mais valias tal abordagem traz para as crianças.

Nesta secção passamos a refletir sobre as potencialidades do “cruzamento” da SDLC e da EDS, a partir de alguns estudos. Lembramos, como primeira grande referência, o documento de apresentação da UNESCO, em 2005, da *Década da educação para o desenvolvimento sustentável*, onde as três dimensões do desenvolvimento sustentável – ambiente, sociedade e economia - surgem entrelaçadas com a dimensão da cultura. Acrescentamos que os estudos realizados pela organização *Terralingua: Partnerships for Linguistic and Biological Diversity*, desde 1996, apontam no sentido da existência de uma correlação muito forte entre a diversidade linguística e cultural e a biodiversidade (Harmon, 2001; Maffi, 2001; Maffi & Woodley, 2010; Skutnabb-Kangas, Maffi & Harmon, 2003, Skutnabb-Kangas, 2000). Na página desta organização<sup>43</sup> pode ler-se que a sustentabilidade dos ambientes naturais caminha de mãos dadas com a sustentabilidade das comunidades humanas a eles associadas e vice-versa falando-se, por isso, na urgência de preservar a diversidade biocultural (Maffi, 2001).

Alguns dos estudos realizados sobre os principais saberes que a educação do século XXI deve promover, revelam-nos ainda a necessidade de uma abordagem integradora em que as preocupações com a cidadania, a alteridade, a democracia, a equidade sejam consideradas paralelamente às preocupações com o equilíbrio ecológico, num aprender a ser e a fazer. Desses estudos, destacamos o trabalho realizado em 1996, por uma comissão nomeada pela UNESCO e presidida por Jacques Delors, que elegeu o *aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos*, como os quatro

---

<sup>43</sup> Página da organização *Terralingua* disponível em <http://www.terralingua.org>

grandes pilares da educação para o século XXI, numa relação dialética em que ser/conviver e fazer/aprender estão inteligivelmente ligados (Delors, et al., 1996).

No âmbito da proclamação do ano 2000 como o ano *Internacional da cultura de paz*, um grupo de Prémios Nobel da Paz redigiu o *Manifesto 2000*, pela altura da celebração do 50º aniversário da *Declaração universal dos direitos humanos*, onde se declararam cinco compromissos a que todos os povos se deveriam predispor para a promoção da paz: respeitar todas as vidas; rejeitar a violência; partilhar a generosidade; ouvir para compreender; preservar o planeta e reinventar a solidariedade (UNESCO, 2000). Nestes compromissos ficam claramente expressas preocupações relacionadas com o aprender a viver com a diversidade humana num clima de paz, compreensão, valorização e solidariedade, a par das preocupações com a preservação e proteção ambiental do planeta.

No livro *Sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2000) define como principais preocupações educativas educar sobre as cegueiras do conhecimento, sobre o erro e a ilusão, sobre o conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena; preparar para enfrentar as incertezas e ensinar a compreensão e a ética do género humano.

No sentido de ajudar a escola portuguesa a preparar o(a)s aluno(a)s para lidar com toda a diversidade, imprevisibilidade e incerteza das sociedades atuais, de forma a permitir-lhes gerir o presente e projetar o futuro como cidadãos realizados, conscientes e atualizados, desenvolveu-se um estudo, no qual se definiram os saberes básicos da educação para o século XXI (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004). Assim, definiram-se cinco saberes básicos, relacionados com os quatro pilares definidos por Delors et al. (1996): *aprender a aprender*, ou seja, mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar a informação, bem como para a avaliar criteriosamente, tendo em vista transformá-la em conhecimento; *comunicar adequadamente* isto é, usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação; *cidadania ativa*, que se refere ao saber agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro de sociedades modernas que se querem abertas e democráticas; *espírito crítico*, ou seja, ser capaz de construir uma opinião pessoal com base em argumentos; e, por fim, *resolver situações problemáticas e conflitos*, isto é, saber mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos que se interpõem entre uma dada situação e uma situação futura identificada (*ibidem*).

Num artigo sobre a “nova educação” na sociedade da informação e do conhecimento, Carneiro (2007) sublinha a necessidade da escola do século XXI fomentar no(a)s aluno(a)s o aprender a condição humana, o aprender a viver a cidadania, o aprender a cultura, o aprender a transformar a informação em conhecimento, o aprender a gerir uma identidade vocacional e o aprender a construir sabedoria.

Todos estes estudos apontam para uma abordagem sistémica da aprendizagem e levantam-nos o véu sobre a possibilidade de relacionar o ensino de línguas com a educação para a sustentabilidade, numa metodologia educativa que se constitua, de alguma forma, uma resposta, ainda que ténue, aos principais desafios educativos para o século XXI: desafios de educar para conviver na cultura global (Jares, 2007; Milligan & Wood, 2010; Sacristán, 2003), para a solidariedade, para a valorização da diversidade, para a construção de sabedoria, pelo aprender a aprender, para o “crescimento” do pensamento crítico e da criatividade (Li, 2011), enfim, para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, na era planetária (Morin, 2004; Marques, 2010; Marques & Martins, 2010),

A integração da SDLC na ótica de uma EDS reveste-se de argumentos que não se centram unicamente no desenvolvimento dos saberes básicos da educação para este século, apresentados pelos diferentes projetos, mas constitui-se uma resposta à necessidade de educar em escolas abertas ao mundo (Pedrosa & Mateus, 2001). Nessas escolas abertas ao mundo, a diversidade linguística e cultural e a EDS têm de “dar as mãos”, pois “o motor do desenvolvimento é cada vez mais conexo com a ideia de combinação criativa de diferentes e de pluralismo cultural” (Carneiro, 2008, p. 80.).

Nesta perspetiva, as línguas, as culturas e a sustentabilidade surgem como elementos estruturantes num currículo que Yates & Grumet (2011) definem numa dualidade entre integração do currículo no mundo atual e a inclusão do mundo no currículo atual. Acreditamos que o mundo pode entrar no currículo do 1º CEB com abordagens transversais em que o conhecimento não seja apresentado em “gavetas compartimentadas”, mas como fruto de interações e relações entre diferentes áreas do saber. Neste acreditar, a diversidade linguística e cultural articulada com a promoção do desenvolvimento sustentável e da paz é um desafio para os atuais sistemas políticos e educativos (Kutukdjian & Corbet, 2009, veja-se também Campbell, 2001). Este desafio relaciona-se com a formação de cidadãos capazes de compreender o outro, as suas línguas e culturas,

compreender o mundo e agir com mais sabedoria sobre ele, numa relação harmoniosa entre o sujeito, o outro e o ambiente.

Face ao exposto, consideramos fundamental que o currículo seja concebido e gerido de forma a englobar a SDLC, no âmbito de uma educação para a sustentabilidade que procure fomentar o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e da intercompreensão, de forma integrada e interdisciplinar. Para tal é fundamental a construção de um currículo integrado face a um currículo disciplinar, isto é, um currículo aberto que permita que as escolas contextualizem os conteúdos da aprendizagem, incorporando conhecimentos, valores culturais e sociais da comunidade a que a escola pertence (Fernández, 2009).

Nesta ótica de perspetivar o currículo como um espaço aberto e integrado, a diversidade e a sustentabilidade devem surgir como palavras-chave no quotidiano da vida escolar. Para que possamos compreender como tal propósito se pode materializar nas práticas educativas, observemos, na secção seguinte, as entradas da abordagem SDLC-EDS no currículo do 1º CEB.

### **3.2 – Entradas de uma abordagem SDLC-EDS no currículo**

Como temos vindo a expor, defendemos, no currículo do 1º CEB, a sensibilização à diversidade linguística e cultural, como uma parte fundamental da educação para o desenvolvimento sustentável na medida em que estes dois processos se afirmam, cada vez mais, como duas faces da mesma moeda, representando “la versión de una nueva cultura, una nueva manera de organizar las relaciones humanas y, también, una nueva manera de entender la relación de la humanidad con el resto de la biosfera, y, sobre todo, un compromiso con el futuro” (Fanlo, 2004, p. 26).

O cruzamento que defendemos entre a diversidade e a sustentabilidade está, como vimos na secção anterior, presente implicitamente em vários estudos realizados sobre os desafios da educação do século XXI, mas podemos dizer que a investigação sobre esta relação é ainda muito escassa, pretendendo este estudo ser um contributo nesse sentido.

No nosso estudo consideramos que as abordagens SDLC-EDS devem entrar no currículo do 1º CEB, numa relação interdisciplinar. Não sendo nossa intenção fazer uma

caracterização das várias noções de interdisciplinaridade, mas tendo em conta a investigação realizada sobre este conceito (Colet, 2004; Fazenda, 1979; Gusdorf, 1990; Morgado, 2010; Piaget, 1972; Paviani, 2004; Pombo, 1993) apresentamo-lo à luz do entendimento de Gusdorf (1990). Parafraseando o autor, a interdisciplinaridade é a pluralidade, a justaposição e a coesão de saberes diferentes na procura de um espaço comum, onde cada profissional promove a abertura de pensamento, desperta a curiosidade além de si mesmo e aceita esforçar-se fora do seu domínio próprio e da sua própria linguagem técnica, para se aventurar num domínio de que não é proprietário exclusivo.

A ideia de que a fragmentação do conhecimento facilita a compreensão do conhecimento científico orientou a elaboração dos currículos em disciplinas consideradas indispensáveis à construção do saber escolar. Tal simplificação, se facilitou, por um lado, a prática educativa, limitou, por outro, o desenvolvimento da compreensão de fenómenos mais complexos.

A solução para este problema pode passar por relacionar as várias áreas do currículo, ou seja, apostar em projetos interdisciplinares. Assim sendo, desenvolver uma abordagem em que a SDLC seja conceptualizada à luz de uma educação para a sustentabilidade, é apostar na construção de um espaço comum no currículo, onde línguas, culturas e ambientes, sejam abordados simultaneamente. É adotar “uma estratégia, um meio, uma mediação, uma razão instrumental, um permanente diálogo entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo” (...) que requer a “busca e a sistematização de conhecimentos provenientes de diversas áreas do conhecimento para resolver problemas reais” (Paviani, 2004, p. 19-21).

É precisamente como resposta a um problema real de insustentabilidade e como constatação do facto de que o currículo da escola não tem acompanhado as mudanças da sociedade, que a relação interdisciplinar que preconizamos neste estudo surge. Atentemos nas palavras de Leite, quando afirma que não podemos aceitar uma escola

“que se preocupa apenas em ensinar e preparar os alunos para um fim determinado e para o exercício de um papel na sociedade que é para cada um prescrito. Não podemos aceitar o currículo sinónimo dos objetivos a atingir e que é estruturado de forma que os professores tenham pouca possibilidade de o alterar, desejando-se que assumam o papel de consumidores desse currículo concebido a nível nacional” (2003, p. 150).

Nesta linha de pensamento, não podemos encarar mais a escola numa perspetiva tradicional, marcada na sua organização por critérios seletivos que têm como base a conceção homogeneizadora do ensino como um mecanismo de constituição de um tipo único de cidadão, “*currículo de tamanho único pronto-a-vestir*” (Formosinho, 1987). Currículo único, normas únicas, métodos únicos, provas únicas, escola única, tratamento único dos processos de ensino e aprendizagem - esta conceção reflete um modelo caracterizado pela uniformidade nas abordagens educativas, onde a diversidade é encarada como uma anomalia, uma patologia que justifica o fracasso escolar de tanto(a)s aluno(a)s, constituindo-se uma barreira ao processo homogeneizador esperado pela instituição escolar. O não reconhecimento da diversidade como um recurso existente na escola e o ciclo constituído pela rotulação, discriminação e exclusão do aluno, contribuiu, e ainda continua a contribuir, para aprofundar as desigualdades escolares ao invés de combatê-las (Duk, 2006).

Perante o modelo dominante de escola reprodutora, a alternativa é a escola transformadora da sociedade e do individuo (Fernández, 2009), uma escola que possa garantir a igualdade de oportunidades a todas as crianças e o sucesso educativo e que seja capaz de adequar a educação à nova realidade de diversidade, a partir de um currículo gerido interculturalmente, que seja humanista e que apele ao respeito, à tolerância e à convivência pacífica entre diferentes (Cardoso, 1996; 1998).

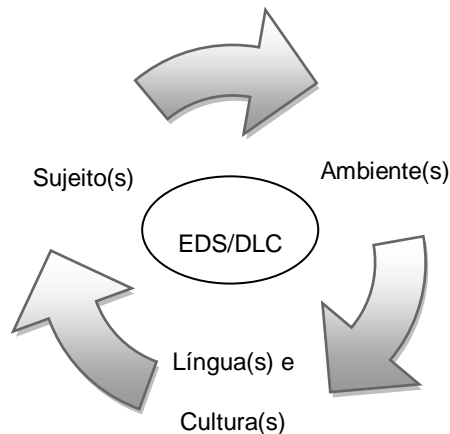
No seguimento destas ideias, concebe-se como necessário que a diversidade seja perspetivada como referência para o currículo (González, 2002). O currículo, nesta perspetiva, caracteriza-se por “oferecer soluciones a los problemas socioeducativos, tales como la convivencia de diferentes etnias, los problemas de escolarización y los temas relacionados com la selección del currículo” (Ruiz, 2005, p. 68).

Uma escola centrada na gestão contextualizada do currículo é uma escola que consegue definir com clareza em que tipo de projeto educativo se encontra empenhada e o currículo perspetivado como um projeto “é um processo negociado, partilhado, é uma prática que procura estabelecer a ligação entre a intenção e a realidade, um processo de (des)construção do conhecimento” (Morgado & Paraskeva, 2000, p. 20, veja-se ainda Alonso, 2001; Pacheco, 1996; Roldão, 1999). É numa escola centrada no currículo como um projeto de promoção da sustentabilidade, um currículo potenciador de um processo de

(des)construção do conhecimento espartilhado e de (re)construção de conhecimento mais holístico que consideramos importante apostar.

Neste quadro, pretende-se que as escolas estimulem os seus aluno(a)s para tomar consciência dos seus próprios valores e dos valores dos outros e para aprender a apreciar a(s) cultura(s) dos outros, o seu mundo e o mundo dos outros. Por outras palavras, podemos dizer que, num currículo organizado na e para a sustentabilidade, se procura que as crianças desenvolvam atitudes de abertura e de respeito, vontade de conhecer o outro e de participar em intercâmbios linguísticos e culturais, preparando-se para virem a ser cidadãos comprometidos em aprender a viver juntos (Delors et al., 1996), num planeta que importa cuidar. Só desta forma a educação pode contribuir para uma cultura de interrelações e, conseqüentemente, de desenvolvimento sustentável, o que inclui o diálogo e a paz como valores.

Numa intenção de promover um currículo socialmente comprometido (Barroso & Leite, 2011), cimentado em “esperanças solidárias” (Carrillo, 2008, p. 112), esperança de um mundo melhor, de um ambiente melhor, de pessoas melhores, a SDLC entra no currículo no quadro de uma EDS, em três dimensões que os processos educativos devem contemplar: os sujeito(s), os ambiente(s) e as língua(s) e cultura(s) (Andrade, 2009; Andrade & Sá, no prelo), como apresentamos no Esquema 6.



Esquema 6 – Entradas da SDLC-EDS no currículo (Andrade, 2009)

A entrada referente ao(s) *sujeito(s)* coloca no centro das preocupações curriculares o sujeito, a sua singularidade e a sua identidade, bem como a sua capacidade de agir, de compreender, de aprender e o seu desejo de ser e continuar a reconstruir-se na interação com o outro e com o diverso. As atividades de SDLC-EDS podem promover o



desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, capacidades várias que ajudam os aprendentes a construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro.

Como escreve Andrade, trata-se 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” (2009, p. 34 ).

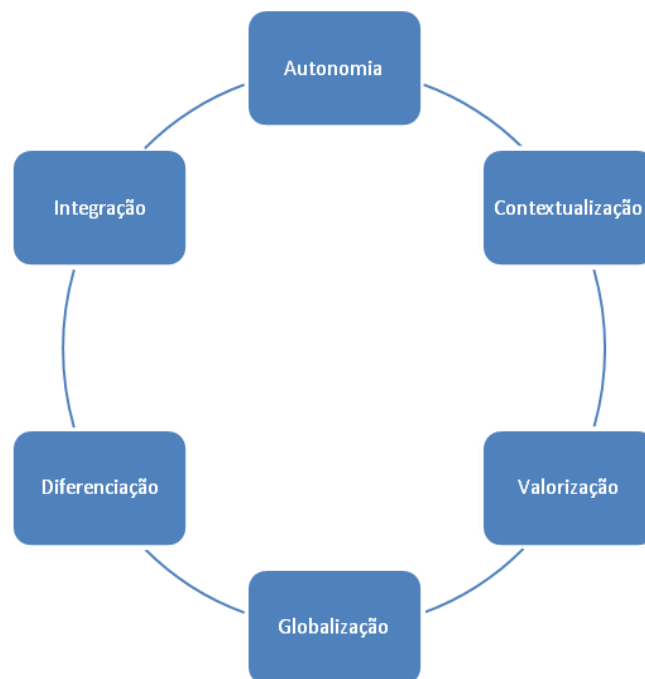
No que diz respeito à dimensão do(s) *ambiente(s)*, esta é justificada pelo enfoque que se dá aos contextos em que o sujeito se move, à sua relação com esses mesmos contextos, bem como ao modo como condicionam a sua ação e identidade. Esta dimensão diz respeito aos contextos naturais, sociais, culturais e económicos em que os sujeitos se integram, mas também aos contextos que, embora distantes, condicionam pela globalização os contextos locais. No fundo trata-se dos níveis concêntricos da estrutura ecológica de Bronfenbrenner (1980): o *microsistema*, o *mesossistema*, o *exossistema* e o *macrossistema*. É na interação com estes diferentes contextos que o sujeito se vai gradualmente construindo como pessoa e organizando as suas representações do mundo, assim como a compreensão da necessidade de intervir no mundo (veja-se Portugal, 1992; Rodrigues & Sá-Chaves, 2004). Esta entrada foi justificada pela autora (Andrade, 2009) pela necessidade de “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)” (ver ainda Andrade & Sá, no prelo).

Por último, nas abordagens SDLC-EDS faz-se fundamental a focalização no(s) objeto(s) língua(s), objetos de estudo privilegiados da sensibilização à diversidade linguística e cultural (Candelier et al., 2007). Neste modelo de educação para a diversidade linguística e cultural, o objeto de reflexão e de estudo não se centra numa língua em particular, nem se justifica somente no quadro do ensino e aprendizagem de uma língua

estrangeira, mas cimenta-se no contacto com diferentes línguas que tragam para o contexto escolar “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” (Andrade, 2009, p. 35).

Como refere Lo Bianco, “new times” requerem “world kids, world citizens” (2006) e, na nossa ótica, o currículo dos primeiros anos de escolaridade contribui para a formação de crianças do mundo, cidadãos planetários, se baseado na diversidade e sustentabilidade.

De forma a sintetizar tudo o que temos vindo a apresentar até aqui sobre a entrada das abordagens SDLC-EDS no currículo, apresentamos, no Esquema 7, os princípios de ação de um currículo valorizador da sustentabilidade.



Esquema 7 - Princípios das abordagens SDLC-EDS (adaptado de Coste, 2005)

Com este esquema, apresentamos seis princípios de ação das abordagens SDLC-EDS que consideramos importante ter em consideração aquando da planificação e implementação de atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para a sustentabilidade, numa “organização curricularmente inteligente” (Leite, 2006, p. 77).

As abordagens SDLC-EDS implicam, por um lado, uma *globalização*, isto é, uma conceção global das línguas, das culturas, do ambiente e, por outro lado, uma *contextualização*, ou seja, uma adaptação ao contexto social e cultural do meio envolvente e às características, motivações e repertórios do(a)s aluno(a)s.

Estas abordagens pressupõem uma ação de *valorização* das línguas e culturas do(a)s aluno(a)s, das suas identidades, bem como uma ação de *diferenciação* dos objetivos educativos, dos materiais utilizados, das estratégias de ensino e aprendizagem adotadas, das temáticas e dos conteúdos.

Consideramos que é necessário, neste tipo de abordagens, promover a sua *integração* com as outras áreas do currículo, no próprio projeto educativo de escola e de turma, mas também impulsionar, sempre que possível, a integração das famílias do(a)s aluno(a)s e da comunidade educativa na sala de aula e na escola. Por último, a *autonomia* assume-se como um princípio fundamental na promoção da SDLC no quadro de uma EDS. Autonomia intrinsecamente relacionada com a responsabilidade do professor em gerir o currículo de forma flexível, mas também autonomia facultada ao aluno na realização das atividades propostas.

O trabalho com a SDLC-EDS assente nestes princípios afigura-se como importante na construção de um currículo perspetivado como um instrumento educacional, social e cultural (Oliveira, 2008) privilegiado para o desenvolvimento de competências fundamentais no(a)s aluno(a)s, definidas como um saber em ação e não como conteúdos acumulados que pouca influência têm para o agir no quotidiano (Perrenoud, 1995).

Neste sentido, julgamos que a utilização de uma abordagem SDLC-EDS, nos primeiros anos de escolaridade, pode responder a muitos dos desafios colocados à escola do século XXI, pela promoção de uma ação educativa integradora da diversidade linguística e cultural e da sustentabilidade, de forma inseparável.

### **Em síntese...**

Na ótica dos estudos já realizados, este capítulo pretendeu justificar, por um lado, as mais valias de integrar práticas educativas promotoras da diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade e, por outro lado, a sua integração no quadro de uma educação para o desenvolvimento sustentável. O conceito de DS compreende as questões relacionadas com o ambiente e com a economia, mas está bem mais relacionado com a cultura, a saber, com os valores que as pessoas cultivam e com a forma como concebem a sua relação com os outros (UNESCO, 1997, 2006).

Apresentámos os argumentos cognitivos (desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, culturais, de conhecimentos sobre o mundo, da competência metalinguística, da memória, da criatividade), éticos (promoção dos direitos humanos, da coesão social e da paz), económicos (desenvolvimento de competências linguísticas fundamentais para a mobilidade e para a empregabilidade) e socioculturais (desenvolvimento de atitudes de respeito pelo outro e de valorização da diversidade e da tolerância). Como metas finais e obrigatórias da SDLC enunciámos o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural rumo a uma intercompreensão, traduzida no desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades de comunicação e de diálogo. Também apresentámos o modo como esta abordagem tem sido desenvolvida, no nosso país, nos primeiros anos de escolaridade.

Como ideias-chave podemos reter que a valorização da diversidade, encarada como uma condição humana, é indispensável para a participação social e o exercício da cidadania. Neste desígnio, a SDLC pode dar um forte contributo, num trabalho interdisciplinar que possa contribuir para os objetivos de todas as áreas do currículo, numa focalização em três dimensões, sujeito(s), língua(s) e cultura(s) e ambiente(s), que cabe ao professor integrar no seu projeto educativo de forma efetiva e transversal.

A ambição das abordagens que relacionam a diversidade linguística e cultural e a educação para o desenvolvimento, abordagens que designamos por abordagens SDLC-EDS, consubstancia-se, para nós, na formação do(a)s aluno(a)s para comunicar com o outro, compreender o outro e o seu mundo e ser responsável para com o planeta Terra, ou seja, de aluno(a)s capazes de interagirem com os demais e com a natureza de uma forma mais sábia, justa, harmoniosa e sustentável.



## **CAPÍTULO III**

### **DO PROJETO INVESTIGATIVO AO PROJETO EDUCATIVO**



## Nota introdutória

Com o projeto de investigação de que aqui damos conta é nosso objetivo produzir conhecimento sobre abordagens da SDLC à luz de uma educação para a sustentabilidade. Temos a convicção de que uma “viagem” pelo mundo das línguas, das culturas e do outro, permite construir um conhecimento global sobre o nosso planeta. Também acreditamos, com base no enquadramento teórico que construímos, que o trabalho com as línguas e culturas pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e capacidades essenciais à formação de indivíduos capazes de compreender uma realidade global e inconstante, indivíduos que se pretendem, cada vez mais, cidadãos conscientes da sua importância e do seu papel na promoção da sustentabilidade local e global.

Neste capítulo procuramos dar conta da dinâmica construtiva desta investigação, mais concretamente do projeto de intervenção desenvolvido em contexto escolar, que se norteou “por entrelaçamentos e diálogos constantes entre a teoria e prática, pela interação entre a teorização e a intervenção” (Pinho, 2008, p. 189).

Estruturamos este capítulo em duas partes, consistindo a primeira numa apresentação geral deste estudo, na qual descrevemos as motivações para a realização desta investigação e expomos as suas questões e objetivos. Na segunda parte, centramos a nossa reflexão no projeto educativo – *Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo* – realizado numa escola de Aveiro, no ano letivo de 2008/2009, apresentando os procedimentos que tivemos em conta na sua preparação, caracterizando o contexto de intervenção e os participantes e enunciando os objetivos de formação.

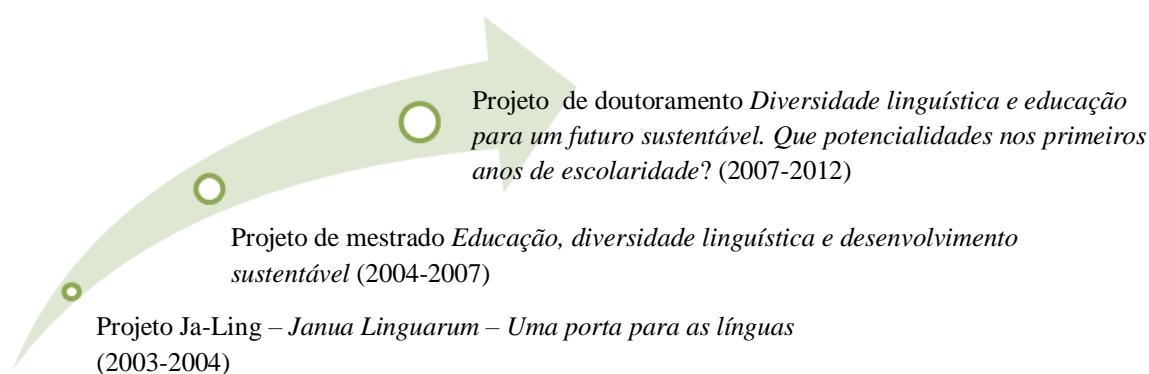
Terminamos este capítulo com uma apresentação geral das sessões e uma descrição de cada uma das 21 sessões desenvolvidas.



## 1 - Projeto de investigação

### 1.1 – Preâmbulo

O projeto de investigação de que aqui damos conta recebeu fortes influências de outros projetos que desenvolvemos em contextos anteriores nos primeiros anos de escolaridade. Antes de os descrevermos, e para uma melhor visualização dos antecedentes deste projeto, que contribuíram para o que ele se tornou, vejamos o Esquema 8.



Esquema 8 - Projetos antecedentes

Durante o ano letivo de 2003/2004, participámos no projeto Ja-Ling – *Janua Linguarum – Uma porta para as línguas*, no âmbito da disciplina de Seminário – *Ensino precoce de línguas estrangeiras* - do 4º ano da *Licenciatura em Ensino básico – 1º CEB*, da Universidade de Aveiro. Da nossa participação surgiu a construção do material *À descoberta das línguas e dos alfabetos*<sup>44</sup>, desenvolvido numa turma do 1º ano, com um total de 13 aluno(a)s, em que cerca de 47% das crianças eram imigrantes ou filhas de imigrantes provindas da Venezuela (1), China (3) e Angola (2). O ponto de partida para as atividades, com enfoque oral, foi a língua materna do(a)s aluno(a)s ou dos seus pais.

Os resultados obtidos foram muito positivos em termos do desenvolvimento de atitudes de valorização da diversidade, do desenvolvimento de saberes relacionados com o

<sup>44</sup> Para mais informações consultar a página do projeto <http://www.ua.pt/cidfff/lale/PageText.aspx?id=9632>

mundo das línguas e culturas e de uma consciência metalinguística (veja-se uma análise mais aprofundada destes resultados em Antunes, Dias & Sá, 2007; Sá & Andrade, 2009a).

Bastante desejosas de aprofundar a temática da SDLC em contextos monoculturais e numa tentativa de responder aos desafios da UNESCO (2005) lançados na promoção da *Década da educação para o desenvolvimento sustentável* (2005-2014), desenvolvemos, em contexto da dissertação de mestrado em *Educação em línguas no 1º CEB*, na Universidade de Aveiro (2004), o projeto de intervenção *A ilha das palavras*. Este foi implementado num espaço de enriquecimento curricular, num total de 6 sessões, numa turma do 3º ano de escolaridade, durante o ano letivo de 2005/2006. Os dados deste estudo, apresentados na dissertação de mestrado *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável* (Sá, 2007), apontam no sentido de ser pertinente e benéfica para o(a)s aluno(a)s abordagens interdisciplinares de SDLC-EDS, sendo estas promotoras de um nível de envolvimento elevado do(a)s aluno(a)s nas atividades propostas, proporcionando um desenvolvimento de conhecimentos importantes no sentido de “viver melhor uns com os outros, com o planeta e no planeta” (Sá, 2007, p. 188, veja-se também Andrade, Gomes & Sá, 2007; Sá & Andrade, 2009a, 2008, 2007).

Devido à forma como foi desenvolvido o projeto (em regime extracurricular) e ao limitado número de sessões, ficámos “insatisfeitas” com a exploração das potencialidades de perspetivar a diversidade linguística e cultural como parte fundamental da educação para o desenvolvimento sustentável. Reforçando esta nossa insatisfação, e a falta de estudos mais longos no terreno, na sua tese de doutoramento dedicada à EDS e formação de professores, Sá (2008) constatou, numa análise realizada a manuais escolares portugueses do 1º CEB que, estes, quando abordam temáticas relacionadas com o DS, o fazem valorizando apenas a sua dimensão ambiental e, essencialmente, nos manuais do 3º e 4º anos de escolaridade. A autora refere ainda que a sustentabilidade “é apresentada como mais uma temática e não como uma orientação transversal aos vários anos de escolaridade e temas abordados, pelo que não são coerentes com as atuais propostas” educativas (*ibidem*, p. 162).

Desta forma, enveredámos por um estudo de doutoramento na área da educação para o desenvolvimento sustentável com enfoque na diversidade linguística e cultural que pudesse colmatar algumas das limitações verificadas. Pretendia-se desenvolver um projeto mais longitudinal, em colaboração com uma professora titular de turma, de forma a

integrar a temática da DLC na EDS nas diferentes áreas do currículo. Assim nasceu o projeto de investigação *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável. Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?* que passamos a apresentar de modo mais detalhado.

## 1.2 - Apresentação e descrição

Profundas transformações sociais, económicas e culturais modificaram radicalmente o panorama em que a escola desenvolve a sua missão nos dias de hoje. Sendo a escola uma estrutura social que contribui para alicerçar, construir e formar a criança e o jovem do amanhã, recai nela a responsabilidade de os preparar da melhor forma para se afirmarem como cidadãos capazes de ajudar a construir uma sociedade em que a diversidade e a sustentabilidade sejam pilares fundadores.

Para dar resposta a este desafio entendemos que, no currículo do 1º CEB, devem ser criados espaços interdisciplinares que confirmem maior visibilidade à diversidade linguística e cultural como caminho de promoção da sustentabilidade, de modo a facilitar a construção de competências basilares para compreender o mundo e o outro (Martins, F., 2008).

Neste sentido, importa lembrar as questões investigativas, que norteiam este estudo, já referidas na introdução deste trabalho:

- 1) Qual o lugar da sensibilização à diversidade linguística e cultural no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável?
  - Como desenvolver práticas educativas capazes de educar para o desenvolvimento sustentável?
  - Como articular a sensibilização à diversidade linguística e cultural com as dimensões do desenvolvimento sustentável?

2) Qual o contributo da sensibilização à diversidade linguística e cultural para o(a)s aluno(a)s do 1º Ciclo do Ensino Básico rumo a uma sociedade mais sustentável?

As questões enunciadas tiveram subjacentes os seguintes objetivos de investigação:

- Construir conhecimento sobre a integração curricular da sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável no 1º ciclo do Ensino Básico concebendo, implementando, avaliando e reconstruindo atividades pedagógico-didáticas interdisciplinares;

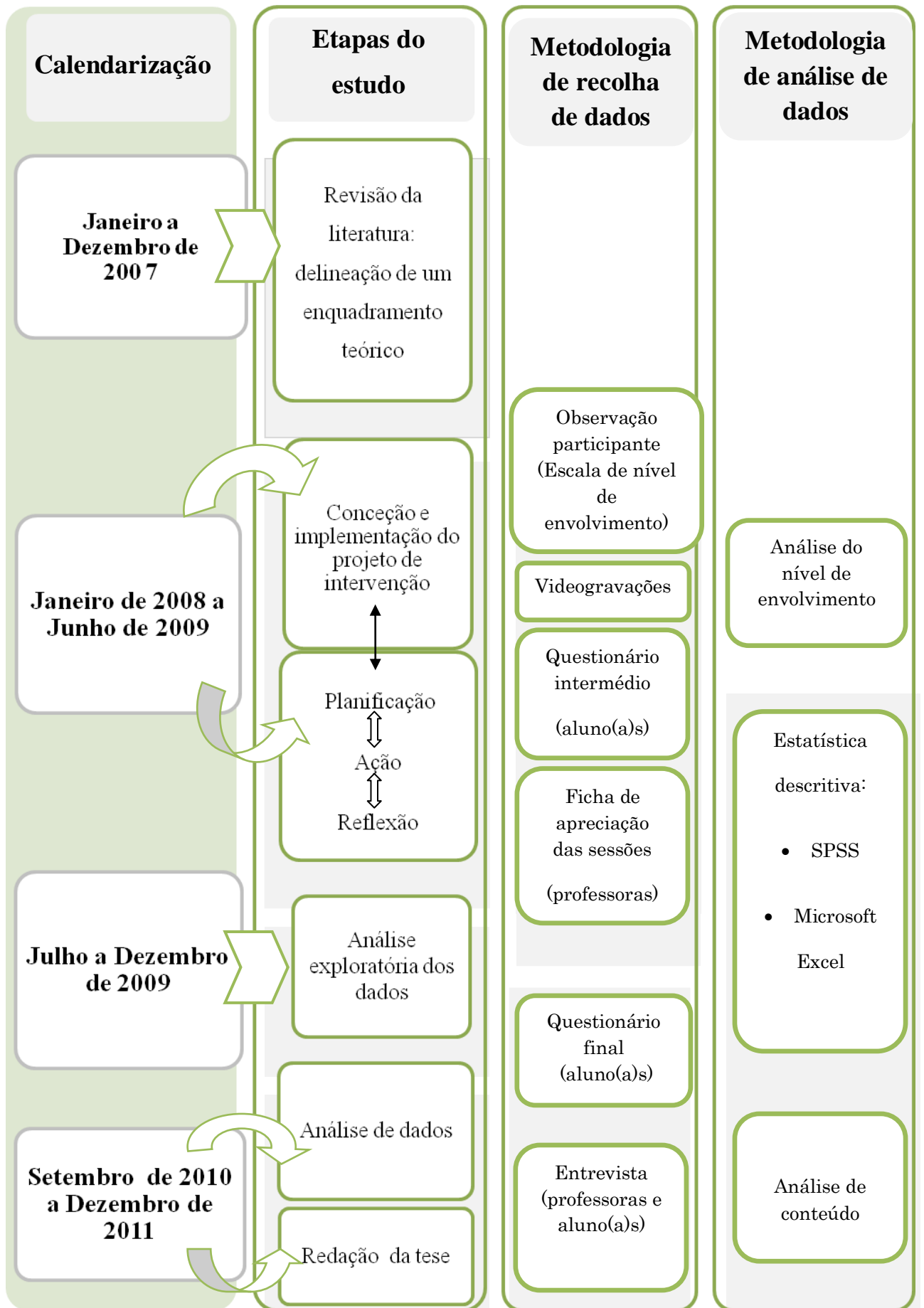
- Analisar, a partir dos resultados de um projeto de intervenção, o desenvolvimento de atitudes, capacidades e conhecimentos no(a)s aluno(a)s.

O estudo parte da ideia que se estimularmos a valorização da diversidade, incluindo a diversidade linguística e cultural, desde os primeiros anos de escolaridade, estaremos a criar uma ponte para a promoção da educação para a sustentabilidade, sendo esta abordagem vista como um aprender para mudar (Tilbury & Wortman, 2004), num processo de “reading and writing different worlds” (Martin-Jones & Jones, 2000, p. 5).

Nesta linha, a presença das línguas nos currículos e nas práticas quotidianas de sala de aula pode permitir que a escola se converta num lugar onde o sentir, o pensar e o agir permitam a construção de projetos de conhecimento de si e dos outros, em que a liberdade, a participação, o respeito mútuo e a solidariedade sejam postas em prática e a heterogeneidade cultural não seja entendida como uma patologia, mas, ao contrário, como uma riqueza (Peres, 2000). E esse conhecimento de si e do outro é a ponte para o conhecimento do mundo e para um relacionamento com ele com mais sabedoria.

Pelo exposto, trata-se não só de construir e implementar estratégias e procedimentos pedagógico-didáticos promotores da educação para a sustentabilidade, onde a diversidade linguística e cultural esteja claramente integrada, mas, sobretudo, de refletir sobre as vantagens (saberes, atitudes, capacidades) que o(a)s aluno(a)s do 1º CEB podem ganhar com este tipo de abordagem.

Como reflexo do desenho da nossa investigação, o Esquema 9 proporciona uma visão global da trajetória do estudo, desde a fase conceptual à fase empírica, focando a calendarização que conduziu cada etapa.



Esquema 9 - Visão global da trajetória da investigação

Conforme o exposto, posteriormente à revisão da literatura, procedemos à implementação do projeto em concordância com os referenciais teóricos, seguindo uma metodologia de recolha e análise de dados, cruzando ferramentas de análise quantitativa e qualitativa.

Nos períodos apresentados na calendarização verifica-se que esta investigação não foi desenvolvida num percurso temporal contínuo, existindo um período de interrupção entre dezembro de 2009 e setembro de 2010, justificados por motivos pessoais<sup>45</sup>. Tendo apresentado o projeto de investigação, passamos agora a descrever o projeto de intervenção que levámos a cabo numa escola do 1º CEB.

## 2 - O projeto de intervenção

### 2.1 - Preâmbulo

A primeira proposta do projeto de intervenção a levar a cabo em contexto escolar designou-se *Volta ao mundo em 20 dias*, tendo sido inspirada no livro de Júlio Verne (2001). Pretendíamos assim, com este título, representar o nosso projeto com uma denominação que, por um lado refletisse a viagem virtual que ambicionávamos propiciar ao(à)s aluno(a)s, e por outro lado, evidenciasse o tempo de duração dessa viagem, ou seja, o número de sessões a desenvolver.

Contudo, à medida que fomos avançando na planificação das diferentes sessões e maturando todo o processo de intervenção, sentimos que este título não espelhava de forma plena o sentido do projeto, pois não transportava o sentido da importância de olhar para o mundo e para o outro, nas suas formas diferentes de agir, representar, comunicar e de ser. Deste modo, inspiradas pelas palavras de Ferrão-Tavares de que aprender uma língua estrangeira é fazer uma viagem ao estrangeiro (2002) e de Carneiro que refere que uma língua é uma janela que nos permite ver o mundo (2001b), nasceu e emergiu o título final do projeto - *Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo* - que acreditamos espelhar a

---

<sup>45</sup> Uma colocação temporária da investigadora numa escola, seguida de um período de licença de maternidade.

viagem virtual, pelos diferentes continentes, que quisemos proporcionar ao(à)s aluno(a)s, viagem essa que, a partir do contacto com outras línguas e culturas, mostrasse às crianças diferentes “janelas” de ver o mundo.

Assim, arquitetámos o nosso projeto com a convicção de que importa mostrar aos nosso(a)s aluno(a)s, através de uma viagem pelos diferentes continentes, outras janelas que lhes permitam ver o mundo e as pessoas de múltiplas formas, tendo sempre a valorização e o respeito pelas línguas, culturas e ecossistemas como metas primordiais.

## 2.2 - Objetivos

No enquadramento teórico realizado nesta tese (cf. Capítulo I e II) foi-nos possível identificar recomendações comuns a várias organizações e autores, no que concerne aos objetivos da SDLC e da EDS. Baseando-nos no que a bibliografia de referência nos aponta como metas a atender para este tipo de projetos, que primam por abordagens plurais, e que perspetivam o conhecimento no plano heurístico, definimos como competências a serem desenvolvidas pelo(a)s aluno(a)s: competência comunicativa, competência de realização; competência existencial, competência de aprendizagem e competência plurilingue e intercultural, como mostra o Esquema 10.



Esquema 10 – Competências gerais de abordagens plurais



A **competência comunicativa** (saber comunicar) inclui os conhecimentos lexicais, fonológicos e sintáticos da língua. Inclui também a compreensão da língua enquanto sistema, das condições socioculturais do uso da língua, do funcionamento dos recursos linguísticos, bem como o domínio do discurso (Conselho da Europa, 2001). De acordo com Andrade, esta competência é “muito mais do que um conhecimento gramatical ou um simples saber (...) corresponde a algo que inclui uma capacidade de usar e mobilizar esse saber” (1997, p. 38).

A **competência de realização** (saber fazer) consiste na ação sobre o meio envolvente, ou seja, na mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos que se interpõem entre uma dada situação e uma situação futura identificada (Delors et al., 1996).

A **competência existencial** (saber-ser e saber-estar) pode ser entendida como a capacidade do sujeito se afirmar enquanto indivíduo na valorização e na interação com o outro, que é condicionada pelas características de personalidade genéticas, bem como por fatores de vários fenômenos de aculturação (Delors et al., 1996; Conselho da Europa, 2001). Esta competência, se promovida em contextos de alteridade, contribui para que o sujeito se liberte da sua visão etnocêntrica e desenvolva atitudes de respeito e intercompreensão para com o outro.

A **competência de aprendizagem** (saber-aprender) pode ser concebida como “saber como ou estar disposto a descobrir o outro”, quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas do conhecimento. Integra-se nesta competência a mobilização de estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar a informação, bem como avaliá-la criteriosamente, tendo em vista transformá-la em conhecimento (Delors et al., 1996; Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004).

Relativamente à **competência plurilingue e intercultural** (cf. Secção 2.1.2, Capítulo II), entende-se a capacidade de utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, implicando que o indivíduo possua proficiência em várias línguas e possua conhecimentos de outras línguas e culturas para poder comportar-se e agir em consonância com essas mesmas culturas (Andrade & Araújo e Sá, 2003; Byram, 1997; Coste, Moore & Zarate, 1997). Desta forma, a CPI é entendida como uma competência que se vai desenvolvendo gradativamente ao longo do percurso de vida de cada sujeito, estando associada aos diferentes domínios que cada indivíduo tem das línguas e culturas.

Sendo estas as competências gerais que pretendemos desenvolver no nosso estudo, definimos, a partir de uma análise esmiuçada do documento *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*<sup>46</sup> (ME, 2001a), as competências específicas, por áreas curriculares, que o nosso projeto permite desenvolver e que apresentamos no Quadro 4.

Áreas Curriculares	Competências específicas
<b>Língua portuguesa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alargamento da compreensão a discursos em Português padrão (p. 33);</li> <li>- Alargamento da expressão oral em Português padrão (p. 34);</li> <li>- Aprendizagem dos mecanismos básicos de extração de significado do material escrito (p. 34)</li> <li>- Domínio das técnicas instrumentais da escrita (p. 35);</li> <li>- Reconhecimento da pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes de língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional (p.31);</li> <li>- Transferência do conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras (pp. 31);</li> <li>- Transformação da informação oral e escrita em conhecimento (p. 31);</li> <li>- Expressão oral e por escrita de uma forma confiante, autónoma e criativa (p. 31).</li> </ul>
<b>Línguas estrangeiras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural (p. 39);</li> <li>- Criação de uma relação afetiva com a língua estrangeira (p. 41);</li> <li>- Mobilização, de forma integrada, competência de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural (p. 43);</li> <li>- Desenvolvimento de uma competência global de comunicação, integradora do uso de várias linguagens – verbal, visual, auditiva, corporal (p. 45).</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização da matemática, em combinação com outros saberes, na compreensão de situações da realidade, bem como o sentido crítico relativamente à utilização de procedimentos e resultados matemáticos (p. 57);</li> <li>- Reconhecimento dos números inteiros e decimais e de formas diferentes de os representar e relacionar, bem como a aptidão para usar as propriedades das operações em situações concretas, em especial quando aquelas facilitam a realização de cálculos (p. 61);</li> <li>- Desenvolvimento da aptidão para ler e interpretar tabelas e gráficos à luz das situações a que dizem respeito e para comunicar os resultados das interpretações feitas (p. 64).</li> </ul>

<sup>46</sup> O currículo do Ensino Básico está a ser alvo de revisão e o documento que referimos (ME, 2001a) já não é tido como guia curricular. Porém, na altura em que o projeto foi planificado e implementado estava em vigor e, por isso, apresentamos as competências que dele retirámos.

Áreas Curriculares	Competências específicas (cont.)
<b>Estudo do meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento e valorização das características do seu grupo de pertença (normas de convivência, relações entre membros, costumes, valores, língua, credo, religião, ...) e respeito e valorização de outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação (p.84);</li> <li>- Expressão, fundamentação e discussão de ideias pessoais sobre fenómenos e problemas do meio físico e social com vista a uma aprendizagem cooperativa e solidária (p. 84);</li> <li>- Reconhecimento da utilização dos recursos nas diversas atividades humanas e como os desequilíbrios podem levar ao seu esgotamento, à extinção das espécies e à destruição do ambiente (p. 83);</li> <li>- Reconhecimento e utilização dos elementos que permitem situar-se no lugar onde se vive, nomeadamente através da leitura de mapas, utilizando a legenda, para comparar a localização, configuração, dimensão e limites de diferentes espaços na superfície terrestre (Portugal, Europa, mundo) (p. 81);</li> <li>- Reconhecimento e utilização no quotidiano de unidade de referência temporal (p. 81);</li> <li>- Análise crítica de algumas manifestações de intervenção humana no Meio e adoção de um comportamento de defesa e recuperação do equilíbrio ecológico (p. 84);</li> <li>- Reconhecimento da importância da ciência e da tecnologia na observação dos fenómenos (p. 82);</li> <li>- Reconhecimento da importância da evolução tecnológica e implicações da sua utilização na evolução da sociedade (p. 83);</li> <li>- Identificação dos principais elementos do meio físico e natural, análise e compreensão das suas características mais relevantes e o modo como se organizam e interagem, tendo em vista a evolução das ideias pessoais na compreensão do meio envolvente (p. 84);</li> <li>- Identificação de alguns objetos e recursos tecnológicos, reconhecimento da sua importância na satisfação de determinadas necessidades humanas e adoção de uma postura favorável ao seu desenvolvimento (p. 84).</li> </ul>
<b>Educação artística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de diferentes meios expressivos de representação (p. 157);</li> <li>- Realização de produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual (p. 157);</li> <li>- Ilustração visual de temas e situações (p. 158);</li> <li>- Reconhecimento de processos de representação gráfica convencional (p. 158);</li> <li>- Estimular o respeito pela diversidade cultural (p. 178).</li> </ul>

Quadro 4 – Competências específicas do projeto à luz do *Currículo nacional do Ensino Básico* (ME, 2001a)

Após a análise do documento *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais* (ME, 2001a), fez-se necessária, para uma melhor justificação pedagógico-didática do nosso projeto, uma análise das metas de aprendizagem, definidas pelo Ministério de Educação para o 1º CEB (2010). O projeto *Metas de aprendizagem* insere-se na *Estratégia global de desenvolvimento do currículo nacional* delineada por este

organismo educativo, em dezembro de 2009. Na página do projeto<sup>47</sup> pode ler-se que as metas de aprendizagem “Traduzem-se na identificação das competências e desempenhos esperados do(a)s aluno(a)s, no entendimento que tais competências e desempenhos evidenciam a efetiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina e também as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência”.

As metas de aprendizagem que pensamos que o nosso projeto contribuiu para desenvolver estão apresentadas no Quadro 5. De salientar que, no projeto *Metas de aprendizagem*, é definido um subdomínio, incluído na área do *Estudo do meio*, dedicado exclusivamente à temática da sustentabilidade, com as metas 23 a 26.

---

<sup>47</sup> Metas de aprendizagem disponíveis na página do Ministério da Educação - *Metas de aprendizagem*  
<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobreo-projeto/apresentacao/>

**Metas de aprendizagem presentes no projeto**  
**Estudo do meio** **Língua Portuguesa**

<b>Meta final</b>	<p><b>2)</b> O aluno lê formas simplificadas de representação cartográfica com diferentes escalas, e representa, nas mesmas, lugares, elementos naturais e humanos, utilizando o título, a legenda e a orientação, como fonte para a relação da ação humana com diferentes espaços e tempos.</p> <p><b>12)</b> O aluno interpreta a realidade natural, humana e social, a partir de questões geográficas, históricas e sociais, sobre a realidade que observa.</p> <p><b>14)</b> O aluno sistematiza conhecimentos de si próprio, da sua família, comunidade, história local, nacional e europeia relativamente ao passado próximo e ao passado mais longínquo.</p> <p><b>15)</b> O aluno reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura.</p> <p><b>24)</b> O aluno analisa problemas naturais e sociais associados a alterações nos ecossistemas.</p> <p><b>25)</b> O aluno reconhece a importância da preservação da biodiversidade e dos recursos para garantir a sustentabilidade dos sistemas naturais.</p> <p><b>26)</b> O aluno descreve o processo de exploração, transformação e aplicação de recursos naturais, inferindo a necessidade da sua gestão sustentável.</p> <p><b>27)</b> O aluno demonstra conhecimento e aplica normas e cuidados de saúde e segurança, a nível individual e comunitário, com vista ao equilíbrio natural.</p>	<b>Meta final</b>	<p><b>1)</b> O aluno retém o essencial das narrativas e exposições que ouve e identifica o que aprendeu.</p> <p><b>2)</b> O aluno faz perguntas relevantes sobre exposições orais.</p> <p><b>5)</b> O aluno contribui na discussão a pares ou em pequeno grupo para a consecução de um objetivo comum (e.g.: planeamento de tarefas; distribuição de papéis).</p> <p><b>8)</b> O aluno interage verbalmente de uma forma confiante e participa na discussão a pares ou em pequeno grupo.</p> <p><b>9)</b> O aluno narra com pormenores descritivos situações vividas e imaginadas.</p> <p><b>31)</b> O aluno identifica as ideias centrais do texto</p> <p><b>32)</b> O aluno usa pormenores do texto para a compreensão do seu sentido global.</p> <p><b>35)</b> O aluno identifica conclusões expressas no texto</p> <p><b>55)</b> O aluno lê, com ajuda de um adulto ou de um guião, textos não ficcionais (e.g.: biografias e autobiografias; livros com ilustrações sobre factos históricos ou descobertas científicas).</p> <p><b>63)</b> O aluno seleciona o conhecimento relevante para construir o texto.</p> <p><b>64)</b> O aluno regista palavras e ideias-chave sobre o tema do texto a escrever.</p> <p><b>73)</b> O aluno elabora uma versão final graficamente cuidada do texto, escrevendo-o manualmente ou utilizando o computador.</p> <p><b>76)</b> O aluno redige narrativas que apresentam os elementos estruturais básicos, com base em experiências reais ou ficcionais (e.g.: conto maravilhoso; fábula; lenda; relato de experiência vivida; diário).</p> <p><b>84)</b> O aluno elabora pequenos textos expositivos (e.g.: artigo de enciclopédia para crianças; tomada de notas).</p> <p><b>86)</b> O aluno regista palavras e ideias-chave de uma exposição ouvida ou lida.</p>
-------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Metas de aprendizagem presentes no projeto (cont.)**

<b>Expressão e educação físico motora</b>		<b>Expressões artísticas</b>	
<b>Meta final</b>	2) O aluno cumpre as habilidades apresentadas para o subdomínio JOGOS..	<b>Meta final</b>	1) O aluno explora as suas potencialidades expressivas e comunicativas em situações de prática e avaliação de atividades dramáticas e projetos de teatro. 14) O aluno reconhece e valoriza a música como construção social, como património e como fator de identidade social e cultural. 31) O aluno manifesta capacidades expressivas e comunicativas nas suas produções plásticas, assim como na observação das diferentes formas visuais.
<b>Meta final</b>	<p style="text-align: center;"><b>Matemática</b></p> <p>7) O aluno interpreta informação matemática: interpreta informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas.</p> <p>10) O aluno discute ideias matemáticas: discute resultados, processos e ideias matemáticos.</p> <p>17) O aluno resolve problemas em contextos numéricos, envolvendo as operações aritméticas.</p> <p>21) O aluno resolve problemas que envolvam o raciocínio proporcional.</p>	<b>Meta final</b>	<p style="text-align: center;"><b>Tecnologias de informação e comunicação</b></p> <p>3) O aluno desenvolve, com o apoio e orientação do professor, trabalhos escolares com recurso a ferramentas digitais fornecidas, para representar conhecimentos, ideias e sentimentos.</p>

Quadro 5 – Metas de aprendizagem presentes no projeto

Tendo justificado o nosso projeto em termos de competências gerais e específicas, no quadro das metas definidas para o 1º CEB, passamos a descrever os procedimentos que tivemos em conta para a sua concretização.

### 2.3- Procedimentos

Tendo em conta que a investigadora não se encontrava inserida no contexto escolar e, como tal, não tinha turma própria na qual pudesse implementar as atividades do projeto, tornou-se necessário contatar uma escola em que um professor pudesse trabalhar com a

investigadora em sala de aula. Numa tentativa de contornar esta limitação mas, essencialmente, porque sentimos que as “práticas de colaboração e de diálogo são processos indispensáveis ao saber-fazer didático, à formação, ao desenvolvimento profissional e à investigação” (equipa do Projeto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação - PTDC/CED/68813/2006<sup>48</sup>, 2010) almejámos produzir atividades de SDLC-EDS que, de alguma forma, resultassem de uma lógica de conhecimento coconstruído e partilhado.

Neste sentido, em maio de 2008, entregámos, pessoalmente, uma carta de apresentação do projeto à presidente do agrupamento de escolas de Eixo a solicitar a colaboração de professores para desenvolver connosco o projeto de intervenção (Anexo 1). Escolhemos este agrupamento uma vez que a presidente do órgão executivo (na altura) manifestara interesse, em outros contextos, em participar em projetos com a Universidade de Aveiro. Partindo desta disponibilidade, contactou-se este agrupamento de modo a encontrar um docente interessado em participar numa investigação do tipo colaborativo.

Três docentes manifestaram interesse em participar e realizou-se a primeira reunião no dia 18 de julho, no intuito de apresentar as professoras, de expor o objetivo geral do programa de intervenção e de averiguar da disponibilidade das professoras para participarem no programa ao longo do ano letivo de 2008/2009<sup>49</sup>. Durante esta reunião as docentes foram ainda informadas dos conteúdos do projeto de intervenção, remetendo para as dimensões do desenvolvimento sustentável, (UNESCO, 2005): *dimensão social; dimensão económica, dimensão ambiental, dimensão cultural* (cf. Capítulo I).

Após a reunião, as três professoras revelaram interesse, disponibilizando-se para dar início às atividades do projeto a partir de janeiro de 2009.

Numa segunda reunião, em outubro, as professoras apresentaram os *Projetos curriculares de turma* e agendou-se um dia de observação naturalista em que a investigadora se apresentaria ao(à)s aluno(a)s, limitando-se a observar o(a)s aluno(a)s em sala de aula.

Ainda durante esta reunião, foi solicitada uma breve caracterização, por escrito, das professoras, seguindo um modelo fornecido pela investigadora Gomes (2012) (Anexo 2) e

---

<sup>48</sup> Citação retirada da página do projeto Línguas & Educação  
<http://linguaseeducacao.web.ua.pt/enquadramento.html>

<sup>49</sup> Esta apresentação foi realizada conjuntamente com a orientadora deste projeto de doutoramento e com a investigadora que também acompanhou este projeto, a qual desenvolveu o seu projeto de investigação sobre o desenvolvimento profissional das professoras envolvidas neste trabalho (Gomes, 2012).

enviado para os encarregados de educação um pedido de autorização para registar em vídeo todas as sessões, tendo sido assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos durante o projeto de intervenção para efeitos de investigação e o anonimato no relato das mesmas (Anexo 3).

Definiu-se um período de observações naturalistas com o objetivo de permitir que o contacto com o(a)s aluno(a)s e a entrada no contexto se fizesse de forma mais gradual. Também se definiu a realização de uma primeira sessão de sensibilização ao projeto (Sessão 0), a desenvolver no dia 10 de dezembro, em vez de no início de janeiro (como estava previsto) uma vez que nesse dia se comemorava o 60<sup>a</sup> aniversário da *Declaração universal dos direitos humanos* (1958). Esta sessão teve uma dupla finalidade: por um lado, sensibilizar e “entranhar” o(a)s aluno(a)s na lógica de trabalho do projeto, por outro lado, assinalar esta data memorável, despertando o(a)s aluno(a)s para a importância dos direitos humanos e para as situações mundiais de incumprimento de alguns desses direitos.

Após a fase de observação naturalista, demos início à implementação do projeto de intervenção propriamente dito, dando corpo ao desenvolvimento das sessões, que tomaram lugar no período de dezembro de 2008 a junho de 2009.

Em novembro, reunimos com as professoras, exclusivamente para debater as atividades gerais do projeto, a partir de uma planificação provisória, previamente enviada às docentes por e-mail (Anexo 4).

Tendo em conta a discussão realizada nesta reunião, bem como nas reuniões subsequentes, a planificação inicial foi sendo alvo de algumas reflexões e conseqüentes alterações, até se concretizar na planificação final (Anexo 5). Apresentamos, no Quadro 6, as principais diferenças entre as duas propostas.



	<b>Proposta inicial</b>	<b>Proposta final</b>
<b>Nº de sessões</b>	15	21
<b>Duração das sessões</b>	60 a 90 min <sup>50</sup>	90 a 120 min
<b>Tempo de implementação</b>	5 meses	7 meses
<b>Atividades suprimidas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização do powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo” no início de cada uma das sessões ;</li> <li>- Pedipaper “À descoberta de Eixo”(S.3) ;</li> <li>- Atividade sobre a diversidade intralinguística do português (S. 4);</li> <li>- Realização de atividades com o mandarim (S.6);</li> <li>- Visualização do powerpoint “As riquezas que temos” (S. 7);</li> <li>- Audição e exploração da história “Segredos a revelar sobre o ambiente” (S. 8);</li> <li>- Visualização do filme “A idade do gelo II – Os descongelados”(S. 11);</li> <li>- Atividades relativas ao comércio justo (S. 13).</li> </ul>	
<b>Atividades acrescentadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de um powerpoint “Histórias do povo cigano” (S. 3);</li> <li>- Apresentação sobre a Guiné-Bissau por dois familiares de aluno(a)s (S. 10);</li> <li>- Apresentação sobre as Filipinas (S. 8);</li> <li>- Exploração de vocabulário relacionado com o corpo humano, em munduruku (S.16) ;</li> <li>- Exploração de um powerpoint e de um vídeo sobre a vida do povo inuit (S. 12);</li> <li>- Realização de um painel de azulejo com a palavra escola em diferentes línguas (S. 19);</li> <li>- Exposição dos trabalhos realizados para a comunidade educativa.</li> </ul>	
<b>Nomes e ordem das sessões</b>	<p><b>S. 0</b> - Os direitos humanos;  <b>S. 1</b> - À descoberta de mim...;  <b>S. 2</b> – O lugar onde vivo – Parte I;  <b>S. 3</b>- O lugar onde vivo - Parte II;  <b>S. 4</b> - O meu país;  <b>S. 5</b> -A Europa - Parte I;  <b>S. 6</b> - A Europa - Parte II;  <b>S. 7</b> - A Ásia;  <b>S. 8</b>- A África;  <b>S. 9</b> - A América do Norte;  <b>S. 10</b> - A América do Sul;  <b>S. 11</b> - O Círculo Polar Ártico – Parte I;  <b>S. 12</b> - O Círculo Polar Ártico - Parte II;  <b>S. 13</b> - A Oceânia;  <b>S. 14</b> -Sou cidadão do mundo.</p>	<p><b>S.0</b> - Os direitos humanos;  <b>S.1</b> - À descoberta de mim;  <b>S.2</b> - À descoberta de Eixo;  <b>S. 4</b> - À descoberta de Eixo (cont);  <b>S.3</b> - A diversidade linguística e cultural de Eixo: histórias do povo cigano;  <b>S.5</b> - O meu país;  <b>S.6</b> - As línguas românicas;  <b>S.7</b> - A pegada ecológica;  <b>S.8</b> - Descobrindo as Filipinas;  <b>S.9</b> - A distribuição da população e da riqueza no mundo;  <b>S. 10</b> - Uma viagem por África: a Guiné-Bissau;  <b>S. 11</b> - Distribuição dos recursos: água um tesouro a preservar;  <b>S. 12</b> - A vida no Círculo Polar Ártico: o povo inuit;  <b>S. 13</b> - O aquecimento global e o degelo;  <b>S. 14</b> - Meninos de todas as cores;  <b>S. 15</b> - Separação seletiva dos resíduos sólidos domésticos;  <b>S. 16</b> - O povo munduruku;  <b>S. 17</b> - A desflorestação;  <b>S. 18</b> - O povo de Timor-Leste;  <b>S. 19</b> - A escola nas bocas do mundo;  <b>S. 20</b> - Sou cidadão do mundo.</p>
<b>Alterações no caderno de registo do(a)s aluno(a)s</b>	Caderninho de escrita	Diário de bordo

Quadro 6 – Comparação da proposta inicial do projeto com a final

<sup>50</sup> Apenas com duas sessões previstas para 120 minutos

Comparando as duas planificações verificamos que da planificação provisória para a final existiu um aumento do número de sessões, 15 para 21, devido ao desdobramento das atividades previstas para uma só sessão em duas sessões. As professoras revelaram interesse em que as atividades fossem exploradas com mais calma e, por isso, aceitaram o prolongamento do projeto, de abril até junho.

Algumas atividades previstas na planificação inicial não foram realizadas por motivos vários: condições climatéricas (pedipaper *À descoberta de Eixo*, S. 2), material necessário indisponível no momento (atividade *A diversidade intralinguística da língua portuguesa*, S. 4), substituição por outras mais adequadas ao contexto linguístico-cultural do(a)s aluno(a)s participantes (atividade *O mandarim*, S. 7), falta de tempo para a sua dinamização (atividade *Audição da história “Segredos a revelar sobre o ambiente,”* S. 9, visualização do filme *A idade do gelo II – Os descongelados*, S. 11, realização da *Feira do comércio justo*, S. 13). Estas alterações foram introduzidas, gradualmente, a partir das discussões estabelecidas nas reuniões com as professoras titulares de turma. A própria ordem da viagem pelos diferentes continentes foi alterada de forma a ganhar maior encadeamento geográfico. Também o tempo médio de cada sessão aumentou de 60 a 90 minutos para 90 a 120 minutos.

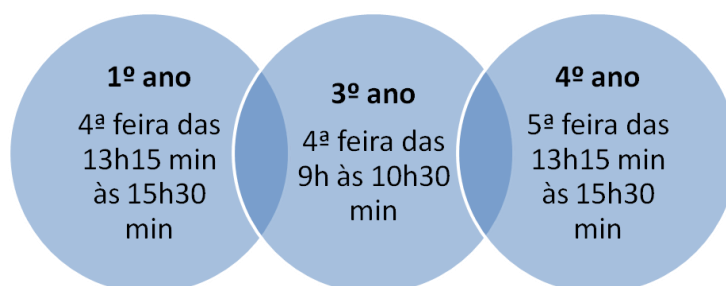
As reuniões de planificação realizadas tiveram uma duração média de 90/120 minutos cada. Tentou manter-se uma periodicidade mensal, embora esta tenha sido impedida pelas interrupções letivas e algumas incompatibilidades de agenda que foram surgindo. Quanto ao local, as professoras participantes demonstraram a sua preferência pela escola de Eixo, pelo que todas as sessões de trabalho decorreram no local de trabalho das professoras.

As datas de realização das reuniões de planificação foram aspetos deixados à consideração do grupo de professoras participantes, tendo a investigadora sido totalmente flexível nesta marcação. No Quadro 7, apresentam-se as datas em que foram realizadas as reuniões de preparação em que estiveram presentes as professoras e a investigadora que acompanhou todo este projeto (Gomes, 2012).

Datas	Objetivos
18 de julho 2008	- Apresentação; - Apresentação do projeto.
23 de outubro 2008	- Apresentação dos <i>Projetos curriculares de turma</i> em curso; - Calendarização dos dias de observação naturalista.
27 de novembro 2008	- Apresentação/discussão planificação geral das sessões.
29 de dezembro 2008	- Planificação das atividades do mês de janeiro.
22 de janeiro 2009	- Planificação das atividades do mês de fevereiro.
17 de fevereiro 2009	- Preparação das atividades do mês de março; - Reunião de balanço e apreciação do trabalho efetuado.
14 de abril 2009	- Planificação das atividades dos meses de abril, maio e junho.

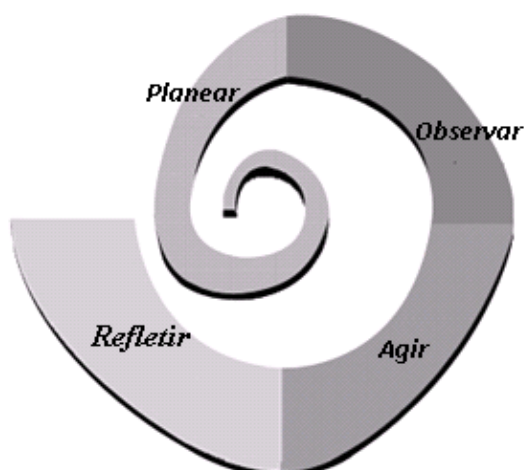
Quadro 7 – Reuniões de planificação

No Esquema 11 encontra-se o horário, por turma, em que decorreram as sessões (elaborado de acordo com a disponibilidade das docentes de cada turma).



Esquema 11 - Horário das sessões do projeto por turma

Posto isto, facilmente compreendemos que o desenvolvimento deste projeto de intervenção contemplou a configuração de espirais de ciclos de planificação, ação, observação sistemática e reflexão, apresentados por Nunan (1989) e reproduzidos no Esquema 12.



Esquema 12 – Ciclos da investigação-ação (adaptado de Nunan, 1989).

Assim, foi nosso intuito encontrar vetores que, paulatinamente, nos permitissem aceder ao entendimento das formas de pensar, atitudes e percepções do(a)s aluno(a)s nos processos de ensino e de aprendizagem, dentro do seu contexto escolar natural. De forma individual ou em conversas informais com as professoras, foi emergindo um espaço de reflexão acerca das atividades realizadas e a realizar, bem como sobre o modo como o(a)s aluno(a)s reagiam, para que fosse possível proceder a alterações nas sessões subsequentes, no caminho de intervenção, ou mesmo na ação da investigadora enquanto formadora e enquanto professora.

Como tal, entendemos que a interligação destes quatro ciclos, planejar-observar-agir-refletir, foi fundamental para delinear os contornos deste estudo de intervenção, desde a sua conceção, até à sua implementação e análise, imprescindível para o desenvolvimento de construção de conhecimento.

## **2.4 - Caracterização**

### **2.4.1 - Do contexto de intervenção**

O projeto foi desenvolvido na freguesia de Eixo, situada na margem esquerda do Rio Vouga, atravessada pela Estrada Nacional 230, que liga Aveiro a Águeda. A localidade

dista cerca de 8 Km da sede do concelho e a área territorial da freguesia é de 16,71km<sup>2</sup> apresentando uma densidade populacional de 314,39 habitantes/km (Imagem 1).



Imagem 1- Localização da freguesia de Eixo

Eixo é uma povoação muito antiga, cuja primeira referência conhecida data do ano 1050. Foi concelho por volta dos séculos XII/XIII, tendo recebido foral novo de D. Manuel, em 2 de junho de 1516. Culminando uma época de considerável desenvolvimento populacional e industrial, e dando satisfação a uma velha aspiração da população, Eixo foi elevada a vila em 24 de agosto de 1989 (Lei n.º 45/89, n DR n.º 194 I série, pp. 3525, veja-se a informação disponível na página da junta de freguesia de Eixo<sup>51</sup>).

A escola das 3 professoras que aceitaram participar neste estudo pertence ao agrupamento de escolas de Eixo, que foi criado em 1999, tendo como escola pólo a *Escola básica integrada de Eixo*, instituída pela Portaria 549/98, de 19 de agosto. Geograficamente abrange as freguesias de Requeixo, Eirol e Eixo.

O agrupamento de escolas de Eixo é constituído por quatro escolas do 1º CEB, Azurva, Eixo, Eirol e Requeixo, quatro jardins de infância, Azurva, Eixo, Eirol e Requeixo, e uma escola básica integrada, que compreende os níveis de ensino desde o Pré-Escolar até ao 9º ano de escolaridade. No ano letivo de 2009/2010 frequentavam este agrupamento 76 aluno(a)s no pré-escolar, 294 no 1º CEB, 139 no 2º CEB e 190 no 3º CEB, num total de 699 (veja-se o *Projeto educativo do agrupamento*<sup>52</sup>).

<sup>51</sup> Para informações mais detalhadas sobre esta freguesia pode consultar-se a página da Junta de Freguesia de Eixo <http://www.jf-eixo.net/site/>

<sup>52</sup> Projeto educativo do agrupamento disponível online em <http://www.ebie.pt/images/agrupamento/pe.pdf>

A escola do 1º CEB de Eixo (Imagem 2), à qual pertenciam as turmas do 1º, 3º e 4º anos de escolaridade que conosco colaboraram, é um edifício com cerca de 30 anos, apresentando alguns problemas de conservação e funcionamento, nomeadamente a rede elétrica não tem capacidade para suportar o aquecimento de todas as salas de aula e o funcionamento de equipamentos informáticos, ocorrendo, com frequência, interrupções na alimentação energética, o que causa problemas ao normal funcionamento das aulas.



Imagem 2 - Escola EB1 de Eixo

O edifício é constituído por dois pisos com seis salas de aula, um espaço adaptado para sala de aula, um espaço adaptado para atividades de tempos livres (dinamizado pela associação de pais), um laboratório, dois espaços para arrumos, um átrio, seis sanitários para aluno(a)s e um pequeno telheiro no exterior.

A escola dispõe de um videoprojector e as salas estão equipadas com um computador e impressora. Uma sala dispõe de quadro interativo. O acesso à Internet é muito limitado, não chegando a todas as salas, o que põe em causa a sua utilização. As *atividades de enriquecimento curricular* funcionam nas salas de aula, o que levanta muitos problemas, pois não existem espaços para reunião, atendimento a pais e encarregados de educação, encontrando-se o espaço sobrelotado. Frequentam a escola sete turmas, todas em regime normal (dados disponibilizados no *Projeto educativo do agrupamento*<sup>53</sup>). A escola possui, ainda, um espaço de recreio próprio com um pátio coberto e zonas ao ar livre, umas pavimentadas e outras em areia.

O projeto de intervenção foi implementado na escola básica integrada de Eixo, no 1º CEB, durante o ano letivo de 2008/2009. Estiveram envolvidas três docentes do 1º, 3º e

<sup>53</sup> Disponível online em <http://www.ebie.pt/images/agrupamento/pe.pdf>

4º anos de escolaridade, numa lógica de formação informal, não acreditada, e as suas respetivas turmas, como está explícito no Quadro 8.

<b>Macro contexto:</b>			
Agrupamento de escolas de Eixo - EB1 de Eixo			
<b>Micro-contexto - sala de aula</b>			
Q			
	<b>Docente H</b>	<b>Docente L</b>	<b>Docente G</b>
Professoras	- 52 anos de idade	- 50 anos de idade	- 53 anos de idade
	- 32 anos de serviço	- 27 anos de serviço	- 33 anos de serviço
	<b>1º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>
Aluno(a)s	- 23 aluno(a)s	- 23 aluno(a)s	- vinte e quatro aluno(a)s
	- 6/7 anos de idade	- 8/10 anos de idade	- 9/11 anos de idade

Quadro 8 – Contextos de intervenção

No final da fase de implementação das sessões reconhecemos que tínhamos imensos dados, pelo que decidimos centrar a nossa análise apenas no(a)s aluno(a)s do 4º ano de escolaridade e respetiva professora titular, dado que tinha sido este o ano de escolaridade para o qual o projeto foi inicialmente elaborado, pelo que passamos a caracterizar apenas essa turma (a partir das informações presentes no *Projeto curricular de turma*, cedido pela professora).

### 2.4.2 - Dos participantes

A turma do 4º ano era constituída por vinte e quatro aluno(a)s, 11 meninos e 13 meninas, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade, sendo que, 11 vivem em Eixo, 4 em Horta, 1 em Eirol, 4 em Azurva, 1 na Taipa, 1 em Travassô, 1 em Requeixo e 1 em Esgueira.

Relativamente ao nível da formação académica dos pais, 5 possuem o 4º ano; 15 possuem o 6º ano; 4 possuem o 7º ano; 10 possuem o 9º ano; 3 possuem o 11º ano; 3 o 12º ano; 5 possuem licenciatura e um desconhece-se o nível de escolaridade.

Foi possível constatar, através das informações contidas no Plano curricular de turma, concedido pela professora titular, que, no geral, não se verificam situações de graves dificuldades económicas entre os alunos.

De acordo com as informações escritas no projeto curricular de turma, dos vinte e quatro aluno(a)s que constituem a turma, 15 possuem altas expectativas relativamente à escola. Ainda relativamente ao envolvimento das famílias, estas estão sempre abertas à colaboração com a escola, tendo em conta as limitações dos horários de trabalho.

Um dos centros de interesse dos 13 aluno(a)s que possuem computador e Internet em casa é fazerem investigação, trabalhos para trazerem para a escola e/ou enviarem à professora. Quando são confrontados com alguma dificuldade no uso deste recurso, ficam ansiosos por ultrapassar o problema, questionando a professora.

Ao(à)s aluno(a)s que não possuem computador/Internet (11) é-lhes dada a oportunidade de utilizarem o da sala de aula, sempre que possível e necessário.

Muito(a)s aluno(a)s da turma têm o hábito de, autonomamente, frequentar a biblioteca da escola para consultarem e/ou requisitarem livros, investigarem na Internet e jogar. Esta situação acontece nos intervalos e logo após o almoço.

Para além do tempo passado na escola, o(a)s aluno(a)s interessam-se por ver televisão, jogar no computador e à bola, dois dos quais praticam futebol em clubes e uma aluna frequenta aulas de violino e ballet. Com o incentivo e valorização que a escola tem dado à leitura, como atividade de lazer, são cada vez mais o(a)s aluno(a)s que a praticam nos seus tempos livres, sendo que tal facto coincide com os que têm melhor aproveitamento escolar.

Todo(a)s o(a)s aluno(a)s são de nacionalidade portuguesa, sendo um deles, descendente de avó e mãe guineenses.

De acordo com as informações disponíveis no plano curricular de turma, em geral, o(a)s aluno(a)s são faladores, e muitos ainda têm dificuldade em esperar pela sua vez para falar, embora ocorram já poucas situações de intervenções fora de contexto.



## 2.5 - Panorâmica geral do projeto

Integrar a diferença e valorizar o plurilinguismo passa por promover uma prática educativa baseada numa gestão curricular coerente e articulada da sustentabilidade. A coerência no currículo envolve a criação e a manutenção de relações visíveis entre os objetivos e as experiências de aprendizagem quotidianas integradas em contextos que as organizam e articulam, sem o que o currículo se resume a pouco mais do que um conjunto de peças de um puzzle, superficiais, abstratas, irrelevantes e rapidamente esquecidas (Gonçalves, 2006).

Nesta consciência e na necessidade de articular os objetivos educativos com as diferentes áreas do currículo do 1º CEB e as dimensões do desenvolvimento sustentável, estruturámos as 21 sessões. Apresentámo-las organizadas por dimensões, com as respetivas temáticas, no Quadro 9.

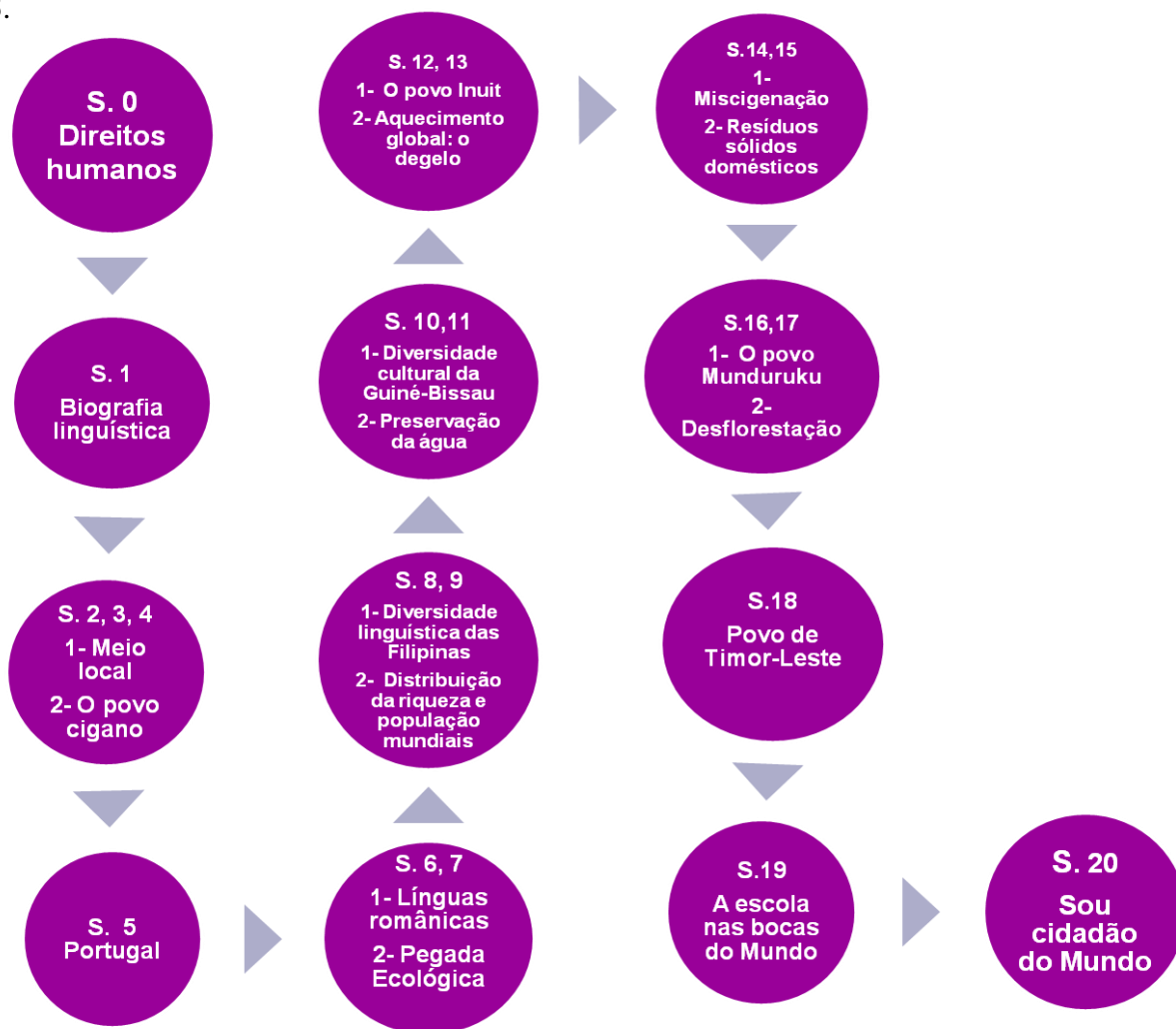
SESSÕES	DIMENSÕES DO DS	TEMÁTICAS
1		Biografia linguística
2,3, 5		Meio local e nacional
4		Diversidade linguística e cultural do povo cigano
6		Línguas românicas
10	<b>Social</b>	Diversidade cultural da Guiné-Bissau
8		Diversidade linguística e cultural das Filipinas
12		Diversidade cultural: o povo inuit
14		Miscigenação cultural
16		Diversidade linguística e cultural da tribo munduruku
18		Diversidade linguística de Timor-Leste: o Tétum
19		Escola nas bocas do mundo
0	<b>Económico</b> <sup>54</sup>	Direitos humanos
7		Pegada ecológica
9		Distribuição da riqueza e população mundiais
11	<b>Ambiental</b>	Preservação da água
13		Aquecimento global: o degelo
15		Separação seletiva dos resíduos sólidos domésticos
17		Desflorestação
20	<b>Sessão final</b>	Sou cidadão do mundo

Quadro 9 - Apresentação das sessões

Podemos verificar que foram desenvolvidas sessões em todos os domínios do DS, com forte enfoque na dimensão social. Tal deveu-se ao fato de desejarmos evidenciar o papel que a diversidade linguística e cultural tem na promoção do DS, a qual integramos de uma forma mais explícita no domínio social.

<sup>54</sup> De notar que algumas das sessões abordam temáticas que dizem respeito a mais do que um domínio do DS mas que, para uma melhor organização, integrámos numa única dimensão.

Neste projeto procurou-se possibilitar ao(a)s aluno(a)s, a partir do conhecimento de si próprios, um melhor conhecimento do seu local envolvente, do seu país e, posteriormente, de cada um dos continentes, abordando uma temática linguística e um problema ambiental “característicos” de cada um dos continentes. A viagem virtual proporcionada com as atividades do projeto tinha a grande finalidade de contribuir para que o(a)s aluno(a)s se sentissem mais cidadãos do mundo, como se espelha no Esquema 13.



Esquema 13 – Encadeamento das sessões do projeto de intervenção

Após esta visualização geral das sessões do projeto, passamos a apresentar cada uma em termos de conteúdos, objetivos de aprendizagem e atividades realizadas. No Quadro 10, expomos as 13 atividades que fazem parte da *dimensão social*.

**DIMENSÃO SOCIAL**

Sessões	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Atividades
1	Biografia linguística Autobiografia	- Reconhecer a sua biografia linguística - Identificar e construir um texto autobiográfico	- Diálogo sobre a sessão anterior; - Construção da biografia linguística; - Leitura e reconhecimento do texto autobiográfico; - Redação de um texto autobiográfico.
2 e 3	Conhecimento do meio local	- Desenvolver competências de investigação, seleção e organização de informação - Reconhecer as especificidades do meio local envolvente da escola - Desenvolver competência de expressão oral	- Construção de um cartaz, em grupo-turma, sobre a freguesia de Eixo; - Apresentação e discussão de um cartaz, em grupo-turma, sobre a freguesia de Eixo.
4	Língua e cultura do povo cigano	- Valorizar a diversidade linguística e cultural - Desconstruir estereótipos e preconceitos sobre o povo cigano	- Visualização e exploração de um powerpoint “Histórias do povo cigano”; - Interação com um elemento do povo cigano.
5	Regiões naturais de Portugal	- Reconhecer as principais características (geográficas e culturais) das diferentes províncias de Portugal - Desenvolver competências de investigação, seleção e organização de informação	- Observação de um vídeo sobre Portugal; - Identificação no mapa de Portugal de algumas cidades.

**DIMENSÃO SOCIAL (CONT.)**

Sessões	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Atividades
6	Línguas românicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer línguas românicas</li> <li>- Estabelecer comparações entre as diferentes línguas</li> <li>- Desenvolver a competência metalinguística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção da árvore genealógica das línguas românicas;</li> <li>- Realização de uma ficha de trabalho</li> </ul>
8	Língua e cultura das Filipinas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a diversidade linguística e cultural</li> <li>- Desconstruir estereótipos e preconceitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interação com pais de uma aluna cuja mãe é de nacionalidade Filipina</li> </ul>
10	Língua e cultura da Guiné-Bissau	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a diversidade linguística e cultural</li> <li>- Desconstruir estereótipos e preconceitos sobre a diferença</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interação com duas familiares de 2 aluno(a)s provenientes da Guiné-Bissau.</li> </ul>
12	Língua e cultura do povo inuit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a existência de vida em condições inóspitas</li> <li>- Valorizar a diversidade linguística e cultural do povo inuit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre a sessão anterior;</li> <li>- Visualização de um vídeo e audição de um texto sobre a comunidade inuit;</li> <li>- Realização de uma ficha de trabalho.</li> </ul>
14	Miscigenação cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a diversidade cultural</li> <li>- Desenvolver a expressão corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre a sessão anterior;</li> <li>- Afixação de uma pegada no continente da América do Norte;</li> <li>- Discussão sobre o encontro de culturas existente neste continente;</li> <li>- Leitura e exploração da história “Meninos de todas as cores”;</li> <li>- Dramatização da história: atribuição de papéis, de adereços e ensaios.</li> </ul>

**DIMENSÃO SOCIAL (CONT.)**

Sessões	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Atividades
16	Língua e cultura do povo munduruku	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a diversidade linguística e cultural</li> <li>- Desenvolver a competência metalinguística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre a sessão anterior;</li> <li>- Afixação de uma pegada na América do Sul;</li> <li>- Visualização e exploração de uma história “Um dia na vida de Iracema”;</li> <li>- Comparação entre a rotina de uma criança ocidental com a de uma criança da tribo munduruku;</li> <li>- Identificação de palavras escritas em munduruku na história;</li> <li>- Aprendizagem da pronúncia e forma de escrita de algumas partes do corpo em munduruku.</li> </ul>
18	Língua de Timor-Leste: o tétum	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a diversidade linguística</li> <li>- Desenvolver a competência metalinguística</li> <li>- Desenvolver o raciocínio lógico-matemático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre a sessão anterior;</li> <li>- Afixação de uma pegada no continente da Oceânia;</li> <li>- Leitura e exploração da lenda de Timor-Leste;</li> <li>- Descodificação de uma carta com palavras em tétum;</li> <li>- Resolução de operações e problemas com os números escritos nessa língua;</li> <li>- Visualização de uma dança típica timorense.</li> </ul>
19		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a competência metalinguística</li> <li>- Desenvolver a expressão artística com diferentes técnicas e materiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigação sobre a palavra “escola” em diferentes línguas;</li> <li>- Construção de um esboço de um azulejo em papel com a palavra e o nome da língua;</li> <li>- Escrita e desenho no azulejo;</li> <li>- Construção de um painel “A escola nas bocas do mundo”</li> </ul>

Quadro 10 - Atividades enquadradas na dimensão social

Tenta valorizar-se, nas atividades propostas, a importância da construção de conhecimento conceptual, atitudinal e valorativo, de forma contextualizada, e a promoção de um envolvimento consciente e responsável de cada um na procura de soluções para problemáticas que afetam toda a humanidade (Sá, 2008).

Relativamente à *dimensão económica*, planificámos apenas 3 sessões que se enquadram diretamente nesta perspetiva, como se pode observar no Quadro 11.

### DIMENSÃO ECONÓMICA

Sessões	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Atividades
0	Direitos humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o conceito de direitos humanos</li> <li>- Reconhecer a importância dos direitos humanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração da história “Igualim, Igualim existe outra criança igual a mim?”;</li> <li>- Explicitação dos direitos fundamentais do ser humano;</li> <li>- Exploração da <i>Declaração universal dos direitos humanos</i>;</li> <li>- Ilustração de um direito humano.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pegada ecológica</li> <li>- Comportamentos sustentáveis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o impacto ambiental e económico de determinados comportamentos de consumo</li> <li>- Identificar comportamentos de utilização e consumo, tendo em conta a preservação dos recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior;</li> <li>- Realização do jogo “A pegada ecológica”.</li> </ul>
9	- Assimetrias na distribuição da população e riqueza mundiais	- Reconhecer a desigual distribuição da população e da riqueza pelos diferentes continentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre a sessão anterior;</li> <li>- Construção de um mapa-mundo com a representação da distribuição da população e da riqueza pelos diferentes continentes;</li> <li>- Diálogo sobre as assimetrias existentes nestes domínios: população e riqueza.</li> </ul>

Quadro 11 - Atividades enquadradas na dimensão económica

As atividades integradas na dimensão económica evidenciam a relação entre crescimento económico, atuais níveis e padrões de consumo e suas consequências ambientais e sociais, valorizando a compreensão das desigualdades existentes e a importância da equidade, cooperação e envolvimento de todos na resolução de problemas comuns, rumo a uma sustentabilidade futura.

Por último, concebemos 4 sessões, que se inscrevem no âmbito da dimensão ambiental, explicitas no Quadro 12.



**DIMENSÃO AMBIENTAL**

Sessões	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Atividades
11	- Utilização eficiente da água	- Reconhecer a importância da água; - Identificar e adotar comportamentos de consumo equilibrado.	- Diálogo sobre a sessão anterior; - Visualização de um vídeo sobre a situação da água em África; - Diálogo sobre comportamentos adequados no consumo de água; - Realização de um jogo de estafetas.
13	- Aquecimento global - Degelo das calotes polares	- Reconhecer que ao estado físico da água se pode alterar por mudança da temperatura ambiente; - Reconhecer o degelo como consequência do aquecimento global e os seus impactos.	- Diálogo sobre a sessão anterior; - Realização de uma experiência sobre o degelo, a partir da questão-problema “ Qual o efeito da temperatura na mudança de estado físico da água?” utilizando uma carta de planificação; - Diálogo sobre as consequências do degelo para a comunidade inuit que vive na região do círculo Polar Ártico e sobre o <i>Dia Internacional da Terra</i> (22 de abril) a partir da visualização de um powerpoint sobre a extinção de línguas.
15	- Separação seletiva dos resíduos sólidos domésticos	- Reconhecer a importância da separação seletiva dos resíduos sólidos domésticos; - Integrar hábitos de separação de materiais e objetos.	- Diálogo sobre a sessão anterior; - Realização de um jogo, em grupo, de separação seletiva de vários resíduos sólidos domésticos, a partir de um guião orientador.
17	- Desflorestação	- Refletir sobre as causas e consequências da desflorestação; - Procurar soluções ao nível coletivo e individual para atenuar o problema da desflorestação.	- Diálogo sobre a sessão anterior; - Visualização de dois vídeos sobre a desflorestação; - Discussão e esquematização das causas e consequências deste problema; - Reflexão sobre as soluções/medidas para diminuir este problema e os seus efeitos (medidas coletivas e individuais); - Plantação de um <i>Quercus Robur</i> na escola.

Quadro 12 – Atividades enquadradas na dimensão ambiental  
154

Estas atividades enfatizam a necessidade de se promover uma consciencialização da interrelação ambiente/sociedade/ciências/tecnologias, evidenciando a pressão que a sociedade exerce sobre o ambiente; a dependência que dele tem e os limites que se impõem no seu uso e exploração; o contributo que o uso generalizado das ciências e das tecnologias deram para as problemáticas que vivemos atualmente; o papel que os indivíduos desempenham na identificação dos problemas ambientais e na procura de soluções, por um lado, e na procura, uso e transformação das matérias-primas, por outro (Sá, 2007; Sá, 2008).

À dimensão social foi dedicado um número superior de sessões, uma vez que o grande objetivo deste trabalho é mostrar que a SDLC pode e deve ter um papel importante na promoção da sustentabilidade, afastando-nos da ideia tradicional de que EDS é, acima de tudo, uma educação enfatizada no domínio ambiental (cf. Sá, 2008).

Feita a apresentação geral do projeto, passamos a descrever, com mais pormenor, as sessões realizadas.

## **2.6 - Descrição das sessões**

Para que se possa compreender melhor o ambiente vivido na sala de aula, ao longo do desenvolvimento do projeto, descreveremos as 21 sessões implementadas. Importa referir que todas as sessões foram desenvolvidas numa interação dinâmica com as docentes que iam intervindo em diferentes momentos, quer na distribuição de materiais e exploração dos recursos didáticos, quer incentivando e prolongando os espaços de diálogo com o(a)s aluno(a)s. Também importa mencionar o facto de algumas atividades desenvolvidas terem sido adaptadas de materiais já existentes, pelo que faremos sempre referência à sua origem, no momento em que deles estivermos a falar. De notar que a cada aluno foi distribuído, na sessão 0, um pequeno caderno - Diário de bordo (Anexo 6) – onde o(a)s aluno(a)s foram colocando as fichas de trabalho de cada sessão e integrando as suas notas pessoais e/ou investigações que iam realizando no âmbito das atividades deste projeto.

**Sessão 0 - Os direitos humanos – 10/12/2008**

Como forma de iniciar esta sessão foi estabelecido um diálogo sobre o projeto a desenvolver ao longo do ano letivo de 2008/2009 *Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo* (conteúdos, objetivos, metodologia de trabalho).

Seguidamente, o(a)s aluno(a)s viram e ouviram a história *Igualim, Igualim existe outra criança igual a mim?*, em powerpoint, adaptada por nós do livro *Vive la France!* de Thierry Lenain & Delphine Durand (1999) (Anexo 7). Após a visualização e audição da história foi estabelecido um diálogo com o(a)s aluno(a)s, tendo em conta as seguintes questões: “Como se chamam as personagens que participaram na história? Quais foram os motivos que levaram as famílias dos amigos de Martim a abandonar os seus países e ir para Igualim? Por que razão o Martim ficou sozinho? Ele respeitava os direitos dos seus amigos? Que direitos é que ele não respeitava? Concordam com a atitude de Martim? Porquê? Consideram que as pessoas que abandonam os seus países devem ter os mesmos direitos nos países de acolhimento?”.

Tomando como ponto de partida a questão “Que direitos é que devem ser assegurados a todas as pessoas?” o(a)s aluno(a)s realizaram a tarefa 1 proposta no *Diário de bordo*, que consistia em escrever 10 direitos que considerassem importante assegurar num possível novo planeta (Anexo 6 – Diário de bordo). Após um diálogo sobre os direitos definidos pelo(a)s aluno(a)s foram debatidas as seguintes questões: “Como se chama o documento onde foram registados os direitos de todos os habitantes da Terra? Quando foi escrito? Esse documento é importante? Para quê?”

No decorrer deste diálogo, apresentou-se um poster com a *Declaração universal dos direitos humanos* (Imagem 3) e foi explicado ao(a)s aluno(a)s o que era, quando foi criada (salientando o 60º aniversário da DUDH), após o(a)s aluno(a)s terem revelado desconhecimento perante o documento. O(a)s aluno(a)s leram alguns artigos e tentaram explicar o seu significado, ajudados, posteriormente, pela investigadora e pela professora.

Após o diálogo e análise global da declaração, o(a)s aluno(a)s realizaram a atividade 2 da ficha presente no Diário de Bordo, que consistia na ilustração de um direito à escolha (Anexo 6 – Diário de bordo).

Todo(a)s o(a)s aluno(a)s levaram para casa uma capa de cartão – *A maleta do investigador* para investigarem sobre a freguesia onde moravam e/ou estudavam. O(a)s

aluno(a)s deveriam investigar sobre Eixo: a história, vestígios da presença de outros povos, personalidades importantes, tradições, gastronomia, associações, ...



Imagem 3 – Declaração universal dos direitos humanos

**Sessão I - À descoberta de mim – 08/01/2009**

A sessão iniciou-se com um diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior, tendo em consideração as seguintes questões, algumas das quais já colocadas anteriormente: Qual o título da história explorada? Como se chamavam as personagens que participaram na história? Por que ficou sozinho o Martim? Quais foram os motivos que levaram as famílias dos amigos de Martim a abandonar os seus países e ir para Igualim? O Martim respeitava os direitos dos seus amigos? Que direitos é que ele não respeitava? Concordam com a atitude de Martim? Porquê? Consideram que as pessoas que abandonam os seus países devem ter os mesmos direitos nos países de acolhimento? Que direitos é que

pensam que devem ser assegurados a todas as pessoas? Como se chama o documento onde foram registados os direitos de todos os habitantes da Terra? Quando foi escrito? Na vossa opinião esse documento é importante? Para quê?

O diálogo foi direcionado para as diferentes línguas que as personagens ou familiares das personagens da história falavam, de forma a introduzir a atividade da biografia linguística.

De seguida, cada aluno registou que línguas falava (nuvem cor azul claro); que línguas compreendia mas não falava (nuvem cor cinzento escuro); com que línguas já tinha contactado (nuvem cor cinzento claro), organizando assim a sua biografia linguística (Anexo 6 – Diário de bordo). Após a realização desta atividade, cada aluno apresentou, individualmente, as suas respostas.

Posteriormente, distribuíram-se textos autobiográficos (em prosa e em poesia), por alguns aluno(a)s e, após a sua leitura, estabeleceu-se um diálogo sobre o tipo de texto que tinha sido lido.

O(a)s aluno(a)s foram incentivados a identificar quais os itens que, normalmente, fazem parte de um texto autobiográfico e, posteriormente, redigiram a sua própria autobiografia.

A professora titular continuou esta sessão, dando ao(a)s aluno(a)s uma cópia de um texto de um(a) aluno(a) para análise. Depois de identificados os erros ortográficos, de estrutura e de coesão textual, o(a)s aluno(a)s efetuaram a sua reescrita, em grupo-turma. Posteriormente, o(a)s aluno(a)s reescreveram o seu próprio texto, redigiram-no no computador e enviaram para a investigadora por e-mail conjuntamente com uma foto para ser impresso a cores. Estas autobiografias foram expostas no painel da escola (Imagem 4).

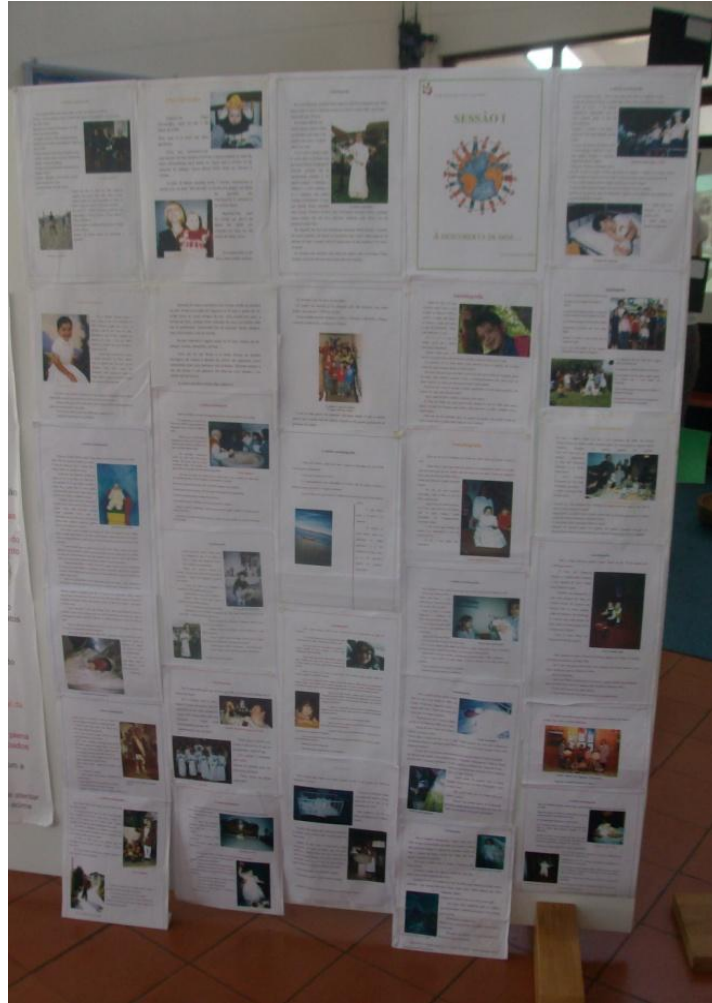


Imagem 4 – Autobiografia do(a)s aluno(a)s

***Sessão II - À descoberta de Eixo – 15/01/2009***

Esta sessão teve início com a leitura de algumas autobiografias pelo(a)s aluno(a)s.

Seguidamente, o(a)s aluno(a)s apresentaram as investigações realizadas sobre a freguesia de Eixo. Após explicitarem, de forma sucinta, qual o enfoque das suas investigações, a turma foi organizada em seis grupos (definidos pela professora titular) com o objetivo de construírem um cartaz sobre Eixo. Cada grupo ficou encarregue de uma temática, tendo o(a)s aluno(a)s trocado as suas investigações com os colegas, de acordo com o tema. Foi-lhes relembrada a informação que devia constar do cartaz e registada no quadro: título; autores; data; texto informativo; imagens com legendas. A professora e

investigadora foram circulando pelos diferentes grupos, ajudando-os a organizar as informações que possuíam.

**Sessão III - À descoberta de Eixo (cont.) – 22//01/2009**

Nesta sessão, foram apresentadas mais algumas autobiografias e, posteriormente, foram concedidos 30 min para conclusão dos cartazes e organização da apresentação e 90 min para apresentação e debate dos trabalhos (Imagem 5).

Recordou-se ao(a)s aluno(a)s as regras de apresentação dos trabalhos: todos os elementos do grupo deviam participar, equitativamente, na apresentação; falar de forma audível; explicitar a temática em estudo e esclarecer a importância das imagens presentes nos cartazes; redigir a apresentação de modo que não excedesse os 10 min, deixando 5 min para discussão na turma.

No final, o(a)s aluno(a)s preencheram, com a professora titular, uma ficha de avaliação do trabalho de grupo (Anexo 6 – Diário de bordo).



Imagem 5 – Cartazes informativos sobre Eixo

**Sessão IV – A diversidade linguística e cultural de Eixo: histórias do povo cigano  
- 28 e 29 /01/2009**

Esta sessão foi desenvolvida em duas aulas: uma de exploração de um powerpoint sobre algumas tradições do povo cigano e outra com a participação de um elemento da comunidade cigana, avô de alguns meninos da escola.

A partir da questão “Que povos têm marcado a sua presença em Eixo?” deu-se início a um diálogo sobre o povo cigano (povo marcadamente presente nesta freguesia), onde a professora titular e a investigadora tentaram identificar e esclarecer algumas imagens menos positivas, estereótipos e sentimentos de discriminação que as crianças foram evidenciando acerca deste povo.

Após este diálogo, explorou-se um powerpoint “Histórias do povo cigano” (Anexo 7), construído a partir de um livro lançado pelo Ministério da Educação (2001b) sobre este povo. No fim desta apresentação, as crianças escutaram uma canção de um grupo de origem cigana chamado “Gipsy Kings”.

Seguidamente, e decorrente das informações evidenciadas no referido powerpoint, o(a)s aluno(a)s escreveram no seu *Diário de bordo* algumas questões que gostavam de colocar ao avô que iria à escola, no dia seguinte, apresentar algumas especificidades e características do povo cigano (Anexo 6 – Diário de bordo).

No dia seguinte, o avô apresentou-se na escola e conversou com o(a)s aluno(a)s sobre a sua cultura. O(a)s aluno(a)s e as professoras foram questionando-o, satisfazendo a sua curiosidade sobre alguns aspetos culturais e linguísticos, e confrontando-o com algumas tradições expostas no powerpoint explorado na aula anterior.

**Sessão V – O meu país – 05/02/2009**

Um diálogo sobre as informações apresentadas na sessão anterior foi a forma como esta sessão teve início. De seguida, foi projetado um vídeo sobre algumas cidades de Portugal tendo, no final, o(a)s aluno(a)s identificado os locais e monumentos que



observaram. Afixou-se um mapa de Portugal e o(a)s aluno(a)s foram enunciando alguns aspetos que conheciam sobre o nosso país: rios, serras, cidades, províncias.

Cada aluno afixou uma pegada em papel no mapa de Portugal numa cidade que já tivesse visitado, salientando os aspetos mais característicos que conheciam dessa cidade. Sempre que o(a)s aluno(a)s revelavam dificuldade em localizar no mapa a cidade pretendida, a professora titular ou a investigadora concediam informações com a indicação da localização geográfica com expressões do tipo “norte/sul”, “este/oeste”, “litoral/interior”, “a norte do rio Douro”, “a sul do rio Tejo”, “perto da Serra da Estrela”, entre outros.

Posteriormente, o(a)s aluno(a)s exploraram um cartaz “Bilhete de identidade das regiões de Portugal” com informações (cidades, rios, gastronomia, tradições, monumentos, atividades profissionais). Para tal, cada aluno retirou de um saco o nome de uma província de Portugal para, com a ajuda dos familiares ou recorrendo a livros ou à Internet, recolherem informação para as categorias solicitadas. Cada aluno teria de apresentar na sessão seguinte os resultados da sua investigação e escrever as informações solicitadas no cartaz “Bilhete de identidade das regiões de Portugal”.

*Sessão VI – As línguas românicas – 12 /02/2009*

O(a)s aluno(a)s começaram por apresentar as suas investigações, e à medida que o iam fazendo, iam registando as informações necessárias no cartaz “Bilhete de identidade das regiões de Portugal”. Para rentabilizar tempo, o cartaz foi concluído nas aulas com a professora titular.

Seguidamente, colocaram-se ao(à)s aluno(a)s algumas questões sobre os continentes existentes, de forma a introduzir o tema da Europa: Portugal pertence a que continente? Quais são os países que fazem parte da Europa? Que línguas se falam na Europa?

Afixou-se no quadro um mapa da Europa e o(a)s aluno(a)s tentaram responder à questão: De onde surgiram as línguas que se falam na Europa? Após a auscultação das ideias do(a)s aluno(a)s, afixou-se no quadro uma árvore com o título: “Árvore genealógica

das línguas românicas”, tendo este(a)s efetuado a relação com o significado de árvore genealógica relativa à família (Anexo 6 – Diário de bordo).

A partir dessa árvore explicou-se o conceito de língua românica, explicitando como surgiram essas línguas, tendo a professora titular recorrido aos conhecimentos que o(a)s aluno(a)s possuíam da história de Portugal, programa do 4º ano do Estudo do meio.

Posteriormente, distribuiu-se o nome de uma língua românica por cada aluno que a afixou na árvore genealógica das línguas românicas e tentou, a partir de pistas dadas pela investigadora, localizar no mapa da Europa o país ou região onde essa língua era falada (Imagem 6 e 7).



Imagem 6 – Árvore genealógica das línguas românicas



Imagem 7 – Frase escrita em várias línguas românicas

Foram dadas algumas informações acerca da localização geográfica do país ou da região pretendidos com expressões do tipo “norte/sul”, “este/oeste”, “perto do oceano Atlântico, do mar Mediterrâneo ou do mar Báltico”, “faz fronteira com...”. Posteriormente, o(a)s aluno(a)s reproduziram uma árvore semelhante à afixada no quadro numa ficha de trabalho (Anexo 6 – Diário de bordo).

Após a realização desta atividade, afixaram-se 10 dísticos com o 1º artigo da *Declaração universal dos direitos humanos* simplificado, “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, escrito em línguas europeias a saber: português, aragonês, asturiano, corso, espanhol, francês, italiano, latim, sardo e romeno.

O(a)s aluno(a)s tentaram, num primeiro momento, compreender o sentido da frase para, num segundo momento, identificar a língua em que cada frase estava escrita.

Alguns aluno(a)s, escolhidos aleatoriamente, foram ao quadro escrever o nome de cada língua à frente da respetiva frase. Seguidamente, arriscaram descobrir como se escreve as palavras “todos”, “seres humanos”, “nascem”, “livres”, “iguais” e “direitos”, em 5 das línguas apresentadas numa ficha distribuída, com o apoio dos dísticos afixados (Anexo 6 – Diário de bordo).

Após este exercício, o(a)s aluno(a)s realizaram a atividade “O intruso”, tentando identificar quais as palavras, apresentadas numa ficha de trabalho, que não pertenciam à família das línguas românicas (Anexo 6 – Diário de bordo). A professora titular da turma explorou com o(a)s aluno(a)s a União Europeia (história, evolução, países-membros e línguas oficiais). Para tal, recorreu a materiais produzidos no âmbito do projeto europeu *Chainstories*<sup>55</sup>.

A mãe de uma aluna, apercebendo-se da temática que estava a ser abordada ofereceu à professora titular um mapa da Europa com as bandeiras dos respetivos países para montar. Na parte detrás da bandeira, a investigadora acrescentou o nome da(s) língua(s) oficial(is), como se pode ver na Imagem 8.



Imagem 8 – Mapa com línguas oficiais dos países da Europa

<sup>55</sup> Referência 229633-CP1-2006-1-ES-LINGUA\_LIPP, projeto da qual a Universidade de Aveiro foi parceira.

**Sessão VII – A pegada ecológica – 19 /02/2009**

A sessão iniciou-se, como habitualmente, com um diálogo acerca da sessão anterior, recordando, nomeadamente, a noção de língua românica, bem como referindo algumas línguas românicas e alguns dos locais onde se falam. De seguida, o(a)s aluno(a)s foram convidados a refletir sobre a necessidade de preservar as línguas, os ecossistemas, os recursos naturais e sobre a relação de destruição e degradação que o ser humano tem estabelecido, nos últimos anos, com o ambiente. Para tal, as crianças exploraram o jogo “A minha pegada ecológica”<sup>56</sup> (Imagem 9), sendo que, primeiramente, foi explicado, de uma forma simplificada, o conceito de pegada ecológica.

Num segundo momento, foram explicadas as regras do jogo:

- Cada aluno fica com um cartão que servirá de tabuleiro;
- Cada aluno terá de responder individualmente 8 questões;
- A cada resposta será atribuída uma pegada vermelha, laranja, amarela ou verde, de acordo com o comportamento “mais perigoso” ou “menos perigoso” para o ambiente, pegada que o(a)s aluno(a)s colocam sobre o seu tabuleiro. As perguntas remetem para quatro categorias: meios de transporte, alimentação, habitação, bens e serviços (Anexo 6 – Diário de bordo).



Imagem 9 – Jogo “A minha pegada ecológica”

<sup>56</sup> Atividade adaptada a partir do Quiz *Pegada Ecológica* produzido pela WWF do Brasil. Disponível em <http://www.pegadaecologica.org.br/>

Após a resposta a cada questão, foi distribuído a cada aluno uma pegada da cor referente à resposta dada de acordo com o código exposto numa tabela que o professor possuía (Anexo 6 – Diário de bordo). No final do jogo foi estabelecido um diálogo sobre a correspondência das cores a comportamentos “menos” ou “mais” perigosos para o ambiente e sobre quais os comportamentos a adotar em diferentes domínios: transportes e mobilidade, habitação, alimentação e bens de consumo e serviços. O(a)s aluno(a)s registaram numa ficha, em casa, alguns comportamentos a adotar nos diferentes domínios de modo a diminuir a sua pegada ecológica (Anexo 6 – Diário de bordo).

***Sessão VIII – Descobrindo as Filipinas – 04 /03/2009***

Iniciámos esta sessão com o habitual diálogo sobre os continentes e países abordados nas sessões anteriores e o(a)s aluno(a)s foram afixar, num mapa-mundo, pegadas em papel para os assinalar. Seguidamente, comunicou-se que o continente a abordar nesta sessão seria a Ásia e que teríamos dois convidados para conversar sobre um país em particular.

Os convidados, pais de uma das crianças participantes do projeto da turma do 3º ano, entraram na sala e, após a sua apresentação pessoal, revelaram o país sobre o qual iriam falar: as Filipinas, país de origem da mãe da criança. Indicou-se um(a) aluno(a) para ir afixar no mapa-mundo uma pegada no local das Filipinas, com a ajuda dos convidados.

Posteriormente, os convidados iniciaram a sua apresentação a partir de algumas fotografias, salientando alguns aspetos geográficos, culturais, sociais e linguísticos do país referido. Dedicaram também algum tempo a ensinar algumas palavras e expressões de saudação em tagalo (língua oficial das Filipinas conjuntamente com o inglês). A mãe da criança também ensinou os números em cebuano (língua falada nas Filipinas) e em mandarim (língua que aprendeu quando trabalhou na China) (Imagem 10).

O(a)s aluno(a)s, à medida que decorria a apresentação, foram colocando questões relacionadas, principalmente, com o dia a dia das Filipinas (comida, transportes, habitação, entre outros). Também efetuaram registos da informação que consideraram mais significativa.

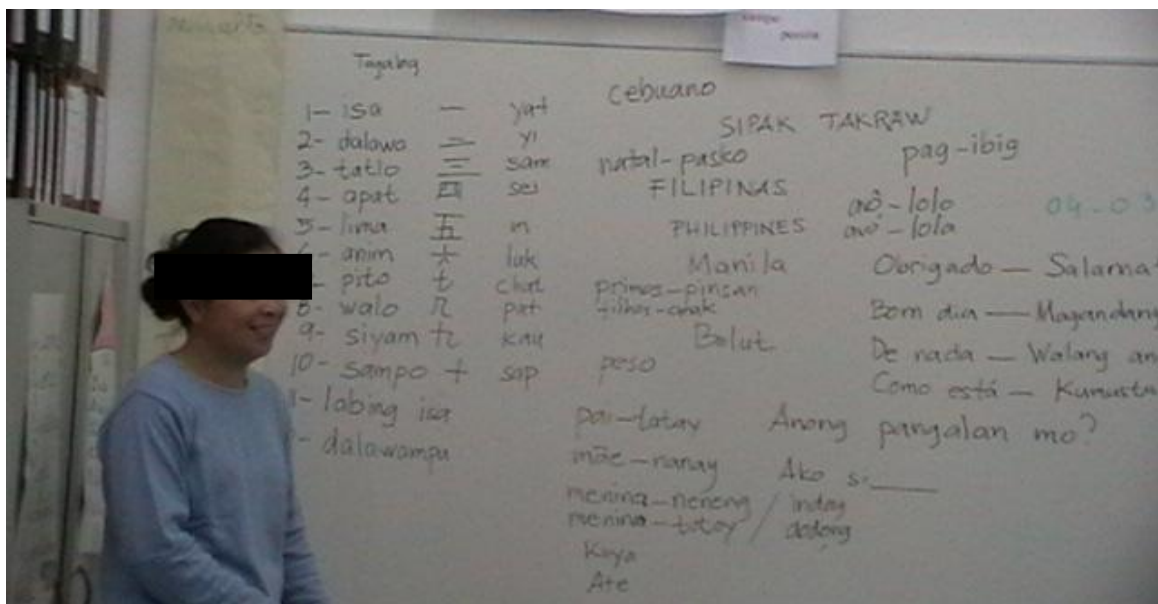


Imagem 10 – Números em tagalo, cebuano e mandarim

**Sessão IX – A distribuição da população e da riqueza no mundo – 12 /03/2009**

Como forma de abertura desta sessão, o diálogo estabelecido centrou-se sobre as informações fornecidas pelos convidados, nomeadamente, sobre o país e continente de que a mãe provinha, línguas faladas, tipo de transportes, animais e frutos característicos.

Foi afixado um cartaz com um diálogo em tagalo, com expressões ensinadas na sessão anterior, que o(a)s aluno(a)s, reproduziram em pares, como se pode ver na Imagem 11.

Como uma das questões do diálogo se referia à idade, foram afixados dísticos com números nesta língua.

De seguida, incentivou-se o(a)s aluno(a)s a refletirem sobre o nível de vida da população da Ásia. Tendo-se discutido, posteriormente, as assimetrias na distribuição da população no mundo, tentando dar resposta às questões “Os diferentes continentes terão o mesmo número de habitantes? A um continente com maior superfície corresponderá um maior número de habitantes? Os continentes mais pequenos têm menos habitantes que os maiores?”



Imagem 11 – Aluno(a)s a reproduzir um diálogo em tagalo

Para que o(a)s aluno(a)s compreendessem que existe uma grande assimetria na distribuição da população mundial e que a relação superfície do continente/número de habitantes, nem sempre obedece a uma proporcionalidade, foi realizado o seguinte jogo:

- afixação, de acordo com os dados fornecidos na ficha do *Diário de bordo* (Anexo 6 – Diário de bordo). O(a)s aluno(a)s tinham de calcular os valores em falta na tabela sobre a distribuição da população por continente e afixar pionés coloridos num mapa-mundo (cada cor correspondia a um continente diferente) sabendo que um pionés correspondia a 67 milhões de pessoas;

- diálogo sobre a desigual distribuição da população e desmistificação da ideia da proporcionalidade direta entre o tamanho de um continente e o seu número de habitantes, estabelecendo-se, a partir do mapa com os pioneses, comparações, como por exemplo: a Ásia é o maior continente e tem maior população; a Oceânia é o menor continente e tem menos habitantes; a América Latina<sup>57</sup> é menor do que a América do Norte e tem mais

<sup>57</sup> Apesar de existir grande controvérsia sobre a divisão territorial do continente americano, considerámos, neste estudo a divisão em América do Norte (Canadá e Estados Unidos) e América Latina (restantes países da América) apresentada pelo Population Reference Bureau no documento - *2007 World Population Data Sheet* disponível em <http://www.prb.org/Publications/Datasheets/2007/2007WorldPopulationDataSheet.aspx>



habitantes; a Europa é menor do que a América do Norte e do que a América Latina e tem mais habitantes.

A mesma metodologia foi seguida para a distribuição da riqueza, com a questão: “Os continentes com mais população possuem mais riqueza?” (Imagem 12). Nesta dinâmica, foram calculados os valores em falta numa tabela para, posteriormente, se afixar, no mesmo mapa, moedas, em papel, que representavam o que, em média, uma pessoa gasta por dia. Cada uma das moedas equivalia a 1,95€ (Anexo 6 – Diário de bordo). Refira-se que esta atividade foi adaptada dos materiais produzidos por Sá (2008) que também se encontram publicados em Martins et al. (2010).



Imagem 12 – Construção do mapa com a distribuição mundial da população e da riqueza

No final, o(a)s aluno(a)s concluíram sobre a distribuição da riqueza no mundo, do tipo “a América do Norte é o continente mais rico; a África é o continente mais pobre; a América do Norte é menor e tem menos habitantes do que a Ásia e é muito mais rica; a América Latina é maior e tem mais habitantes do que a Oceânia e é mais pobre.”

Observando o mapa, o(a)s aluno(a)s concluíram que a riqueza está distribuída de desigual forma e que os continentes que têm mais população são os mais pobres, como é o caso da Ásia e África. Tentaram avançar com algumas explicações como a governação corrupta, os desastres ambientais, a escassez de alimentos, a falta de produção agrícola e industrial.

**Sessão X – Uma viagem por África: a Guiné-Bissau – 19/ 03/2009**

Para esta sessão foram convidadas a mãe e a avó de um aluno de origem guineense. As convidadas entraram na sala, com trajes típicos, como se pode ver na Imagem 13, e, após a sua apresentação pessoal, revelaram que iriam falar sobre alguns aspetos da Guiné-Bissau, seu país de origem.



Imagem 13 – Apresentação sobre a Guiné-Bissau

Antes, porém, pediu-se a um(a) aluno(a) para afixar no mapa uma pegada no local deste país, salientando a sua pertença ao continente africano. As convidadas deram início à sua apresentação a partir dos trajes típicos que trouxeram vestidos e de alguns objetos característicos da Guiné-Bissau (cestos, brinquedos, colares, tecidos), realçando alguns aspetos geográficos, culturais, sociais e linguísticos do seu país. O(a)s aluno(a)s, à medida que decorria a apresentação, efetuavam registos da informação que consideravam mais significativa.

Seguidamente, visualizaram um videoclip com uma música tipicamente guineense, trazida pelas convidadas. Estas, no final da música, evidenciaram algumas expressões da canção em crioulo da Guiné-Bissau, traduzindo-as para português.

No final da apresentação, o(a)s aluno(a)s pediram para tocar nos objetos apresentados e alguns, experimentaram como se efetuava a moagem dos cereais com o pilão, como se pode ver nas Imagens 14 e 15.



Imagem 14 – Explicitação de aspetos de vida das mulheres na Guiné-Bissau

Imagem 15 – Aluna a simular a moagem de um cereal com o pilão

**Sessão XI – Distribuição dos recursos: água um tesouro a preservar – 26 /03/2009**

Um diálogo sobre a sessão anterior foi a abertura desta sessão, onde o(a)s aluno(a)s foram dando resposta a algumas questões como – Qual o país apresentado? A que continente pertence? Quais as línguas faladas? Que tradições culturais tem o povo guineense? Que objetos típicos são utilizados pelas mulheres?

A partir da questão “Os habitantes de África possuem os mesmos recursos que os povos dos restantes continentes?”, recordaram-se as conclusões a que o(a)s aluno(a)s tinham chegado na sessão IX, onde se verificou que este continente, sendo um dos mais habitados é dos mais pobres (cf. Descrição sessão IX).

Uma vez que, em termos temporais, não podíamos abordar vários recursos naturais, optámos por dedicar esta sessão apenas à questão da água potável, uma vez que a sua escassez condiciona bastante a vida neste continente.

A partir de um vídeo sobre a construção de poços em África, o(a)s aluno(a)s refletiram sobre a problemática da falta de água potável neste continente e no mundo, e sobre a importância da sua preservação. Identificaram e registaram no quadro hábitos e comportamentos que podem e devem inculcar no seu dia a dia e que conduzem a um menor consumo e desperdício deste recurso natural.

De seguida, realizaram o seguinte jogo de estafetas ao ar livre. A turma foi dividida em duas equipas. Depois do sinal de partida, cada elemento da equipa tirava de um cesto uma tira de cartolina que tinha escrito um comportamento de consumo de água e corria até ao local oposto onde estavam dois cestos. Ao chegar ao local dos cestos, cada aluno lia o comportamento e identificava se era um comportamento correto ou incorreto, de modo a colocá-lo no cesto verde ou vermelho, respetivamente. O jogo acabava quando terminassem a colocação dos papéis nos cestos.

Quando o jogo terminou, os cestos foram levados pelo capitão de cada equipa para a sala de aula e procedeu-se à contagem dos pontos em grupo-turma. Isto é, os papéis foram retirados dos cestos e lidos pela professora e todo(a)s o(a)s aluno(a)s referiram se era um comportamento correto ou incorreto de utilização da água e verificaram se estava colocado no cesto adequado. Por cada comportamento bem identificado, a equipa obtinha um ponto.

Após a realização deste jogo as crianças foram incentivadas a realizar uma atividade de investigação em casa “Os detetives dos desperdícios de água”, tendo de registar, durante 3 dias, a frequência com que os seus familiares revelavam comportamentos de desperdício de água. Após identificarem e registarem cada ocorrência deveriam alertar o familiar para o comportamento correto a assumir.

**Sessão XII – A vida no Círculo Polar Ártico: o povo inuit – 16 /04/2009**

Após o período de interrupção de aulas do 2º período, estabeleceu-se, nesta sessão um diálogo retrospectivo sobre as atividades realizadas até então, a partir da observação das pegadas no mapa-mundo. Logo após, o(a)s aluno(a)s apresentaram as suas conclusões sobre os hábitos de consumo de água em suas casas e sobre a forma como reagiram os familiares perante a sugestão de alteração dos seus hábitos de consumo incorretos.

Seguidamente, o(a)s aluno(a)s escutaram e visualizaram um powerpoint sobre a vida do povo inuit que existe na Gronelândia, Canadá, Alasca (Anexo 7), destacando, posteriormente os aspetos mais relevantes no que se refere à sua alimentação, ao seu vestuário e à sua habitação.

Depois, o(a)s aluno(a)s escutaram uma história, “Um estranho ladrão” (Mangas, 2006, adaptado por Cardoso, Fernandes, Francisco & Sousa, 2008), que relata a saga de um povo que viu as suas palavras serem roubadas, ficando sem a possibilidade de exprimir várias ideias, objetos e sentimentos. Após um diálogo sobre a mesma, as crianças realizaram as atividades propostas no *Diário de bordo*, redigindo uma solução para este problema (Anexo 6 – Diário de bordo). De seguida, e a partir de uma observação atenta de um silabário em inuktitut (língua da comunidade inuit), o(a)s aluno(a)s escreveram algumas palavras nesta língua. Aquando da correção deste exercício, o(a)s aluno(a)s estabeleceram um processo de comparação linguística entre os grafemas utilizados nesta língua e os empregados no alfabeto latino.

Os materiais utilizados nesta sessão foram adaptados dos recursos produzidos por Cardoso, Fernandes, Francisco & Sousa (2008).

**Sessão XIII – O aquecimento global e o degelo – 23 /04/2009**

Na primeira parte desta sessão foi conduzido um diálogo a partir das seguintes questões: Onde habita o povo inuit? Que língua fala? Que características o distinguem dos outros povos? Como se adaptou este povo às temperaturas a que está constantemente sujeito?

Como forma de encontrar resposta para a questão “O povo inuit terá a sua sobrevivência em risco com o aquecimento global a que se tem assistido?”, o(a)s aluno(a)s visualizaram um vídeo sobre o degelo. Depois de um diálogo de exploração sobre o mesmo o(a)s aluno(a)s foram convidados a realizar uma experiência sobre as mudanças de estados físicos da água, para que se estabelecesse um paralelo com a situação do degelo, a partir da questão-problema “ Qual o efeito da temperatura na mudança de estado físico da água?”.

O(a)s aluno(a)s explicitaram as suas previsões e registaram-nas numa carta de planificação (adaptada de Martins, et al., 2008a) (Anexo 6 – Diário de bordo).

Um grupo colocou um pedaço de gelo num recipiente que estava à temperatura ambiente (mediu-se e registou-se a temperatura a que se encontrava o recipiente); outro grupo colocou um pedaço de gelo num recipiente que estava mergulhado num recipiente com água a ferver (mediu-se e registou-se a temperatura a que se encontrava o recipiente); um último grupo colocou um pedaço de gelo num recipiente que estava mergulhado num recipiente com água com gelo (mediu-se e registou-se a temperatura a que se encontrava o recipiente). Uma hora depois, o(a)s aluno(a)s observaram as alterações que ocorreram e registaram as observações na carta de planificação (estes procedimentos são adaptados da metodologia sugerida para a realização de experiências sobre a fusão por Martins et al., 2008b).

Após o confronto das previsões feitas com as observações registadas, o(a)s aluno(a)s reconheceram que, quando se aumenta a temperatura, a água altera o seu estado físico, passando do estado sólido para líquido. Quanto mais elevada for essa temperatura, mais rápido será essa mudança de estado.

O(a)s aluno(a)s estabeleceram, no final, conduzidos pela investigadora, um paralelo entre o aumento da temperatura global da Terra e o degelo e identificaram as consequências que daí advêm, de um modo geral, para a população mundial e, de um modo particular, para a população e animais e plantas que habitam no Círculo Polar Ártico.

Na hora que decorreu entre o início e de fim da experiência, o(a)s aluno(a)s visualizaram um powerpoint sobre a preservação das línguas e da natureza (Lourenço, em desenvolvimento) (Anexo 7), no âmbito das comemorações do *Dia mundial da Terra*, celebrado no dia 22 de abril, e sobre o papel que cada um de nós tem na preservação do nosso planeta.

**Sessão XIV – Meninos de todas as cores – 30 /04/2009**

Esta sessão teve início com um diálogo sobre a sessão anterior, nomeadamente sobre o povo inuit. Após o diálogo de consolidação dos conteúdos abordados na sessão anterior, um(a) aluno(a) afixou uma pegada no mapa no local da América do Norte, sendo este o continente alvo de reflexão nesta sessão. Esclareceu-se que o continente era a América mas que era, comumente dividido em América do Norte e América Latina (Centro e Sul, países quase exclusivamente falantes de línguas românicas), por razões geográficas e linguísticas, entre outras. O(a)s aluno(a)s nomearam alguns povos que habitam este continente.

Seguidamente, foi lido, pela professora titular, o texto “Meninos de todas as cores”, de Soares (2001) (Anexo 6 – Diário de bordo). O diálogo praticado, no momento seguinte, teve em conta as seguintes questões: Qual é a personagem principal do texto? E as secundárias? Com que povos contactou o Miguel? A que são comparados os personagens deste texto? Em que regiões se podem encontrar esses povos? O que é que o Miguel aprendeu na sua viagem? Concordam com a autora do texto quando diz que é bom ser branco, é bom ser amarelo, ser preto, ser vermelho e castanho? Porquê?

Depois de respondidas estas questões, o(a)s aluno(a)s realizaram uma comparação entre a diversidade cultural apresentada no texto e a diversidade cultural que caracteriza a população que habita a América do Norte, marcada pelo encontro e mistura de culturas.

O(a)s aluno(a)s foram convidados a representar esta história para outras turmas da escola. Para tal, foram distribuídas as seguintes tarefas: narrador principal; 5 narradores secundários; personagens Miguel, Flor de Lótus, Lumumba, Pena de Águia e Ali Babá.

Os narradores foram lendo a história e os restantes o(a)s aluno(a)s, interpretando os diferentes personagens, representaram, com túnicas alusivas à cor da pele do seu personagem e com as máscaras construídas previamente pela professora titular.

À medida que a história ia sendo lida, os objetos com que as diferentes personagens eram comparadas iam sendo videoprojectadas como cenário no quadro. Após alguns ensaios, o(a)s aluno(a)s apresentaram a dramatização desta história a outra turma da escola, como se pode ver nas Imagens 16 e 17.



No final, o(a)s aluno(a)s realizaram uma ilustração semelhante à que o Miguel fazia na sua escola, com várias crianças, de diferentes partes do mundo. Uma dessas ilustrações, pela riqueza de pormenores



e pela forma como retratou o sentido da história, como se pode ver na Imagem 18, constituiu-se o logótipo do nosso projeto, com a devida autorização da autora e respetiva encarregada de educação.

Imagem 16 e 17 – Representação da história “ Meninos de todas as cores”



Imagem 18 – Logotipo do projeto



**Sessão XV – Separação seletiva dos resíduos sólidos domésticos – 07/05/2009**

Após o diálogo sobre a mensagem da história “Meninos de todas as cores”, explicou-se ao(a)s aluno(a)s que a atividade desta sessão iria decorrer no espaço exterior à sala de aula e que, pelo facto de estarem a decorrer aulas nas outras salas, deveriam fazer o mínimo de barulho possível. A professora titular dividiu a turma em grupos.

Anunciou-se que a temática a abordar era a separação seletiva dos lixos (Imagem 19) e o(a)s aluno(a)s souberam facilmente identificar em que consistia esta ação, devido aos projetos de educação ambiental em que a escola estava envolvida.



Imagem 19 – Atividade de separação seletiva dos lixos

O(a)s aluno(a)s saíram da sala e foram conduzidos ao recreio da escola onde os esperava um amontoado de lixo de vários tipos: orgânico, papel, plástico, vidro, lâmpadas, pilhas, garrafas com óleo, medicamentos, entre outros. Distribuiu-se um guião da atividade por cada aluno, apesar da atividade ser realizada em grupo, sendo cada desafio presente no guião lido pela professora titular (Anexo 6 – Diário de bordo). Logo a seguir, cada grupo dialogava e tentava encontrar uma resposta para o desafio (Imagem 20). A ordem de respostas foi a ordem de constituição dos grupos pela professora titular. Caso o grupo acertasse, realizaria a atividade prática proposta, caso errasse passava-se ao grupo seguinte.



Imagem 20 – Separação das tampas de garrafas

De referir que a investigadora espalhou os objetos necessários à realização desta atividade por diferentes locais da escola, enquanto o(a)s aluno(a)s realizavam a sua atividade letiva com a professora titular. Este(a)s registaram as respostas corretas no seu guião, no momento da atividade.

No final desta atividade, todo o lixo ficou colocado nos ecopontos/recipientes corretos e o(a)s aluno(a)s refletiram sobre a quantidade de lixo que produzimos e como o

impacto dessa produção pode ser minimizado para o ambiente, caso todos os cidadãos realizem a separação seletiva dos lixos e a redução e reutilização dos mesmos e existam infraestruturas para a realização da reciclagem.

#### **Sessão XVI – O povo munduruku – 14/05/2009**

O início desta sessão deu-se com um diálogo sobre os efeitos que a atividade da sessão anterior tivera no quotidiano do(a)s aluno(a)s na escola e em suas casas. Seguidamente, um(a) aluno(a) foi solicitado(a) a afixar uma pegada no local da América Latina, uma vez que a atividade desta sessão seria dedicada à exploração da cultura e língua de um povo que habita a floresta da amazónica: os munduruku.

O(a)s aluno(a)s visualizaram e escutaram, em powerpoint, uma história do dia a dia de uma menina desta tribo, *Um dia na vida de Iracema* (Anexo 7), identificando, posteriormente, semelhanças e diferenças com a sua vida: tipo de habitação, vestuário, alimentação, atividades lúdicas, animais domésticos, entre outros. Distribuiu-se uma ficha de registo pelo(a)s aluno(a)s para que, aquando da segunda visualização da história, registassem todas as palavras que estavam escritas numa língua diferente.

Por fim, o(a)s aluno(a)s aprenderam a pronunciar algumas partes do corpo em munduruku (cabeça, olhos, nariz, lábio, braço, mão, perna e pé), através da imagem de um índio com os respectivos dísticos, como se pode ver na Imagem 21.

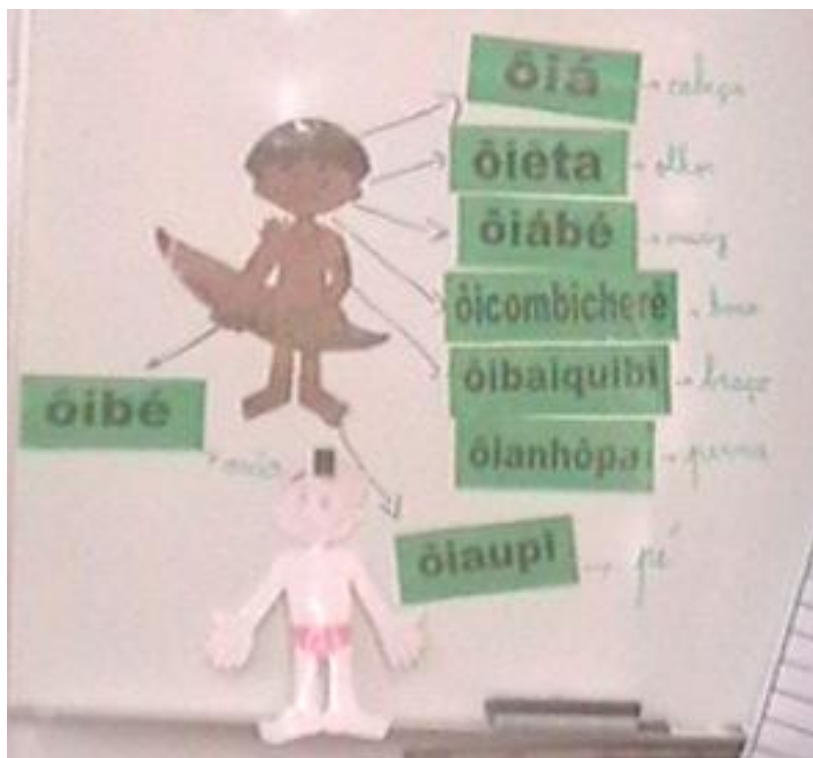


Imagem 21 - Partes do corpo em munduruku

De seguida, o(a)s aluno(a)s realizaram um jogo que consistia em organizar uns cartões com as diferentes partes do corpo escritas em munduruku e em inglês (reutilizando os conhecimentos linguísticos que eles possuíam nesta língua). Esta sessão terminou com a apresentação do(a)s aluno(a)s de uma canção com gestos sobre as diferentes partes do corpo que a professora da *Atividade de enriquecimento curricular* de inglês havia ensinado.

Os materiais utilizados nesta sessão foram adaptados de Gonçalves, Nunes & Castro (2006).

**Sessão XVII – A desflorestação – 21/05/2009**

O diálogo sobre a sessão anterior deu início a esta sessão, focalizado sobre o modo de vida da tribo munduruku e sua língua.

O(a)s aluno(a)s tentaram identificar um dos problemas ambientais que mais afeta este continente e, após, algumas tentativas identificaram a temática da desflorestação. Seguidamente, visualizaram dois vídeos ilustrativos desta problemática, refletiram sobre o significado da palavra e identificaram quais as causas e consequências deste problema ambiental, que foram registadas, em esquema, no quadro e no Diário de bordo.

Para finalizar a sessão, debruçaram-se sobre possíveis soluções para este problema e, como esperado, enunciaram, entre outros, a plantação de árvores.

Como forma de colocar em prática a solução apresentada, o(a)s aluno(a)s foram conduzidos ao pátio da escola onde identificaram os materiais necessários, bem como os procedimentos a ter em conta antes e após a plantação da árvore. Foram também explicadas as razões de escolha da espécie *Quercus Robur*, comumente conhecido por carvalho, espécie da floresta autóctone da região. As tarefas foram divididas pelo(a)s aluno(a)s que realizaram todo o processo de plantação, apesar de auxiliados pelas professoras, como se vê pelas Imagens 22, 23 e 24.



Imagem 22 – Diálogo sobre o processo de plantação do carvalho



Imagem 23 – Recolha de húmus do compostor



Imagem 24 – Plantação do carvalho

***Sessão XVIII – O povo de Timor-Leste – 28/05/2009***

Nesta sessão o(a)s aluno(a)s começaram por analisar o mapa-mundo construído ao longo das sessões, identificando os países e continentes abordados e relembrando as atividades realizadas ao longo do projeto. Depois de identificarem a Oceânia como o continente em falta, um(a) aluno(a) foi afixar a última pegada no mapa.

De seguida, foi lida e explorada, oralmente, a lenda de Timor-Leste. O(a)s aluno(a)s foram desafiados a descodificar uma carta escrita por um menino timorense, o Huatu, em que algumas palavras estavam escritas em tétum, uma das línguas oficiais deste país (Anexo 6 – Diário de bordo).

A carta, depois de lida pela professora, foi distribuída pelo(a)s aluno(a)s, que teriam de descobrir, individualmente, o significado das palavras e depois confrontar as suas respostas com as dos colegas, para correção.

Por último, afixaram-se dísticos com os números até à centena, em tétum, a partir dos quais o(a)s aluno(a)s teriam de resolver um problema e algumas operações matemáticas com os números escritos nesta língua. De referir que na ficha dos exercícios estava também contemplada uma tabela com os números nesta língua, como apoio. As crianças tinham, num primeiro momento, de descodificar que números estavam escritos para, num segundo momento, resolver as operações.

Depois da correção destes exercícios no quadro, e para concluir, de uma forma mais descontraída, o(a)s aluno(a)s visualizaram um vídeo que retratava as comemorações da independência timorense. Durante o fim de semana, realizaram uma pesquisa, com a ajuda dos pais e familiares, sobre a escrita da palavra “escola” em diferentes línguas.

*Sessão XIX – A escola nas bocas do mundo – 3 a 5/06/2010*

Em reunião de planificação surgiu a ideia, por parte de uma das professoras, de realizar um painel em azulejo, com a palavra escola escrita em diferentes línguas, a intitular “A escola nas bocas do mundo”.

Para tal, a investigadora contactou o diretor do CeArte em Aveiro no sentido de se estabelecer uma parceria com o Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, para a realização desta atividade, o qual aceitou, disponibilizando lápis cerâmicos e a mufla para a cozedura dos azulejos. Estes foram oferecidos pelo Agrupamento de escolas de Eixo.

Na segunda-feira, a investigadora foi buscar o resultado das investigações do(a)s aluno(a)s para organizar numa tabela a palavra “escola” em diferentes línguas.

Na terça e quarta-feira as sessões foram dedicadas à distribuição de uma palavra por cada aluno e à realização de um esboço em papel do desenho para o azulejo que teria de contemplar a palavra “escola” e o nome da língua em que estava escrito. Chamou-se a atenção do(a)s aluno(a)s para a necessidade de escreverem de forma perceptível, para a relação de tamanho palavra/azulejo; para a combinação de cores; a construção de padrões de cores, entre outros aspetos gráficos.

Na quinta-feira as sessões foram dedicadas à realização do azulejo, a partir do esboço planeado, como se pode ver nas Imagens 25 e 26. Para tal, dividiram-se as crianças

em grupos para poderem partilhar os lápis cerâmicos. Nesta atividade a professora titular e a investigadora foram circulando pelos diferentes grupos de modo a fornecer auxílio e supervisionar o trabalho do(a)s aluno(a)s. Algumas crianças não conseguiram terminar os azulejos nestes dias e fizeram-no na semana seguinte com a professora titular.



Imagem 25 e 26 – Realização do azulejo

Na semana seguinte, os azulejos foram cozidos e aplicados numa das paredes da entrada da escola, formando o painel “A escola nas bocas do mundo”, como se pode ver na Imagem 27.

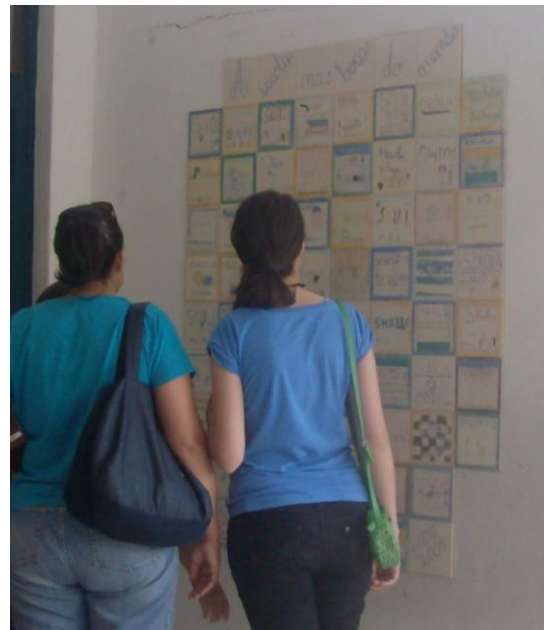


Imagem 27 – Painel “A escola nas bocas do mundo”

***Sessão XX – Sou cidadão do mundo – 08/06/2010***

Esta sessão foi feita, exceccionalmente, numa sexta-feira, uma vez que as atividades de final de ano a desenvolver pela professora titular não permitiram a sua realização na semana seguinte. Foi uma sessão com a duração de apenas 60 min, em que se pretendeu que o(a)s aluno(a)s, organizados em assembleia de turma (com as três turmas envolvidas), debatessem o interesse do projeto.

As professoras titulares realizaram um trabalho prévio com o(a)s aluno(a)s de forma a eleger um(a) aluno(a) por turma para serem os coordenadores do debate e redigiram algumas questões para a discussão.

Contrariamente ao previsto, a assembleia não se iniciou com o vídeo sobre o projeto, devido a problemas informáticos e passou-se, de imediato, ao debate sobre o projeto. Discutiram o interesse do projeto, os conhecimentos adquiridos, as atividades de que mais e menos gostaram, entre outros aspetos. Apesar de estarem presentes na sala, as professoras titulares e a investigadora raramente intervieram.

Na semana seguinte, a investigadora foi à escola apresentar o vídeo do projeto a..

***Exposição final – 25/06/2010***

Devido à quantidade e riqueza de trabalhos efetuados e à dinâmica que este projeto acabou por ganhar, a investigadora sugeriu a organização de uma exposição, aquando da entrega das avaliações de final de ano, com o intuito de partilhar com a comunidade educativa o trabalho realizado, conforme se vê pelas Imagens 28 a 32.





Imagens 28 a 32 - Exposição com os trabalhos do(a) aluno(a)s

### **Em síntese...**

Neste capítulo começámos por apresentar o projeto de investigação explicitando os antecedentes que estiveram na sua origem e apresentando as respetivas questões e objetivos que lhe deram forma. Se por um lado, o intento deste projeto é promover conhecimento pedagógico-didático sobre práticas interdisciplinares de SDLC no quadro de uma educação para a sustentabilidade, é, por outro, justificar que mais valias estas abordagens podem acarretar para o(a)s aluno(a)s do 1º CEB.

Seguidamente, passámos a apresentar, o mais detalhadamente possível, o projeto de intervenção que concebemos “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”, explicitando, não só o contexto em que foi desenvolvido, como os procedimentos seguidos para a sua concretização.

A lógica que esteve na base da estruturação deste projeto foi a de “oferecer” uma viagem virtual pelo mundo, pela descoberta e contacto com diferentes línguas e culturas e pelo reconhecimento e reflexão sobre problemas ambientais, sociais e económicos. Essa viagem começou pelo sujeito, passando para o meio local, seguidamente para o contexto nacional e, por fim, para o contexto global, abrangendo os diferentes continentes do planeta.

Aceitando, na linha das ideias de Carneiro (2008); Kutukdjian & Corbet (2009); UNESCO (2005) & Zaragoza (2001, 2005a), apresentadas no enquadramento teórico deste trabalho, que se torna importante uma consciencialização das crianças para as questões da sustentabilidade, focalizadas na proteção do ambiente e no uso prudente e racional dos recursos naturais, mas também em questões como a igualdade, a justiça, os direitos humanos, linguísticos e culturais e o indivíduo e as suas línguas e culturas, definimos os objetivos deste projeto de intervenção. Estes consubstanciam-se no desenvolvimento de competências gerais, nomeadamente uma competência de realização, uma competência comunicativa, uma competência existencial, uma competência de aprendizagem e uma competência plurilingue e intercultural.

As atividades desenvolvidas nas 21 sessões preconizaram uma construção ativa do conhecimento, pela adoção de estratégias diversificadas, como a realização de trabalhos de investigação, visualização e discussão de power-points, exploração de histórias, realização de jogos e de fichas de trabalho, dramatização de histórias, contacto direto com familiares, entre outros.



## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**



## Nota introdutória

Tendo exposto no capítulo anterior o projeto de investigação e descrito o projeto de intervenção que levámos a cabo, passamos agora a apresentar e fundamentar a metodologia de recolha e de análise de dados.

Começamos por justificar as orientações metodológicas que seleccionámos e que nos pareceram mais adequadas à natureza da nossa investigação qualitativo-interpretativa. Como o principal enfoque deste estudo é conceber, implementar e compreender um programa interdisciplinar de sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável, desenvolvemos um programa do tipo investigação-ação, em contexto escolar, de forma colaborativa, com uma professora do 1º CEB e respetiva turma. Solicitámos a participação de outra colega, uma vez que, no momento, não tínhamos turma com a qual pudéssemos desenvolver as atividades, mas também, porque desejávamos concretizar este projeto de forma colaborativa, como já explicámos no capítulo anterior. Porém, o modo como analisámos e interpretámos os dados obtidos, remetem-nos para características de estudo de caso, sendo o “nosso caso” a turma envolvida.

Num segundo momento, expomos os métodos de recolha de dados selecionados, que se centraram na aplicação de inquéritos por entrevista e por questionário e na observação das sessões videogravadas. De uma forma breve, também enunciamos os procedimentos que tivemos em conta ao longo deste trabalho, de forma a assegurar o rigor do estudo, bem como os cuidados que tivemos com o facto da nossa investigação se centrar num trabalho com crianças.

Terminamos este capítulo com a apresentação da metodologia de análise referindo o *corpus* de análise, os métodos de análise (análise estatística descritiva, análise de conteúdo, análise do nível de envolvimento) e o instrumento de análise com as respetivas categorias.

## 1 - Natureza do estudo: uma abordagem qualitativa

Nas últimas décadas tem-se vindo a constatar um aumento no reconhecimento da investigação de tipo qualitativo, afirmando-se que este tipo de investigação fornece informações únicas acerca do ensino e da aprendizagem, que de outra forma não se poderiam obter. Por outras palavras, este tipo de investigação remete-nos para a possibilidade de entender o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções de aluno(a)s, professores ou outros atores educativos objeto de estudo (Minayo & Sanches, 1993).

Neste sentido, se a questão do controlar e prever os fenómenos é o “tendão de Aquiles” da investigação quantitativa (Hoepfl, 1997; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Kaplan, 1988), a questão da compreensão mais aprofundada dos problemas, da descrição e da indução pela busca de significações pessoais e interações entre pessoas e contextos é a mais valia da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen & Manion, 1994; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Myers, 2000; Patton, 1987; Quivy & Campenhoudt, 2005).

Perante isto, e considerando que pretendemos compreender as potencialidades da SDLC no âmbito de uma EDS, o enfoque metodológico da investigação de que aqui damos conta, só poderia ocorrer num paradigma de tipo qualitativo. Na realidade, são as metodologias de tipo qualitativo as que melhor nos permitem compreender o fenómeno a partir dos próprios dados recolhidos, pelo acesso às referências fornecidas e aos significados atribuídos aos fenómenos pelos sujeitos, reforçados por um relacionamento mais longo e flexível entre o investigador e os outros sujeitos participantes do estudo (Hoepfl, 1997; Patton, 1987, Kaplan, 1988, Yin, 2007). Tal permite a obtenção de informações mais amplas e com maior riqueza de detalhes.

A investigação de natureza qualitativa baseia-se na hermenêutica (busca de significado) e na fenomenologia (teoria gerada a partir dos dados recolhidos) (Holanda, 2006; Coutinho, 2008), sendo uma das suas características encarar a realidade como múltipla, holística, divergente e em processo de construção (Chizzoti, 2003; Patton, 1987). As investigações de tipo qualitativo não se centram na homogeneização, nem nas generalizações, sendo estas consideradas como limitadas pelo contexto e pelo tempo e,

quando apresentadas, são-no de forma indutiva e centrada nas diferenças constatadas (Myers, 2000).

Pelo exposto, para o desenvolvimento do presente estudo interessam-nos dados qualitativos, ou seja, ricos em pormenores descritivos, que nos permitam compreender as potencialidades da SDLC como promotora e parte integrante de uma EDS. Mas também intentamos obter dados que nos permitam compreender as mais valias desta abordagem interdisciplinar, desta “nova” conceção de educar para a sustentabilidade, que ajude a preparar as crianças a viver com mais sabedoria uns com os outros no planeta e com o planeta (Sá, 2007; Andrade & Sá, 2008).

Pela sua natureza, a nossa investigação, insere-se num paradigma interpretativo que compreende a atividade humana como uma experiência social que vai elaborando significado, “meaning making”, e valorizando a “compreensão e a explicação dos fenómenos” (Ponte, 1994, p 8.), Por outras palavras, “Interpretive methodologies focus primarily on understanding and accounting for the meaning of human experiences and actions” (Fossey et al., 2002, p.720), dentro de um determinado horizonte de compreensão, que emerge de um todo, que atua sobre o sujeito e sobre o objeto e vice-versa.

Insere-se ainda num paradigma crítico, com matriz essencialmente alicerçada no poder de *transformação e mudança* da prática investigativa (Alarcão, 2001, Costa, 2005; Fossey et al., 2002), ou seja, aposta-se na “emancipação para que a crítica surja e se identifique o potencial de mudança” (Marques & Sarment, 2007, p.92). De acordo com Fossey et al., investigações baseadas no paradigma crítico,

“focuses on the critique and transformation of current structures, relationships, and conditions that shape and constrain the development of social practices in organizations and communities, through examining them within their historical, social, cultural and political contexts” (2002, p.720).

Desta forma, o nosso tipo de investigação coaduna-se com os estudos de cariz qualitativo, numa linha interpretativa, pois neles pretendem-se descobrir os diversos modos como as pessoas interpretam sobre o mundo que as rodeia e agem, num determinado contexto. Mais concretamente, no nosso estudo, tentamos perceber as mais valias resultantes para o(a)s aluno(a)s (recorrendo às suas vozes e à da professora) da abordagem SDLC-EDS. Integra-se igualmente numa linha crítica, pois desejamos identificar potenciais vetores de mudança ao nível da integração da SDLC nas práticas de educação para a sustentabilidade.



Assim, o nosso posicionamento face à natureza da nossa investigação resulta da dualidade dos nossos objetivos de estudo, uma vez que não pretendemos apenas compreender e descrever o mundo da prática, mas almejamos, igualmente, dar contributos para a possibilidade de mudança das práticas, através da apresentação de novas experiências pedagógico-didáticas, abrindo caminho a novas abordagens da SDLC integrada no quadro de uma educação para a sustentabilidade, ou uma EDS integradora da diversidade linguística e cultural. Ou seja, pretendemos mostrar que na educação e na sociedade é possível a mudança e a criação nos sujeitos de condições de exercício de espírito crítico e transformador (Alarcão, 2001).

Pela forma como a investigação e a ação estiveram interligadas ao longo da operacionalização deste estudo, consideramos ainda estar próximas a uma abordagem de tipo investigação-ação, o que passamos a justificar.

## 1.1 – Tipo nvestigação-ação

Tal como temos vindo a referir, o nosso projeto de investigação assumiu contornos e dinâmicas de um projeto de intervenção, onde procurámos delinear estratégias de SDLC, relacionando com a EDS, nos primeiros anos de escolaridade, relação essa que não tem sido investigada nem estabelecida nas práticas educativas, de forma explícita.

A expressão *investigação-ação* foi utilizada pela primeira vez por Lewin em 1944, tendo surgido como

“uma forma participativa e democrática de investigação que, em termos de método, se define por uma espiral reflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão e pelo envolvimento dos participantes em cada fase do processo de investigação (in Gonçalves, 1999, p. 48).

Após uma década de desenvolvimento, a investigação-ação entrou em declínio devido a uma separação crescente entre investigação e ação, entre teoria e prática, mas a partir dos anos 80, com influência dos trabalhos de Schön sobre o professor prático-reflexivo, a investigação-ação começou a ser redimensionada no seu potencial formativo, enquanto estratégia de formação (1983).

Ao nível da investigação educacional entende-se, atualmente, a investigação-ação como a investigação realizada pelo professor na sala de aula, que decorre do objetivo de

melhorar as suas práticas, pretendendo-se “o desenvolvimento, no professor ... de uma atitude científica que o leve a interrogar o real e a questionar-se enquanto elemento desse real” (Esteves, 2002, p. 125).

Inspiradas na definição apresentada por Bogdan & Biklen sobre este tipo de investigação, definida como “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”, num processo sistemático de envolvimento na realidade a estudar (1994, p. 93), incluímos também a nossa investigação neste paradigma.

De acordo com Costa, a investigação-ação assume-se como:

“uma forma de investigação autorreflexiva, conduzida por participantes em situações sociais, de modo a melhorar a racionalidade e a justeza das suas próprias práticas sociais ou educativas, bem como a sua compreensão dessas práticas sociais e das situações nas quais as práticas ocorrem” (2005, p. 200).

Quando aplicada à educação, a investigação-ação visa melhorá-la, encorajando os professores a tomarem consciência das suas práticas, a serem críticos e reflexivos e a predispor-se a alterá-las. Assim sendo, os professores, ao enveredarem por esta metodologia, adquirem um papel central nos processos de desenvolvimento do currículo, de avaliação, de investigação e de inovação (Latorre, 2003; Marques & Sarment, 2007).

No nosso projeto de investigação, intentamos estudar as práticas educativas ao nível do 1º CEB no que se refere à promoção da diversidade e da sustentabilidade, a partir de um programa de intervenção que, por um lado, se centre na experimentação e, por outro, na reflexão sobre esta mesma intervenção.

O envolvimento do investigador, interveniente direto na realidade a estudar, espera superar algumas discrepâncias existentes entre o binómio teoria-prática, pela “interação entre a teorização e a intervenção” (Pinho, 2008, p. 189) e contribuir para a melhoria efetiva das práticas.

A investigação-ação prevê processos colaborativos consubstanciados por vários intervenientes na investigação, não apenas o investigador, no sentido de um cruzamento de diferentes perspetivas para a melhoria das práticas (Marques & Sarment, 2007). No nosso estudo abraçamos as perspetivas do(a)s aluno(a)s e professoras envolvidos diretamente no projeto, de acordo com as suas realidades. Além disso, na nossa investigação temos a

existência de um “outsider” externo à investigação, Gomes (2012) que, como já referimos, no seu estudo pretende compreender o desenvolvimento profissional das professoras intervenientes no processo educativo e o modo como estas (re)conceptualizam as suas práticas de SDLC.

Em suma, neste tipo de abordagem consideramos importante uma prática educacional reflexiva, por parte das investigadoras e das professoras, sobre a intervenção (Schön, 1983; Zeichener, 1993) e que conduz a questionamentos profundos, na medida em que se expressa em dois ideais: o ideal profissional, de constante abertura e de desenvolvimento da prática; e o ideal científico, de um entendimento crescente de uma determinada temática ou prática pela crítica e pela reflexão. Porém, a forma como nos debruçamos sobre os dados e centramos o foco da nossa análise, concedeu a esta investigação-ação características da investigação de tipo estudo de caso.

## 1.2 – Tipo estudo de caso

Como temos vindo a explicitar, o nosso estudo não tem como finalidade única promover a mudança das práticas através do desenvolvimento e implementação de um projeto de intervenção orientado para as práticas educacionais ao nível da SDLC no campo de ação do desenvolvimento sustentável. Pretendemos, também, reunir informações, tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível (com vista a abranger a totalidade da situação) para que possamos perceber os seus “como” e “porquês” (Yin, 2007). Por outras palavras, pretendemos reunir dados que nos possam permitir uma justificação pedagógico-didática desta abordagem em termos de mais valias para o(a)s aluno(a)s relativamente ao desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades.

Desta forma, de acordo com este propósito, o nosso estudo comunga do formato de estudo de caso, dado que nos faz aceder a uma visão “em profundidade dos processos educacionais, na sua complexidade contextual” (Duarte, 2008, p. 114). Torna-se assim importante explicar as potencialidades dos estudos de caso, que nortearam o *design* da nossa investigação.

O estudo de caso caracteriza-se como um estudo de uma entidade bem definida, o “caso”, procurando examiná-lo em detalhe, em profundidade e no seu contexto natural,

tendo em conta a sua complexidade. De acordo com Stake (1978, p. 7), o caso “need not be a person or enterprise. It can be whatever “bounded system” is of interest. An institution, a program, a responsibility, a collection or a population can be the case”.

Na investigação educacional, o estudo de caso presta atenção aos problemas concretos das escolas (Gonçalves, 2006), captando a “complexidade de um “sistema” na sua atividade” (Stake, 2005, citado por Duarte, 2008, p. 115), de acordo com as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. No nosso estudo, procuramos descobrir o que há de mais fundamental, único e específico na possibilidade de conjugar nas práticas curriculares do 1º CEB a abordagem SDLC-EDS.

O estudo de caso não é uma investigação experimental, nem o investigador pretende modificar a situação mas sim, compreendê-la tal como ela é. Para tal, o investigador deve partir de uma “thick description” (Mertens, 1998, p. 161), ou seja, de uma descrição factual e sistemática do objeto de estudo. Não obstante, o estudo de caso não tem que ser obrigatoriamente descritivo, podendo também assumir um carácter exploratório com vista a aprofundar a compreensão de um fenómeno pouco investigado, gerando hipóteses para estudos posteriores, ou ainda, analítico pretendendo construir, alargar ou desafiar teorias (Ponte, 1994; Yin, 2007).

De facto, é nossa intenção, com este estudo, podermos contribuir para o alargamento de uma teoria dos entendimentos e estudos de cariz empírico acerca das práticas de EDS, focalizadas na diversidade linguística e cultural, para que seja possível interrogá-las e confrontá-las com as teorias existentes, no sentido de contribuir para a integração e a justificação destas práticas no currículo do 1º CEB.

O estudo de caso utiliza múltiplas fontes de evidências ou de informação no contexto, através de métodos que se revelem apropriados (Punch, 1998; Yin, 2007), permitindo investigar vários aspetos em relação ao mesmo fenómeno. Neste estudo, pretendemos analisar um conjunto de situações de sala de aula, socorrendo-nos de métodos de recolha de informação diversificados (entrevistas, questionários, observação direta e videogravação) e de múltiplas fontes de dados, dando lugar não só à perspetiva da investigadora, mas também à de outros participantes no estudo. Neste sentido, criam-se condições para uma triangulação dos dados durante a fase de análise dos mesmos (Yin, 2007).

Um estudo de caso não pretende desenvolver generalizações de tipo estatístico (Stake, 1978, p. 6). Todavia, reconhecemos a importância de se ir além do caso, uma vez que, quando este estudo é levado a cabo em profundidade, pode constituir um bom começo para uma investigação mais global, permitindo a construção do conhecimento. Pretendemos, assim, configurar o nosso estudo através de uma cadeia de evidências ou seja, um conjunto de passos organizados sistemáticos (desde o enquadramento teórico, à recolha, apresentação e análise de dados), para que se possa reunir condições para a transferibilidade, consolidação ou reformulação das conceções sobre a problemática do nosso objeto de estudo.

Em suma, o nosso estudo, além de assumir contornos de uma investigação-ação (pelo desenvolver e implementar um projeto de intervenção em salas de aula), pela forma de organizar, analisar os dados e tentar obter respostas às questões de investigação (preservando o carácter único do objeto social em estudo), seguiu procedimentos de investigação do estudo de caso, sendo o nosso caso a turma do 4º ano. A partir do trabalho de campo e utilizando múltiplas fontes de dados, pretendemos preservar as características do nosso caso em estudo e poder oferecer uma visão holística do fenómeno (Mertenes, 1998): as potencialidades do desenvolvimento de práticas de SDLC no âmbito de uma EDS.

Tendo exposta a natureza do nosso estudo, passamos a apresentar os métodos que seleccionámos para obter os dados a analisar para podermos responder às nossas questões de investigação.

## **2 - Metodologia de recolha de dados**

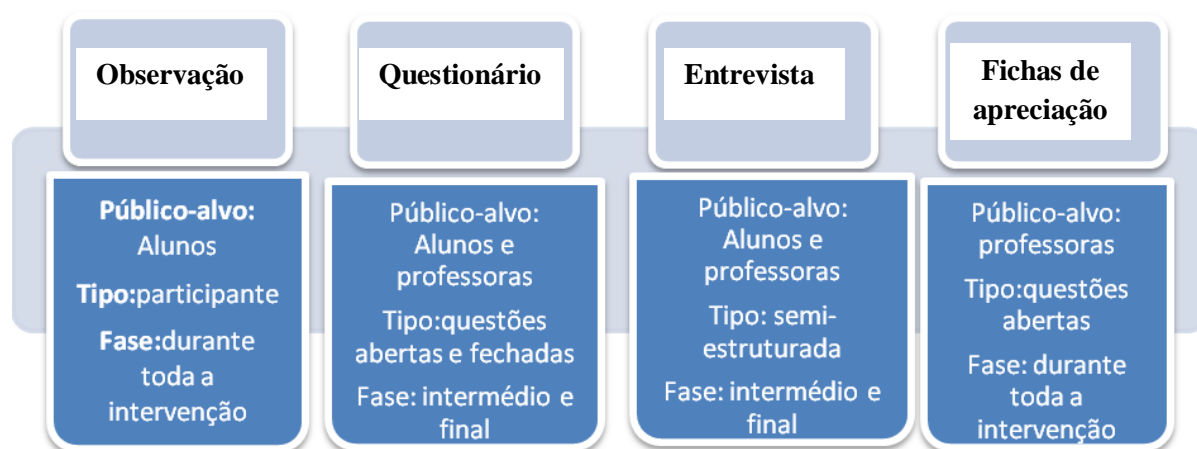
A investigação qualitativa proporciona a possibilidade de investigar o objeto de investigação, a partir de vários olhares, permitindo ao investigador socorrer-se de diferentes procedimentos, cruzar diferentes técnicas, apoiar-se em diferentes dados e apreender o carácter complexo e multidimensional dos fenómenos na sua manifestação natural (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998; Savenye & Robinson, 2004).

Na nossa investigação este cruzamento de olhares foi obtido no recurso e na mobilização de diferentes técnicas de recolha de dados, tais como: inquéritos, por

questionário e entrevista, ao(a)s aluno(a)s e à professora e a observação das videogravações, suscetíveis de fornecer dados acerca da realidade, sob diversos ângulos.

Neste sentido, optámos por usar instrumentos de investigação que tornassem possível a captação mais rica e detalhada da informação, dando voz e forma ao olhar e opinião dos informantes diretos de investigação, neste caso o(a)s aluno(a)s e docente envolvida no estudo.

Em conjugação com os referenciais teóricos, mobilizámos os seguintes instrumentos de recolha de dados: observação das sessões e o inquérito por questionário e por entrevista (Esquema 14).



Esquema 14 – Instrumentos de recolha de dados

Através do esquema é possível perceber que a recolha de dados foi feita em vários momentos, por vezes em simultâneo, tentando percorrer a trajetória da investigação ou apenas tomando lugar em algumas fases delineadas.

Assim, passamos a justificar cada um dos métodos privilegiados para a recolha de dados.

## 2.1 – Os inquéritos

### 2.1.1 – Questionário

O inquérito por questionário pode constituir-se como um importante instrumento de recolha de dados na área da educação pelas inúmeras vantagens que apresenta. Este permite uma recolha sistemática da informação, onde todos os envolvidos respondem exatamente às mesmas questões e com referência ao mesmo fenómeno.

Para Quivy & Campenhoudt (2005), o questionário permite quantificar uma multiplicidade de dados e proceder, por seguinte, a numerosas análises de correlação. O variado número de questões que pode compor o questionário facilita o acesso rápido à informação, podendo ser preenchido quando for mais conveniente para o inquirido (Ghiglione & Matalon, 2005; Pardal & Correia, 1995).

Foram aplicados dois questionários ao(a)s aluno(a)s: um na fase intermédia da intervenção, em março de 2009 (Anexo 8.1), e outro aplicado após a conclusão do projeto, em janeiro de 2010 (Anexo 8.2).

Conscientes de que a construção e elaboração dos questionários é uma tarefa complexa que consiste, essencialmente, em traduzir os objetivos específicos da investigação num conjunto de itens/perguntas bem redigidas, ocupámo-nos com a simplificação das questões, tentando usar uma linguagem clara, concisa e suscetível de correta interpretação. Assim, a seleção do número e modalidade das questões construídas foram determinadas pela convicção de que, ao(a)s aluno(a)s, seria facilitada a tarefa de responder ao questionário.

Em relação à modalidade das perguntas, e segundo a classificação de Correia & Pardal (1995), nos questionários deste estudo, privilegiámos perguntas abertas, ou seja, de resposta livre, que fornecem respostas mais completas, e perguntas de formato fechado, onde o aluno apenas teria de localizar a sua opinião entre o “sim” ou “não”, estas foram seguidas de um pedido de explicitação, exemplificação, (“Porquê?”, “Justifica”) constituindo respostas abertas.

O questionário intermédio teve como principal objetivo determinar quais as conceções que o(a)s aluno(a)s possuíam acerca das atividades realizadas de que estavam a gostar, ou não, para compreendermos as possíveis alterações a realizar nas sessões

subsequentes. Com o Quadro 13 pretende-se tornar perceptível a estruturação do questionário intermédio.

<b>Parte do questionário</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questão</b>
<b>Parte I – Apreciação global do projeto</b>	- reconhecer o que o(a)s aluno(a)s afirmam estar a aprender e o que mais desejam vir a aprender	1, 2
	- averiguar o grau de compreensão das atividades realizadas	3
	- identificar quais as atividades mais e menos apreciadas	4, 5
<b>Parte II – Aprendizagens realizadas nas diferentes sessões</b>	- identificar as aprendizagens consciencializadas em cada uma das doze sessões	6
<b>Parte III – Representações face às línguas e culturas e ambiente</b>	- conhecer as representações sobre a importância da aprendizagem de línguas	7
	- identificar as atitudes do(a)s aluno(a)s face a contactos com outras línguas e culturas	8, 10
	- verificar se o(a)s aluno(a)s compreendem a importância da reflexão sobre problemas ambientais e sociais	9

Quadro 13 – Questionário intermédio ao(a)s aluno(a)s

Com o questionário aplicado sete meses após o término do projeto pretendeu-se compreender de que forma é que o(a)s aluno(a)s interiorizaram as vivências e aprendizagens proporcionadas pela participação no projeto, assim como as potencialidades do projeto e dificuldades referenciadas.

Decorrente desta finalidade, apresentamos o Quadro 14, que reflete a estruturação do questionário, com os objetivos das perguntas.



<b>Parte do questionário</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questão</b>
<b>Parte I – Apreciação global do projeto</b>	- reconhecer o que o(a)s aluno(a)s afirmam ter aprendido	1
	- identificar o que o(a)s aluno(a)s gostariam de saber mais	2
	- identificar quais as atividades mais e menos apreciadas	3, 4
	- averiguar da utilidade do projeto, na opinião do(a)s aluno(a)s	5, 9
<b>Parte II – Compreensão de problemas ambientais</b>	- identificar a compreensão das consequências do aumento da temperatura	6
	- verificar se o(a)s aluno(a)s compreenderam o impacto local e global do aquecimento global	6.1
	- identificar os problemas ambientais reconhecidos pelo(a)s aluno(a)s	7
<b>Parte III – Representações face às línguas e culturas</b>	- conhecer a opinião do(a)s aluno(a)s acerca da preservação das línguas	8
	- identificar as sugestões apontadas pelo(a)s aluno(a)s para a proteção de línguas em vias de extinção	8.1
<b>Parte IV – Compreensão da relação entre problemas ambientais e extinção de línguas</b>	- verificar se o(a)s aluno(a)s compreendem a relação que existe entre problemas ambientais e extinção de línguas	7.1

Quadro 14 – Questionário final ao(a)s aluno(a)s

O inquérito por questionário, tornou-se assim, uma técnica adequada para recolhermos os dados pretendidos, pela maior simplicidade e maior rapidez no processo de recolha e análise. De forma a dar significado aos dados recolhidos através da aplicação de ambos os questionários, como método complementar recorreremos à análise estatística.

Para tal, preocupámo-nos com a forma como os dados recolhidos pelas respostas às questões abertas poderiam coadunar-se com a análise estatística descritiva ou, de outra forma, ocupámo-nos em perceber a forma como as informações obtidas poderiam ser reduzidas a categorias que nos ajudassem a construir uma resposta às nossas questões de investigação.

Não obstante o facto de estarmos conscientes das dificuldades de analisar questionários com várias questões abertas, decidimos continuar a empregá-los, pois reconhecemos a sua riqueza pela possibilidade que dão ao aluno(a)s de responder o que pensam, com as suas próprias palavras, sem o risco de serem influenciados pelas alternativas apresentadas.

O recurso a fichas de apreciação das sessões (Anexo 8.3), preenchidas pelas professoras no final de cada sessão do projeto, podem ser consideradas como um breve inquérito por questionário. Utilizámos este instrumento com o intuito de recolher, por escrito, a opinião das professoras sobre o desenvolvimento de cada sessão implementada, no sentido de adaptarmos, reformularmos as sessões seguintes consoante os seus comentários. Assim, a ficha de apreciação contemplava uma apreciação quantitativa numa escala de 1 a 4 (em que 1 correspondia a *nada adequado* e o 4 *muito adequado*) dos conteúdos abordados; do uso da metodologia e exploração dos recursos didáticos. Para além disso, estas fichas contemplavam um espaço onde as professoras podiam expressar, livremente, sugestões e aspetos a ter em consideração nas sessões seguintes.

Passamos agora a justificar a utilização do inquérito por entrevista.

### **2.1.2 – Entrevista**

A entrevista foi, pela sua natureza e pelos objetivos do estudo, um instrumento de recolha escolhido, reconhecendo o seu poder nos processos de comunicação e na interação humana. Nas palavras de Bogdan & Biklen, a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”, (1994, p. 134), neste caso, aspetos do projeto em que os participantes estavam envolvidos.

Caracterizando-se por proporcionar um contacto direto entre o investigador e o seu interlocutor e por uma fraca directividade do discurso (Savenye & Robinson, 2004), a entrevista permite “efetuar um trabalho de investigação aprofundado que, quando conduzido com lucidez e as precauções necessárias, apresenta um grau de validade satisfatório” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 200).

Optámos por recorrer à entrevista semiestruturada, pois neste tipo de entrevista o “interviewer is free to probe and explore within these predetermined inquiry areas” (Hoepfl, 1997, p. 52). Neste tipo de entrevista são definidas perguntas-guia que se constituem, fundamentalmente, como tópicos de discussão, subjugando a abertura de um espaço capaz de fazer fluir o discurso e oferecendo “ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” como se de uma conversa “entre amigos” se tratasse (Pardal & Correia, 1995).

Para elaborar as questões das entrevistas que seriam dirigidas às professoras e ao(a)s aluno(a)s, efetuámos, inicialmente, a conjugação e reflexão da revisão teórica que nos facultou especificar algumas categorias de análise que vimos refletidas nas questões das entrevistas. Todavia, conscientes de que, ao longo deste estudo, novas categorias poderiam ir surgindo, os relatos e os discursos pessoais dos participantes assumiram aqui especial relevância. Desta forma, tentámos que as questões que compuseram as entrevistas propiciassem um acesso às perceções, interpretações pessoais e memórias dos participantes sobre o processo de intervenção.

Assim, realizaram-se duas entrevistas com a professora colaboradora: A primeira, efetuada em fevereiro de 2009, pretendia elucidar acerca do seu percurso formativo, permitindo obter um balanço sobre o projeto, de forma a realizar alguns ajustes na planificação estruturada, identificando aspetos positivos e negativos da abordagem (Anexo 8.4). Também intentámos compreender a forma como a docente perspetivava a SDLC e a SDLC no quadro de uma EDS. Foi uma entrevista baseada em 8 questões abertas, como mostra o Quadro 15.

Objetivos	Questões
- Identificar as mais valias e limitações do projeto	1 e 2 e 8
- Compreender que vantagens e desvantagens tem o trabalho com a SDLC para o desenvolvimento do(a)s aluno(a)s	3
- Identificar as competências desenvolvidas neste projeto	4
- Compreender que papel atribuem à SDLC no âmbito de uma educação para desenvolvimento sustentável no 1º CEB	5 a 7

Quadro 15 - Entrevista intermédia às professoras

A segunda entrevista foi realizada, individualmente, no final do projeto, entre novembro de 2009 e janeiro de 2010 (Anexo 8.5). No Quadro 16, sistematizam-se os objetivos das questões que constituíram a entrevista final realizada às professoras.

Objetivos	Questões
- Identificar as representações e limitações sobre o projeto	1 e 4
- Reconhecer as perceções sobre as reações do(a)s aluno(a)s ao projeto	2 e 2.1
- Recolher indícios do nível de envolvimento, de uma forma global do(a)s aluno(a)s nas diferentes atividades	2.2, 2.3 e 2.4
- Compreender que vantagens e desvantagens atribuem ao trabalho com a SDLC para o desenvolvimento do(a)s aluno(a)s	3 e 3.1
- Identificar o carácter interdisciplinar do projeto	3.2
- Identificar as atitudes, conhecimentos e capacidades que o(a)s aluno(a)s revelaram estar a desenvolver	3.3
- Compreender a contribuição do projeto para o desenvolvimento da área curricular não disciplinar – Formação cívica	5
- Identificar áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) em que as atividades foram integradas	5.2
- Perceber em que medida o projeto contribuiu para a sua compreensão de EDS	6, 6.1
- Compreender que papel atribuem à SDLC no âmbito de uma EDS	6.2
- Identificar a sua disponibilidade para dar continuidade ao trabalho desenvolvido no projeto	7

Quadro 16 – Entrevista final às professoras

Sintetizando, esta entrevista final foi realizada no sentido de acedermos à apreciação global do projeto pelas professoras em termos de vantagens que reconhecem para o(a)s aluno(a)s, da sua viabilidade de inserção no currículo do 1º CEB e de acedermos à sua compreensão sobre a relação entre a diversidade linguística e cultural e a educação para a sustentabilidade.

Também aplicámos um inquérito por entrevista ao(a)s aluno(a)s, em junho de 2011, dois anos após o *terminus* do projeto. Uma vez que ele(a)s já não se encontravam na escola do 1º CEB no momento da sua realização, mas sim no agrupamento de escolas de Eixo, no 2º CEB, foi necessário entrar em contacto com o órgão de gestão do agrupamento, com a diretora de turma e encarregados de educação, no sentido de solicitar autorização para a realização da entrevista (Anexo 8.6).

Esta entrevista foi realizada com o objetivo, por um lado, de verificarmos as recordações globais do(a)s aluno(a)s sobre o projeto e, por outro lado, de identificarmos as atitudes, capacidades e conhecimentos que revelavam, a longo prazo, ter adquirido com a participação no projeto (Anexo 8.7). A entrevista foi composta por 18 questões, conforme se explicita no Quadro 17.

Objetivos	Questões
- Identificar as representações positivas e negativas sobre o projeto	1 e 2
- Identificar as aprendizagens realizadas	3
- Recolher indícios do desenvolvimento de uma visão complexa do mundo	4-8, 14 e 18
- Identificar atitudes de proteção dos recursos naturais e da biodiversidade	9 à 11
- Compreender a forma como o(a)s aluno(a)s perspetivam a importância das línguas e das culturas e a sua preservação	12 e 13
- Compreender a valorização do diálogo intercultural	14, 15
- Identificar atitudes de solidariedade e de respeito para com o outro	17

Quadro 17 - Entrevista final ao(a)s aluno(a)s

Do contacto feito ao(a)s aluno(a)s, pessoalmente, pela investigadora, 15 aluno(a)s mostraram disponibilidade para participar nas entrevistas em tempo não letivo, tendo 2

manifestado interesse em apenas o fazer em formato escrito, ou seja, como se fosse um inquérito por questionário.

Como já realizámos entrevistas com aluno(a)s da mesma faixa etária, reconhecemos que “as crianças ficam mais relaxadas quando estão com um amigo e tendem a entreajudar-se, mantendo-se mais sinceras e lineares (Walsh, Tobin & Graue, 2002, p. 1054). Assim sendo, colocámos à disposição a possibilidade da entrevista ser realizada de forma individual ou em grupo, pelo que o(a)s aluno(a)s optaram, na sua maioria, pela sua realização em pequeno grupo.

Obtivemos, deste contacto, dois inquéritos por questionário, uma entrevista realizada individualmente e cinco entrevistas realizadas em pequeno grupo (2 a 4 elementos). A duração das entrevistas variou entre 20 e 40 minutos.

As gravações das entrevistas, por um lado, permitem ao investigador estar disponível durante o tempo da entrevista, sem preocupação de tomar notas, e por outro, garantem um maior rigor na análise, pela possibilidade de comprovar tudo o que cada participante diz efetivamente. O conteúdo das entrevistas foi transcrito e posteriormente objeto de uma análise de conteúdo, destinada a proporcionar dados relevantes para a construção de categorias de análise que nos pudessem ajudar a construir uma resposta às nossas questões de investigação.

Para a transcrição deste material adaptámos o conjunto de convenções utilizado por Andrade & Araújo e Sá, 1995 (cf. Anexo 9.1).

## **2.2 – A observação**

Sendo nosso propósito constituir um *corpus* que nos permita perceber quais as atividades de SDLC integradas numa EDS que podem ser desenvolvidas no 1º CEB e quais os efeitos que a sua implementação pode trazer para o(a)s aluno(a)s em contexto escolar, e situando-nos numa metodologia qualitativa que privilegia o estudo das interações entre as pessoas e contextos nos processos de ensino e aprendizagem, seleccionámos a observação da realidade como uma das técnicas de recolha de dados para este estudo.

A observação torna-se relevante para o objetivo de estudo, na medida em que esta surge como um processo investigativo que procura a captação dos comportamentos no

momento em que eles se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho (Savenye & Robinson, 2004; Quivy & Campenhoudt, 2005).

A observação dos acontecimentos torna-se assim de primordial relevância, quer para o professor, quer para o investigador, pois faculta a comparação entre aquilo que se diz e aquilo que se faz, ao permitir entrar na situação que se encontra a decorrer. É nesta medida que, nas palavras de Estrela, para “o professor poder intervir no real de modo fundamentado terá de saber observar e problematizar” (1994, p. 26).

Num estudo qualitativo, o papel do investigador toma especial relevo como instrumento de recolha de dados. No estudo em apreço assumimos dois papéis distintos de observação, em concordância com o grau de implicação, sendo não-participante (na fase de observação naturalista antes do início do projeto) e participante (durante todo o projeto), permitindo assim dar ao estudo um cariz mais rigoroso e fiável.

Com efeito, num primeiro momento de integração no contexto e exploração da realidade, decorreu *in loco* a observação de aulas das professoras envolvidas, no mês de dezembro de 2008. Esta observação não-participante teve como intuito apenas o de compreendermos a realidade como “espectador”, em que, destituídas de quaisquer meios técnicos, recorreremos apenas ao registo livre num bloco de notas. Todavia, este tipo de observação dista da observação participante, na medida em que se aproxima do terreno tentando modificá-lo o menos possível, a fim de perceber a sua organização.

Segundo Cohen & Manion (1994), a observação participante desenvolve-se enquanto o investigador participa no meio que se encontra a estudar, envolvendo-se nas atividades que observa e provocando efeitos sobre os participantes do estudo. Desta forma, tendo em consideração que temos em mãos um estudo de tipo investigação-ação, onde pretendemos desenvolver um projeto em meio escolar, assumimos o papel simultâneo de investigadora e de professora, que apesar da sua complexidade, permitiu desenvolver uma relação informal com os sujeitos do estudo, ganhando a sua confiança e criando um clima de desinibição.

É de realçar que autores como Cohen & Manion (1994) chamam-nos a atenção para a influência da acumulação de papéis poder dificultar a objetividade da observação e dos registos, feitos simultaneamente à realização da ação. Estas conceções baseiam-se no resultado da “tensão sentida entre a observação e participação, pois enquanto a primeira apela a um distanciamento e objetividade rigorosa; a segunda assenta na proximidade, na

intimidade, na subjetividade” (Silva, 2003, p. 57). É um olhar crítico que se opõe a um olhar familiar.

Conscientes de que os estudos baseados na observação se debatem com a limitação que deriva da “própria interpretação do investigador do que é observado” (Bell, 1997, p. 141), o observador participante tem de estar bem ciente dos riscos de ser parcial. Neste sentido, tentámos desenvolver uma capacidade de descentração de nós próprias (talvez o exercício mais difícil neste processo investigativo), olhando para os dados da forma mais séria, objetiva, rigorosa e distanciada que nos foi possível e tendo a clara consciência de que o olhar do investigador constitui um olhar, dentro de uma pluralidade de olhares possíveis, sendo que “qualquer olhar é sempre seletivo e o da construção textual da realidade é sempre social (Silva, 2003, p. 59).

Decorrendo da observação “estruturada e sistemática” proposta por Pardal & Correia (1995, p. 50) com necessárias “sistematizações das observações” indicadas por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2005, p. 103), pretendemos ao longo da implementação do projeto delinear os comportamentos e acontecimentos que seriam alvo da observação. Por outras palavras, tentámos ir construindo, em interação com o meio, um quadro de categorias de análise tendo consciência que surgiriam novas categorias com o desenvolver do estudo.

Nesta abordagem, para garantir maior objetividade e nível de precisão na recolha de informação, recorreremos à videogravação das sessões. Por poder ser repetidamente visionada, torna-se possível efetuar a narração das sessões e dos principais factos ocorridos, facilitando a análise de conteúdo (Cohen & Manion, 1994; Walsh, Tobin & Graue, 2002). A videogravação, como instrumento auxiliar da observação das sessões, permite colher “a forma e o conteúdo da comunicação” ou, por outras palavras, captar de forma espontânea e replicativa as interações verbais e não-verbais do(a)s aluno(a)s durante as sessões (Estrela, 1994, p. 29).

De acordo com Cohen & Manion (1994), no contexto da investigação educativa, o recurso ao vídeo proporciona um registo compreensivo dos comportamentos, das atitudes, das reações e dos diálogos ocorridos na intervenção, sempre disponível para análise posterior, melhorando a fiabilidade do estudo e oferecendo a possibilidade de visionar repetidamente os comportamentos ocorridos.



Quanto à recolha videogravada das sessões que foram implementadas, optámos por uma câmara de filmar, em posição fixa, posicionada lateralmente no quadrante da frente da sala, junto ao quadro e virada para o(a)s aluno(a)s. Esta foi a posição mais segura encontrada dentro do espaço da sala e que permitia visualizar um maior número de aluno(a)s. Salienta-se, no entanto, que devido ao posicionamento da câmara e do(a)s aluno(a)s na sala de aula não foi possível captá-lo(a)s todo(a)s (note-se que a escolha deste recurso permitiu reter informações e dados relativos ao nível de envolvimento do(a)s aluno(a)s, que serão estudados e analisados no capítulo V).

Embora a presença da câmara de filmar não tenha sido explicitamente identificada como algo inibidor à participação, não ignorámos o facto de que as crianças tinham a consciência de que estavam a ser filmadas, podendo, de algum modo, ficar inibidas em alguns dos seus comportamentos, principalmente numa fase inicial em que se estavam a habituar-se à sua presença. Com o desenvolvimento das sessões, o(a)s aluno(a)s integraram a presença da câmara de filmar como um comum objeto da sala de aula.

Uma vez que o foco da nossa investigação eram crianças, foi necessário considerar alguns aspetos éticos da investigação com crianças, de modo a conferir mais rigor ao estudo realizado.

### **3 - Procedimentos metodológicos**

Atualmente, a investigação pretende essencialmente resgatar a voz e ação das crianças, as quais tinham ficado invisíveis na maior parte das investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de uma grande parte do século XX. Apesar de haver uma tradição de investigação sobre as crianças, esta era uma tradição, que, na opinião de Soares (2006), enviesava o conhecimento acerca da infância, uma vez que se considerava que, ao estudar a escola ou a família, principais contextos de socialização da criança, se estava a estudar criança em si mesma. Dito de outra forma, a criança figurava nos trabalhos investigativos apenas no seu papel de aluna ou filha, mas sem ser considerada enquanto objeto de investigação em si, sendo que os argumentos utilizados para tal recaíam sistematicamente na invocação das suas incompetências psicologicamente aferidas, de racionalidade ou maturação (Sarmiento, 2004).

A visibilidade da criança na investigação foi alvo de uma evolução, começando a ser perspectivada, primeiro como um objeto, posteriormente como sujeito, depois como ator social e, finalmente como participante (Christensen, 2005).

De modo a distinguir-se estas quatro perspetivas, Soares refere:

“As duas primeiras perspetivas englobam grande parte da investigação social tradicional, e caracterizam-se essencialmente por negligenciar a imagem da criança como ator social de direito próprio, realçando essencialmente a sua dependência e incompetência, sendo as suas vidas analisadas a partir do olhar adulto com designs metodológicos que são essencialmente paternalistas de forma a salvaguardar aquilo que estes investigadores consideram ser as incompetências das crianças. As duas últimas perspetivas, realçam novas formas de entendimento das crianças e da sua posição dentro das ciências sociais, considerando-as como atores sociais, com voz e ação, integradas nos processos de investigação onde participam em parceria, mais ou menos consolidada, com os adultos.” (2006; p. 26).

Neste estudo situamo-nos, claramente, na perspetiva que encara o(a)s aluno(a)s não só como atores sociais, mas como elementos participantes na própria investigação em que a sua intervenção e voz são fundamentais para a consecução dos objetivos investigativos. Esta conceção remete-nos, numa primeira instância, para a necessidade de contemplar alguns pressupostos da ética da investigação com crianças, nomeadamente a relevância, o risco, o consentimento e a confidencialidade (Gaiva, 2009, veja-se também Walsh, Tobin & Graue, 2002).

A *relevância* refere-se ao facto do tema da investigação ter interesse e importância consideráveis, com benefícios para a população que ultrapasse o riscos aos quais as crianças seriam submetidas. Assim, procurámos ter em consideração os princípios de não maleficência e de beneficência. Não sendo errado desenvolver investigação no nosso próprio interesse, importa que sejamos honestos para conosco e para com os intervenientes, que respeitemos os interesses da outra parte e que o processo não tenha efeitos perversos, trazendo vantagens para os outros (Gaiva, 2009).

Os *riscos* da investigação para a criança também merecem a atenção cuidadosa do investigador. Só se deverão realizar investigações com crianças com risco mínimo, ou seja, o mesmo grau de risco encontrado em seu quotidiano. O nosso estudo não oferece qualquer tipo de risco para a criança, diferente daquele que a sua atividade escolar lhe oferece.

O *consentimento* reforça a convicção de que a participação das crianças na investigação não pode ser apenas autorizada pelos pais mas necessita de ser concedida pela própria criança. Assim, tentámos respeitar este princípio quando realizamos uma explicação prévia do objetivo da investigação ao(a)s aluno(a)s, quando lhes lemos o pedido de autorização aos encarregados de educação para participação no estudo e a para gravação das sessões do estudo. Na realização final das entrevistas, também solicitámos o seu consentimento pessoalmente, não “pressionando” nenhum(a) aluno(a) a realizar a entrevista.

Na investigação com crianças, o sigilo das informações, a garantia do anonimato e a proteção da identidade também merece uma atenção especial por parte do investigador, fazendo parte do princípio da *confidencialidade*. Consideramos este princípio no nosso estudo na não divulgação dos nomes dos participantes ao longo deste trabalho, recorrendo-se a números ou letras para identificar ou referir o(a)s aluno(a)s e na não divulgação de qualquer informação feita pelas crianças que fosse do foro íntimo, pessoal ou familiar.

Em suma, considerar as crianças como atores e/ou parceiros de investigação é uma atitude fundamental na investigação com crianças, num processo de construção da cidadania da infância e do respeito pela criança.

A par do nosso cuidado em respeitar os princípios éticos na investigação com as crianças que participaram no estudo, a nossa grande preocupação foi seguir um conjunto de passos e etapas que acompanharam, de forma cumulativa e interativa, o desenrolar do nosso estudo, no sentido de assegurarem rigor e qualidade científica.

Invariavelmente, recaem críticas sobre os estudos qualitativos que apontam no sentido de insuficiente precisão, objetividade e rigor (Coutinho, 2008; Yin, 2007). Por outras palavras, questiona-se a credibilidade das conclusões a que conduzem, pelo que se torna fundamental seguir passos para aumentar a credibilidade e confiança nos resultados alcançados.

Na perspetiva de Lincoln & Guba (1985), todo o processo de investigação precisa de ter valor próprio, aplicabilidade, consistência e neutralidade, de forma a ter valor científico. Assim, se à luz do paradigma quantitativo o rigor de um estudo deve ser atingido, procurando a validade e confiabilidade, os mesmos autores propõem para o paradigma qualitativo os critérios de *credibility* (capacidade dos participantes confirmarem os dados), a *transferability* (capacidade dos resultados do estudo serem aplicados noutros

contextos), a *dependability* (capacidade de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador) e *confirmability* (capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador).

Neste sentido, adotámos, no decorrer desta investigação, um conjunto de procedimentos que nos ajudassem a colocar em prática este princípios. Com efeito, fornecemos dados descritivos de forma pormenorizada, densa e compacta de todos os passos operacionais do estudo, conduzindo a investigação como se alguém estivesse sempre a espreitar por cima do seu ombro (Yin, 2007).

Recorremos também à triangulação de metodologias e de fontes de informação para que fosse possível obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a estudar. Através de uma combinação de métodos de recolha e de análise diversificados temos como intuito de diminuir o impacto das nossas conceções e expectativas, acrescentando rigor, amplitude e profundidade à investigação.

Apresentada e justificada a metodologia de recolha de dados e os métodos que utilizamos para promover maior rigor e confiabilidade ao estudo, dedicamo-nos agora a enunciar a metodologia de dados por nós utilizada.

## **4 - Metodologia de análise de dados**

### **4.1 - Constituição do *corpus* de análise**

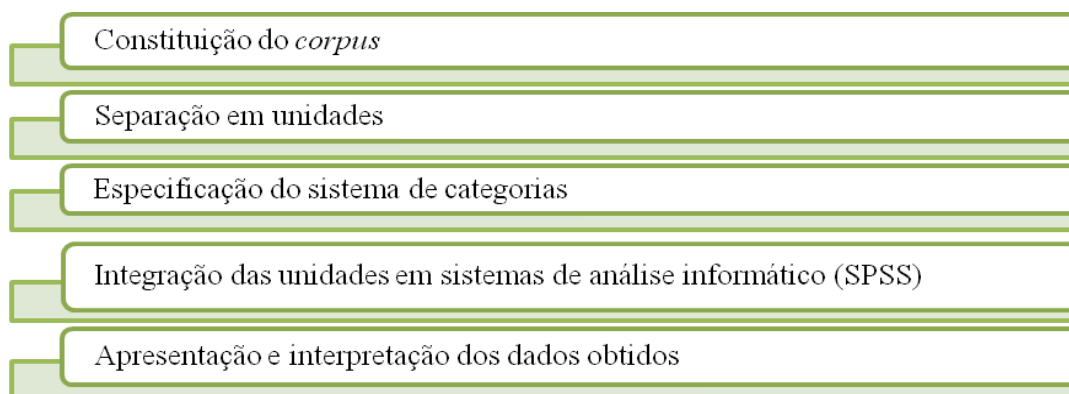
No decorrer da investigação foi recolhida bastante informação com base nos instrumentos e procedimentos atrás referidos. Os dados recolhidos são apenas o material bruto sobre o qual nós, enquanto investigadoras, temos que nos debruçar intensiva e rigorosamente para organizarmos as informações, de forma a darmos corpo à análise de resultados.

Investigações em que se adotam métodos de análise de dois paradigmas distintos, qualitativo e quantitativo, são designadas por Johnson & Onwuegbuzie (2004), de “*mixed methods research*”. De acordo com estes autores, o objetivo deste tipo de investigação não é substituir a investigação qualitativa, nem quantitativa, mas sim cruzar os pontos fortes e minimizar os pontos fracos destes dois paradigmas, permitindo, assim, uma melhor forma

de obter resposta às questões investigativas. Esta necessidade de cruzamento prende-se com o facto de:

“Today’s research world is becoming increasingly interdisciplinary, complex, and dynamic; therefore, many researchers need to complement one method with another, and all researchers need a solid understanding of multiple methods used by other scholars to facilitate communication, to promote collaboration, and to provide superior research” (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, 15).

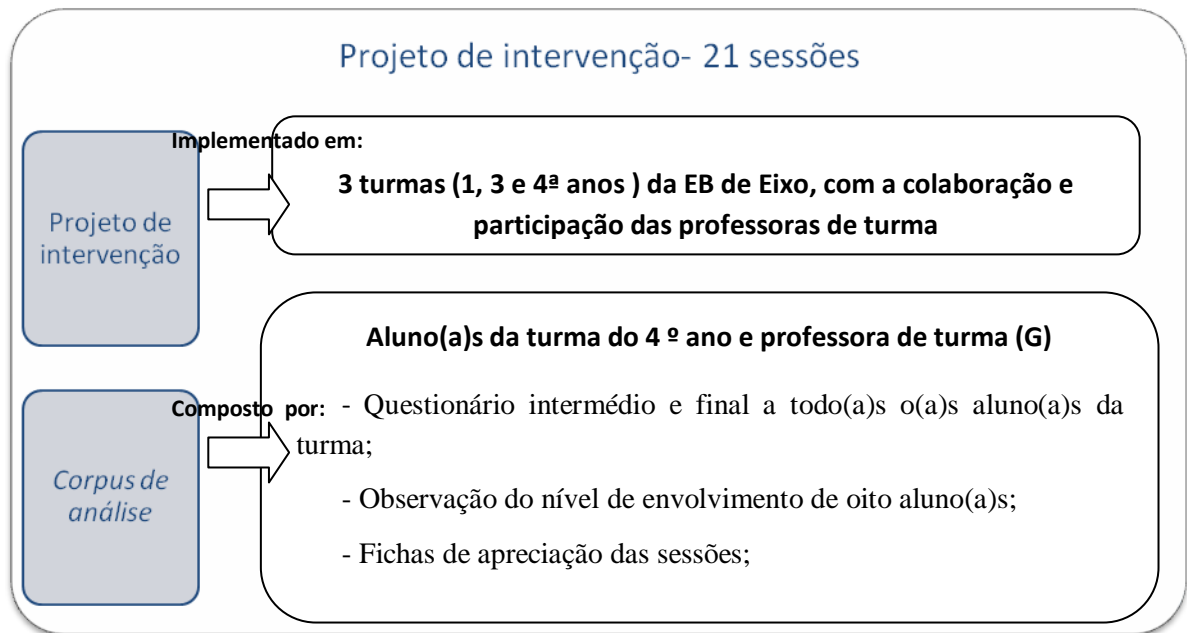
Não obstante o facto desta investigação ser do tipo qualitativo, analisámos os dados recolhidos, utilizando métodos característicos dos dois paradigmas tradicionais de investigação, qualitativo e quantitativo, seguindo um conjunto passos, visíveis no Esquema 15:



Esquema 15 - Processo analítico dos dados

A constituição de um *corpus* depende, em larga escala, do objetivo para o qual é constituído, devendo ser capaz de oferecer um melhor conhecimento do terreno. Assim, sendo nosso objetivo de investigação perceber as potencialidades da sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade, incluída nos objetivos de uma educação para a sustentabilidade, o nosso *corpus* de análise será constituído pelo conjunto de dados capazes de reconstruir e fazer compreender esta interação.

Como podemos ver no Esquema 16, o nosso *corpus* de análise constituiu-se pelas sessões videogravadas da turma, as entrevistas e os questionários realizados ao(a)s aluno(a)s e à respetiva professora do 4º ano.



Esquema 16 - Constituição do *corpus* de análise

Os métodos de análise de dados, na nossa investigação, variaram de acordo com as técnicas de recolha de dados empregadas. Assim, os questionários aplicados à professora e ao(à)s aluno(a)s, bem como o material recolhido a partir da videogravação das sessões de implementação do projeto de intervenção foram submetidos a uma análise de conteúdo e, posteriormente, criando-se uma base de dados, recorreu-se a análises de estatística descritiva.

As fichas de apreciação das sessões realizada pela professora em todas as sessões do projeto e as entrevistas realizadas ao(à)s aluno(a)s e às professoras foram submetidas à análise de conteúdo.

Neste processo, enfatizamos, uma vez mais, a importância da complementaridade dos procedimentos de análise qualitativa e quantitativa para a consolidação da investigação, tendo em vista apresentar um resultado mais fiável. Acreditamos, tal como Minayo & Sanches (1993), que estas duas abordagens completam-se e proporcionam dimensões mais abrangentes, tendo sido privilegiados neste estudo com o intuito de obter respostas mais rigorosas e completas às nossas questões de investigação.

## 4.2 – Métodos de análise

### 4.2.1 – Análise estatística descritiva

Nesta investigação como temos vindo a elucidar, ao longo do processo de tratamento de dados, socorremo-nos de diferentes técnicas de análise, tendo sido uma delas a análise estatística. Apesar de realizarmos uma análise estatística que visa obter, organizar e analisar dados e determinar as correlações entre eles, proporcionando conclusões e previsões modeladas pela teoria das probabilidades, gostaríamos de salientar que apenas serão estudadas as variáveis qualitativas (atributos ou categorias) que nos permitem descrever sujeitos ou situações.

Desta forma, a estatística descritiva é a que melhor se adequa aos nossos intuitos. Esta técnica permite-nos resumir e organizar a informação recolhida sem distorção nem perda de informação, caracterizando-se pela “recolha, apresentação, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos” (Reis, 2002, p. 15).

Em termos de instrumentos, recorremos ao *software* estatístico *Statistical package for social sciences* (SPSS) (versão 16.0), que nos permitiu organizar e resumir o conjunto de dados, a fim de realizarmos análises mais complexas, elaboradas e compreensíveis (Pestana & Gageiro, 2005). Para nos ajudar, principalmente na construção e edição dos gráficos utilizámos também outra ferramenta, o *Microsoft office excel* (Versão 2007).

Uma vez recolhidos os dados tornou-se necessário proceder a uma revisão crítica dos gráficos obtidos, de modo a eliminar erros capazes de provocar futuros enganos de apresentação e análise, ou mesmo enviesar as conclusões obtidas (Reis, 2002).

As características predominantes dos dados recolhidos neste estudo, remetiam para dados qualitativos. De acordo com Reis, “uma característica diz-se qualitativa se as suas diferentes características não podem ser mensuráveis (...) se pelo contrário, as modalidades são mensuráveis então trata-se de um atributo quantitativo” (2002, p. 45).

Assim, delineámos os nossos dados qualitativos ou categóricos, nas seguintes variáveis:

- Nominais - uma vez que a ordem das categorias não teve significado” (Figueiredo et al., 2007, p.1) e “os números servem apenas para identificar ou categorizar os

elementos” (Pestana & Gageiro, 2005, p.36 ), por exemplo o género e idade (respostas aos questionários intermédios e finais);

- Ordinais (são “distinguidos diferentes graus de um atributo, existindo, portanto, entre eles uma relação de ordem” (Pestana & Gageiro, 2005, p.36) (análise do nível de envolvimento: 1 = ausência de atividade; 2 = atividade frequentemente interrompida; 3 = atividade mais ou menos contínua; 4 = atividade com momentos muito intensos; e 5 = atividade muito intensa).

Ainda neste sentido, se pensarmos na análise dos questionários que continham, não só perguntas fechadas, mas também perguntas abertas, tornou-se necessário uma análise de conteúdo das respostas obtidas, para assim conseguirmos dados mensuráveis que fossem traduzidos em gráficos, tabelas de frequências ou outros. Ainda a análise de envolvimento do(a)s aluno(a)s, exigiu também uma análise rigorosa e detalhada dos comportamentos observáveis, avaliada de acordo com seis parâmetros e em três momentos diferentes numa grelha de registo, para que esses dados fossem passíveis de serem introduzidos na base de dados.

De acordo com Figueiredo et al., “as duas representações mais habituais para dados qualitativos são o diagrama de barras e o diagrama circular, podendo ambas ser feitas com as frequências absolutas ou com as relativas” (2007, p. 13). No processo de apresentação dos dados recolhidos e analisados (categorias), recorremos, maioritariamente, aos diagramas de barras e aos diagramas circulares, tendo por base as frequências absolutas. Também apresentamos as medidas de tendência central: média aritmética, mediana e moda e as medidas de dispersão, desvio absoluto médio, variância e desvio padrão.

Pardal & Correia (1995) consideram que a análise estatística descritiva permite a organização dos dados, oferecendo uma ideia do conjunto, e a comparação de respostas globais (Quivy & Campenhoudt, 2005). Este tipo de análise apresenta, também, vantagens ao nível da precisão e do rigor, da possibilidade de utilização de meios informáticos na análise de grande quantidade de dados, introduzindo clareza na compreensão dos resultados que explicita.

No decorrer desta investigação, para tratarmos os dados recolhidos nas perguntas fechadas e de estimação veiculadas através das respostas ao questionário aplicado às professoras, do questionário aplicado ao(a)s aluno(a)s e dos valores obtidos pela Escala de



nível de envolvimento de Leuven (Laeyers, 1994, 2000), recorreremos ao *SPSS* e *Microsoft office excel*. Estes programas foram utilizados como instrumentos de trabalho orientados para a introdução, a organização, a análise e a apresentação dos resultados obtidos.

Porém, nem todos os dados do fenómeno em estudo foram considerados quantitativamente, mas sim alvo de uma análise de conteúdo.

#### **4.2.2 – Análise de conteúdo**

Dada a natureza deste estudo, privilegiámos, como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo, uma vez que esta se focaliza na captação de ideias e na construção de sentido para a comunicação, “constituindo-se um método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos dando ao investigador a possibilidade de interpretar o texto (oral e escrito) dele retirando a informação que será organizada de forma categorizada” (Pardal & Correia, 1995, p. 73).

A análise de conteúdo possibilita uma descrição *objetiva* (obedece a regras claras que permitem que investigadores diferentes alcancem semelhantes resultados), *sistemática* (todo o conteúdo é ordenado e integrado em categorias) e *quantitativa* (a frequência dos elementos de cada categoria é, muitas vezes, calculada) do conteúdo das comunicações, possibilitando a sua interpretação, permitindo, por isso, a realização de inferências (Bardin, 2000). Podemos, deste modo, dizer que a análise de conteúdo consiste numa descrição dos dados recolhidos e na sua respetiva interpretação (significado atribuído aos dados). Processos mediados pelas inferências do investigador, permitindo não só “a compreensão do fenómeno que constitui objeto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmo nalguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 259).

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

Importa salientar que, aquando da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, procedemos, simultaneamente, a uma análise do discurso produzido pelas crianças durante

a entrevista, sendo este definido como “a língua no ato, na execução individual” (Cunha & Cintra, 2000, p. 1). Assim, tentamos compreender como é que o(a)s aluno(a)s, no discurso produzido durante as entrevistas, falavam dos temas abordados durante o projeto e dos conhecimentos que pensavam ter adquirido.

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

Para além da análise de conteúdo do discurso do(a)s aluno(a)s, considerámos ser de crucial importância a análise da interação não verbal, uma vez que a comunicação não verbal inclui as expressões faciais, os olhares, as expressões e posturas corporais, a comunicação tátil, a expressão das emoções e sentimentos, bem como a compreensão dos símbolos e dos signos, constituindo-se como uma das mais ricas fontes de conhecimento do outro. A comunicação não verbal “has great functional significance in our society. In a great variety of situations, communicators can more easily achieve their communicative purpose by improving the accuracy and efficiency of their non verbal communication (Leathers, 1997, p. 5).

Neste sentido, privilegiámos a utilização da Escala de envolvimento de Leuven como meio de observar a interação não verbal produzida pelo(a)s aluno(a)s no decorrer das diferentes atividades concretizadas em sala de aula. Considerando, pelas vantagens anteriormente descritas, a técnica de análise de conteúdo a mais adequada e proveitosa para o nosso estudo, passaremos a apresentar esta escala como meio de análise de dados também por nós privilegiada.

### 4.2.3 – Análise do nível de envolvimento

Para avaliar a qualidade de ensino, tem-se recorrido, nos últimos anos, ao conceito de *envolvimento*, um conceito-chave da Educação Experiencial que pressupõe que, quanto mais elevado for o nível de envolvimento das crianças, maior será a sua aprendizagem.

O processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos. Assim, uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa um conjunto de processos de desenvolvimento, sendo que esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (Vigotsky, 1977). Enquanto a criança se envolve nas atividades está, simultaneamente, a desenvolver capacidades a diferentes níveis, pessoal, social, motor, linguístico.

O envolvimento pode ser definido como

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

Por outras palavras, o envolvimento é um estado em que um indivíduo se encontra durante a realização de uma determinada atividade, estado esse caracterizado pela concentração, experiência intensa, motivação intrínseca e altos níveis de energia e satisfação. O sujeito revela um ímpeto exploratório (*exploratory drive*) que consiste na vontade intuitiva de realizar uma determinada atividade (Laevers, 2000). Neste sentido, o envolvimento afeta o processo de aprendizagem na medida em que, quanto maior for o nível de envolvimento, maior será o desenvolvimento do(a)s aluno(a)s, que conduzirá, indubitavelmente, a um processo de aprendizagem de nível profundo (*deep-level learning*) (Laevers, 2000).

De acordo com Laevers & Heylen, o envolvimento

“means that there is intense mental activity that a person is functioning at the very limits of his or her capabilities, with an energy flow that comes from intrinsic sources. We couldn't think of any condition more favourable to real development. If we want deep-level-learning we cannot do it without involvement” (2003, p. 15).

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

Porém, para que a criança se envolva inteiramente nas atividades e tenha um alto nível de envolvimento, é necessário que as tarefas propostas sejam orientadas para novos estádios de desenvolvimento, que coincidam com as capacidades do aluno, ou seja, que se situem na sua *Zona de desenvolvimento próximo* (Vigotsky, 1977) . Esta é definida como “uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz “ (Vigotsky, in Fino, 2001, p. 281).

Neste seguimento, podemos dizer que a educação só é de qualidade quando faz desenvolver o(a) aluno(a) e promove o seu potencial e para que tal ocorra é necessário que haja envolvimento.

Importa salientar que a apreciação do nível de envolvimento não tem como objetivo emitir juízos sobre o(a)s professore(a)s ou sobre o(a)s aluno(a)s, mas pretende fornecer indicadores de aspetos positivos e negativos das práticas pedagógicas, através da avaliação do nível de envolvimento do(a)s aluno(a)s nas atividades (Sá, 2007). Pode ser visto como uma declaração acerca do que as condições ambientais provocam na criança, que nada tem a ver com a sua capacidade ou incapacidade em se implicar nas atividades, mas sim o que é que “as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança!)” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

Por estas razões, o envolvimento é um excelente indicador dos processos de desenvolvimento da criança e da qualidade de ensino, sendo obtido pela presença ou

ausência de um conjunto de sinais de envolvimento a partir da Escala de nível de envolvimento (*The Leuven involvement scale for young children*), proposta por Laevers (1994). Esta escala permite ao(a)s professore(a)s observar e avaliar o envolvimento do(a)s aluno(a)s, em cinco níveis:

Nível 1 – ausência de atividade. A criança está mentalmente ausente e as ações, quando existem, são apenas repetição de movimentos estereotipados e muito elementares;

Nível 2 – atividade frequentemente interrompida. A criança faz algumas ações mas com bastantes interrupções;

Nível 3 – atividade mais ou menos contínua. A criança está a realizar uma atividade, mas não está concentrada e motivada, nem revela verdadeiro prazer na realização da atividade, pois está a agir de forma rotineira;

Nível 4 – atividade com momentos muito intensos. A criança vivencia a atividade com momentos de intensa atividade mental;

Nível 5 – atividade muito intensa. A criança está totalmente implicada na atividade, com altos níveis de concentração, entrega e prazer. Uma possível interrupção na realização dessa mesma atividade é vista pela criança como algo frustrante (Laevers, 1994, 1995; Portugal & Laevers, 2010).

Avaliar o nível de envolvimento de um(a) aluno(a) é um processo complexo e exigente, que expressa o resultado de uma “soma” de nove indicadores:

*Concentração* - quando a criança focaliza a sua atenção apenas ao espaço limitado da sua atividade. O seu olhar está fixo ao material que possui ou na atividade que está a realizar e dificilmente desvia a sua atenção;

*Energia* – quando a criança fala alto e com entusiasmo, realiza as ações com zelo e as atividades com muita rapidez (transpira por exemplo);

*Complexidade e criatividade* – quando a criança dá o seu melhor nas atividades e incute algo de pessoal e de novo aos seus trabalhos, algo que não era pedido ou estava previsto pelo professor;

*Expressão facial e postura* – quando a criança revela alguns sinais não-verbais que são ótimos indicadores de envolvimento como o brilhar dos olhos, um olhar que vagueia pela sala ou um olhar fixo e concentrado, como o modo de se sentar, entre outros;

*Persistência* – quando a criança está envolvida numa atividade e dificilmente desiste de a concretizar;

*Precisão* – quando a criança dá uma atenção especial às suas tarefas, se revela atenta a pormenores e cuidadosa na execução das atividades;

*Tempo de reação* – quando a criança responde fácil e rapidamente à realização das atividades propostas;

*Comunicação* - quando a criança explicita de forma verbal o seu envolvimento através de expressões de satisfação ou de descrições entusiasmadas sobre as atividades realizadas;

*Satisfação* – quando a criança aprecia o seu trabalho e revela prazer no que faz (Laevers, 1994 & Portugal & Laevers, 2010).

Estes sinais de envolvimento apontam para as dimensões da comunicação verbal e não verbal, pretendendo-se com eles analisar, também, a interação entre as crianças, exigindo “um trabalho crítico sobre a interação que permite refletir sobre diferentes aspetos das atividades de sala de aula, tais como o uso da língua, as estratégias de ensino/aprendizagem mobilizadas, o clima relacional e os valores e princípios pedagógicos que se defendem” (Araújo e Sá & Andrade, 2002, p. 87).

Para Oliveira-Formosinho & Araújo esta escala assume-se como uma forma de consagrar o direito de participação das crianças “constituindo o *envolvimento* uma forma ótima de monitorização de processos/aprendizagens e de os investigar. Por inerência, é também um instrumento valioso para a salvaguarda de direitos substantivos das crianças” (2004, p. 92).

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

Para utilizar a Escala de nível de envolvimento de Leuven é necessário ter em atenção alguns procedimentos, entre os quais: escolher a atividade que se pretende observar; - identificar as crianças que estarão envolvidas nessa atividade; focalizar a observação, no máximo, em doze crianças; - observar as crianças três vezes por sessão, em

intervalos de dois minutos; videogravar as sessões, como forma de facilitar a classificação do envolvimento da criança; registar cada observação na folha de observação do envolvimento da criança (Anexo 8.8).

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

É importante referir que algumas críticas feitas à utilização desta escala apontam para o facto de que, algumas vezes, uma criança, aparentemente passiva, pode estar “in the midst of intense reflection” (Rayna, 1995, p. 20), o que pode conduzir a uma avaliação incorreta acerca do seu envolvimento. Portugal & Laevers alertam para esta dificuldade quando afirmam que “só através de uma atenção apurada aos gestos e expressões da criança é possível algumas situações compreender algo acerca das suas experiências mais veladas” (2010, p. 31).

É óbvio que não se pode cair na ilusão de que, durante a aplicação desta escala de “medição” do nível de envolvimento, o(a) professor(a) consiga ser totalmente neutro(a) e objetivo(a). Para esta tarefa é pedido que se descentre de si próprio(a) e se tente colocar na perspetiva da criança, observando cautelosamente todos os sinais de envolvimento, o que não é fácil e exige algum treino.

Os resultados obtidos por esta escala permitirão ao(a)s professore(a)s repensarem alguns aspetos das suas próprias práticas, constituindo-se uma ferramenta preciosa no que se refere a tomada de decisões pedagógicas. Na procura de um ensino de qualidade, o(a)s professore(a)s tentarão proporcionar atividades em que as crianças se envolvam mais, pois, quanto maior for o nível de envolvimento, maior será o desenvolvimento das suas capacidades e, conseqüentemente, melhor e mais efetiva será a sua aprendizagem (Laevers, 1995; Portugal & Laevers, 2010).

Neste sentido, através da Escala de nível de envolvimento de Leuven pretendemos analisar a interação e o envolvimento do(a)s aluno(a)s, aquando da realização das atividades por nós propostas, com o objetivo de compreendermos o nível de qualidade das nossas propostas educativas.

Apesar da Escala de nível de envolvimento de Leuven ser dirigida para crianças em idade pré-escolar considerámos pertinente utilizá-la com as crianças participantes do nosso estudo, uma vez que ela permite uma recolha de informação sobre a qualidade das práticas educativas que propomos, pela análise do envolvimento do(a)s aluno(a)s. Além disso, esta escala, no nosso entender, permite obter resposta às nossas questões de investigação e verificar se as nossas escolhas pedagógico-didáticas envolveram as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento. Sabendo que um alto nível de envolvimento concorre para um alto nível de aprendizagem, considerámos que seria útil e enriquecedor para o nosso estudo utilizar, ainda que de forma adaptada, esta escala, à semelhança do que efectuámos num estudo anterior (Sá, 2007).

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

### 4.3 – O instrumento de análise

Apresentados os métodos de análise de dados por nós privilegiados, importa descrever como tratámos a informação recolhida. Assim, seguimos o modelo proposto por Miles & Huberman (1994) organizado em três fases distintas mas relacionadas: redução da informação, organização da informação e estabelecimento de conclusões.

**1) Redução da informação** (data reduction) – começámos por seleccionar os dados que melhor respondiam às questões de investigação e que eram possíveis de ser analisados no período temporal que tínhamos disponível, isto é, procedemos à constituição do *corpus* de análise. Como já foi referido, recolhemos, ao longo desta investigação, uma coletânea de dados demasiado extensa para ser analisada, com o rigor e precisão necessários, pelo que tivemos de seleccionar um grupo dos intervenientes no estudo, cuja análise permitisse atingir os objetivos definidos e responder às questões de investigação;

**2) Organização da informação** (data display) – definido o *corpus* de análise, empreendemos uma leitura “flutuante” do conteúdo dos dados, revisitámos o quadro teórico e os objetivos da nossa investigação para encontrar uma proposta de categorias



estável (mesmo tendo a consciência de que, no processo de análise, essa proposta poderia ser reconstruída com a inclusão, exclusão, agregação de novas categorias). Neste processo tivemos sempre em mente a preocupação de verificar se as nossas categorias e subcategorias se enquadravam nas características que devem presidir a uma boa codificação: exclusão mútua (no sentido de evitar ambiguidades), homogeneidade (orientando todas as categorias a partir de um único princípio de classificação), pertinência (tendo em conta as questões de investigação e o quadro teórico), objetividade e fidelidade (as diferentes partes devem ser codificadas da mesma forma e as variáveis de cada categoria devem ser bem definidas) e produtividade (as categorias devem proporcionar resultados ricos ao nível das inferências, de novas hipóteses e de dados exatos) (Bardin, 1988). Nesta fase, procedemos à organização dos dados em tabelas, quadros, sínteses;

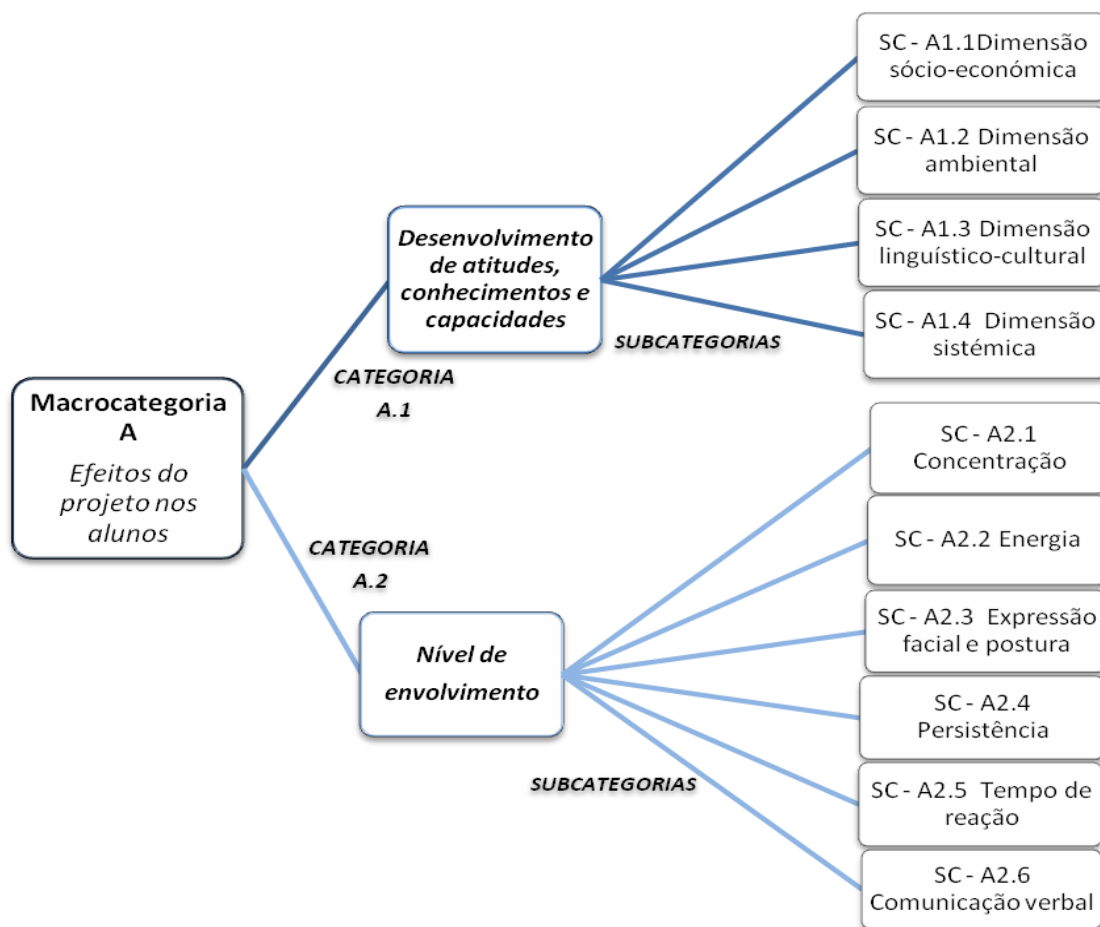
**3) Estabelecimento de conclusões** (conclusion drawing and verification) – este foi o momento consagrado à triangulação de dados, mas também à releitura dos dados e do quadro teórico, de modo a extrair conclusões que nos permitissem responder às questões de investigação formuladas .

Tendo em conta que o objetivo do nosso estudo é compreender que tipo de atividades de SDLC podem ser implementadas no currículo do 1º CEB no âmbito de uma educação para a sustentabilidade e que mais valias esta abordagem “oferece” ao(a)s aluno(a)s, a necessidade de organizar os dados em duas macrocategorias foi imperiosa. Se por um lado importava avaliar o projeto de intervenção, recorrendo para tal à voz do(a)s participantes, por outro, configurava-se indispensável refletir sobre os efeitos que este teve no(a)s aluno(a)s envolvidos, em termos de desenvolvimento de atitudes, capacidades e conhecimentos, procurando índices desse desenvolvimento nos questionários, nas entrevistas e no decorrer das sessões.

Partindo destas duas macrocategorias que derivaram dos objetivos investigativos do nosso estudo, *efeitos no(a)s aluno(a)s* e *apreciação do projeto*, iniciou-se o processo de construção de categorias e subcategorias de análise. Construção essa que foi difícil, morosa e sujeita a inúmeras reconfigurações que surgiram de diferentes frentes: dos pressupostos teóricos apresentados na revisão da literatura nas duas áreas de conhecimento – SDLC e EDS, dos resultados da análise dos questionários intermédios e finais publicados em artigos e apresentados em comunicações (veja-se Andrade, Lourenço & Sá, 2010; Andrade

& Sá, 2011, Sá & Andrade, 2009b, 2011) e da análise “impressionista” e global das entrevistas aquando da sua transcrição e leitura, efetuando, assim, uma pré-análise ou uma apreciação global das possibilidades de análise.

Sendo as categorias definidas como “um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986, p. 111), estas devem permitir a organização do conteúdo informativo, atribuindo aos dados uma significação objetiva. No Esquema 17 apresentamos as categorias e as subcategorias por nós definidas, relativas à primeira macrocategoria – Efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s.



Esquema 17 – Macrocategoria A – Efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s

No que se refere à primeira categoria – A1 - Desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades, importa referir que ela “nasceu” da constatação de uma limitação na análise dos dados do estudo exploratório realizado (Sá, 2007), em que o

enfoque nas atividades de SDLC no âmbito de uma EDS se centrou apenas na análise dos conhecimentos evidenciados no discurso do(a)s aluno(a)s.

Na linha de vários trabalhos desenvolvidos no âmbito da SDLC, os resultados obtidos com o(a)s aluno(a)s deste nível de ensino foram compilados em três grandes domínios que nos remetem para atitudes, conhecimentos e capacidades:

- a) desenvolvimento de representações e atitudes positivas em relação à diversidade, às línguas, às culturas, ao outros;
- b) desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva, de reflexão sobre as aprendizagens, em geral, e sobre as línguas e culturas, em particular;
- c) desenvolvimento de uma cultura linguística, conjunto de saberes relativos às línguas (Candelier, 2000, 2004).

Revisitando o quadro teórico, no que concerne à área da EDS, a UNESCO, no documento de apresentação da implementação da DEDS, enfatiza a importância das pessoas terem a oportunidade de, através da educação, desenvolverem valores, comportamentos e estilos de vida nos domínios do ambiente, da sociedade, da economia e da cultura, de forma transversal (2005) (veja-se o Capítulo I).

Para a construção desta categoria foi ainda importante retomar os domínios, parâmetros e indicadores do desenvolvimento sustentável apresentados por Sá (2008), num instrumento de análise de manuais. Porém, o que nos permitiu conceber uma categoria em que as atitudes, conhecimentos e capacidades espelhassem os efeitos simultâneos destas duas abordagens de uma forma coerente foi a análise do trabalho de Caride-Gómez, Freitas e Callejas (2007). Para estes autores a conceção do desenvolvimento, nas suas diferentes dimensões, implica uma “cosmovisão da amplitude de questões e problemáticas que dizem respeito à vida humana em todas as suas dimensões” (*ibidem*, p. 69).

Foi nesta lógica de interdisciplinaridade e de “cosmovisão” das dimensões da educação para a diversidade e para a sustentabilidade que apresentamos as atitudes, conhecimentos e capacidades, organizadas em dimensões, que acreditamos que abordagens plurais, como a que preconizamos, podem desenvolver, conforme exposto no Esquema 18.

<b>Categoria</b>			
<b>A. 1 -Desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades</b>			
<p><b>SC- A1.1 Dimensão ambiental - Indicadores</b></p> <p>Reconhecimento das consequências negativas da intervenção do Homem no meio ambiente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão da extinção das espécies e suas implicações</li> <li>- Atitudes de conservação dos recursos e ambientes naturais</li> <li>- Envolvimento na procura de soluções para os problemas ambientais</li> </ul>	<p><b>SC – A1.2 Dimensão linguístico-cultural Indicadores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão dos diferentes estatutos e funções das línguas</li> <li>- Reconhecimento da importância da aprendizagem de línguas</li> <li>- Conhecimento sobre o mundo das línguas e culturas</li> <li>- Respeito pelas tradições e formas de viver de outros povos</li> <li>-Estabelecimento da relação afetiva com as línguas e culturas</li> </ul>	<p><b>SC – A1.3 Dimensão sócio-económica Indicadores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento das assimetrias nos padrões de consumo</li> <li>- Adoção de práticas de um consumo sustentável</li> <li>- Compreensão da importância do respeito pelos direitos humanos</li> <li>- Reconhecimento do papel individual na construção da paz</li> <li>- Compreensão das causas e consequências dos movimentos migratórios</li> </ul>	<p><b>SC- A1.4 Dimensão sistémica Indicadores</b></p> <p>Compreensão da relação entre problemas ambientais/sociais/culturais/linguísticos/económicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecimento da interrelação entre local e global</li> <li>- Conexão entre elementos de diferentes áreas de conhecimento</li> <li>- Valorização da ação individual no alcance de metas coletivas</li> </ul>

Esquema 18 – Descrição da categoria A1

Relativamente à segunda categoria de análise – Nível de envolvimento – esta permite avaliar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, através da observação dos comportamentos das crianças, como já descrevemos e justificámos anteriormente.

O envolvimento de acordo com Portugal & Laevers revela-se

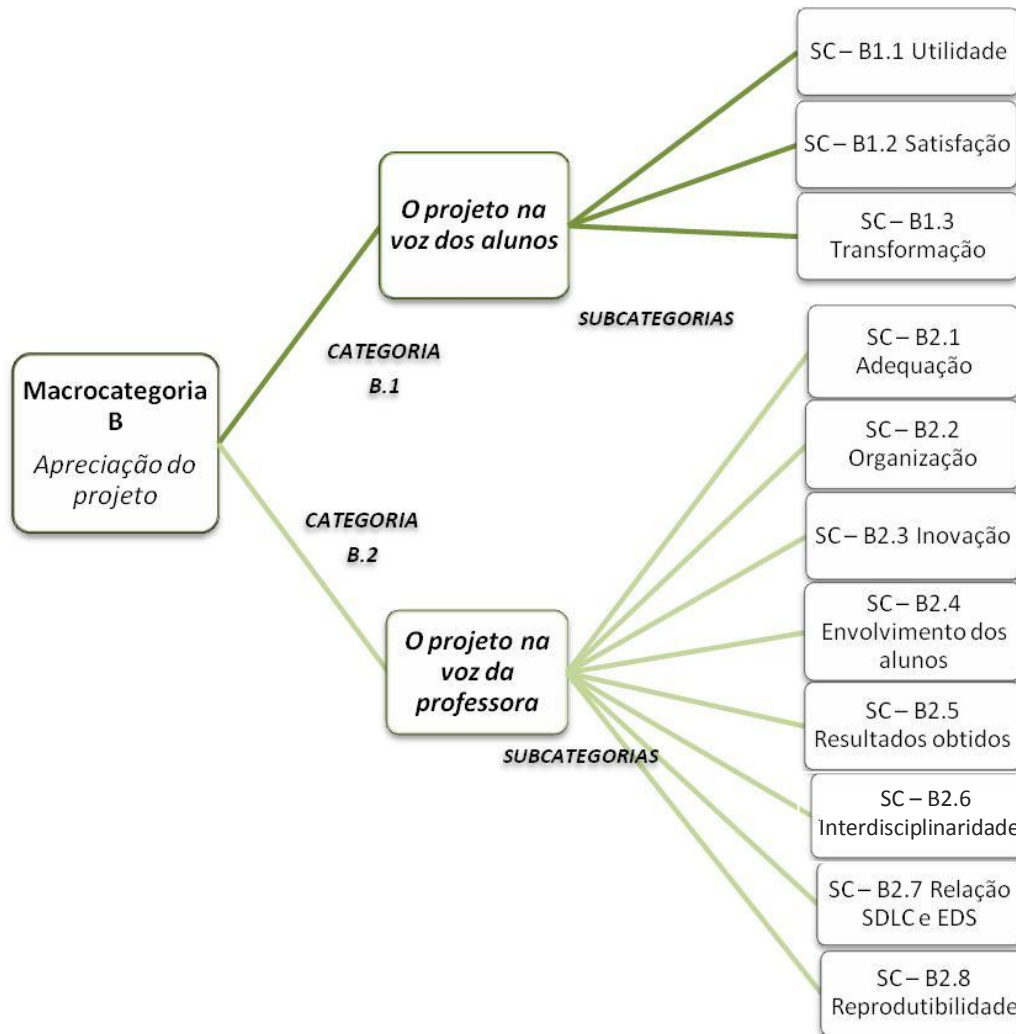
“como extremamente frutífero na análise da qualidade de um contexto educativo uma vez que se constituiu como (...) uma declaração sobre o que é que as condições ambientais provocam na criança (...) um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança)” (2010, p. 25).

Devido a alguns problemas técnicos com a videogravação das sessões, não nos foi possível avaliar com rigor e precisão todos os sinais de envolvimento definidos por Laevers (1994); Portugal & Laevers (2010) por isso escolhemos apenas seis sinais de envolvimento (subcategorias) que pensámos observar e avaliar com precisão (Esquema 19). O cruzamento da análise desta categoria com a análise da categoria anterior permitir-nos-á compreender os efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s.

Categoria A2 - Nível de envolvimento					
<p><b>SC – A2.1</b> <b>Concentração</b> <b>Indicadores</b></p> <p>- Focalização da atenção apenas no espaço limitado da sua atividade</p>	<p><b>SC - A2.2</b> <b>Energia</b> <b>Indicadores</b></p> <p>- Realização das atividades propostas com rapidez e zelo</p> <p>- Produção de diálogo em voz alta e com entusiasmo</p>	<p><b>SC – A2.3</b> <b>Expressão facial e postura</b> <b>Indicadores</b></p> <p>- Evidência de sinais não-verbais como o brilhar dos olhos, um olhar vagueante ou um olhar fixo e concentrado, o modo de se sentar, entre outros;</p>	<p><b>SC – A2.4</b> <b>Persistência</b> <b>Indicadores</b></p> <p>- Realização de todas as etapas das diferentes tarefas solicitadas, sem desistência</p>	<p><b>SC – A2.5</b> <b>Tempo de reação</b> <b>Indicadores</b></p> <p>- Resposta fácil e rápida à realização das atividades ou às questões colocadas</p>	<p><b>SC – A2.6</b> <b>Comunicação verbal</b> <b>Indicadores</b></p> <p>- Discurso verbal produzido pelos alunos</p>

Esquema 19 – Descrição da categoria A2 (adaptado de Portugal & Leavers, 2010)

Porque o objetivo deste estudo era, para além de compreender os efeitos que as atividades por nós promovidas DLC fosse integrada na EDS, importava compreender se a nossa proposta educativa era adequada e potenciadora de aprendizagens, na perspetiva dos participantes. Assim, recorreremos às vozes do(a)s aluno(a)s e da professora para acedermos à avaliação do nosso projeto, que se constitui na segunda macrocategoria, apresentada no Esquema 20.



Esquema 20 - Macrocategoria B – Apreciação do projeto

Para responder à nossa questão de investigação sobre que tipo de atividades e metodologias podem ser desenvolvidas no âmbito de uma SDLC integrada numa EDS, importava escutar e compreender as vozes do(a)s aluno(a)s, os principais intervenientes neste processo. Não perspetivamos o seu papel nesta investigação como mero(a)s “realizadore(a)s” de atividades, mas como agentes ativos e decisivos na validação e apreciação das mesmas.

Esta apreciação foi construída a partir de enunciados presentes nos questionários, comentários nas entrevistas, em que nos foi permitido, de forma não estruturada, aceder ao que o(a)s aluno(a)s pensam acerca do projeto. Esta categoria B1 - O projeto na voz do(a)s aluno(a)s - foi subdividida em três subcategorias que constam do Esquema 21.

Categoria		
<b>B1 Apreciação do projeto na voz dos alunos</b>		
<p><b>SC - B1.1 Utilidade</b></p> <p><b>Indicadores</b></p> <p>Interesse que a abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável pode ter para alunos do 1º CEB</p>	<p><b>SC – B1.2 Satisfação</b></p> <p><b>Indicadores</b></p> <p>Atividades de maior e menor preferência</p>	<p><b>SC – B1.3 Transformação</b></p> <p><b>Indicadores</b></p> <p>Mudanças de atitudes, comportamentos, pensamentos em relação aos outros, às línguas, às culturas, ao ambiente</p>

Esquema 21- Descrição da categoria B1

A última categoria centra-se na apreciação da professora sobre as atividades promovidas – Categoria B2 – o projeto na voz da professora. Recorremos à voz da professora titular da turma, no sentido de acedermos a uma avaliação mais estruturada sobre o trabalho desenvolvido com o(a)s seus/suas aluno(a)s, em distintos domínios, que se constituíram como subcategorias. Estas subcategorias derivaram dos critérios para a definição de boas práticas em educação, apresentados no projeto europeu *RedInter – Rede europeia de intercompreensão*<sup>58</sup> (ver Esquema 22).

Categoria			
<b>B2- Apreciação do projeto na voz da professora</b>			
<p><b>SC- B2.1 Adequação</b></p> <p><b>Indicadores</b></p> <p>Adaptação das atividades ao público-alvo, ao contexto e ao tempo</p>	<p><b>SC- B2.2 Organização</b></p> <p><b>Indicadores</b></p> <p>Coerência interna entre as atividades propostas, os conteúdos abordados e os resultados obtidos</p>	<p><b>SC – B2.3 Inovação</b></p> <p><b>Indicadores</b></p> <p>Originalidade das atividades propostas e da abordagem dos conteúdos, da apresentação de soluções novas e criativas a nível dos processos de ensino</p>	<p><b>SC – B2.4 Envolvimento dos alunos</b></p> <p><b>Indicadores</b></p> <p>Evidências sobre os alunos que se envolveram mais e os que se envolveram menos e o nível médio de envolvimento da turma</p>
<p><b>SC – B2.5 Resultados obtidos</b></p> <p><b>Indicadores</b></p> <p>Mais-valias para os alunos em termos de resultados de aprendizagem e de competências adquiridas</p>	<p><b>SC- B2.6 Interdisciplinaridade</b></p> <p><b>Indicadores</b></p> <p>Evidências da abordagem da SDLC no âmbito da EDS, de uma forma transdisciplinar.</p>	<p><b>SC – B2.7 Relação SDLC e EDS</b></p> <p><b>Indicadores</b></p> <p>Viabilidade das atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável</p>	<p><b>SC - B2.8 Reprodutibilidade</b></p> <p><b>Indicadores</b></p> <p>Evidências da possibilidade de continuidade ao projeto ou de implementação de algumas das atividades do projeto</p>

Esquema 22 – Descrição da categoria B2

<sup>58</sup> Projeto nº 143339-2008-LLP-PT-KA2-KA2NW – Rede europeia de intercompreensão disponível em <http://redinter.eu/web/>

Sintetizando, estruturámos a análise dos nossos dados em duas grandes macrocategorias: *efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s* e *apreciação do projeto*. Cada uma destas macrocategorias foi organizada em categorias e subcategorias, como apresentámos nesta secção. Tendo em conta a metodologia de análise de dados apresentada neste capítulo e o sistema de categorização que acabámos de expor, passaremos à apresentação, no capítulo seguinte, da análise e discussão dos dados obtidos.



### **Em síntese...**

O objetivo deste capítulo era apresentar a metodologia de investigação adotada neste estudo. Assim, num primeiro momento refletimos sobre a natureza do estudo, enquadrado numa abordagem qualitativa, pela clara intenção de compreender e interpretar os processos, os fenómenos, bem como as perceções dos sujeitos participantes.

Uma vez que nos envolvemos ativamente na realização do projeto de intervenção, analisando os seus efeitos e procurando respostas que possam alterar as práticas educativas dos primeiros anos de escolaridade, relativas à educação para a sustentabilidade, numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação sistemática e reflexão, enquadramo-nos numa metodologia de tipo investigação-ação. Porém, assumimos o nosso estudo, simultaneamente, como um estudo de caso, pela forma como focalizamos a nossa análise numa única turma de 4º ano.

É de salientar que, ao longo deste trabalho, utilizámos alguns procedimentos relacionados com a ética na investigação com crianças, desejando simultaneamente obter rigor e segurança nas interpretações emergentes dos dados obtidos.

Apesar de nos situarmos no paradigma qualitativo recorremos a métodos de recolha e análise de dados característicos de tipo quantitativo, com vista à obtenção de uma maior qualidade, rigor e confiabilidade (Golafshani, 2003) na análise de dados e nas respostas às questões de investigação daí emergentes. Privilegiámos a observação do(a)s aluno(a)s nas sessões e inquéritos por entrevista e por questionário.

Para a análise dos dados recorremos a uma análise de conteúdo das entrevistas e uma análise estatística descritiva dos questionários e do nível de envolvimento do(a)s aluno(a)s nas sessões, através da *Escala de nível de envolvimento de Leuven* (1994). Os dados do projeto de intervenção foram analisados de forma indutiva, de modo a revelar resultados não antecipados e a extrair significados desses mesmos dados, os quais foram, sucessivamente, reduzidos e organizados, pondo em evidência ocorrências regulares e relações relevantes. Essas ocorrências regulares cruzadas com as nossas questões de investigação deram origem à construção das nossas categorias de análise.

Num estudo qualitativo, como o nosso, as categorias de análise revelam-se como fundamentais e se “claramente formuladas e bem adaptadas ao problema e ao conteúdo a

analisar” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 209) podem contribuir fortemente para a sua qualidade e para a compreensão aprofundada do estudo em causa.

Assim, definimos duas macrocategorias de análise diretamente relacionadas com as questões de investigação: os efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s e a apreciação feita ao próprio projeto. Na primeira integrámos referências relacionadas com o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades e com o envolvimento do(a)s aluno(a)s (envolvimento este que nos dá informações acerca do desenvolvimento do(a)s aluno(a)s). Na segunda, recorreremos às vozes do(a)s aluno(a)s e da professora para aceder a uma avaliação do projeto de intervenção, construída pelos que nele participaram.

Com este sistema categorial que foi organizado em subcategorias que acabámos de expor neste capítulo, acreditámos ter reunido as condições necessárias para empreender uma análise interpretativa capaz de nos ajudar a justificar a necessidade de integrar nas práticas a DLC no quadro de uma educação para a sustentabilidade nos primeiros anos de escolaridade.



## **CAPÍTULO V**

### **ANÁLISE DOS DADOS**



## Nota introdutória

Após a apresentação do nosso estudo e a justificação das nossas opções metodológicas, debruçamo-nos, neste capítulo, sobre a análise e discussão dos dados recolhidos ao longo da intervenção no terreno escolar.

Lembramos que, tendo recolhido um *corpus* extenso, optámos por analisar os dados do(a)s aluno(a)s apenas da turma do 4º ano, uma vez que o projeto foi inicialmente construído, na sua estrutura, conteúdos e atividades basilares para estudantes deste nível de ensino. Por questões de ética profissional, quando as docentes do 1º e 3º anos se voluntariaram para participar no projeto, não pudemos deixar de aceitar a sua disponibilidade (tantas vezes difícil de conseguir, de forma livre, sem retorno de créditos para a progressão da carreira). Deste modo, o projeto foi adaptado ao 1º e 3º anos e desenvolvemo-lo nas três turmas.

Para conseguirmos compreender o mais rigorosamente possível, de que modo a SDLC pode ser articulada com uma EDS, de forma transversal, no currículo do 1º CEB e que mais valias essa abordagem pode representar para o(a)s aluno(a)s envolvido (a)s, optámos por analisar apenas a turma do 4º ano, uma vez que condicionalismo temporais não permitiriam analisar todos os participantes.

Esta análise, como não poderia deixar de ser, organiza-se tendo por base as nossas questões investigativas (cf. Secção 1, Capítulo III ) e, assim sendo, assenta sobre duas macro-categorias de análise, cada uma correspondente a uma questão de investigação: os efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s e a apreciação do projeto.

Num primeiro momento, deste capítulo, focalizamos a nossa análise na primeira macro-categoria – os efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s – onde discutimos os resultados obtidos de toda a turma nos questionários intermédios e finais, e procedemos a uma análise focalizada num conjunto de oito aluno(a)s, aos quais foi feita uma entrevista em grupo. Para além disso, realizamos uma análise do nível de envolvimento destes aluno(a)s num conjunto de 18 das 21 sessões implementadas, isto porque o nível de envolvimento “indicates that development is taking place” sendo um forte indicador dos efeitos do projeto (Laevers, 1994, p. 5). Tendo o nível de envolvimento sido discutido e apresentado, passaremos a enunciar, a partir das entrevistas finais a este conjunto de aluno(a)s, que conhecimentos, atitudes e capacidades o(a)s aluno(a)s evidenciaram ter adquirido.

O segundo momento deste capítulo é dedicado à segunda macro-categoria de análise - apreciação do projeto - onde discutimos os dados obtidos no questionário intermédio e final do(a)s aluno(a)s e a entrevista final à professora. Nesta apreciação do projeto também refletimos sobre nível de envolvimento do(a)s aluno(a)s nas sessões, isto porque este indicador, além de revelar informação importante acerca do seu desenvolvimento e aprendizagem, também pode ser utilizado no sentido de acedermos à apreciação da “qualidade” das atividades oferecidas, “focusing on the involvement of children is the best means to appreciate the quality of the education proposed to them” (Rayna, 1995, p. 18).

No final da apresentação e discussão dos resultados, tentamos responder às nossas questões de investigação para podermos apresentar e discutir algumas propostas concretas para sensibilizar para a DLC na perspetiva de uma educação para um futuro mais sustentável, nos primeiros anos de escolaridade.

## **1 – Os efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s**

Por efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s entendemos indícios de aquisição de conhecimentos, atitudes e desenvolvimento de capacidades, que tenham sido promovidos pelas atividades realizadas no nosso programa de intervenção.

Para acedermos a indícios desse desenvolvimento, analisamos, nesta secção, num primeiro momento, o questionário intermédio, aplicado no final do mês de março de 2009, e, num segundo momento, o questionário final, aplicado em janeiro de 2010, sete meses após o término do projeto.

Após esta análise global, onde se pretende compreender os efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s envolvidos, passamos a uma análise mais minuciosa de um conjunto de oito aluno(a)s, os quais foram alvo de uma entrevista final, em junho de 2011, dois anos após o *terminus* do projeto, e de uma observação individual do seu nível de envolvimento ao longo das sessões que desenvolvemos.

Decidimos analisar este subgrupo de forma a recolher dados sobre o nível de envolvimento e a melhor compreender os efeitos do projeto nas crianças. Ouvir e compreender “as vozes” das crianças (através das respostas dadas nos questionários, dos

testemunhos nas entrevistas e do nível de envolvimento nas sessões), neste estudo, são fundamentais para podermos dar resposta à segunda questão desta investigação:

*Qual o contributo da sensibilização à diversidade linguística e cultural para o(a)s aluno(a)s do 1º CEB, rumo a uma sociedade mais sustentável?*

Esta questão relaciona-se com o objetivo global que pretendemos atingir neste capítulo: analisar, a partir dos dados do projeto de intervenção, o desenvolvimento do(a)s aluno(a)s, procurando indicadores ao nível da construção de uma competência plurilingue e intercultural e de uma consciencialização dos problemas ambientais e sociais globais.

### **1.1 - Análise dos dados obtidos com o(a)s aluno(a)s**

A análise dos dados obtidos com o(a)s aluno(a)s da turma centrar-se-á na análise das respostas aos questionários intermédios e finais, à luz das categorias apresentadas no capítulo anterior: dimensão linguístico-cultural, dimensão ambiental, dimensão socio-económica, num nível mais local e específico, e dimensão sistémica, num nível mais global. Isto significa que pretendemos analisar os efeitos do projeto à luz das três dimensões do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005) – ambiente, sociedade, economia – e no quadro de um pensamento holístico, global e transversal que designamos por dimensão sistémica.

Começamos pelo questionário intermédio, aplicado em março de 2009, a meio do decorrer do projeto de intervenção. Obtivemos 22 respostas, num total de vinte e quatro aluno(a)s, o que corresponde a uma percentagem válida de 92,3%. Dois aluno(a)s não entregaram o questionário, representando uma percentagem de não respondentes (*missing*) de 7,7%, conforme explicitamos no Gráfico 1.



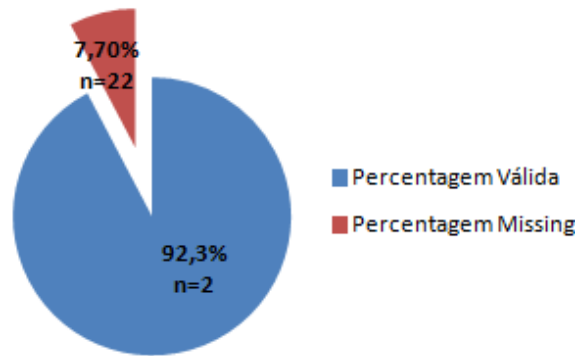


Gráfico 2 – Percentagem de casos do questionário intermédio

No questionário final, aplicado em janeiro de 2011, 7 meses após o *terminus* do projeto, obtivemos 16 respostas, o que corresponde a uma percentagem válida de 66,7%, inferior à do questionário intermédio. A percentagem dos *missing*, aumentou neste questionário, sendo que oito aluno(a)s não responderam (Gráfico 3).

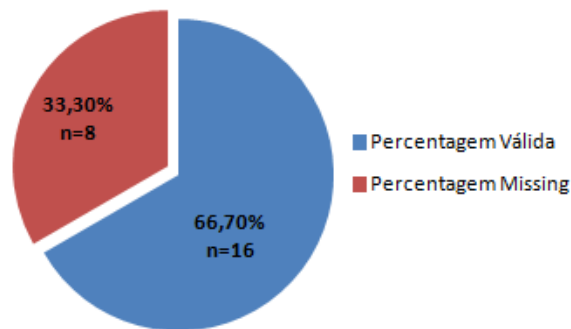


Gráfico 3 – Percentagem de casos do questionário final

Os resultados que serão apresentados e discutidos são apenas relativos aos casos válidos em cada um dos questionários que acabámos de referir. Começemos por refletir sobre a dimensão linguístico-cultural.

## Dimensão linguístico-cultural

Na análise desta dimensão pretendemos aceder aos efeitos do projeto no que se refere a todos os aspetos que se relacionam com a relação que o(a)s aluno(a)s estabelecem com as línguas e as culturas, nomeadamente, a compreensão dos diferentes estatutos e funções das línguas, o reconhecimento da importância da aprendizagem de línguas, os

conhecimentos específicos sobre as línguas e as culturas, o respeito pelas tradições e formas de viver de outros povos.

Um dos grandes objetivos da abordagem didática de *sensibilização à diversidade linguística e cultural* é fomentar o desenvolvimento de representações e atitudes positivas face à diversidade, de modo a preparar as crianças para viver em sociedades plurais, criando disponibilidades para a valorização e/ou aprendizagem de várias línguas (cf. Capítulo II).

A análise dos questionários intermédios tornou claro que a maioria das crianças apresentava, nessa altura, atitudes positivas face às línguas, fruto, a nosso ver, de uma maior consciencialização de alguns pais e professores face à diversidade. Porém, a ênfase em atividades que entendem as línguas como fazendo parte da cultura, não só de determinados povos e países, mas da própria humanidade, foi preponderante no sentido de as crianças valorizarem as línguas como um tesouro a descobrir e a preservar, o que transparece nas respostas à questão “É importante aprender línguas?” (Tabela 1 e Gráfico 4).

Tabela 1– Importância da aprendizagem de línguas no questionário intermédio

	Frequência
Sim	21
Não	1

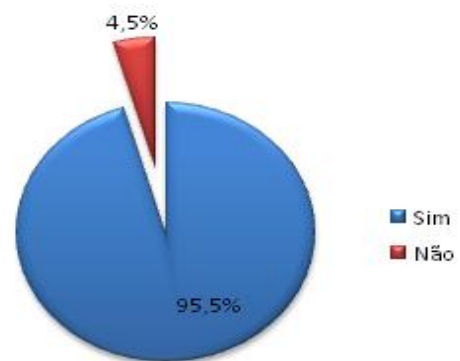


Gráfico 4 – Importância da aprendizagem de línguas no questionário intermédio

O(a)s aluno(a)s valorizam a aprendizagem de línguas, apresentando motivos diversificados para o querer fazer, que se prendem com objetivos instrumentais, pela necessidade de comunicar quando se viaja ou se vai trabalhar e se entra em contacto com sujeitos que dominam outras línguas (Tabela 2 e Gráfico 5). Para além disso, uma grande parte do(a)s aluno(a)s concebe a aprendizagem de línguas como uma forma de adquirir conhecimento e conhecimentos sobre outras culturas e outros povos.

Tabela 2 – Razões para a aprendizagem de línguas no questionário intermédio

Frequência	
Comunicar	14
Adquirir conhecimento	2
Ver filmes e ler livros em outras línguas	1
Conhecimento de outras línguas	2
Conhecer diferentes formas de viver	1
Ser melhor cidadão	1
Não respondeu	1

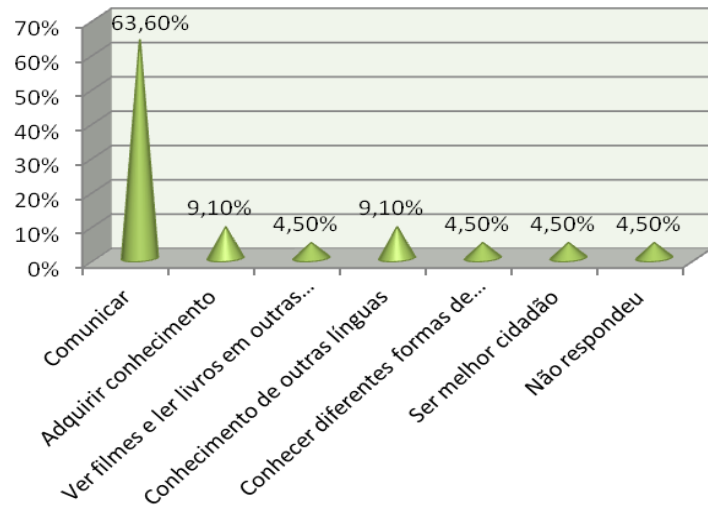


Gráfico 5 – Razões para a aprendizagem de línguas no questionário intermédio

Pela análise da Tabela 2 e do Gráfico 5 podemos constatar que a maioria dos inquiridos (63,6%) compreende a necessidade de aprender línguas essencialmente para comunicar, caso se desloquem para o estrangeiro, seja para passear ou para trabalhar. A aprendizagem de línguas para 18,2% do(a)s aluno(a)s representa uma forma de adquirir conhecimento, em geral, ou conhecimento específico sobre as línguas, em particular. Dois aluno(a)s apontam razões diferentes para a aprendizagem de línguas: adquirir conhecimento sobre outras formas de viver e desenvolver uma cidadania global, no sentido de ser melhor cidadão.

O(a)s aluno(a)s justificam a importância da aprendizagem de línguas, invocando que o contacto com o diferente e com a diversidade é visto como algo enriquecedor e estimulante, conforme evidenciam os seguintes testemunhos retirados dos questionários intermédios:

*“Sim, porque acaba por enriquecer os nossos conhecimentos e as nossas próprias culturas” (Af);*

*“Sim, para comunicar com pessoas e saber mais” (Sf);*

*“Sim, porque passamos a conhecer outras pessoas, o seu modo de viver e a sua língua”*

(I);

“Aprendemos mais sobre os outros cidadãos do mundo, a sua língua, como vivem e a cultura” (V).

Estes testemunhos permitem-nos afirmar que a abordagem SDLC-EDS que preconizamos é importante “not just for people to know about other cultural and ethnic groups, but to develop positive predispositions and emotions towards them, skills in living with differences, competence and confidence with diversity” (Lo Bianco, 2006, p. 221).

Uma vez que, no questionário intermédio, a maioria do(a)s aluno(a)s afirmou ser importante a aprendizagem de línguas, no questionário final desejámos compreender se o(a)s aluno(a)s consideravam importante proteger as línguas e como tal seria possível.

Todo(a)s o(a)s aluno(a)s afirmaram, no questionário final, ser importante proteger as línguas (81,2%), à exceção de 3 que não responderam (18,8%), o que reforça, mais uma vez, a ideia de que estes aluno(a)s ficaram a valorizar bastante a diversidade linguística.

Apesar de 25% do(a)s aluno(a)s não terem apresentado nenhuma forma de proteger as línguas, a maioria referiu o ato de as praticar (para não esquecer) (25%) e a sua aprendizagem (2,5%), como se pode ver na Tabela 3 e Gráfico 6.

Tabela 3 – Formas de proteção das línguas no questionário final

	Frequência
Praticando	4
Aprendendo mais línguas	2
Não prejudicando o ambiente	1
Ensinar descendentes	1
Cada país manter suas línguas	1
Fazer projetos sobre elas	1
Tendo filhos	1
Não respondeu	4
Não sei	1

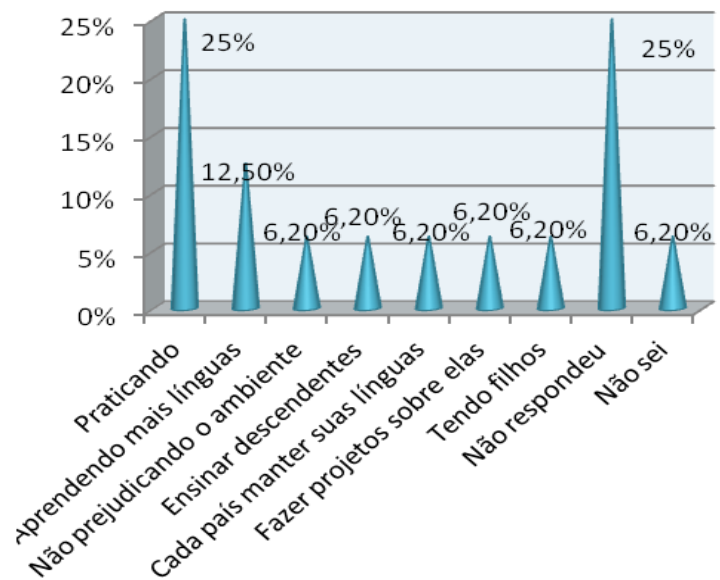


Gráfico 6 – Formas de proteção das línguas no questionário final

Salientamos algumas respostas dadas a esta questão pelo(a)s aluno(a)s que, apesar de terem pouca representatividade (6,2%), apresentam formas diferentes de se poder contribuir para a proteção das línguas, entre elas a importância dos pais ensinarem aos seus filhos as línguas maternas, a proteção do ambiente, a realização de projetos sobre as línguas e a preocupação em cada país de manter e proteger as suas línguas.

Pelo exposto, fica clara a importância das atividades de SDLC promovidas, nomeadamente no favorecimento de atitudes e representações positivas face às línguas e culturas, o conhecimento da riqueza (linguística, cultural e biológica) do mundo e dos seus problemas, bem como uma predisposição para a mudança de comportamentos. Recorrendo às palavras de Ferrão-Tavares “se uma língua é o lugar donde se vê o mundo, são as outras línguas (e não só uma língua) que nos permitem ver o nosso mundo, e sobretudo, abrir-se ao mundo...” (2007, p. 158).

Pelos dados apresentados nesta categoria verifica-se que a grande maioria do(a)s aluno(a)s reconheceu a importância da aprendizagem de línguas, estabelecendo uma relação afetiva com as línguas e manifestam respeito pelas tradições de outros povos e culturas. Esse reconhecimento da importância da diversidade de línguas e culturas evidencia-se ao longo de todo o projeto e alguns meses após o terminus do mesmo, aquando da realização do questionário final.

Podemos afirmar que o respeito pela diversidade que estes aluno(a)s desenvolveram é fundamental para a sua vida futura em sociedades multiculturais, no sentido de valorizarem os grupos e as pessoas com que venham a entrar em contacto e de serem capazes de participarem em diálogos interculturais, que lhes permitam, em vez de se “entrencharem em identidades fechadas” descobrir “na diferença um incitamento para continuar a evoluir e a mudar (Kutukdjian & Corbet, 2009, p. 4).

## **Dimensão ambiental**

Esta dimensão revela indicadores que remetam para a capacidade do(a)s aluno(a)s em refletir sobre o reconhecimento das consequências negativas da intervenção do ser humano no ambiente, sobre a valorização da diversidade de recursos naturais, sobre a compreensão da extinção das espécies e suas implicações, sobre atitudes de conservação

dos ambientes naturais e de respeito pela vida natural e, ainda, sobre o seu envolvimento na procura de soluções para os problemas ambientais.

No questionário intermédio, 90,9% do(a)s aluno(a)s reconheceu a importância do desenvolvimento de uma consciência ambiental, sendo que apenas 9,1% do(a)s aluno(a)s não respondeu (Tabela 4 e Gráfico 7).

Tabela 4 – Importância do desenvolvimento da consciência ambiental no questionário intermédio

	<b>Frequência</b>
Sim	20
Não responde	2

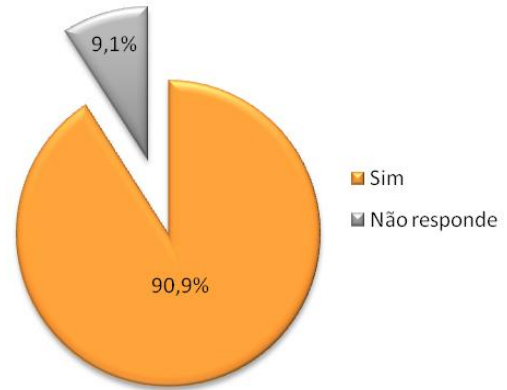


Gráfico 7 – Importância do desenvolvimento da consciência ambiental no questionário intermédio

A maior parte do(a)s aluno(a)s justifica a necessidade de desenvolverem uma consciência ambiental de modo a compreendem os problemas atuais (29,6%), sendo essa compreensão fundamental para a transformação, para a mudança de comportamentos, numa vontade de adoção de outros comportamentos mais justos e sustentáveis, como salientam 25,9% do(a)s aluno(a)s. Alguns aluno(a)s referiram que é importante desenvolver uma consciência ambiental, no sentido de se assumirem como melhores cidadãos (7,4%), ajudando a solucionar os problemas atuais (11,1%) e contribuindo para a proteção do planeta (14,8%) (Tabela 5 e Gráfico 8).

Tabela 5 – Consciencialização ambiental no questionário intermédio

	Frequência
Compreender problemas	8
Mudar comportamentos	7
Proteger o planeta	4
Solucionar problemas	3
Ser melhor cidadão	2
Foge à responde	2
Não respondeu	1

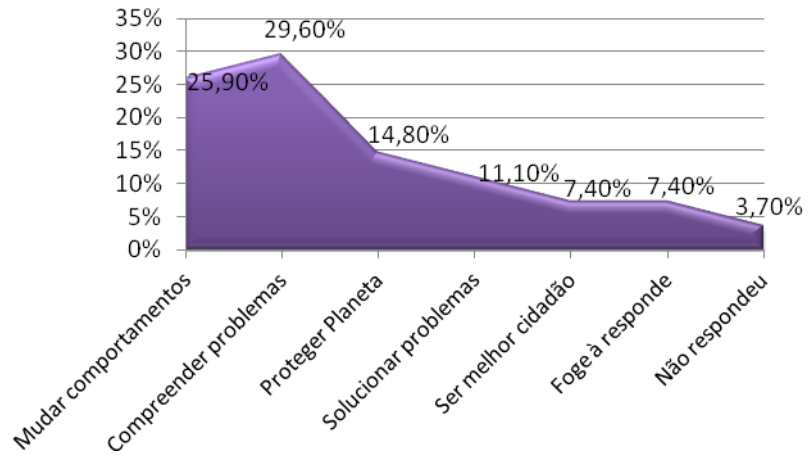


Gráfico 8 – Consciencialização ambiental no questionário intermédio

Já no questionário final, de acordo com os dados recolhidos, podemos verificar que o(a)s aluno(a)s desenvolveram uma consciência ambiental através da compreensão das causas e consequências de problemas, como as secas, o aumento da temperatura, a desflorestação, a poluição (dos solos, da atmosfera e da água), o derrame de petróleo, a construção de habitações em terrenos férteis (Tabela 6 e Gráfico 9).

Tabela 6 – Problemas ambientais da atualidade no questionário final

Aumento da temperatura global	4
Cheias	1
Lixeiras	2
Desflorestação	2
Poluição	4
Construção de habitações	1
Destruição de habitats	1
Derrames de petróleo	1
Perda da biodiversidade	2
Falta de água potável	3
Não responde	4

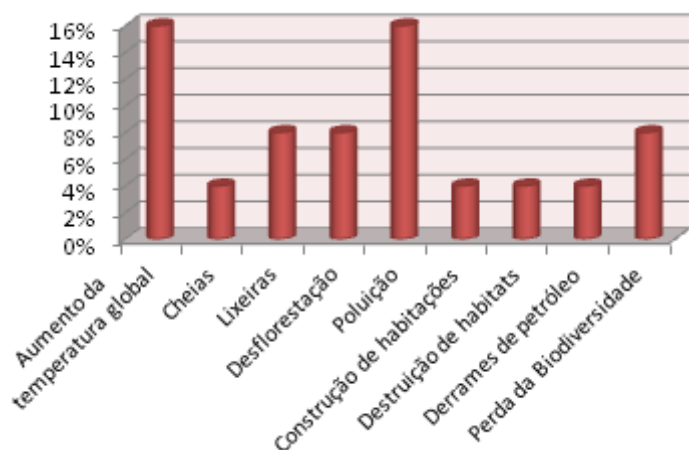


Gráfico 9 - Problemas ambientais da atualidade no questionário final

A maioria do(a)s aluno(a)s afirmou ter desenvolvido a compreensão das causas de problemas como o aumento da temperatura global e a poluição, ambos com uma igual frequência de 16% (2 respostas).

Cerca de 81,2% do(a)s aluno(a)s reconheceu que o aquecimento global tinha consequências a nível local para o povo inuit e apenas um(a) aluno(a) (6,2%) afirmou que não (Tabela 7 e Gráfico 10).

Tabela 7 – Consequências do aquecimento global a nível local no questionário final

	<b>Frequência</b>
Sim	13
Não	1
Não responde	2

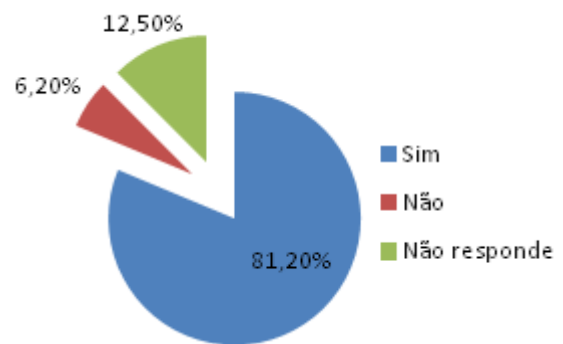


Gráfico 10 – Consequências do aquecimento global a nível local no questionário final

Com a análise dos dados obtidos nos dois questionários, podemos afirmar que a maioria do(a)s aluno(a)s apresenta indícios de terem compreendido, não só as consequências da intervenção do ser humano na natureza, como as atitudes a adotar no sentido de se protegerem os recursos naturais e a biodiversidade. Ou seja, eles reconhecem a necessidade da compreensão dos problemas ambientais atuais para conduzir à mudança de comportamentos e atitudes, que, conseqüentemente, poderão conduzir à proteção do planeta Terra. Tendo refletido sobre as dimensões relacionadas com um nível mais específico, passemos agora a discutir os conhecimentos, atitudes e capacidades evidenciados ao nível de da dimensão socio-económica.

## **Dimensão sócio-económica**

Pretendemos aqui refletir sobre a consciência que o(a)s aluno(a)s revelaram nos questionários intermédios e finais, no que se refere ao reconhecimento das assimetrias nos padrões de consumo, à compreensão das causas e consequências dos movimentos



migratórios e do respeito pelos direitos humanos, bem como a evidência da necessidade de adoção de um consumo sustentável.

A forma como as questões foram colocadas não nos permitiu obter tantos dados referentes a esta categoria, ao contrário das questões realizadas na entrevista final.

Apesar disso, salientamos as respostas dadas no questionário intermédio e final acerca da interpretação do nome do projeto *Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo* e que nos revelam que estes aluno(a)s desenvolveram uma consciência da importância do respeito pela diversidade, como um direito dos seres humanos, direito esse que lhes permite não só enriquecer-se como pessoas, mas também aumentar o seu conhecimento do mundo:

*“Quando me conhecer a mim e o meu mundo vou conhecer outra pessoa e o seu mundo” (FO);*

*“Ao proteger o meu mundo e melhorá-lo também estou a melhorar e a proteger o do outro” (Af.);*

*“Quer dizer que compreendo os outros” (Ra.).*

*“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. Tomar estes conhecimentos permite-nos compreender o outro e o mundo em que vivo” (FA).*

Apesar de não explicitamente referido pelo(a)s aluno(a)s nos questionários, acreditamos que este respeito pela diversidade, pelas diferentes línguas, culturas e povos, e o conhecimento sobre o mundo desenvolvido pode ser fundamental na compreensão das assimetrias que existem nos padrões de consumo e, principalmente, na adoção de um consumo mais sustentável, um consumo mais solidário, essenciais à construção de sociedades mais justas (esta ideia confirma-se nos testemunhos dos oito aluno(a)s aos quais realizámos uma entrevista final dois anos após o fim do projeto, como apresentamos na Secção 1.2.2 deste capítulo).

A interpretação acerca do nome do projeto, realizada nos dois questionários, permite-nos confirmar as atitudes, disponibilidades do(a)s aluno(a)s para com a diversidade e os encontros interculturais e a importância desse conhecimento na compreensão global e holística do mundo atual. Sendo o mundo “do tamanho do conhecimento que temos dele” (Rios, 2006, p. 82), pensamos que este projeto pode ter contribuído para um maior e melhor conhecimento do mundo. Não apenas em

conhecimentos relacionados com as línguas e culturas, mas também conhecimentos relacionados com os recursos naturais, a biodiversidade, o consumo, a solidariedade, os direitos humanos.

### Dimensão sistémica

A dimensão sistémica do trabalho que se desenvolveu mostra-se na capacidade do(a)s aluno(a)s correlacionarem problemas ambientais, sociais, linguísticos, culturais e económicos e de olharem para o mundo na sua complexidade, reconhecendo as ligações estreitas entre o local e o global.

Tentámos compreender se o(a)s aluno(a)s tinham desenvolvido esta capacidade apenas no questionário final. No projeto foram abordados vários problemas ambientais que têm um impacto local e mundial, porém, para o questionário final, seleccionámos apenas o problema do aquecimento global, de forma a tentarmos compreender se eles o reconheciam apenas como um problema local que afetava somente o povo inuit (abordado no projeto) ou como um problema global.

De acordo com as respostas obtidas nos questionários finais, o(a)s aluno(a)s compreenderam que o aquecimento global é um problema ambiental que traz inúmeras consequências a nível local, afetando diretamente os povos que habitam as zonas polares, pelo fenómeno do degelo das calotes polares, como já referimos na dimensão ambiental.

Entenderam que este fenómeno ambiental tem, igualmente, consequências a nível global (Tabela 8 e Gráfico 11).

Tabela 8 – Consequências do aquecimento global a nível mundial no questionário final

	Frequência
Sim	9
Não responde	5
Nem tanto	1
Só em alguns	1

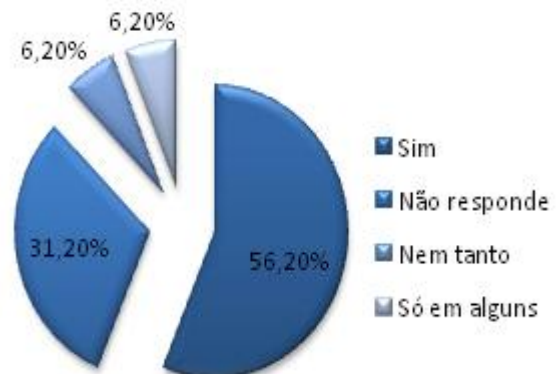


Gráfico 11 – Consequências do aquecimento global a nível mundial no questionário final

56,2% do(a)s aluno(a)s afirma existirem consequências do aquecimento global a nível mundial. Um(a) aluno(a) (6,2%) reconhece que o aquecimento global tem impactos apenas em alguns países e outro que não muito (6,2%). Uma grande percentagem de aluno(a)s não respondeu a esta questão (31,2%).

A maioria, 75% , identifica a extinção de plantas e animais, ou seja, a perda da biodiversidade, como uma das consequências dos problemas ambientais. Apenas 19% não estabeleceu tal relação (Tabela 9 e Gráfico 12).

Tabela 9 - Problemas ambientais e extinção de plantas e animais no questionário final

	Frequência
Sim	12
Não	3
Não responde	1

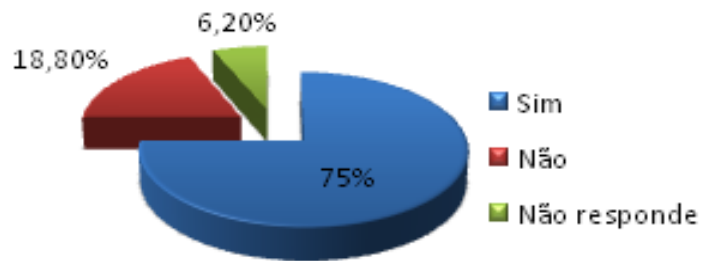


Gráfico 12 - Problemas ambientais e extinção de plantas e animais no questionário final

No que diz respeito à ligação entre problemas ambientais e extinção de línguas, perda da diversidade linguística e cultural, a opinião do(a)s aluno(a)s distribuiu-se igualmente entre aqueles que afirmam existir uma relação entre esta e os problemas ambientais e os que não identificam qualquer relação (25%) (Tabela 10 e Gráfico 13).

Tabela 10 - Problemas ambientais e extinção de línguas no questionário final

	Frequência
Sim	4
Não	4
Não responde	3
Não sabe	5

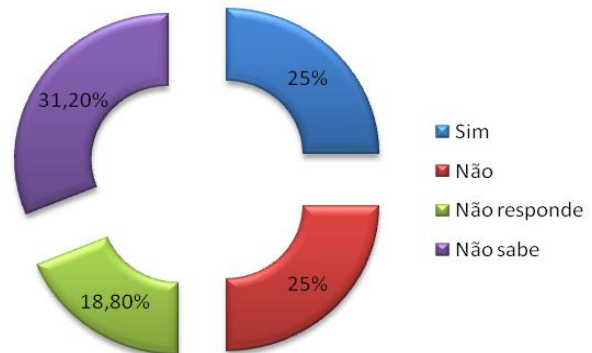


Gráfico 13 - Problemas ambientais e extinção de línguas no questionário final

Uma grande parte do(a)s aluno(a)s afirma não saber se existe relação entre problemas ambientais e extinção de línguas e culturas (31,2%) e um número significativo não respondeu a esta questão (18,8%).

Como se pode constatar da análise dos dados acima apresentada, o(a)s aluno(a)s reconhecem, de uma forma global, que os diferentes problemas ambientais causados pelo ser humano têm como uma das várias consequências a morte de animais e plantas, porém, é-lhes mais difícil reconhecer que esses mesmos problemas também podem causar a extinção de línguas. Reconhecemos que esta situação pode resultar do investimento que tem sido feito no nosso país desde a década de 90 no que se refere à educação ambiental.

No entanto, a análise dos dados recolhidos, leva-nos a afirmar que, com as atividades deste projeto permitimos que o(a)s aluno(a)s pudessem compreender que as línguas, à semelhança dos animais e plantas, correm riscos de extinção (cf. Capítulo II), perspetivando as ligações entre ambiente e línguas e culturas sob um prisma diferente. Por outras palavras, na sua maioria, ele(a)s compreenderam que a perda da biodiversidade está intimamente relacionada com a perda da diversidade linguística e cultural, a que Maffi designa por *diversidade biocultural* (2001). A compreensão desta relação é fundamental na EDS, que trata fundamentalmente de valores, como o “respect for others, including those of present and future generations, for difference and diversity, for the environment, for the resources of the planet we inhabit” (Simonstein, 2008, p. 47).

Esta convicção transparece nas afirmações presentes nos questionários finais de alguns aluno(a)s, dos quais destacamos a seguinte:

*“Sim, porque o aumento da temperatura vai causar o desaparecimento de outros povos, e assim a língua desses povos também desaparece” (A).*

A análise dos questionários intermédios e finais revela como a EDS, realizada a partir da SDLC, pode promover a consciência de uma cidadania global, a consciência sobre a interdependência entre os problemas sociais e naturais, a valorização das diferentes culturas e línguas e o desenvolvimento de uma cultura de ação e de solidariedade.

Trabalhar o desenvolvimento sustentável a partir de um enfoque cultural e linguístico torna-se uma estratégia mais abrangente, colocando o humano no centro dos desafios que se apresentam ao nosso mundo e levando o(a)s aluno(a)s a desenvolver atitudes positivas face à diferença, compreendendo o impacto local e global das suas ações,

reconhecendo que sociedade-cultura-ambiente-economia são dimensões relacionadas, tal como preconizam os diferentes estudos e autores que apresentámos no enquadramento teórico deste estudo.

O reconhecimento de que a diversidade está relacionada com a sustentabilidade é, no nosso entender, importante para uma compreensão da complexidade, da interdependência da vida na Terra e para a mudança de comportamentos rumo a um futuro mais sustentável e justo.

Tendo feito uma análise global das respostas do(a)s aluno(a)s que participaram no projeto, através dos dados recolhidos pelos questionários intermédio e final, passamos a centrar-nos na análise de um subgrupo, constituído por oito aluno(a)s, cinco raparigas e três rapazes, numa representatividade de 34% da turma.

## **1.2 – Análise dados do subgrupo**

A razão de optarmos por uma análise de um subgrupo de aluno(a)s prende-se com o desejo de cruzar o nível de envolvimento do(a)s aluno(a)s com o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades. Este desejo parte da convicção, na linha de pensamento de Laevers, de que, quanto maior for o nível de envolvimento, maior será o desenvolvimento das capacidades e, conseqüentemente, melhor e mais efetiva será a aprendizagem, pelo que um professor deve preocupar-se em desenvolver atividades que permitam um alto nível de envolvimento dos seus aluno(a)s (1994).

Ora sendo a turma constituída por vinte e quatro aluno(a)s seria para nós muito difícil analisar o nível de envolvimento de toda uma turma, num total de 21 sessões. Assim, seleccionámos um grupo de oito aluno(a)s sobre o qual centramos a nossa análise, aproximando “a lupa”, a esse grupo constituído por cinco raparigas e três rapazes, numa representatividade de 34% da turma. Este(a)s foram escolhido(a)s tendo por base dois critérios: melhor visualização nas videograções de todas as sessões e disponibilidade para realizar uma entrevista individual ou em pequenos grupos dois anos após o projeto.

Passamos a caracterizar, de uma forma breve, o(a)s oito aluno(a)s alvo da “microanálise”, a partir das nossas observações pessoais realizadas nas sessões, bem como das informações disponibilizadas pela professora no *Projeto curricular de turma*. De referir que a cada aluno corresponde uma letra, derivada do seu nome próprio.

B – é uma aluna com 10 anos de idade, com uma retenção no 4º ano. É uma aluna calma, serena, cumpridora das regras de funcionamento da aula e pouco participativa. Necessita de algum apoio individualizado para a realização de atividades que se prendem com a escrita de textos, desenvolvimento do raciocínio lógico/dedutivo e de estratégias de cálculo mental.

FO – é uma criança com 9 anos de idade interessada e participativa. Revela alguma dificuldade no cumprimento de regras de segurança, que tem a ver com a postura incorreta que adota enquanto está sentada nas cadeiras. Revela alguma falta de atenção e concentração, necessitando de apoio individualizado para a realização de atividades que se relacionam com a escrita de textos, desenvolvimento do raciocínio lógico/dedutivo e de estratégias de cálculo mental.

D - é uma criança com 9 anos de idade interessada e participativa, com alguma falta de atenção e concentração. Revela melhorias em relação ao ano transato no que se refere a um aumento de maturidade e responsabilidade. Necessita de apoio individualizado para a realização de atividades que dizem respeito à escrita de textos, ao desenvolvimento do raciocínio lógico/dedutivo e à aplicação de estratégias de cálculo mental.

CL – é uma criança com 9 anos de idade, participativa e muito interessada. Não revela qualquer dificuldade de aprendizagem e esforça-se por melhorar a sua concentração e desempenho, mas tem dificuldade em cumprir as regras de comportamento.

A - é uma criança de 9 anos de idade, interessada e participativa. Apesar de se distrair com alguma facilidade, revela um aumento de maturidade e responsabilidade, relativamente ao ano transato.

G – é uma criança com 9 anos de idade, interessada e participativa, que não revela dificuldades de aprendizagem. É cumpridora das regras de funcionamento de sala de aula. Revela um gosto particular pela área da matemática.

Dv - é uma criança com 9 anos de idade interessada e participativa. Apesar de não revelar dificuldades de aprendizagem, por vezes, distrai-se na conversa com os colegas.

L – é uma criança com 9 anos de idades, calma, participativa e interessada, sem revelar qualquer problema de aprendizagem. Na área da Língua portuguesa tem dificuldade em escrever com uma letra legível (escreve com letra demasiado pequena). Apresenta alguma dificuldade no cumprimento de regras de segurança relacionadas com a postura incorreta, enquanto sentada nas cadeiras.

Tendo em conta a caracterização deste grupo, passamos a apresentar e discutir o nível de envolvimento destes aluno(a)s nas sessões do projeto.

### 1.2.1 - Nível de envolvimento

Em cada uma das sessões realizámos várias atividades e o ideal seria avaliar o nível de envolvimento em todas as atividades, porém, apenas observamos uma atividade de cada uma das sessões, opção esta derivada de limitações temporais. Além disso, o autor da escala que utilizámos (Laevers, 1994) recomenda a observação de um grupo limitado de aluno(a)s, pelo rigor e tempo exigido na sua utilização.

No total analisámos o nível de envolvimento de oito aluno(a)s em 18 atividades, uma de cada sessão. Não conseguimos analisar o nível de envolvimento do(a)s aluno(a)s na sessão 15 e 17, porque foram realizadas no exterior e, por isso, não foram gravadas. A sessão 19 também não foi alvo de gravação, porque as atividades nela definidas foram realizadas pela professora titular de turma, devido à falta de tempo e excesso de atividades propostas ao(a)s aluno(a)s nessa altura do ano. Esta sessão consistiu na pintura de um azulejo, realizado nas aulas da professora titular, à medida que iam terminando as suas tarefas.

A análise feita foi realizada de acordo com o que sugere Laevers (1994) e Pascal & Bertram (1995), tendo observado o(a)s aluno(a)s durante um período de 6 min, com pausas de 2 minutos entre cada observação, e registado o nível de envolvimento, obtido na escala de 1 a 5, numa folha de observação (Anexo 8.8), em seis indicadores: concentração, energia, expressão facial e postura, persistência, tempo de reação e comunicação. Não observámos a complexidade e criatividade, a satisfação e a precisão, por razões distintas.

A complexidade e criatividade não foram observadas, uma vez que, no nosso entendimento, a definição dada para estes parâmetros vai ao encontro do que observámos no indicador da concentração. Além disso, tendo a consciência que a criatividade é difícil de apreciar numa escala de 1 a 5, optámos por não a contemplar.

No que se refere ao indicador satisfação, apreciamos-lo, a partir das vozes do(a)s aluno(a)s, nos dados dos questionários intermédio e final, por isso excluímos-lo do nível de envolvimento. Por fim, no que se refere ao indicador precisão, como este se refere à

atenção ou a pormenores e à meticulosidade das crianças na elaboração dos seus trabalhos (Laevers, 1994; Portugal & Laevers, 2010), não foi possível observá-lo devido ao posicionamento da câmara de filmar que não permitiu uma visualização muito próxima das crianças para assim verificarmos a minúcia na realização das tarefas.

Para a seleção das atividades a observar tentámos, por um lado, selecionar atividades representativas de todas as dimensões do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005) – sociedade, economia e ambiente. Por outro lado, também escolhemos as atividades, atendendo ao tipo de organização de trabalho realizado, individual, pequeno grupo e grupo turma, conforme se explicita no Quadro 18.



<i>Sessão</i>	<i>Metodologia de trabalho</i>	<i>Dimensão</i>	<i>Descrição da atividade</i>
<b>S0</b>	<i>Grupo turma</i>	<i>Económica</i>	Exposição oral do(a)s aluno(a)s sobre os direitos que consideravam ser fundamentais assegurar para todos os habitantes de um planeta, após os terem escrito numa folha de registo.
<b>S1</b>	<i>Individual</i>	<i>Social</i>	Registo no diário de bordo da biografia linguística (línguas que falam, línguas que compreendem mas não falam, línguas com que já contactaram).
<b>S2</b>	<i>Pequeno grupo</i>	<i>Social</i>	Elaboração de cartazes sobre a freguesia de Eixo, em pequenos grupos.
<b>S3</b>	<i>Pequeno grupo</i>	<i>Social</i>	Apresentação dos cartazes realizados em pequenos grupos.
<b>S4</b>	<i>Grupo turma</i>	<i>Social</i>	Visualização e discussão de um powerpoint sobre a cultura do povo cigano.
<b>S5</b>	<i>Grupo turma</i>	<i>Social</i>	Afixação, por cada aluno, de uma pegada de papel no mapa de Portugal, numa das cidades que já tinham visitado e explicitação dos aspetos mais interessantes dessas mesmas cidades.
<b>S6</b>	<i>Grupo turma</i>	<i>Social</i>	Descodificação e comparação de um dístico com o 1º artigo da <i>Declaração universal dos direitos humanos</i> , “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, escrito em 10 línguas românicas.
<b>S7</b>	<i>Grupo turma</i>	<i>Ambiental</i>	Exploração do jogo “A pegada ecológica”.
<b>S8</b>	<i>Grupo turma</i>	<i>Social</i>	Apresentação das Filipinas realizada por dois familiares de uma aluna da escola, cuja mãe é natural desse país.
<b>S9</b>	<i>Individual</i>	<i>Económica</i>	Preenchimento de uma ficha sobre a distribuição da população mundial por continente.
<b>S10</b>	<i>Grupo turma</i>	<i>Social</i>	Apresentação de aspetos geográficos, culturais, sociais e linguísticos da Guiné-Bissau pela mãe de um(a) aluno(a).
<b>S11</b>	<i>Grupo turma</i>	<i>Ambiental</i>	Visualização de um vídeo sobre a falta de água em África e discussão do seu conteúdo.
<b>S12</b>	<i>Individual</i>	<i>Social</i>	Observação do silabário Inuktitut, língua do povo inuit e escrita de algumas palavras nesta língua.
<b>S13</b>	<i>Grupo turma</i>	<i>Ambiental</i>	Registo de observações da atividade experimental realizada e resposta à questão-problema da experiência realizada com a água.
<b>S14</b>	<i>Grupo turma</i>	<i>Social</i>	Dramatização da história “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares.
<b>S16</b>	<i>Individual</i>	<i>Social</i>	Registo das palavras presentes no powerpoint em munduruku e descodificação do seu significado através do sentido do texto.
<b>S18</b>	<i>Individual</i>	<i>Social</i>	Resolução de algoritmos com os algarismos escritos em Tétum.
<b>S20</b>	<i>Grupo turma</i>	_____	Debate, em assembleia de turmas, sobre o projeto.

Quadro 18 – Breve descrição das sessões observadas

Tendo apresentado, sucintamente, as sessões e as crianças que serão alvo da nossa análise, passamos a apresentar o nível de envolvimento médio, em cada uma das sessões. Esse nível médio foi obtido pela média dos seis indicadores evidenciados em cada uma das sessões por todo(a)s o(a)s aluno(a)s (Anexo 9.2).

Na Tabela 11 podemos verificar que, na grande maioria das sessões (13 sessões, 72%), o(a)s aluno(a)s evidenciaram um nível de envolvimento alto, um nível aproximado do nível 4. Em três sessões (17%) o nível revelado foi muito alto (sessão 3, sessão 14 e sessão 18), ou seja um nível aproximado de 5. Apenas em uma sessão (5,55%) se verificou um nível médio (sessão 5), um nível aproximado de 3. Também apenas em uma sessão se verificou um nível baixo (sessão 13), nível aproximado de 2.

Tabela 11 – Nível de envolvimento por sessão

Sessão	Tipologia de trabalho	Média final
S0	Grupo turma	4,08
S1	Individual	3,73
S2	Grupo	4,04
S3	Grupo	4,46
S4	Grupo turma	3,88
S5	Grupo turma	3,25
S6	Grupo turma	4,23
S7	Grupo turma	4,29
S8	Grupo turma	3,90
S9	Individual	4,25
S10	Grupo turma	4,31
S11	Grupo turma	4,15
S12	Individual	4,04
S13	Grupo turma	2,30
S14	Grupo turma	4,50
S16	Individual	4,30
S18	Individual	4,56
S20	Grupo turma	3,94
<b>Média final</b>		<b>4</b>

Se procurarmos fazer correlações entre o nível de envolvimento e a tipologia de organização da atividade, verificamos que não existe uma relação direta. Isto é, podemos ver que em atividades desenvolvidas ou individualmente, ou em grupo ou em grupo turma, o(a)s aluno(a)s apresentam níveis diferenciados. Explicitando melhor, em trabalho individual, obtivemos o maior nível de 4,56, na sessão 18, porém, nesta mesma forma de trabalho, registámos um nível de 3,73, na sessão 1. Nas duas únicas atividades realizadas em pequeno grupo o nível de envolvimento foi menos díspar, 4,04 na sessão 2 e 4,46 na sessão 3. No trabalho realizado em grupo turma registámos um dos maiores níveis de 4,5 na sessão 14, mas também o mais baixo nível de envolvimento, 2,3, na sessão 13.

Podemos concluir, a partir destes resultados, que o nível de envolvimento não sofreu influência direta da organização de trabalho, mas sim do tipo de atividades realizadas e do interesse e motivação das crianças para as realizar.

Uma vez que não observámos o mesmo número de sessões em trabalho individual, em trabalho de pequeno grupo e em trabalho de grupo turma não podemos fazer uma comparação estatística. Porém, com estes valores, verificamos que, no nosso estudo, não se constatou o que Piva (2009) encontrou no seu estudo, no Brasil, realizado com crianças dos 2 aos 4 anos em que em ambos os jardins de infância observados, quando as crianças realizavam atividades em grande grupo se verificava um nível de envolvimento bem maior relativamente às atividades realizadas em trabalho a pares, pequeno grupo ou individualmente.

No nosso estudo, a atividade com maior nível de envolvimento foi realizada em trabalho individual (S.18 - 4,56), seguida de uma onde decorreu trabalho em grupo turma (S.14 - 4,5) e depois uma atividade em trabalho em pequeno grupo (S.3 - 4,46). Como tentativa de explicar esta diferença de resultados podemos apontar a diferença de idades do(a)s aluno(a)s envolvidos nos dois estudos, bem com a natureza das atividades realizadas.

Os dados por nós obtidos reforçam a convicção de que é fundamental desenvolver na sala de aula atividades com diferentes formas de organização de trabalho individual e cooperativo, pois contribuem para a promoção de aprendizagens ativas, estimulando o desenvolvimento do(a)s aluno(a)s e promovendo o seu envolvimento com diferentes materiais, pessoas, ideias e acontecimentos.

Em relação às duas sessões em que existiu menor nível de envolvimento, importa tecermos algumas considerações que nos permitam compreender o sucedido.

Na sessão 5, realizada em grupo turma, o nível de envolvimento foi de 3,25. Como justificação para este nível de envolvimento, inferior à média de envolvimento obtido (4), apresentamos o facto de a atividade observada se ter prolongado por demasiado tempo, o que conduziu a uma desmotivação gradual do(a)s aluno(a)s. Ou seja, se a atividade, em si, lhes despertou interesse, ele foi diminuindo ao longo da sessão, porque a atividade passou a ser cansativa, repetitiva e monótona. Como sugestão para futuras implementações esta atividade deveria ser repensada em termos de organização e de tempo, podendo ser feita em pares ou em pequenos grupos ou mesmo individualmente mas repartida em diferentes dias (por exemplo, 6 aluno(a)s por dia).

Já na sessão 13, a atividade realizada em grupo turma, foi a que registou o menor nível de envolvimento (2,3). Pensamos que o(a)s aluno(a)s possam ter demonstrado um baixo nível de envolvimento, por razões relacionadas com a exploração didática da atividade. Se na sessão 5 o fator que conduziu a um desinteresse grande por parte do(a)s aluno(a)s foi uma má gestão do tempo, neste caso, aliada a esse fator esteve uma má condução da experiência por parte da investigadora, não respeitando as etapas de pensamento e realização que o trabalho experimental deve ter (Martins, et al., 2008b) e que estes aluno(a)s estão habituados a realizar com a professora titular. A pressão do tempo e a vontade de desenvolver as várias atividades concebidas para aquela sessão levou a que não se envolvessem e, certamente, não compreendessem o interesse e importância da realização da experiência com a água, que consistia em a relacionar com o fenómeno do aquecimento global e do degelo.

Esta situação é claramente descrita pela docente titular de turma na ficha de apreciação da sessão 15, num comentário adicional:

*Relativamente a esta sessão, considero que as atividades propostas para esta sessão foram muito extensas. A primeira parte – diálogo sobre a sessão anterior – alongou-se demais. As intervenções de alguns aluno(a)s foram muito extensas e algumas sem interesse, não dando oportunidade aos outros. Antes de iniciar a experiência, o diálogo deveria ter sido conduzido no sentido de serem os alunos a propor realizar uma experiência para verificar o efeito da variação da temperatura no processo de fusão da água. Eles próprios teriam chegado à elaboração da*

*questão-problema e ter-se-iam envolvido mais na atividade.. Todos os passos seguidos e observados deveriam ter sido registados. O registo das conceções alternativas deveria ter sido mais valorizado e lido para a turma, aumentando assim as expectativas quanto aos resultados (FA, sessão 13).*

Com este testemunho da professora titular podemos compreender por que razão esta atividade promoveu um baixo nível de envolvimento das crianças, bem como reconhecer a importância que a utilização da Escala de nível de envolvimento de Leuven tem para a compreensão da qualidade das práticas oferecidas ao(a)s aluno(a)s. Por outras palavras, os valores encontrados nestas duas atividades permitem-nos confirmar a utilidade desta escala na análise da prática profissional de um professor no sentido de oferecer uma reflexão consistente sobre a qualidade das suas práticas pedagógico-didáticas (Barros, 2003; Laevers, 1994, 1995, 2000, Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Portugal & Laevers, 2010).

Recorrendo às palavras de Portugal, é tarefa do professor estimular e envolver as crianças nas atividades, “procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às atividades” (2009, p. 13). Assim, recorrer a esta escala permite-nos compreender e refletir sobre as práticas desenvolvidas neste projeto, identificando as estratégias, atividades, materiais, tipologias de trabalho que funcionam melhor, isto é, que envolvem as crianças e permitem que elas superem os seus níveis de desenvolvimento, aprendendo.

Efetivamente, esta escala, se usada com rigor e objetividade, contribui para a promoção, no professor, de uma atitude de abertura e de questionamento relativamente a diferentes perspetivas e modos de atuar, de uma capacidade de alterar e desenvolver novas formas de trabalho.

A média de envolvimento dos oito aluno(a)s nas 18 sessões analisadas é, aproximadamente, de 4, o que corresponde a um nível alto de envolvimento, de acordo com a escala de Leuven (1994), nível esse que se atribui às crianças que, normalmente, estão implicadas e ativas e para quem as atividades propostas têm sentido. Neste nível acontecem tarefas de intensa atividade mental em que o(a)s aluno(a)s se sentem estimulado(a)s e desafiado(a)s e se envolvem praticamente sem interrupções, apesar de em alguns breves momentos a sua atenção poder ser mais superficial, necessitando de um

estímulo do professor para continuar, elevando o nível de envolvimento na realização da atividade (Portugal & Laevers, 2010).

De acordo com o autor da escala que utilizámos, quando a análise de uma determinada prática educativa regista um nível de envolvimento superior a 3,5, então trata-se de uma atividade de qualidade (Laevers, 1994). Assim sendo, o nível de 4 por nós obtido é um valor muito positivo, uma vez que demonstra que o(a)s aluno(a)s se envolveram nas práticas por nós oferecidas de forma positiva e que tal envolvimento deve ter conduzido a um desenvolvimento das suas potencialidades.

Como podemos verificar, analisando o nível de envolvimento estamos consequentemente a aumentar a qualidade das experiências educacionais realizadas nas escolas ou jardins de infância, permitindo que as crianças tenham uma aprendizagem efetiva. Neste contexto, utilizando um conceito fundamental na teoria de Vigotsky (1977), o conceito de “zona de desenvolvimento próximo”, Oliveira-Formosinho & Araújo explicam que: “o envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo” (2004, p. 86).

Observando os sinais verbais e não-verbais expressos pelos oito aluno(a)s, no geral, durante as atividades desenvolvidas, pode-se concluir que existiu um equilíbrio entre as habilidades/potencialidades e as dificuldades/limitações das crianças, nas atividades propostas e que tal pode ter contribuído para o seu desenvolvimento e aprendizagens.

Vejamos agora esse nível de envolvimento médio, esmiuçado de forma individual e por indicador, graficamente, para que possamos compreender melhor a forma como cada um dos oito aluno(a)s se envolveu nas atividades observadas (Anexo 9.3).

## **Concentração**

A observação do nível de concentração do(a)s aluno(a)s no desenvolvimento das atividades expressa-se na focalização da sua atenção no espaço limitado da atividade e na mobilização das suas capacidades para a realização da tarefa.

O nível de envolvimento por sessão é apresentado na Tabela 12, onde se pode ver, por aluno, a frequência dos níveis 1, 2, 3, 4 e 5, em que 1 corresponde a ausência de

envolvimento, 2 baixo nível de envolvimento, 3 nível médio de envolvimento, 4 nível alto de envolvimento e 5 nível muito alto de envolvimento. Salientamos como positivo o facto de nenhum(a) aluno(a) ter revelado, em nenhuma atividade, o nível 1, nível este correspondente a ausência de envolvimento, ou seja, revelador de um alheamento total da atividade.

Tabela 12 – Frequências e medidas de estatística descritiva da concentração de todo(a)s o(a)s aluno(a)s

Nível de envolvimento	FO <sup>59</sup>		D		CL		B		G		Dv		A		L	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5,6	1	5,6	1	5,6	1	5,6
3	2	11,1	1	5,6	2	11,1	3	16,7	4	22,2	3	16,7	2	11,1	1	5,6
4	4	22,2	5	27,8	5	27,8	4	22,2	8	44,4	5	27,8	3	16,7	2	11,1
5	12	66,7	12	66,7	11	61,1	11	61,1	5	27,8	9	50,0	12	66,7	14	77,8

Medidas de estatística descritiva								
Média	4,56	4,61	4,50	4,44	3,94	4,22	4,44	4,61
Mediana	5	5	5	5	4	4,5	5	5
Moda	5	5	5	5	4	5	5	5
Desvio padrão	0,71	0,61	0,71	0,78	0,87	0,94	0,92	0,85
Mínimo	3	3	3	3	2	2	2	2
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5

Como se pode observar pela Tabela 12, as alunas FO, D, CL e B não tiveram qualquer frequência no nível 2. Três aluno(a)s revelaram um nível de concentração médio, inserido no nível alto, cinco crianças se inseriram no nível muito alto. Destes, o que se concentrou menos foi o aluno G ( $\bar{x}=3,94$ ) e os que se revelaram mais concentrados foram o(a)s aluno(a)s D e L ( $\bar{x}=4,6$ ), logo seguidos da FO ( $\bar{x}=4,56$ ) (Gráfico 14).

<sup>59</sup> De notar que a ordem do(a)s aluno(a)s que apresentámos na tabela coincide com a ordem pela qual se realizou a observação do nível de envolvimento nas sessões.

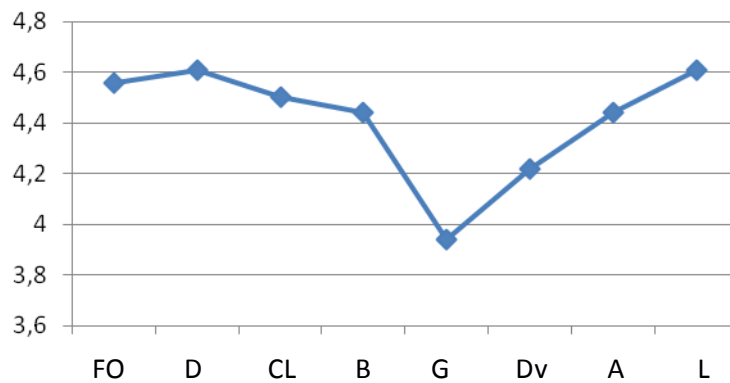


Gráfico 14 – Nível de concentração médio por aluno

A média da concentração foi de cerca de 4,4, com um mínimo de 3,9 e um máximo de 4,6, sendo o desvio padrão 0,25 (Tabela 13 e Gráfico 15).

Tabela 13 - Medidas de estatística descritiva finais da concentração

n=8	
Média	4,400
Mediana	4,450
Moda	4,6
Desvio padrão	,2449

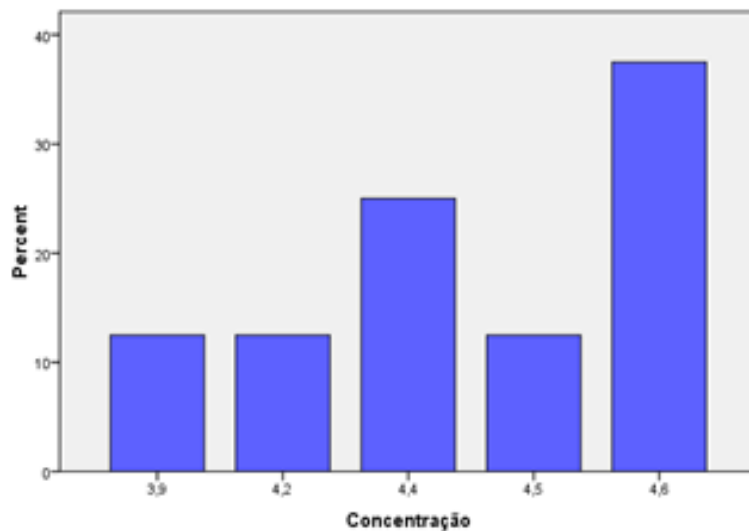


Gráfico 15 – Média da concentração final por aluno

Pela análise dos gráficos apresentados podemos afirmar que o(a)s aluno(a)s revelaram um nível de concentração muito alto, resultado este muito satisfatório, o que evidencia uma valorização bastante positiva das atividades que foram propostas, capazes de os envolver nas sessões realizadas. Debrucemo-nos, de seguida, sobre o nível de energia.



## Energia

Com este indicador pretende-se observar o investimento e entusiasmo da criança na atividade demonstrados pelo falar alto e animado da criança. A energia mental foi inferida através das expressões faciais, as quais revelam, na ótica dos autores deste instrumento, se a criança está mentalmente ativa no que está a desenvolver (Laevers, 1994; Portugal & Laevers, 2010).

Pela análise da Tabela 14, verificamos que as alunas FO, D e CL não tiveram nenhuma frequência no 2 e que os valores médios de energia de cada aluno, são inferiores aos da concentração

Nível de envolvimento	FO		D		CL		B		G		Dv		A		L	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2	-	-	-	-	-	-	1	5,6	1	5,6	1	5,6	1	5,6	1	5,6
3	3	16,7	-	-	2	11,1	5	27,8	1	5,6	2	11,1	2	11,1	-	-
4	9	50,0	11	61,1	10	55,6	8	44,4	13	72,2	8	44,4	6	33,3	8	44,4
5	6	33,3	7	38,9	6	33,3	4	22,2	3	16,7	7	38,9	9	50,0	9	50,0

Medidas de estatística descritiva																
Média	4,17	4,39	4,22	3,83	4	4,17	4,28	4,39								
Mediana	4	4	4	4	4	4	4,5	4,5								
Moda	4	4	4	4	4	4	5	5								
Desvio padrão	,707	,502	,647	,857	,686	,857	,895	,778								
Mínimo	3	4	3	2	2	2	2	2								
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5								

Tabela 14 – Frequências e medidas de estatística descritiva da energia de todo(a)s o(a)s aluno(a)s

As crianças que revelaram mais energia foram a D e o L, ambos com uma média de 4,39 e o aluno que evidenciou menos energia foi o G, com um nível médio de 3,83, como se pode verificar, mais facilmente, pela análise do Gráfico 16

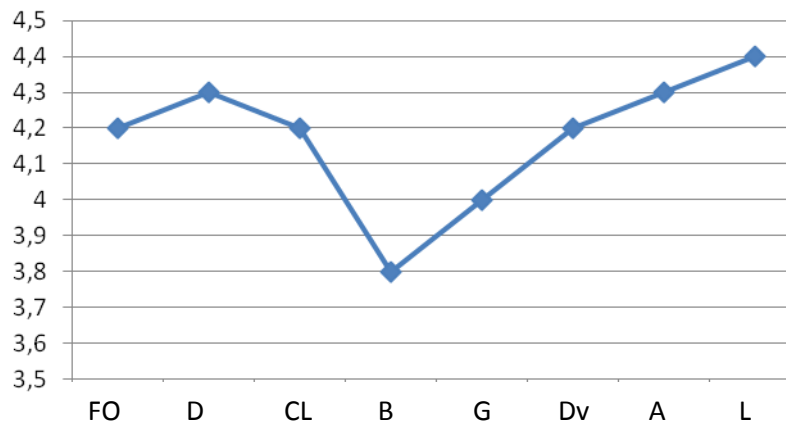


Gráfico 16 – Nível de energia médio por aluno

De um modo geral, focalizando a nossa atenção sobre o nível médio de energia, reparamos, pela análise atenta da Tabela 15 e do Gráfico 17, que o(a)s aluno(a)s se empenharam energeticamente nas atividades, com um nível médio de 4,2, correspondente a um alto nível de envolvimento. Os valores médios variaram entre 3,8 e 4,4, com um desvio padrão 0,19, inferior ao revelado no indicador anterior. Isto significa que neste indicador existiu uma menor dispersão dos valores, comparativamente ao indicador da concentração, ou seja, as crianças empenharam-se nas tarefas com energia de forma similar, não havendo grandes discrepâncias entre eles.

Tabela 15- Medidas de estatística descritiva finais da energia

n=8	
Média	4,175
Mediana	4,2
Moda	4,2
Desvio padrão	0,191

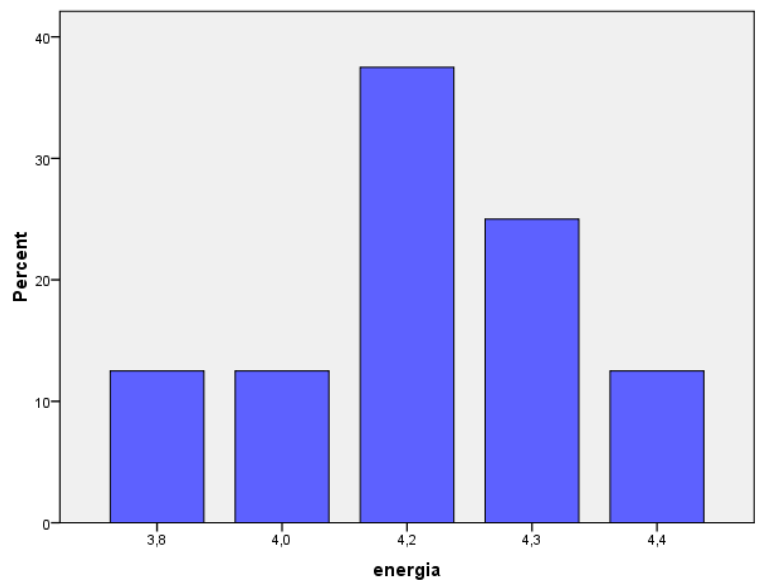


Gráfico 17 – Média da energia final por aluno

O nível médio de energia, 4,2 corresponde a um nível alto de envolvimento, na Escala de envolvimento de Laevers (1994), considerado muito satisfatório. Comparativamente com o indicador da concentração (média de 4,4), verificamos uma descida de duas décimas, mas ambos os indicadores se enquadram num alto nível de envolvimento.

### Expressão facial e postura

A expressão facial e a postura fornecem-nos indicadores não verbais que são fundamentais para avaliar o nível de envolvimento da criança. Indicadores esses que se centram em sinais não-verbais como o brilhar dos olhos, um olhar vagueante ou um olhar fixo e concentrado, o modo de ocupação da cadeira, entre outros.

Numa análise detalhada, por aluno, na Tabela 16, podemos verificar que, à semelhança do que aconteceu no indicador da energia, o(a)s aluno(a)s FO, D e CL não tiveram qualquer frequência no nível 1 ou 2.

Tabela 16 – Frequências e medidas de estatística descritiva da expressão facial e postura de todo(a)s o(a)s aluno(a)s

Nível de envolvimento	FO		D		CL		B		G		Dv		A		L	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2			-	-	-	-	1	5,6	1	5,6	1	5,6	1	5,6	1	5,6
3	2	11,1	2	11,1	3	16,7	1	5,6	5	27,8	2	11,1	2	11,1	-	-
4	7	38,9	2	11,1	6	33,3	5	27,8	8	44,4	5	27,8	4	22,2	2	11,1
5	9	50,0	14	77,8	9	50,0	11	61,1	4	22,2	10	55,6	11	61,1	15	83,3
<b>Medidas de estatística descritiva</b>																
<b>Média</b>	4,39		4,67		4,33		4,44		3,83		4,33		4,39		4,72	
<b>Mediana</b>	4,5		5		4,5		5		4		5		5		5	
<b>Moda</b>	5		5		5		5		4		5		5		5	
<b>Desvio padrão</b>	,698		,686		,767		,856		,857		,907		,916		,752	
<b>Mínimo</b>	3		3		3		2		2		2		2		2	
<b>Máximo</b>	5		5		5		5		5		5		5		5	

Todas as crianças, à exceção do G tiveram um nível de expressão facial e postura superior a 4. O(a)s aluno(a)s apresentaram frequências e percentagens neste indicador superiores ao indicador da energia e muito próximas do indicador da concentração. Isto acontece, uma vez que a concentração do(a)s aluno(a)s se revela, claramente, na postura que adotam em sala de aula e na sua expressão facial.

Os valores deste indicador só não foram iguais aos da concentração porque algumas crianças revelaram uma postura menos correta em relação ao seu posicionamento nas cadeiras. Algumas delas estavam concentradas, mas a baloiçar nas cadeiras, problema de segurança e comportamento, identificado pela professora titular, no seu *Projeto curricular de turma*, e que também detetámos pela análise deste indicador.

Tendo em conta esta descrição, e a partir do Gráfico 18, podemos ver que o aluno que revelou menor nível de expressão e postura foi o aluno G, com um nível alto, ( $\bar{x}=4$ ), e o(a)s aluno(a)s D e L, com um nível muito alto ( $\bar{x}=4,7$ ).

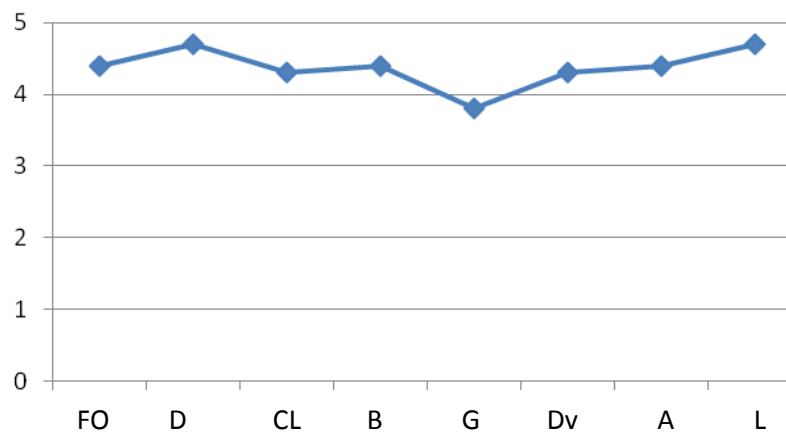


Gráfico 18 – Nível de expressão facial e postura médio por aluno

Em termos médios, podemos verificar que os valores para este indicador estão entre um mínimo de 3,8 e um máximo de 4,7, com uma média de cerca de 4,4, com um desvio padrão de 0,28 (Tabela 17 e Gráfico 19).

Tabela 17- Medidas de estatística descritiva finais da expressão facial e postura

n=8	
Média	4,375
Mediana	4,4
Moda	4,4
Desvio padrão	0,28

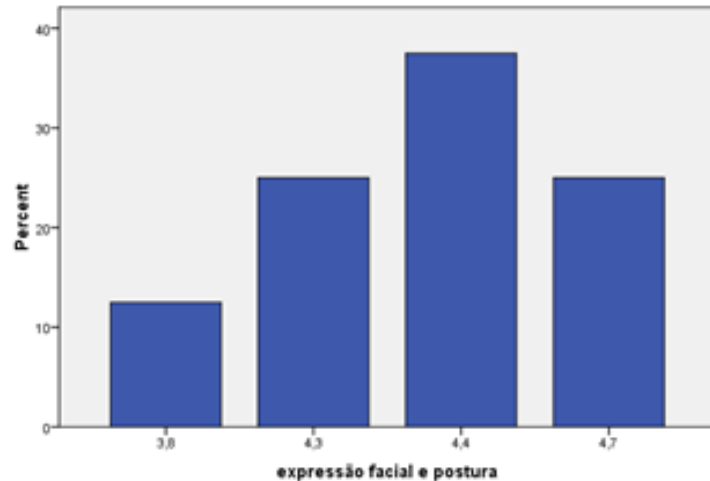


Gráfico 19 – Média da expressão facial e postura final por aluno

Até ao momento, este foi o indicador que obteve um valor mais alto de desvio padrão devido ao facto de existir uma maior dispersão de valores entre o valor mínimo e máximo de médias. Isto significa que neste indicador tivemos uma grande diferença entre o aluno que obteve maior pontuação neste indicador e o aluno que obteve menor, diferença essa justificada pela existência do problema da postura nas cadeiras que alguns destes aluno(a)s apresentam. Mesmo assim, o nível médio deste indicador enquadra-se no nível alto, igual ao da concentração e duas décimas superior ao da energia. Passemos, agora, a refletir sobre o nível de persistência.

## Persistência

A persistência refere-se à realização de todas as atividades sem evidência de vontade de desistir. Assim, de acordo com os autores da escala por nós utilizada, um(a) aluno(a), quando envolvido numa atividade, realiza todas as etapas das tarefas solicitadas, sem desistir nem responder a estímulos distractores que possam surgir (Laevers, 1994; Portugal & Laevers, 2010).

Numa análise minuciosa da Tabela 18, podemos verificar que apenas a aluna CL, não teve qualquer sessão no nível 2, tendo os restantes aluno(a)s registado apenas uma observação de nível 2.

Tabela 18– Frequências e medidas de estatística descritiva da persistência de todo(a)s o(a)s aluno(a)s

Nível de envolvimento	FO		D		CL		B		G		Dv		A		L	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2	1	5,6	1	5,6	-	-	1	5,6	1	5,6	1	5,6	1	5,6	1	5,6
3	3	16,7	2	11,1	4	22,2	5	27,8	6	33,3	2	11,1	3	16,7	-	-
4	6	33,3	4	22,2	3	16,7	6	33,3	7	38,9	5	27,8	6	33,3	5	27,8
5	8	44,4	11	61,1	11	61,1	6	33,3	4	22,2	10	55,6	8	44,4	12	66,7

Medidas de estatística descritiva								
Média	4,44	4,39	4,39	3,94	3,78	4,33	4,17	4,56
Mediana	5	5	5	4	4	5	4	5
Moda	5	5	5	4 <sup>a</sup>	4	5	5	5
Desvio padrão	0,86	0,92	0,85	0,94	0,88	0,91	0,92	0,78
Mínimo	2	2	3	2	2	2	2	2
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5

Neste indicador encontramos 7 aluno(a)s com um nível de persistência alto e apenas um(a) aluno(a) com um nível muito alto, o aluno L. O aluno com menor nível de persistência foi o aluno G, com o valor médio mais baixo registrado até ao momento, 3,8. (Gráfico 20).

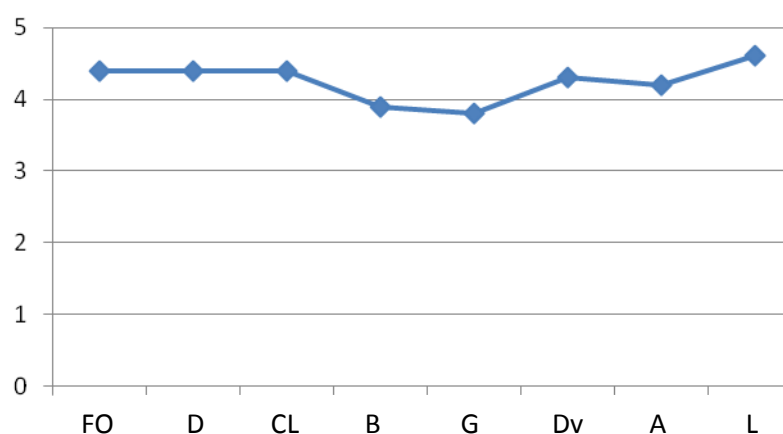


Gráfico 20 – Nível de persistência médio por aluno

Falando agora em termos médios, em relação a todas as crianças, verificamos que a persistência variou entre um mínimo de 3,8 e um máximo de 4,6, sendo a média cerca de 4,3, igual ao nível de energia (Tabela 19 e Gráfico 21).

Tabela 19- Medidas de estatística descritiva finais da persistência

n=8	
Média	4,25
Mediana	4,35
Moda	4,4
Desvio padrão	0,27

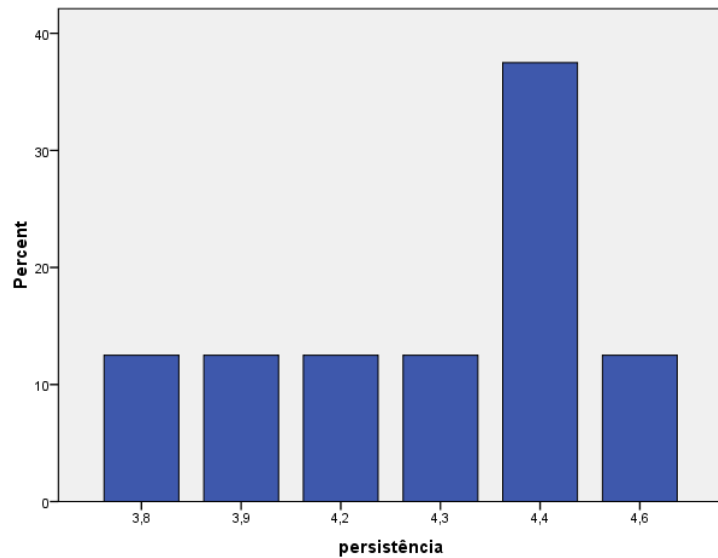


Gráfico 21 – Média da persistência final por aluno

Este indicador tem um desvio padrão de 0,27, muito semelhante ao indicador da expressão facial e postura, superior ao da concentração e da energia. De salientar que a média de persistência é igual à média obtida no indicador de energia, apesar do desvio padrão ser muito superior neste indicador em relação ao da energia. Isto deve-se ao facto de existir uma maior dispersão de valores, ou seja, tivemo(a)s aluno(a)s que revelaram altos níveis de persistência na realização das atividades e outros que, apesar de as terem realizado, tiveram momentos em que se “desligaram” da atividade.

Passamos a apresentar e discutir os dados relativos ao tempo de reação.

## Tempo de reação

De acordo com Portugal & Laevers “as crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes”, concedem uma resposta fácil e rápida à realização das atividades ou às questões colocadas (2010, p. 28). Foi isto que procurámos na observação e análise deste indicador.

Numa análise pormenorizada da Tabela 20, podemos verificar que, neste indicador, todo(a)s o(a)s aluno(a)s tiveram ocorrências em todos os níveis, com menor incidência no nível 2 e maior incidência no nível 3, e que a aluna B, não teve nenhuma ocorrência no nível 5.

Tabela 20– Frequências e medidas de estatística descritiva do tempo de reação de todo(a)s o(a)s aluno(a)s

Nível de envolvimento	FO		D		CL		B		G		Dv		A		L	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2	1	5,6	1	5,6	2	11,1	5	27,8	3	16,7	1	5,6	1	5,6	1	5,6
3	8	44,4	7	38,9	6	33,3	9	50,0	7	38,9	6	33,3	6	33,3	1	5,6
4	5	27,8	9	50,0	3	16,7	4	22,2	6	33,3	5	27,8	7	38,9	9	50,0
5	4	22,2	1	5,6	7	38,9			2	11,1	6	33,3	4	22,2	7	38,9

Medidas de estatística descritiva																
Média	3,67	3,56	3,83	2,94	3,39	3,89	3,78	4,22								
Mediana	3,5	4	4	3	3	4	4	4								
Moda	3	4	5	3	3	3 <sup>a</sup>	4	4								
Desvio padrão	0,91	0,71	1,1	0,73	0,92	0,96	0,88	0,81								
Mínimo	2	2	2	2	2	2	2	2								
Máximo	5	5	5	4	5	5	5	5								

Os dados referentes a este indicador são os mais baixos de todos os indicadores analisados até agora. Todas as crianças encontram-se num nível, arredondado à unidade, de 4 (distinguidos apenas na casa das décimas ou centésimas), com exceção da aluna B, com um nível arredondado de 3.

O(a)s aluno(a)s CL e L foram os que reagiram com maior rapidez às atividades propostas, com 3,83 e 4,22, respetivamente, e a aluna B, com um nível de 2,94 (Gráfico 22).



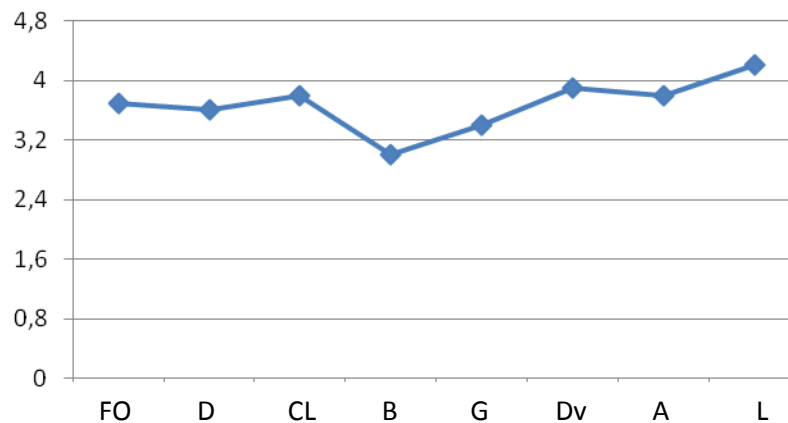


Gráfico 22 – Nível de tempo de reação médio por aluno

Em termos médios (Tabela 21 e Gráfico 23), o(a)s aluno(a)s demoraram algum tempo a reagir às atividades propostas, sendo os valores deste indicador variáveis entre o mínimo de 2,9 (nível médio) e o máximo de 4,2 (nível alto). A média dá-nos um valor de cerca de 3,7, o que significa um valor relativamente alto de tempo de reação, nível de 4.

Tabela 21- Medidas de estatística descritiva finais do tempo de reação

n=8	
Média	3,67
	5
Mediana	3,75
Moda	3,8
Desvio padrão	0,36

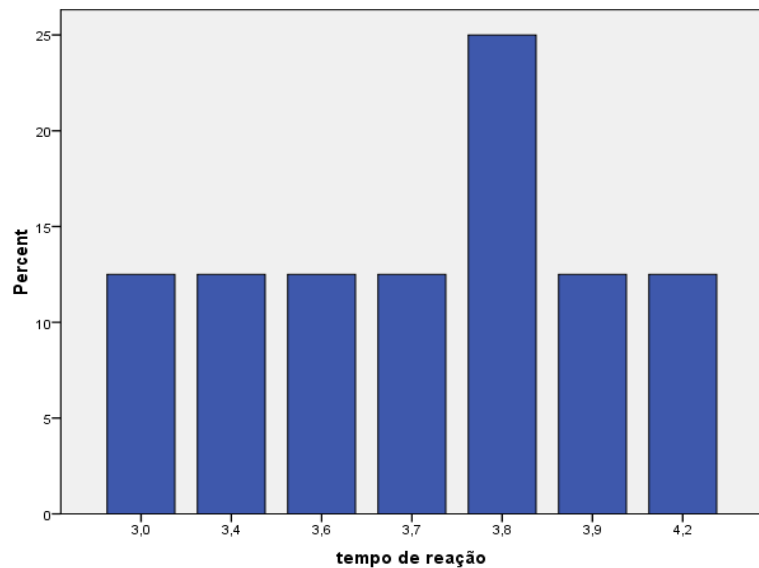


Gráfico 23– Média do tempo de reação final por aluno

Apesar da média ser um valor que se enquadra num parâmetro alto, o valor médio deste indicador é o mais baixo de envolvimento registado até agora, com um desvio padrão de 0,36, igualmente alto, o mais alto de todos os indicadores analisados até ao momento. Isto acontece devido à existência de diferenças muito grandes em termos de tempo de reação às atividades dos diferentes aluno(a)s: um(a) aluno(a) com um valor de 4,2 e uma

aluna com um valor de 2.9. As razões que justificam esta diferença de valores prendem-se, na nossa opinião, com razões de personalidade das crianças. Uma vez que estivemos em contacto com a turma durante bastante tempo, temos um conhecimento satisfatório de cada um do(a)s aluno(a)s. Assim, sabemos que a aluna B, é uma aluna calma e serena que, apesar de gostar de participar e ser interessada, não é muito emotiva e reativa. Já o aluno L, é um(a) aluno(a) que gosta de participar e fá-lo bastantes vezes de forma rápida e instantânea, sendo um(a) aluno(a) mais emotivo, mais reativo.

O valor médio de tempo de reação está sete décimas abaixo do nível médio de concentração e de expressão facial e postura e cinco décimas abaixo do nível médio de energia e de persistência. Em relação a este indicador apresentamos algumas considerações na sua interpretação e utilização, na síntese da análise do nível de envolvimento, mais à frente.

Centremo-nos na análise do último indicador de nível de envolvimento, a comunicação verbal.

### **Comunicação verbal**

Na subcategoria do nível de envolvimento o último indicador que observámos foi o da comunicação verbal. Não incidimos neste indicador sobre as expressões de entusiasmo ou sobre as descrições animadas do(a)s aluno(a)s acerca das atividades, conforme sugere Laevers (1994), mas sim sobre o próprio discurso verbal produzido pelas crianças no período de 9 minutos de observação individual.

Numa análise mais extensiva de cada aluno, podemos verificar que não houve uma grande incidência de valores no nível 2 e 3 e menos nos níveis 4 e 5, e as alunas D e B não tiveram qualquer frequência no nível 5 (Tabela 22).

Tabela 22– Frequências e medidas de estatística descritiva do tempo de comunicação verbal de todo(a)s o(a)s aluno(a)s

Nível de envolvimento	FO		D		CL		B		G		Dv		A		L	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2	3	16,7	7	38,9	4	22,2	10	55,6	7	38,9	6	33,3	6	33,3	1	5,6
3	6	33,3	4	22,2	4	22,2	7	38,9	5	27,8	5	27,8	6	33,3	6	33,3
4	8	44,4	7	38,9	7	38,9	1	5,6	5	27,8	3	16,7	4	22,2	7	38,9
5	1	5,6			3	16,7			1	5,6	4	22,2	2	11,1	4	22,2

Medidas de estatística descritiva								
Média	3,39	3	3,5	2,5	3	3,28	3,11	3,78
Mediana	3,5	3	4	2	3	3	3	4
Moda	4	2	4	2	2	2	2	4
Desvio padrão	0,85	0,91	1,04	0,62	0,97	1,18	1,02	0,88
Mínimo	2	2	2	2	2	2	2	2
Máximo	5	4	5	4	5	5	5	5

Centrando a nossa atenção nos níveis médios do subgrupo, podemos verificar que os valores variam entre um mínimo de 2,5 e um máximo de 3,78 , apontando para uma média final de 3,3. Numa análise individual constatamos que o aluno que mais se expressou verbalmente foi o L, com um valor alto ( $\bar{x} = 3,78$ ) e a que menos comunicou foi a aluna B, com um valor médio ( $\bar{x} = 2,5$ ) (Gráfico 24).

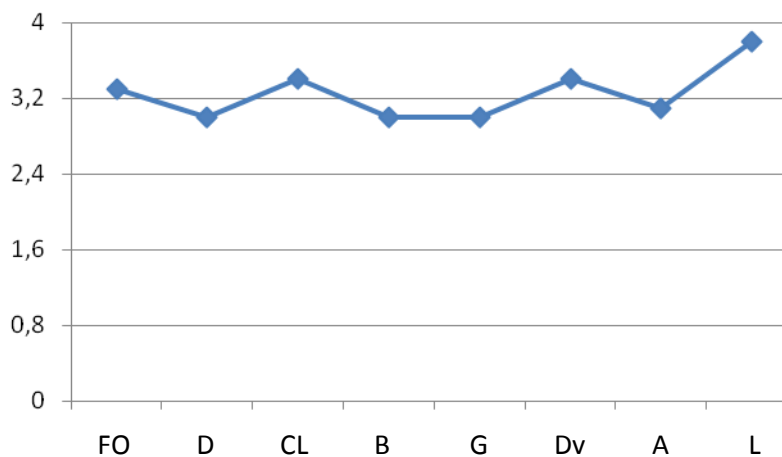


Gráfico 24 – Nível de comunicação verbal médio por aluno

Como podemos verificar pela Tabela 23 e pelo Gráfico 25, o nível de comunicação foi o que apresentou uma média mais baixa, enquadrado no nível médio, revelando o segundo maior valor de desvio padrão, 0,28, apenas ultrapassado pelo valor apresentado no tempo de reação. Também neste indicador se verificou uma grande dispersão entre os valores dos diferentes aluno(a)s que atribuímos ao facto de existirem diferenças na vontade e predisposição para participar oralmente, de forma espontânea.

Tabela 23- Medidas de estatística descritiva finais da comunicação verbal

n=8	
Média	3,25
Mediana	3,2
Moda	3
Desvio padrão	0,28

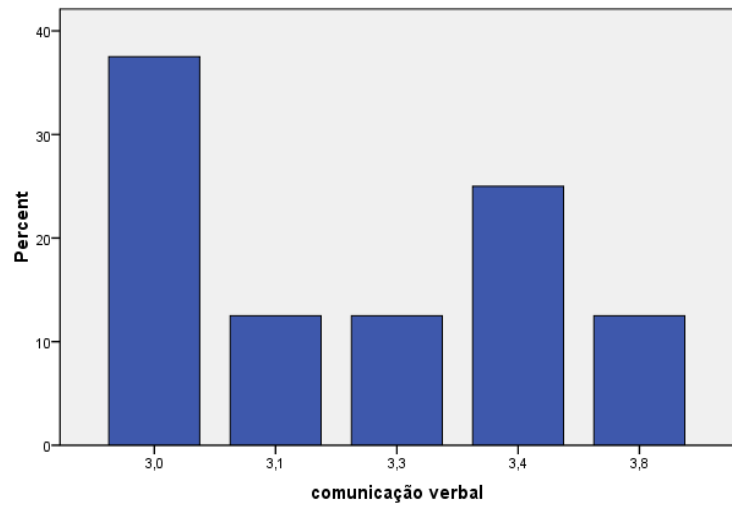


Gráfico 25 – Média da comunicação verbal final por aluno

Após esta análise de cada um dos seis indicadores que tivemos em consideração para apreciar o nível de envolvimento, apresentamos na Tabela 24 e no Gráfico 26 uma síntese, com os valores médios, mínimo e máximo, por indicador, de forma a facilitar a compreensão dos dados que foram sendo apresentados e discutidos (veja-se também a tabela com um nível médio final de envolvimento por indicador, em cada sessão no Anexo 9.4).

Tabela 24 – Valores médios, mínimo e máximo por indicador

Indicadores	Valor mínimo	Valor máximo	Valor médio
<b>Concentração</b>	3,94	4,61	4,4
<b>Energia</b>	3,88	4,39	4,2
<b>Expressão facial e postura</b>	3,83	4,72	4,4
<b>Persistência</b>	3,78	4,56	4,2
<b>Tempo de reação</b>	2,94	4,22	3,7
<b>Comunicação</b>	2,5	3,78	3,3

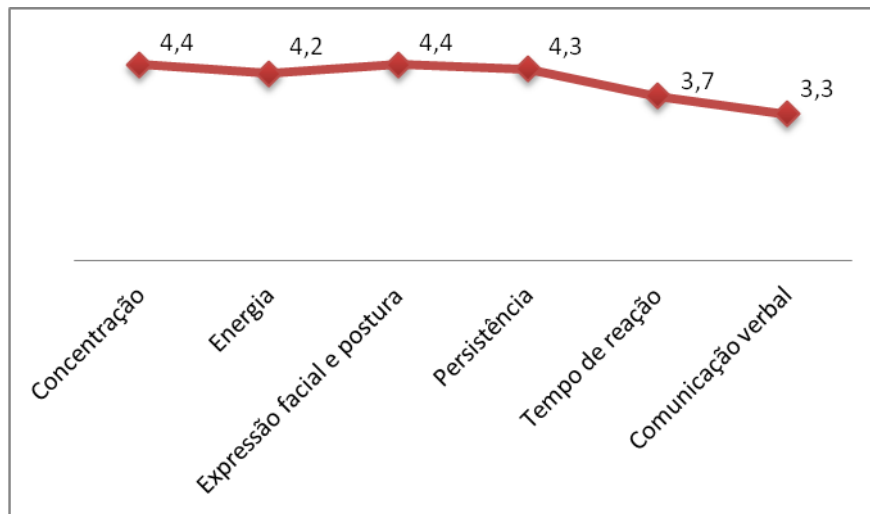


Gráfico 26- Nível de envolvimento, médio, por indicador

Com os dados visíveis na Tabela 24 e no Gráfico 26, é fácil de ver que o(a)s aluno(a)s, de uma forma geral, evidenciaram valores médios finais entre 3,3 e 4,4, o que corresponde a níveis médios e altos, respetivamente. O valor médio mais baixo verificou-se na comunicação verbal, 3,3, e o mais alto na concentração e expressão facial e postura, 4,4.

A média dos seis indicadores é de 4 variando entre um valor mínimo médio de 3,3 e um valor máximo de 4,4. Verificamos que os indicadores de concentração e expressão facial e postura foram aqueles em que o(a)s aluno(a)s obtiveram níveis mais altos (4,4), logo seguidos dos indicadores da persistência (4,3) e energia (4,2).

O tempo de reação médio foi de 3,7, o que corresponde, à semelhança dos indicadores anteriormente referidos, a um nível alto na Escala de nível de envolvimento de

Leuven (Laevens, 1994). Apenas o indicador comunicação verbal obteve uma pontuação de 3,3, equivalente a um nível médio de envolvimento.

De uma forma geral, as crianças demoraram algum tempo a reagir, de forma espontânea às atividades, para tal, poderá ter contribuído o facto destes aluno(a)s, por frequentarem já o 4º ano de escolaridade, estarem habituados a esperar que o docente lhes diga “Podem começar a atividade” e menos habituados a iniciar de imediato a tarefa.

Também o facto das atividades propostas exigirem que o(a)s aluno(a)s refletissem sobre os assuntos discutidos, pode ter contribuído um nível inferior do tempo médio de reação. Para além disso, como vimos na explicitação anterior deste indicador, o tempo de reação em relação a uma atividade pode ser muito influenciado por fatores de personalidade do próprio aluno: extroversão, comunicatividade, participação, reatividade, bem como por elementos exteriores à atividade, como cansaço ou sonolência.

Por outras palavras, queremos dizer que nem sempre o fato de um(a) aluno(a) demorar mais tempo a reagir à atividade proposta significa um menor nível de envolvimento. No nosso estudo esta situação verificou-se claramente, por exemplo, entre a aluna B e o aluno L que possuem personalidades completamente diferentes. A aluna B é uma aluna que, por ser tímida e reservada, só participa quando solicitada, tendo obtido pontuações baixas para os indicadores tempo de reação (2,9) e comunicação verbal (2,5), o que não significa que não estivesse bastante envolvida nas atividades, pois para os indicadores de concentração e expressão facial e postura, persistência e energia obteve valores altos, 4,4; 4,4 ;3,9 e 3,8, respetivamente.

Já o aluno L, aluno muito participativo e comunicativo, obteve valores muito altos na concentração, expressão facial e postura e persistência e valores altos nos restantes indicadores. Esta situação também se notou noutro(a) aluno(a)s, mas foi mais evidente entre estes dois, o que nos chama a atenção para o cuidado a ter no uso e, principalmente, na interpretação dos dados obtidos através de uma escala quantitativa como a que utilizámos.

Isto quer dizer que o investigador necessita de observar e conhecer as crianças para depois poder tirar ilações quanto ao seu nível de envolvimento, evitando, por exemplo, pensar que um(a) aluno(a), por demorar mais tempo a reagir às atividades ou comunicar menos verbalmente, não está envolvido e interessado na atividade. É igualmente necessário fazer-

se um cruzamento entre todos os indicadores para se poder concluir sobre o nível de envolvimento de cada aluno.

Os valores baixos encontrados no indicador da comunicação também necessitam de algum problematização. Ou seja, nesta turma, é normal que a maioria do(a)s aluno(a)s só fale quando solicitada pela professora, após levantar o braço para participar, regra essa trabalhada em sala de aula. Assim, a comunicação verbal foi influenciada pelo facto de, durante a implementação das atividades, não podermos deixar falar sempre os mesmo(a)s aluno(a)s. Caso a comunicação verbal fosse livre certamente os valores teriam sido bem mais altos para algumas crianças que estavam constantemente a levantar o braço para participar. Porém, como a nossa preocupação enquanto professora/investigadora era que o maior número de aluno(a)s participasse, muitas vezes, não deixámos esses aluno(a)s falar para dar voz a outros que raramente manifestavam iniciativa para participar.

Além disso, este indicador revelou algum enviesamento causado pelo facto de, durante o período de observação do envolvimento em algumas das sessões, a investigadora estar a explicar ou a expor informação revelante para a realização da atividade, pelo que o(a)s aluno(a)s, durante alguns minutos, não podiam falar, o que baixou significativamente o nível de comunicação verbal, em relação aos outros indicadores. Sempre que o(a)s aluno(a)s levantavam o braço para colocar uma questão ou dúvida, esse comportamento foi contabilizado para o tempo de reação e não para a comunicação verbal, mesmo tendo em conta que ele significava o desejo de participar oralmente.

Por estes condicionalismos obtivemos valores mais baixos nos indicadores de comunicação verbal e de tempo de reação, em todas as crianças, como se pode ver na Tabela 25.

Tabela 25 – Nível de envolvimento médio de cada aluno

Indicador	Nível de envolvimento médio de cada aluno							
	FO	D	CL	B	G	Dv	A	L
Concentração	4,6	4,6	4,5	4,4	3,9	4,2	4,4	4,6
Energia	4,2	4,4	4,2	3,8	4	4,2	4,3	4,4
Expressão facial e postura	4,4	4,7	4,3	4,4	3,8	4,3	4,4	4,7
Persistência	4,4	4,4	4,4	3,9	3,8	4,3	4,1	4,6
Tempo de reação	3,7	3,6	3,8	2,9	3,4	3,9	3,8	4,2
Comunicação verbal	3,4	3	3,5	2,5	3	3,3	3,1	3,8
<b>Média final</b>	4,1	4,1	4,1	3,7	3,7	4	4	4,4

Uma análise atenta desta tabela permite-nos concluir que os oito aluno(a)s observados, apesar das diferenças relevadas nos diferentes indicadores se envolveram nas atividades propostas de uma maneira muito positiva, com um alto nível de envolvimento (nível 4 na Escala de nível de envolvimento de Leuven). Uma vez mais, é possível constatar que os valores mais elevados foram nos indicadores da concentração, energia, expressão facial e postura e persistência e os níveis mais baixos no tempo de reação e comunicação verbal.

O aluno que obteve um nível de envolvimento mais alto foi o L, seguido das alunas FO, D e CL (4,1) e do(a)s aluno(a)s Dv e A (4). O(a)s aluno(a)s B e G foram os que revelaram menor nível de envolvimento, 3,7 nas atividades propostas, com uma diferença de 7 décimas em relação ao que se envolveu mais.

A média dos valores médios dos indicadores aponta para um valor final de 4. Este valor enquadra-se no que os investigadores sobre nível de envolvimento (Laevers, 1994; Portugal & Laevers, 2010) classificam como um nível alto. Este nível significa que estamos perante atividades com momentos intensos de trabalho cognitivo, e, por isso, significativa para a criança.

Com estes valores sentimo-nos à vontade para afirmar que, de uma forma geral, as crianças se envolveram de forma muito positiva nas atividades desenvolvidas, o que certamente contribuiu para a sua aprendizagem.



É precisamente sobre a aprendizagem do(a)s aluno(a)s, expressa pela aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de atitudes e capacidades, que passaremos a focalizar a nossa discussão na secção seguinte.

### **1.2.2 - Desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades**

Como acabámos de apresentar, na secção anterior, o nível de envolvimento do(a)s aluno(a)s foi francamente positivo, o que nos reenvia para a ideia de que desenvolveram a sua aprendizagem. Ora, nesta secção, é nosso intuito compreender em que moldes esse processo de aprendizagem se desenvolveu, no que se refere ao aprofundamento de conhecimentos, desenvolvimento de atitudes e capacidades.

A nossa análise não se irá centrar de forma individual e centralizada nestes três domínios, mas sim em quatro dimensões, relacionadas com a educação para o desenvolvimento sustentável: dimensão ambiental, dimensão linguístico-cultural, dimensão sócio-económica e dimensão sistémica, já apresentadas no capítulo IV (ver Secção 5.4).

Nestas dimensões iremos evidenciar, através do discurso produzido pelo(a)s aluno(a)s no decorrer da entrevista em grupo (Anexo 9.5) a que foram sujeitos em julho de 2011, algumas atitudes, conhecimentos e capacidades que o projeto permitiu que eles adquirissem. Após uma leitura dos dados com base nas dimensões que se consideram imprescindíveis para abordagens SDLC-EDS, procedemos a um primeiro exercício que consistiu em “encaixar” as referências dentro de cada uma das dimensões tomadas aqui como subcategorias de análise dos nossos dados (Anexo 9.6).

Iniciemos esta discussão pela dimensão linguístico-cultural.

#### **Dimensão linguístico-cultural**

Ao longo do projeto foram desenvolvidas atividades que envolveram línguas com estatutos diferentes, sendo que o(a)s aluno(a)s compreenderam, claramente a coexistência de línguas minoritárias, com línguas globais, etc.. Citamos, em seguida, algumas afirmações que nos pareceram significativas neste âmbito:

148E – todas não que são muitas/ são cerca de seis mil/ mas algumas

149D – tipo o inglês/ o francês/ o espanhol

150CL – a língua universal/ o inglês

151E – é agora mas não sabemos se será sempre

152CL – agora vai ser o espanhol

\_\_\_\_\_ // \_\_\_\_\_

180L – e por isso é que há mais vontade por aprender o chinês na universidade+

181E – exato/ porque sabem que no futuro o comércio pode ser realizado com os chineses

182L – os chineses são assim/ tipo um país que fornece quase tudo... é o centro da tecnologia+

Nestes excertos podemos verificar que, para as crianças, as línguas mais globais são o inglês, francês e espanhol, reconhecendo, inclusive, um(a) aluno(a) a importância que a aprendizagem do espanhol e do chinês está a adquirir no nosso país e no mundo e outro salientando o inglês como a língua universal.

No decorrer da entrevista a um dos grupos, surgiu a questão de saber se há línguas mais importantes que outras, à qual o(a)s aluno(a)s responderam, sem hesitar, negativamente. Este(a)s revelaram a consciência de que um dos fatores que fazem com que existam línguas tidas como “mais importantes do que outras” é a sua utilização, o seu número de falantes (nativos ou não-nativos):

169E – e existem línguas mais importantes que outras?

170G – não/ existem é umas mais utilizadas que outras

171L – o inglês

172G – e o espanhol

O(a)s aluno(a)s quer no questionário intermédio, quer no final, revelaram uma forte convicção no que se refere à aprendizagem de línguas, convicção essa que se manifestou, novamente, nas crianças entrevistadas, conforme se evidencia nos seguintes testemunhos:

176L – *por causa da comunicação social*

177G – *aprendemos um pouquinho mais do mundo.... se formos viajar para outros países já sabemos falar o inglês/ é mais fácil+*

178L – *para quando nós formos crescidos/ se tivermos uma empresa/ ou assim/ se nos vierem pedir informações/ para a gente saber responder àquelas pessoas que não são de cá... por exemplo agora há muitos chineses a fazer negócio pelo mundo*

\_\_\_\_\_ // \_\_\_\_\_

153D – *se trabalharmos lá fora precisamos de saber as línguas // o inglês / e isso+*

154A – *para nós podermos comunicar com outras pessoas/ descobrir coisas novas+*

146CL – *para futuros trabalhos ou futuras viagens/ futuras aventuras/ coisas que podem acontecer*

As razões para aprendizagem de línguas apontadas pelo(a)s aluno(a)s estão, claramente, relacionadas com questões da necessidade de comunicação, evidenciada em viagens pelo mundo ou por questões de emprego. De salientar que dois aluno(a)s justificam esta importância com o aumento do conhecimento, “aprendemos um pouquinho mais do mundo”, “descobrimos novas coisas”. Numa tentativa de antecipar o futuro, ele(a)s compreendem que quanto mais línguas souberem, mais possibilidades vão ter de ser, de conhecer, de agir e de trabalhar.

A este reconhecimento da importância das línguas uniu-se o estabelecimento de uma relação afetiva com as línguas e com as culturas, evidente nos seguintes testemunhos:

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

164L – *se fossemos todos da mesma raça se calhar não existia o carnaval+*

165G <INT> – *o haloween*

166L – *essas coisas todas que/ por exemplo/ a gente gosta*

168L – *não havia aquelas tradições/ por exemplo da Inglaterra.*

O(a)s aluno(a)s demonstraram valorizar, não só as línguas globais e nacionais como também as línguas minoritárias, pelo conhecimento que as populações que as falam detêm, defendendo a sua preservação,

*194L – (...) normalmente essas pessoas que vivem em tribos são as mais sábias+ são aquelas que vivem experiências diferentes;*

*159CL – eu acho importante porque temos sempre de preservar as culturas dos outros porque foi com aquela língua que eles aprenderam/ foi com aquela língua que eles nasceram/ eles falaram de tudo da cultura deles.*

No sentido de comprovar o gosto que se desenvolveu por estes aluno(a)s pelas línguas e culturas, destacamos algumas respostas à questão, *O mundo seria um lugar melhor se todos falássemos apenas uma língua?*

*111B – assim ficamos a saber um pouco mais sobre cada país porque cada país tem a sua língua e a sua tradição+;*

*139FO – não/ porque nós precisamos de saber mais sobre as outras pessoas e como elas são diferentes na raça /também podem ser diferentes na língua;*

*140D – não/ porque se fossemos para outro país e se lá só falassem uma língua só/ nós não conseguiríamos aprender muito .*

Do último testemunho transcrito destacamos a valorização que a aluna faz da diversidade linguística como fonte de aprendizagem, quanto mais línguas soubermos, mais aprendemos, mais acesso a conhecimento detemos.

Todo(a)s o(a)s entrevistado(a)s negaram a relação entre a construção de um mundo melhor e a utilização de uma única língua universal. Como afirma, tão sinceramente, um(a) aluno(a):

*209G – sim/ era mais difícil comunicar mas isso... se nós gostássemos dessa pessoa como amigo íamos tentar aprender e ela a nossa língua*

Uma razão que ajuda a compreender o porquê da necessidade e importância da existência de diferentes línguas e culturas é apresentada por uma aluna:

092CL – (...) a cultura provém de muitas coisas... da natureza/ porque há coisas que só nascem lá porque/ ou há lá mais sol ou um clima mais ameno/ e isso vai tudo à vida...

Ou seja, a cultura e as línguas além de serem condicionadas pelo meio envolvente e pela relação que o ser humano vai estabelecendo com ele, as próprias línguas e culturas, condicionam a interpretação e o conhecimento que o ser humano tem sobre o meio onde se insere.

Apesar da consciência da importância das diferentes línguas e culturas, esta mesma aluna sente-se dividida entre a riqueza da diversidade e a facilidade imediata provocada pela generalização de uma língua universal:

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

Esta aluna salienta um outro aspeto importante na questão da diversidade linguística e cultural e que se prende com a possibilidade que ela oferece a cada um de deixar uma visão egocêntrica, particular e centrada num determinado contexto, para uma visão alargada do mundo, da vida, focalizada numa multivivência, *não podemos tentar viver só na nossa*.

Este sair da nossa própria cultura e abrir-se ao que as outras culturas e línguas têm para nos oferecer é fundamental para a construção do respeito pelas tradições e formas de viver de outros povos e culturas e revela-nos como o(a)s aluno(a)s puderam compreender como não podemos viver sem o outro (Armstrong, 2009; Sampaio, 2009).

Tal como referimos no capítulo II do nosso estudo e como afirma Simonstein, esse respeito e essa abertura por diferentes línguas e culturas é fundamental na construção de identidades mais plurais porque

“we create our identity based on our relations with others, receiving from others that which we are able to accept, until it become ours, and giving to others what we can share. The definition of my own self always involves a

difference with the values, characteristics and lifestyle of others” (2008, p. 40).

Reforçando esta ideia, o(a)s aluno(a)s, nos seus testemunhos, revelaram essa vontade de aprender com o outro, de colocar em comum as diferenças e crescer com essa diversidade:

*050A – as diferentes raças+ que temos que respeitar toda a gente e não só as pessoas que são da nossa cor+;*

*214A – (...) é bom ter amigos de outras línguas e culturas para aprender;*

*215Dv – <INT> trazem outras coisas/ outras tradições e jogos;*

*170B – porque para além de serem de países diferentes/ mas podem ser todos amigos uns dos outros.*

Porém, em relação ao povo cigano, e não propriamente em relação às suas tradições e língua, o(a)s aluno(a)s revelaram possuir alguns preconceitos:

*211L – a raça cigana tem aquela coisa de+ não ser muito bem formado/ entre aspás/ tipo+*

*212E – durante algum tempo/ algumas pessoas da raça cigana fizeram coisas menos corretas+*

*213L <INT> – pois e há sempre aquela coisa de+*

*214E <INT> – preconceitos*

*215L – pois/ há aqui um miúdo na escola+... há aqui uma data deles que são dessa raça cigana/ só que há/ por exemplo/ um que não é lá muito bom rapaz/ anda sempre assim a bater e isso/ mas há outro que até costuma tar/ por exemplo/ a estas horas/ à quarta/ costuma a tar lá a brincar connosco/ anda no quinto ano*

*216E – é por causa da cultura que ele é boa ou má pessoa?*

*217L e G <SML> – não*

*218E – não é/ tem a ver com a personalidade deles/ porque vocês conhecem dois meninos da raça cigana e um dá-se bem com vocês/ brinca convosco/ e o outro não...*

*219L – estamos sempre a jogar à bola com ele e isso e o outro anda aí sempre com paus e isso*

*220G – e sempre sozinho+*

221L - iyá

222E – e isso tem a ver com o facto dele ser cigano?

223L – não sei/ mas pode vir já de pessoas atrás+

224E – e na nossa cultura não há meninos tão maus assim?

225L – às vezes há pior

226E – pois/ então/tem a ver com a cultura?

227G – não

Estes pensamentos e sentimentos são, como vimos pelo discurso das crianças, muito influenciadas pelo desconhecimento acerca da cultura deste povo e pela generalização de comportamentos individuais a um povo inteiro que a maioria das pessoas ainda faz (Silva, 2009).

Apesar disso, nenhum(a) aluno(a) disse que se recusaria a estabelecer uma relação de amizade com elementos da comunidade cigana, desde que esse elemento também desejasse essa amizade. Alias, o(a)s aluno(a)s recriminam quem se nega a ser amigo de pessoas da raça cigana sem conhecimento de causa, apenas baseado em ideias pré-concebidas:

228E – já vi que vocês eram capazes de ser amigos de pessoas ciganas porque me disseram que brincam com um menino dessa raça/ mas se vocês tivessem na turma dois colegas vossos que se recusassem a ser amigos dele/ o que vocês diziam para os tentar convencer a mudar de atitude?

229L – que fosse o quê?

230E – se vocês tivessem na turma colegas que não quissem ser amigos desse tal rapaz cigano vosso colega/ que nem se quer quissem falar/ nem brincar/ só porque é cigano

231L – então/ quem está a perder é eles/ são essas pessoas que não querem ser amigas

232G – pois/ e esses meninos que não queriam ser amigos ficavam a saber que não são más pessoas/ que até são bons rapazes+

233L <INT> – acho que ia ser uma injustiça.

Uma aluna revelou deter um preconceito relativo às pessoas de cor diferente, o que para nós é estranho porque é a mesma aluna que revelou atrás a consciência da importância da diversidade linguística e cultural e de como a cultura é construída pela interação com o meio envolvente:

*164CL – eu sei que não devemos julgar as pessoas pela aparência/ mas eu vou ser verdadeira talvez... mas ia-me custar um pouco a habituar*

*165E – habituar a quê? a uma pessoa que é de uma cor diferente/ ou a uma pessoa que fala uma língua diferente?*

*166CL – as duas... porque por exemplo/ a pessoa ia ser muito gozada e eu não me ia sentir bem com isso*

*167E – ia ser gozada porquê?*

*168D – por ter um aspeto diferente.*

Este pensamento é claramente fruto da fase de vida em que a aluna se encontra, na pré-adolescência, em que a valorização do que o grupo pensa é muito vincada, mas também pelo facto de, nas nossas sociedades, a diversidade ter sido, durante muito tempo, e continuar a ser considerada em alguns contextos como um fator de exclusão social, de inferioridade, um problema, um obstáculo à harmonia, à aprendizagem, ao desenvolvimento individual e social, sendo “o conceito de diferença cultural visto como uma ameaça ao valor da unidade e da igualdade do género humano” (Ogay, 2010, p. 405).

A diversidade linguística e cultural encarada como uma fonte de riqueza, de desenvolvimento cultural, de enriquecimento individual e coletivo (Calvão, 2007; Carneiro, 2007; Cunha & Silvestre, 2008; Sigúan, 2000; Unamuno, 2003; PNUD, 2004) é ainda um pensamento relativamente “recente”, mas que estes aluno(a)s começam a interiorizar. De facto, a forma como as pessoas são respeitadas na sua diversidade, é fundamental para que elas se sintam motivadas para respeitar os outros e o planeta e viver de forma sustentável e pacífica, ajudando na construção de sociedades mais harmoniosas e mais justas do ponto de vista social (repto do desenvolvimento sustentável). O trabalho com a SDLC no âmbito de uma EDS pode contribuir para a justiça social.



Tendo refletido sobre a dimensão linguístico-cultural e tendo verificado, grosso modo, que o(a)s aluno(a)s evidenciaram um respeito e gosto pela diversidade de línguas e culturas, passamos a apresentar a dimensão ambiental.

## **Dimensão ambiental**

Da análise das transcrições das entrevistas podemos constatar que o(a)s aluno(a)s reconheceram, de uma forma geral, as consequências negativas da intervenção do ser humano no ambiente, como se pode depreender por este testemunho, referente ao problema da desflorestação:

*135G – que as pessoas que ... há pessoas que com uma intenção muito má fazem fogo posto e isso não tem muito nexo... se eles querem viver neste país/ ou no mundo+*

*136L <INT> – se calhar as pessoas até fazem isso por vingança/ não sei/ tipo/ têm matos ao pé de casas e fazem isso por vingança/ só que depois acabam por prejudicar muita gente*

*137G – e até eles próprios.*

Compreenderam também que, para além da desflorestação, a diminuição de água potável no planeta é outra das consequências negativas da ação do ser humano sobre a natureza:

*127D – não gastar tanta água*

*128A – nós quando tomamos banho/ quando nos estamos a ensaboar devemos fechar a água e// quando estamos a lavar os dentes também/ e nunca deixar a água a pingar+*

*129E – e por que é que é importante poupar água?*

*130D – porque/ ela quando// se ela desaparecer depois morremos todos*

*131E – mas há muita água no oceano+*

*132A – mas não é potável+*

*133D – noventa e sete por cento é de água salgada e só três por cento é que é de água doce*

Todo(a)s o(a)s aluno(a)s entrevistados, à exceção de uma aluna, confirmaram que o aquecimento global da Terra está a provocar o degelo das calotes polares, acarretando consequências negativas para todas as populações. Compreenderam que este fenómeno afeta não só as regiões geladas, como todo o globo, por um lado, porque diminui as reservas de água doce e, por outro lado, porque provoca o aumento do nível das águas do mar:

*056FO – eu acho que sim porque o nosso país é mais quente e acabam por aquecer ainda mais /e a água com a fusão do gelo pode formar mais água /e atingir o nosso país;*

*061D – eu acho que sim e... pronto... é assim /se o gelo fundir há muita percentagem de água salgada e pouca percentagem de água doce e/ então quer dizer que se há muita percentagem de água salgada/ ainda vai ficar com mais...*

Com as atividades do projeto, reforçadas, certamente, pelos conteúdos abordados na disciplina de Ciências da natureza, no 5º ano de escolaridade, o(a)s aluno(a)s compreenderam que a biodiversidade está a diminuir e que a extinção das espécies tem algumas implicações graves:

*142L – para não extinguir+ por exemplo os papagaios que vivem na amazónia/ que são tipo/ tropicais;*

*147G – porque nunca se deve deixar os animais desaparecer;*

*148L – porque fazem parte da cadeia alimentar;*

\_\_\_\_\_ // \_\_\_\_\_

*150L – por exemplo/ as rãs/ se as matarmos todas/ depois.... tipo.... vai haver muitas moscas+ ;*

*151E – exatamente+*

*152L – por exemplo/ as moscas vivem para comer não sei o que/ as rãs para comer as moscas/ qualquer coisa para comer as rãs/ e sempre assim... nós às vezes dizemos que estamos no topo da cadeia alimentar mas ao mesmo tempo não estamos+*

\_\_\_\_\_//\_\_\_\_\_

*137D- porque os animais e plantas e isso tudo também nos fornecem alimento*

Para além das alterações nas cadeias e teias alimentares, a extinção de animais e plantas que se tem vindo a assistir, de forma drástica, nas últimas décadas, o(a)s aluno(a)s reconheceram a diminuição da produção de oxigénio, como consequência da extinção de plantas:

*102B – sim/ porque as plantas também contribuem para o mundo/ para o oxigénio/ para o ar não ficar tão poluído...;*

*138A – e oxigénio e bens essenciais para vivermos.*

Um(a) aluno(a) descreveu a problemática da perda de animais e plantas, como a perda de um bem para a humanidade, de algo que, desde sempre, fez parte da natureza, e por isso, deveria ser preservada como um elemento da história natural:

*154G – pois/ eles/ tipo... os seres humanos estão a fazer isso por causa de vender peles e isso// mas não é lá muito bonito acabar com uma raça que já existe há muitos anos e as pessoas+*

Este aluno, na entrevista foi interrompido, no seu discurso, pelo colega que salientou uma das formas que o ser humano encontrou para diminuir este problema e para proteger, efetivamente, algumas espécies que estão em vias de extinção:

*155L <INT> – é por isso que fazem as áreas protegidas+*

No discurso destes aluno(a)s encontramos indícios de que eles estão conscientes da necessidade de conservação das espécies, dos recursos e dos ambientes naturais. Mas uma aluna, salienta o facto que, apesar de ter consciência e conhecimento de comportamentos corretos a adotar no sentido de preservar os recursos naturais e de fazer a sua utilização racional (desenvolvidos não só por este projeto, mas pelos projetos em que a turma participa, bem como pelo tratamento dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas, pelas notícias dos *media* e informações da família), adotá-los no quotidiano, de uma forma coerente e constante, é uma tarefa difícil:

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+;*

120CL – *e outra coisa sobre a poluição... há um erro que eu cometo muito/ que é muitas vezes/ eu deixo uma torneira aberta... e depois quando a minha mãe me diz/ ah/ mas tu deixaste uma torneira aberta/ ou o frigorífico aberto eu digo foi só hoje /e no fim dos dias quase que foi todos os dias+;*

122CL – *muito difícil/ não é só falar...*

Apesar de não ser uma tarefa fácil a interiorização de práticas e comportamentos sustentáveis, como tão francamente nos mostrou o testemunho desta aluna, o(as) entrevistado(a)s mostram-se com predisposição para se envolverem na procura de soluções para os problemas ambientais, alterando o modo como agem no quotidiano, começando, nos seus próprios atos quotidianos:

120A – *temos de ter contentores do lixo em que podemos separar // devemos dizer que não ponham lixo para o chão/ mas também incentivar as outras pessoas para não o fazerem;*

093B – *(...) na desflorestação/ como as árvores são abatidas/ nós podemos... há um grupo que se junta e que vão voltar a plantar árvores;*

105D – *fazer as pessoas ver... ver o que provoca... ah... fazer as pessoas ver porque não se deve poluir;*

107D – *e podíamos também telefonar para um jornal/ e colocar tipo/ uma notícia de primeira página/ a dizer para as pessoas deixarem de poluir e não só... também deixar de fazer os incêndios e// pronto...;*

129L – *não sei/ se calhar acabar com a poluição das fábricas/ mas isso é difícil... mas a tecnologia também vai avançando+ .*

A aluna que reconheceu os comportamentos “insustentáveis” que comete, muitas vezes em sua casa, apesar de toda a informação e formação de que dispõe, quando confrontada sobre como era possível proteger o ambiente, o que era necessário que as pessoas fizessem, recordou um trabalho que realizou para uma disciplina, onde escreveu, como, apesar da informação que existe, os maus hábitos são tão difíceis de mudar:

*111CL – eu também tinha escrito no meu trabalho que eu acho.... as pessoas já estão demasiado informadas... isso está afixado em montes de sítios/ várias coisas/ na internet/ no youtube/ só eu as pessoas*

*112D <INT> – não ligam*

*113CL – as pessoas leem aquilo mas as pessoas não param e não pensam em mudar... veem aquilo só como uma decoração/ só.... não levam aquilo a....*

Como salienta esta aluna, a questão, em termos ambientais, já não se coloca sobre a falta de informação, como algumas décadas atrás, a questão, atualmente, centra-se no indivíduo, no cidadão, que, depois de “absorver” toda a informação com que é bombardeado, tenha capacidade e desejo de a transformar em conhecimento efetivo, manifesto na mudança de práticas. E para tal, nada melhor do que o efeito de “contágio” que a aluna salienta,

*115CL – é assim/ eu acho que as pessoas deviam começar todas a mudar e depois sabe-se lá se as outras pessoas não viam e também seguiam o que as outras faziam+*

De facto, a educação para o desenvolvimento sustentável trata, acima de tudo, de educar para a mudança (Gomes, 2010; Tilbury & Podger, 2004), educação essa que tem de ser vista como uma oportunidade efetiva de melhorar a situação de emergência planetária do mundo. Esta aluna evidencia o conhecimento de que a mudança é necessária e que se pode promover com atitudes individuais que podem também conduzir os outros à mudança de práticas e pensamentos.

## **Dimensão sócio-económica**

Nesta dimensão era nossa intenção evidenciar as mais valias do projeto em termos do reconhecimento das assimetrias nos padrões de consumo, a adoção de práticas de um consumo sustentável, a compreensão da importância do respeito pelos direitos humanos, o reconhecimento do papel individual na construção da paz e a compreensão das causas e consequências dos movimentos migratórios.

Verificámos que o(a)s aluno(a)s reconhecem as assimetrias nos padrões de consumo, evidenciando a falta de bens de que alguns países sofrem e compreendem o seu papel na diminuição dessas assimetrias:

*120CL – por exemplo/ a roupa// eu tenho muita roupa que já não me serve e até por exemplo/ o meu carrinho de bebé/ claro que eu gostava de guardar para recordação mas quando a minha mãe me falou naquela coisa de mandar para os outros países/ eu disse à minha mãe então para ela levar+;*

*093B – (...) podemos mandar comida e roupas que eles não têm//.*

Para além destas referências, relacionadas com a adoção e partilha de bens, com as pessoas que possuem menos recursos, uma aluna refere uma prática de consumo mais sustentável em relação à comida e que se relaciona com o seu reaproveitamento:

*118D <INT> – não estragar comida por exemplo/ se jantarmos e deixarmos alguma comida no prato reaproveitar essa comida*

O(a)s aluno(a)s compreendem a necessidade de não estragar alimentos, por questões de respeito pelos recursos naturais, mas por questões de solidariedade para com aqueles que não possuem os mesmos privilégios. Uma aluna revela a consciência clara, da diferença que existe entre o padrão de consumo dos países desenvolvidos que é responsável pela morte de muitos animais por questões diferentes de sobrevivência, ao passo que as tribos indígenas apenas o fazem para se alimentarem e na medida certa das suas necessidades.

*105B – esses animais estão em vias de extinção como a professora disse e como eles estão em vias de extinção nós devíamos chamar a atenção dessas pessoas para não os matarem/ ah... porque muitas pessoas os matam/ como por exemplo/ na amazónia eles não têm carne como nós então têm que matar os animais para se alimentarem.*

Uma aluna, inclusive, chega a evidenciar, de uma forma sincera, a dificuldade de adotar práticas de consumo sustentável e comportamentos de proteção dos recursos naturais, mesmo possuindo grande informação e conhecimento acerca dessa necessidade:

*122CL – muito difícil/ não é só falar*

Acreditamos que a temática das assimetrias entre as populações importava ter sido alvo de um maior trabalho com o(a)s aluno(a)s, de forma a que estes fossem capazes de compreender efetivamente como o consumo responsável se pode constituir como uma resposta aos repto do desenvolvimento sustentável.

Compreendem, como já referimos anteriormente, o seu contributo para melhorar a vida de outras pessoas que não possuem o mesmo estilo de vida, bens e recursos:

*123D – sim/ por exemplo/ de mês a mês levar alguns alimentos*

*124A – ajudar naquelas instituições que dão coisas para África*

*125D – ajudar no desenvolvimento do país para depois ser mais fácil ter água e isso tudo.*

Estes comportamentos referidos permitem-nos verificar que as crianças reconhecem o seu papel individual na construção da paz, uma paz que se constrói, não só pela sua capacidade de ser solidário para com os outros, mas também pelas suas atitudes quotidianas relacionadas com a forma como se relacionam com os outros e os aceitam e valorizam na sua diferença:

*174FO – que os ciganos é um povo/ é uma raça que eles têm mas que são na mesma humanos mas eles podem ser assim/ podem ter atitudes diferentes de nós/ podem ter... às vezes há pessoas que pensam que os ciganos são maus mas eu acho/ eu não/ porque apesar de haver aqui alguns eu sou amiga deles/ falo para eles como se eles fossem meus amigos da minha raça.*

Com as atividade promovidas neste projeto acreditamos que o(as) participantes desenvolveram a compreensão de que os movimentos migratórios intencionais ou provocados podem provocar levar à perda da cultura e língua de um povo, sobretudo se se tratar de uma minoria, consciência essa que indica que o(a)s aluno(a)s desenvolveram a compreensão de que as línguas minoritárias são alvo, mais facilmente, de extinção, do que as línguas maioritárias:

*177A – não vão andar com aqueles casacos+*

*178E – e então vão perder o quê?*

179A – a sua cultura+

180E – e a sua língua/ vão começar a falar outras línguas e a pouco e pouco acabam por perder a sua cultura e a sua língua;

\_\_\_\_\_ // \_\_\_\_\_

093D – eu acho que sim/ porque se uma pessoa muda de país vai esquecer... tem a sua língua/ mas depois esquece-se como fala e vai começar a falar outra e depois/ por exemplo/ nunca mais fala a sua...;

181D – porque é uma minoria...;

094FO – se calhar as culturas das pessoas que vão mudar podem ser completamente proibidas nesse país/ para onde as pessoas vão mudar.

Este último testemunho revela a consciência de que esta aluna tem sobre as políticas assimilacionistas que muitos países adotaram e adotam, com a consequência da homogeneização e da perda da identidade de grupos culturais específicos.

No que diz respeito à compreensão da necessidade do respeito pelos direitos humanos, o(a)s aluno(a)s foram unânimes. Ou seja, todos eles revelaram estabelecer ligação entre o respeito dos direitos humanos e a construção de um mundo melhor, a nível social e ambiental. Tal fica claro, quando foram solicitados a escolher cinco direitos que consideravam mais importantes assegurar para todos os seres vivos:

225D – o direito ao respeito pelas outras raças

226A – igualdade entre as pessoas

227D – ter as mesmas condições que os outros povos

228A – os mesmos tratamentos

229A – direito a viver+ direito a comer/ ter comida+ direito a brincar;

231D – uhm+ direito+ direito a ser respeitado;

\_\_\_\_\_ // \_\_\_\_\_

185B – há meninos que deviam ter o direito a ter escola/ alguns meninos o direito a ter água potável/ não abater os animais mas eles têm de se alimentar de alguma maneira/ não se tratarem mal uns aos outros... devem ter paz uns com os outros;



\_\_\_\_\_//\_\_\_\_\_

284G – *eu escolhi o primeiro que acho que é muito importante/ o direito de respeitar as outras pessoas/ o respeito acima de tudo;*

286G – *depois o direito de ser igual/ de não ser superiores aos outros/ nem inferior/ o direito de não haver muita poluição/ com a reciclagem e evitar os fogos/ e o direito a ter água para beber com a poupança de água e outras coisas;*

289L - *toda a gente que matasse devia ser preso por muito tempo/ direito à justiça... todos os países devem criar áreas protegidas/ todos devem ter o direito de comer/ pelo menos uma refeição/ mesmo não tendo dinheiro/ distribuindo/ toda a gente deve ter e liberdade de pensar e de agir e+ quem não... não sei.*

Dos 20 direitos enunciados pelos cinco aluno(a)s (nesta pergunta apenas podemos analisar a resposta de cinco dos oito aluno(a)s uma vez que, por problemas técnicos, esta parte de uma das entrevistas não foi gravada), 5 direitos remetem para uma dimensão ambiental – direito a ter água potável (com duas referências), direito de proteger os animais, direito a um ambiente, direito a criar áreas protegidas, 5 enquadram-se na dimensão linguístico-cultural – direito à igualdade (referido por 2 aluno(a)s) e direito ao respeito (com 3 referências), e 10 referem-se à dimensão sócio-económica – direito à justiça, direito à vida, direito à paz, direito à liberdade de pensar e agir, direito aos mesmos tratamentos, direito a brincar, direito à escola, direito à alimentação (referido por 2 aluno(a)s), direito às mesmas condições de vida.

Nos direitos escolhidos por estes aluno(a)s está implícita a justiça social que implica a distribuição equitativa de bens, de recursos, de bens culturais. O(a)s aluno(a)s revelam-se conscientes dela, bem como da justiça ambiental.

Apesar de alguns dos direitos enunciados se referirem mais a deveres do que a direitos propriamente ditos, compreendeu-se o que estes aluno(a)s valorizam na construção de um mundo melhor. De salientar, os direitos referentes ao ambiente que não estão expressos, de forma explícita, na Declaração universal dos direitos humanos, mas que, dada a conjuntura de emergência atual, talvez devessem figurar: o direito a um ambiente limpo e saudável.

Nos direitos enunciados por estes aluno(a)s é visível a compreensão que eles possuem, ainda que inconscientemente, de que para existir um desenvolvimento

efetivamente sustentável importa existir uma relação de harmonia entre os indivíduos e entre os indivíduos e a natureza, que nos dão inícios de que estes aluno(a)s já começam a desenvolver uma compreensão sistémica da complexidade dos problemas do mundo.

### **Dimensão sistémica**

Esta dimensão encontra-se, por assim dizer, a um nível diferente das dimensões anteriormente apresentadas, porque, enquanto que as dimensões linguístico-cultural; ambiental e sócio-económica se centram em áreas do desenvolvimento sustentável, esta pretende articulá-las. Por outras palavras, pretende-se analisar até que ponto o projeto em causa permitiu o desenvolvimento de uma capacidade de pensamento global e holístico no(a)s aluno(a)s.

Verificamos pela análise das entrevistas que percebem a relação entre problemas ambientais, sociais, culturais, linguísticos e económicos:

*086FO – 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...;*

*187A – porque perdemos a sua língua// os seus saberes// culturas+;*

*066CL <INT> – eu agora estou a pensar e afeta// porque assim então se os glaciares/ icebergs/ são constituídos por água doce essa percentagem vai descer e a água é o nosso bem e sem água não há vida;*

*099A – porque esses estragos vão destruir um bocado aquilo que as pessoas criaram+.*

Esta capacidade já tinha sido evidenciada na análise dos questionários finais apresentada anteriormente.

Para além do reconhecimento de que os problemas não têm consequências compartimentadas, mas múltiplas, o(a)s aluno(a)s foram capazes de compreender, claramente, a interrelação entre o local e o global, como se pode ver pelas afirmações seguintes:

099FO – 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

089A – como aquilo que aconteceu no japão +

O(a)s aluno(a)s reconheceram que os problemas ambientais abordados no projeto não estão “alocados” a nenhum espaço geográfico específico, apesar de ocorrerem com mais frequência em alguns locais do que em outros, como se pode ver pelos excertos seguintes:

090E – (...) e a desflorestação está a acontecer só na amazónia?

091L – não/ mas fala-se mais da amazónia porque a amazónia é tipo o centro da vida+ é o que nos dá mais oxigénio

092E (dirigindo-se para G) – e tu/ o que é que achas? afeta só ali a amazónia? ou é um problema que acontece em todo o mundo?

093G – é um problema que acontece em todo o mundo+

\_\_\_\_\_ // \_\_\_\_\_

081D – outros países+

082E – como?

083D - por causa que + assim vai haver menos árvores para + que nos fornecem oxigénio

085A – sim// acho que afeta o mundo tudo

087A – porque o ar/ o que circula no ar também vêm com aqueles lixos/ que vêm de lá

\_\_\_\_\_ // \_\_\_\_\_

073E – a nós? porquê? nós estamos tão longe+

074D – porque a temperatura aumenta

075A – porque ao derreter/ fundir vai fazer inundações+

076D <INT> - cheias

077A – estragos

Com os excertos acima apresentados podemos dizer que reconheceram a interdependência do mundo atual onde raramente um problema local não tem consequências à escala mundial, independentemente da sua natureza.

Já identificámos, neste ponto, atitudes que o(a)s aluno(a)s afirmam assumir ou que podem vir a adotar no futuro em prol da preservação ambiental e neste indicador podemos, uma vez mais, confirmar que o(a)s aluno(a)s compreendem e valorizam a sua ação individual no alcance de metas coletivas relacionados com a sustentabilidade e a paz. Uma aluna reforça a importância desta ação individual, salientando a ideia de mudança de atitudes que se tem de operacionalizar em cada um de nós:

*100CL – outra coisa que meti naquele tal texto é que o nosso país é muito... quando vê desgraças/ por exemplo/ na televisão/ não na minha família/ mas em vários sítios que se ouve... há aquele país tem de mudar mas não pensam que para eles mudarem nós temos primeiro que mudar/ tomar uma atitude e mudarmos nós primeiro.*

Com a análise deste ponto fica claro que as crianças se envolveram de forma muito positiva no projeto e que esse envolvimento se traduziu no desenvolvimento de conhecimentos relacionados com as línguas, as culturas, o ambiente, os direitos humanos, o consumo, os bens e os recursos, bem como na transformação de alguns comportamentos e atitudes, atitudes essas de valorização da diversidade, de respeito por outras raças e culturas e de preservação ambiental.

O balanço em termo de efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s é bastante positivo, o que nos permite obter uma resposta à nossa questão de investigação. Compreendemos, pela análise de dados apresentada que abordar a diversidade de línguas no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável permite o desenvolvimento de saberes, atitudes e capacidades no(a)s aluno(a)s do 1º CEB. Esses conhecimentos, atitudes e capacidades são importantes no desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural e da cidadania local, nacional e global. Indo um pouco mais longe, acreditamos que uma EDS que não promova a promoção da diversidade, é uma educação que fica muito aquém das finalidades para que foi pensada: aprender a mudar os comportamentos, envolver-se, ser saudável, pensar criticamente, ser cidadão ativo, agir,

aprender ao longo da vida, valorizar as culturas locais, consumir responsavelmente, viver juntos, respeitar e proteger o ambiente (UNESCO, 2011).

Apesar de termos a consciência de que não conseguimos dar conta de todas as mais valias que este projeto pode ter acarretado para o(as) que nele participaram e que os dados que apresentamos e discutimos se constituem apenas como alguns exemplos do início de desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural, de uma consciência ambiental e de uma cidadania planetária, podemos afirmar que abordagens SDLC-EDS integradas transversalmente no currículo podem desenvolver no(a)s aluno(a)s ferramentas importantes para o aprender a conhecer o estado de emergência do nosso planeta, o caráter holístico do conhecimento e da vida no planeta Terra e aprender a ser mais respeitadores com os outros e com o planeta.

As palavras de Pressoir (2008) parecem-nos as mais adequadas de modo a resumir os efeitos que a educação para a sustentabilidade, integrando a diversidade linguística e cultural pode oferecer:

- Aprender a conhecer - adquirindo instrumentos de compreensão e (re)construção;
- Aprender a ser - valorizando a alteridade e com ela sabendo interagir e dialogar;
- Aprender a fazer - desenvolvendo conhecimentos e capacidades para agir criativa e responsavelmente em todos os ambientes;
- Aprender a transformar-se a si próprios e à sociedade - participando e cooperando com os outros e desenvolvendo uma cidadania local e planetária e uma solidariedade intra e inter geracional e civilizacional.

Tendo com este primeiro momento de análise conseguido compreender qual o contributo da SDLC para o(a)s aluno(a)s do 1º CEB rumo a uma sociedade mais sustentável passemos agora a refletir sobre o projeto de intervenção desenvolvido, de modo a podermos compreender o modo como esta SDLC pode ser desenvolvida no currículo do 1º CEB no quadro de uma educação para a sustentabilidade.

## 2 – Apreciação do projeto de intervenção

Tendo dedicado o ponto anterior à análise dos efeitos do projeto no(a)s aluno(a)s, passamos a refletir sobre o projeto de intervenção em si mesmo, de forma a podermos construir uma resposta às questões:

*Qual o lugar da sensibilização à diversidade linguística e cultural no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável?*

*- Como desenvolver práticas educativas capazes de educar para o desenvolvimento sustentável?*

*- Como articular a sensibilização à diversidade linguística e cultural com as dimensões do desenvolvimento sustentável?*

No ponto anterior verificámos que as práticas por nós concebidas e desenvolvidas, produziram efeitos positivos no(a)s aluno(a)s, interessando-nos tecer uma apreciação sobre a qualidade das atividades propostas. Deste modo, escutámos as vozes dos participantes.

### 2.1 - O projeto na voz do(a)s aluno(a)s

#### Utilidade

A utilidade do projeto para o(a)s aluno(a)s foi, essencialmente, a de aquisição de conhecimentos, tendo apenas um(a) aluno(a) referido o aprender a respeitar os outros.

Quando questionados sobre que tipo de conhecimentos adquiridos, no questionário intermédio, as respostas do(a)s com maior percentagem foram relativas à preservação da água (17,4%) e ao conhecimento sobre os países e continentes (17,4%). Os conhecimentos relacionados com a diversidade linguística foram referidos por 13% do(a)s aluno(a)s (Tabela 26 e Gráfico 27).

Tabela 26– Conhecimentos referidos pelo(a)s aluno(a)s no questionário intermédio

	Frequência
Preservação água	8
Meio local	4
Direitos humanos	2
Diversidade linguística	6
Diversidade cultural	2
Países e continentes	8
Pegada ecológica	3
Línguas oficiais	1
Proteção ambiental	4
Autoconhecimento	1
Cultura povo cigano	1
Muitas coisas	2
Outros	3
Respeito pelos outros	1

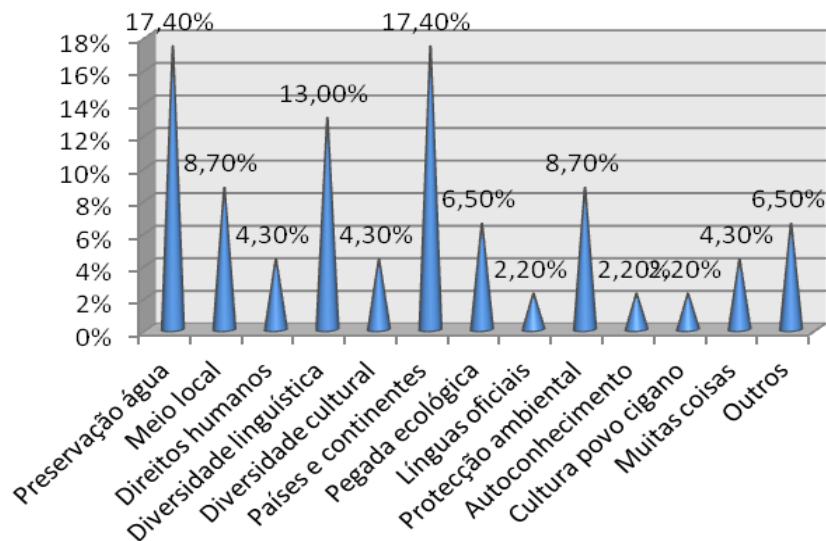


Gráfico 27 – Conhecimentos referidos pelo(a)s aluno(a)s no questionário intermédio

Na questão “O que aprendeste com o projeto?” o(a)s inquirido(a)s salientaram mais do que um tópico, havendo um total de 45 respostas. Se olharmos para as respostas, à luz das dimensões que apresentámos no ponto 1 deste capítulo, denota-se uma clara incidência no domínio ambiental, com 15 respostas (33,3%), seguidas pela dimensão linguístico-cultural, com uma frequência de 11 respostas (24,4%). Na dimensão sócio-económica enquadram-se 7 respostas (15,6%) e na sistémica 8 (17,8%).

No questionário final, as respostas com maior frequência foram o aprender como o mundo é complexo (34,8%) e conhecer melhor os países e continentes (17,4% (Gráfico 28 e Tabela 27). Mais uma vez aqui fica a consciência do conhecimento global e holístico que o(a)s aluno(a)s dizem ter desenvolvido sobre o mundo.

Denota-se que os conhecimentos explicitados por cada aluno foram em menor número do que os no questionário intermédio (23 respostas), devido do questionário ter sido realizado, sete meses após o término do projeto, sendo que muitas aprendizagens referidas no questionário intermédio podem ter sido esquecidas e outras desenvolvidas.

Tabela 27 – Conhecimentos referidos pelos aluno(a)s no questionário final

	<b>Frequência</b>
Povos	1
Países e continentes	4
Línguas	2
Complexidade do mundo	8
Poupar água	1
Diversidade	1
Tolerância e igualdade	1
Problemas ambientais	3
Situações do quotidiano	1
Não respondeu	1

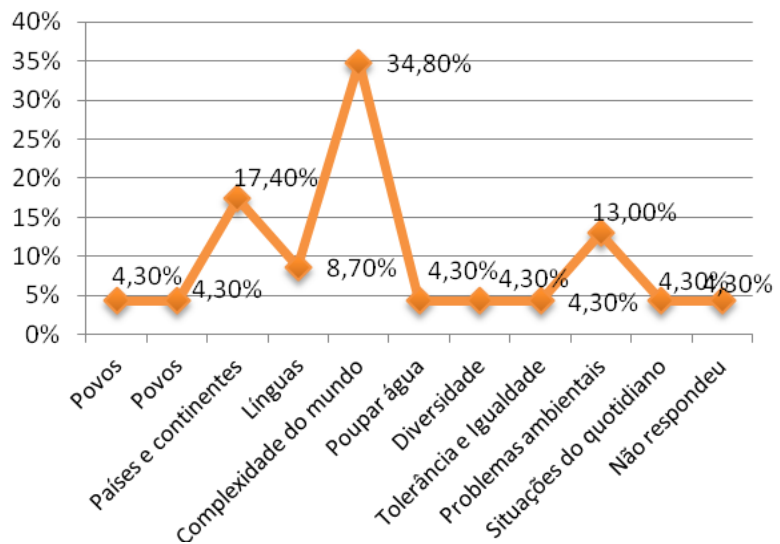


Gráfico 28– Conhecimentos referidos pelos aluno(a)s no questionário final



Verificamos que os conhecimentos que o(a)s aluno(a)s disseram ter adquirido no questionário final (45 respostas) foram em menor número do que os referidos no questionário intermédio (23 respostas). Uma explicação para este acontecimento é, talvez, o fato de ter sido realizado sete meses após o término do projeto, estando as memórias do projeto mais distantes.

Analisando as respostas obtidas no questionário final, verificamos uma tendência completamente diferente da revelada no questionário intermédio. Assim, a dimensão ambiental, linguístico-cultural e a sócio-económica tiveram uma frequência muito menor, de apenas 3, 5 e 4 respostas, respetivamente, tendo a dimensão sistémica tido um aumento, com um total de 8 respostas.

Em termos percentuais, tendo em consideração apenas as 23 respostas, a dimensão ambiental tem uma representatividade de 21,7%, a dimensão linguístico-cultural de 17,4% e a dimensão sócio-económica 19%. A dimensão sistémica aumentou de forma considerável, tendo uma representatividade, neste questionário de 52,2% e representando a maioria dos conhecimentos referidos pelo(a)s aluno(a)s no questionário final.

É visível, pela análise do Gráfico 28, que a maioria refere conhecimentos adquiridos “na viagem virtual” pelos países, pelos diferentes continentes, partindo do meio local. Estes conhecimentos abrangentes permitiram-lhes adquirir uma consciência mais alargada da complexidade do mundo, das suas riquezas linguísticas e culturais, dos seus problemas ambientais e sociais, de modo a “*Saber que o nosso mundo é muito mais do que eu imaginava*” (C), a “*aprender mais sobre o mundo*” (R).

A lógica de trabalho que norteou o projeto de viagem de descoberta do mundo a partir do meio local, passando pelo nosso país e percorrendo um país por continente, possibilitou que as crianças desenvolvessem uma compreensão holística sobre o mundo, sobre as línguas, as culturas, os ecossistemas e os recursos naturais. O facto de a maioria das respostas se enquadrarem na dimensão sistémica permitem-nos afirmar que as crianças desenvolveram uma capacidade de relacionar diferentes problemas e de conceptualizar o conhecimento de forma mais holística. Esta capacidade, nas palavras de Freire (2001), encontra-se explícita na capacidade de ler e de compreender o mundo. Pensamos que estes aluno(a)s sejam capazes de, após a participação no projeto, fazer uma leitura, interpretação e compreensão do mundo, de uma forma mais contextualizada e integrada.

Na entrevista final, realizada dois anos após a participação no projeto, o(a)s aluno(a)s, ao falarem sobre o que se lembravam do projeto, enunciaram, maioritariamente, conhecimentos relativos à dimensão linguístico-cultural e à dimensão sistémica, conforme exemplificam os seguintes testemunhos:

*007G – fizemos tradições... assim sobre o nosso mundo também... estudámos o mundo e depois fizemos vários projetos sobre isso...;*

*005L – estudar ah... várias... <IND>... tradições... sei que uma vez fizemos... que veio cá um senhor de raça cigana;*

*008CL – nós aí aprendíamos mais sobre o mundo e sobre as culturas de outros países;*

*010FO – que as outras pessoas só por terem outra raça não são diferentes de nós+ ah // aprendemos coisas sobre os outros países (...) 014FO – aprendi a respeitar as outras pessoas// ah... que elas só por serem de outra maneira são iguais a nós;*

*021B – eu aprendi que// aprendi sobre os povos também e aprendi novas palavras.*

Tendo em conta estes testemunhos, podemos verificar que a ideia final com que o(a)s aluno(a)s ficaram do projeto foi a de que ele permitiu o desenvolvimento de conhecimentos sobre o mundo e as diferentes línguas e culturas e recursos.

## **Satisfação**

No que se refere à satisfação na participação do projeto, através da análise dos dados obtidos no questionário intermédio, verificamos que a grande maioria, apreciou as atividades propostas pelo projeto (Tabela 28 e Gráfico 29).

Tabela 28- Atividades preferidas pelo(a)s aluno(a)s no questionário intermédio

	Frequência
Ver vídeos e <i>power points</i>	3
Estudar continentes	4
Realizar o jogo da água	1
Explorar a pegada ecológica	2
Conhecer outras culturas	3
Conhecer direitos humanos	1
Participação pais	4
Realizar jogos	2
Tudo	6

Cerca de 23% do(a)s aluno(a)s afirmou ter gostado de tudo, 15,4% salientou ter gostado do estudo dos continentes e da apresentação dos pais e familiares sobre as suas línguas e culturas, 15,4%. 11,5% realçou como fator de satisfação a visualização de vídeos e power-points e a mesma percentagem mencionou ter gostado de conhecer outras culturas.

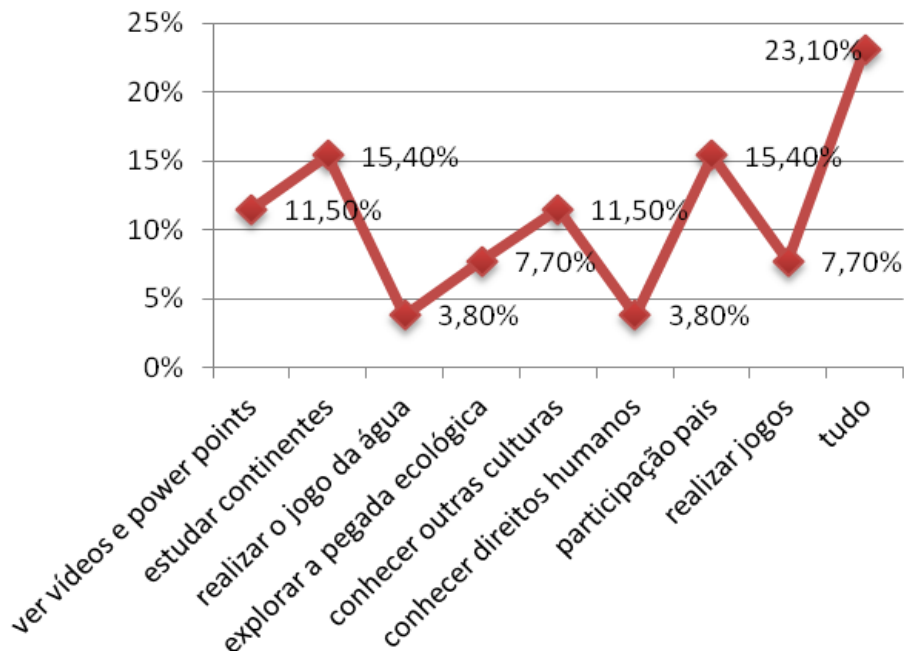


Gráfico 29 – Atividades preferidas pelo(a)s aluno(a)s no questionário intermédio

Relativamente às atividades que afirmaram ter gostado menos estas tiveram pouca incidência, sendo que a maioria (54,5%) respondeu que não existiu nada que não tivesse

gostado (Tabela 29 Gráfico 30).

Tabela 29– Atividades que o(a)s aluno(a)s menos gostaram no questionário intermédio

	Frequência
Nada	12
Alguns jogos	2
Escrita durante a apresentação do país	2
Jogo da água	1
Conhecimento pobreza da África	1
Árvore genealógica das línguas	1
Investigação sobre Eixo	1
Autobiografia	1
Atividades de interior sala	1

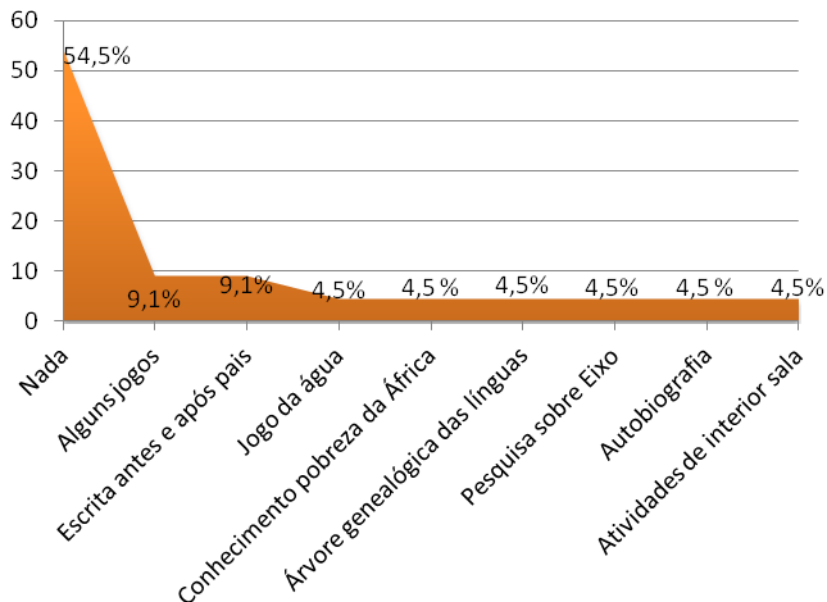


Gráfico 30 – Atividades que o(a)s aluno(a)s menos gostaram no questionário intermédio

No que se refere ao questionário final, aplicado em janeiro de 2010, o(a)s aluno(a)s revelaram o mesmo gosto pelas atividades evidenciado no questionário intermédio, tendo 19% afirmado ter gostado de tudo (Tabela 30).

Tabela 30- Atividades preferidas pelo(a)s aluno(a)s

	Frequência
Tudo	4
Pintura azulejos	6
Participação dos pais	2
Teatro meninos de todas as cores	4
Escrever palavras outras línguas	1
Preservação água	1
Povo inuit	1
Povo munduruku	1
Separação Lixo	1

A maioria especificou uma atividade em particular salientou a pintura do azulejo para a construção do painel “A escola nas bocas do mundo” (29%) e 19% referiu que havia gostado da dramatização da história “Meninos de todas as cores” (Gráfico 31).

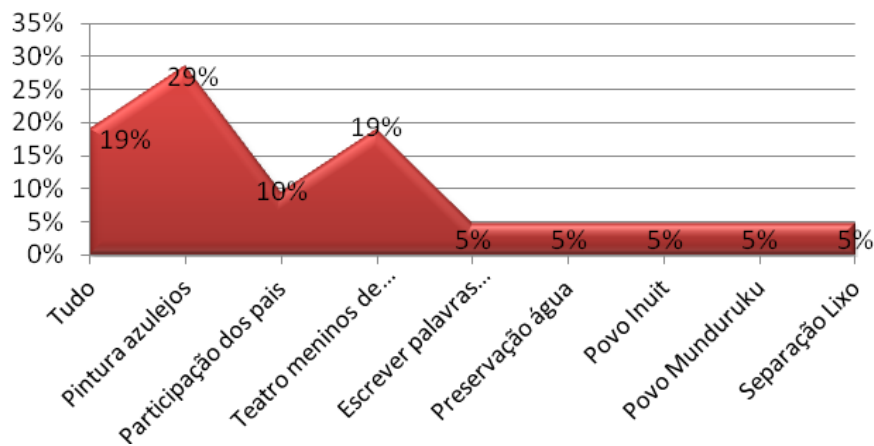


Gráfico 31– Atividades preferidas pelo(a)s aluno(a)s no questionário final

Acerca das atividades de que menos gostaram, 41,2% do(a)s aluno(a)s não salientou nenhuma atividade e as que foram referidas tiveram pouca relevância (Tabela 31 e Gráfico 32).

Tabela 31 – Atividades que o(a)s aluno(a)s menos gostaram no questionário final

	<b>Frequência</b>
Nada	7
Não respondeu	2
Povo inuit	2
Jogo pegada ecológica	1
Atividade distribuição população	1
História Igualim"	1
Presença da câmara de filmar	1
Poucas sessões	2

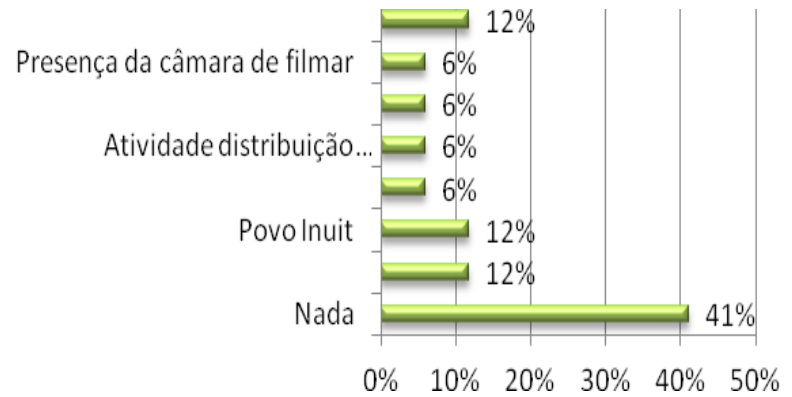


Gráfico 32 – Atividades que o(a)s aluno(a)s menos gostaram no questionário final

Na entrevista final, todo(a)s se lembraram de alguma atividade realizada, à exceção de um(a) aluno(a), que afirmou não se recordar de nenhuma atividade em concreto.

Os restantes foram enunciando algumas atividades, sendo a mais recordada a dramatização da história “Meninos de todas as cores” (3 respostas) e a apresentação dos familiares de alguns aluno(a)s sobre alguns povos ou países (3 respostas). A realização do jogo da separação seletiva dos resíduos sólidos domésticos e a construção do azulejo para o painel “A escola nas bocas do mundo” tiveram 2 respostas e a plantação do carvalho, apenas 1 referência,

Tendo em conta que esta entrevista foi realizada dois anos após a participação do projeto, podemos afirmar que estas foram, efetivamente, as atividades preferidas, aquelas que marcaram o(a)s aluno(a)s e foram significativas ao ponto de não as esquecerem com o passar do tempo, talvez por serem atividades diferentes das que estavam habituados a realizar ou que os levou a refletir em temáticas que os interessou.

Com estes resultados obtidos podemos concluir que, de uma forma geral, as atividades promovidas no nosso projeto foram do agrado do(a)s aluno(a)s, promovendo-lhe satisfação. Esse agrado e satisfação podem ter contribuído para o nível alto de envolvimento obtido pela aplicação da escala proposta por Laevers (1994).

## Transformação

Este indicador foi construído com o intuito de evidenciar a mudança de atitudes que alguns aluno(a)s, durante a entrevista final, foram revelando, nomeadamente no que diz respeito à valorização da diversidade e dos contactos com outros povos.

A maioria do(a)s aluno(a)s, revelou possuir alguns preconceitos em relação ao povo cigano, como vimos no ponto anterior na dimensão linguístico-cultural. Este sentimento em relação ao povo cigano foi atenuado com as atividades desenvolvidas com este projeto, o qual integrou uma sessão com uma apresentação sobre o povo cigano em powerpoint e a presença de um elemento dessa comunidade. A transformação no sentido de uma maior valorização e respeito por este povo, é visível em alguns testemunhos das entrevistas finais, os quais passamos a apresentar:

*029B – eu também/ foi isso/ porque antes nós gozávamos muito com os ciganos*

Para além de terem desenvolvido um maior respeito pelo povo cigano, o(a)s aluno(a)s evidenciaram um maior respeito pela diversidade, no geral, e pelos outros povos e culturas, como se pode ver nos seguintes testemunhos:

*022D – aprendi a respeitar os outros melhor;*

*023CL – não sei/ quando eu via os outros a falarem... por exemplo/ no trabalho da minha mãe há alguns a falarem várias línguas/ que vão para lá viver/ há um egípcio... estrangeiros/ e quando eu os ouvia a falar pensava que aquilo era muito esquisito/ era tipo fora do normal mas com esse trabalho eu aprendi que se calhar eles / quando olhavam para mim e me viam a falar/ também pensavam que eu era fora do normal;*

*027D – os meus pais estavam sempre a julgar as pessoas por terem cores diferentes e eu comecei sempre a dizer mãe/ não julgues as outras pessoas pela aparência...*

A sinceridade patente nestas afirmações permite-nos constatar que, para além de conhecimentos, estes aluno(a)s desenvolveram atitudes de valorização da diversidade e da diferença. O facto da aluna pensar que uma pessoa que fala diferentes línguas era “fora do normal” e depois passar a compreender que afinal ela própria era igual àquela pessoa

porque também ela era “fora do normal” aos olhos dos outros, demonstra uma capacidade adquirida em saber colocar-se no lugar do outro, respeitá-lo e saber olhar para si mesma.

Esta aluna compreendeu

“a oportunidade do encontro do «eu» e do «tu», na afirmação mutuamente apreciadora das diferenças, da alteridade e da diversidade de ideias, opiniões, valores e concepções do mundo e da vida, onde se pode cultivar, como tão bem se diz em língua francesa, «le goût des autres», sem o qual, aliás, nenhum cosmopolitismo faz qualquer sentido...” (Sampaio, 2009, p, 232).

No sentido desta mesma valorização do encontro do “eu” com o “tu”, uma aluna assumiu na entrevista que antes da participação no projeto tinha medo de pessoas que não eram da mesma raça, que perdeu medo a partir das atividades desenvolvidas no projeto:

*024FO – eu aprendi a respeitar as pessoas que não eram da minha raça// eu tinha medo por causa que elas eram diferentes de mim;*

*025E – e passaste a ter mais medo ou ficaste sem medo?;*

*026A – fiquei sem medo nenhum.*

Este testemunho permite-nos concluir que ocorreu alguma transformação ao nível das atitudes face à diversidade linguística e cultural. O desenvolvimento de atitudes de valorização da diversidade é fundamental para a criação de sociedades pacíficas e justas onde a coexistências de diferentes línguas e culturas, de diversidade, seja perspetivada como uma riqueza, um motor de desenvolvimento, uma mais valia.

A transformação de atitudes não foi apenas evidenciada em relação às línguas e culturas, mas também em relação ao ambiente. O(a)s aluno(a)s revelaram uma mudança de atitudes em relação à preservação ambiental patente numa consciencialização maior dos atuais problemas ambientais:

*043G – sim/ tipo eu não/ não separava os lixos mas tenho alguns cuidados que antes não tinha*

*044L – houve uma altura em que todas as semanas eu ia levar o lixo ao ecoponto*



Estes testemunhos revelam-se um forte indicador na compreensão do papel que a sensibilização à diversidade linguística e cultural pode ter numa educação para a sustentabilidade: a mudança, a transformação de atitudes, atitudes essas de respeito para com o outro e o ambiente, baseadas no conhecimento e na perda do medo do desconhecido.

Tendo escutado as vozes do(a)s aluno(a)s e compreendido o que disseram ter gostado mais e menos, para que lhes foi útil a participação no projeto e a mudança de atitudes que evidenciaram, passamos a analisar a opinião da professora acerca das atividades do projeto.

## **2.2 - O projeto na voz da professora**

A apreciação do projeto que obtivemos da professora foi estruturada de uma forma distinta da do(a)s aluno(a)s. Se por um lado com as crianças nos interessava saber se tinham gostado, o que tinham aprendido, o que tinham mudado com as atividades realizadas, por outro, precisávamos de informações mais minuciosas sobre a proposta educativa desenvolvida. Desta forma, recorremos à professora titular que acompanhou todo o processo de planificação, discussão e implementação das sessões, de forma a obter dados acerca da adequação, organização, inovação, envolvimento do(a)s aluno(a)s, resultados obtidos, interdisciplinaridade, relação entre SDLC e EDS e reprodutibilidade das atividades do projeto (cf. Capítulo IV, Secção 5.4).

Para obtermos dados para esta macrocategoria, analisámos o conteúdo da entrevista final (Anexo 9.7) e das fichas de apreciação preenchidas pela professora após a implementação de cada sessão.

Das 21 sessões desenvolvidas, a professora enviou 17 fichas de apreciação, o que corresponde a uma percentagem de 81% das sessões. O motivo pelo qual não enviou as fichas relativas às últimas 4 sessões, certamente, que se prendeu com o excesso de trabalho na escola. Respeitámos esse trabalho e não solicitámos que a colega as enviasse. Organizámos, por categoria, todos os comentários da professora, tecidos nas fichas de apreciação, numa tabela que se encontra em anexo (Anexo 9.8).

## Adequação

Todas as fichas de apreciação das sessões solicitavam a apreciação dos recursos didáticos utilizados, da adequação dos conteúdos abordados e da metodologia de exploração de recursos, numa escala de 1 a 4, sendo 1 *nada adequado*, 2 *pouco adequado*, 3 *adequado* e 4 *muito adequado*.

A professora apreciou estes três itens, nas 17 sessões, no nível 4, muito adequado, com exceção da sessão 13, em que o nível de adequação da metodologia e exploração de recursos foi 3, devido à má condução da atividade por parte da investigadora e que conduziu a um baixo nível de envolvimento do(a)s aluno(a)s, como já explicitámos na secção 1.1 deste capítulo. Para além dos motivos que já expusemos, a professora salienta também que:

*Foram muitas e longas as atividades propostas para esta sessão. A apresentação das imagens deveria ser feita numa outra sessão, apesar de ser este o Dia da Terra. O tempo para realização da experiência e de tudo o que a antecede, deveria ser mais longo (FA, sessão 13).*

Relativamente às restantes sessões, a professora refere que a metodologia aplicada foi adequada ao nível do(a)s aluno(a)s da turma e que os conteúdos foram interessantes e adequados às crianças e aos objetivos propostos, como nos permitem ver as seguintes afirmações:

*Quadro, mapa, imagens registos escritos pelos alunos foram excelentes recursos, dada a capacidade comunicativa dos entrevistados. (FA, sessão 8);*

*Muito adequados por terem culminado num trabalho (mapa com pionés e bandeiras) que permitiu uma perceção global da distribuição demográfica no mundo, dando origem a uma análise reflexiva. (FA, sessão 9);*

*Muito, mas muito interessantes e pertinentes, tendo provocado nos alunos uma forte motivação e curiosidade. Não paravam de colocar questões. (FA, sessão 0).*

Em relação à adequação ao tempo, a professora salienta, algumas vezes, a extensão das atividades para o tempo disponível:

*Bastante pertinentes mas demasiado extensos para o tempo de exploração previsto (FA, sessão 1).*

Quando solicitada a pronunciar-se, na entrevista final, sobre a adequação do projeto, a professora reforçou a ideia presente nas fichas de apreciação das sessões, afirmando que:

*OIO G – (...) como eram aulas/ sessões tão diversificadas/ utilizando materiais tão diferentes/ os próprios audiovisuais sempre presentes/ e as atividades foram sempre pontos de interesse e de... cativaram a atenção dos miúdos// considero que não houve assim nada... negativo...*

Com os dados obtidos podemos dizer que as atividades por nós propostas, na opinião da professora, foram adequadas ao público-alvo, ao tempo e aos objetivos propostos. Reconhecemos que, em algumas sessões, existiam um excesso de atividades, para o tempo previsto, o que condicionou a sua exploração metodológica. Talvez um menor número de atividades, por sessão, associado a um maior número de sessões pudesse ter dado uma melhor organização e adequação às atividades propostas.

## **Organização**

Relativamente à organização, é nosso intento, verificar a opinião da professora sobre a coerência interna entre as atividades propostas, os conteúdos abordados e os resultados obtidos.

A professora salientou um aspeto particular que se prende com a organização do projeto, que foi a preocupação de articulação das atividades desenvolvidas com os conteúdos curriculares a abordar pela professora titular:

*Os conteúdos abordados foram muito importantes e adequados, dada a articulação que tem vindo a ser feita entre as atividades desenvolvidas pela professora de turma e pela professora Susana” (FA, sessão 5).*

Um aspeto forte em termos da organização deste projeto foi a continuidade que a professora titular dava às atividades, temas explorados no âmbito deste projeto, o que forneceu uma coerência muito grande entre atividades, conteúdos e resultados. Com exceção da ficha de apreciação da sessão 13, em todas as outras a professora apenas faz alguns comentários pontuais no que se refere à organização, do tipo:

*As autobiografias que serviram de ponto de partida para a escrita de textos produzidos pelos alunos deveriam ter sido lidas, em primeiro lugar pela professora ou o seu conteúdo ser previamente explorado (FA sessão 2).*

Na entrevista final, a professora salientou, novamente, a questão da interligação entre as sessões:

*004 G –(...) e depois é aquela questão que não se resumiram a trabalhos estanques naquelas aulas /mas havia sempre uma continuidade e interligação com outras atividades e foi sempre um ponto de motivação e interesse para eles.*

Por tudo isto, concluímos que, em termos de organização, a sessão 13 é a que se considera menos bem organizada, pelo que nas restantes não há nada a apontar, de negativo. Temos, a consciência de que, apesar da professora ter considerado o projeto, na sua globalidade, organizado, acreditamos que uma análise mais minuciosa deste indicador poderia dar-nos informações pertinentes no sentido de melhoria de práticas futuras em abordagens EDS-SDL, permitindo uma organização das atividades ainda mais conseguido.

## **Inovação**

Pretendemos agora analisar a originalidade das atividades propostas e da abordagem dos conteúdos, da apresentação de soluções novas e criativas a nível dos processos de ensino.

Recorrendo a dados presentes nas fichas de apreciação, verificamos que a professora considerou o projeto inovador, salientando o uso dos meios audiovisuais e a parceria realizada com alguns familiares:

*Os meios audiovisuais e os restantes materiais utilizados, proporcionaram uma atividade motivadora. Cativando a atenção e o interesse dos alunos (FA, sessão 16);*

*Continuar a trazer à escola elementos da comunidade (FA, sessão 8).*

Mesmo as atividades que, de alguma forma, remetiam para conteúdos já abordados com o(a)s aluno(a)s, quer pela professora titular, quer por entidades externas à escola pela participação em projetos, foram referidas pelo seu caráter original:

*Os conteúdos abordados constituem uma preocupação bastante atual de sustentabilidade do planeta terra, daí nunca ser demais a sua abordagem. (FA, sessão 7);*

*Apesar de ser um conteúdo trabalhado com frequência, é sempre pertinente a sua abordagem, porque para além de ser uma forma de relembrar um assunto tão importante para a preservação do ambiente, há sempre algo novo a acrescentar e o facto de ser tratado por outra pessoa também desperta um interesse diferente. (FA, sessão 15).*

Algumas atividades do domínio ambiental remetiam para temáticas já conhecidas, mas tal não se tornou monótono, nem repetitivo, na perspetiva da professora, uma vez que a forma como foram abordados foi diferente e permitiu a construção de conhecimentos.

Na entrevista final, a professora, numa apreciação global, salientou a criatividade dos temas explorados, práticas não comuns na escola:

*028 G – os temas desenvolvidos pelo projeto que também não são temas vulgarmente utilizados pelo ensino normal... que se usam no dia a dia / no quotidiano/ não é... acho que foram tratados e lá está... a diversidade linguística na escola... a nossa imagem é o português/ o inglês/ o francês/ agora começa o espanhol/ nunca/ nunca imaginando uma diversidade tão grande a ser trabalhada na escola e realmente /resultou//fantástico+*

Na apreciação da professora, o projeto foi inovador, não apenas pela introdução de alguns temas, que não são abordados comumente na sala de aula, como a DLC, mas essencialmente pela adoção de algumas estratégias, como a exploração de vídeos e power-points e a “entrada dos pais, familiares” no contexto de aprendizagem. No contexto particular desta turma, estes fatores trouxeram alguma inovação a este projeto.

## Envolvimento do(a)s aluno(a)s

Desejámos obter a opinião da professora sobre o(a)s aluno(a)s que se envolveram mais e os que se envolveram menos e o nível médio de envolvimento da turma, de forma a podermos comparar esta opinião, com o nível de envolvimento por nós obtido com a utilização da Escala de nível de envolvimento de Leuven (Laevers, 1994; Portugal & Laevers, 2010).

No ponto 1 deste capítulo (ver Secção 1.2.1), apresentámos o valor de nível de envolvimento final de 4 (resultado das médias obtidas, em todas as sessões, cruzando os seis indicadores), correspondente a um alto nível de envolvimento. O nível mais alto de envolvimento foi de 4,4 e o nível mais baixo foi de 3,7. A professora, na entrevista final, afirmou, tendo em conta os parâmetros considerados na escala que utilizámos, que o(a)s aluno(a)s se tinham envolvido muito:

*004 G – ai//gostaram muito/ e envolveram-se mesmo bastante//.*

Numa tentativa de quantificar o nível de envolvimento obtido pelos seus aluno(a)s no projeto, a professora apontou o nível cinco, como o valor a que chegaram alguns elementos:

*016 G – no cinco/ sem dúvida+ .*

Como nível mais baixo de envolvimento a professora apresentou o nível 3, correspondente a um nível médio de envolvimento:

*018 <INT> G – que eram poucos... sei lá // não menos de três.*

O nível mais baixo apresentado pela professora vai ao encontro dos valores por nós encontrados, uma vez que o(a)s aluno(a)s que se envolveram menos nas sessões tiveram um nível médio de 3,3, correspondente a um nível médio de envolvimento. Nenhum(a) aluno(a) se enquadrou, como média final, no nível 5 de envolvimento. Porém, quase todos os oito aluno(a)s observados tiveram alguma frequência no nível 5 em um ou mais do que um indicador.

Quanto ao nível de envolvimento médio da turma, a professora apontou o nível 4, o que de facto confirmamos na nossa análise, correspondente a um nível alto de envolvimento:

*014 G – (...) tendo em conta que era uma turma com aluno(a)s com atitudes bastante... que era necessário interromper a aula para chamar a atenção e que às vezes até perturbavam alguns colegas... tendo em conta esse aspeto... eu daria quatro... sim/ sim...*

Nos comentários que a professora foi colocando nas fichas de apreciação das sessões, eram já visíveis, indícios de um envolvimento muito positivo, dos quais destacamos os seguintes:

*Os recursos utilizados permitiram atingir os objetivos propostos para esta sessão com sucesso, a avaliar pelo empenho constante dos alunos, querendo saber sempre mais (FA, sessão 12);*

*Os alunos estão cada vez mais entusiasmados com o decorrer das sessões (FA, sessão 7);*

*Apesar de ter sido uma sessão em que os alunos não fizeram nenhum trabalho escrito, mantiveram-se sempre “presos” às atividades desenvolvidas, tendo feito muitas intervenções orais adequadas e pertinentes (FA, sessão 4);*

*O aspeto lúdico, em grupo e os materiais reais utilizados, com informação muito útil para consulta, foram explorados de uma forma pedagogicamente correta, a avaliar pela curiosidade e empenho das crianças (FA, sessão 15).*

Como vimos neste ponto, o(a)s aluno(a)s envolveram-se de forma muito positiva, na apreciação da professora titular de turma, opinião essa concordante com os dados que obtivemos com a utilização da escala. Vejamos o que ela tem a dizer sobre os resultados obtidos com as atividades desenvolvidas.

## Resultados obtidos

Ao pretender obter a opinião da professora sobre os resultados obtidos pretendemos explicar as mais valias para o(a)s participantes, com a participação no projeto, em termos de resultados de aprendizagem e de conhecimentos, atitudes e capacidades desenvolvidos.

Apesar de já termos apresentado no ponto anterior os efeitos do projeto, em termos do desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades, os quais integrámos em diferentes dimensões linguístico-cultural, ambiental, sócio-económico e sistémica, quisemos completar a nossa análise com a opinião da professora envolvida.

Nas fichas de apreciação, a professora salientou o desenvolvimento de conhecimentos, de uma forma geral, relacionados com os conteúdos abordados:

*As opções metodológicas aplicadas foram também adequadas, promovendo a aquisição de conhecimentos significativos para os alunos (FA, sessão 16);*

*A forma lúdica como que decorreu a sessão e os recursos utilizados foram facilitadores da aprendizagem dos conteúdos abordados (FA, sessão 7).*

Para além dos conhecimentos, a professora salientou, também o desenvolvimento de uma consciência sobre os comportamentos corretos e incorretos em relação ao ambiente:

*Os alunos rapidamente descobriram o significado dos cartões e se consciencializaram das atitudes menos corretas que todos cometemos no dia a dia (FA, sessão 7).*

Já na entrevista final, a professora salientou, num primeiro momento, a aquisição de conhecimentos específicos da dimensão linguístico-cultural, como uma mais valia para si e para os seus aluno(a)s:

*002 G – (...) foi um projeto que permitiu adquirir tanto aos alunos como a mim /adquirir um leque de conhecimentos abrangente acerca de vários povos do mundo ao nível linguístico e cultural;*

*032 G – vantagens/ foi que eles ficaram com um leque bastante alargado ao nível da quantidade de línguas que há pelo mundo e... pronto/ e mesmo aquelas palavras e aquilo que eles conseguiram estabelecer alguns pequenos diálogos... acho*



*que enriqueceu bastante... também desmistificar aquela ideia de duas ou três línguas...*

Quando questionada sobre o desenvolvimento de competências dos seus aluno(a)s no que se refere às áreas curriculares do 1º CEB, a professora salienta, claramente, o desenvolvimento do conhecimento do mundo, a capacidade de resolução de problemas e a capacidade de comunicação:

*042 G – ai/ sim/ sim... em estudo do meio claramente... quarto ano/ conhecimento do mundo acho que foram claramente trabalhadas as competências de estudo do meio e depois temos a matemática quando entramos naquelas questões do... ai// como era? do valor das moedas // da distribuição da riqueza/ do valor monetário.. ahm... fizeram imensos// revelaram competências ao nível da resolução de problemas/ ao nível da comunicação tanto ao nível da matemática/ da língua portuguesa e do estudo do meio acho que // foi muito abrangente...*

Com este excerto podemos verificar que, apesar de numa forma genérica, a professora reconhecer o desenvolvimento de conhecimentos relacionados com as línguas e culturas, ela reconhece também o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades relacionadas com outras áreas de conhecimento. Acreditamos que os resultados obtidos foram o fruto, não apenas das temáticas abordadas, das estratégias utilizados, dos recursos didáticos explorados, mas também da continuidade que a própria professora dava às atividades, articulando-as nas suas aulas com as atividades que desenvolvia.

## **Interdisciplinaridade**

Procurámos, no discurso da professora, evidências da necessidade e importância da abordagem da SDLC no âmbito da EDS, de uma forma interdisciplinar. Como podemos observar com os testemunhos abaixo apresentados, a forma como o projeto foi concebido e implementado vai além das barreiras disciplinares, uma vez que integra e interliga conteúdos de áreas de conhecimento diferentes:

038 G – (...) nunca houve nenhuma sessão onde não se pudesse enquadrar conteúdos programáticos... todas as áreas foram trabalhadas... língua portuguesa/ estudo do meio/ matemática/ nas áreas das expressões;

040 G <SIL> – as menos privilegiada/ eh pá // só se for dentro da área das expressões/ educação física/ porque de resto foi tudo estudo do meio/ matemática/ língua portuguesa/ expressão plástica/ expressão dramática/ eu acho que foram trabalhadas todas as áreas.

Mesmo a área das tecnologias de informação e comunicação foi integrada, de forma inesperada, na realização da atividade da construção da autobiografia na sessão 1, por solicitação do(a)s aluno(a)s e da professora titular:

*Muito interesse revelado por todos os alunos em enviar as autobiografias, por mail, tanto para a professora da turma como para a professora Susana, para serem corrigidas e expostas, com as respetivas fotos. Aspeto que promove a autonomia no uso das tecnologias da comunicação. Todos estão empenhados em criar o seu próprio e-mail. Os que ainda não têm enviam através de um colega (FA, sessão 3).*

Como vimos, as temáticas abordadas neste projeto, como a proteção ambiental, os direitos humanos, a diversidade linguística e cultural, o conhecimento do mundo de uma forma holística e a capacidade de relacionar globalidade/localidade, não cabem dentro das fronteiras de uma disciplina, ou de algumas disciplinas.

Tal acontece porque a educação para a sustentabilidade, integradora da diversidade linguística e cultural, ultrapassa os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento e apela à compreensão da unidade e complexidade do conhecimento.

A interdisciplinaridade do projeto foi assente numa relação que acreditamos ser fundamental entre SDLC e EDS.

## **Relação sensibilização à diversidade linguística e cultural e educação para o desenvolvimento sustentável**

As abordagens EDS e SDLC, como vimos no enquadramento teórico deste estudo, têm um percurso ainda recente. Sendo um dos nossos principais objetivos investigativos mostrar como esses caminhos se podem cruzar, não poderíamos deixar de questionar a professora sobre esta ligação:

*060 G – ... é que uma coisa não está desligada da outra... de maneira nenhuma+;*

*064 G <INT> tem uma ligação... eu acho que sim... até porque é mais uma vertente a conhecer das diferentes sociedades como ponto de partida... eu acho que tem sempre ligação...*

A professora identifica a relação entre estas duas abordagens e salienta a ideia de que a DLC abordada na perspetiva de uma EDS deve ser considerada como um ponto de partida para um melhor conhecimento do mundo e das sociedades, uma vez que estão relacionadas.

A SDLC, no quadro de uma EDS, pode constituir-se no 1º CEB como uma forma de articular os conhecimentos de diferentes áreas, uma forma distinta de desenvolver um projeto curricular de turma que promova quer conhecimentos de áreas específicas, quer o desenvolvimento de atitudes e de capacidade de pensar holística e globalmente.

### **Reprodutibilidade**

O último indicador que apreciámos, a partir da voz da professora, refere-se à reprodutibilidade do projeto, isto é, à possibilidade de ser realizado outra vez, em contextos diferentes.

Neste sentido, a professora afirmou que para este projeto possa ser desenvolvido por ela com turmas futuras seria necessário adaptá-lo às necessidades, motivações do(a)s aluno(a)s:

*044 G – é assim eu fiquei com vontade de o implementar entre parêntesis... por isso é que eu sugeri que gostava de ficar com o material/ agora é assim... fiquei com vontade de o aplicar... dependendo do grupo-turma que tenha/ do ano que tenha/ adaptar// adaptar o que foi feito ao grupo turma/ mas desenvolver algumas atividades que foram feitas nesse âmbito porque acho que é muito enriquecedor...;*

*066 G – pretendo/ pretendo da forma que já expliquei // não digo que o irei aplicar com todos os alunos que tenha // depende // agora que gostava de aplicar... imagine que este ano agarrei num grupo de alunos do primeiro ano tudo indica que os levarei até ao quarto/ por isso...*

No seu discurso não se notou receio de abordar a temática da SDLC no quadro de uma EDS, apesar de nunca ter participado em nenhuma formação nesta área.

Este testemunho revela-nos a possibilidade deste projeto poder ser facilmente aceite por outras professoras, desde que adaptado ao(a)s aluno(a)s. Mas para que tal possa acontecer, de forma adequada, importa que os professores sejam alvo de uma formação formal ou informal, na área da educação para a sustentabilidade, com enfoque na diversidade linguística e cultural. Isto porque a professora participante neste estudo apenas afirmou ser capaz de implementar este projeto ou atividades deste projeto, uma vez que participou, de forma informal, no seu processo de construção e implementação. Para professores que nunca tenham ouvido falar de sensibilização à diversidade linguística e cultural ou de educação para o desenvolvimento sustentável, com enfoque na diversidade linguística e cultural, a implementação deste projeto poderia ser difícil.

Com os resultados obtidos na análise das vozes do(a)s aluno(a)s e da voz da professora titular, acreditamos possuir indicadores suficientes para tecer uma resposta às nossas questões de investigação: *Qual o lugar da sensibilização no currículo do 1º CEB no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável?*

Os dados analisados permitem-nos afirmar que a SDLC é uma parte importante da educação para a sustentabilidade, uma vez que as línguas constituem-se

«accès à des sources de connaissances plus nombreuses et plus diversifiées, ils contribuent – en ouvrant l’esprit sur l’altérité – à développer des valeurs

fundamentales comme le refus de l'intolérance religieuse, xénophobe ou raciste et permet à l'apprenant de relativiser sa propre culture et de modifier sa représentation de l'univers» (Bajard, 2001: 39).

Assim, a SDLC deve ser desenvolvida no quadro das preocupações de uma educação para a sustentabilidade, de forma interdisciplinar com as áreas do currículo do 1º CEB, numa abordagem em que língua-cultura-sociedade-ambiente e economia sejam abordados de forma coerente e transversal, em que “a diversidade lingüística, como a diversidade biológica, cultural, de ideias, de sentimentos..., (sejam vistas como) unha bendición” (Moure, 2011, p. 12).

À pergunta *Como conceber, implementar, avaliar e reconstruir práticas educativas capazes de educar para o desenvolvimento sustentável?* acreditamos que práticas educativas de educação para a sustentabilidade devem ser concebidas, sempre que possível de forma colaborativa com outros profissionais de educação, sejam eles professores nas escolas, formadores ou investigadores. Essas práticas importa serem concebidas tendo em conta as dimensões do desenvolvimento sustentável definidas pela UNESCO (2005) e os conteúdos das diferentes áreas do currículo do 1º CEB, de forma articulada.

A avaliação destas práticas deve ser feita pelo professor, de forma regular, de forma a compreender não só os seus efeitos no(a)s aluno(a)s, mas também identificar as estratégias e atividades que estão a “resultar”, ou não. Tal é possível, como vimos pela aplicação de inquéritos por questionário ou entrevistas ao(a)s aluno(a)s, mas também pela utilização da Escala de nível de envolvimento de Leuven que, como vimos, pode oferecer fortes indicadores sobre o envolvimento do(a)s aluno(a)s nas atividades, mas também sobre a qualidade das práticas oferecidas. Os dados recolhidos por estes instrumentos tornam-se fundamentais no sentido de reconstruir novas práticas, seguindo a espiral de planificação, ação, reflexão, reconstrução.

Da análise das vozes do(a)s aluno(a)s e da professora podemos verificar que o projeto desenvolvido promoveu, não só um alto nível de envolvimento e o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades, como também uma grande satisfação. Também fomentou a transformação de alguns comportamentos e atitudes face aos recursos naturais e face a outros sujeitos, de outras línguas e culturas.

Estando a “utilidade” das abordagens SDLC-EDS evidenciada na análise dos nossos dados, uma apreciação do projeto na sua globalidade foi também construída.

Assim, para a professora titular, o projeto “Do meu mundo vejo o outro e os seu mundo” foi adequado, organizado, inovador e interdisciplinar. Proporcionou resultados muito positivos no(a)s aluno(a)s, proporcionando um envolvimento muito positivo. Acreditando que é uma mais valia abordar a educação para o desenvolvimento sustentável a partir da diversidade linguística e cultural, a professora salientou a capacidade de reprodutibilidade das atividades propostas, desde que adequadas à turma (motivações, características, idade).

Os resultados obtidos neste estudo permitem-nos, não apenas construir uma resposta às nossas questões de investigação, como também elaborar algumas ideias sobre como pode, um currículo do 1º CEB, ser erigido sobre os pilares da diversidade e sustentabilidade. É sobre a explanação das nossas ideias, fruto dos dados obtidos, acerca da um currículo para a diversidade e a sustentabilidade, como forma de educar para conviver com o outro e com o planeta, que refletiremos no último capítulo deste trabalho.

**Em síntese...**

O papel da sensibilização à diversidade linguística e cultural no desenvolvimento da valorização das línguas, das culturas e do outro ganha maior relevância se contribuir para o desenvolvimento de uma consciência do mundo. Através de um trabalho cujo enfoque é a diversidade linguística e cultural, vimos que é possível contribuir para uma educação para o desenvolvimento sustentável, isto é, contribuir para que o(a)s aluno(a)s aprendam a ler e compreender o mundo, reconhecendo a complexidade dos seus problemas.

Na linha da Educação Experiencial pressupõe-se que, quanto mais elevado for o grau de envolvimento das crianças, maior será a aprendizagem, já que quando a criança se envolve nas atividades educativas está simultaneamente a desenvolver capacidades a diferentes níveis (pessoal, social, motor, linguístico) (Laevers, 2000). Os valores médios de nível de envolvimento por nós obtidos variam entre um mínimo de 3,7 e um máximo de 4,4, com uma média de 4. Estes três valores situam-se num nível de envolvimento alto, revelador de realização de atividades com momentos intensos de implicação.

Recorrendo às palavras de Laevers (1995), um espaço educacional que não promova momentos de elevada concentração e de prazer na descoberta não contribuirá para que as crianças possam atingir o seu desenvolvimento pleno.

Tendo em conta esta ideia, com os resultados obtidos podemos afirmar que o projeto por nós desenvolvido permitiu o desenvolvimento do(a)s aluno(a)s, desenvolvimento esse expresso na reconstrução de atitudes, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades importantes na construção de uma cidadania global, que exige também o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural. Além disso, vimos que este tipo de abordagem interdisciplinar promove uma capacidade sistémica de relacionar diferentes áreas de conhecimento e de compreender que as ações individuais e locais têm efeitos a nível global.

Neste sentido, o trabalho com a diversidade linguística e cultural pode e deve ser considerado no âmbito de uma educação para a sustentabilidade, lembrando “*o desafio do desenvolvimento sustentável como multiculturalidade e diversidade*” (Carneiro, 2008, p. 80).

## **CAPÍTULO VI**

**UM CURRÍCULO PARA A DIVERSIDADE E A  
SUSTENTABILIDADE:**

**EDUCAR PARA (CON)VIVER COM O OUTRO E COM O  
PLANETA**



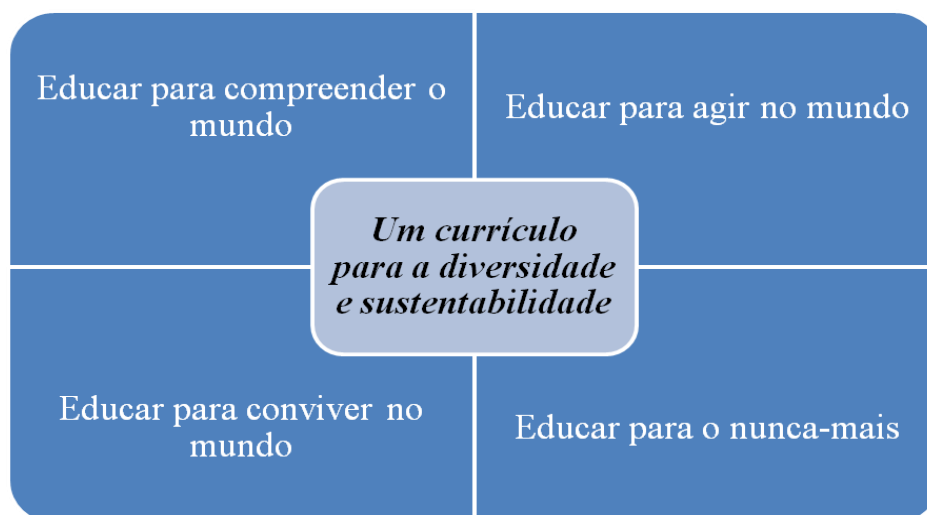


## Nota introdutória

Fazendo uma retrospectiva do trabalho apresentado até ao presente momento, salientamos os temas que compõem o enquadramento teórico, a educação para o desenvolvimento sustentável e a sensibilização à diversidade linguística e cultural, no quadro em que se baseia o projeto de intervenção “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”.

Com o desenvolvimento do projeto de intervenção e com a análise de dados confirmámos muitas das ideias expressas no enquadramento conceptual do nosso estudo, o que nos fez compreender, de modo mais claro, o que pode ser um currículo para a diversidade na escola dos dias de hoje. Por esse motivo, neste capítulo, passamos a adotar um discurso mais normativo de dever, expressão de aspetos que o desenvolvimento do projeto nos permitiu compreender.

Tornou-se mais claro o que pode ser um currículo para a diversidade e sustentabilidade nos primeiros anos de escolaridade. De outro modo, podemos dizer que se tratará de um currículo organizado em quatro grandes dimensões (Esquema 22) (veja-se, entre outros, Candau, 2007; Rios, 2003).



Esquema 23 – Dimensões de um currículo para a diversidade e sustentabilidade

Consideramos que estes pilares não possuem nenhuma hierarquia de grau de importância, estando intrinsecamente ligados entre si, um levando ao desenvolvimento do

outro, articulando-se entre si numa espiral de conhecimento. É sobre a explicitação de cada uma destas dimensões que incidirá este capítulo, encarado como um conjunto de pistas para o desenvolvimento de um currículo para a diversidade e sustentabilidade.

## **1 - Educar para compreender o mundo**

Consideramos essencial num currículo para a diversidade e sustentabilidade uma dimensão de compreensão do mundo, compreensão no sentido de aquisição e (re)construção de conhecimentos.

A promoção de atividades de EDS em que a SDLC se integra permite o desenvolvimento, como vimos na análise de dados desta investigação, de uma maior compreensão do mundo, da sua complexidade, dos seus problemas e da sua riqueza.

Num currículo para a diversidade e sustentabilidade importa que sejam desenvolvidas atividades em que o(a)s aluno(a)s possam compreender melhor o seu meio local, através de trabalhos de investigação, de atividades de interação com o ambiente, com elementos da comunidade, num processo de partilha de conhecimentos relevantes sobre o meio, entre outros. Estas atividades não podem esquecer a diversidade linguística e cultural da(s) comunidade(s), os problemas ambientais e sociais existentes, os recursos económicos e sociais, as tradições, costumes e fatos históricos locais.

Este conhecimento local deve ser alargado para um nível nacional, em que as crianças possam reconhecer as riquezas da comunidade mais alargada em que se integram, bem como os problemas com que se confronta. “Viajar” pelas diferentes regiões, reconhecer as suas características ao nível do clima, do relevo, da gastronomia, dos problemas ambientais e sociais, das tradições, das atividades económicas e das diferentes formas de falar (diversidade intralinguística) e de estar, é fundamental para o desenvolvimento de uma cidadania nacional. Esta cidadania nacional, expressa num melhor conhecimento do nosso país, precisa, ainda, de ser alargada a um nível planetário. Por outras palavras, ao(a)s aluno(a)s importa serem oferecidas experiências que os façam sentir-se cidadãos esclarecidos do mundo. Tal “confere à escola, numa dimensão planetária, a enorme responsabilidade de conduzir a humanidade para um estágio de

consciencialização que as proteja das irracionalidades locais e globais” (Silveira, 2005, p. 9).

Este estágio de consciencialização à escala planetária, assente no desenvolvimento do conhecimento do(a)s aluno(a)s, oferece-lhes a compreensão dos problemas de sustentabilidade com que nos defrontamos, em termos ambientais, sociais, culturais e económicos.

As atividades de uma EDS em que a DLC se integra podem ser uma forma de promover um conhecimento alargado e sistémico do mundo em que vivemos. Uma “viagem”, pelos diferentes continentes, em que a diversidade de línguas e de modos de viver seja abordada a par de um reconhecimento de problemas sociais, ambientais e económicos que se assumem como desafios à humanidade, deve fazer parte de um currículo com estas preocupações.

É evidente que a vida quotidiana tem que se constituir como referência permanente da ação educacional, pois é no quotidiano que o(a)s aluno(a)s constroem a sua vida, no plano pessoal, coletivo e global. Porém, essa dimensão localizada da vida quotidiana necessita de ser enriquecida com o conhecimento sobre o mundo, em geral, proporcionando a compreensão de que todos nós somos, ao mesmo tempo, cidadãos de nações diferentes e do mundo.

Salientamos, que a viagem que preconizamos pelo meio local, nacional e planetário, não pode deixar de ser alicerçada numa educação para o pensamento crítico do(a)s aluno(a)s (Costa, 2007; Oliveira, 2011; Tenreiro-Vieira, 2000; Vieira, 2005), conducente à aquisição de conhecimentos de uma melhor compreensão do mundo e ao desenvolvimento de atitudes necessárias à tomada de decisões adequadas e fundamentadas. Como salienta Martins, “o exercício dos direitos e deveres dos cidadãos exige conhecimento sobre a natureza das situações e problemas sobre as quais é chamado a pronunciar-se” (2006, p. 17).

Partir da diversidade de línguas e culturas vistas como reservas de conhecimento (Hagège, 2000; Maffi, 1998, 2001; Mühlhäusler, 2004; Santos-Duarte, 2007; Zaragoza, 2001, 2005) para se educar para a sustentabilidade é um desafio que se coloca às práticas educativas, práticas essas que, habitualmente, não explicitam o papel fundamental que a diversidade linguística e cultural assume na criação, transmissão e perpetuação do conhecimento sobre a preservação global da natureza (incluindo o ser humano como parte

constituente da natureza). Reforçando esta ideia, a diretora geral da UNESCO, Bokova, afirmava, na sessão de abertura da conferência *Education for sustainable development in support of cultural and biological diversity*, que

“Sustainable development needs to build on cultural and biological diversity (..) Our thinking is clear: societies and ecosystems are more resilient when they make the most of their diversity (...) To be sustainable, development should build on this. (...). Cultural diversity multiplies the sources of knowledge and innovation for responding to climate change in ways that are sustainable. It is a source of resilience in a context of uncertainty and pressure” (2011, p. 2).

Esta afirmação revela o reconhecimento de que a diversidade linguística e cultural tem um papel fundamental na promoção da sustentabilidade, pela multiplicidade de interpretações, de opções, de possíveis soluções para a construção de um futuro melhor para a humanidade.

Os dados recolhidos nesta investigação permitem-nos afirmar que a integração da DLC é possível e proveitosa para o(a)s aluno(a)s em termos do desenvolvimento de atitudes e capacidades e de (re)construção de conhecimentos, contribuindo para que possam compreender melhor os outros e a realidade que os envolve, como tão bem fica claro neste testemunho de um(a) aluno(a) (presente no questionário final) que já apresentámos no capítulo anterior, mas que voltamos a recuperar pela sua importância:

*Neste projeto aprendi diversas coisas acerca de mim e do meio onde vivo, para depois estudar o meu país e por fim os vários continentes e oceanos. Tomar estes conhecimentos permite-nos compreender o outro e o mundo em que vivo (F.A).*

Esta afirmação é apenas um exemplo de como uma “viagem virtual” pelo mundo pode permitir que os nosso(a)s aluno(a)s compreendam melhor os outros e o planeta onde habitam. Um trabalho desenvolvido com o objetivo de proporcionar um conhecimento alargado do mundo acarreta vantagens, como explicitámos no capítulo anterior, podendo sintetizar-se no desenvolvimento de uma consciência sistémica do conhecimento, pelo reconhecimento de que os problemas ambientais e sociais não são apenas causados por fatores físicos ou biológicos, mas também por elementos sociais, económicos, políticos, históricos, linguísticos e culturais (Tilbury, 1995). Essa visão global e sistémica do conhecimento, em detrimento de uma visão espantilhada (Morin, 2004) pode ser oferecida

pelos viagens, pelo contacto com outros povos e culturas, pelas leituras, pelas investigações individuais, pelo acesso a plataformas de diálogo e de entendimento. Porém, como nem todos os nosso(a)s aluno(a)s têm essas experiências, cabe à escola oferecê-las, trazendo um pouco do mundo para dentro da sala de aula.

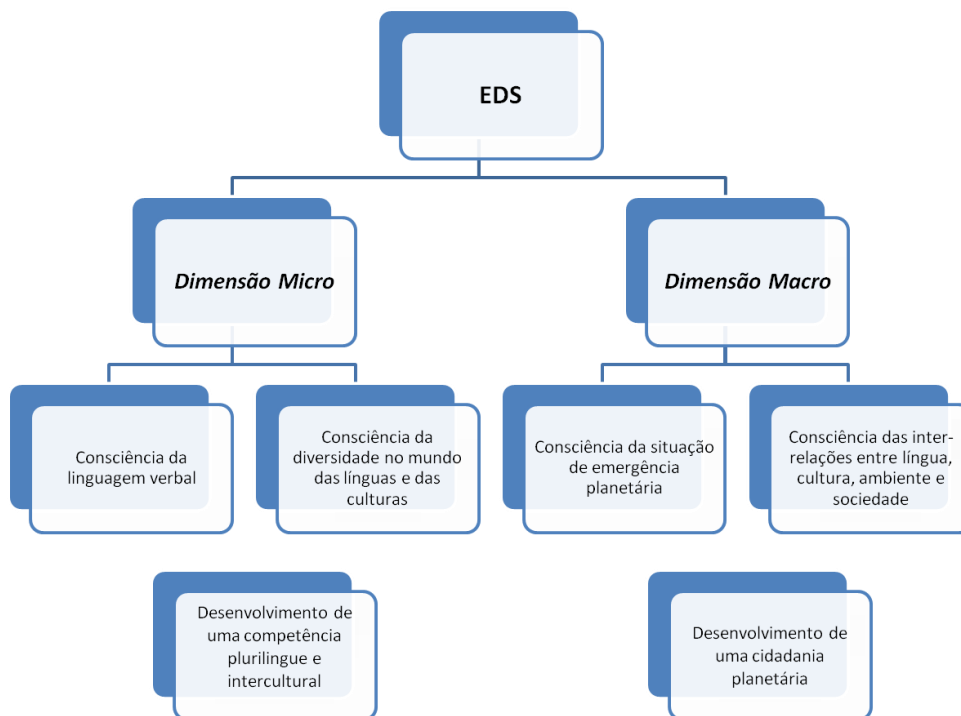
Sendo o mundo “do tamanho do conhecimento que temos dele” (Rios, 2006, p. 82), é necessário que os nosso(a)s aluno(a)s vivenciem experiências que lhes permitam desenvolver um olhar crítico e holístico acerca da realidade envolvente e da situação do mundo atual com conhecimento de causa, um conhecimento esclarecido e fomentando num constante processo de aprender a aprender. Este foi o mote do nosso projeto de intervenção: aumentar o conhecimento do mundo, expresso nas palavras de duas alunas (questionário final), do seguinte modo:

*Saber que o nosso mundo é muito mais do que eu imaginava (C);*

*O mais importante foi-nos pôr a par com as situações do dia a dia (A).*

O projeto realizado aumentou a nossa compreensão de como pode ser possível a construção de um conhecimento sobre o local e o global nos primeiros anos de escolaridade. A dimensão de globalidade e de complexidade do conhecimento não se assume como um obstáculo à construção do conhecimento especializado em cada uma das áreas disciplinares. Indo mais além, podemos afirmar que a promoção de abordagens focalizadas no trabalho com as línguas e culturas à luz de uma educação para a sustentabilidade (integradas de forma transversal no currículo) permite a construção do pensamento complexo, global, sistémico, articulado e favorece, simultaneamente, a compreensão da lógica da organização do conhecimento por áreas ou por disciplinas.

Elegendo a SDLC como foco de uma EDS, pode-se, assim, desde cedo, explorar o conhecimento do mundo, numa dimensão macro e numa dimensão micro, que apresentamos no Esquema 23.



Esquema 24 – Dimensões de uma EDS

A EDS, perspectivada numa macro dimensão, almeja, no nosso entendimento, e à luz dos dados obtidos, promover no(a)s aluno(a)s, por um lado, uma consciencialização da situação atual de emergência planetária e, por outro lado, das interligações entre língua, cultura, ambiente e sociedade. Esta dupla consciencialização pode conduzir a um estágio de compreensão do mundo, necessário no desenvolvimento de uma cidadania planetária.

Analisada num nível micro, a EDS, focalizada na DLC, contribui para a consciencialização do fenómeno da linguagem verbal, da sua diversidade e, conseqüentemente, da diversidade do mundo das línguas e das culturas. Essa consciencialização integra os aspetos mais específicos o funcionamento da linguagem verbal e das suas variedades nos espaços, da compreensão do fenómeno do diálogo e da comunicação intercultural, da interação entre sujeitos, falantes de línguas e culturas.

Estas duas dimensões - micro e macro - da EDS podem potenciar o desenvolvimento de uma EDS de uma forma transversal e holística e a compreensão de que, parafraseando Gardner (2006), o conhecimento sobre o mundo é necessário não apenas porque o mundo é fascinante mas sim pela necessidade de o tornar um lugar melhor.

É esta a justificação de integrarmos num currículo para a diversidade e sustentabilidade uma dimensão clara de compreensão do mundo: preparar os nosso(a)s aluno(a)s para tornarem o mundo um lugar melhor. Só este conhecimento vai permitir que possam agir, de forma consciente, no mundo em que vivemos.

## 2 - Educar para agir no mundo

Sublinhamos a importância de se incluir no currículo dos primeiros anos de escolaridade uma dimensão de compreensão do mundo, que pode permitir o desenvolvimento, ns crianças, de uma cultura geral forte, um conhecimento global, uma melhor compreensão do mundo e, por conseguinte, uma capacidade mais criativa de agir sobre ele. Capacidade esta integrada numa dimensão educativa a que designamos *educar para agir sobre o mundo*.

Como duas faces de uma mesma moeda, a educação oferece, por um lado, conhecimentos e referenciais teóricos mas, por outro, motivação, justificação para adquirir e aplicar capacidades e habilidades de ação. Na nossa perspetiva, um currículo para a diversidade e sustentabilidade tem como um grande desafio preparar as crianças para saberem agir em contextos de diversidade, de instabilidade, de insustentabilidade, de mudanças rápidas, de adaptações constantes a novos papéis e funções sociais, a novas necessidades e exigências da sociedade. Ou seja, uma necessidade de (re)adaptação constante do agir no, com e sobre o mundo, mas com uma finalidade bem clara.

Um mito forte que se constitui como um obstáculo à promoção da sustentabilidade e diversidade é a dificuldade dos indivíduos identificarem as interações entre as consequências locais e globais, entre o desenvolvimento social, ambiental e económico, pois não estão preparados para pensar holisticamente, isto é, relacionando as diversas áreas de conhecimento. Tal acontece porque a educação tem vindo a capacitar o(a)s aluno(a)s para pensar, essencialmente de uma forma compartimentada, o que condiciona, não só a construção do seu conhecimento e pensamento, bem como a compreensão da necessidade de ação e a capacidade de ação (Pellaud, 2002).

Projetos interdisciplinares como o que construímos e implementámos revelam-nos possibilidades educativas capazes de conduzir as crianças para uma ação mais consciente



no planeta e com o outro. De realçar aqui algumas atividades que o pretendem alcançar, tais como a separação de resíduos sólidos domésticos, a plantação de árvores, a discussão e a adoção de estratégias de poupança da água, a reflexão sobre causas e consequências locais e globais de poluição, do degelo e de outros problemas ambientais, o reconhecimento das assimetrias na distribuição da população e de bens e recursos, a reflexão sobre a pegada ecológica individual, desenvolvidas a par de atividades de contacto direto e indireto com pessoas de outras línguas e culturas.

Tal como salientámos, na análise de dados, o(a)s aluno(a)s que participaram neste estudo revelaram compreender que o que se faz localmente tem efeitos globais e as práticas globais têm efeitos locais. Compreenderam que problemas ambientais locais têm consequências à escala mundial, que problemas de natureza económica, social ou ambiental podem contribuir para a extinção de línguas ou para a diminuição do número dos seus falantes, colocando-as em risco de extinção. Apesar de evidenciarem assumir práticas mais sustentáveis no seu quotidiano, reconhecem que a mudança de práticas, no global, é difícil e apenas possível a partir de uma ação individual consciente,

*100 CL – ah/ aquele país tem de mudar mas não pensam que para mudarem nós temos primeiro que mudar/ tomar uma atitude e mudarmos nós primeiro+ (...) é assim/ eu acho que as pessoas deviam começar todas a mudar e depois sabe-se lá se as outras pessoas não viam e também seguiam o que as outras faziam+*

A consciência revelada por esta aluna mostra-nos a importância da educação para a sustentabilidade vista como uma educação para um futuro melhor. Educar os nosso(a)s aluno(a)s para a mudança e para a adoção de práticas e comportamentos sustentáveis e valorizadores da diversidade é o primeiro passo para a mudança da humanidade. É um pequeno passo, mas em todas as escolas, com todo(a)s os professore(a)s e todo(a)s o(a)s aluno(a)s, se este trabalho for concretizado, o efeito de contágio, o efeito multiplicador da ação conduzirá, certamente, a mudanças globais, pois “sabe-se lá se as outras pessoas não viam e também seguiam o que as outras faziam”.

Mais do que nunca, importa que a escola eduque os seus aluno(a)s para a necessidade de agirem como se fossem “global villagers” (Zhao, 2009, p. 60) e de se comportarem como condóminos conscientes, neste imenso condomínio global que é o nosso planeta, zelando, cuidadosamente, pelas partes comuns (Martins, J., 2008). Indo

mais longe, e utilizando as palavras de Zhao, todos os cidadãos “for their sake and the sake of the whole village (...) have to learn to live together peacefully and productively (...) and schools must educate students to become competent citizens of the global village” (2009, p. 60).

Um currículo focalizado na diversidade e sustentabilidade, preconiza esse zelo pelas partes comuns, esse zelo pelos seus companheiros, condôminos, esse viver conjuntamente pacífica e produtivamente (sustentavelmente), pois como afirma um dos participantes deste projeto,

*Ao proteger o meu mundo e melhorá-lo também estou a melhorar e proteger o do outro (A.f).*

Esta consciencialização da importância que uma ação consciente tem para a melhoria do meio local, nacional, mas também global, pode ser desenvolvida por projetos em que o desenvolvimento sustentável não é o tema de uma ou duas disciplinas, ou de algumas aulas, ou de alguns projetos de educação ambiental, mas é o centro da gestão e planificação curricular, promovido em torno de dimensões ambiental, social, económica e cultural.

Um currículo concebido desta forma é promotor de uma cidadania plural, perspectivada de forma global e holística, abarcando vários elementos de diferentes esferas da vida em sociedade (Medeiros, 2006; Praia, 2001; Thomaz, 2007).

Nesta linha de pensamento, salientamos o trabalho realizado por Carneiro (2001) e Imbernón (2002), de defesa da cidadania como a súmula de cinco “tipos”/“áreas”/“dimensões”, dessa mesma que se podem constituir como que um resumo dos benefícios de abordagens plurais de SDLC-EDS em termos do desenvolvimento do saber agir no mundo:

- *cidadania democrática* (referente à participação ativa e consciente de todos os cidadãos na resolução dos problemas do mundo atual);

- *cidadania social* (integra a luta contra a pobreza, a exclusão social e outros tipos de discriminação, apontando para uma educação para a solidariedade que nos permita “inventar” uma nova consciência social);

- *cidadania paritária* (contempla o direito de todos no acesso à cultura, à educação, a uma vida com qualidade, assente numa educação para a igualdade);

- *cidadania ambiental* (integra o desenvolvimento de competências ambientais, que permitam estabelecer uma relação com o mundo e com a natureza de forma racional e sustentada);

- *cidadania intercultural* (inclui a preparação para a convivência com qualquer tipo de diversidade, o respeito pela identidade e o desenvolvimento de um diálogo construtivo entre diferentes culturas).

Estas cinco dimensões pretendem transmitir uma nova forma de ver e praticar a educação para a cidadania e a convivência entre as pessoas e entre as pessoas e a natureza.

Assim sendo, uma educação promotora da diversidade e sustentabilidade tem de se basear num processo dinâmico de transformação, articulando a justiça social com a justiça ecológica (Boff, 2010), pois uma educação promotora de sustentabilidade é uma educação promotora da diversidade e vice-versa. Por outras palavras, importa que no currículo dos primeiros anos de escolaridade seja incluída uma dimensão explícita de educar para agir sobre o mundo, numa dialética relacional entre *peçoas/ natureza*, isto porque as pessoas são parte da natureza, dependem intimamente dela, são responsáveis pelo bom ou mau uso que fazem dela e sofrem as consequências desse uso (justiça ecológica). Mas, em simultâneo, numa dialética entre *peçoas/peçoas*, uma vez que importa que os sujeitos desenvolvam uma capacidade de viver em sociedade em unidade, em paz e com coesão social, deixando este legado às gerações vindouras (justiça social).

Os resultados alcançados no nosso projeto reforçam esta convicção e evidenciam como, desde cedo, é possível, através de atividades de experimentação, observação, reflexão e ação, fomentar nas crianças uma melhor relação entre elas e os outros e entre elas e a natureza.

### **3 - Educar para conviver no mundo**

A construção do conhecimento sobre o mundo assente no desenvolvimento do pensamento crítico, implica uma nova forma de agir sobre o mundo, expressa numa ação mais consciente, porém também promove e, simultaneamente, requer uma nova forma de conviver e de estar no mundo.

Esta nova forma de estar resulta do contacto constante entre diferentes povos, culturas e línguas, pois nunca, como nos dias de hoje, as pessoas estiveram tanto em contacto umas com as outras, nunca o diálogo entre culturas, a interação e a convivência com o diverso foi tão evidente.

A preparação para esse encontro intercultural afigura-se um desafio para a construção de sociedade plurais, unidas na diversidade e para a vida em democracia, caracterizada pelo pluralismo (Batelaan, 2003) e assente na construção de diálogos interculturais, exigindo que cada indivíduo “se coloque com um pé numa cultura e outro noutra”, fazendo uma troca (...) não apenas entre diferentes saberes, mas também entre (...) universos de sentido diferentes” (Sousa-Santos, 2001, p. 20).

Esse desafio coloca na escola uma grande responsabilização no sentido de preparar para o desenvolvimento do aprender a ser e do aprender a viver juntos (Delors et al., 1996), a partir do reconhecimento do outro, da construção de uma relação de respeito para com todas as pessoas, da vivência da igualdade na diferença e da liberdade através da solidariedade e da partilha.

As abordagens plurais de valorização da diversidade linguística e cultural afirmam-se como um bom “trunfo” na promoção do aprender a ser e a viver juntos. Porém, viver as diferenças e aprender a aceitá-las não se realiza através de “um discurso magistral e de alguns preceitos” (Perrenoud, 2002, p. 110), aprende-se trabalhando com e em situações concretas e reais de convivência com a diversidade, tal como propusemos no nosso projeto de intervenção.

Oferecemos aos participantes do nosso estudo atividades de contacto indireto com outras línguas e culturas através da visualização de imagens sobre o modo de vida de outros povos, da comparação de diferentes modos de vida, de descodificação de palavras/frases em diferentes línguas, de reprodução de pequenos diálogos em outras línguas, de identificação de semelhanças e diferenças entre línguas, neste caso próximas, as línguas românicas, da representação de uma história sobre o contacto com a diversidade, da realização de um painel com a palavra “escola” em diferentes línguas, trazendo um pouco da diversidade linguística e cultural do mundo para dentro da sala de aula. Mas, de todas as atividades propostas as que mais marcaram o(a)s aluno(a)s e conseguiram promover uma relação de valorização da DLC foram as atividades de contacto direto com sujeitos de outras culturas e línguas. Esta situação promoveu um forte intercâmbio cultural,

um entusiasmo revelado pelas perguntas, um interesse por descobrir as semelhanças e as diferenças entre culturas, um desejo de se aproximar do outro e da sua diferença.

Os recursos materiais foram muito poucos: um quadro, giz, fotografias e alguns objetos característicos. Mas os recursos humanos fizeram a diferença, pois além de promoverem um contacto direto com realidades, algumas próximas, outras distantes, valorizaram os conhecimentos prévios destes aluno(a)s e promoveram uma relação mais estreita entre família-escola-comunidade. Como referem Cortesão & Stoer (1995), é importante que as crianças vejam que a escola considera os pais e a família como educadores com quem quer colaborar, e que os vê como detentores de saberes importantes. Robinson & Díaz, acrescentam ainda que “doing social justice work in early education childhood education involves working with families as well as with children (2006, p. 176).

Constatámos este fato, no nosso projeto de intervenção, pela análise de dados, em que a presença dos familiares na escola foi vista como uma das atividades preferidas que permitiu que as crianças tentassem “colocar o pé na cultura dos outros”, como refere uma aluna na entrevista final,

*142 CL – (...) temos sempre de aprender com as culturas dos outros/ e não podemos tentar viver só na nossa*

Além disso, a intervenção do elemento da comunidade cigana foi fundamental para desafazer alguns mitos em relação a esse povo, promovendo uma maior valorização e interação,

*029B – (...) antes nós gozávamos muito com os ciganos...*

Trazer para a escola os conhecimentos do(a)s estudantes, compreendê-los e expor o conceito de diferença cultural, não como uma ameaça ao valor da unidade e da igualdade do género humano, mas como um fator de enriquecimento, é fundamental para que possam gostar de contatar e crescer com essa mesma diversidade, como nos mostram dois testemunhos nas entrevistas finais que voltamos a transcrever:

024 AF – *eu aprendi a respeitar as pessoas que não eram da minha raça// eu tinha medo por causa que elas eram diferentes de mim...*

214A – (...) *é bom ter amigos de outras línguas e culturas para aprender*

Educar para a diversidade de línguas e culturas, perspectivada como uma forma de educar para a sustentabilidade, articula-se, necessariamente, com as finalidades de uma educação para os direitos humanos (Candau, 2007; Candau & Sacavino, 2003), uma vez que este tipo de abordagem, ao permitir ao(a)s aluno(a)s o contacto com a riqueza da diversidade, possibilita, não só o desenvolvimento da capacidade de comunicar com pessoas de culturas diferentes, de atitudes de abertura, de respeito e de valorização, mas, possibilita, ainda, a (re)construção das suas próprias identidades e a construção do sentido de pertença comum à humanidade (Andrade, 2009).

No *Programa mundial para educação em direitos humanos*, produzido pelas Nações Unidas, em 2006, pode ler-se que a educação em direitos humanos trata de fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; promover a compreensão, a tolerância e a igualdade; facilitar a participação efetiva de todos numa sociedade livre e democrática; fomentar e manter a paz e promover o desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social (Nações Unidas, 2006). Importa que esta educação centrada nos direitos humanos, perspetive o conceito de direitos humanos a partir da conceção da cultura ocidental, bem como de outras culturas, uma vez que, na perspetiva de Sousa-Santos,

“Este é o único meio de integrar na cultura ocidental a noção de direitos coletivos, os direitos da natureza e das futuras gerações, bem como a noção de deveres e responsabilidade para com as entidades coletivas, sejam elas a comunidade, o mundo ou mesmo o cosmos, devendo ser privilegiada a conceção de direitos humanos que representar a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro” (2001, p. 26-28).

Para que a diversidade seja perspectivada no seu valor real, importa adotar uma pedagogia do encontro que promova uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária, uma pedagogia para a convivência (Jares, 2007). Trata-se no fundo de questionar a “própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos

contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e excludentes” (Canen & Oliveira 2002, p. 62), trata-se de conceber a interculturalidade como uma “dialética entre o valor da diferença e o valor de igualdade” (Ogay, 2010, p. 392).

Nesta linha, podemos também dizer que se torna importante estimular nas crianças a percepção da diversidade. A diversidade que importa ser perspectivada como condição garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade, que ultrapassa a mera aceitação dos outros com as suas diferenças e exige a compreensão da diversidade como condição humana. O trabalho com a diversidade não deve ser efetuado em momentos estanques ou sequenciais, mas em práticas e projetos educativos coerentes, prolongados, que se espelhem na, e para a diversidade e que favoreçam o desenvolvimento da competência de comunicação plurilíngue e intercultural e a intercompreensão (cf. Capítulo II).

No nosso entender, as abordagens SDLC-EDS não podem ser vistas apenas como abordagens de educação em línguas ou de EDS, mas devem ser perspectivadas como caminhos para a paz “un proceso de contruir una respuesta a la crisis del mundo atual consciente, fundamentalmente, en una agresión del hombre contra sí mesmo, contra los demás y contra la naturaleza” (Rojo, 1995, p. 53). Indo mais longe, conhecer e valorizar as línguas dos outros é um passo para o respeito do outro e para a criação de uma relação positiva com os *outros*, relação essa fundamental para a construção de um futuro melhor, mais pacífico, tolerante e sustentável (Sá & Andrade, 2008).

Em suma, importa que a escola contribua para a promoção de um saber ser, viver e compreender e coloque o “saber ser como questão central das aprendizagens de todos os cidadãos à saída da escolaridade obrigatória” (Thomaz, 2007, p. 2). Saber esse que permita que a humanidade não volte a repetir os erros de insustentabilidade ambiental, linguística, cultural, social, política e económica do passado e da atualidade.

#### **4 - Educar para o nunca-mais**

À medida que se vai conhecendo o mundo e se vai adquirindo uma melhor capacidade de agir e de conviver com o outro e com o planeta Terra, vai-se desenvolvendo

a convicção de que a mudança é possível (Freire, 2001b). Partilhando deste pensamento, definimos como quarta e última dimensão de um currículo para a diversidade e sustentabilidade a *educação para o nunca-mais* (Candau, 2007).

Esta dimensão funda-se na necessidade da sociedade aprender com os erros do passado e não mais voltar a repetir experiências de discriminação social, de violência, de atentado contra os direitos humanos, os direitos das crianças, os direitos da natureza. Tal não significa que devamos “remoer” o passado com cobranças sem sentido, mas sim favorecer visões críticas do passado e das suas realidades, para projetar futuros melhores.

Uma educação conduzida no sentido de educar para o nunca mais exige manter viva a memória dos terrores da dominação, da colonização, da ditadura, do autoritarismo, da perseguição política, da tortura, da escravidão, do genocídio, da extinção de línguas e culturas e espécies naturais, da poluição, de contaminação dos mares, dos solos e do ar, de sobre-exploração dos recursos e consumo desenfreados, da desigual repartição e acesso a bens e serviços. Trata-se de reler a História para ensinar o mundo, num compromisso com a vida (Horta, 2000).

Um currículo para a diversidade e sustentabilidade através das atividades de SDLC no âmbito de uma EDS, pode facilitar a compreensão de situações de insustentabilidade e injustiça pela análise de textos informativos escritos, da visualização de audiovisuais, de realização de debates, de trabalhos de investigações sobre as insustentabilidades e injustiças, a nível local, nacional e global, pela discussão da *Declaração universal dos direitos humanos* e o seu não-respeito em diversos países, pela interpretação de histórias como a que construímos para inaugurar a primeira sessão deste projeto “Igualim, Igualim, existe outra criança igual a mim?” (cf. Secção 2.6, Capítulo III).

É fundamental que se desenvolvam atividades que possam possibilitar que o(a)s aluno(a)s, pelo conhecimento dos erros do passado e do presente, se esforcem por participar na promoção da mudança para a transformação e a construção de sociedades verdadeiramente justas do ponto de vista ecológico e social. Estas atividades devem impulsionar a capacidade de (re)ler a história para mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso com o “nunca mais”, favorecendo o exercício da cidadania plena e a criação de respostas alternativas aos problemas que a humanidade enfrenta.

Neste quadro, urge criar espaços na dinâmica da escola onde seja possível compartilhar a alegria de viver, desfrutando e construindo a felicidade (Rios, 2003) que



não decorre do ter, mas do ser e da possibilidade de sermos mais humanos na convivência. Nesta educação para a felicidade, o reconhecimento do outro, a referência ao bem coletivo, a convivência e a aprendizagem desenvolvidas na alegria e na afetividade são palavras-chave na mudança de paradigma educativo. Trata-se de uma mudança que permita que a vida na Terra possa ser sustentada e plena para todos os que nela habitam e que seja construída por todos, nos seus contextos, com os seus conhecimentos e capacidades.

Como vimos na análise dos dados recolhidos neste estudo, quando ao(a)s aluno(a)s são oferecidas atividades de SDLC-EDS, eles são capazes de compreender a importância de que ser feliz e viver com dignidade é um direito de todos, dignidade essa que inclui a dignidade das outras pessoas, dos outros seres vivos e da natureza perspectivadas como um todo. Paralelamente ao espírito do “nunca mais” nasce o espírito de esperança, sendo um dos grandes desafios do “nosso hoje” educar as nossas crianças, desde cedo, para imaginar, sonhar, reinventar e construir um mundo melhor.

Na sequência do que mencionámos, torna-se óbvia a necessidade da escola transportar para o(a)s aluno(a)s preocupações e conhecimentos acerca da relação entre a diversidade e a sustentabilidade. A escola tem de assumir-se, não só como um espaço de compreensão, respeito e aceitação das diferenças entre os vários falantes provenientes de culturas diversas, mas também como um espaço onde se reflita e se alerte para a necessidade de articular este tipo de diversidade com a diversidade biológica e com o desenvolvimento sustentável.

No tempo do possível (Beauclair, 2007), importa que o professor assuma um papel primordial na promoção do ensino com alegria, esperança, humildade, comprometimento, rigor e indignação. No tempo do possível, importa promover uma ética que enfatize a solidariedade, o bem-comum, a compaixão que, nas palavras de Cortina (2007), é o motor que impulsiona a procura de argumentos para construir um mundo à altura do que merecemos enquanto humanos. No tempo do possível, o desenvolvimento sustentável deve ser conceptualizado como uma nova forma de conceber a relação pessoa-pessoa e pessoa-natureza, como um sonho de bem viver num equilíbrio dinâmico com o outro e com o ambiente (Gadotti, 2000).

Neste momento, que ainda é o tempo do possível, importa o desenvolvimento de uma consciência planetária e a consciência da nossa humanidade, consciências que nos

devem conduzir a uma solidariedade de cada um, para cada um, de todos, para todos, numa ética da compreensão planetária (Morin, 2004). A educação tem, assim, um papel a desempenhar nesta nova ética de compreensão planetária, através de uma pedagogia do “nunca-mais”, capaz de orientar as práticas educativas para a promoção da solidariedade, do respeito pela diversidade, da proteção do ser humano e da natureza. A educação será necessariamente “um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social” e, por isso mesmo, tem de ser encarada “como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações”, conduzindo, deste modo, “a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico (Delors et al., 1996, p. 11).

Neste momento, que ainda é o tempo do possível, é urgente agir e a ignorância não pode representar um argumento de defesa válido nos dias de hoje. A nossa geração detém provas, meios, recursos, conhecimentos e uma responsabilidade fulcral para evitar os erros do passado e de atenuar os resultados desta crise planetária que é, simultaneamente, ambiental, económica, cultural, linguística, social e política.

Enquanto professores no tempo do possível, temos de reconstruir, adaptar, reformular o que já tem sido feito na área da diversidade e da sustentabilidade e construir algo de novo, algo que nos permita formar melhores aluno(a)s e melhores cidadãos, cidadãos sem fronteiras (Zhao, 2009), capazes de contribuir para a construção de sociedades democráticas, justas, participativas, sustentáveis e pacíficas.

### **Em síntese...**

A educação serve a sociedade de diferentes modos formando pessoas mais sábias, possuidoras de mais conhecimentos, informadas, responsáveis, críticas, capazes de continuar a aprender (UNESCO, 1997).

Acreditando nestas palavras construímos o último capítulo desta tese, cujo objetivo se centrou em deixar algumas pistas de reflexão para a construção de um currículo para a diversidade e a sustentabilidade. Nele assumimos um discurso mais normativo do dever, do ter de..., diferente do discurso assumido ao longo dos capítulos anteriores. Compreendendo que o(a)s aluno(a)s desenvolvem, com as abordagens SDLC-EDS, atitudes, conhecimentos e capacidades, a diferentes níveis (dimensão linguístico-cultural, dimensão sócio-económica, dimensão ambiental e dimensão sistémica), somos da opinião que um currículo para a diversidade e sustentabilidade deve privilegiar e focalizar-se em quatro grandes dimensões.

- a) Educar para compreender o mundo (enfoque no desenvolvimento de conhecimentos e de pensamento crítico promotores de um maior grau de consciência);
- b) Educar para agir sobre o mundo (enfoque na capacidade de ação consciente);
- c) Educar para conviver no mundo (enfoque sobre a interação positiva com o Outro e com o Planeta, assente num diálogo intercultural);
- d) Educar para o nunca-mais (enfoque na pedagogia da esperança no sentido de construir um futuro que não repita os erros do passado).

O mundo que os nosso(a)s aluno(a)s construirão nas suas cabeças “incluirá todos os mundos que lhes sejam apresentados: os mundos étnicos, sociais, vivenciais e familiares” (Cordeiro, 2008, p. 46), importa então aumentar, desde cedo, esse conhecimento, para que o mundo “cresça de tamanho” aos olhos dos nosso(a)s aluno(a)s e se aproxime das suas dimensões reais de riqueza, de maravilha, de aventura, de conhecimento, de possibilidade.

É assim urgente que se (re)invente a educação, não esquecendo que a educação deverá promover uma educação para os valores, uma educação para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, uma educação para a paz, uma educação na e para a

diversidade, uma educação ambiental, uma educação intercultural, permitindo a construção de um futuro melhor para todos.

A humanidade precisa de se reencontrar com a natureza, sendo que “es necesario que en la escuela se desarrollen competencias, conocimientos y actitudes que permitan replantear nuestra relación con el mundo en el sentido de habitar la Tierra con sabiduría” (Mayer, 2002, p. 95). Neste repto, temos dois grandes desafios: o da organização curricular que, ao diversificar e compartimentar os conhecimentos, compartimenta a capacidade de compreender os problemas e de reinventar soluções; e o da instauração de uma nova cultura, cujo centro seja o ser humano, a sua dignidade na natureza como casa a respeitar.

Em síntese, importa não esquecer que temos que contribuir para a emergência de uma nova mentalidade, uma nova forma de ser e estar com a natureza e com os outros, uma forma de habitar a Terra e conviver com o outro com mais sabedoria.

Acreditamos que, apesar da educação não ser a chave para todos os problemas, é, com certeza, um parceiro fundamental na mudança que se deseja no sentido de construirmos um caminho para um futuro melhor, possível num currículo fundado na diversidade e na sustentabilidade como ideias aglutinadoras de processos de educação/formação.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**ENTRE A UTOPIA E A REALIDADE**



O presente estudo espelha a convicção de que a escola nos dias de hoje, em especial a escola do 1º CEB, pode assumir um papel preponderante na construção de um futuro mais sustentável, mais justo, mais humano, mais plural e solidário a partir da diversidade linguística e cultural existente na sala de aula, no meio e no mundo em geral.

Para a construção de respostas às questões de investigação definidas para este estudo e, tendo em conta os pressupostos defendidos nos capítulos I e II, elaborámos uma planificação de natureza interdisciplinar, promovendo estratégias de SDLC promotoras de uma EDS nas suas dimensões (ambiente, sociedade, economia e cultura) e integradas nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares do 1º CEB.

Para finalizar este trabalho, organizámos a conclusão geral em torno de três eixos de reflexão: o primeiro pretende fornecer uma resposta-síntese às nossas questões de investigação, evidenciando o conhecimento construído neste estudo; o segundo pretende apresentar algumas limitações deste estudo; e o terceiro eixo pretende identificar algumas possibilidades para futuros projetos de investigação nesta área.

### **Resposta às questões de investigação: o conhecimento construído**

1) Qual o lugar da sensibilização à diversidade linguística e cultural no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável? Como desenvolver práticas educativas capazes de educar para o desenvolvimento sustentável? Como articular a sensibilização à diversidade linguística e cultural com as dimensões do desenvolvimento sustentável?

A análise dos dados recolhidos ofereceu-nos, não só uma resposta às nossas interrogações, mas a convicção da impossibilidade de educar para a sustentabilidade sem sensibilizar para a diversidade linguística e cultural. Esta impossibilidade surge porque, sem esta dimensão, falta ao desenvolvimento sustentável a fundamental dimensão dos sujeitos, das línguas e culturas. A SDLC é uma parte da EDS e, como tal, deve ser desenvolvida nos currículos dos primeiros anos de escolaridade.

Tal como referem Kutukdjian & Corbet, “Uma perspectiva de desenvolvimento mais sensível à diversidade é, conseqüentemente, a chave para lutar contra os inextricáveis problemas socioeconómicos e do ambiente com os quais o planeta se confronta” (2009, p.



24), reforçando a ideia de que a DLC, pela promoção do diálogo intercultural, pode renovar a percepção sobre o próprio conceito de desenvolvimento sustentável, bem como renovar as possibilidades da ação em prol da sustentabilidade.

As atividades que construímos constituem apenas alguns exemplos práticos, entre tantos outros, de como se pode articular a SDLC com as diferentes áreas do DS, a partir de um trabalho colaborativo entre investigadora, aluno(a)s e professoras (veja-se a propósito das professoras envolvidas neste projeto o trabalho de Gomes, 2012).

Importa que as práticas educativas de SDLC no âmbito de uma EDS sejam o resultado de um trabalho colaborativo entre professores, aluno(a)s, investigadores, numa troca frutífera de diferentes saberes e experiências, pois planificar abordagens SDLC-EDS requer múltiplos conhecimentos, em múltiplas áreas, sem esquecer nunca o que tal pode significar no contexto concreto de intervenção. Como referem Andrade & Espinha, o trabalho colaborativo tem vindo a ser perspetivado como um grande trunfo na educação, não só pelo desenvolvimento profissional dos participantes, mas também pelo reflexo que esse desenvolvimento acarreta para a promoção de melhores práticas letivas e, conseqüentemente, de melhores resultados no(a)s aluno(a)s,

“a literatura educacional tem vindo a enfatizar a importância da colaboração e das comunidades de aprendizagem como espaços de potenciação do desenvolvimento dos vários atores do cenário educativo (professores, formadores e investigadores) pela mobilização e articulação de diferentes saberes e experiências, com reflexos sobre os resultados de aprendizagem dos próprios alunos (2010, p. 179).

Tanto na voz do(a)s aluno(a)s como na da professora, o projeto *Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo* foi muito positivo. Na voz do(a)s aluno(a)s (direta ou indiretamente), o projeto promoveu satisfação e interesse, foi útil. Na voz da professora, o projeto foi adequado aos objetivos e ao público-alvo, organizado, inovador e fomentou um elevado envolvimento. A professora identifica os resultados obtidos como o desenvolvimento de capacidades de compreensão, aceitação e valorização da diversidade linguística e cultural, invocando a relação entre a DLC e a EDS como elementos enriquecedores de práticas educativas no 1º CEB. Aliás, esta perspetiva é reforçada pelo

seu desejo evidenciado em implementar atividades do projeto, adaptando-as às características e motivações dos seus futuro(a)s aluno(a)s.

Com a voz do(a)s aluno(a)s compreendeu-se que eles gostaram de participar no projeto, tendo tido prazer na realização das atividades propostas, e perceberam-no como importante na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de uma consciência da necessidade de mudança de hábitos capazes de tornar o mundo um lugar melhor.

Com os dados obtidos pensamos ter conseguido dar um contributo para construção de conhecimento na área da SDLC-EDS, uma vez que conseguimos mostrar que a articulação entre a diversidade linguística e cultural e o desenvolvimento sustentável é possível e desejável e pode ser uma mais valia nas práticas educativas que são oferecidas nos primeiros anos de escolaridade, isto porque se constituem espaços inovadores na gestão do currículo, promovendo aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (ME, 2001a). Importa que estas práticas sejam desenvolvidas, desde cedo, inclusive no pré-escolar (veja-se Lourenço, em desenvolvimento, sobre a competência fonológica plurilingue no pré-escolar).

Tendo apresentado uma resposta à primeira questão, passemos a enunciar o conhecimento que nos ofereceu a resposta à segunda questão:

*2) Qual o contributo da sensibilização à diversidade linguística e cultural para o(a)s aluno(a)s do 1º ciclo do Ensino Básico rumo a uma sociedade mais sustentável?*

No final do nosso estudo, podemos dizer que o(a)s aluno(a)s gostaram e se envolveram de forma muito positiva nas atividades propostas, o que pudemos verificar através da aplicação da Escala de nível de envolvimento de Leuven (Laevers, 1994). Os resultados obtidos com a observação direta de oito aluno(a)s, em dezoito atividades do projeto, nos indicadores de concentração, energia, expressão facial e postura, persistência, tempo de reação e comunicação verbal, revelaram um nível de 4 numa escala de 1 a 5. Este valor corresponde a um nível alto de envolvimento. Na linha de pensamento de Laevers (1994, 2000) e de Portugal & Laevers (2010), quanto maior for o nível de envolvimento, maior será o desenvolvimento das capacidades e, conseqüentemente, melhor e mais efetiva será a aprendizagem, pelo que o nível de envolvimento registado neste estudo é um nível bastante satisfatório.

Numa tentativa de compreender o desenvolvimento das crianças que este nível de envolvimento pressupõe, analisámos as suas respostas nos questionários e nas entrevistas e verificámos que desenvolveram atitudes, conhecimentos e capacidades, em diferentes dimensões: linguística, ambiental, sócio-económica e sistémica.

Com os dados obtidos, essencialmente na entrevista final ao grupo de oito aluno(a)s, dois anos após o *terminus* do projeto, conseguimos verificar que as atitudes, capacidades e conhecimentos desenvolvidos durante o projeto não se trataram apenas de um “treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas”, mas revelaram-se ferramentas importantes para “ativar recursos em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas” (ME, 2001a, p. 9).

Estes aluno(a)s evidenciaram, não só a reconstrução de conhecimentos relativos ao ambiente, à sociedade, às línguas e às culturas, como uma mudança de atitudes face ao outro e à diversidade. Por outras palavras, podemos dizer que estes aluno(a)s adquiriram a capacidade de compreender como o local e global estão interligados e como problemas de origem ambiental podem ter consequências sociais, linguísticas, culturais, económicas e vice-versa, numa capacidade de pensar de modo sistémico. Recorrendo às palavras de Roldão (1997, p. 108), o(a)s aluno(a)s foram capazes de compreender a lógica de “construção global do conhecimento” concebendo-o como algo integrado e não espartilhado.

Pensamos que alguns conhecimentos que as crianças evidenciaram durante a entrevista foram adquiridos não só pelo projeto desenvolvido, como também por outras atividades do seu percurso escolar e por vivências anteriores e posteriores. Contudo, de acordo com Strecht-Ribeiro, “não são boas aprendizagens apenas aquelas que vêm acrescentar algo àquilo que já sabemos, mas também as que transformam o saber existente de forma a alargá-lo, abrindo novas perspetivas” (1998, p. 61). Neste sentido, somos da opinião que as temáticas por nós abordadas foram importantes na consciencialização para situações do mundo atual, tais como a diversidade de línguas e culturas, a perda da diversidade linguística e biológica, a necessidade de preservação dos recursos, de distribuição dos bens e recursos, entre outros aspetos.

As atividades desenvolvidas também contribuíram para a transformação de atitudes e comportamentos em relação ao outro, principalmente no que diz respeito à minoria cigana. Como foi exposto e discutido no capítulo V, alguns aluno(a)s entrevistados

afirmaram ter mudado algumas concepções em relação às pessoas de etnia cigana e desenvolvido uma atitude de maior aceitação. Isto significa que estes aluno(a)s integraram a língua e a cultura dos outros como elementos estruturantes da sua própria identidade. Por outras palavras, o confronto entre aluno(a)s de diferentes culturas propiciou um conhecimento mais profundo da alteridade e permitiu que valorizassem a diversidade e reconstruíssem a sua própria identidade.

Com este estudo compreendeu-se que as abordagens SDLC-EDS podem proporcionar uma integração de saberes e saberes-fazer, essenciais à formação de indivíduos capazes de compreender uma realidade global e inconstante, indivíduos que se pretendem cada vez mais cidadãos ativos, críticos e responsáveis, conscientes da sua importância e do seu papel na promoção da sustentabilidade local e global. Compreendeu-se que as mais valias do conhecimento linguístico-cultural na articulação com a EDS não se justifica por um saber falar mais e melhor outras línguas, mas essencialmente pela capacidade que desenvolve de prestar maior atenção aos outros, às suas diferenças nos modos de comunicar, de ser e de estar.

Acreditamos poder ter deixado disponíveis algumas pistas, com este trabalho, para o desenvolvimento de um currículo edificado na diversidade e sustentabilidade, currículo esse que importa, na nossa perspetiva, não esquecer quatro dimensões essenciais: educar para compreender o mundo, educar para agir sobre o mundo, educar para (con)viver no mundo e educar para o nunca-mais.

### **Limitações do estudo**

Apesar do contributo que pensamos ter dado à compreensão das possibilidades de um currículo generalista, temos a consciência de que esta investigação possui alguns fatores de limitação que se prendem com a pouca experiência da investigadora, quer na lecionação, quer na investigação e a novidade da temática.

Esta experiência, ainda incipiente, contribuiu para uma difícil gestão do tempo, provocada por um forte entusiasmo do “eu” professora a sobrepor-se, tantas vezes, ao “eu investigadora”. Esta sobreposição dos interesses educativos aos interesses investigativos contribuiu para o aumento do tempo de duração do projeto de intervenção e do modo como

este se alargou, quer em termos do público-alvo, quer em termos da duração e número de sessões realizadas, o que diminuiu o tempo para a análise dos dados e reflexão sobre eles.

Reconhecemos que teria sido muito enriquecedor analisar as três turmas envolvidas. Porém, a quantidade de dados a analisar, com o rigor desejado, foi para nós temporalmente impraticável. No que se refere à análise dos dados, temos a consciência de que poderiam ter sido alvo da nossa apreciação outros aspetos, tais como o discurso produzido pelo(a)s aluno(a)s durante as sessões, de forma a compreendermos melhor as aprendizagens que foram sendo realizadas. No entanto, o condicionalismo do tempo imperou uma vez mais.

Estamos igualmente conscientes de que os dados recolhidos foram condicionados pelo nosso olhar pessoal, pela nossa personalidade, pela nossa forma de ver e estar no mundo, pela nossa própria experiência enquanto investigadora e que esses dados, analisados através de olhares mais objetivos, poderiam oferecer outras leituras e conclusões. Como refere Martins, acerca desta limitação, existe uma grande dificuldade em “definir a ‘coisa olhada’ e separá-la da outra ‘coisa que olha’” (2008, p. 622).

Estas limitações, naturais num processo de investigação com intervenção educativa, dão-nos pistas para melhorar desenvolvimentos futuros de atividades de SDLC-EDS e reforçam a nossa convicção de que o caminho da investigação nesta área é um processo que tem de ser continuado e reforçado de uma forma mais aprofundada e rigorosa.

### **Pistas para futuras investigações**

Este projeto foi importante no sentido de compreendermos, de uma forma mais específica, como as línguas contribuem para a compreensão dos ambientes e do bem-estar dos indivíduos e para a apresentação de propostas educativas que não pretendem assumir-se como receitas, fórmulas mágicas a aplicar uniformemente em qualquer contexto, mas sim pistas para novas práticas integradoras de SDLC-EDS, que necessitam de ser adaptadas aos contextos escolares e vivências das nossas crianças, às suas motivações e expectativas.

Como salientam Andrade & Sá,

“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 estudar também esta relação, em práticas de terreno educativo” (no prelo).

Estas palavras remetem-nos para a dimensão do por(vir) do projeto, no que se refere a um reinvestimento deste conhecimento adquirido e que começa a dar “os primeiros frutos” em programas de formação inicial e contínua de professores e em trabalhos de investigação, em contexto português. Importa que os professores sejam sensibilizados e tenham formação específica no sentido de compreenderem a importância de uma educação em línguas que se inicie, desde cedo, no quadro de uma educação para o desenvolvimento sustentável e no sentido de praticarem uma gestão inovadora e reflexiva do currículo conducente a uma educação capaz de preparar melhor as crianças para a compreensão dos conceitos de diversidade e sustentabilidade.

Para além disso, seria importante que os professores compreendessem o valor das abordagens transversais no sentido de superar as limitações de uma aprendizagem onde o saber é compartimentado em diferentes disciplinas e onde, muitas vezes, a capacidade de relacionar temas, problemas, é inexistente. Contudo, não basta sensibilizar os professores para esta temática, é necessário e imprescindível que eles percebam como fazer, que estratégias e materiais podem utilizar, pelo que salientamos também a necessidade de se realizarem mais investigações onde se desenvolvam (conceção, implementação e avaliação) de propostas didáticas para abordar a SDLC no âmbito de uma EDS.

Em síntese, consideramos fundamental desenvolver mais trabalhos e com mais profundidade na formação de professores e na investigação pois:

“Avançar para uma maior diversificação de línguas a ensinar/aprender na escola é um sonho (ou utopia?) que pressupõe, para além de uma inegável vontade política, a concretização de esforços de várias ordens e a mudança de mentalidades, ou seja de modificação de representações relativamente às línguas e à sua aprendizagem escolar” (Andrade & Martins, 2004, p. 1).

Importa, em futuras investigações nesta área, compreender: qual o contributo específico de cada uma das áreas do desenvolvimento sustentável para a promoção da sustentabilidade? Como a motivação revelada pela aprendizagem de línguas e pela diversidade linguística e cultural pode ter reflexos na aprendizagem formal de línguas e no

desenvolvimento efetivo de uma competência plurilingue e intercultural? Como esta competência se coloca ao serviço de um futuro mais sustentável? Importava realizarem-se estudos comparativos entre abordagens de SDLC-EDS desenvolvidas no 1º e no 4º anos do 1º CEB, ou estudos longitudinais com atividades propedêuticas que permitissem acompanhar o(a)s aluno(a)s durante mais tempo, seguindo, por exemplo, a passagem do pré-escolar para o 1º CEB ou do 1º para o 2º CEB.

Com a esperança de termos contribuído, ainda que de forma circunscrita ao contexto em que nos movimentamos, para o desenvolvimento do conhecimento em didática e gestão curricular no 1º CEB, termos aberto caminho para outros modos de educar para a sustentabilidade e diversidade e deixado sementes para o desenvolvimento de mais trabalhos de investigação nesta área, terminamos esta viagem.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





## A

- Abdallah-Preteille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483.
- Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 206-245.
- AJPaz (2008). *Elas no norte e no sul. Mulheres no desenvolvimento*. Soure: AJPaz.
- Al Gore, A. (1992). *Earth in balance. Ecology and the human spirit*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão e formação de professores* (pp. 5-22). Aveiro: Cadernos Cidine.
- Alarcão, I. (2001). Intercompreensão e cidadania europeia. Reflexões a propósito dos novos programas de Inglês para o ensino secundário. *Intercompreensão*, 9, 53-63.
- Alonso, L. (2001). O projeto de gestão flexível do currículo em questão. *Noesis*, 58, 27-30.
- Andrade, A., & Araújo e Sá, M. H. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In A. Neto, J. Nico, J. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Eds.), *Atas do IV Encontro nacional didáticas e metodologias de educação – percursos e desafios* (pp. 489-506). Évora: Universidade de Évora.
- Andrade, A., & Pinho, A. (Orgs.). (2010). *Descobrir a intercompreensão: alguns itinerários de autoformação. Cadernos do Lale - Séries Propostas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. Andrade & C. Sá (Ed.), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas*. Cadernos Didáticos. Série Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. (2009). *Ensino precoce de língua estrangeira - opção. Relatório de disciplina*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Documento policopiado.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Revista Inovação*, 14, 149-168.
- Andrade, A. I., & Espinha, A. (2010). Trabalho colaborativo e educação em línguas: levantando ganhos, desejos e expectativas. In A. I. Andrade & A. Pinho (Orgs.),

- Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 179-196). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 15, 69-89.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2004). *Ja-Ling e "a boniteza de um sonho": educar para a diversidade linguística a partir dos primeiros anos de escolaridade*. Comunicação apresentada no II Encontro nacional da SPDLL. Didática e utopia: resistência. Algarve: Universidade do Algarve. Documento policopiado.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2007). *Abordar as línguas integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. Cadernos do LALE. Série Propostas* Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2009). Educar para a diversidade linguística: resultados do projeto JA-LING em Portugal. *Cadernos de Estudo*, 14.
- Andrade, A. I., Martins, F., & Leite, I. (2002). Práticas atuais e perspetivas futuras. *Educação & Comunicação*, 7, 76-85.
- Andrade, A. I. & Sá, S. (2011). Educação para o desenvolvimento sustentável e diversidade linguística: que possibilidades? Comunicação apresentada nas VIII Xornadas - *Lingua e Usos, Lingua e Ecoloxía*. Coruña: Universidade de Coruña.
- Andrade, A. I., & Sá, S. (no prelo). Educação para o desenvolvimento sustentável e diversidade linguística: que possibilidades? *Livro de atas da VIII Xornadas línguas e usos, línguas e ecoloxía*. Coruña: Universidade de Coruña.
- Andrade, A. I., Gomes, S. & Sá, S. (2007). La diversité linguistique et l'éducation au développement durable. *Les Langues Modernes*, 4, 68-72
- Antunes, P., Dias, C., & Sá, S. (2007). Vem conhecer... a minha língua e os alfabetos. In A. Andrade & F. Martins (Coord.), *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. Cadernos do LALE. Série Propostas 3* (pp. 43-100). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Araújo e Sá, M. H., & Andrade, A. I. (2002). *Processos de interação verbal em aula de línguas - observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Armand, F. (2000). *ÉLODIL. Èveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*. (Acedido a 12-09-2007). Disponível em <http://www.elodil.com/>
- Armstrong, K. (2009). Conseguimos nós viver sem o outro? In A. Appadurai, D. Chakrabarty, E. Souza, F. Boeck, J. Sampaio, J. Vala, et al. *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade* (pp. 125-137). Lisboa: Edições tinta da China/ Fundação Calouste Gulbenkian.

Assembleia da República. (1986). *Lei de bases do sistema educativo português*. Guimarães: Assembleia da República. (Acedido a 19-03-2010). Disponível em <http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>.

Assembleia da República. (2001). Lei n.º 105/2001 de 31 de agosto. *Diário da República - I série-A nº 2*, 5586. (Acedido a 19-03-2010). Disponível em <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=20012971%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=Lei&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Investigação>

## B

Bajard, É. (2001). Langues rivales. *Le Français dans le Monde*, 315, 39-40.

Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289-298.

Barbeiro, L. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Barbieri, J., Vasconcelos, I., Andreassi, T., & Vasconcelos, F. (2010). Inovação e sustentabilidade: novos modelos e proposições. *Revista de Administração de Empresas*, 50(2), 146-154.

Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, L. (2003). O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogéneos : um estudo em contextos pedagógicos diferenciados. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

Barroso, M., & Leite, C. (2011). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. *Indagatio Didactica*, 3(1), 95-108.

Batelaan, P. (2003). *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*. Comunicação apresentada na *Standing conference of european ministers of education*, Athenes, Greece. (Acedido a 26-11-2008). Disponível em [http://www.storicamente.org/04\\_comunicare/giorda/intercultural-education1.pdf](http://www.storicamente.org/04_comunicare/giorda/intercultural-education1.pdf)

Bates, M., Chilba, M., Kube, S., & Nakashima, D. (2009). *Learning and knowing in indigenous societies today*. Paris: UNESCO. (Acedido a 02-05-2010). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001807/180754e.pdf>

Beacco, J. C., & Byram, M. (2007). Guide for the development of language education policies in Europe - from linguistic diversity to plurilingual education. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy. (Acedido a 02-03-2008). Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/FullGuide\\_En.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/FullGuide_En.pdf)

- Beauclair, J. (2007). No tempo do possível: notas sobre educação para a paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(2), 1-6.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a investigação em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de generalização de ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico. Orientações programáticas, materiais para o ensino e aprendizagem*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Bialystok, E., Craik, F & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45, 459-464.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy and learning to read: interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9, 43-61.
- Bialystok, E., & Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, 43-61.
- Bodgan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boff, L. (2010). *Justiça social - justiça ecológica*. (Acedido a 7-06-2011). Disponível em <http://leonardoboff.com/>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bokova, I. (2011). *Speech by the director-general of UNESCO*. Comunicação apresentada na Conference on education for sustainable development in support of cultural and biological diversity, Oman. (Acedido a 13-02-2011). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001906/190678e.pdf>
- Branco, R. (2001). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Porto: Campo das Letras.
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogense, F. (2006). *Critérios de qualidade para escolas - EDS. Guia para a melhoria da qualidade da educação para o desenvolvimento sustentável*. Viena: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- Bronfenbrenner, U. (1980). *The ecology of human development: experiments by nature and designs*. Cambridge: Harvard University.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., & Guilherme, M. (2006). Human rights, cultures and language teaching. In A. Osler (Ed.), *Citizenship and democracy in schools. Diversity, identity, equality* (pp. 63-77). England: British Libray.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

## C

- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI. Estudos e relatórios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Calvão, A. (2007). Educação para os valores numa sociedade multicultural. In A. Pedro, A. Martins & C. Fernandes (Org.), *Atas do Congresso educação e democracia - representações sociais, práticas educativas e cidadania*. (pp. 447-463). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Calvet, I. J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Campbell, J. (2001). *Creating our common future. Education for unity in diversity*. Paris: UNESCO.
- Campen, J. (1995). Critical reflections on the sample curriculum: What did you do at school today? Education in classes 1 and 2 of primary school in the light of the concept of involvement. In F. Laevers (Ed.), *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education* (pp. 42-58). Leuven: CIDRRE.
- Candau, V. (2007). Educação em direitos humanos: desafios atuais In R. Silveira & et al. (Eds.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 399-412). Brasil: Editora Universitária/UFPB.
- Candau, V., & Sacavino, S. (2003). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Candelier, M. (2000). *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz: Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Candelier, M, Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkwoska, A., et al. (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe/European Centre for Modern Languages.
- Candelier, M. (2005). L' éveil aux langues. Une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques. In L. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (Eds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion*

- coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 417-436). Berne Peter Lang SA.
- Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, M., Murkwoska, A., Zielinska, J. (2004). *Janua Linguarum - The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum*. Strasbourg: Council of Europe/ European Centre for Modern Languages.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Schroder-Sura, A., & Noguero, A. (2007). *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Council of Europe. ECML. (Acedido a 17-08-2008). Disponível em [http://archive.ecml.at/mtp2/alc/pdf/CARAP\\_F.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/alc/pdf/CARAP_F.pdf)
- Candelier, M., & De Pietro, J. (2008). *Éveil aux langues et argumentations curriculaires: choix européens et fondements empiriques*. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon. (Ed.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: Boeck.
- Canen, A., & Oliveira, A. (2002). Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 61-74.
- Capucha, L. (2006). *Guião para a sustentabilidade: Carta da Terra*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Cardoso, C. M. (1996). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Cardoso, C. M. (1998). *Gestão intercultural do currículo*. Lisboa: ME.
- Cardoso, P., Fernandes, A., Francisco, A., & Sousa, S. (2008). *E se o dia de amanhã fosse hoje? Navegando rumo a uma vida, língua e cultura diferentes*. Universidade de Aveiro. Monografia realizada no âmbito da disciplina de seminário do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico 1º CEB, na opção de Ensino precoce de línguas estrangeiras. Aveiro.
- Caride-Gómez, J., & Meira, P. (2001). *Educação ambiental e desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caride-Gómez, J., Freitas, O., & Callejas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições
- Carillo, J. (2008). *L sociedad civil y la construcción de una ética universal para la cultura de paz*. In J. V. Carillo, M. (Ed.), *Ética universal, cultura de paz y educación ciudadana*. Andalucía: Grupo Editorial Universitario.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2001a). *Fundamentos da educação e da aprendizagem - 21 ensaios para o século 21*. Lisboa: FML.

- Carneiro, R. (2001b). *Línguas: pontes culturais para o futuro*. Comunicação apresentada no Congresso internacional APEDI/APP/CEPCEP-UCP/CIIE/FPCEUP, Porto, 15 de outubro de 2001. Documento policopiado.
- Carneiro, R. (2007). *La "nueva educación" en la sociedad de la información y de los saberes*. Comunicação apresentada em Sección Sociedad de la información y cambio educativo de la XXII Semana Monográfica Santillana de la Educación, 19 a 23 de novembro, Madrid. (Acedido a 13-07-08). Disponível em: <http://www.oei.es/tic/santillana/carneiro.pdf>
- Carneiro, R. (2008). A educação intercultural. In M. Lages & A. Matos (Eds.), *Percursos de interculturalidade. Portugal, desafios à identidade* (Vol. 4, pp. 49-120). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Cartea, P., & Caride, J. (2006). La geometría de la educación para el desarrollo sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 41, 103-116. .
- Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: ADEB & DYNADIV.
- Chan, B., Choy, G., & Lee, A. (2009). Harmony as the basis for education for sustainable development: a case example of yew chung international schools. *International Journal of Early Childhood*, 41 (2), 35-48.
- Chapman, A. (2003). Reflections on a social semiotic approach to discourse analysis in educational research. In O'Donoghue, T. & Punch, K. (Eds.). *Qualitative educational research in action. doing and reflecting* (pp. 152-176). London: RoutledgeFalmer.
- Chizzoti, A. (2003). A investigação qualitativa em ciências humanas e sociais evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16, 221-238
- Christensen, P. (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Clemente, M., Vieira, R., & Martins, F. (2010). Educação para o desenvolvimento sustentável no 1º ciclo do ensino básico – propostas didáticas no âmbito das ciências. *Indagatio Didactica* (2)1, 5-42.
- Clugson, R. (2004). A década da educação para o desenvolvimento sustentável. *SGI Quarterly*, outubro/dezembro. (Acedido a 18-12-2005). Disponível em: [http://www.bsgi.org.br/publicacoes\\_quarterly\\_out\\_destaque\\_01.htm](http://www.bsgi.org.br/publicacoes_quarterly_out_destaque_01.htm)
- Coelho, D. (2006). *Brincar com o inglês: um estudo no jardim de infância*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, SA.



- Comissão da Carta da Terra (2000). *Carta da Terra*. (Acedido a 12-03-2007). Disponível em [http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter\\_portuguese.pdf](http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_portuguese.pdf)
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *White paper on education and training - teaching and learning towards the learning society*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. (Acedido a 15-03-2007). Disponível em <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>
- Comissão das Comunidades Europeias (2003). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de ação 2004-2006*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. (Acedido a 15-03-2007). Disponível em [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_pt.pdf)
- Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Recomendação do parlamento europeu e do conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. (Acedido a 14-07-2006). Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0548:FIN:PT:PDF>
- Comissão das Comunidades Europeias. (2007). *Relatório sobre a aplicação do plano de ação "Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística"*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. (Acedido a 23-07-2008). Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0554:FIN:PT:PDF>
- Comissão Nacional da UNESCO. (2006). *Década das Nações Unidas da educação para o desenvolvimento sustentável 2005-2014. Contributos para a sua dinamização em Portugal*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. (Acedido a 04-03-2007). Disponível em <http://www.oei.es/decada/contibutos-03-07-2006.pdf>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cordeiro, M. (2008). Padrões de referência numa escola para todos. In M. Miguéns (Ed.), *A escola face à diversidade: perceções, práticas e perspetivas: atas do seminário "A escola face à diversidade"*. (pp. 39-52). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (Orgs.) (1995). *Projetos, percursos, sinergias no campo da educação intercultural. Relatório final*. Porto: FPCE-UP.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo Ediciones Nobel.
- Costa, A. (2007). *Pensamento crítico: articulação entre educação não-formal e formal em Ciências*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Costa, M. I. (2005). *Percursos de cientificidade em educação: uma abordagem aos textos normativos*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Braga.
- Coste, D. (2005). Eléments pour une construction utopique nécessaire. In L. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (Eds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 401-416). Berne: Peter Lang SA.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Estrasburgo: Edições do Conselho da Europa.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Couto, H. (2007). *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus.
- Cummins, J. (2004). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Swain, M. (1998). *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2000). *Breve gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cunha, T., & Silvestre, S. (2008). *Somos diferentes, somos iguais. Diversidade, cidadania e educação*. Granja do Ulmeiro: AJP.

## D

- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette-Livre.
- Dabène, L. (2000). *Pour une didactique plurielle. Quelques éléments de réflexion. La didactique des langues dans l'espace francophone: Unité et diversité*. Comunicação apresentada no Congresso ACEDLE. Grenoble. Documento policopiado.
- De Pietro, J. (1999). S'ouvrir aux langues. *Babylonia*, 2, 6-7.
- De Pietro, J. (2005). EOLE, des moyens d'enseignement pour amener la diversité des langues à l'école. In L. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (Eds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 459-483). Berne Peter Lang SA.
- Delors, J., Al-Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. UNESCO. Porto: Edições ASA.

- Dias, A., & Toste, V. (2006). *Ensino do inglês no 1º ciclo do ensino básico. Orientações programáticas 1º e 2º anos* Lisboa: ME, DGIDC.
- Dias, C., Evaristo, A., Gomes, S., Marques, C., Sá, S., & Sérgio, P. (2010). "Mar de línguas e culturas" - uma abordagem didática de sensibilização a diversidade linguística e cultural no 1º ciclo do ensino básico. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Org.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 65-79). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dias, C., Gomes, S., Marques, C., Sá, S., & Sérgio, P. (2009). *A sensibilização à diversidade linguística e cultural: que lugar nas atividades de enriquecimento curricular?* Comunicação apresentada no IV Encontro AFI / X Encontro de professores. Aprendizagem em Ambiente Formal e Informal. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação, 11*, 113-132.
- Duk, C. (2006). *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília: Cynthia Duk.
- Duverger, J., & Maillard, J. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*: Bibliothèque Richaudeau: Albin Michel.

## E

- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants. Bruxelles: Commission Européenne (Acedido a 15-8-2008). Disponível em [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_fr.pdf).
- Ekins, P. (2000). *Economic growth and environmental sustainability. The prospects for green growth*. New York: Routledge.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classe: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Eurobarómetro. (2006). *Europeans and their languages*. Bruxelles: European Commission. (Acedido a 14-03-2009). Disponível em [http://ec.europa.eu/languages/documents/2006-special-eurobarometer-survey64.3-europeans-and-languages-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/2006-special-eurobarometer-survey64.3-europeans-and-languages-report_en.pdf)

## F

- Fanlo, E. (2004). Educación para el desarrollo sostenible. In P. Álvarez (Ed.), *Educación ambiental. Propuestas para trabajar en la escuela*. (pp. 25-78). Barcelona: Graó.

- Faria, H. (2002). Ensino precoce de línguas estrangeiras. *Educação & Comunicação*, 10-18.
- Fazenda, I. (1979). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola.
- Fernández, J. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ferrão-Tavares, C. (2001). A formação de professores plurilíngues no âmbito do ensino precoce das línguas: apresentação de um caso. *Inovação*, 14, 191-212.
- Ferrão-Tavares, C. (2002). Aprender é viajar. *Educação & Comunicação*, 7, 220-229.
- Ferrão-Tavares, C. (2007). *Didática do português língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Ferrão-Tavares, C., Valente, M., & Roldão, M. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico – Língua estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, T., & Ançã, M. H. (2010). Educação em línguas e migrações - "Viajando pelo mundo dos provérbios". In A. Andrade & A. Pinho (Orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 55-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fien, J., & Tilbury, D. (2002). The global challenge of sustainability. In D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien & D. Schreuder (Eds.), *Education and sustainability. Responding to the global challenge*. (pp. 1-12). Cambridge: IUCN.
- Figueiredo, F., Figueiredo, A., Ramos, A., & Teles, P. (2007). *Estatística descritiva e probabilidades*: Escolar Editora
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação CEEP: Universidade do Minho*, 14(2), 273-291.
- Folch, R. (1998). *Ambiente, emoción y ética. actitudes ante la cultura de la sostenibilidad*. Barcelona: Editorial Ariel, SA.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. *Cadernos de análise social da educação: O insucesso escolar em questão* (41-49). Braga: Universidade do Minho. Documento policopiado.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(7), 717-732.
- Freire, P. (1975). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (2001a). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 15 (42), 259-268.
- Freire, P. (2001b). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fróis, J. (2010). Les approches plurielles dans l'enseignement/ apprentissage des langues-cultures: une lecture du CARAP et suggestions pédagogiques. *Intercompreensão*, 15, 43-68.

## G

- Gedeão, A. (2004). *Obra completa. António Gedeão*. (pp.132). Relógio D'Água Editores.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópois.
- Gadotti, M. (2005). Pedagogia da Terra e cultura de sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 15-29.
- Gaiva, M. (2009). Investigação envolvendo crianças: aspetos éticos. *Revista Bioética* 17 (1), 135-146.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (2005). *O inquirido. Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gil- Pérez, D., & Vilches, A. (2006). Algunos obstáculos e incomprensiones en torno a la sostenibilidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3(3), 507-516.
- Gil- Pérez, D., Vilches, A., & Oliva, J. (2005). Década de la educación para el desarrollo sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global. (Acedido a 12-05-2007). Disponível em <http://www.oei.es/decada/estrategia.htm>
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Gomes, M. (2010). Educação para o desenvolvimento sustentável: das teorias às práticas. *Noesis*, 80, 30-33.
- Gomes, S. (2006). *Diversidade linguística no 1º ciclo do ensino básico: conceções dos professores*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Gomes, S. (2012). Práticas de sensibilização à diversidade linguística: contributos para o desenvolvimento profissional de professores. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Gonçalves, A., Nunes, A., & Castro, T. (2006). *Preservação da diversidade linguística e biológica no pulmão do mundo*. Universidade de Aveiro. Monografia realizada no

- âmbito da disciplina de seminário do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico 1º CEB, na opção de Ensino precoce de línguas estrangeiras. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, I. (1998). *Bilinguismo no 1º ciclo do ensino básico: ensino precoce de uma língua estrangeira, currículo e sucesso educativo*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Gonçalves, L. (1999). *A investigação-ação como estratégia de formação colaborativa de professores: um projeto focalizado na exploração didática de estratégias de aprendizagem e uso do Inglês L.E.* Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Gonçalves, L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Gonçalves, M. (2006). Estudo de caso: reflexões sobre paradigmas. *UNIrevista*, 1(1), 19-22.
- González, J. (2002). *Educação e diversidade. Bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism* Cambridge: Harvard University Press.
- Grupo de Estudos Ambientais Escola (2004). Agenda 21 na escola. Ideias para implementação. Porto: Lipor, Superior de Biotecnologia Universidade Católica Portuguesa. (Acedido a 15-02-2007). Disponível em [http://www.futurosustentavel.org/fotos/plano/Caderno\\_A21.pdf](http://www.futurosustentavel.org/fotos/plano/Caderno_A21.pdf)
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gusdorf, G. (1990). Les modèles épistémologiques dans les sciences humaines. *Bulletin de Psychologie*, 18, 858-868.

## H

- Hagège, C. (2000). *Não à morte das línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Harmon, D. (2001). On the meaning and moral imperative of diversity. In L. Maffi (Ed.), *On biocultural diversity: linking language, knowledge, and the environment*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: University Press.
- Hoepfl, M. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education* 9(1), 47-63.

Holanda, A. (2006). Questões sobre investigação qualitativa e investigação fenomenológica. *Análise Psicológica* 3(24), 363-372.

Hopkins, C., McKeown, R. (2005). *Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability*. Paris: UNESCO/UNDESD.

Horta, M. (2000). Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In V. Candau & S. Sacavino. *Educar em direitos humanos*. (pp. 125-139). Rio de Janeiro: D&P Editora.

## I

Imbernón, F. (2002). *Cinco cidadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

ILTEC (2005). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: ILTEC, DGIDC e Fundação Calouste Gulbenkian.

## J

Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Lisboa: Profedições.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

## K

Kaplan, B. (1988). Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. *MIS Quarterly* 571-586.

Kirkby, J, O'Keefe, P. & Timberlake, L. (1995). *The earthscan reader in sustainable development*. London: Earthscan Publications.

Kutukdjian, G., & Corbet, J. (Edts.) (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Paris: UNESCO. (Acedido a 27-3-2010). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>

## L

Laevers, F. (1994). (Ed.) *The Leuven involvement scale for young children LIS-YC*. Leuven: Centre for Experiential Education.

Laevers, F. (1995). The concept of involvement and the Leuven Involvement Scale: an analysis of critical reflections. In F. Laevers (Ed.), *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education* (pp. 59-72): CIDRRE.

Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-Level-Learning and the experiential approach. *Early Years*, 2(20), 20-29.

- Laevers, F., & Heylen, L. (2003). *Involvement of children and teacher style. Insights from an internacional study on experimental education*. Leuven: Leuven University Press.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leathers, D. (1997). *Successful nonverbal communication. Principles and applications*. United States of América: Allyn & Bacon.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, M. (2006). *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo no Brasil*. São Paulo: Associação Humanitas Editorial.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewis, P. (Ed.). (2009). *Ethnologue: languages of the world*. Dallas: SIL International.
- Li, L. (2011). Obstacles and opportunities for developing thinking through interaction in language classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 1-13.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: CA Sage.
- Lo Bianco, J. (2006). Educating for citizenship in a global community: world kids, world citizens and global education. In Campbell & et al. (Eds.), *Towards a global community* (pp. 209-226). Netherlands: Springer.
- Lourenço, M. (em desenvolvimento). *Educação plurilingue no pré-escolar: percursos de desenvolvimento da consciência fonológica*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.

## M

- Maffi, L. (1998). Las lenguas: un recurso de la naturaleza. *Naturaleza y Recursos*, 34(4), 12-21.
- Maffi, L. (2001). *On biocultural diversity: linking language, knowledge, and the environment*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Maffi, L., & Woodley, E. (2010). *Biocultural diversity conservation: a global sourcebook*. Vancouver: Routledge.
- Marinho, M. (2004). *Sensibilização à diversidade linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1º CEB?* Tese de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Marques, C. (2010). *Educação para a era planetária: diversidade linguística e cultural*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.



- Marques, C., & Martins, F. (2010). Educação para a era planetária e sensibilização à diversidade linguística e cultural - uma proposta de inserção curricular. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 81-92). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, J., & Sarment, T. (2007). Investigação-ação e construção da cidadania. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 85-102.
- Martin-Jones, M., & Jones, K. (2000). Multilingual literacies. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies: reading and writing different worlds* (pp. 1-15). Philadelphia: John Benjamin Publishing.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística - um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Martins, F., Andrade, A. I., Dias, C., Gomes, S., Moreira, G., & Nolasco, I., et al (2010). Educação plurilingue e intercultural: que conhecimento em projetos colaborativos de formação? In A. I. Andrade & A. Pinho (Orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (93-110). Aveiro: Departamento de educação.
- Martins, F., Andrade, A., & Bartolomeu, I. (2002). *As línguas da criança e as línguas do mundo: aspetos da gestão da competência plurilingue em aluno(a)s do 1º ciclo do E.B.* Comunicação apresentada em I Encontro Nacional da SPDLL - A Didática das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Documento policopiado.
- Martins, G. (2009). A pátria é a língua. *Cooperação*, 03, série II, 16-19.
- Martins, I. (2006). Educação em ciência, cultura e desenvolvimento. In M. Paixão (Ed.), *Educação em ciência, cultura e cidadania. Encontros em Castelo Branco* (pp. 9-30). Castelo Branco: Alma Azul.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2008a). *Mudanças de estado físico. Caderno de registo dos alunos*. Lisboa: DGIDC.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2008b). *Mudanças de estado físico. Guião didático para professores*. Lisboa: DGIDC.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Sá, P. (2010). *Sustentabilidade na terra. Guião didático para professores*. Lisboa: ME, DGIDC.
- Martins, J. (2008). *A Terra é um imenso condomínio. Cuide connosco das partes comuns!* Maia: Quercus, Comissão Nacional da UNESCO.

- Massana, A. (2004). Linguistic rights: what for? *Veus*, 150-159.
- Mayer, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. In F. Imbernón (Ed.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 83-102). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- McLaughlin, T. (2000). Diversity, identity and education: some principles and dilemmas. In A. Carvalho, E. Vilela, I. Batista, P. Pereira & A. Zélia (Coord.), *Atas da 1ª Conferência internacional de filosofia da educação - Diversidade e Identidade*. Porto: Universidade do Porto.
- Medeiros, E. (2006). *Educar, comunicar e ser*. Viseu: Tipografia Guerra.
- Melo, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Milligan, A., & Wood, B. (2010). Conceptual understandings as transition points: making sense of a complex social world. *Journal of Curriculum Studies* 42(4), 487-501.
- Minayo, M. C., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.
- Ministério da Educação (2001a). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: ME/ DEB.
- Ministério da Educação (2001b). *Histórias do povo cigano. Sugestões de atividades para o ensino básico*. Lisboa: ME/DEB.
- Ministério da Educação (2005). Despacho 14753 (2ª série) de 5 de julho de 2005. *Diário da República - II Série, nº 127, 9785-9787*. (Acedido a 17-3-2006). Disponível em <http://www.dre.pt/pdf2sdip/2005/07/127000000/0978509787.pdf>
- Moffat, I. (1995). *Sustainable development. Principles, analysis and policies*. London: The Parthenon Publishing.
- Morgado, J., & Paraskeva, J. (2000). *Currículo: facto e significados*. Porto: ASA.
- Morgado, M. (2010). *Formação contínua de professores de ciências e de filosofia: contributos de um estudo sobre educação para a sustentabilidade*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo Cortez. UNESCO.

- Morin, E. (2004). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moseley, C. (2010). *Atlas of the world's languages in danger*. Paris: UNESCO Publishing. (Acedido a 25-3-2011). Disponível em <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>.
- Mota, I; Pinto, M; Sá, J; Marques, V. & Ribeiro, J. (2005). *Estratégia nacional para o desenvolvimento sustentável 2005/2015*. Lisboa: Edições Pandora.
- Moure, T. (2011). *Ecolingüística. Entre a ciência e a ética*. Corunha: Universidade da Corunha Servizo de Publicacións.
- Mühlhäusler, P. (2004). Language and environment. In Fórum Barcelona. *Catálogo da Exposição Veus/Voces/Voces/Voix*. (pp. 113-121). Barcelona: Fórum Barcelona.
- Muschett, F. (1997). *Principles of sustainable development*. Florida: St. Lucie Press.
- Myers, M. (2000). Qualitative research and the generalizability question: standing firm with proteus. *The Qualitative Report*, 4(3).

## N

- Nações Unidas (1992a). *Agenda 21*. Brasil: Rio de Janeiro. (Acedido a 29-11-2005). Disponível em <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/Agenda21.pdf>
- Nações Unidas (1992b). *Declaração do Rio*. Brasil: Rio de Janeiro. (Acedido a 29-11-2005). Disponível em <http://pactoglobalcreapr.files.wordpress.com/2010/10/declaracao-do-rio-sobre-meio-ambiente.pdf>
- Nações Unidas (2006). *Plano de ação. Programa mundial para educação em direitos humanos*. (Acedido a 02-03-2009). Disponível em [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf)
- Naiditch, F. (2007). Educação bilíngüe e multiculturalismo. *Educação*, nº1 (61), 133-147.
- Noguerol, A., & Vilà, N. (2000). El plurilingüismo, una via para el aprendizaje de la nueva ciudadanía (aprender lengua y otras cosas). (Acedido a 15-02-2006). Disponível em [http://jaling.ecml.at/english/welcome\\_page.htm](http://jaling.ecml.at/english/welcome_page.htm)
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

## O

- OEI (2010). 2021. *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI. (Acedido a 11-1-2011). Disponível em <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>
- Ogay, T. (2010). Por uma abordagem intercultural da educação: levar a cultura a sério. *Revista de Diálogo Educativo*, 10(30), 391-408.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(22), 81-93.
- Oliveira, M. (2011). *Educação em ciências com orientação CTS/PC no 1º CEB*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Oliveira, Z. (2008). Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. *Revista Diálogo Educacional*, 8(24), 535-548.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Citizenship, human rights and cultural diversity. In A. Osler (Ed.), *Citizenship and democracy in schools. Diversity, identity, equality*. (pp. 3-15). England: British Library.

## P

- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Paradowski, M. (2011). Multilingualism - assessing benefits. In H. Komorowska (Ed.), *Issues in promoting multilingualism. Teaching - learning - assessment* (pp. 335-354). Varsóvia: FRSE.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*: Areal Editores.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1995). Involvement and the effective early learning project: a collaborative venture. In F. Laevers (Ed.), *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education* (pp. 22-33): CIDRRE.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: SAGE Publications.
- Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e interdisciplinaridade. In C. Pimenta (Coord.). *Interdisciplinaridade, humanismo, universidade* (pp. 15-57). Porto: Campo das Letras.
- Pedrosa, A., & Mateus, A. (2001). Educar em escolas abertas ao mundo - Que cultura e que condições de exercício de cidadania? In A. Veríssimo, A. Pedrosa, R. Ribeiro

- (Ed.), *(Re)pensar o ensino das ciências – Ensino experimental das ciências* (pp. 141-154). Lisboa: ME. (Acedido a 07-02-2010). Disponível em [http://eec.dgicd.min-edu.pt/documentos/publicacoes\\_repensar.pdf](http://eec.dgicd.min-edu.pt/documentos/publicacoes_repensar.pdf)
- Pellaud, F. (2001). Le développement durable peut-il être "exposé?". *Bulletin de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation*, 23-31. (Acedido a 02-07-2008). [http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/SSRE\\_FP01/SSRE\\_FP.htm](http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/SSRE_FP01/SSRE_FP.htm)
- Pellaud, F. (2002). *The difficulties of presenting sustainable development in an exhibition*. In *Actes of BioED*. (Acedido em 02-07-2008). Disponível em [http://www.ldes.unige.ch/publi/vulg/BioEDD\\_FP.pdf](http://www.ldes.unige.ch/publi/vulg/BioEDD_FP.pdf)
- Pellaud, F. (2003). *Conceptions, paradigms, values and sustainable development*. Artigo apresentado na Hawaii International Conference on social sciences, Honalulu. (Acedido a 02-7-2008). Disponível em <http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/2003HawaiiFPGB.pdf>
- Peres, A. (2000). *Educação intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11, 125-138.
- Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 67(101-110).
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA Editores.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (4 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1972). Epistemologie des relations interdisciplinaires. In Ceri (Ed.), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités* (pp. 131-144). Paris: UNESCO/OCDE.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2007). Formar futuros professores para viver, amar e conhecer as línguas: as potencialidades da intercompreensão. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Org.), *Diálogos em intercompreensão*. (pp. 239-250). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pinto, S. (2011). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Piva, V. (2009). Um estudo utilizando a escala LIS-YC (Escala Leuven de nível de envolvimento para crianças pequenas). Dissertação de mestrado, Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí.

- Ploquin, F. (2008). Entretien avec Jean-Claude Beacco. Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue? *Le Français dans le monde*, 355, 40-41.
- PNUD (2003). Objetivos de desenvolvimento do milénio. Um pacto entre as nações para eliminar a pobreza humana. (Acedido a 8-12-2007). Disponível em [www.pnud.org.br/rdh/integras/index.php?lay=inst&=fued](http://www.pnud.org.br/rdh/integras/index.php?lay=inst&=fued)
- PNUD (2004). *Relatório do desenvolvimento humano. Liberdade cultural num mundo diversificado*. Queluz: Mensagem-Serviço de Recursos Editoriais.
- PNUD (2008). *Combater as alterações climáticas: solidariedade humana num mundo dividido*. Nova Iorque: PNUD. (Acedido a 12-06-2009). Disponível em [http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh/rdh20072008/hdr\\_20072008\\_pt\\_completepdf](http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh/rdh20072008/hdr_20072008_pt_completepdf)
- PNUD (2009). *Ultrapassar barreiras: mobilidade e desenvolvimentos humano*. (Acedido a 02-11-2010). Nova Iorque: PNUD. Disponível em [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2009\\_PT\\_Complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_PT_Complete.pdf)
- PNUD (2010). *A verdadeira riqueza das nações: vias para o desenvolvimento humano*. Nova Iorque: PNUD. (Acedido a 19-05-2011). Disponível em [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2010\\_PT\\_Complete\\_reprint.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_PT_Complete_reprint.pdf)
- Pombo, O. (1993). *A interdisciplinidade como problema epistemológico e exigência curricular*. Inovação.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Population Reference Bureau. (2007). *World reference datashet 2007*. PRB. (Acedido a 27-09-2008). Disponível online [http://www.prb.org/pdf07/07WPDS\\_Eng.pdf](http://www.prb.org/pdf07/07WPDS_Eng.pdf)
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24. (Acedido a 27-05-2011). Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Col. Nova CIDInE.
- Pramling Samuelsson, I., & Kaga, Y. (Edt.) (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO.
- Praia, M. (2001). *Educação para a cidadania. Teorias e práticas*. Porto: Asa Editores.
- Pressoir, E. (2008). Preconditions for young children's learning and practice for sustainable development. In I. Samuelsson & Y. Kaga (Eds.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 57-62). Paris: UNESCO.

Punch, K. (1998). *Introduction to social research: quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.

## Q

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

## R

Ramos, M. J., & Tilbury, D. (2006). Educación para el desarrollo sostenible, nada nuevo bajo el sol?: consideraciones sobre cultura y sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 40. (Acedido a 7-05-2008). Disponível em <http://www.rieoei.org/rie40a04.htm>

Ramos, R. (2004). Ecolinguística : um novo paradigma para a reflexão sobre o discurso? In F. Oliveira & I. O. Duarte (Eds.), *Da língua e do discurso*. (pp. 545-562). Porto: Campo das Letras.

Rayna, S. (1995). Involvement: a key notion of experiential education and interactive pedagogy. In F. Laevers (Ed.), *An exploration of the concept of involvement as an Indicator for quality in early childhood care and education* (pp. 18-21): CIDREE.

Reid, D. (1995). *Sustainable development: an introductory guide*. London: Earthscan Publications.

Reis, E. (2002). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Reis, M. (2000). O ensino precoce das línguas estrangeiras In M. Roldão & R. Marques (Coord.), *Inovação, currículo e formação* (pp. 230-242). Porto: Porto Editora.

Rios, T. (2003). *Compreender e ensinar. Por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.

Rios, T. (2006). A ética na investigação e a epistemologia do investigador. *Psicologia em Revista*, 12(19), 80-86.

Robinson, K., & Díaz, C. (2006). *Diversity and difference in early childhood education. Issues for theory and practice*.

Rodrigues, A., Nolasco, I., & Fiadeiro, P. (2010). "Línguas - caminhos para o Outro": exemplo de uma "boa prática" com limites. In A. Andrade & A. Pinho (Orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 25-42). Aveiro: Universidade de Aveiro. .

Rodrigues, M., & Sá-Chaves, I. (2004). Gestão curricular e cultura de escola: relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte. In J. Costa, A. I. Andrade, A. Neto-Mende & N. Costa (Orgs.), *Gestão curricular- percursos de investigação* (pp. 99-111). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Rodrigues, V. (2003). *Sustentabilidade, localidade e democracia*. Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Rojo, R. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-tau.
- Roldão, M. (1997). Modos de conhecer e aprender - as dimensões esquecidas. Uma reação a Egan “Evolution and early understanding”. *Intercompreensão*, 6, 105-109.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Ruiz, R. (2005). *Teoría del curriculum: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Editorial Universitas, S. A.

## S

- Sá, P. (2008). *Educação para o desenvolvimento sustentável no 1º CEB: contributos da formação de professores*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e cultural e desenvolvimento sustentável*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sá, S., & Andrade, A. I. (2007). A diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: potencialidades e recursos. In A. P. Barca, M.; Porto, A.; Duarte da Silva, B. & Almeida, L (Ed.), *Libro de atas do Congreso internacional galego-português de psicopedagogía* (pp. 2100-2111). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Sá, S., & Andrade, A. I. (2008). Diversidade linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os outros no planeta e com o planeta. *Revista Iberoamericana: Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(11), 115-138.
- Sá, S., & Andrade, A. I. (2009a). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Saber & Educar/ Cadernos de Estudo* 14, 1-8.
- Sá, S. & Andrade, A. I. (2009b). From my world I can see the other: A study of awareness to languages and education for sustainable development in primary school. Comunicação apresentada no *Congress - Language policy and language learning: new paradigms and new challenges*. Ireland: University of Limerick.
- Sá, S. & Andrade, A. I. (2011). Linguistic and cultural diversity and education for a sustainable future: what educational value in primary schools? Comunicação em poster apresentada no *Research Day*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: ASA Edições.
- Sampaio, J. (2009). Nota conclusiva. In A. Appadurai, D. Chakrabarty, E. Souza, F. Boeck, J. Sampaio, J. Vala, et al. *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e*



- os limites da interculturalidade* (pp. 223-232). Lisboa: Edições tinta da China/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos-Duarte, F. (2007 a). *Que futuro? Ciência, tecnologia, desenvolvimento e ambiente*. Lisboa: Gradiva.
- Santos-Duarte, F. (2007 b). Sustentabilidade, cultura e evolução. In H. Bhabha (Ed.), *A urgência da teoria*. Lisboa: tinta da China. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didática do plurilinguismo*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. C. Sarmiento, A. (Ed.), *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (pp. 9-34). Porto: Asa Editores.
- Sauvé, L. (1997). Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. *Revista de Educação Pública*, 10, 1-19.
- Savenye, W., & Robinson, R. (2004). Qualitative research issues and methods: An introduction for educational technologists In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 1045-1071). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schmidt, L. (2010). Global green new deal: uma receita para a crise. *JANUS 2010- Anuário de relações exteriores*, 84-85.
- Schmidt, L., Nave, J., & Guerra, J. (2010). *Educação ambiental. Balanços e perspectivas para uma agenda mais sustentável*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scoullos, M. (2004a). Conceituando EDS. *SGI Quarterly*. (Acedido a 7-05-2007). Disponível em [http://www.bsgi.org.br/publicacoes\\_quarterly\\_out\\_destaque\\_06.htm](http://www.bsgi.org.br/publicacoes_quarterly_out_destaque_06.htm)
- Scoullos, M. (2004b). *Science, culture and education for sustainable development*. Sessão plenária apresentada na Conferência internacional sobre a década da educação para o desenvolvimento sustentável, realizada na Universidade do Minho, Braga, de 19 a 22 de maio. Documento policopiado.
- Scoullos, M., & Malotidi, V. (2004). *Handbook on methods used in environmental education and education for sustainable development*. Athens: MIO-ECSDE.
- Sequeira, F. (1993). *Dimensões da educação em língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Shrivastava, P. (2010). Pedagogy of passion for sustainability. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 443-455.

- Sigúan, M. (2000). Imigrantes en la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 13-21.
- Sigúan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sigúan, M. (2004). *Les Llengües i la pau*. Comunicação apresentada no Forum de les cultures, Barcelona, 23 de maio. Documento policopiado.
- Silva, M. (2003). *Formação, percursos e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, M. (2009). *As crianças ciganas e a escola: caminhos para a mudança*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Silveira, L. (2005). Desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável: o papel da escola no século XXI. *Saber & Educar*, 10, 9-28.
- Silverman, S. (2010). What is diversity? An inquiry into pre-service teacher beliefs. *American educational research journal*, (47)2, 292-329.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem* Lisboa: Universidade Aberta.
- Simões, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo final da escolaridade obrigatória*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Simonstein, S. (2008). Education for peace in a sustainable society. In I. Pramling Samuelsson & Y. Kaga (Eds.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 37-42). Paris: UNESCO.
- Siraj-Blatchford, J., & Björneloo, I. (2009). *International Journal of Early Childhood*, (41)2.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* London: LEA.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments: guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe: Strasbourg. (Acedido a 31-01-2007). Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf>
- Skutnabb-Kangas, T., Maffi, L., & Harmon, D. (2003). *Sharing a world of difference: the earth's linguistic, cultural and biological diversity*. Paris: Unesco Publishing: UNESCO/ World Wide Fund for Nature/ Terralingua.
- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 25-40.
- Soromenho-Marques, V. (2010). O que significa educar para o desenvolvimento sustentável? *Noesis*, 80, 26-29.

- Sousa-Santos, B. (2001). Para uma conceção multicultural dos direitos humanos. *Contexto Internacional*, 23, 7-34.
- Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-8.
- Starkey, H. (2002). *Democratic citizenship*, languages, diversity and human rights. Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education. Strasbourg: Council of Europe. (Acedido em 07-03-2007). Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/StarkeyEN.pdf>
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1º Ciclo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strecht-Ribeiro, O. (2002). Didática da LE para os mais novos: Um olhar atual. *Intercompreensão*, 10, 75-85.
- Summers, M., Kruger, C., Childs, A., Corney, G., & Mant, J. (2002). *Teaching sustainable development in primary schools. Case studies of effective practice*. Hatfield: Association for Science Education.
- Symonides, J. (2003). *Direitos humanos: novas dimensões e desafios*. Brasília: UNESCO.

## T

- Tavares, M. (2009). *Desenvolvimento sustentável e agenda 21 local: estudo exploratório*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Tenreiro- Vieira, C. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos: propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Thierry, L., & Delphine, D. (1999). *Vive la France*. Paris: Editions Nathan.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education and sustainability: defining a new focus of environmental education in the 90's. *Environmental Education Research* 1(2), 195-212.
- 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*. (Acedido a 10-04-2007). Disponível em [http://www.bsgi.org.br/publicacoes\\_quarterly\\_out\\_destaque\\_04.htm](http://www.bsgi.org.br/publicacoes_quarterly_out_destaque_04.htm)
- Tilbury, D., & Wortman, D. (2004). *Engaging people in sustainability*. Switzerland/Cambridge/UK: Commission on Education and Communication.
- Tomaz, C. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: novos desafios à formação de professores*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.

## U

- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: GRAÓ.
- UNESCO (1997a). *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada*. Brasília: Edições IBAMA.
- UNESCO (1997b). Declaração sobre a responsabilidade das gerações atuais para com as gerações futuras. In J. Carillo, Vélchez, M. & Barriga, J. (2006) (Ed.), *La UNESCO y la construcción de la ética universal. Llevando la cultura de paz a la escuela*. Andalucía: Centro UNESCO Andalucía y grupo editorial universitario.
- UNESCO (2000). *Manifesto 2000. Para uma cultura da paz e da não-violência*. (Acedido a 15-07-2007). Disponível em <http://www.unesco.org/manifesto2000>
- UNESCO (2002a). *Cultural diversity essential for sustainable development*. (Acedido a 17-07-2007). Disponível em [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=5496&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=5496&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO (2002b). *Teaching and learning for a sustainable future*. Australia: Griffith University.
- UNESCO (2005). *United Nations decade of education for sustainable development 2005-2014. Draft international implementation scheme*. UNESCO. (Acedido a 17-02-2007). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>
- UNESCO (2009). *UNESCO world conference on education for sustainable development - Bonn declaration*. (Acedido a 21-02-2011). Disponível em: [http://www.esd-world-conference2009.org/fileadmin/download/ESD2009\\_BonnDeclaration080409.pdf](http://www.esd-world-conference2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclaration080409.pdf)
- UNESCO (2010). Draft strategy for the second half of the united nations decade of education for sustainable development (Acedido a 21-02-2011). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001845/184512e.pdf>
- UNESCO (2011). Education for sustainable development: children's voices. (Acedido a 7-09-2011). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001910/191022m.pdf>
- União Europeia. (1992). *Tratado de Maastricht*. Países Baixos: Maastrich. (Acedido a 15-03-2007). Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001>

## V

- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Valente, I. C. (2010). *Intercompreensão e sensibilização à diversidade linguística: um estudo numa turma de 1º ciclo*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Varet, J. (2003). *For a sustainable earth*. Loiret: BRGM.
- Vejleskov, H. (1995). A pilot study of an application of the LIS-YC. In F. Laevers (Ed.), *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education*. (pp. 12-21): CIDREE.
- Verne, J. (2001). *A volta ao mundo em 80 dias*. São Paulo: Paulus. Reimpressão.
- Vieira, R. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem: o questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vigotsky, L. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In A. Luria, A. Leontiev & L. Vigotski (Eds.), *Psicologia e pedagogia I*. (pp. 31-50). Lisboa: Editorial Estampa.
- Vilches, A., & Gil-Pérez, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivência*. Madrid/Cambridge: University Press.
- Vilches, A., & Gil-Pérez, D. (2010). La necesaria implicación de la comunidad científica y de la ciudadanía para hacer frente a la situación de emergencia planetaria. *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, 36, 10-12.
- Vilches, A., & Gil-Pérez, D. (2011). Que el árbol de la crisis económica no nos esconda el bosque de la emergencia planetaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 412, 84-87.
- Vilches, A., Gil-Pérez, D., & Cañal, P. (2010). Educación para la sostenibilidad y educación ambiental. *Investigación en la Escuela*, 71, 5-15.
- Vilches, A., Gil-Pérez, D., Edwards, M., Praia, J., & Vasconcelos, C. (2004). A atual crise planetária: uma dimensão esquecida na educação em ciência. *Revista de Educação*, 22(2), 59-73.
- Vilches, A., Gil-Pérez, D., Toscano, J., & Macías, O. (2007). La sostenibilidad como revolución cultural. (Acedido a 08-01-2008). Disponível em <http://www.oei.es/decada/accion000.htm>
- Vilches, A., & Gil-Pérez, P. (2008). Cómo podemos contribuir cada un de nosotros a la construcción de un futuro sostenible? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 921-931.
- Vilches, A., Vázquez-Dorrío, B., & Gil-Pérez, D. (2008). Hands-on sustainability: How can we contribute to the construction of a sustainable future? *International Journal on Hands-on Science* 1(1), 15-20.

## W

Walls, A. (2009). Review of contexts and structures for education for sustainable development. *Paris: UNESCO*. (Acedido em 14-01-2011). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Warren, J. (1997). How do we know what is sustainable? In F. Muschett (Ed.), *Principles of sustainable development*. Florida: St. Lucie Press.

WCED (1987). *Our common future. Brundtland Report*. Oxford: Oxford University Press.

WWF (2010). *Planeta vivo 2010. Biodiversidade, biocapacidade e desenvolvimento*. WWF. (Acedido a 02-02-2011). Disponível em [http://www.portalodm.com.br/biblioteca/publicacoes/relatorios/08out10\\_planetavivo\\_relatorio2010\\_completo\\_n9\\_2010-12-17.zip](http://www.portalodm.com.br/biblioteca/publicacoes/relatorios/08out10_planetavivo_relatorio2010_completo_n9_2010-12-17.zip)

## Y

Yates, L., & Grumet, M. (2011). *Curriculum in today's world: configuring knowledge, identities, work and politics*. London: Routledge.

Yin, R. (2007). *Estudo de caso planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Young, C. (2007). Sustentabilidade e competitividade: o papel das empresas. *Revista de Economia Mackenzie*, 5(5), 87-101.

## Z

Zabalza, M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zaragoza, F. (2001). *Un mundo nuevo*. Barcelona: Galáxia Gutemberg.

Zaragoza, M. (2005a). El valor de las palabras. (Acedido a 17-05-2007). Disponível em [www.fund-culturadepaz.org/spa/espanol.htm](http://www.fund-culturadepaz.org/spa/espanol.htm)

Zaragoza, M. (2005b). Libro sobre la carta de la Tierra. (Acedido a 17-05-2007). Disponível em [www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/Articulos,%20mensajes,%20prologos/2005/librocartatierra.pdf](http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/Articulos,%20mensajes,%20prologos/2005/librocartatierra.pdf)

Zeichener, K. (1993). O professor como prático reflexivo. In K. Zeichener (Org.), *Formação reflexiva de professores* (pp. 13-28). Lisboa: Educa.

Zhao, Y. (2009). Needed: global villagers. *Education Leadership*, 67(1), 60-65.

# **ANEXOS**





# **Anexo 1**

**Carta de solicitação de colaboração**



## **Diversidade linguística e cultural no 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **Investigadoras/formadoras**

Sílvia Gomes é licenciada em *Ensino de Português/Francês* e mestre em *Gestão Curricular* pela Universidade de Aveiro. Colabora, desde 2003, em vários projetos de investigação da Universidade de Aveiro, nomeadamente nas áreas da educação em línguas, da formação de professores e das ciências da educação.

Presentemente, encontra-se a desenvolver o seu trabalho de doutoramento no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, com um projeto intitulado *Práticas de sensibilização à diversidade linguística: contributos para o desenvolvimento profissional de professores*.

Susana Sá é licenciada em *Ensino Básico – 1º Ciclo* e mestre em *Educação em Línguas no 1º CEB*, pela Universidade de Aveiro. Decorrente da dissertação realizada no âmbito do mestrado foi contemplada com o Prémio GPS – *Educação e formação pelo grupo GPS* (Gestão de Participações Sociais, GPS. SA), atribuído pela primeira vez em 2007, com o intuito de distinguir bienalmente o melhor trabalho académico sobre temas que se insiram na área da educação e formação de jovens. Atualmente, é bolseira de doutoramento, cujo projeto se intitula *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável. Que potencialidades educativas nos primeiros anos de escolaridade?*.

Estes dois projetos estão sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel Andrade, da Universidade de Aveiro, sendo financiados pela *Fundação para a Ciência e Tecnologia*. Ambas as investigadoras/formadoras se encontram a desenvolver os seus projetos pessoais no *Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras* (LALE)<sup>1</sup>, colaborando, igualmente, no projeto *Línguas e educação: construir e partilhar a formação*<sup>2</sup>.

### **Temática da formação:**

A diversidade linguística e cultural no 1º CEB no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

---

<sup>1</sup> Laboratório de investigação pertencente ao *Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores*, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

<sup>2</sup> Financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CED/68813/2006)

## **Sumário**

Com este trabalho pretendemos sensibilizar os professores do 1º CEB para a importância de educar para a diversidade linguística e cultural em presença, isto é, para uma educação mais plural. Pressupõe-se que esta pluralidade seja capaz de contribuir para o exercício da cidadania e para os valores democráticos, desenvolvendo nos aprendentes atitudes positivas face ao outro e, simultaneamente, atitudes de valorização e proteção do nosso planeta, através de práticas interdisciplinares de educação para a sustentabilidade. Almejamos, igualmente, trabalhar, de forma colaborativa, com docentes do 1º CEB, durante um ano letivo, a partir das suas motivações e necessidades no sentido de se planificarem atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural, no âmbito de uma educação para um futuro mais sustentável.

Em suma, é nosso intento formar uma pequena comunidade de professores/formadores, assente na partilha de conhecimentos e práticas em torno da sensibilização à diversidade linguística e cultural e da educação para um futuro sustentável contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional de todos os intervenientes nessa comunidade.

## **Objetivos:**

- Consciencializar os professores do papel que desempenham numa comunidade educativa que procura valorizar a diversidade, a fim de criar e desenvolver nos aprendentes o gosto por outras línguas como forma de expressão, cultura e comunicação;
- Desenvolver nos professores/formadores/investigadores competências variadas no âmbito da sensibilização à diversidade linguística, tida enquanto abordagem capaz de estimular nos aprendentes atitudes de respeito e de abertura ao outro;
- Construir conhecimento sobre a integração curricular da diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável no 1º CEB:
  - concebendo, implementando, avaliando e reconstruindo módulos pedagógico-didáticos, dirigidos para a educação para o desenvolvimento sustentável;
  - reconhecendo a sensibilização à diversidade linguística e cultural como uma das áreas do desenvolvimento sustentável

- Proporcionar aos professores/formadores/investigadores momentos de aprendizagem, reflexão, análise e discussão sobre a sensibilização à diversidade linguística e a educação para o desenvolvimento sustentável, no sentido de os motivar para o desenvolvimento destas práticas em sala de aula.

### **Conteúdos:**

Nesta formação, serão abordados os seguintes temas:

- A diversidade linguística e cultural do mundo atual;
- A conceção e a implementação de políticas linguísticas educativas;
- O lugar da diversidade linguística: competências desenvolvidas, transversalidade e inserção no currículo do 1º CEB;
- O papel da educação para o desenvolvimento sustentável na promoção de atitudes de valorização dos recursos naturais do planeta e dos outros;
- Conceção, construção, implementação e avaliação de projetos e materiais de sensibilização à diversidade linguística no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

### **Desenvolvimento do projeto:**

Numa primeira fase, serão realizadas duas sessões de natureza teórico-prática, proporcionando momentos de reflexão (individual e/ou em pequenos grupo), de discussão, de contacto com materiais e documentos variados, de trabalho individual e de grupo.

Numa primeira sessão (de 60 minutos, aproximadamente), e após a apresentação dos presentes, serão apresentados e discutidos em grupo os principais pressupostos e objetivos da abordagem à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade. Esta discussão será despoletada com uma apresentação (em powerpoint). Em seguida, realizar-se-ão um conjunto de práticas em que os professores (formandos) se colocarão no papel de alunos, resolvendo atividades como: a construção de uma biografia (pessoal, linguística e profissional); audição de enunciados em várias línguas e identificação das mesmas, devidamente justificada; comparação de alfabetos e de enunciados escritos em várias línguas, *brainstorming* sobre a relação entre a diversidade linguística e diversidade biológica, etc. Estas atividades, serão, posteriormente, discutidas em grande grupo (discussão das vantagens/desvantagens destas abordagens plurais, das competências que

poderão desenvolver nos alunos e das possibilidades de as inserir curricularmente no 1º CEB).

Na segunda sessão (com uma duração prevista de 90 minutos), proceder-se-á à análise e comentário de alguns documentos oficiais onde esta abordagem está prevista - por exemplo, as competências do ensino básico (ME, 2001a) e a *Lei de bases do sistema educativo* (1986). Num segundo momento, os professores serão convidados a contactar e analisar, em pequenos grupos ou em pares, alguns suportes didáticos de sensibilização à diversidade linguística para que, posteriormente, partilhem e discutam em grande grupo as suas potencialidades educativas. Com estas duas sessões, pretende-se, não só sensibilizar os professores para a importância das abordagens plurais no desenvolvimento e na formação dos aprendentes, mas também, incentivá-los a colaborar com as investigadoras/formadoras, em projetos de intervenção. Assim, pretende-se que estes professores integrem uma pequena comunidade educativa capaz de gerir práticas de sensibilização à diversidade linguística em sala de aula (ano letivo 2008/2009), numa lógica de trabalho colaborativo.

### **Cronograma:**

<b>Atividades a realizar</b>	<b>Datas previstas</b>
1ª Sessão – Reconhecimento da diversidade linguística que nos rodeia e a relevância das abordagens plurais numa educação para o desenvolvimento sustentável	1ª semana de julho de 2008
2ª Sessão – Análise de materiais didáticos de sensibilização à diversidade linguística e discussão em torno da construção e da implementação da exploração e da análise das suas potencialidades educativas	2ª semana de julho e 2008
Preparação do projeto de intervenção com os professores interessados em participar no projeto (realização de encontros esporádicos com os professores)	Julho a setembro de 2008
Desenvolvimento do projeto de intervenção em sala de aula	Outubro de 2008 a junho de 2009

### **Divulgação:**

Os resultados do projeto serão divulgados nas teses de doutoramento das duas investigadoras participantes, na página do LALE, da Universidade de Aveiro e na página do agrupamento.

# **Anexo 2**

**Ficha de caracterização das  
professoras**





**Data:** dezembro de 2008



## *Espelho meu...*

### *Pontos de partida...<sup>3</sup>*

*“Todo o indivíduo, mesmo o mais confinado na mais banal das vidas, constitui em si mesmo um cosmo” (Morin, E., 2000, p. 50)*

*“L’homme se définit par son rapport au langage”*

*“Construire sa biographie sert à se connaître et à comprendre ses responsabilités éducatives”  
(adaptado. Paul. Ricoeur)*



### *Algumas linhas de reflexão...*

◆ *Quem sou como educadora? Quais as minhas características? Como tem sido o meu percurso de desenvolvimento profissional?*

◆ *Quais as minhas expectativas relativamente a estes encontros, enquanto espaços de discussão e reflexão centrados na planificação das práticas de sensibilização à diversidade linguística?*

◆ *Em que medida poderei, enquanto educadora, contribuir para uma educação em línguas, tendo em conta o “arco-íris”<sup>4</sup> linguístico e cultural em que se inscreve o mundo atual?*

---

<sup>3</sup> De notar que esta ficha foi produzida e aplicada da investigadora Sílvia Gomes que acompanhou o desenvolvimento profissional das professoras envolvidas neste projeto. Recorremos às informações presentes nesta ficha de caracterização, com a autorização das docentes e da investigadora, para ser possível termos um conhecimento mais aprofundado das docentes participantes.

**- Redijo um pequeno texto em que me apresento.**



---

<sup>4</sup> Santos, B. S. (1995). Globalização, estados-nações e campo jurídico. Da diáspora jurídica ao ecumenismo jurídico. *Toward a new common sense*. New York: MacGraw Hill. (Trad. Portuguesa).

# **Anexo 3**

**Pedido de autorização de gravação  
aos encarregados de educação**



Aveiro, 4 de dezembro de 2008

Exmo. Encarregado de Educação:

Eu, Susana Marques Sá, no âmbito da minha tese de doutoramento “Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável: Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?” na Universidade de Aveiro, desenvolverei durante este ano letivo um projeto intitulado “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo” com os alunos do 1º, 3º e 4º anos de escolaridade. Este trabalho será integrado na Área de projeto e construído, em colaboração com as professoras titulares de turma H, L e G, do 1º, 3º e 4º anos, respetivamente.

De forma a poder observar o envolvimento dos alunos nas atividades, bem como os aspetos positivos e negativos do projeto gostaria de videogravar as aulas, sendo que essas gravações serão única e exclusivamente utilizadas para fazer transcrições de momentos significativos das atividades de aprendizagem.

De realçar que **a identidade e a privacidade das crianças não serão de forma alguma expostas.**

Para tal solicito a vossa autorização de modo a proceder às gravações.

Sem nada mais a acrescentar, agradeço a vossa disponibilidade e atenção

Susana Marques Sá

---

.....

Eu, \_\_\_\_\_  
encarregado de educação do aluno

---

Autorizo/ Não autorizo (riscar o que não interessa) que o meu educando possa ser videogravado enquanto realiza as atividades do projeto acima referido.



# **Anexo 4**

**Planificação global das sessões -  
*proposta inicial***





# **DO MEU MUNDO ... VEJO O OUTRO E O SEU MUNDO**



**Agrupamento de Escolas de Eixo  
Planificação das atividades – Documento provisório**

### **COMPETÊNCIAS GERAIS:**

- Competência comunicativa (compreensão escrita, expressão escrita, compreensão oral, expressão oral e interação);
- Competência plurilingue;
- Competência intercultural;
- Competência de realização (saber-fazer);
- Competência existencial (saber-ser e saber-estar);
- Competência de aprendizagem (saber-aprender).

### **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS (CF.: ME, *Currículo nacional do ensino básico*, 2001a)**

- ✓ Expressar-se de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo;
- ✓ Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento;
- ✓ Participar em atividades de grupo, adotando um comportamento construtivo, responsável e solidário;
- ✓ Mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural;
- ✓ Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras;
- ✓ Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades;
- ✓ Consciencializar para os problemas provocados pela intervenção do Homem no ambiente;
- ✓ Promover a predisposição favorável para a conservação e defesa do ambiente e a participação em ações que conduzam a um desenvolvimento sustentável;
- ✓ Compreender as consequências que a utilização dos recursos existentes na Terra têm para os indivíduos, a sociedade e o ambiente;
- ✓ Refletir e tomar posição face ao impacto social do esgotamento de fontes energéticas naturais.
- ✓ Reconhecer a desigual repartição dos recursos pela população mundial e a solidariedade com os que sofrem de escassez desses recursos;
- ✓ Tornar-se num consumidor atento e exigente, escolhendo racionalmente os produtos e serviços que utiliza e adquire.

## Sessão 0 – Os direitos humanos

(10 de dezembro de 2008)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Língua portuguesa	<p>1 - <i>Audição e visualização da história “O menino sozinho”</i></p> <p>- Diálogo de discussão sobre a história: Quais as personagens da história?, Porque é que o António deixou de ser amigo de algumas crianças?, Porque é que ele ficou sozinho?, etc...;</p> <p>- Discussão sobre as ligações entre a vida de pessoas de todo o mundo e sobre a forma de as excluir e integrar e porquê.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Powerpoint com a história “O menino sozinho”;</li> <li>❖ Computador;</li> <li>❖ Videoprojector;</li> </ul>	40
Estudo do meio	<p>2 - <i>Comemoração do 60º aniversário da Declaração universal dos direitos do Homem</i></p> <p>- Diálogo sobre o que são os direitos humanos a partir da história explorada;</p> <p>- Exploração da atividade “Direitos humanos para um novo planeta”:</p> <p>Brainstorming e debate sobre quais os direitos que consideram importantes serem assegurados para todas as pessoas do mundo, como se fossem expressos numa declaração de direitos “imaginária” através do seguinte guião:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Guião com a atividade “Direitos humanos para um novo planeta”;</li> <li>❖ <i>Declaração universal dos direitos do Homem</i> em grande formato;</li> </ul>	50
Expressão plástica	<p>“Foi descoberto um novo planeta que tem tudo o que é necessário para manter a vida humana. Nunca lá ninguém viveu. Não existem leis, regras ou história. Vocês foram escolhidos para elaborar uma declaração de direitos para este planeta completamente novo. Vocês são responsáveis por lhe dar um nome e por decidir quais os 10 direitos a que todos os habitantes devem ter direito nesse planeta.”</p> <p>- Apresentação da <i>Declaração universal dos direitos do Homem</i> em formato grande (simplificada para crianças) e comparação com os direitos que os alunos consideraram importantes na atividade anterior.</p> <p>- Ilustração de cada um dos direitos e exposição na sala de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cartões para ilustração de cada um dos direitos da declaração.</li> </ul>	

**Sessão 1 – À descoberta de mim...**

**(7 de janeiro de 2009)**

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Língua portuguesa	<i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão “Os direitos humanos”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Nuvens e gotas de chuva de cartolina (azul claro, cinzento claro e cinzento escuro).</li> <li>❖ “Caderninho de escrita”;</li> </ul>	10
	<p><i>2 - Biografia linguística:</i></p> <p>- Organização de uma biografia linguística em forma de céu com nuvens com os seguintes itens: que línguas falam (nuvem cor azul claro); que línguas compreendem mas não falam (nuvem cor cinzento escuro); com que línguas já contactaram (nuvem cor cinzento claro). (Os alunos vão escrever nas gotas de chuva os nomes das línguas de acordo com o item a que a cor corresponde).</p>		25
Matemática	<p><i>3 - Biografia linguística da turma</i></p> <p>- Organização, no quadro, de um gráfico de barras numa cartolina que represente a biografia linguística da turma: por exemplo: quantos alunos falam português, quantos compreendem espanhol, entre outros. (Cada aluno reproduz o seu gráfico no “Caderninho de escrita”)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cartolina; “Caderninho de escrita”.</li> <li>❖ Autobiografias dirigidas/adaptadas para crianças;</li> </ul>	20

	<p>4- <i>“Quem sou eu?”</i></p> <p>- Leitura pelos alunos, ao som da música, de algumas autobiografias (em prosa e em poesia).</p> <p>- Questionamento da professora aos alunos sobre que entendem por autobiografia e para que serve.</p> <p>- Redação, ao som da música, de um texto que pode ser em prosa ou em verso e que responda à pergunta “Quem sou eu?” ou sobre “A minha autobiografia” no seu “Caderninho”.</p> <p>(No final os alunos que quiserem ler a sua autobiografia em voz alta para a turma podem fazê-lo).</p> <p style="text-align: center;">_____ // _____</p> <p><b>Atividade de extensão:</b> caso os alunos queiram expor os seus textos no placard da escola podem completá-los com imagens e reproduzi-los para umas folhas de cartolina com letra mais cuidada. Podem levá-los para casa e na semana seguinte afixam-se nos placards.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Leitor de CD;</li> <li>❖ CD’s música clássica;</li> <li>❖ “Caderninho de escrita”;</li> <li>❖ Folhas em cartolina para as crianças escreverem a sua autobiografia.</li> </ul>	35
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## Sessão 2 – O lugar onde vivo - Parte I

(14 de janeiro de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
<p>Estudo do meio</p> <p>Língua portuguesa</p>	<p><i>1- Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão “À descoberta de mim”</i></p> <p><i>2 – Viajar por Eixo</i></p> <p>- Visualização do powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”;</p> <p>- Diálogo e discussão sobre o que viram e ouviram sobre a localidade de Eixo: que informação apresentava sobre Eixo, se já conheciam os lugares que apareceram, se sabem mais alguma coisa importante sobre Eixo, entre outros.</p> <p><i>3 - Pedipaper “À descoberta de Eixo”</i></p> <p>- Realização de um pedipaper, em grupo, conduzido através de um guião: sobre os problemas ambientais da localidade, sobre a existência de outros povos e culturas na sua localidade, sobre os vestígios árabes e romanos na freguesia, onde se pratica desporto em Eixo.</p> <p style="text-align: center;">_____ // _____</p> <p><b>Atividade de extensão:</b> os alunos que tencionem levar para casa o “Caderninho de escrita” para comentarem o que mais e menos gostaram da atividade do pedipaper, o que gostavam de ter feito, podem fazê-lo. Todos os alunos levam a “Maleta do pesquisador” para trazerem alguma informação importante sobre os problemas ambientais de Eixo, sobre os vestígios árabes e romanos em Eixo, sobre os locais onde se podem praticar desporto e quais são os desportos mais praticados em Eixo. Podem trazer fotos, recortes jornais, pesquisas da Internet e até solicitar a ajuda dos pais.</p>	<p>❖ Powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”;</p> <p>❖ Guião do pedipaper;</p> <p>❖ Máquina fotográfica;</p> <p>❖ “Caderninho de escrita”;</p> <p>❖ “Maleta do pesquisador”.</p>	<p>30</p> <p>60</p>

### Sessão 3 – O lugar onde vivo – Parte II

(21 de janeiro de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
<p>Língua portuguesa</p> <p>Estudo do meio</p> <p>Expressão plástica</p>	<p><i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão “O lugar onde vivo”</i></p> <p>- Apresentação, pelo porta-voz de cada grupo, sobre as descobertas/observações que realizaram ao longo do pedipaper.</p> <p><i>2 - A “Maleta do pesquisador”</i></p> <p>- Apresentação do material que cada aluno trouxe sobre Eixo;</p> <p>- Discussão, em grupo-turma, sobre o que fazer com o material recolhido: organizar em cartazes?, Colocar no “Caderninho de Escrita?”, Organizar um placard da escola?, etc...</p> <p>(Pode-se organizar por cartazes temáticos sugeridos pelos alunos, por exemplo: a história de Eixo, os problemas ambientais; os vestígios romanos e árabes; o desporto; as línguas, culturas e povos, entre outros).</p>	<p>❖ Guião do pedipaper;</p> <p>❖ Material trazido pelos alunos na “Maleta do pesquisador” sobre Eixo;</p> <p>❖ Cartolinas.</p>	<p>30</p> <p>60</p>

## Sessão 4 – O meu país

(28 de janeiro de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Língua portuguesa	1 - <i>Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão “O lugar onde vivo”</i>		10
	2 - <i>Viajar por Portugal</i> - Visualização do powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”; - Diálogo e discussão sobre o que viram e ouviram sobre o nosso país: que informação se apresentou, se já conheciam os lugares que apareceram, se sabem mais alguma coisa importante sobre Portugal, o que gostariam de saber mais, entre outros; - Identificação no mapa das diferentes regiões de Portugal.	❖ Computador; ❖ Videoprojector; ❖ Powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”;	20
	3 - <i>“A diversidade intralinguística”</i> - Audição de 7 histórias narradas por locutores de diferentes regiões de Portugal (Porto, Viseu, Lisboa, Alentejo, Algarve, Madeira, Açores) e preenchimento de uma ficha relacionada com a audição das histórias: que línguas falam os locutores, de onde provêm, o que consideram do seu modo de falar, que características lhes permitiram identificar os locutores? - Segunda audição das histórias para descodificação da proveniência dos locutores e escrita de algumas palavras ou expressões características das mesmas localidades (ficha de trabalho).	❖ Ficha de trabalho; ❖ Gravações de histórias narradas por diferentes locutores; ❖ “Caderninho de escrita”.	20



	<p><i>4 - “Uma visita muito especial”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do avô-pai sobre a sua cultura, ao seu modo de viver, a importância da sua língua e porque está a desaparecer;</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionamento dos alunos ao pai-avô;</li> <li>- Pronúncia de algumas palavras, expressões ou frases em caló pelo avô-pai e tentativa de descodificação por parte dos alunos e simultâneo registo no “Caderninho de Escrita”.</li> </ul>		30
	<p><i>5- “O Caderninho de escrita”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo no “Caderninho de escrita” sobre o que mais e menos gostaram da atividade, o que aprenderam, o que gostavam de ter feito, o que gostavam de saber mais.</li> </ul>		10

## Sessão 5 – A Europa – Parte I

(4 de fevereiro de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO	
	<i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão “O meu país”</i>		10	
Língua portuguesa	<p style="text-align: center;"><i>2 - Viajar pela Europa</i></p> <p>- Visualização do powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”;</p> <p>- Diálogo e discussão sobre o que viram e ouviram sobre a Europa: que informação se apresentou, se já conheciam os lugares que apareceram, se sabem mais alguma coisa importante sobre a Europa, que línguas se falam, entre outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Computador;</li> <li>❖ Videoprojector;</li> <li>❖ Powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”;</li> <li>❖ “Caderninho de escrita”;</li> <li>❖ Palavras escritas em diferentes línguas;</li> <li>❖ Cartões com nome das línguas românicas;</li> <li>❖ Árvore em cartolina;</li> <li>❖ “Caderninho de escrita”.</li> </ul>	20	
Línguas estrangeiras	<p style="text-align: center;"><i>3 - “As línguas românicas”</i></p> <p>- Procura no átrio da escola de quatro palavras escritas em diferentes línguas, em grupos: quando as recolherem afixam-nas no quadro e depois, com a ajuda da professora vão identificar o significado das palavras; agrupar as palavras mais parecidas, identificar as línguas presentes;</p>			50
Estudo do meio	<p>- Identificação, no conjunto de várias palavras escritas em línguas estrangeiras, qual não está escrita em uma língua românica, ou seja qual é a ”intrusa”;</p>			
Expressão plástica	<p>- Construção da árvore genealógica das línguas românicas.</p>			
	<p style="text-align: center;"><i>4 - “O Caderninho de escrita”</i></p> <p>- Registo no “Caderninho de escrita” sobre o que mais e menos gostaram da atividade.</p>		10	

## Sessão 6 – A Europa – Parte II

(11 de fevereiro de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Estudo do meio	1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Powerpoint “A pegada ecológica”;</li> <li>❖ Pegadas em cartolina;</li> <li>❖ Cartões do loto;</li> <li>❖ Imagem da Terra;</li> <li>❖ “Caderninho de escrita”.</li> </ul>	10
	<p>2 - Jogo “A pegada ecológica”</p> <p>1º- explicitação das regras do jogo;</p> <p>2º- resposta a um conjunto de algumas questões sobre o seu (alunos) estilo e padrão de vida (habitação, alimentação, transportes) (a partir de um powerpoint);</p> <p>3º- atribuição de uma pegada em cartolina de acordo com as respostas (maior ou menor) e preenchimento de um cartão com essas pegadas; (Cada resposta tem uma pontuação e neste caso as pontuações mais altas correspondem a padrões de vida muito consumistas (pegadas maiores) e as pontuações mais baixas a padrões de vida menos consumistas (pegadas menores);</p> <p>4º- ganha quem tiver mais pegadas pequenas do que grandes no seu loto, o que significa que tem uma vida mais sustentável, com menor impacto negativo sobre o ambiente;</p> <p>5º- diálogo sobre o que significa “pegada ecológica”, que “marca” cada ser humano deixa no nosso planeta e se todas as pessoas dos diferentes continentes têm o mesmo “tipo de pegada” na Terra;</p> <p>- Diálogo, a partir de uma imagem projetada sobre a Terra, sobre o que se pode fazer para diminuir a nossa pegada ecológica, nas diferentes dimensões abordadas no questionário inicial;</p> <p>(As respostas dadas pelos alunos são registadas no “Caderninho de escrita”.</p>		50

## Sessão 7 – A Ásia

(18 de fevereiro de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
	1 - <i>Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>		10
Línguas estrangeiras	2 - <i>Viajar pela Ásia</i> - Visualização do powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”; - Diálogo e discussão sobre o que viram e ouviram sobre a Ásia: que informação se apresentava sobre este continente, se já conheciam os lugares que apareceram, se sabem mais alguma coisa importante, que línguas se falam, entre outros.	❖ Computador; ❖ Videoprojector; ❖ Powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”;	20
Estudo do meio  Língua portuguesa	3 - <i>“O mandarim”</i> : - Audição de algumas canções e identificação das que se encontram em mandarim; - Diálogo sobre o tipo de escrita que é o mandarim; - Apresentação de 10 palavras em mandarim com o respetivo significado em português e os alunos apontam no seu “Caderninho de escrita” - Realização do jogo “Onde está o outro?": dos 20 cartões afixados no quadro, os alunos tentam formar pares de dois caracteres iguais em mandarim, com o respetivo significado, ganhando quem conseguir identificar o maior número de pares iguais; - Realização de uma ficha de trabalho sobre o mandarim.	❖ Canções em mandarim; ❖ Palavras em mandarim; ❖ Cartões; ❖ Ficha de trabalho;	25

<p>4 - “<i>O continente mais habitado</i>”<sup>5</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição, a cada grupo de trabalho, de um planisfério e de 100 peões que representam a população total da Terra;</li> <li>- Colocação, de acordo com uma ficha de informação sobre o número de habitantes de cada continente, do número certo de peões. Ganha o grupo que conseguir colocar todos os peões no local correto no menor tempo possível;</li> </ul> <p>(A cada continente corresponde uma cor diferente e a proporção já está calculada na ficha informativa que se fornece aos alunos);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão sobre os continentes mais habitados e porquê; reflexão sobre a desigualdade na distribuição de recursos e sobre a incapacidade da Terra satisfazer a necessidade de tantas pessoas, relacionado com a atividade da pegada ecológica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Caderninho de escrita”.</li> <li>❖ Planisférios;</li> <li>❖ 100 peões;</li> <li>❖ Ficha de informação sobre o número de habitantes por continente;</li> <li>❖ “Caderninho de escrita”.</li> </ul>	25
<p>5 - “<i>O Caderninho de escrita</i>”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho sobre o que aprenderam ou registo de algo que lhes suscitou mais interesse.</li> </ul>		10

<sup>5</sup> Dados retirados de Population Reference Bureau (2007), disponível em: <http://www.prb.org/Publications/Datasheets/2007/2007WorldPopulationDataSheet.aspx>

## Sessão 8 – A África

(4 de março de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Estudo do meio  Expressão físico-motora	1- <i>Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão “A Ásia”</i>	❖ Computador;	10
	2- <i>“Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”</i> - Visualização do powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”; - Diálogo e discussão sobre o que viram e ouviram sobre a África: que informação se apresentava sobre este continente, se já conheciam os lugares que apareceram, se sabem mais alguma coisa importante, que línguas se falam, entre outros.	❖ Videoprojector; ❖ Powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”; ❖ Powerpoint sobre “As riquezas que temos”;	20
	3- <i>“As riquezas que temos”</i> - Visualização de um powerpoint sobre “As riquezas que temos” e diálogo sobre o mesmo; - Registo numa ficha de trabalho sobre as diferenças entre os países desenvolvidos e os países em vias de desenvolvimento.	❖ Ficha de trabalho; ❖ Cestos vermelhos e verdes; ❖ Cartões com frases escritas sobre comportamentos corretos de utilização da água e de desperdícios da mesma;	30
	4- <i>Um bem precioso: a água</i> - Realização de um jogo, ao ar - livre, de estafetas em que a turma, dividida por duas equipas terá de colocar em dois cestos, um vermelho e outro verde, cartões com frases escritas: no verde os comportamentos corretos de utilização da água, no vermelho os desperdícios de água. - Discussão sobre o que cada equipa colocou em cada cesto. - Visualização de um vídeo sobre a água num país Africano e discussão sobre a importância da água nas nossas vidas e sobre a desigualdade no seu acesso e utilização. _____ // _____ <b>Atividade de extensão:</b> Os alunos são convidados a ser “Detetives dos desperdícios de água”, registando numa grelha fornecida, os desperdícios de água realizados em casa.	❖ Vídeo sobre a água num país Africano; ❖ Ficha de registo “Os detetives dos desperdícios de água”.	30

## Sessão 9– A América do Norte

(11 de março de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Língua portuguesa  Estudo do meio	<i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão “África”</i>		10
	<i>2 - Viajar pela América do Norte</i> - Visualização do powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”; - Diálogo e discussão sobre o que viram e ouviram sobre a América do Norte: que informação se apresentava sobre este continente, se já conheciam os lugares que apareceram, se sabem mais alguma coisa importante, que línguas se falam, entre outros.	❖ Computador; ❖ Videoprojector; ❖ Powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”;	20
	<i>3 - “Meninos de todas as cores”</i> - Discussão sobre o encontro de culturas existente neste continente; - Leitura e exploração da história “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares; - Dramatização da história: atribuição de papéis, de adereços e ensaios; - Apresentação da dramatização a outra turma da escola.	❖ História “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares; ❖ Adereços ❖ História “Segredos a revelar sobre o ambiente”;	60
	<i>4 - Audição da história “Segredos a revelar sobre o ambiente”</i> - Identificação dos diferentes tipos de poluição e as consequências disso e sobre o ciclo dos lixos; - Diálogo sobre a importância da reciclagem e construção de ecopontos para colocar na sala de aula.	❖ Materiais para a construção dos ecopontos.	30

## Sessão 10 – A América do Sul

(18 de março de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Línguas estrangeiras  Estudo do meio  Matemática	<i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Computador;</li> <li>❖ Videoprojector;</li> <li>❖ Powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”;</li> <li>❖ Powerpoint “A vida de Iracema”;</li> <li>❖ Palavras escritas em munduruku;</li> <li>❖ Ficha de trabalho;</li> <li>❖ Dois filmes sobre a desflorestação da Amazónia e da floresta em Portugal;</li> <li>❖ Árvore.</li> </ul>	10
	<i>2 - Viajar pela América do Sul</i>		20
	<i>3 - A vida na Amazónia</i>		30
	<i>4 - Amazónia: o pulmão do mundo</i>		30



## Sessão 11 – O Círculo Polar Ártico - Parte I

(25 de março de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Estudo do meio  Língua portuguesa	<i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão “A América do Sul”</i>	❖ Computador;	10
	<i>2 - Visualização do filme “A idade do gelo II – Os descongelados”</i>	❖ Videoprojetor;	90
	<i>3 - O “Caderninho de escrita”</i> - Desenho sobre o que aprenderam no filme ou registo de algo que suscitou mais interesse.	❖ Filme “A idade do gelo II – Os descongelados”;  ❖ “Caderninho de escrita”.	10

## Sessão 12 – O Círculo Polar Ártico - Parte II

(15 de abril de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
<p>Estudo do meio;</p> <p>Língua portuguesa;</p> <p>Línguas estrangeiras;</p>	<i>1- Diálogo sobre o filme “A idade do gelo II – Os descongelados”</i>		10
	<i>2- Viajar pelo Círculo Polar Ártico</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Computador;</li> <li>❖ Videoprojector;</li> <li>❖ Powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”;</li> <li>❖ Materiais para a experiência “O degelo”;</li> <li>❖ Carta de planificação;</li> <li>❖ Ficha de trabalho sobre o inuktituk.</li> </ul>	20
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização do powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”;</li> <li>- Diálogo e discussão sobre o que viram e ouviram sobre o Círculo Polar Ártico: que informação se apresentava sobre este continente, se já conheciam os lugares que apareceram, se sabem mais alguma coisa importante, que línguas se falam, entre outros.</li> </ul>		
	<i>3- Os países do Círculo Polar Ártico</i>		35
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão sobre a problemática do degelo, a partir do que viram no filme;</li> <li>- Realização de uma experiência sobre o degelo, a partir da questão - problema “Como a temperatura tem influência no estado físico da água?”, utilizando a carta de planificação de uma experiência.</li> </ul>			
	<i>4- A comunidade inuit</i>		25
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo acerca das consequências do degelo para a comunidade inuit que vive no Círculo Polar Ártico;</li> <li>- Realização de atividades com a língua da comunidade inuit, o inuktituk (ficha de trabalho).</li> </ul>		

## Sessão 13 – A Oceânia

(22 de abril de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Estudo do meio;  Língua portuguesa	<i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>		10
	<i>2 - Viajar pela Oceânia</i> - Visualização do powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”; - Diálogo e discussão sobre o que viram e ouviram sobre a Oceânia: que informação se apresentava sobre este continente, se já conheciam os lugares que apareceram, se sabem mais alguma coisa importante, que línguas se falam, entre outros.	❖ Computador; ❖ Videoprojector; ❖ Powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”; ❖ História “O comércio justo”; Guião de organização da feira; ❖ “Caderninho de escrita”.	20
	<i>3 - O comércio Justo</i> - Audição de uma história sobre o comércio justo e diálogo sobre este conceito e sua importância; - Organização, em grupo, de uma “Feira de comércio justo” a dinamizar na escola, a partir de um guião: - o que vamos fazer; - quando vamos fazer; - o que vamos fazer; - o que vamos precisar. Cada grupo fica encarregue da realização de uma função específica para a organização da feira.		50
	<i>4 - “O Caderninho de escrita”</i> - Registo no “Caderninho de escrita” sobre a importância da realização de uma feira do comércio justo.		10

## Sessão 14 – Sou cidadão do mundo

(29 de abril de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
	<i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas ao longo do projeto</i>		10
Estudo do meio  Língua portuguesa	<i>2 - “Sou cidadão do mundo”</i> - Realização de um jogo interativo no computador, “Sou cidadão do mundo”, em grupos, sobre todas as temáticas abordadas e atividades realizadas ao longo deste projeto. O jogo contém perguntas sobre as atividades realizadas e as temáticas abordadas ao longo de todo o projeto. Ganha a equipa que acertar no maior número de questões.	❖ Computador; ❖ Videoprojector; Powerpoint “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”;	40
Línguas estrangeiras	<i>3 - “O Caderninho de escrita”</i> - Registo livre final (em forma de texto ou desenho) no “Caderninho de escrita” sobre o projeto.	❖ “Caderninho de escrita”.	10

# **Anexo 5**

**Planificação global das sessões -  
*versão final***



# **DO MEU MUNDO ... VEJO O OUTRO E O SEU MUNDO**



**Agrupamento de Escolas de Eixo  
Planificação das sessões - Documento final**

### **COMPETÊNCIAS GERAIS:**

- Competência comunicativa (compreensão escrita, expressão escrita, compreensão oral, expressão oral e interação);
- Competência plurilingue;
- Competência intercultural;
- Competência de realização (saber-fazer);
- Competência existencial (saber-ser e saber-estar);
- Competência de aprendizagem (saber-aprender).

### **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS (CF.: ME, *Currículo nacional do ensino básico*, 2001a)**

- ✓ Expressar-se de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo;
- ✓ Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento;
- ✓ Participar em atividades de grupo, adotando um comportamento construtivo, responsável e solidário;
- ✓ Mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural;
- ✓ Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras;
- ✓ Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao patrimônio escrito legado por diferentes épocas e sociedades;
- ✓ Consciencializar para os problemas provocados pela intervenção do Homem no ambiente;
- ✓ Promover a predisposição favorável para a conservação e defesa do ambiente e a participação em ações que conduzam a um desenvolvimento sustentável;
- ✓ Compreender as consequências que a utilização dos recursos existentes na terra têm para os indivíduos, a sociedade e o ambiente;
- ✓ Refletir e tomar posição face ao impacto social do esgotamento de fontes energéticas naturais.
- ✓ Reconhecer a desigual repartição dos recursos pela população mundial e a solidariedade com os que sofrem de escassez desses recursos;
- ✓ Tornar-se num consumidor atento e exigente, escolhendo racionalmente os produtos e serviços que utiliza e adquire.



## Sessão 0 – Os direitos humanos

(10 de dezembro de 2008)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Língua portuguesa	<p>1- <i>Audição e visualização da história “Iguelim, Iguelim, existe outra criança igual a mim?”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo de discussão sobre a história;</li> <li>- Discussão sobre as ligações entre a vida de pessoas de todo o mundo e sobre a forma de as excluir e integrar e porquê.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Powerpoint com a história <i>Iguelim, Iguelim, existe outra criança igual a mim?”</i>;</li> <li>❖ Computador;</li> <li>❖ Videoprojector.</li> </ul>	20
Estudo do meio  Expressão plástica	<p>2- <i>Comemoração do 60º aniversário da Declaração dos direitos do Homem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre o que são os direitos do Homem a partir da história explorada;</li> <li>- Exploração da atividade “Direitos Humanos para um novo planeta”, presente numa ficha de trabalho;</li> <li>- Apresentação da <i>Declaração dos direitos do Homem</i> em grande formato (simplificada para crianças) e comparação com os direitos que os alunos consideram importantes na atividade anterior;</li> <li>- Ilustração de cada um dos direitos e exposição na sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Guião com a atividade “Direitos Humanos para um novo planeta” no Diário de bordo;</li> <li>❖ <i>Declaração universal dos direitos do Homem</i> em grande formato;</li> <li>❖ Cartões para ilustração de cada um dos direitos da declaração.</li> </ul>	70

## Sessão I– À descoberta de mim...

(8 de janeiro de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Estudo do meio  Língua portuguesa  Matemática	1- <i>Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão “Os direitos humanos”</i>		10
	2- <i>“Biografia linguística”</i> - Organização de uma bibliografia linguística, numa ficha de trabalho, em forma de céu com nuvens com os seguintes itens: Que línguas falam?; Que línguas compreendem mas não falam?; Com que línguas já contactaram?, etc... Os alunos escreverão nas gotas de chuva os nomes das línguas de acordo com o item a que a cor corresponde.	❖ Nuvens e gotas de chuva de cartolina; ❖ Diário de bordo; ❖ Cartolina;	25
	3- <i>“Bibliografia linguística da turma”</i> - Organização, no quadro, de um gráfico de barras numa cartolina que represente a biografia linguística da turma: por exemplo: quantos alunos falam português, quantos alunos compreendem espanhol, entre outro, cada aluno reproduz o seu gráfico no “Diário de bordo”.	❖ Autobiografias dirigidas/adaptadas para crianças; ❖ Folhas de cartolina para os alunos escreverem a sua autobiografia	20
	4- <i>“Quem sou eu?”</i> - Leitura pelos alunos de algumas autobiografias (em prosa e em poesia); - Questionamento da professora aos alunos sobre o que entenderam por autobiografia e para que serve. - Redação de um texto biográfico; (No final os alunos que quiserem ler a sua autobiografia em voz alta para a turma podem fazê-lo).	❖ Maleta do investigador	35

	<p>Todos os alunos levam a “Maleta do investigador” para trazerem alguma informação importante sobre os problemas ambientais de Eixo, sobre os vestígios árabes e romanos em Eixo, sobre os locais onde se podem praticar desporto e sobre os desportos mais praticados em Eixo”.</p> <p style="text-align: center;">_____//_____</p> <p><b>Atividade de extensão:</b> caso os alunos queiram expor os seus textos no placard da escola podem completá-los com imagens e reproduzi-los para umas folhas de cartolina com letra mais cuidada.</p>	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

## Sessão II – À descoberta de Eixo

(15 de janeiro de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Estudo do meio Língua portuguesa	<i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão “À descoberta de mim”</i>	❖ Autobiografias; ❖ Maleta do investigador; ❖ Informações recolhidas sobre Eixo; ❖ Cartolinas.	30
	<i>2 - Leitura das autobiografias</i>		60
	<i>3 - Pesquisa sobre Eixo</i> - Diálogo e discussão sobre a informação que recolheram acerca da localidade de Eixo; - Organização dos grupos de trabalho; - Organização e seleção da informação recolhida pelos diferentes elementos do grupo em cartazes.		

**Sessão III – À descoberta de Eixo (cont.)**

**(22 de janeiro de 2009)**

<b>ÁREA DISCIPLINAR</b>	<b>SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM</b>	<b>MATERIAIS</b>	<b>TEMPO</b>
Língua portuguesa  Estudo do meio  Expressão plástica	<i>1- Conclusão da realização dos cartazes sobre Eixo</i>	❖ Ficha de avaliação do trabalho de grupo;  ❖ Cartazes.	30
	<i>2- Apresentação dos trabalhos de grupo</i> - Diálogo sobre os critérios de apresentação dos trabalhos de grupo, a saber: - Todos os elementos devem participar, equitativamente, na apresentação; - Devem falar de forma audível; - Deve ser explícita a temática em estudo e esclarecida a importância das imagens nos cartazes; - O tempo de apresentação será de 10 min mais 5 min de discussão. - Conclusão dos trabalhos de grupo, apresentação e discussão dos mesmos; - Preenchimento de uma ficha de avaliação do trabalho de grupo.		60

**Sessão IV – A diversidade linguística e cultural de Eixo: histórias do povo cigano**

**(28 e 29 de janeiro de 2009)**

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Língua portuguesa	<p align="center"><i>1 - O povo cigano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre a presença do povo cigano em Eixo;</li> <li>- Apresentação e exploração de um powerpoint “Histórias do povo cigano”;</li> <li>- Construção de questões a colocar a um membro da comunidade cigana que estará presente na sala para falar sobre o seu povo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Computador;</li> <li>❖ Videoprojector;</li> </ul>	60
Estudo do meio	<p align="center"><i>2 - “Uma visita muito especial”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de um membro da cultura cigana que conversará sobre a sua cultura, o seu modo de viver, a importância da sua língua e das razões do seu desaparecimento;</li> <li>- Os alunos vão questionando o convidado e registando a informação que consideram mais importante.</li> </ul> <p align="center">_____//_____</p> <p><b>Atividade de extensão:</b> após a visita do membro da cultura cigana as crianças podem construir em grupo-turma, um dicionário bilingue; português- caló.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Powerpoint “Histórias do povo cigano”;</li> <li>❖ Ficha de registo.</li> </ul>	60

## Sessão V – O meu país

(5 de fevereiro de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Língua portuguesa  Estudo do meio	1 - <i>Diálogo sobre as informações apresentadas na sessão anterior</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ficha de registo;</li> <li>❖ Videoprojector;</li> <li>❖ Computador;</li> <li>❖ Vídeo sobre Portugal;</li> <li>❖ Mapas;</li> <li>❖ Pegadas.</li> </ul>	20
	2 - <i>Visualização de um vídeo sobre Portugal</i> - Diálogo e discussão sobre o vídeo: Que informações se apresentam?, Conhecem os lugares que aparecem?, Sabem mais alguma coisa importante sobre Portugal?, O que gostariam mais de saber?, etc.... - Identificação no mapa das diferentes províncias de Portugal e afixação de pegadas nas cidades preferidas dos alunos.  3- <i>Realização de um cartaz “Bilhete de identidade das províncias de Portugal”</i> - Afixação de um cartaz, no quadro, com a informação sobre cada uma das províncias, cartaz que deverá ser preenchido no decorrer da semana com a informação recolhida pelos alunos.		70

## Sessão VI – As línguas românicas

(12 de fevereiro de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Estudo do meio  Língua portuguesa  Línguas estrangeiras	<i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>		10
	2 - “As línguas românicas”  - Construção de árvore genealógica das línguas românicas; - Localização, no mapa da Europa, dos países ou regiões onde se falam línguas ou dialetos de origem românica; - Realização de uma ficha de trabalho.	❖ Diário de bordo; ❖ Árvore com cartolina; ❖ Mapa de Europa; ❖ Ficha de trabalho.	80



## Sessão VII – A pegada ecológica

(19 de fevereiro de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Língua portuguesa  Estudo do meio	1- <i>Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>  2- <i>Afixação no mapa-mundo de uma pegada no local de Portugal e da Europa</i>	❖ Pegadas em cartolina; ❖ Cartões do loto; ❖ Cartões com questões; ❖ Diário de bordo; ❖ Ficha de registo; ❖ Tabela síntese de informação.	20
	3- <i>Jogo “A pegada ecológica”</i> - Explicitação das regras do jogo; - Resposta a oito questões sobre o estilo e padrão de vida de cada aluno em articular (habitação, alimentação, transporte); - Atribuição de uma pegada em cartolina de acordo com as respostas (verde, amarela, laranja ou vermelha) e preenchimento de um cartão com essas pegadas (cada resposta tem uma pontuação, e neste caso, as pegadas vermelhas correspondem a padrões de vida muito consumistas, pegadas maiores, e as pegadas verdes a padrões de vida menos consumistas, pegadas menores); - Diálogo sobre o que significa “Pegada ecológica”, sobre a “marca” cada ser humano deixa o nosso planeta e se todas as pessoas dos diferentes continentes têm o mesmo “tipo de pegada” na Terra; - Diálogo e registo individual sobre o que se pode fazer para diminuir a nossa pegada ecológica nas diferentes dimensões abordadas no questionário inicial; - Registo, em grupo-turma, dos comportamentos identificados pelos alunos numa tabela.		70

## Sessão VIII – Descobrimo as Filipinas

(4 de março de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
	<i>1- Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>		10
<p>Línguas estrangeiras</p> <p>Estudo do meio</p> <p>Língua portuguesa</p>	<p style="text-align: center;"><i>2- Apresentação das Filipinas</i></p> <p>- Apresentação dos convidados (pais de uma aluna), que conversarão acerca das Filipinas;</p> <p>- Afixação no mapa-mundo de uma pegada no local das Filipinas, salientado que pertence ao continente Asiático;</p> <p>- Apresentação, a partir de algumas fotografias, do país referido, salientado alguns aspetos geográficos, culturais, sociais e linguísticos;</p> <p>- Os alunos registarão a informação mais significativa e colocarão algumas questões aos convidados.</p>	<p>❖ Mapa-mundo;</p> <p>❖ Folha de registo;</p> <p>❖ Fotografias das Filipinas.</p>	80

## Sessão IX – A distribuição da população e da riqueza no mundo

(12 de março de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
	<i>1- Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>		20
<p style="text-align: center;">Língua estrangeiras</p> <p style="text-align: center;">Língua portuguesa;</p> <p style="text-align: center;">Estudo do meio</p> <p style="text-align: center;">Matemática</p>	<p style="text-align: center;"><i>2- Reprodução de um diálogo em tagalo (língua oficial das Filipinas)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>3- Assimetrias na distribuição da população</i></p> <p>- Afixação, numa tabela de acordo com os dados fornecidos, pionés coloridos num mapa -mundo (cada cor corresponde a um continente diferente), sabendo que um pionés corresponde a 67 milhões de pessoas;</p> <p>- Diálogo sobre as assimetrias na distribuição da população;</p> <p>- Debate acerca da questão : "Os continentes maiores serão os que possuem mais riqueza?!"</p> <p>Nesta dinâmica serão afixadas no mesmo mapa moedas, sendo que uma moeda equivale a 2,3€<sup>6</sup> que em média uma pessoa pode consumir por dia;</p> <p>- Discussão sobre os continentes mais habitados e com mais riqueza e as razões de assim acontecer;</p> <p>- Reflexão sobre a desigualdade na distribuição de recursos e sobre a incapacidade da terra satisfazer a necessidade de tantas pessoas, relacionando com a atividade da pegada ecológica.</p>	<p>❖ Cartaz com diálogo em tagalo;</p> <p>❖ 100 pionés de 5 cores diferentes;</p> <p>❖ Mapa-mundo;</p> <p>❖ 60 moedas de cartão;</p> <p>❖ Ficha de informação sobre o número de habitantes e riqueza por continente.</p>	70

<sup>6</sup> Dados retirados de Population Reference Bureau (2007), disponível em: <http://www.prb.org/Publications/Datasheets/2007/2007WorldPopulationDataSheet.aspx>

## Sessão X – Uma viagem por África: a Guiné-Bissau

(19 de março de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Línguas portuguesa  Estudo do meio	<i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Computador;</li> <li>❖ Videoprojector;</li> <li>❖ Apresentação em vídeo do povo guineense.</li> </ul>	10
	2 - <i>Apresentação da Guiné- Bissau</i> - Apresentação das convidadas (familiares de dois alunos), que conversarão acerca DLC da Guiné- Bissau; - Afixação no mapa-mundo de uma pegada no local deste país, salientado que pertence ao continente africano; - Exposição da Guiné- Bissau a partir dos trajes típicos e de objetos característicos trazidos pelas convidadas, salientado alguns aspetos geográficos, culturais, sociais e linguísticos do referidos país; - Os alunos devem efetuar registos acerca das informações mais significativas para cada um, bem como devem colocar algumas questões às convidadas. No final, os alunos visualizarão uma apresentação em vídeo recorrendo imagens e músicas características do povo guineense.		80

**Sessão XI – Distribuição dos recursos: água um tesouro a preservar**

**(26 de março de 2009)**

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Estudo do meio  Língua portuguesa  Expressão físico-motora	1- <i>Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Computador;</li> <li>❖ Videoprojector;</li> <li>❖ Cestos vermelhos e verdes;</li> <li>❖ Cartões com frases escritas sobre comportamentos corretos de utilização de água e de desperdícios da mesma;</li> <li>❖ Vídeo sobre a água num país africano;</li> <li>❖ Ficha de registo “Os detetives dos desperdícios de água”.</li> </ul>	10
	2- <i>Um bem precioso: a água</i> - Visualização de um vídeo sobre a água num país Africano e discussão sobre a importância da água nas nossas vidas e sobre a desigualdade no seu acesso e utilização; - Realização de um jogo, ao ar - livre, de estafetas em que a turma, dividida por duas equipas terá que colocar em dois cestos, um vermelho e outro verde, cartões com frases escritas: no verde os comportamentos corretos de utilização da água, no vermelho os desperdícios de água. O jogo termina quando as equipas tiverem todos os cartões nos cestos; - Discussão sobre o que cada equipa colocou em cada cesto. <hr style="width: 50%; margin-left: auto; margin-right: auto;"/> <p><b>Atividade de extensão:</b> Os alunos serão convidados a experienciarem os “Detetives dos desperdícios de água”, registando, numa grelha fornecida, os desperdícios de água realizados em casa.</p>		80

**Sessão XII – A vida no Círculo Polar Ártico: o povo inuit**

**(12 de abril de 2009)**

<b>ÁREA DISCIPLINAR</b>	<b>SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM</b>	<b>MATERIAIS</b>	<b>TEMPO</b>
Estudo do meio	<p><i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i></p> <p><i>2 - Apresentação dos resultados recolhidos na atividade “Os detetives dos desperdícios de água”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ficha de registo “Os detetives dos desperdícios de água”;</li> <li>❖ Powerpoint acerca da comunidade inuit;</li> </ul>	30
<p>Língua portuguesa</p> <p>Línguas estrangeiras</p>	<p><i>3 - O povo inuit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de um powerpoint acerca do povo inuit e diálogo sobre o mesmo;</li> <li>- Afixação de uma pegada no mapa - mundo na região do Círculo Polar Ártico;</li> <li>- Leitura e exploração da história “Um estranho ladrão” e transcrição fonética de algumas palavras em inuktitut (língua a comunidade inuit), presentes numa ficha de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Videoprojector;</li> <li>❖ Computador;</li> <li>❖ História “Um estranho ladrão”;</li> <li>❖ Ficha de trabalho sobre o inuktitut.</li> </ul>	60

## Sessão XIII – O aquecimento global e o degelo

(23 de abril de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Estudo do meio  Língua portuguesa	<i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão “A Europa”</i>		10
	2 - <i>O degelo...</i> - Visualização de um pequeno vídeo sobre o degelo e discussão sobre a problemática do degelo, a partir do que viram no vídeo; - Realização de uma experiência sobre o degelo, a partir da questão-problema “Como é que a temperatura tem influência no estado físico da água?” utilizando a carta de planificação de uma experiência; - Diálogo sobre as consequências do degelo para a comunidade inuit que vive no Círculo Polar Ártico; - Diálogo sobre a comemoração do <i>Dia internacional da Terra</i> (22 de abril) e visualização de um powerpoint sobre a extinção de línguas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Computador;</li> <li>❖ Videoprojector;</li> <li>❖ Vídeo sobre o degelo</li> <li>❖ Materiais para a experiência “O degelo” (3 cubos de gelo com a mesma massa, goblés, termómetro, congelador, estufa, copo medidor, cronómetro);</li> <li>❖ Carta de planificação;</li> <li>❖ Powerpoint sobre a extinção de línguas.</li> </ul>	80

## Sessão XIV – Meninos de todas as cores

(30 de abril de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
	<i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>		10
<p style="text-align: center;">Estudo do meio</p> <p style="text-align: center;">Língua portuguesa</p> <p style="text-align: center;">Expressão dramática</p>	<p style="text-align: center;"><i>2 - “Meninos de todas as cores”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afixação de uma pegada no continente da América do Norte;</li> <li>- Discussão sobre o encontro de culturas existente neste continente;</li> <li>- Leitura e exploração da história “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares;</li> <li>- Dramatização da história: atribuição de papéis, de adereços e ensaios;</li> <li>- Apresentação da dramatização a outra turma da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Adereços;</li> <li>❖ História “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares;</li> <li>❖ Pegadas;</li> <li>❖ Mapa-mundo.</li> </ul>	110



## Sessão XV – Separação seletiva dos resíduos sólidos domésticos

(7 de maio de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Estudo do meio Língua portuguesa Expressão físico-motora	<i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>	❖ Guião orientador da atividade; ❖ Resíduos sólidos domésticos de vários tipos; ❖ Ecopontos.	10
	<i>2 - Onde e como arrumamos os nossos resíduos?</i> - Realização de um jogo ao ar livre em que a turma, dividida em pequenos grupos, terá que “arrumar” diferentes produtos nos respetivos ecopontos, a partir de um guião orientador. Ganha a equipa que conseguir responder mais vezes acertadamente às questões colocadas no guião e colocar os resíduos nos locais apropriados; - Diálogo em torno das seguintes questões: Qual a importância da separação seletiva dos lixos?; Quais as soluções a adotar para reduzir a poluição do solo?.		80

**Sessão XVI - O povo munduruku**

**(14 de maio de 2009)**

<b>ÁREA DISCIPLINAR</b>	<b>SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM</b>	<b>MATERIAIS</b>	<b>TEMPO</b>
Estudo do meio  Língua portuguesa  Línguas estrangeiras	<i>1- Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>	❖ Computador; ❖ Videoprojector; ❖ Powerpoint “A vida de Iracema”; ❖ Palavras escritas em munduruku.	20
	<i>2 – A vida na Amazónia</i> - Exploração de um powerpoint, “A vida de Iracema”, sobre a vida de uma menina de uma tribo indígena da Amazónia, os munduruku, e comparação com o estilo de vida ocidental; - Tentativa de identificação de algumas palavras escritas em munduruku apresentadas no powerpoint; - Aprendizagem das partes do corpo em munduruku.		70

## Sessão XVII - A desflorestação

(21 de maio de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Estudo do meio  Língua portuguesa	<i>1- Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>	❖ Vídeo sobre a desflorestação da Amazónia;  ❖ Computador;  ❖ Videoprojector;  ❖ Carvalho.	10
	<i>2 - Amazónia: o pulmão do mundo</i>  - Visualização de um vídeo sobre a desflorestação da Amazónia;  - Diálogo sobre a importância da floresta Amazónia e sobre as causas e consequências da desflorestação a nível local e global e soluções a adotar para a atenuação deste problema.  <i>3 - Plantação de um carvalho com os alunos do 1º, 3º e 4º anos.</i>		80

## Sessão XVIII - O povo de Timor-Leste

(28 de maio de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
	<i>1 - Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>		30
<p style="text-align: center;">Estudo do meio</p> <p style="text-align: center;">Língua portuguesa</p> <p style="text-align: center;">Línguas estrangeiras</p> <p style="text-align: center;">Matemática</p>	<p style="text-align: center;"><i>2 - O tétum</i></p> <p>- Visualização de um vídeo sobre Timor-Leste. Audição da lenda de Timor e diálogo sobre a mesma;</p> <p>- Afixação de uma pegada no mapa, no referido país, salientando a sua localização na Oceânia;</p> <p>- Realização de atividades com o tétum, língua cooficial de Timor a partir das atividades propostas numa ficha de trabalho;</p> <p>- Diálogo de apresentação, vocabulário, números.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Computador;</li> <li>❖ Videoprojector;</li> <li>❖ Vídeo sobre Timor;</li> <li>❖ Lenda de Timor;</li> <li>❖ Pegadas;</li> <li>❖ Mapa;</li> <li>❖ Ficha de trabalho.</li> </ul>	60

## Sessão XIX - A escola nas bocas do mundo

(3 a 5 de junho de 2009)

ÁREA DISCIPLINAR	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS	TEMPO
Línguas estrangeiras  Expressão plástica	<i>1- Diálogo sobre as atividades realizadas na sessão anterior</i>		10
	<i>2 - Construção de um azulejo</i> - Explicitação do painel a construir “A escola nas bocas do mundo”; - Distribuição, por cada aluno, da palavra “escola”, em línguas diferentes; - Realização de um esboço, em papel, do azulejo, a realizar por cada aluno, com a palavra escola e o nome da respetiva língua; - Pintura do azulejo, com lápis específicos para a cozedura no forno.	❖ Molde de um azulejo em papel; ❖ Lápis de cor; ❖ Azulejos; ❖ Lápis para pintura em azulejo e cozedura no forno; ❖ Forno.	110

**Sessão XX - Assembleia de turma**

**(8 de junho de 2009)**

<b>ÁREA DISCIPLINAR</b>	<b>SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM</b>	<b>MATERIAIS</b>	<b>TEMPO</b>
Língua portuguesa	<i>1 - Visualização de um vídeo com imagens das atividades realizadas ao longo do projeto</i>	❖ Computador; ❖ Videoprojector; ❖ Vídeo “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”.	15
	<i>2 - Assembleia de turma</i> - Debate sobre o projeto: interesse do projeto, utilidade, conhecimentos adquiridos, atividades de que mais e menos gostaram.		45

# **Anexo 6**

**Diário de bordo dos alunos**





# DIÁRIO DE BORDO

*DO MEU MUNDO VEJO O OUTRO E O SEU MUNDO*



**ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE EIXO**

**4º ano de escolaridade - 2008/2009**

**Nome:** \_\_\_\_\_

# SESSÃO 0

## *OS DIREITOS HUMANOS*



10 de dezembro de 2008

*“Foi descoberto um novo planeta que tem tudo o que é necessário para manter a vida humana. Nunca lá ninguém viveu. Não existem leis, regras ou história.*

*Vocês foram escolhidos para elaborar uma declaração de direitos para este planeta completamente novo.*

*Vocês são responsáveis por lhe dar um nome e por decidir quais os 10 direitos que todos os habitantes devem ter neste planeta.”*

**Nome do planeta:**

---

**Direitos do planeta:**

---

---

---

---

---

---

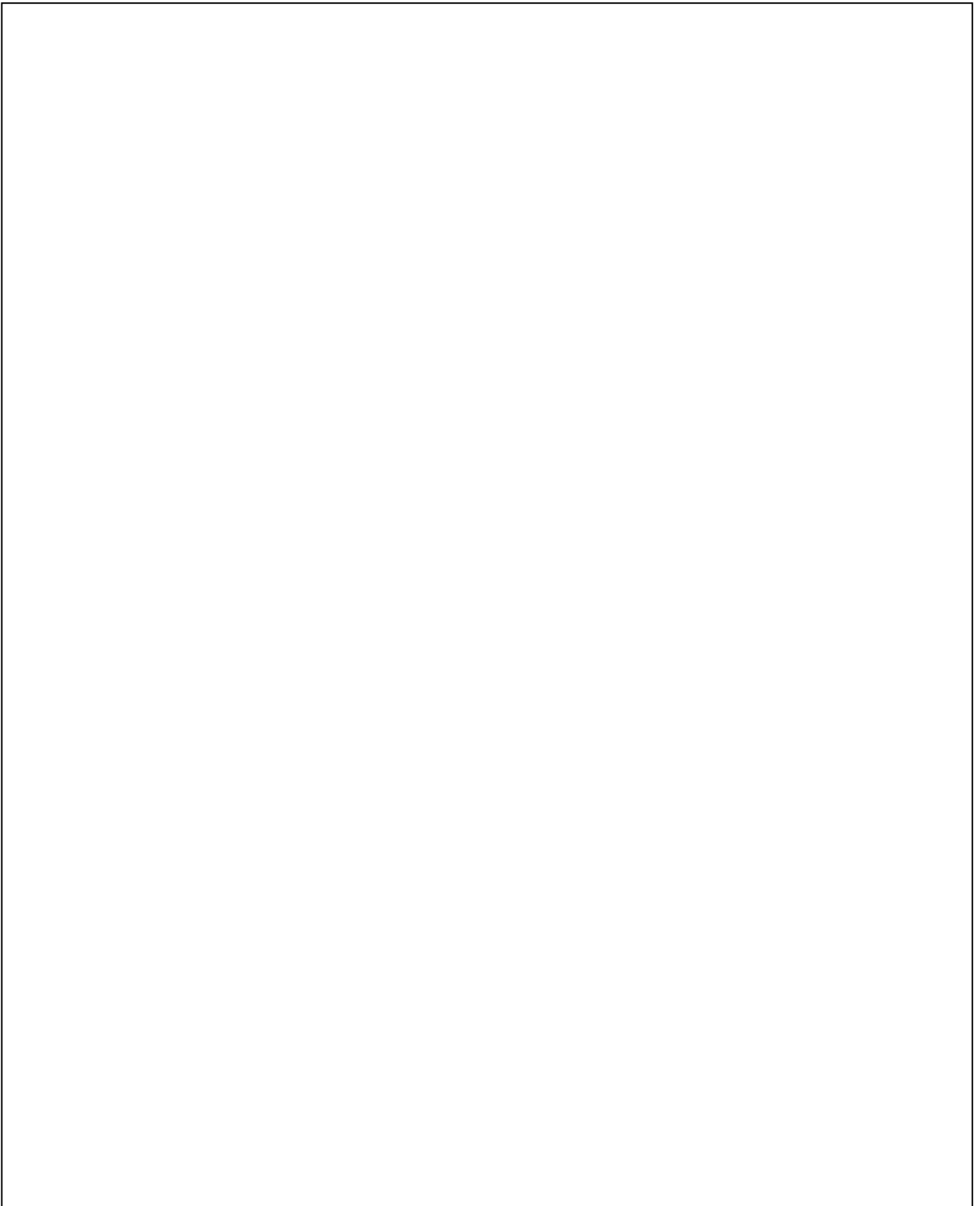
---

---

---

---

---



**Direito**  
**ilustrado:** \_\_\_\_\_

# SESSÃO I



À DESCOBERTA DE MIM...

8 de janeiro de 2009

1- Organiza a tua biografia, escrevendo nas gotas de chuva as línguas que falas, as línguas que compreendes mas não falas e as línguas com que já contactaste (na rua, na escola, nos jornais e revistas, na televisão, na internet, nas viagens, ...).

Línguas que falas

Línguas que compreendes  
mas não falas



Línguas com que já  
contactaste









# SESSÃO II e III

*À descoberta do lugar onde vivo*



15 e 22 de janeiro de 2009

**Faz uma apreciação do teu trabalho de grupo**

<i>Título do trabalho</i>	
<i>Qual o tema investigado?</i>	
<i>Que recursos utilizaste para a pesquisa?</i>	
<i>Que dificuldades sentiste?</i>	
<i>O que aprendeste com este trabalho?</i>	
<i>O que gostarias de saber mais?</i>	
<i>Gostaste de trabalhar em grupo?</i>	
<i>O que mais te agradou no trabalho em grupo?</i>	
<i>Apresenta alguma sugestão para um melhor funcionamento do trabalho em grupo.</i>	

# SESSÃO IV

*A diversidade linguística e cultural de*

*Eixo:*

*histórias do povo cigano*



29 de janeiro de 2009



# SESSÃO V

*O meu país...*



5 de fevereiro de 2009




# SESSÃO VI

## *As línguas românicas*




12 de fevereiro de 2009

 As línguas, tal como os seres humanos também possuem famílias. A família linguística do português é a família românica, uma família que engloba várias línguas faladas na Europa. Completa a árvore genealógica das línguas românicas.

### ÁRVORE GENEALÓGICA DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS





 A *Declaração universal dos direitos do Homem* tem como 1º artigo “Todos os homens nascem livre e iguais em dignidade e direitos”. Tenta fazer a ligação entre este artigo (números) e as línguas em que se apresenta escrito (letras).

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos  
1)

a) Aragonês

Toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și în drepturi.  
2)

b) Latim

Toz os sers umanos naxen libres y iguales en dinnidá y dreitos.  
3)


c) Francês

OMNES HOMINES LIBERI ÆQVIQVE DIGNITATE ATQVE IVRIBVS NASCVNTR.  
4)


d) Romeno

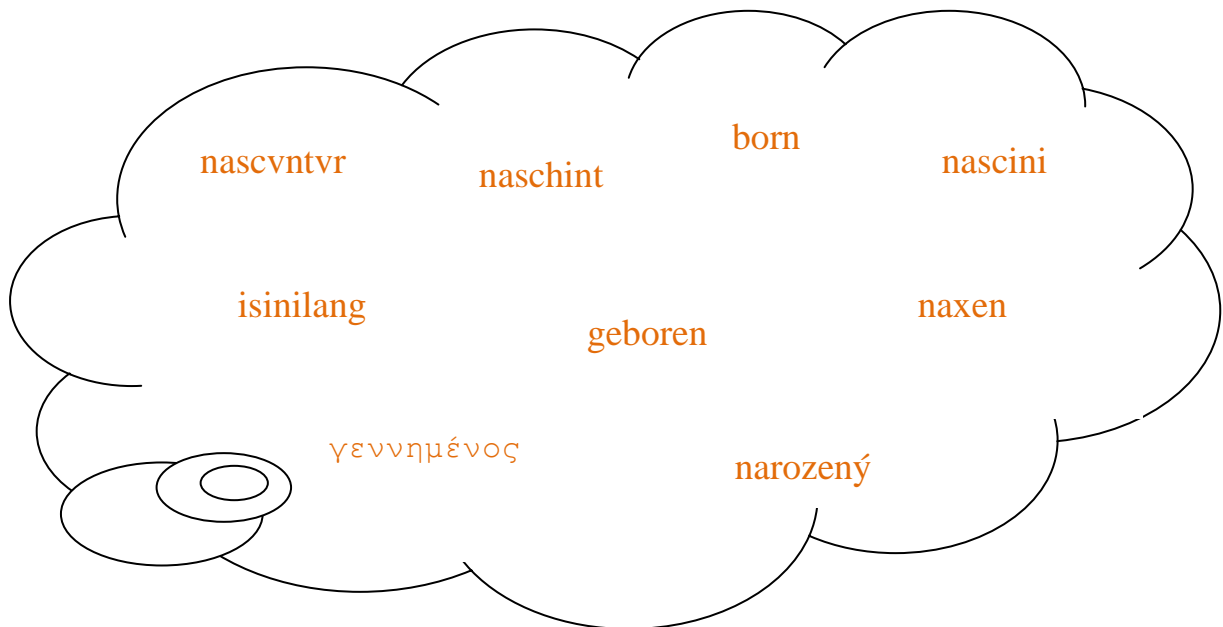
Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits.  
5)

e) Espanhol

 Observa as frases afixadas em várias línguas europeias e tenta descobrir as palavras que faltam para preencheres a tabela.

<i>LÍNGUAS</i>	<i>PALAVRAS</i>					
<b>Aragonês</b>	Toz		naxen	librés	igauls	
<b>Asturiano</b>	Tolos	seres humanos	nacen			drechos
<b>Corso</b>		omi		libari	pari	diritti
<b>Espanhol</b>		seres humanos	nacen	libres		derechos
<b>Latim</b>	omnes	homines	nascvntvr	liberi		
<b>Romeno</b>	toate	fiintele umane	nasc		egale	drepturi
<b>Sardo</b>		èsseres umanos		liberos		deretos

 Abaixo apresentamos-te a palavra “nacer” em várias línguas. Assinala, circundando, as palavras que não pertencem à família de línguas românicas.



# SESSÃO VII

## *A pegada ecológica*



19 de fevereiro de 2009



# SESSÃO VIII



## DESCOBRINDO AS FILIPINAS

4 de março de 2009



# SESSÃO IX

## *A distribuição da população e da riqueza no mundo*





12 de março de 2009

A população mundial não está distribuída de igual forma pelos diferentes continentes. Existem continentes com muitos habitantes e outros com menos. Também a riqueza, ou seja a quantia de dinheiro disponível por cada pessoa, em média, por dia, não é igual. Existem continentes onde as pessoas têm mais riqueza e outros onde as pessoas são mais pobres, tendo por isso menos dinheiro para consumir, em média, por dia.



1- A tabela apresentada não se encontra completa. Observa os valores<sup>7</sup> presentes e efetua os cálculos que considerares adequados para descobrires os valores em falta.

Continentes	Habitantes 		Euros  (dia/pessoa)	
	Valor Real (em milhões)	Valor equivalente (1 pionés = 67 milhões de pessoas)	Valor Real	Valor Equivalente (1 moeda = 2,3 euros)
<i>América do Norte</i>	335M	5	38,8	16
<i>América Latina</i>		8,5	7,5	3
<i>Europa</i>	733M	11		9
<i>África</i>	944M	14	2,3	1
<i>Ásia</i>		60	5,3	2
<i>Oceânia</i>	35M	0,5		9
<i>Total</i>	6627M	100	_____	40

(adaptado de Sá, 2008)

<sup>7</sup> Valores da população referentes a 2007, valores dos euros por dia/pessoa referentes a 2002. Dados retirados de Population Reference Bureau (2007), disponível em:

<http://www.prb.org/Publications/Datasheets/2007/2007WorldPopulationDataSheet.aspx>



# SESSÃO X

## *Uma viagem pela África: a Guiné- Bissau*



19 de março de 2009



# SESSÃO XI

*A distribuição de recursos: água um  
tesouro a preservar*



26 de março de 2009

1- Regista aqui as situações em que durante estes dias viste quando a água estava a ser desperdiçada e o número de vezes em que alertaste os teus familiares para esse desperdício.

	<b>Situações diárias de desperdício de água</b>				
<b>Dia da semana a investigar</b>					
	<b>N.º DE VEZES EM QUE DETETASTE O DESPERDÍCIO</b>				
<b>TERÇA-FEIRA</b>					
<i>Quarta-feira</i>					
<i>Quinta-feira</i>					
<b>TOTAL</b>					

2- Certamente foste um “Detetive dos desperdícios de água” muito observador. Regista agora as conclusões a que chegaste sobre o consumo de água em tua casa.

---



---



---



---



---

# SESSÃO XII

## A VIDA NO CÍRCULO POLAR ÁRTICO: O POVO INUIT



16 de abril de 2009

Nome: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## Um estranho ladrão

“Certo dia, chegou a uma pequena aldeia da Gronelândia um ladrão muito estranho. Não roubava ouro nem dinheiro... roubava palavras! Cada vez que ele ouvia uma palavra que lhe agradava metia-a dentro de uma caixa, fechava à chave e escondia num lugar onde jamais ninguém pudesse encontrar. Quando o ladrão roubava uma palavra, ninguém mais a podia dizer. Ela apagava-se da memória das pessoas, dos dicionários e de todos os livros e nunca mais ninguém, ouvia essas palavras.

Chegou um dia em que as pessoas da aldeia quase já não tinham o que dizer, quase já não falavam. Houve até um dia em que o ladrão ouviu uma criança pedir aos pais um balão da cor da neve. Neve, neve... ele gostou desta palavra e... roubou-a também! E a neve passou a ser apenas água.

Alguns dias mais tarde, roubou as palavras “urso polar”. Ora, o povo da aldeia, o povo Inuit, como não sabia mais como designar este animal, decidiu passar a nomeá-lo apenas por “animal branco”. Mas veio o dia em que o ladrão roubou a palavra “animal” e depois a palavra “branco”. A partir daí, os Inuit deixaram de saber nomear os grandes animais brancos e todos os outros animais.

A situação tornava-se cada vez mais grave e a aldeia estava cada vez mais triste. Já tinha desaparecido tantas palavras: a neve, os ursos polares, os animais, a cor branca, os iglos, os trenós, o gelo e tantas outras.

Ora um dia, os Inuit resolveram reunir-se para encontrarem uma solução. Mas, nenhum podia começar a falar, porque não podiam pedir a palavra para falarem: o ladrão tinha roubado a palavra “palavra”.

A Akna, decidida, começou a falar sem pedir a palavra e propôs que se inventassem palavras novas para as coisas, sempre que se perde-se uma palavra. O Akhlut discordou:

Não estou de acordo. Quem vai escolher como se chama cada coisa? Eu sugiro que sempre que percamos uma palavra que utilizemos uma outra que signifique a mesma coisa.

O Kadlu, que veio da Dinamarca, fez outra proposta: posso emprestar-vos as palavras que utilizamos no meu país. Por exemplo, dizer “vand” para falar de gelo.

Tudo o que disseste é muito bonito – disse a pequena Adlet – mas se fizermos isso, acabaremos por perder a nossa língua e tudo o que sabemos e conhecemos. E se acontecesse a mesma coisa com o teu povo? Como poderemos nomear as coisas que não podemos dizer? Como poderemos nós ajudar o teu povo se vos acontecer a mesma coisa?

As palavras de Adlet fizeram pensar todos. Era verdade que se eles pedissem sistematicamente palavras emprestadas aos outros povos, viria um dia em que não restariam mais palavras para as coisas, para os animais e para as pessoas.

Talvez se eles não pudessem nomear os pequenos pormenores, as pessoas não os pudessem ver ou distinguir! Como distinguiriam neve de neveiro, ou gelo de geada se uma dessas palavras viesse a faltar?

De repente no Ishigaq disse:

Proponho que se continue a procurar palavras por todos os lugares da terra e que os seus habitantes nos digam como se diz nas suas línguas neve, ursos polares, animais, cor branca, iglos, trenós, gelo e muitas outras palavras!”

(Adaptado de Francisco Mangas, (2006). *O ladrão de palavras*, por Fernandes, Francisco, Cardoso & Sousa, 2008)

1- **Escreve uma forma de ajudar o povo a recuperar as suas palavras roubadas.**

---

---

---

---

---



**Agora que já conheces o meu povo regista, com a ajuda do teu grupo, algumas das nossas características mais importantes.**

	<b>Povo inuit</b>	<b>Correção</b>
<b>Região onde habitam</b>		
<b>Alimentação</b>		
<b>Vestuário</b>		
<b>Meios de transporte</b>		
<b>Tipo de habitação</b>		
<b>Atividades profissionais</b>		
<b>Língua</b>		
<b>Algumas curiosidades sobre o povo</b>		

## Silabário do inuktitut

Δ Δ̇ i	▷ ▷̇ u	◁ ◁̇ a	" h
Λ Λ̇ pi	> >̇ pu	< <̇ pa	< p
∩ ∩̇ ti	⊃ ⊃̇ tu	⊂ ⊂̇ ta	⊂ t
ρ ρ̇ ki	∅ ∅̇ ku	b ḃ ka	⊂ k
∩ ∩̇ gi	∩ ∩̇ gu	∩ ∩̇ ga	∩ g
∩ ∩̇ mi	∩ ∩̇ mu	∩ ∩̇ ma	∩ m
σ σ̇ ni	∅ ∅̇ nu	∅ ∅̇ na	∅ n
∩ ∩̇ si	∩ ∩̇ su	∩ ∩̇ sa	∩ s
∩ ∩̇ li	∩ ∩̇ lu	∩ ∩̇ la	∩ l
∩ ∩̇ ji	∩ ∩̇ ju	∩ ∩̇ ja	∩ j
∩ ∩̇ vi	∩ ∩̇ vu	∩ ∩̇ va	∩ v
∩ ∩̇ ri	∩ ∩̇ ru	∩ ∩̇ ra	∩ r
∩ ∩̇ qi	∩ ∩̇ qu	∩ ∩̇ qa	∩ q
∩ ∩̇ ngi	∩ ∩̇ ngu	∩ ∩̇ nga	∩ ng
∩ ∩̇ nngi	∩ ∩̇ nngu	∩ ∩̇ nnga	∩ nng
∩ ∩̇ ti	∩ ∩̇ tu	∩ ∩̇ ta	∩ t



Com a ajuda do silabário escreve estas palavras na minha língua materna, o inuktitut.



<b>Português</b>	<b>Inuktitut</b> (como se lê)	<b>Inuktitut</b> (como se escreve)
<b>rapaz</b>	<b>nukapiak</b>	
<b>rapariga</b>	<b>niviasar</b>	
<b>urso polar</b>	<b>nanuq</b>	
<b>raposa do ártico</b>	<b>uqalik</b>	
<b>pessoa</b>	<b>inuk</b>	

# SESSÃO XIII



## O AQUECIMENTO GLOBAL E O DEGELO

23 de abril de 2009

## QUESTÃO-PROBLEMA:

Que efeito tem a temperatura no estado físico da água?



ANTES DA  
EXPERIMENTAÇÃO...

**O que vamos precisar...**

--

**O que vamos medir...**

--

*O que vamos manter e como...*

--

--

--

--

--

--

## O que e como vamos fazer...

--

O nosso quadro de registos...	O que penso que vai acontecer e porquê...
O gelo à temperatura ambiente de _____ ° C	
O gelo na estufa à temperatura de _____ ° C	



## EXPERIMENTAÇÃO...

*Executar a planificação (controlando variáveis, observando, registando...)*

**APÓS A EXPERIMENTAÇÃO...**

**Verificamos que...**

**Resposta à questão-problema....**

# SESSÃO XIV



## OS MENINOS DE TODAS AS CORES

30 de abril de 2009

# Meninos de todas as cores

Era uma vez um menino branco, chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos e dizia:

É bom ser branco  
porque é branco o açúcar, tão doce  
porque é branco o leite, tão saboroso  
porque é branca a neve, tão linda.

Mas certo dia o menino partiu numa grande viagem e chegou a uma terra onde todos os meninos são amarelos.

Arranjou uma amiga, chamada Flor de Lótus que, como todos os meninos amarelos, dizia:

**É bom ser amarelo  
porque é amarelo o sol  
e amarelo o girassol  
mais a areia amarela da praia.**

O menino branco meteu-se num barco para continuar a sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos são pretos.

Fez-se amigo de um pequeno caçador, chamado Lumumba que, com os outros meninos pretos, dizia:

**É bom ser preto  
como a noite  
preto como as azeitonas  
preto como as estradas que nos levam a toda a parte.**

O menino branco entrou depois num avião, que só parou numa terra onde todos os meninos são vermelhos. Escolheu, para brincar aos índios, um menino chamado Pena de Águia. E o menino vermelho dizia:

**É bom ser vermelho  
da cor das fogueiras  
da cor das cerejas  
e da cor do sangue bem encarnado.**

O menino branco foi correndo mundo até uma terra onde todos os meninos são castanhos. Aí fazia corridas de camelo com um menino chamado Ali-Bábá, que dizia:

**É bom ser castanho  
como a terra do chão  
os troncos das árvores  
é tão bom ser castanho como o chocolate**

Quando o menino voltou à sua terra de meninos brancos, dizia:

**É bom ser branco como o açúcar  
amarelo como o sol  
preto como as estradas  
vermelho como as fogueiras  
castanho da cor do chocolate.**

Enquanto, na escola, os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores.



# SESSÃO XV



## SEPARAÇÃO SELETIVA DOS RESÍDUOS

7 de maio de 2009

## GUIÃO - Separação seletiva dos lixos



*Olá amiguinhos!*

*Para a natureza  
preservar é preciso o lixo  
separar. Vamos lá ver se já  
sabes como o lixo arrumar!*

Com a ajuda de todos os elementos do teu grupo lê os enigmas que te apresentamos e tenta descobrir onde deves colocar os lixos presentes no caixote.

- 1- Dentro de mim deves colocar quatro embalagens, sem te enganar. Aqui vão as pistas para te ajudar: De papel não gosto e do vidro sou alérgico. Por isso só posso ser o

- 2 - Pequenas nós somos mas muito úteis. Quando gastam a energia que nós temos não sabem onde nos colocar. Quem somos? Procura na sala polivalente da escola o meu recipiente encontrar.

3- Dentro de mim um material utilizado por ti deves depositar. Desde a escrita à pintura, muitas aplicações tem, mesmo depois de usado pode ser reutilizado ou então em trabalhos manuais aproveitado.

4- Nunca sabem o que nos fazer e por isso mandam-nos sempre para a lixeira. Mas se formos reutilizados os solos e os jardins podemos fertilizar. Na tua escola existe um espaço próprio para me colocares. Ora tenta lá encontrar.

5- Sou o lixo que os portugueses mais gostam de reciclar. Mas, apesar disso, muitas vezes, ainda ao lixo vou parar. Só para te ajudar posso dizer-te que sou composto de um material que se não for utilizado com cuidado te pode cortar.

6- Quando ao supermercado vais, muitos para casa levas. Mas quando não precisas mais deles esqueces-te de os reutilizar ou no ecoponto correto colocar.

7- Estranhas nós somos porque ao lixo não devemos ir parar mas também nos ecopontos não nos deves colocar. É que temos na nossa composição o mercúrio que é mau para a tua saúde. Quem somos? Onde nos deves então deixar?

8- Inofensivos nós parecemos mas quando nos esgotos nos colocam a água vamos poluir. Como amigo do ambiente este comportamento não deves repetir. Quem somos? Onde nos podes levar? E em que nos podemos transformar? Ora procura nas bancadas da escola junto às casas de banho informação que te pode ajudar.

9- De papel somos feitos por isso no ecoponto azul nos poderias colocar. Mas no nosso interior temos um material que no solo não se deve misturar. Então onde nos podes levar?

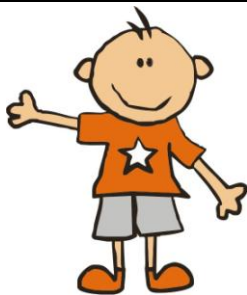
10- Se a um local certo nos fores entregar em cadeiras de rodas nos podemos transformar. Quem somos? Procura junto ao laboratório um local onde nos podes guardar.

11- Da tua saúde nós cuidamos mas quando mais não nos queres ao lixo não nos deves atirar. Onde nos poderás levar?

12- Para o desafio terminar 5 palavras deves encontrar. Ora procura lá no teu recreio porque entre o portão e o campo de futebol as encontrarás com atenção. E porque sempre te ajudamos podemos dizer-te que pela mesma letra todas nós começamos.

Escreve aqui o nosso nome e explica qual o nosso significado.

<b>Palavras</b>	<b>Significado</b>
1-	
2-	
3-	
4-	
5-	



Espero que os diferentes enigmas tenhas conseguido decifrar. É que o futuro do Planeta nas tuas mãos está por isso vamos lá os lixos devidamente separar !!!

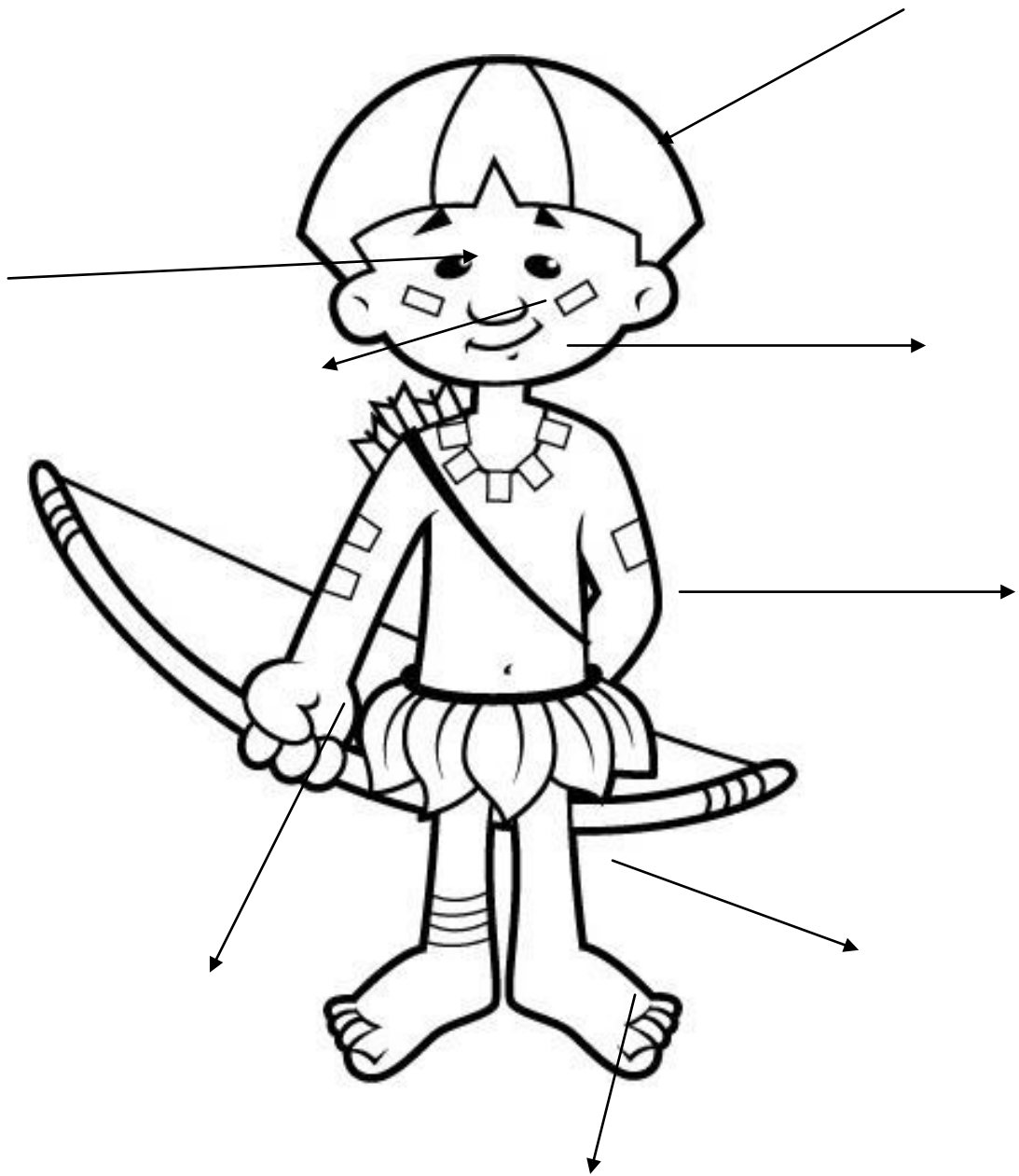
# SESSÃO XVI



## O POVO MUNDURUKU

14 de maio de 2009

Faz a legenda do corpo do índio em munduruku e em inglês.



# SESSÃO XVII



## A DESFLORESTAÇÃO

21 e maio de 2009



Com a ajuda dos teus colegas preenche a tabela seguinte sobre as causas e consequências da desflorestação.

<b>Causas</b>	<b>Consequências</b>

# SESSÃO XVIII



## O POVO DE TIMOR-LESTE

28 de maio de 2009

1- Agora que já sabes alguns números em tétum efetua as operações que se seguem. Escreve o resultado por extenso nesta língua.

Sianulu-resin-tolu x neen = \_\_\_\_\_

Walunulu-resin-ualu : haat = \_\_\_\_\_

Manulu-resin-hitu + tolunulu-resin-ida + rua = \_\_\_\_\_

Atus-ida-resin-ida – haatnulu-resin-hitu = \_\_\_\_\_

ida	um	sanulu-resin-ida	onze	ruanulu-resin-ida	vinte e um
rua	dois	sanulu-resin-rua	doze	tolunulu	trinta
tolu	três	sanulu-resin-tolu	treze	haatnulu	quarenta
haat	quatro	sanulu-resin-haat	catorze	manulu	cinquenta
lima	cinco	sanulu-resin-lima	quinze	neennulu	sessenta
neen	seis	sanulu-resin-neen	dezasseis	hitunulu	setenta
hitu	sete	sanulu-resin-hitu	dezassete	walunulu	oitenta
ualu	oito	sanulu-resin-walu	dezoito	sianulu	noventa
sia	nove	sanulu-resin-sia	dezanove	atus ida	cem
sanulu	dez	ruanulu	vinte	atus-ida-resin-ida	cento e um

2 de maio de 2009

Díli, Timor-Leste

Olá,

eu sou o Huatu, uma labaric ( \_\_\_\_\_ ) timorense e vivo na cidade de Díli na rai-nusa ( \_\_\_\_\_ ) de Timor-Leste.

É um rain ( \_\_\_\_\_ ) muito bonito com poucas dalan ( \_\_\_\_\_ ) e poucos karretas ( \_\_\_\_\_ ), é presenteado com lindas foho ( \_\_\_\_\_ ) que não têm muita altitude, com um imenso tasi ( \_\_\_\_\_ ) com águas límpidas e quentes. Lá o lóro ( \_\_\_\_\_ ) é muito quente e intenso e a ai-laran ( \_\_\_\_\_ ) tem muitas espécies de árvores, de plantas e de animais.

Ando na eskola ( \_\_\_\_\_ ) juntamente com a minha feton ( \_\_\_\_\_ ) e ao final do loron ( \_\_\_\_\_ ) regresso à minha uma ( \_\_\_\_\_ ) com os meus amigos a pé.

Apesar de ser um país pobre gosto muito de viver aqui. Temos danças, músicas, tradições e costumes muito diferentes das vossas. Por exemplo, as feton sira ( \_\_\_\_\_ ) do nosso povo vestem trajes muito coloridos em dias de festa mas assim como os mane sira ( \_\_\_\_\_ ).

As línguas oficiais de Timor são o português e o tétum pois durante muitos anos fomos uma colónia portuguesa e os portugueses foram muito importantes para a história ( \_\_\_\_\_ ) do nosso povo.

Um dia tens de vir conhecer o meu lindo país.

Há'u bá lai ( \_\_\_\_\_ )

Huatu



# SESSÃO XIX



## A escola nas bocas do mundo

5 de junho de 2009

## A ESCOLA NAS BOCAS DO MUNDO

<b>Língua</b>	<b>Palavra</b>
<b>1. Albanês</b>	shkollë
<b>2. Búlgaro</b>	училище
<b>3. Árabe</b>	مدرسة
<b>4. Finlandês</b>	koulu
<b>5. Alemão</b>	schule
<b>6. Catalão</b>	escola
<b>7. Checo</b>	škola
<b>8. Croata</b>	škola
<b>9. Dinamarquês</b>	skole
<b>10. Eslovaco</b>	škola
<b>11. Esloveno</b>	šola
<b>12. Espanhol</b>	escuela
<b>13. Estónio</b>	kool
<b>14. Filipino</b>	paaralan

<b>15. Córnico</b>	skol
<b>16. Francês</b>	école
<b>17. Galego</b>	escola
<b>18. Grego</b>	σχολείο
<b>19. Hebraico</b>	בית ספר
<b>20. Hindi</b>	स्कूल
<b>21. Holandês</b>	school
<b>22. Húngaro</b>	iskola
<b>23. Indonésio</b>	sekolah
<b>24. Inglês</b>	school
<b>25. Italiano</b>	scuola
<b>26. Letão</b>	skola
<b>27. Lituano</b>	mokykla
<b>28. Maltês</b>	skola
<b>29. Norueguês</b>	skole
<b>30. Polaco</b>	szkoła

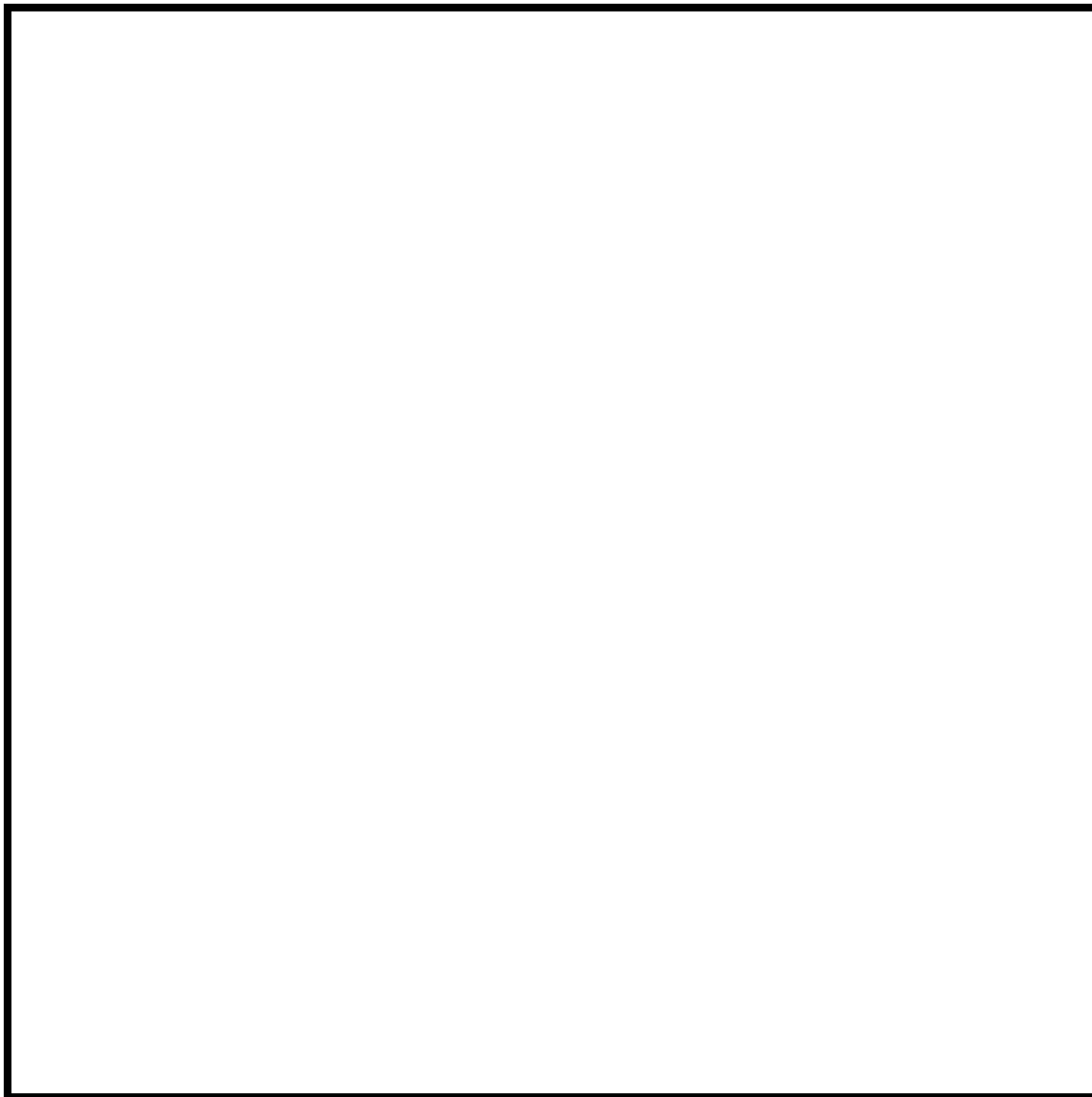
<b>31. Português</b>	escola
<b>32. Romeno</b>	școală
<b>33. Mirandês</b>	scuola
<b>34. Russo</b>	школа
<b>35. Sérvio</b>	школа
<b>36. Sueco</b>	skola
<b>37. Tailandês</b>	โรงเรียน
<b>38. Turco</b>	okul
<b>39. Ucrainiano</b>	школа
<b>40. Vietnamita</b>	trường học
<b>41. Mandarim</b>	學校
<b>42. Japonês</b>	学校
<b>43. Inuktitut</b>	alivarpik
<b>44. Quechua</b>	yachay wasi
<b>45. Gujarati</b>	શાળા



<b>46. Arménio</b>	դպրոց
<b>47. Tâmil</b>	பள்ளி
<b>48. Bretão</b>	skol
<b>49. Cebuano</b>	tunghaan
<b>50. Tétum</b>	eskola
<b>51. Frísio</b>	skoalle
<b>52. Occitano</b>	escòla
<b>53. Latim</b>	shola
<b>54. Fijiano</b>	koro ni vuli
<b>55. Zulu</b>	isikole
<b>56. Zarma</b>	lokkol
<b>57. Yiddish</b>	schul
<b>58. Urdu</b>	اسد کول
<b>59. Turhmen</b>	<b>mekdep</b>
<b>60. Tongan</b>	ako'anga
<b>61. Pidgin</b>	skul
<b>62. Basco</b>	eskola

<b>63. Aklanon</b>	<b>eskuelahan</b>
<b>64. Archi</b>	úč'χol
<b>65. Azerbaijano</b>	dærs
<b>66. Hieróglifos egípcios</b>	
<b>67. Caló</b>	clecha
<b>68. Dinamarquês</b>	skole
<b>69. Feroês</b>	<b>skúli</b>

**Faz aqui um esquema do desenho que queres reproduzir no azulejo.**



# **SESSÃO XX**



**Sou cidadão do mundo**

8 de junho de 2009

# **Anexo 7**

**Powerpoints explorados nas sessões**



---

# Sessão I

*Declaração universal dos direitos do  
Homem*

---

# DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM

## Artigo 1.º

Liberdade e igualdade de todos os seres humanos

## Artigo 2.º

Não discriminação

## Artigo 3.º

Direito à vida, liberdade e segurança pessoal

## Artigo 4.º

Proibição de escravatura

## Artigo 5.º

Proibição de torturado e tratamento degradante

## Artigo 6.º

Direito à personalidade jurídica

## Artigo 7.º

Direito à igualdade perante a lei

## Artigo 8.º

Direito a recurso efetivo perante jurisdições nacionais

## Artigo 9.º

Proibição de prisão, detenção e exílio arbitrários

## Artigo 10.º

Direito a ser julgado em público num tribunal independente

## Artigo 11.º

Direito a ser considerado inocente até prova em contrário

## Artigo 12.º

Direito à vida privada, familiar e proteção da correspondência

## Artigo 13.º

Direito a circular livremente no país e de sair e entrar em qualquer país

## Artigo 14.º

Direito de requerer e receber asilo

## Artigo 15.º

Direito à nacionalidade

## Artigo 16.º

Direito de casar e de constituir família

## Artigo 17.º

Direito à propriedade

## Artigo 18.º

Liberdade de pensamento, consciência e religião

## Artigo 19.º

Liberdade de expressão, opinião e informação

## Artigo 20.º

Liberdade de reunião e associação pacíficas

## Artigo 21.º

Direito de participar nos assuntos públicos do seu país e em eleições livres através do voto secreto

## Artigo 22.º

Direito à segurança social

## Artigo 23.º

Direito ao trabalho, a remuneração suficiente favorável e a aderir a sindicatos

## Artigo 24.º

Direito ao repouso e ao lazer

## Artigo 25.º

Direito a um nível de vida adequado

## Artigo 26.º

Direito à educação

## Artigo 27.º

Direito de participar na vida cultural da comunidade

## Artigo 28.º

Direito a uma ordem social para a plena aplicação dos direitos aqui enunciados

## Artigo 29.º

Deveres dos indivíduos para com a comunidade

## Artigo 30.º

Nenhum indivíduo ou Estado pode atentar contra os direitos e liberdades acima mencionados

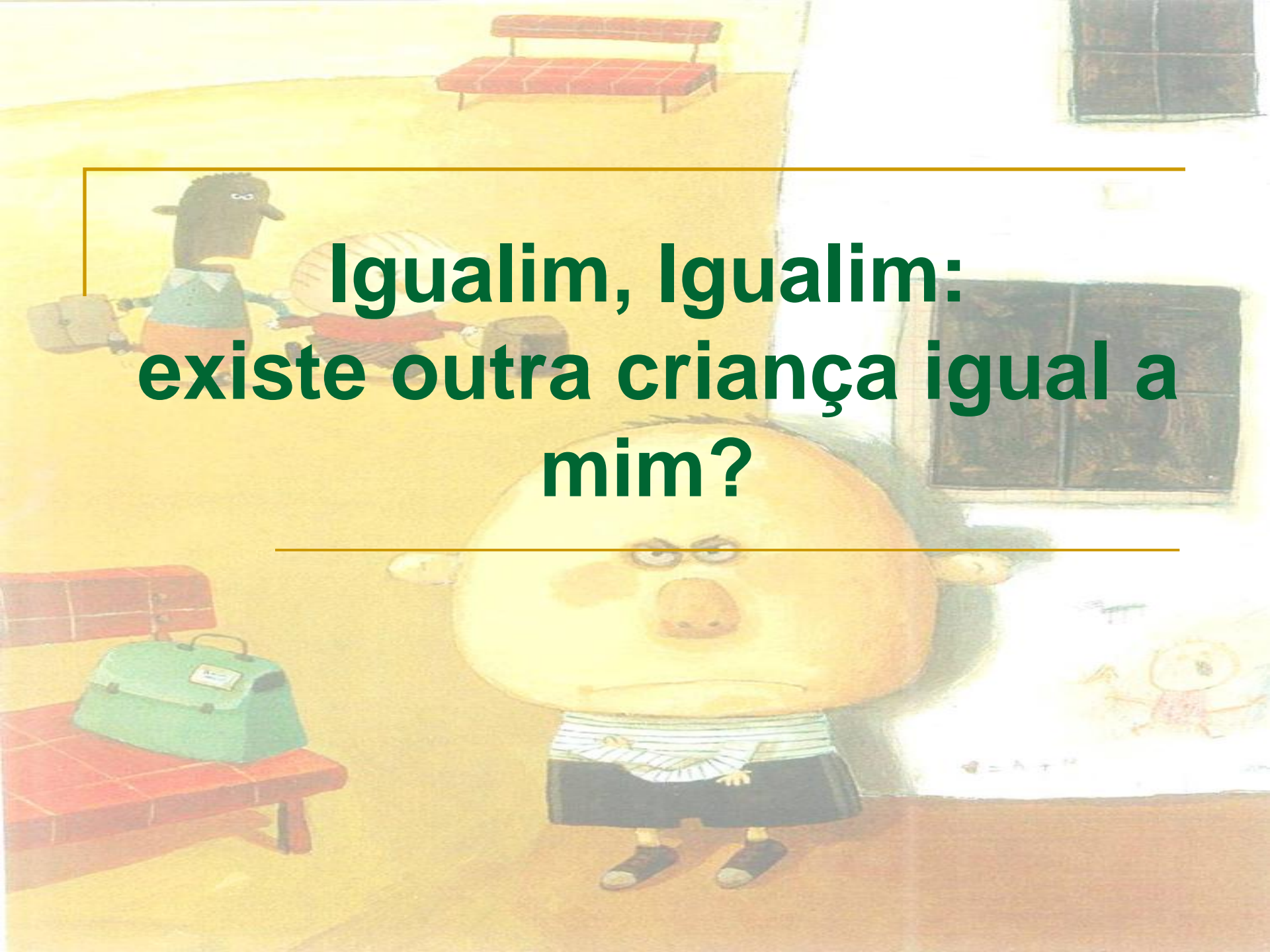


---

# Sessão I

História “Igualim, Igualim:  
existe outra criança igual a mim?”

---

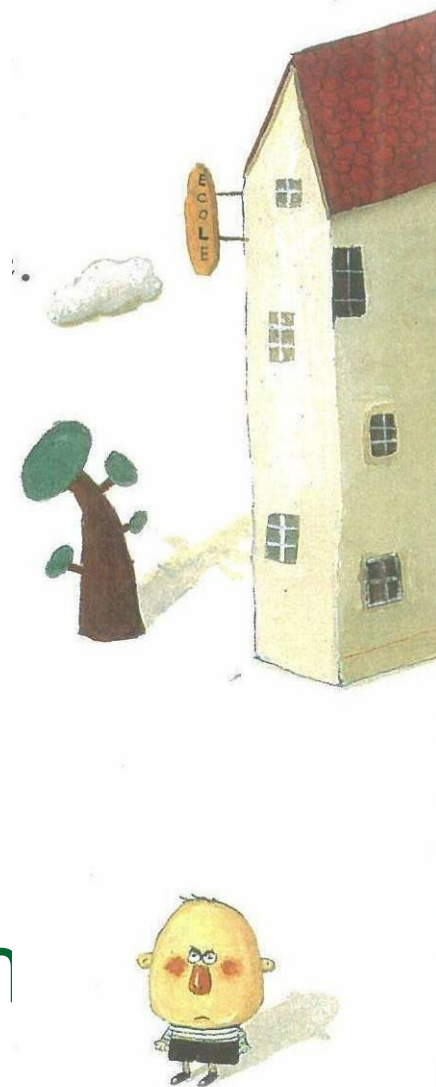
An illustration of a classroom. In the foreground, a large, round, pig-like character with a grumpy expression stands with arms crossed. To the left, a smaller donkey-like character is at a table with a globe. A green bag sits on a red bench to the left. A window with a drawing of a girl is on the right wall. The text "Igualem, Igualem: existe outra criança igual a mim?" is overlaid in green.

**Igualem, Igualem:  
existe outra criança igual a  
mim?**

Num certo país, chamado Igualim, existia uma cidade.

Nessa cidade existia uma escola. Nessa escola havia uma turma.

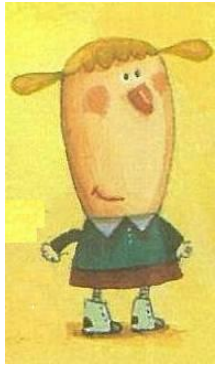
E nessa turma existia um menino que brincava sozinho: chamava-se Martim



Martim estava só no recreio da escola, porque o seu grupo de amigos tinha desaparecido.

Do grupo, tinham feito parte nove dos seus melhores amigos:





Xau Ming

Doina

Joaquim



Benjamin

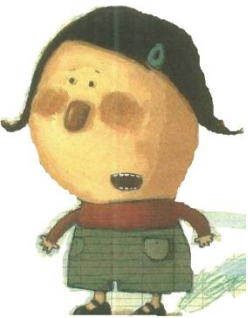
Cleuzinha

Jomo

Nelsinho

Siri

Nicolae





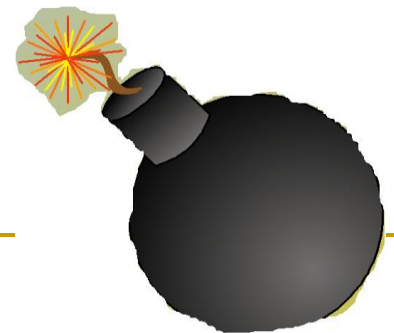
Com estes amigos, ele conversava e brincava todos os dias, na escola, mas a sua amizade terminou um dia. Querem saber porquê?

Numa certa manhã, chegou à escola uma nova aluna.



Chamava-se Fátima e tinha vindo do Iraque causa da guerra.

Os seus pais estavam cansados de acordar ao som de balas, cansados de viver com medo de serem atingidos por uma bomba.



---

Xau Ming propôs  
a Fátima que  
fizesse parte do  
seu grupo de  
amigos, mas  
Martim não quis.





**-Por que não queres que Fátima faça parte do nosso grupo?**

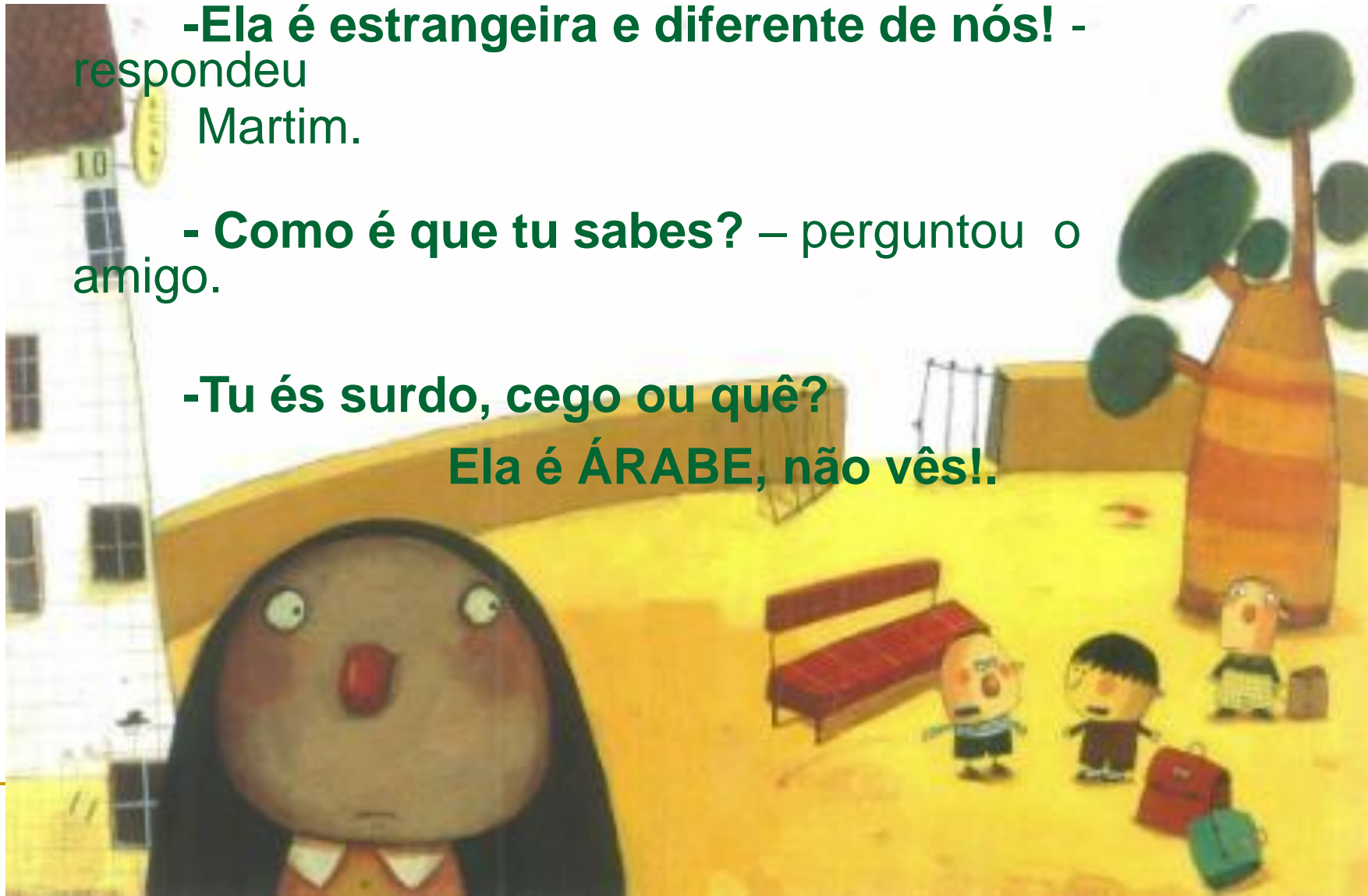
**-Ela é estrangeira e diferente de nós! -  
respondeu**

**Martim.**

**- Como é que tu sabes? – perguntou o  
amigo.**

**-Tu és surdo, cego ou quê?**

**Ela é ÁRABE, não vês!.**



**-E, então !? Ser árabe não a impede de ser nossa amiga – disse Xau Ming.**

**- Árabe, ouviste? Ela é Árabe: ela não é parecida connosco!! - gritou Martim enervado.**

**- Parecida como?**

Martim ainda mais enervado repetiu:

**- Ela não é igual a ti, nem a mim. Tu não vêes que ela se veste de forma diferente, tem uma religião diferente e fala uma língua diferente.**

---

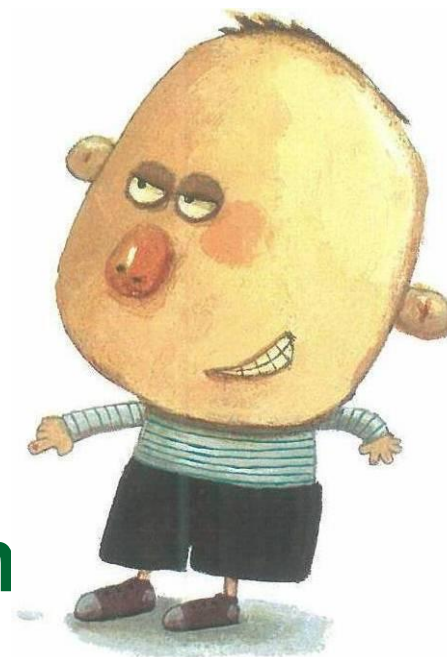
**-E, então!? Eu e tu também não somos iguais –**

insistiu Xau Ming.

Cada vez mais furioso, Martim replicou:

**- És tu que não és igual!**

**Tu é que não és igual a mim**



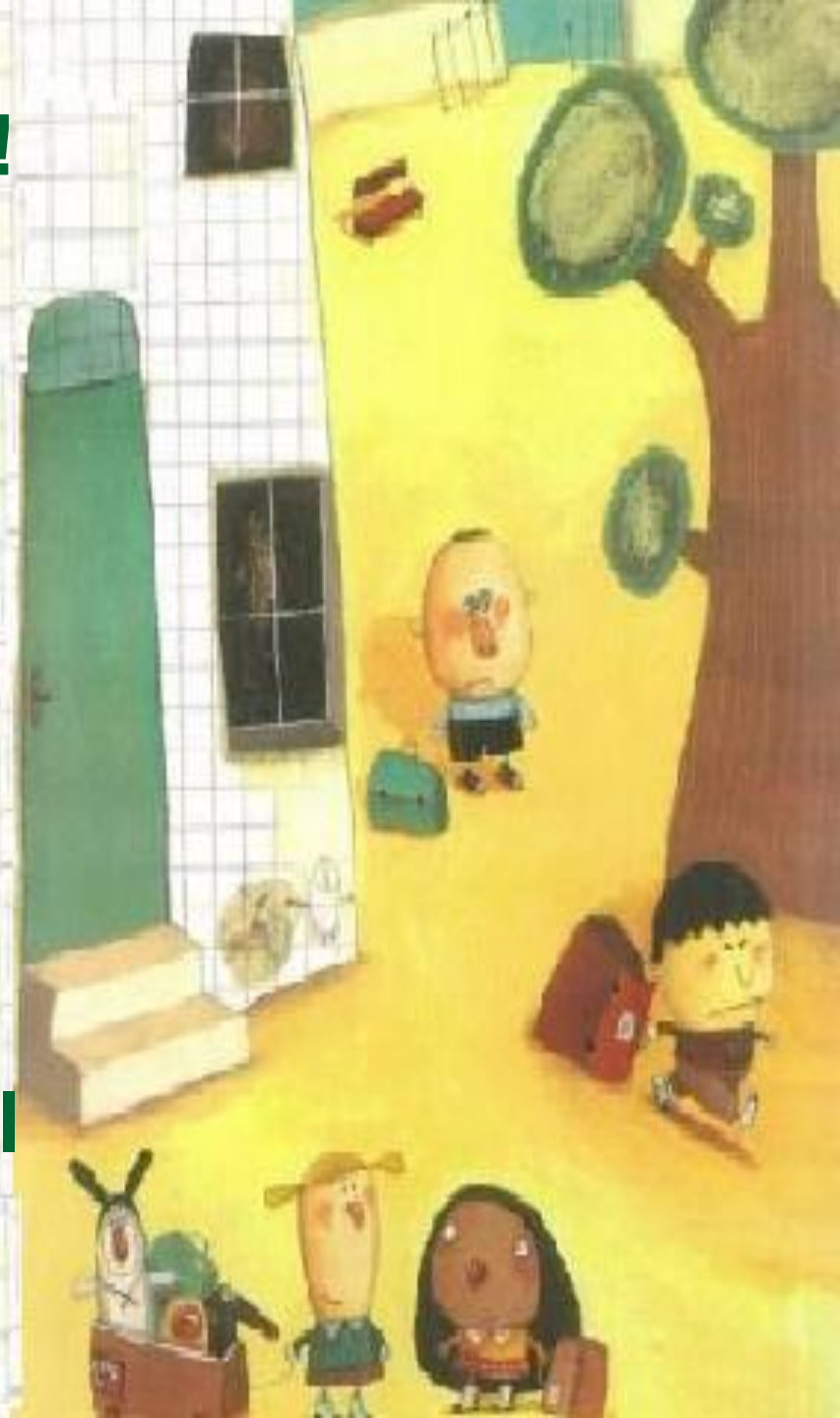
**-Ai sim? Então... adeus!**

– disse Xau Ming  
aborrecido.

Martim, surpreso,  
perguntou:

**- Onde vais?**

**- Vou ter com a Fátima  
que também não é igual  
a ti.**



---

**E assim o grupo de Martim  
ficou com um menino a menos.**

---

**Nelsinho aproximou-se de Martim e perguntou-lhe:**



**-Por que é que disseste que Xau Ming não era igual a nós?**

**-- Compreendes o pai dele? Ele não fala igualês. Fala chinês!! E os olhos dele são diferentes dos nossos – disse Martim**

**-E o que é que isso tem de mal?**

**O Xau Ming nasceu no nosso país, fala igualês e é nosso amigo.**

Martim exclamou: - **Para fazer parte do meu grupo de amigos os nossos pais têm de falar igualês como nós.**

- **E os nossos avôs? Os nossos avôs também têm de falar igualês como nós?**

– perguntou Nelsinho.

- **Sim. E as nossas mães e os nossos pais também.**

**Ah, e os nossos pais e mães têm de ter nascido em Iqualim!**



**Nelsinho começou a contar:**

**- O meu avô, há muitos anos, saiu de Cabo Verde, que era um país muito pobre e veio para aqui à procura de emprego. Ele queria regressar a Cabo Verde, depois de ganhar algum dinheiro, mas conheceu a minha avó e por cá ficou.**

**Contudo, ele não fala igualês como eu. Ele diz língua materna é o crioulo.**



**Então adeus, Martim!**

**Acho que também não sou como tu.**

**- É isso!!! Os estrangeiros com os estrangeiros – gritou Martim.**



---

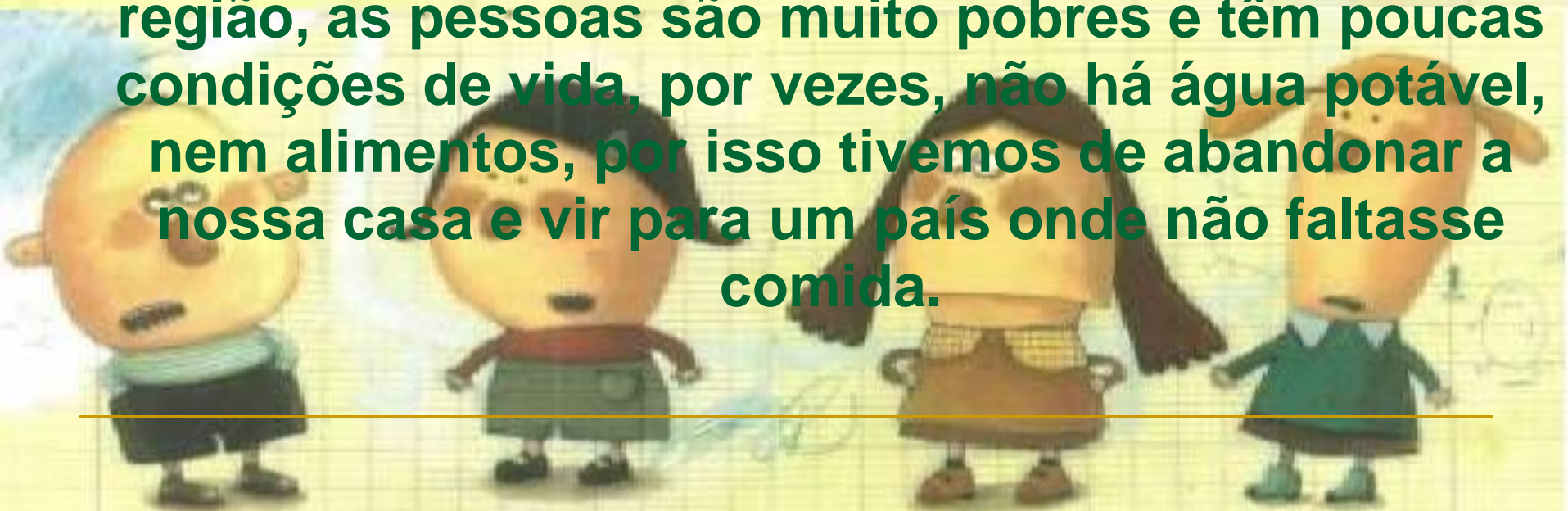
**E assim o grupo do Martim ficou com duas crianças a menos.**

---

**Cleuzinha, Siri e Doina, as três raparigas do grupo, aproximaram-se de Martim e Cleuzinha perguntou:**

**- É verdade que o Nelsinho foi embora do nosso grupo porque o avô dele veio de outro país e fala outra língua?**

**Eu e a minha família também viemos de um outro país. Um país chamado Brasil. Lá, na minha região, as pessoas são muito pobres e têm poucas condições de vida, por vezes, não há água potável, nem alimentos, por isso tivemos de abandonar a nossa casa e vir para um país onde não faltasse comida.**



**Siri acrescentou: - Eu também vim da Tailândia onde um tsunami, uma onda de água gigante, arrasou completamente a minha cidade.**

**Os meus pais desolados decidiram sair do país, deixar a família e os amigos e recomeçar a vida num lugar distante, na esperança de melhores condições de vida.**

**Por isso também não posso pertencer ao teu grupo de amigos!**



Vocês, as raparigas, calem a boca! – disse  
Martim muito mandão.

As três meninas disseram em coro:

- Adeus, senhor chefe!



---

**E o grupo de Martim ficou  
sem cinco crianças.**

---



**Nicolae passou, por acaso, perto de Martim, que o chamou de imediato:**

**- Nicolae, anda cá! Vais dizer a esses imbecis que são uns estúpidos!**

**- Não gosto quando tu me chamas assim— disse, muito triste, Nicolae.**

**- Ai sim, Nicolae!? – voltou a gritar Martim.**



- **Não, não. Nunca mais me vais gritar - repetiu o colega . Não quero mais que sejas meu chefe, nem meu amigo.**
- **Então, Nicolae ficas com as raparigas e com os estrangeiros!!**



---

**E foi assim que, do grupo  
de Martim, saíram seis crianças.**

---



- **Furioso Martim chama Benjamim e Joaquim e diz-lhes:**



**Vamos mostrar quem manda aqui!**

- **Bem... eu não gosto de lutar**

– diz Benjamim.



- **Eu também não** - acrescenta

Joaquim.



**Martim começou a zombar dos amigos:**

- **~~Vocês são uns cobardes!~~**

# Nós preferimos brincar com eles – respondeu Benjamim

-Eles ensinam-nos a falar outras línguas, contam-nos histórias, jogamos jogos divertidos dos seus países e até provamos biscoitos deliciosos que a mãe da Fátima nos preparou...

riqi



---

**Assim, ficaram menos oito crianças  
no grupo do Martim.**

---

**Bem perto de Martim estava Jomo, um menino que cresceu em Iqualim, mas nasceu num bairro muito violento de Luanda, em Angola. Por causa da violência dos musseques e das minas da guerra veio para Iqualim.**

**Admira Martim que fala alto e forte, mas também tem medo dele, principalmente, quando fecha os punhos e arregala os olhos.**

**Também Jomo se afasta de Martim.**



- **Jomo, onde vais?** – chamou Martim.

- **Bom.....** – diz Jomo, gaguejando.

- **Onde vais?**

**Jomo não responde, mas afasta-se a correr**

- **É isso, vai-te embora, traidor!**



---

**Assim, o grupo de Martim ficou  
com menos nove crianças.**

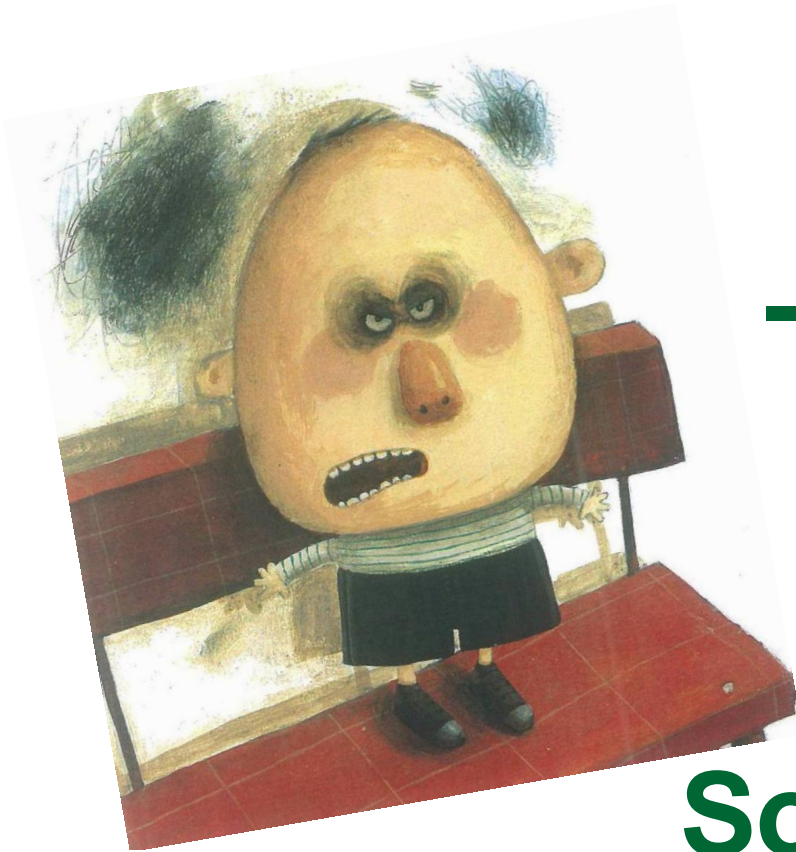
---

**Zangado por ter ficado sozinho e por ver que todos os seus amigos o tinham abandonado, subiu para um banco do recreio da escola e**

**gritou:**

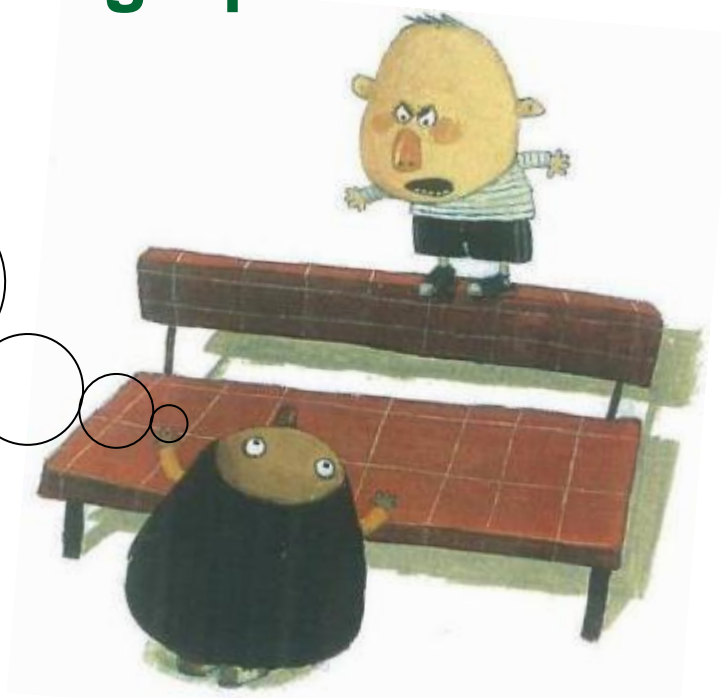
**-Eu sou o chefe!  
Eu sou o chefe!**

**Sou eu que mando!**



**Ao ouvir estas palavras, Jomo teve pena do amigo, aproximou-se e disse-lhe:**

**- Desce daí e anda brincar connosco. Estamos todos à tua espera e podemos ser de novo um grupo!**





---

**Martim respondeu, zangado:**

**- Não, eu não sou como vocês. Vocês não são iguais a mim...**



**Jomo afastou-se, triste, e disse:**

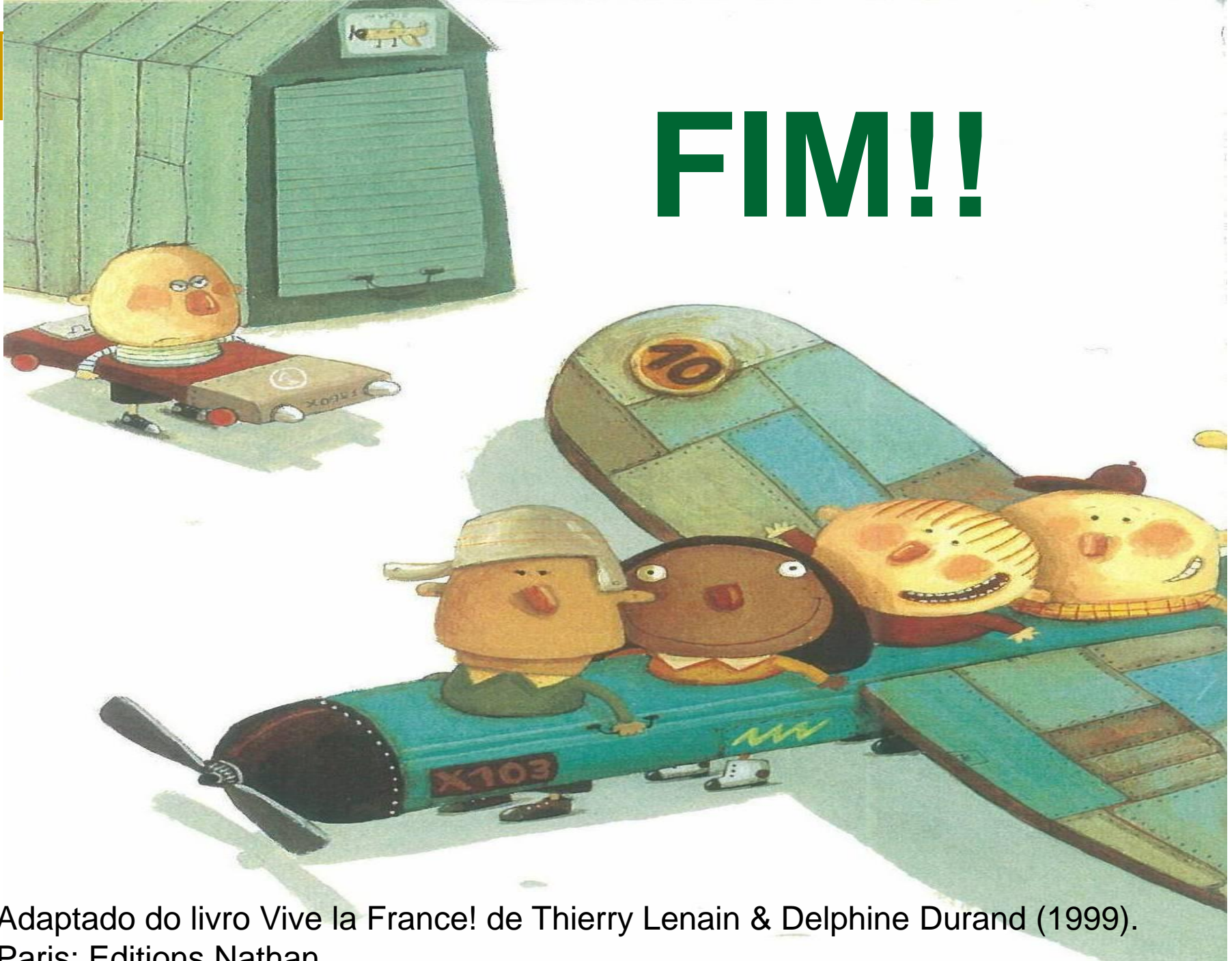
**- Como queiras, Martim, como queiras.**

---

**E este foi o motivo  
porque num país chamado  
Iqualim, numa certa  
cidade, numa certa escola,  
numa certa turma, havia  
um menino chamado  
Martim  
que estava só!**



# FIM!!



Adaptado do livro *Vive la France!* de Thierry Lenain & Delphine Durand (1999).  
Paris: Editions Nathan.

---

# Sessão IV

“Histórias do povo cigano...”

---

# Histórias do povo cigano...



# Eu, cigano...

Os ciganos identificam-se, normalmente, pelo vestuário colorido e características físicas: a grande maioria tem pele e olhos bastante escuros.

“O traje das ciganas é colorido! Gosto muito de ver uma mulher bem arranjada, de traje comprido e com brincos e pulseiras. “

(Arménio, 60 anos, Portimão)



# A família...

- A família cigana é quase sempre numerosa;
- É frequente o agregado familiar ser constituído por mais do que uma geração: avós, pais, filhos, tios, primos...
- Depois do casamento o casal costuma ir viver com os pais do noivo;
- O homem é quem toma as grandes decisões de família;
- Muitas vezes são os pais a decidir com quem casam os filhos.



“Casei com 14 anos e fiquei viúva muito cedo. Tenho seis filhos e nenhum deles foi à escola. Moram aqui comigo. Vivemos sempre muito juntinhos.

Dantes andava a pedir uma esmola para dar de comer aos meus filhos. Agora cresceram e ganham o pão deles. A vida deles é andar aqui, andar ali.”

(Luísa, 57 anos, Portimão)

# A escola...



- As crianças ciganas não gostam muito de estar muito tempo fechadas na sala de aula;
- As crianças ciganas, por vezes, desistem da escola porque têm que tomar conta dos irmãos mais novos ou porque mudam de residência;
- As meninas ciganas quando começam a crescer saem da escola porque não podem conviver com rapazes;
- A maioria dos ciganos mais velhos não frequentou a escola.





“Aos sete anos perdi o meu pai e fiquei a viver somente com a minha mãe. Nesse ano entrei para a escola, mas fui obrigado a desistir e só voltei a entrar aos dez anos. A professora pediu para levarmos algum material. Como a minha mãe não me conseguiu comprá-lo, eu “apanhei” vergonha e tive de deixar a escola. Quando voltei, aos dez anos, já sabia ler e escrever. E voltei a desistir porque chegava muito tarde a casa. Regressei mais uma vez. Matriculei-me na escola de Alvalade, á noite. Adorava aquela escola! Foi onde passado dois ou três anos fiz o segundo ciclo também à noite.”

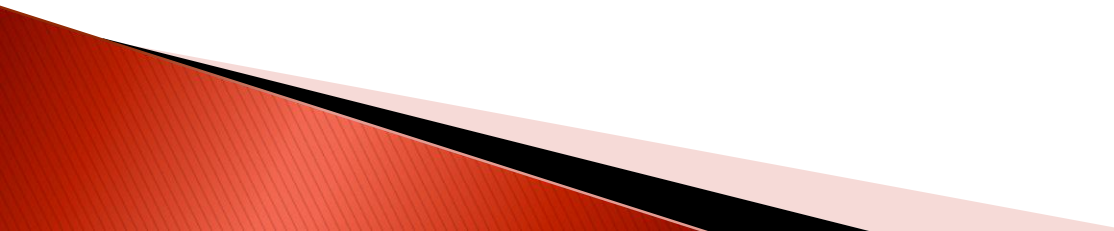
(Álvaro, 27 anos, Lisboa)

# O nomadismo...

*Os ciganos contam em uma de suas lendas que no passado tinham um rei, que guiava sabiamente o povo numa cidade maravilhosa da Índia, chamada Sind. Ali o povo era muito feliz, até que hordas de muçulmanos expulsaram os ciganos, destruindo sua cidade. Desde então foram obrigados a vaguear de uma nação a outra... Todavia a razão pela qual abandonaram as terras nativas da Índia permanece ainda envolvida em mistério. Parece que eram originariamente sedentários e que devido ao surgimento de situações adversas, tiveram que viver como nômadas.*

A hipótese mais aceita é que o povo cigano teve seu berço na civilização da Índia antiga, num tempo que também se supõe, como muito antigo, talvez dois ou três milênios antes de Cristo. Compara-se o sânscrito, que era escrito e falado na Índia (um dos mais antigos idiomas do mundo), com o idioma falado pelos ciganos e encontraram um sem-número de palavras com o mesmo significado.

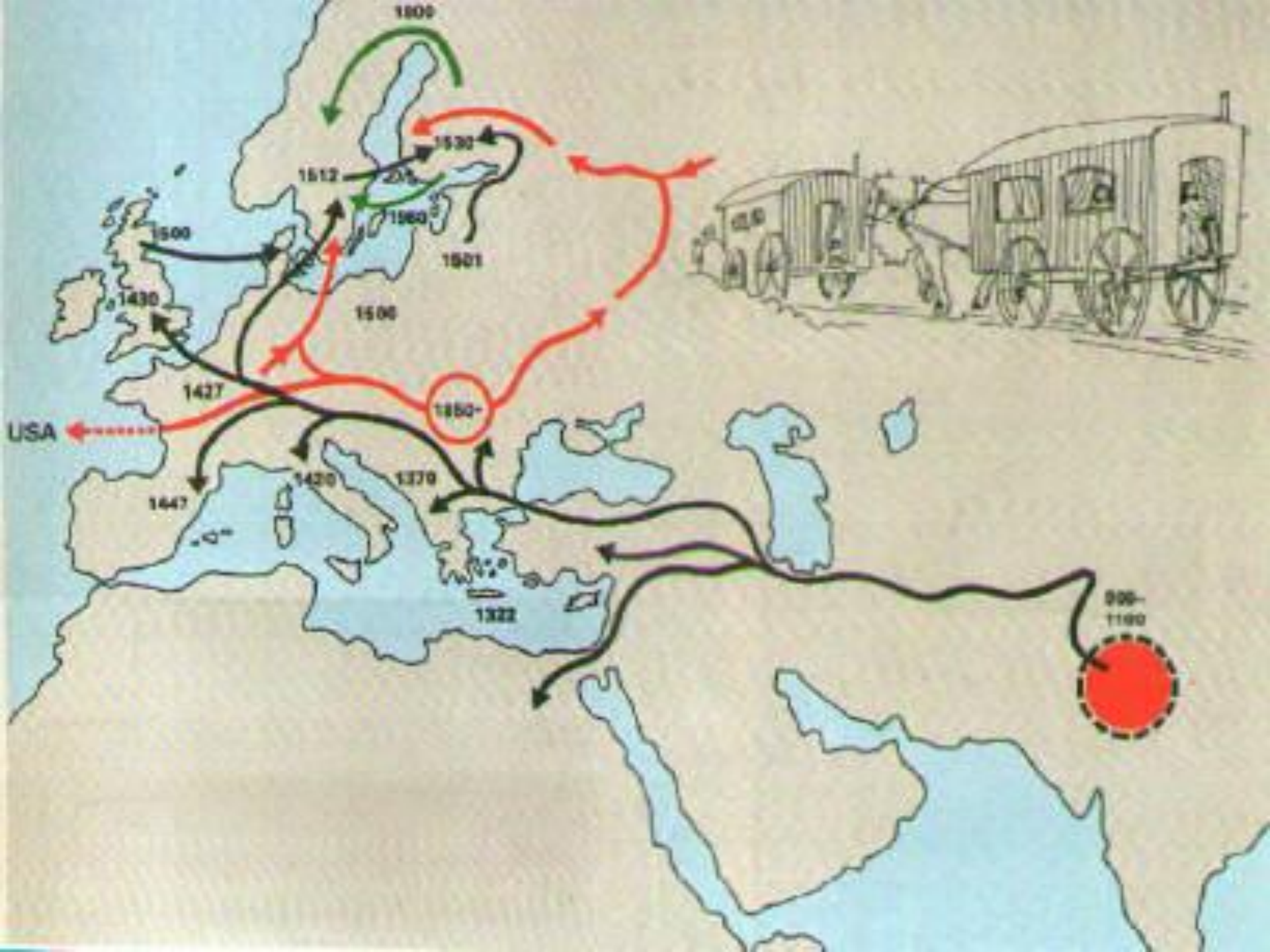
E assim, os ciganos são chamados de "povos das estrelas" e dizem que apareceram há mais de 3000 anos, ao Norte da Índia, na região de Gujaratna localizada margem direita do Rio Send (na zona em que atualmente fica a fronteira entre os estados modernos de Índia e Paquistão) e de onde foram expulsos por invasores árabes.



O povo cigano é guardião da LIBERDADE.

Tem um provérbio que diz "O céu é o meu teto; a Terra é minha pátria e a liberdade é a minha religião."

- Antigamente, existia uma lei que proibia os ciganos de ficar mais de 24 horas no mesmo sítio;
- Por terem sido um povo nómada, ainda hoje muitos ciganos têm o hábito de dobrar diariamente, os cobertores e lençóis da cama. Chamam a este hábito “armar o fato”;
- Mesmo vivendo em casas, muitas vezes, os ciganos voltam a deslocar-se com frequência, por motivos profissionais (venda ambulante, trabalho sazonal), ou quando se zangam uns com os outros.



# A língua...

- Em Portugal e em Espanha os ciganos falam uma variante (dialeto) do romani, chama-se caló;
  - O caló é falado por cerca de 65000/170000 falantes em Portugal, Espanha, França e Brasil.
  - Os ciganos nem sempre gostam de ensinar o romani, /caló;
  - Os ciganos não escrevem a sua história nem a sua língua - é uma cultura ágrafa.

O caló é um jargão próprio dos ciganos da Espanha, combina o léxico do romani, de origem indo-ariana (sudoeste, no centro e no sul da Ásia e Índia) muito evoluída devido aos costumes nómadas do povo Romano e a gramática do castelhano.

# Em caló diz-se...

- *gachó* - homem;
- *parné* - dinheiro;
- *molar* - gostar;
- *biruji* - frio;
- *piltra* - cama;
- *churumbel* - bebé;
- *lacurilho* - menino não cigano

# A venda...

Por tradição, todos os homens ciganos se dedicam à venda a partir do casamento. Para além da venda existem outras profissões ancestrais, associadas aos ciganos: cestaria, negócio de animais, tosquia, trabalhos sazonais, latoaria, quiromancia (mulheres);

Também há ciganos com cursos superiores (advogados, professores, ...);

Os ciganos não vendem à segunda-feira porque é o dia de descanso de muitos.







Foram os ciganos que espalharam e popularizaram a **quiromancia** pelo mundo e é tão forte sua participação que, quando se pensa em leitura de mãos, vem logo a imagem de uma cigana. Aliás, a adivinhação é uma das atividades exclusivas das mulheres dentro do grupo. Elas aprendem desde pequenas com suas mães e passam este ensinamento para suas filhas. A tradição manda que as ciganas saiam sempre com outras mulheres de sua família em busca de alguém que queira saber o futuro.

# A casa...

Os ciganos não gostam de viver em prédios muito altos; Gostam de casas com quintal e com espaços amplos e arejados por causa da sua forte ligação à natureza;

Atualmente, a maioria dos ciganos vive em bairros de realojamento



# As tradições...

No Natal os ciganos põem a “mesa” no chão, com toalha branca;

As pessoas mais velhas são muito respeitadas entre os ciganos. É aos mais velhos que são pedidos conselhos e orientações para resolver problemas. Chama-se “tio” ao homem mais velho e/ou mais respeitado da comunidade;

As mulheres ciganas não entram sozinhas em lugares públicos;

Quando algum cigano está no hospital, todos os seus amigos e família permanecem da parte de fora, dia e noite, até ele sair;

Quando marido morre, a cigana viúva tem de cortar o cabelo todo e veste-se de preto para sempre,

As ciganas quando crescem têm de usar saias compridas e não podem estar sozinhas com rapazes;

Na família cigana quando morre alguém que habita na mesma casa, os familiares pintam-na de novo e mudam os móveis de sítio:

O “dia do cigano “ é festejado no dia de S. João (24 de Junho);

Os ciganos têm muito ouro, por gostarem e porque em caso de necessidade podem vendê-lo rapidamente.

# O namoro e o casamento...

À cerimónia para conhecer a mulher cigana em casamento, chama-se “pedimento”;

Muitos ciganos para antecipar a data do casamento fogem para longe da família, chama-se “fugimento”;

A festa de casamento dos ciganos pode durar muitos dias e são os homens que a cozinham;

Durante as festas de casamento as ciganas usam muitas roupas novas;

Os ciganos não gostam muito de casamentos com os não ciganos;

Para desfazer um casamento cigano é preciso reunir as respetivas famílias, para haver um acordo.



# A música...

– Há muitos ciganos músicos em todo o mundo, como os Gipsy Kings. Os Gipsy Kings são um grupo musical formado nas cidades de Arles e Montpellier na França. Os seus pais fugiram da Espanha durante a Guerra Civil Espanhola. Eles são uma banda composta por ciganos que tocam rumba flamenca, um estilo musical variante do flamenco tradicional.

- Os ciganos aprendem a tocar, cantar e dançar desde muito cedo;
- A primeira coisa que as mães ciganas ensinam aos bebés é “bater os peitinhos” (estalar os dedos); a seguir é bater palmas à maneira cigana;
- Às vezes quando um cigano começa a cantar ou tocar, aparecem outros ciganos e faz-se logo uma grande festa

A influência trazida do oriente é muito forte na música e na dança cigana. A música e a dança cigana possuem influência hindu, russa, árabe, húngara, romena e espanhola. É especialmente desses três últimos países que são originários os músicos ciganos. Mas a maior influência na música e na dança cigana dos últimos séculos é sem dúvida espanhola, refletida no ritmo dos ciganos espanhóis que criaram um novo estilo baseado no flamenco.

## Bibliografia :

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

---

# Sessão VI

“Árvore genealógica das línguas românicas”

---



# ÁRVORE GENEALÓGICA DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS



---

# Sessão XII

“O povo inuit”

---

**O povo inuit**



**Os inuit são um povo indígena do continente americano conhecidos, vulgarmente, por esquimós.**



**Vivem ao longo do Círculo Polar Ártico em algumas regiões do Alasca, Norte do Canadá e Gronelândia.**



**No Ártico existem cerca de 90 espécies de plantas e 48 espécies de mamíferos terrestres.**

**Os mamíferos marinhos que lá habitam incluem, para além do muitas espécies de baleias, golfinhos, focas...**

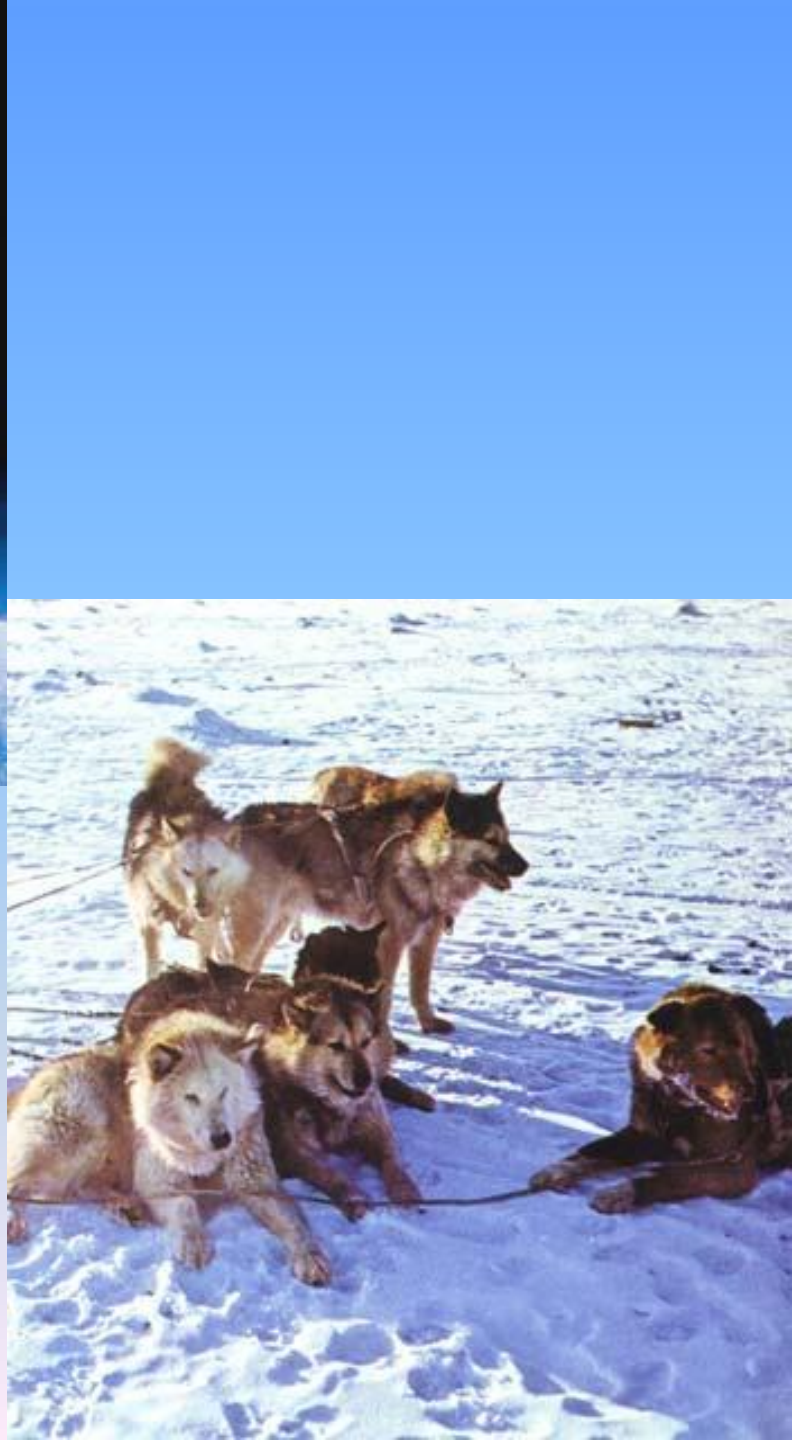


**... morsas...**



**... e o urso-polar.**





**A raposa-do-ártico e o cão-esquimó são os mamíferos terrestres mais característicos.**



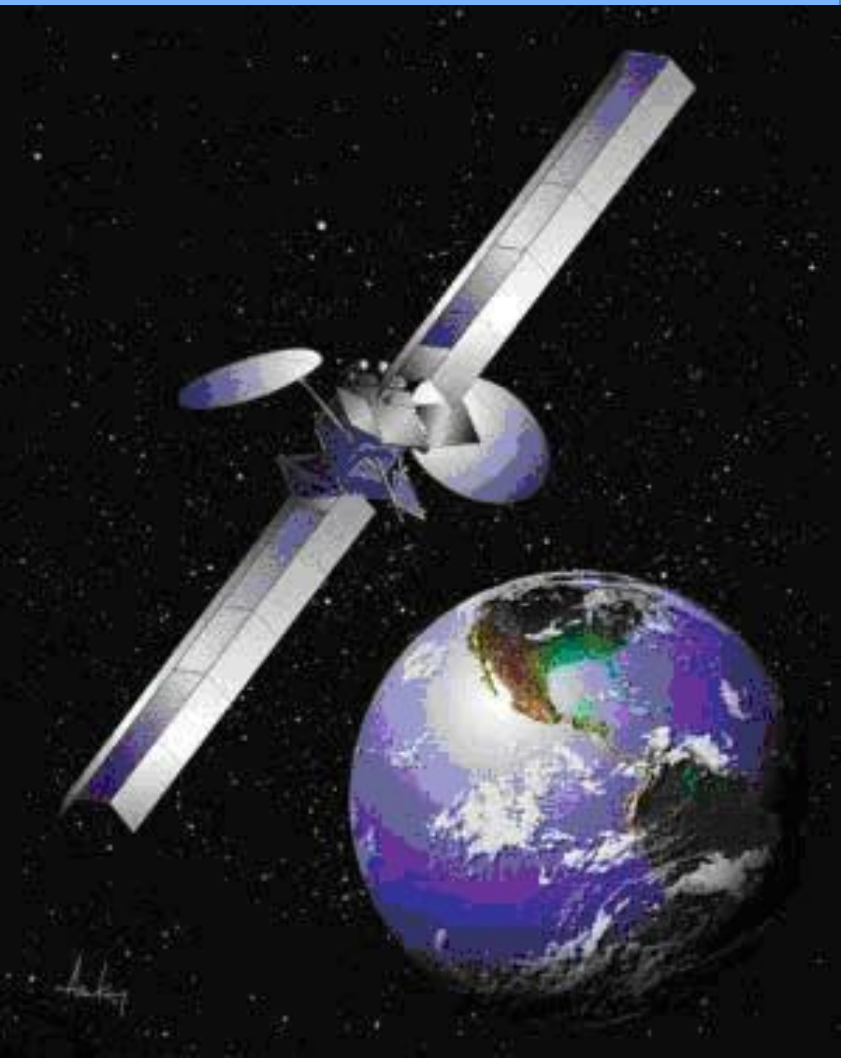
**Durante o verão Ártico, com as suas 24 horas de luz solar e subida das temperaturas, a camada superior do solo, que durante a restante parte do ano se manteve gelada, começa a fundir, permitindo o germinar de plantas como a papoila-do-Ártico.**



**Muitas espécies de aves migratórias, inclusivamente algumas que frequentaram as costas portuguesas durante o inverno, regressam ao Ártico como é o caso do fulmar-glaçial.**



**O povo inuit dedicava-se exclusivamente à caça, pesca e  
recolha de plantas comestíveis.**



**Porém, atualmente, dedica-se também a atividades relacionadas com as telecomunicações e a defesa.**



**Tanto o homem como a mulher vestem meias, calças, uma jaqueta e um sobretudo. As botas são, normalmente, confeccionadas de pele de foca e as calças de pele de urso, as meias de pele de cão, a jaqueta de pela de aves e o sobretudo de pele de raposa. As mulheres amarram o cabelo, atando-o com uma correia de pele de foca para o introduzir no capuz.**



**Para se deslocar o povo inuit, antigamente, recorria aos trenós puxados por cães, no inverno...**



**... e às canoas revestidas de pele, no verão.**







**Atualmente, embora continuem a utilizar estes meios de transporte, utilizam mais frequentemente a moto de neve.**



**As suas habitações são construídas com pedra e madeira. Porém, quando fazem expedições de caça que não lhes permitem regressar a casa no final do dia constroem umas cabanas com gelo a que se dá o nome de iglus.**



**Os hábitos alimentares dos inuit são algo excessivos pois comem muito em virtude do extremo frio. Na sua dieta alimentar incluem mais gorduras do que qualquer outra população do mundo todavia, apresentam uma baixa incidência de doenças coronárias porque todas as gorduras que ingerem são insaturadas, provenientes dos peixes e das focas.**



**A comunidade inuit tem o costume de enrolar os seus mortos em peles e sepultá-los debaixo de um túmulo cerrado. A gravidez, o nascimento de crianças, a puberdade e a morte são celebrados por eles com rituais especiais.**

## Mitologia inuit

Deuses	Deusas	Criaturas e espíritos
<u>Aipaloovik</u>   <u>Akycha</u>   <u>Alignak</u>   <u>Amaguq</u>   <u>Eeyeekalduq</u>   <u>Idliragijenget</u>   <u>Igaluk</u>   <u>Ignirtog</u>   <u>Issitog</u>   <u>Nanook</u>   <u>Negafook</u>   <u>Nootaikok</u>   <u>Pana</u>   <u>Tarquiup Inua</u>   <u>Tekkeitsertok</u>   <u>Tornarsuk</u>   <u>Tornat</u>   <u>Torngasoak</u>   <u>Tulugaak</u>	<u>A'akuluujusi</u>   <u>Akna</u>   <u>Arnakuagsak</u>   <u>Arnapkapfaaluk</u>   <u>Asiaq</u>   <u>Ataksak</u>   <u>Aulanerk</u>   <u>Mãe</u> <u>Caribou</u>   <u>Kadlu</u>   <u>Malina</u>   <u>Nerrivik</u>   <u>Nujalik</u>   <u>Pinga</u>   <u>Pukkeenegak</u>   <u>Sedna</u>   <u>Tootega</u>	<u>Adlet</u>   <u>Adlivun</u>   <u>Agloolik</u>   <u>Akhlut</u>   <u>Amarok</u>   <u>Angufa</u>   <u>Atshen</u>   <u>Aumanil</u>   <u>Ishigag</u>   <u>Keelut</u>   <u>Kigatilik</u>   <u>Qiqirn</u>   <u>Tizheruk</u>   <u>Tupilak</u>   <u>Wentshukumishiteu</u>

**Esta comunidade possui diversas crenças religiosas e culturais, acreditando em gnomos, duendes, fantasmas, entre outros.**



**Contudo, atualmente, o povo inuit, a partir do contacto que foram estabelecendo com a sociedade Ocidental, incorpora, no seu dia-a-dia, tecnologias como as viagens aéreas, a informática, o e-mail, Internet, o telefone por satélite e o sistema de posicionamento global (GPS).**



**Muitos inuit deixaram a vida nas aldeias e integraram-se nas cidades mais próximas que oferecem uma qualidade de vida superior por um maior acesso à saúde, ao emprego e à educação.**

# Inuktitut

Δ Δ̇ i	▷ ▷̇ u	◁ ◁̇ a	" h
Λ Λ̇ pi	> >̇ pu	< <̇ pa	< p
∩ ∩̇ ti	⊃ ⊃̇ tu	⊂ ⊂̇ ta	⊂ t
ρ ρ̇ ki	∂ ∂̇ ku	b ḃ ka	b k
ʀ ʀ̇ gi	ʝ ʝ̇ gu	ʌ ʌ̇ ga	ʌ g
Γ Γ̇ mi	ʝ ʝ̇ mu	L L̇ ma	L m
σ σ̇ ni	∂ ∂̇ nu	∂ ∂̇ na	∂ n
ʀ ʀ̇ si	ʀ ʀ̇ su	ʌ ʌ̇ sa	ʌ s
⊂ ⊂̇ li	⊃ ⊃̇ lu	⊂ ⊂̇ la	⊂ l
ʀ ʀ̇ ji	◁ ◁̇ ju	ʌ ʌ̇ ja	ʌ j
∂ ∂̇ vi	∂ ∂̇ vu	∂ ∂̇ va	∂ v
∂ ∂̇ ri	∂ ∂̇ ru	∂ ∂̇ ra	∂ r
∂ ρ ∂̇ qi	∂ ∂̇ qu	∂ b ∂̇ qa	∂ b q
∂ ʀ ∂̇ ngi	∂ ʝ ∂̇ ngu	∂ ʌ ∂̇ nga	∂ ʌ ng
∂ ʀ ∂̇ nngi	∂ ʝ ∂̇ nngu	∂ ʌ ∂̇ nnga	∂ ʌ nng
⊂ ⊂̇ ti	⊃ ⊃̇ tu	⊂ ⊂̇ ta	⊂ t

**A língua utilizada pelos inuit é o inuktitut.**

**Esta língua pertence à família esquimó-aleutiana de línguas.**



# Diálogo introdutório

◁△ (Ai)

Sofia▷↵<sup>u</sup> (Sofiaujunga)

Portugal<sup>aa</sup>↵<sup>b</sup>><sup>u</sup>  
(Portugalnngaaqpunga)

◁↵◁△<sup>b</sup>  
(Alianaiq)



# Despedida...

ᑦᑲᑦᑲᑦ  
(Quana)  
(Obrigada!)

ᑕᑦᑲᑦᑲᑦ  
(Tavvaujusi)  
(Adeus!)

ᑲᑦᑲᑦᑲᑦ  
(Alianaiq)  
(Prazer!)

ᑲᑦᑲᑦᑲᑦ  
(Nakurmiik)  
(De nada!)



## **Bibliografia**

- Fernandes, A.; Francisco, A.; Cardoso, P. & Sousa, S. (2008). *E se o dia de amanhã fosse hoje? Navegando rumo a uma vida, língua e cultura diferentes*. Monografia de Seminário de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico 1º CEB. Não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp: 55-56;

- Vieira, G. (2008) (coord.). *Agenda 2008 ano polar internacional*. CTT.

---

# Sessão XIV

“Meninos de todas  
as cores”

---

Meninos de

todas as cores

























William Nozawa









































Film

The word "Film" is rendered in a bold, sans-serif font. Each letter is filled with a different color from a rainbow spectrum: 'F' is pink-to-red, 'i' is yellow, 'l' is green, 'm' is blue, and 'n' is purple. The letters have a slight 3D effect with soft grey shadows cast to the left and slightly forward. The 'i' has a small yellow square above it, serving as a dot.

---

# Sessão XVI

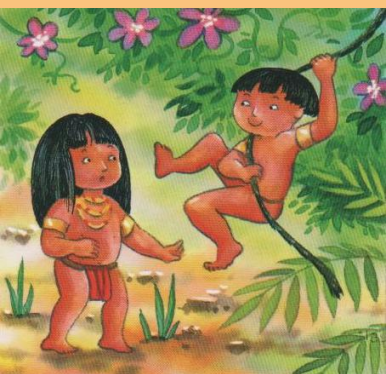
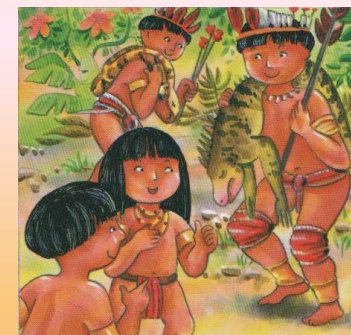
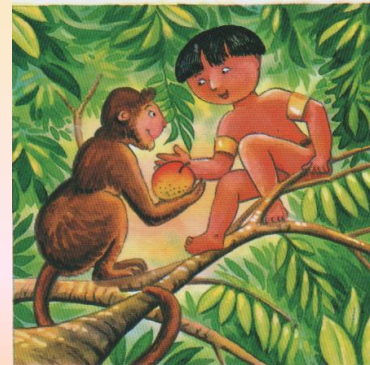
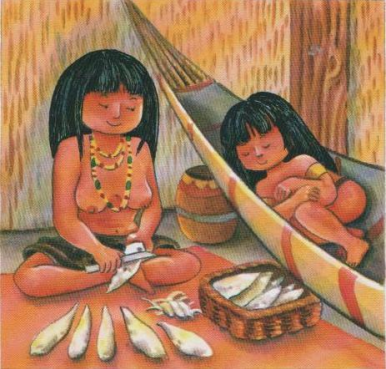
“Um dia na vida  
de Iracema”

---

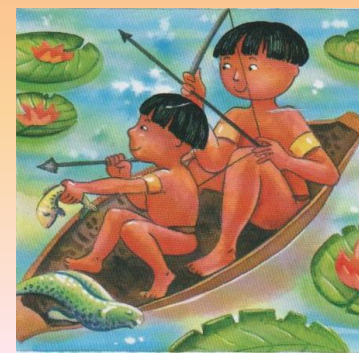
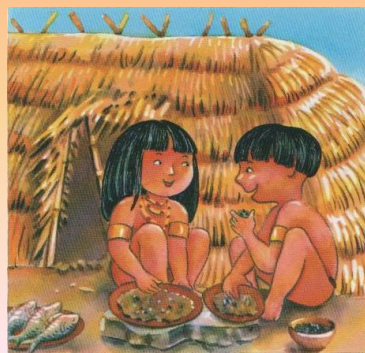
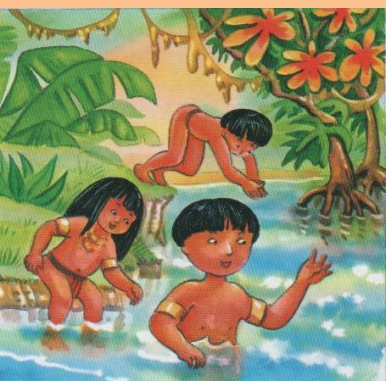
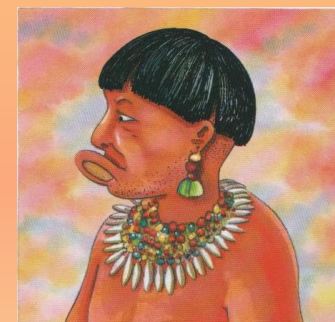
# **Um dia na vida da Iracema**

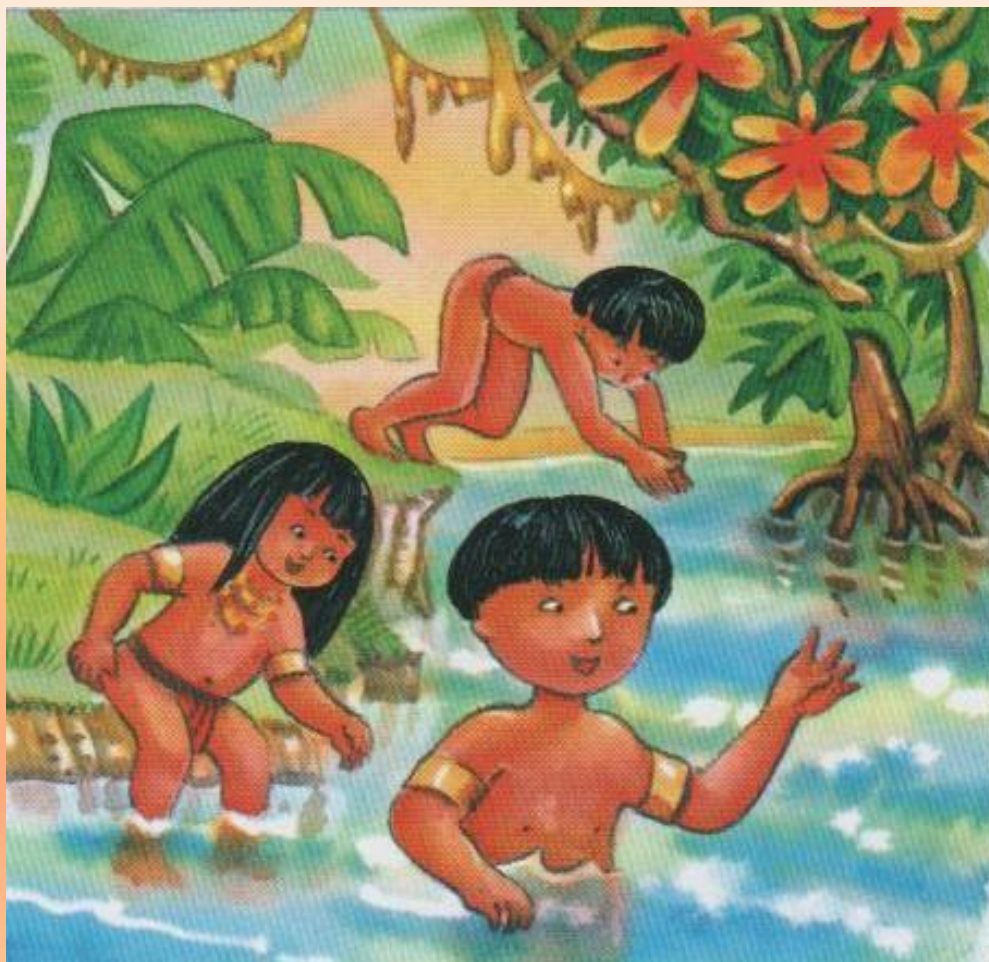


**Olá! Eu sou a filha  
do Indio-chefe da  
tribo munduruku e  
chamo-me Iracema!**



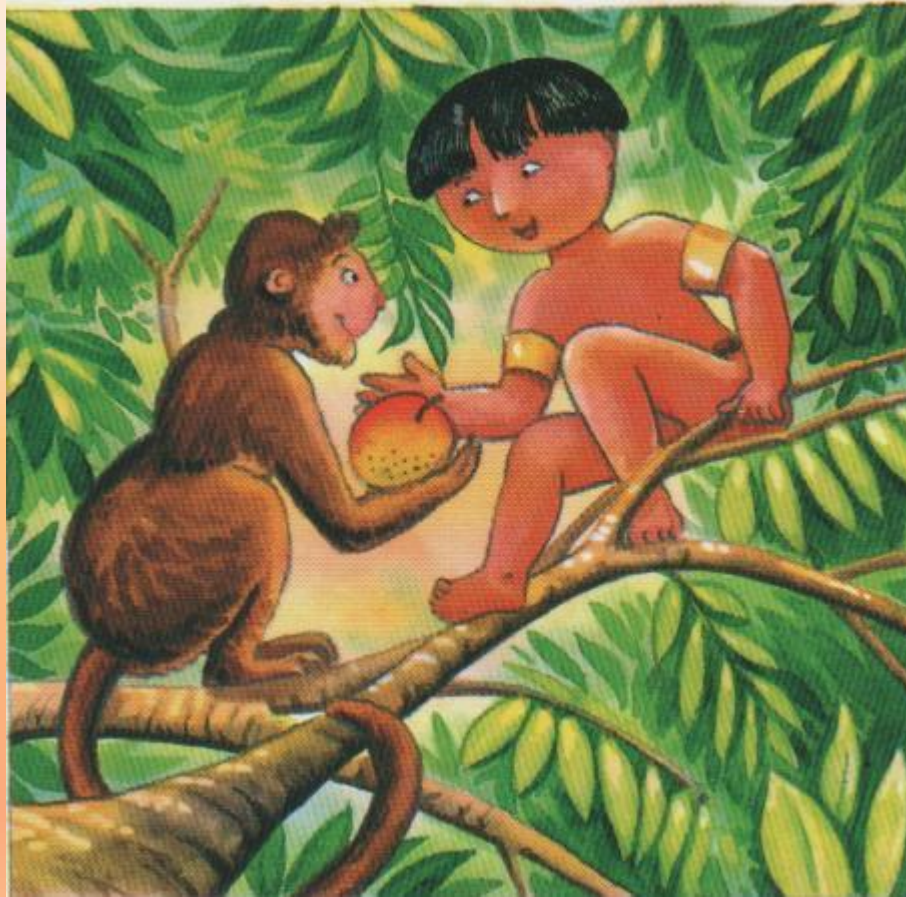
Existem muitas tribos  
índias no Brasil. Eu  
vivo numa tribo junto  
do rio Amazonas:  
Os munduruku



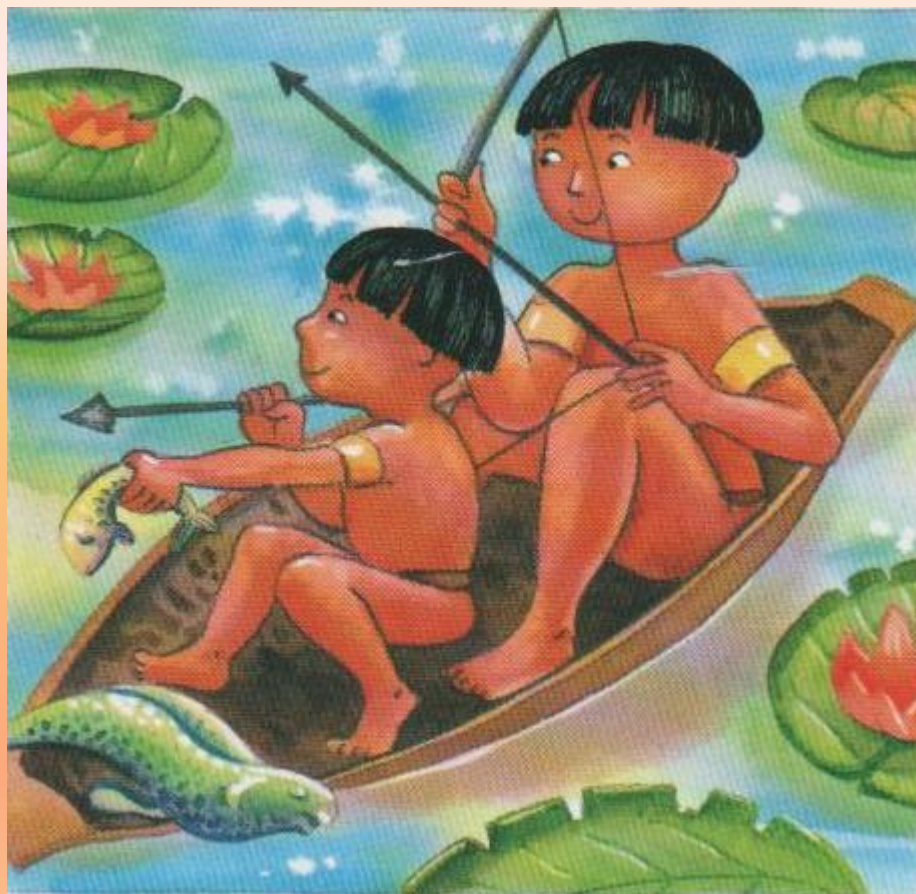


De manhã acordo às seis horas e tomo banho no ibidi com os meus amigos.

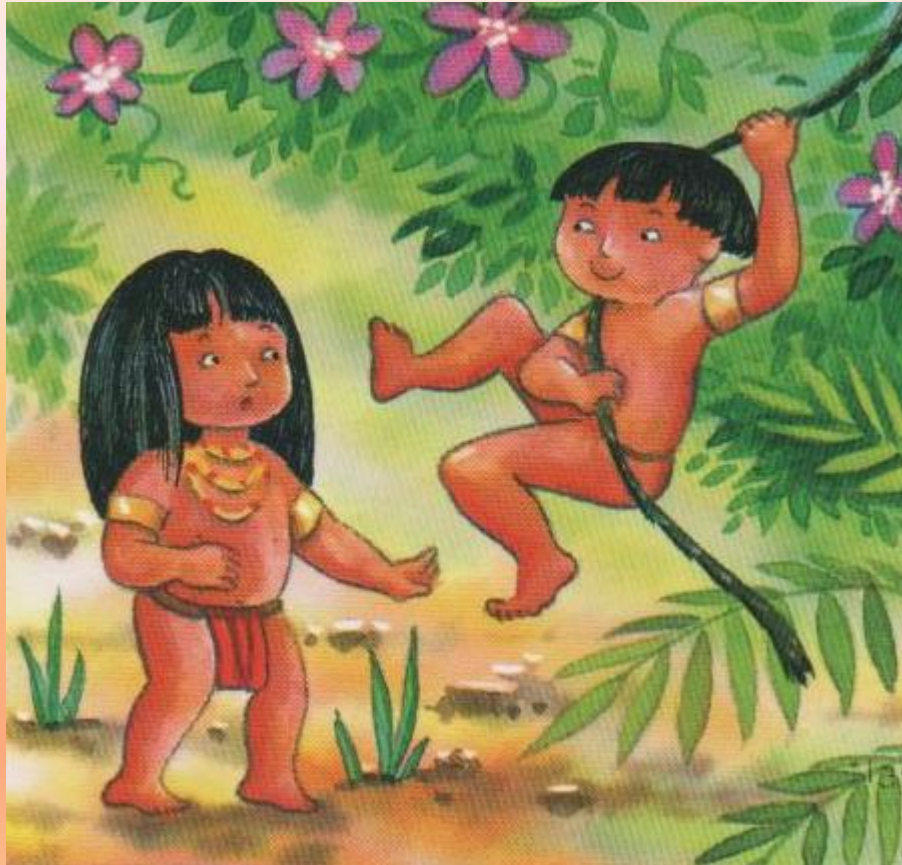




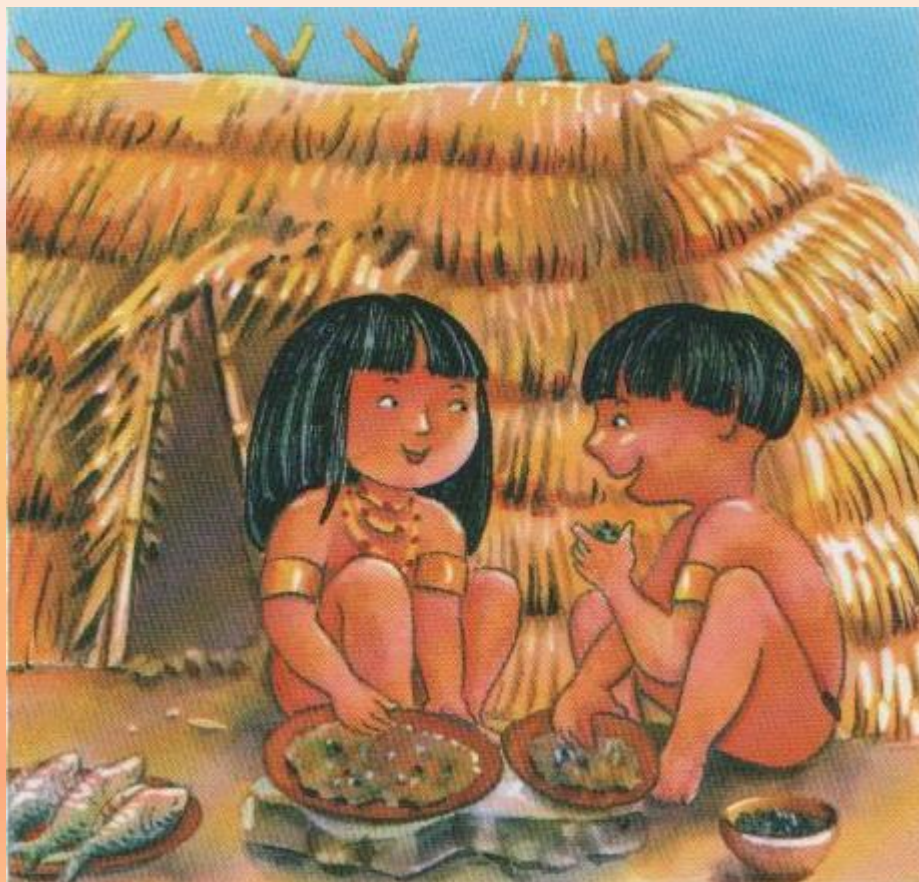
Aqui existem muitas espécies de animais.  
Um deko vem dizer “bom dia” ao meu  
ikipit mais novo.



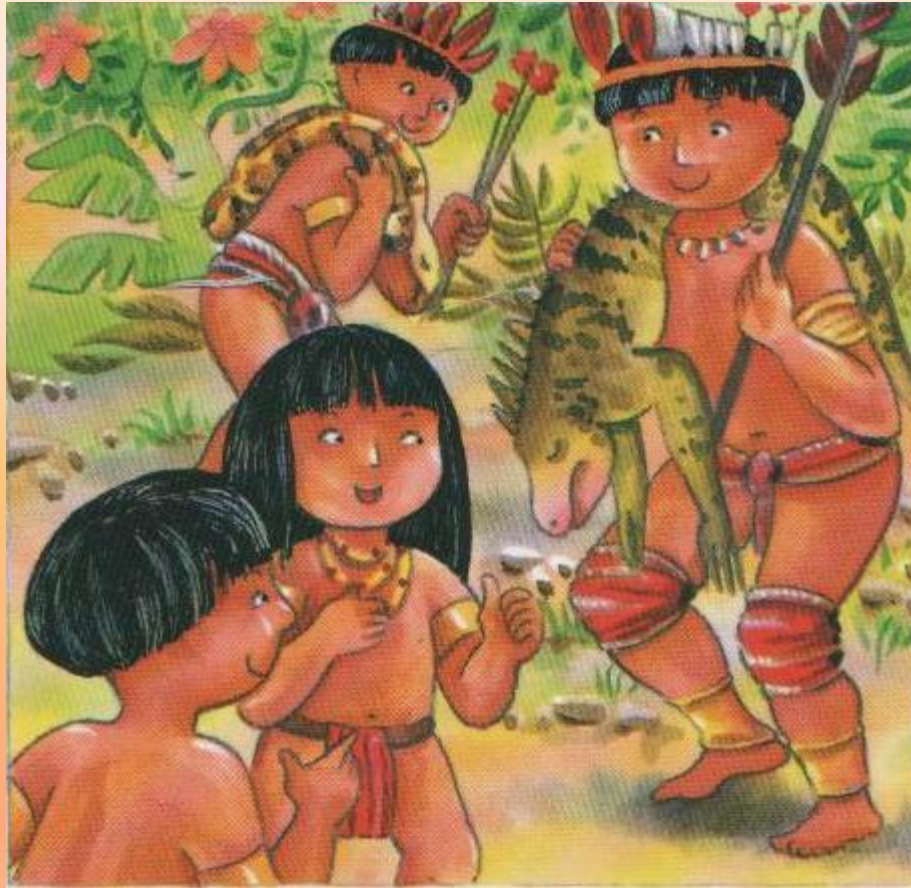
Com os seus daruk os tapu da tribo pescam aximan, no ibidi. Com a kobe deslocam-se até à aldeia mais próxima para visitar os amigos.



Gosto muito de brincar na floresta!  
Eu e o meu ikipit gostamos de baloiçar na liana e de brincar com os guizos.

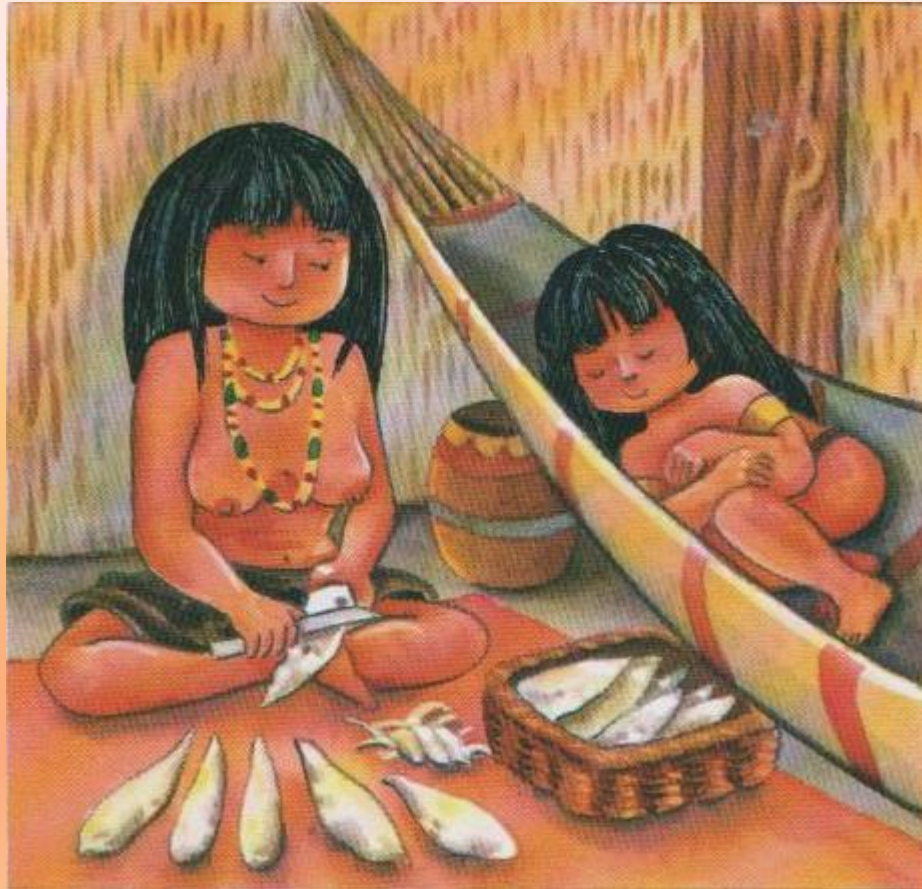


Comemos axima, mel, inhame e ...  
formigas!

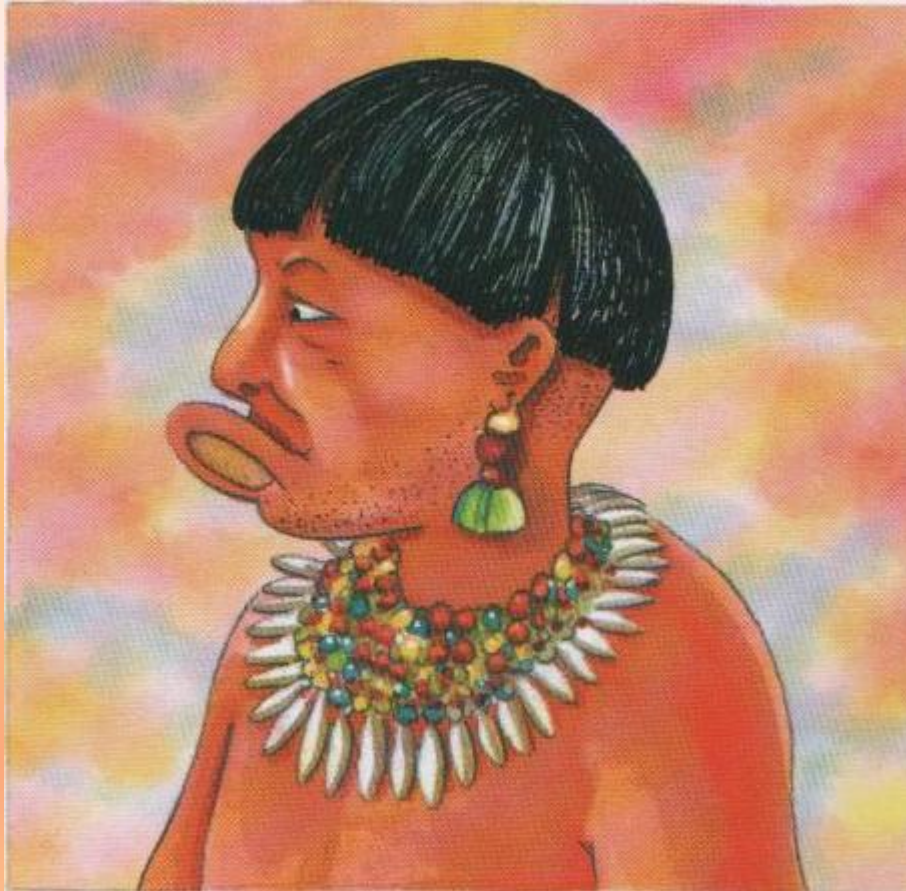


O corpo dos  
caçadores  
está coberto  
por uma  
pintura que  
afasta os  
mosquitos

**Mas às vezes, quando os caçadores regressam da caça, trazem iguanas e jibóias para as refeições.**



**Costumo dormir na rŭ ou na esteira enquanto a minha xi prepara o aximan para comer com a musukta.**



Os adultos da minha tribo têm o ôibichê inferior muito grande.



**O meu dia chegou ao fim. São sete horas e eu vou dormir na rŭ.**





**Espero que tenham  
gostado conhecer o  
meu dia-a-dia.**

Este material foi produzido por Gonçalves, A.; Nunes, A.; & Castro, T (2006) no âmbito da disciplina de Seminário do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico 1º CEB, da Universidade de Aveiro, sob a orientação de Ana Isabel Andrade.

---

# Sessão XVII

“Línguas em vias  
de extinção”

---



# LÍNGUAS EM VIAS DE EXTINÇÃO

As línguas também desaparecem?!

MANDARIM

INGLÊS

ESPAÑHOL

HINDI

BENGALI



+ 6000  
LÍNGUAS

ÁRABE

RUSSO

ALEMÃO

JAPONÊS

PORTUGUÊS

# A diversidade linguística no mundo

- Atualmente existem no mundo mais de 6000 línguas diferentes.
- Destas 6000 línguas, algumas são faladas por um grande número de pessoas. É o caso do mandarim, do inglês, do espanhol, do hindi, do bengali, do português, do russo, do árabe, do japonês e do alemão.



# LÍNGUAS EM VIAS DE EXTINÇÃO

# A diversidade linguística no mundo

- Mas outras são faladas por poucas pessoas.
- Por isso, estas línguas correm o risco de desaparecer.
- Chamam-se a estas línguas: **línguas em vias de extinção.**





# As línguas em vias de extinção

- Tal como acontece com os animais, também as línguas podem desaparecer, quando deixam de ser aprendidas por crianças e quando o último falante morre.



6

7

11



12

13

14

16

19

15

17

18

20

21

22





# INUKTITUT

12

13

1

# CHEROKEE



# KUNAMA



11

14

16

19

15

17

18

20

21

5

6

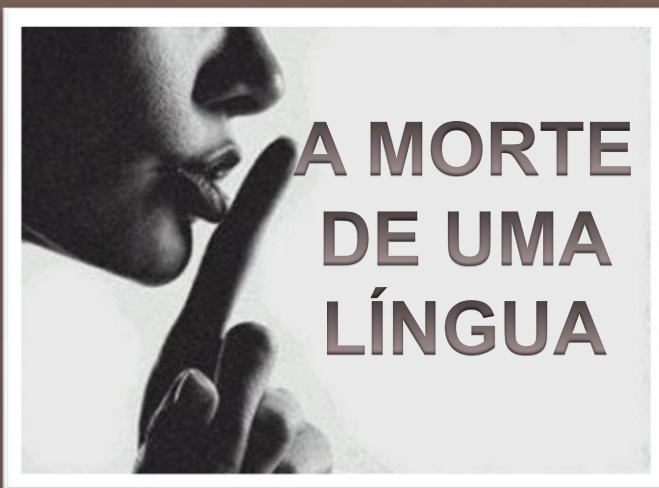
7

9

22

# As línguas em vias de extinção

- No mundo, a maior parte das línguas em vias de extinção encontra-se na Ásia, em África e na América.
- Estas línguas são falada por pequenos grupos de pessoas que habitam regiões limitadas.





# Porque é que as línguas desaparecem?

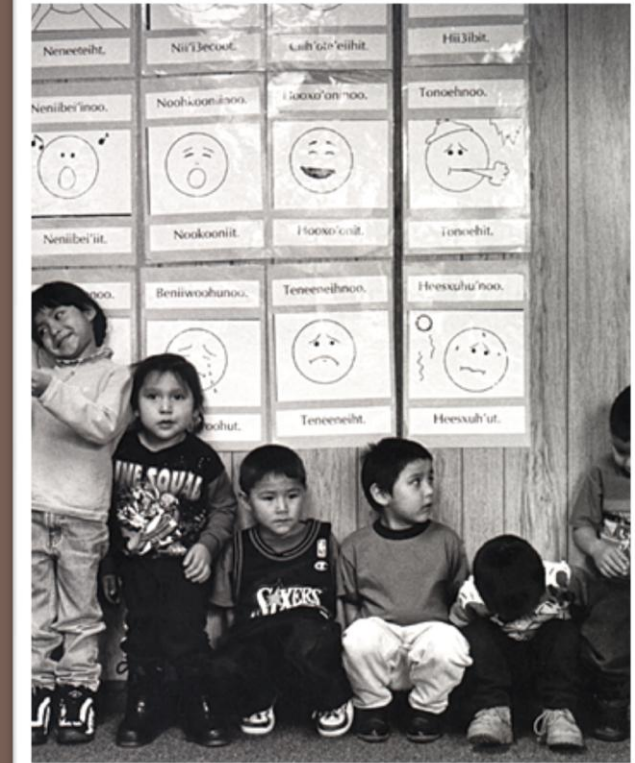
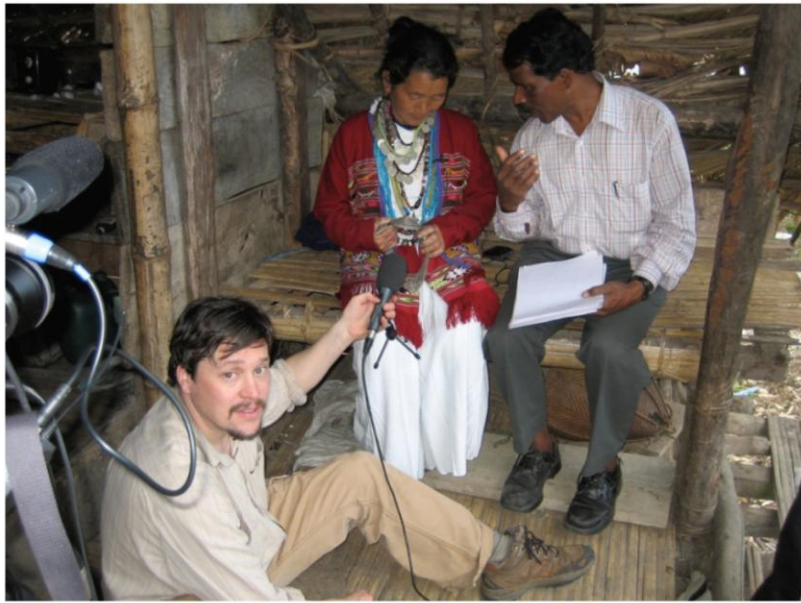
- Invasões de povos que impõem a sua língua
- Escolarização das crianças em outras língua
- Urbanização: deslocamento e divisão das populações
- Catástrofes naturais (terramotos, vulcões, secas, epidemias) que reduzem o n<sup>o</sup> de falantes
- Redução de n<sup>o</sup> de crianças para aprender a língua

# O que se perde quando uma língua desaparece?

146

- Quando uma língua desaparece leva com ela a cultura, as tradições, a história, as emoções e o conhecimento de um povo.
- Por exemplo, as tribos indígenas do Brasil conhecem muitas plantas e animais da sua região. Sem a sua ajuda não saberemos identificá-los, nem tão pouco fazer pesquisas para novos medicamentos.
- Também há palavras que se podem perder, pois não existem em outras línguas, tais como “petrichor” [cheiro da chuva numa língua aborígine australiana], “ayak” [a neve na roupa em inuktitut], “chary” [um veado com dois anos que se pode montar em tofa, uma língua da Sibéria]).





encyclopedia of the  
world's endangered  
languages

edited by  
christopher moseley



# Como podemos preservar as línguas?

148

- Gravá-las
- Registá-las
- Escrever livros (gramáticas e dicionários)
- Ensiná-las
- Aprendê-las

VAMOS  
TODOS  
PROTEGER  
AS  
LÍNGUAS!



Este material foi produzido por Mónica Lourenço (em desenvolvimento) Educação plurilingue no pré-escolar: Percursos de desenvolvimento da consciência fonológica. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro .



# **Anexo 8**

**Instrumentos de recolha de  
dados**



# **Anexo 8.1**

**Questionário intermédio –**

*alunos*





## Apreciação do projeto “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

**1 - O que tenho aprendido com este projeto?**

---

---

---

---

**2 - O que gostaria de saber/aprender mais sobre as línguas e culturas de outros povos?**

---

---

---

---

**3 – Compreendi as atividades propostas**

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



**4 - O que tenho gostado menos neste projeto?**

---

---

---

---

**5 – O que mais tenho gostado?**

---

---

---

---

5 – O que penso do trabalho desenvolvido nas diferentes sessões do projeto?

Número de sessões	Temática das sessões	O que aprendi?
Sessão 0	<i>Os direitos humanos</i>	
Sessão I	<i>À descoberta de mim...</i>	
Sessão II	<i>À descoberta de Eixo</i>	
Sessão III	<i>À descoberta de Eixo (cont.)</i>	
Sessão IV	<i>A diversidade linguística e cultural de Eixo: histórias do povo cigano</i>	
Sessão V	<i>O meu país</i>	
Sessão VI	<i>As línguas românicas</i>	
Sessão VII	<i>A pegada ecológica</i>	
Sessão VIII	<i>Descobrimo as Filipinas</i>	
Sessão IX	<i>A distribuição da população e da riqueza no mundo</i>	
Sessão X	<i>Uma viagem por África: a Guiné-Bissau</i>	
Sessão XI	<i>Distribuição dos recursos: água um tesouro a preservar</i>	

**7 - Para mim a aprendizagem de línguas é útil? Porquê?**

---

---

---

---

**8 – Contatar com outras línguas e culturas é importante? Porquê?**

---

---

---

---

**9- Compreender os problemas ambientais e sociais existentes no nosso planeta é importante? Porquê?**

---

---

---

---

**10 – O que quer dizer para ti o título deste projeto “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”?**

---

---

---

---



**Obrigada pela tua participação.  
Esperemos que estejas a gostar de  
descobrir novas línguas e culturas e de  
compreender alguns problemas que  
existem no planeta.  
Não te esqueças que do teu mundo podes  
ver o outro e o seu mundo!**



# **Anexo 8.2**

**Questionário final – *alunos***





**ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE EIXO**

*Projeto "Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo"*

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

1- A poluição excessiva está a provocar o aumento da temperatura média no planeta Terra. Que consequências esse aumento da temperatura vai trazer?

---

---

---

---

---

1.1 - O aumento da temperatura do planeta traz alguma consequência para o povo inuit? E para os restantes povos do mundo de outras regiões e continentes?

---

---

---

---

---

2- Conheces outros problemas ambientais que tenham como consequência a extinção tanto de espécies animais como vegetais?

---

---

---

---

---

2.1- Esses problemas ambientais também podem provocar a extinção das línguas? Como?

---

---

---

---

2.1- A diversidade de línguas e culturas é tão importante para o planeta Terra como a diversidade de animais e plantas?

---

---

---

---

---

3- O que aprendeste com este projeto?

---

---

---

---

4- O que gostarias de saber mais?

---

---

---

---

5- O que mais gostaste?

---

---

---

---

6- O que menos gostaste?

---

---

---

---



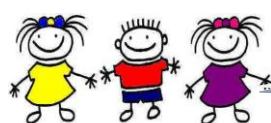
7- Depois de todas as atividades feitas ao longo do projeto o que significa para ti “Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo”?

---

---

---

8- Faz um desenho que represente o que foi para ti este projeto.



*Obrigada pela tua  
participação.  
Esperamos que tenhas  
gostado de fazer esta viagem  
pelo mundo connosco.*



# **Anexo 8.3**

**Grelha de apreciação das sessões –  
*professoras***



## Avaliação individual das sessões do projeto

### *Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo*



*1- Considerando cada um dos itens referidos no quadro abaixo, indique, na sua opinião, o grau de adequabilidade em relação aos alunos e aos objetivos do projeto.*

*Utilize, para cada item, um dos valores da seguinte escala:*

*1- Nada adequado; 2- Pouco adequado; 3- Adequado; 4- Muito adequado.*

*Número da sessão: \_\_\_\_\_*

*Data: \_\_\_\_\_*

	1	2	3	4	Justifique
<b>Conteúdos abordados</b>					
<b>Metodologia e exploração dos recursos</b>					
<b>Recursos didáticos</b>					
<b>Outros aspetos</b> _____					

***2- Apresente sugestões e aspetos a ter em conta nas próximas intervenções.***

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

***3- Explícite como desenvolveu o trabalho iniciado nesta sessão nas suas aulas.***

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela disponibilidade!!

Susana Sá

# **Anexo 8.4**

**Guião de entrevista intermédia –  
*professoras***





## **Guião de entrevista**

- 1 - O que tem apreciado mais neste projeto?
- 2 - Qual(is) o(s) aspeto(s) que tem gostado menos?
- 3 - Que tipo de vantagens ou de desvantagens acarreta esta abordagem para os alunos?
- 4 - Que tipo de competências é que este projeto está a desenvolver?
- 5 - Algum dia concebeu a educação para a sensibilização à linguística no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável?
- 6 - Qual é o conceito que tem de sensibilidade à diversidade linguística no 1º CEB?
- 7 - Acha que é possível abordar as línguas e as culturas no âmbito da sustentabilidade ambiental
- 8 - Qual é o balanço que faz do projeto até agora?



# **Anexo 8.5**

**Guião de entrevista final –  
*professoras***



## GUIÃO DA ENTREVISTA

- 1- Se pudesse descrever o projeto em breves palavras como o faria?
- 2- Como reagiram os alunos a este projeto?
  - 2.1- De que mais gostaram? De que menos gostaram?
  - 2.2- De acordo com a investigação<sup>8</sup> sobre envolvimento das crianças nas atividades educativas, existem nove indicadores desse envolvimento: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, comunicação e satisfação. Tendo em consideração estes indicadores, numa escala de 1 a 5 (sendo 1 ausência de envolvimento e 5 envolvimento máximo), como avaliaria, de um modo geral, o nível de envolvimento dos seus alunos nas atividades do projeto? Em que níveis estão os alunos que se envolveram mais? E os que se envolveram menos?
  - 2.3- Em que atividade(s) considera que existiu um maior envolvimento dos alunos? E quais aquela(s) em que os alunos se envolveram menos?
  - 2.4- Quais as razões para esse maior ou menor envolvimento?
- 3- De um modo global, que vantagens pode ter este tipo de trabalho de sensibilização à diversidade linguística e cultural para a educação global dos alunos?
  - 3.1- Que desvantagens e/ou dificuldades para os alunos e para os professores pode trazer? Justifique.
  - 3.2- Qual a área ou áreas curriculares mais privilegiadas neste projeto? E as menos privilegiadas? Por que razão considera que assim aconteceu?
  - 3.3- Este projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências nos alunos? Concretize, justificando.
- 4- Se voltasse a implementar este projeto com os seus alunos o que modificaria? Justifique.
- 5- Concebe este projeto como um projeto de Formação Cívica? Em que medida?
  - 5.2- Em que áreas curriculares integrou as diferentes sessões deste projeto?
- 6- A participação neste projeto mudou a sua conceção de educação para o desenvolvimento sustentável? Se sim, em que sentido.
  - 6.1- Em que medida o projeto mudou a conceção das crianças sobre educação para o desenvolvimento sustentável? Concretize.
  - 6.2- Que papel tem a sensibilização à diversidade linguística e cultural nessa educação?
- 7- Pretende dar continuidade ao projeto? De que forma?

---

<sup>8</sup> (Laevens, 1994)

## Anexo da entrevista

<i>Sinais de envolvimento</i> <sup>9</sup>	Descrição
1) <i>Concentração</i>	Quando a criança focaliza a sua atenção apenas ao espaço limitado da sua atividade. O seu olhar está fixo ao material que possui ou na atividade que está a realizar e dificilmente algo desvia a sua atenção.
2) <i>Energia</i>	Quando a criança fala alto e com entusiasmo, realiza as ações com zelo e as atividades com muita rapidez.
3) <i>Complexidade e criatividade</i>	Quando a criança dá o seu melhor nas atividades e incute algo de pessoal e de novo aos seus trabalhos, algo que não era pedido ou estava previsto pelo professor.
4) <i>Expressão facial e postura</i>	Quando a criança revela alguns sinais não-verbais que são ótimos indicadores de envolvimento como o brilhar dos olhos, um olhar que vagueia pela sala ou um olhar fixo e concentrado, o modo de se sentar, entre outros.
5) <i>Persistência</i>	Quando a criança está envolvida numa atividade e dificilmente desiste de a concretizar.
6) <i>Precisão</i>	Quando a criança dá uma atenção especial às suas tarefas, se revela atenta a pormenores e cuidadosa na execução das atividades.
7) <i>Tempo de reação</i>	Quando a criança responde fácil e rapidamente à realização das atividades propostas.
8) <i>Comunicação</i>	Quando a criança explicita de forma verbal o seu envolvimento através de expressões de satisfação ou de descrições entusiasmadas sobre as atividades realizadas.
9) <i>Satisfação</i>	Quando a criança aprecia o seu trabalho e revela prazer no que faz.

---

<sup>9 9</sup> (Laevers, 1994)

# **Anexo 8.6**

**Pedido de autorização da  
realização das entrevistas aos  
encarregados de educação**





Aveiro, 24 de maio de 2011

Exmo. Encarregado de Educação:

Eu, Susana Marques Sá, no âmbito da minha tese de doutoramento *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável. Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?* a decorrer na Universidade de Aveiro, desenvolvi durante o ano letivo 2008/2009 um projeto intitulado “*Do meu mundo vejo o outro e o seu mundo*” com os alunos do 1º, 3º e 4º anos de escolaridade da EB de Eixo.

Este trabalho foi implementado, colaborativamente, com as professoras titulares de turma H, L e G, do 1º, 3º e 4º anos, respetivamente.

De forma a poder compreender o que os alunos aprenderam com esse projeto, gostaria de realizar uma entrevista individual com o seu educando, entre 15 a 30 min. As perguntas serão apenas referentes às atividades e aprendizagens realizadas no âmbito do projeto.

Os dados obtidos na entrevista serão utilizados, de forma anónima, na minha tese de doutoramento que está na sua fase terminal. De realçar que **a identidade e a privacidade das crianças não serão de forma alguma expostas.**

Para tal solicito a vossa autorização de modo a proceder às entrevistas num horário que considerem mais favorável para o vosso educando. Posso deslocar-me à escola ou a outro local que considerarem mais adequado, durante o mês de maio ou junho.

Sem nada mais a acrescentar, agradeço a vossa disponibilidade e atenção

Susana Marques Sá

Email:

Tlm:

Eu, \_\_\_\_\_

encarregado de educação do aluno \_\_\_\_\_

Autorizo/ Não autorizo (riscar o que não interessa) que o meu educando possa ser  
entrevistado no dia \_\_\_\_\_ pelas \_\_\_\_\_ h  
em \_\_\_\_\_ (local).

---

# **Anexo 8.7**

**Guião de entrevista final –  
*alunos***



## *GUIÃO DA ENTREVISTA - ALUNOS ( 6 E 8 DE JUNHO DE 2010)*

- 1- No projeto falámos sobre o degelo devido ao aquecimento global da Terra. Onde é que esse fenómeno está a acontecer? Ele afeta o nosso país? Como?
- 2- A desflorestação da Amazónia afeta outros países? Por que razão?
- 3- O degelo e a desflorestação afetam as línguas e culturas das pessoas? Como?
- 4- O que nós fazemos em Portugal afeta os outros países?
- 5- Nós podemos fazer alguma coisa para ajudar a diminuir os problemas ambientais, sociais e económicos de outros países?
- 6- O que podes fazer para proteger o ambiente?
- 7- Em relação à água, aos resíduos sólidos domésticos, aos recursos naturais da floresta, que comportamentos tens no teu dia a dia?
- 8- Por que é importante proteger a biodiversidade?
- 9- O mundo seria melhor se todas as pessoas falassem uma só língua?
- 10- Aprender línguas é importante? Porquê?
- 11- As línguas dos povos minoritários são afetadas por problemas ambientais? De que forma?
- 12- Por que é importante preservar as línguas faladas por pequenos grupos de pessoas?
- 13- Eras capaz de ser amigo de uma pessoa cigana, negra, ucraniana, moçambicana? De uma pessoa que falasse outra língua?
- 14- Na turma do Francisco existem duas crianças de etnia cigana que são muito simpáticas e divertidas, mas o Francisco ouviu algumas coisas pouco simpáticas sobre o povo cigano e, por isso, achou melhor não ser amigo delas. Concordas com esta atitude do Francisco? Se fosses amigo dele o que lhe dirias para o convencer a mudar de atitude?
- 15- Na história “Igalim, Igalim, existe outra criança igual a mim?” Martim ficou sozinho porque não respeitava as diferenças dos seus amigos. Achas que o Martim tem razão? Porquê?
- 16- Se fosses autor da história, manerias o mesmo fim ou mudarias? Porquê?
- 17- Se fosses “O dono do mundo” que direitos consideravas importantes para todos os seres vivos do planeta Terra?



# **Anexo 8.8**

**Folha de observação do nível de  
envolvimento**





## Folha de observação individual

**Data:**

**Sessão:**

**Período da observação:** das \_\_h\_\_ min às \_\_h\_\_ min

**Atividade observada:**

<b>Aluno</b>															
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das __h__ às __h__					2º momento __h__ às __h__					3º momento __h__ às __h__				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração															
2. Energia															
3. Expressão facial e postura															
4. Persistência															
5. Tempo de reação															
6. Comunicação															

(adaptado de Laevers, 1994)



# **Anexo 9**

**Análise dos dados**



# **Anexo 9.1**

**Convenções utilizadas nas  
transcrições**



## Tabela de convenções utilizadas na transcrição

Dados situacionais/comportamentos verbais	Notação utilizada
Entrevistador	E
Entrevistado	Letra do nome do entrevistado
Questão	?
Suspensão da frase com entoação descendente	...
Suspensão da frase com entoação ascendente	+
Silêncio	<SIL>
Pausas breves (< 2 segundos)	/
Pausas longas (> 2 segundos)	//
Confirmação de que o interlocutor segue o discurso	Uhm
Gaguejo/hesitação	Ahm
Inaudível/incompreensível	<IND>
Interrupção	<INT>
Dois entrevistados a falar em simultâneo	<SML>

(adaptado de Andrade, 1997)





# **Anexo 9.2**

**Tabelas de observação do nível de  
envolvimento dos 8 alunos**



## Folha de observação individual

**Data:** 10 de dezembro de 2008

**Sessão:** Sessão 0 – Os direitos humanos

**Período da observação:** das 11h42 min às 11h57 min

**Atividade observada:** A atividade alvo de observação foi o momento em que os alunos expuseram oralmente os direitos que consideravam ser fundamentais assegurar para todos os habitantes de um planeta, após os terem escrito num folha de registo.

Aluno	FO														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 11h42 às 11h45					2º momento 11h48 às 11h51					3º momento 11h54 às 11h57				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X						x					x
2. Energia				X						x					x
3. Expressão facial e postura					X					x					x
4. Persistência				X						x				x	
5. Tempo de reação			X							x			x		
6. Comunicação			X							x				x	

Aluno	D														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 11h42 às 11h45					2º momento 11h48 às 11h51					3º momento 11h54 às 11h57				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X						x				x	
2. Energia			X							x				x	
3. Expressão facial e postura				X						x				x	
4. Persistência				X		x							x		
5. Tempo de reação			X						x				x		
6. Comunicação			X							x					x

<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 11h42 às 11h45					2º momento 11h48 às 11h51					3º momento 11h54 às 11h57				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X					x					x	
2. Energia					X				X						x
3. Expressão facial e postura				X					x					x	
4. Persistência					X				x						x
5. Tempo de reação					X				x						x
6. Comunicação				X					x						x

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 11h42 às 11h45					2º momento 11h48 às 11h51					3º momento 11h54 às 11h57				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					x					x
2. Energia		X					x					x			
3. Expressão facial e postura					X					x					x
4. Persistência		X					x					x			
5. Tempo de reação		X						x					x		
6. Comunicação			X				x					x			

<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 11h42 às 11h45					2º momento 11h48 às 11h51					3º momento 11h54 às 11h57				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X					X					X	
2. Energia			X						X					X	
3. Expressão facial e postura				X					X					X	
4. Persistência			X					X							X
5. Tempo de reação				X					X						X
6. Comunicação			X					X						X	

<b>Aluno</b>	<b>Dv</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 11h42 às 11h45					2º momento 11h48 às 11h51					3º momento 11h54 às 11h57				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X					X					X	
2. Energia					X					X					X
3. Expressão facial e postura				X				X						X	
4. Persistência					X					X					X
5. Tempo de reação					X					X					X
6. Comunicação				X					X						X

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 11h42 às 11h45					2º momento 11h48 às 11h51					3º momento 11h54 às 11h57				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X						x				x	
2. Energia				X					x					x	
3. Expressão facial e postura					X					x					x
4. Persistência			X					x					x		
5. Tempo de reação				X					x			x			
6. Comunicação			X					x					x		

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 11h42 às 11h45					2º momento 11h48 às 11h51					3º momento 11h54 às 11h57				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					x					x
2. Energia				X				x						x	
3. Expressão facial e postura					X					x					x
4. Persistência				X					x					x	
5. Tempo de reação			X						x					x	
6. Comunicação			X					x					x		

## Folha de observação individual

**Data:** 8 de janeiro de 2009

**Sessão:** Sessão 1 – À descoberta de mim

**Período da observação:** das 13h45 min às 14h.

**Atividade observada:** A atividade alvo de observação foi o momento em que os alunos registaram no seu Diário de Bordo a sua biografia linguística (línguas que falam, línguas que compreendem mas não falam, línguas com que já contactaram).

Aluno	FO														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 13h45 às 13h48					2º momento 13h51 às 13h54					3º momento 13h57 às 14h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X				X						X
2. Energia				X					X						X
3. Expressão facial e postura					X			X					X		X
4. Persistência				X					X					X	
5. Tempo de reação					X				X				X		
6. Comunicação			X					X				X			

Aluno	D														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 13h45 às 13h48					2º momento 13h51 às 13h54					3º momento 13h57 às 14h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X				X					X	
2. Energia				X					X					X	
3. Expressão facial e postura				X					X					X	
4. Persistência				X		X							X		
5. Tempo de reação			X					X					X		
6. Comunicação	X					X					X				

<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h45 às 13h48					2º momento 13h51 às 13h54					3º momento 13h57 às 14h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X				X					X	
2. Energia					X				X						X
3. Expressão facial e postura				X					X					X	
4. Persistência					X				X						X
5. Tempo de reação						X			X						X
6. Comunicação				X				X						X	

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h45 às 13h48					2º momento 13h51 às 13h54					3º momento 13h57 às 14h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					X					X
2. Energia			X				X					X			
3. Expressão facial e postura					X					X					X
4. Persistência		X					X					X			
5. Tempo de reação		X						X					X		
6. Comunicação	X					X					X				



<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h45 às 13h48					2º momento 13h51 às 13h54					3º momento 13h57 às 14h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X		x					x			
2. Energia				X					x				x		
3. Expressão facial e postura				X					x					x	
4. Persistência				X				x				x			
5. Tempo de reação				X					x			x			
6. Comunicação	X					x					x				

<b>Aluno</b>	<b>D</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h45 às 13h48					2º momento 13h51 às 13h54					3º momento 13h57 às 14h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X			x					x			
2. Energia					X			x					x		
3. Expressão facial e postura				X				x						x	
4. Persistência					X			x						x	
5. Tempo de reação				X						x					x
6. Comunicação			X			x					x				

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h45 às 13h48					2º momento 13h51 às 13h54					3º momento 13h57 às 14h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					X					X
2. Energia				X					X						X
3. Expressão facial e postura					X					X					X
4. Persistência			X					X					X		
5. Tempo de reação			X						X			X			
6. Comunicação	X					X					X				

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h45 às 13h48					2º momento 13h51 às 13h54					3º momento 13h57 às 14h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					X					X
2. Energia				X				X						X	
3. Expressão facial e postura					X					X					X
4. Persistência				X					X					X	
5. Tempo de reação			X						X					X	
6. Comunicação			X					X						X	

## Folha de observação individual

**Data:** 15 de janeiro de 2009

**Sessão:** Sessão II – À descoberta de Eixo

**Período da observação:** das 14h15 min às 14h30 min

**Atividade observada:** Realização dos cartazes sobre a freguesia de Eixo, em pequenos grupos

Aluno	<b>FO</b>														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração			X				x						x		
2. Energia			X				x						x		
3. Expressão facial e postura				X			x						x		
4. Persistência			X			x							x		
5. Tempo de reação			X			x						x			
6. Comunicação		X				x						x			

Aluno	<b>D</b>														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X					x					x	
2. Energia				X					x					x	
3. Expressão facial e postura					X				x						X
4. Persistência					X				x					x	
5. Tempo de reação			X						x					x	
6. Comunicação				X					x					x	

<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X		x								x
2. Energia					X			x							x
3. Expressão facial e postura					X			x							x
4. Persistência					X		x								x
5. Tempo de reação				X			x							x	
6. Comunicação					X		x								x

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X					x						x
2. Energia				X					x					x	
3. Expressão facial e postura					X					x					x
4. Persistência				X					x					x	
5. Tempo de reação			X					x						x	
6. Comunicação			X					x						x	

<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X			x						x		
2. Energia				X					x					x	
3. Expressão facial e postura				X			x						x		
4. Persistência				X			x							x	
5. Tempo de reação			X						x			x			
6. Comunicação			X				x					x			

<b>Aluno</b>	<b>D</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					x					x
2. Energia				X						x					x
3. Expressão facial e postura					X					x					x
4. Persistência															
5. Tempo de reação					X					x					x
6. Comunicação					X					x					x

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X						X					X
2. Energia					X					X					X
3. Expressão facial e postura					X					X					X
4. Persistência					X					X					X
5. Tempo de reação				X						X					X
6. Comunicação					X					X					X

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					X					X
2. Energia				X					X					X	
3. Expressão facial e postura					X					X					X
4. Persistência					X					X					X
5. Tempo de reação			X							X					X
6. Comunicação				X					X					X	

## Folha de observação individual

**Data:** 22 de janeiro de 2010

**Sessão:** Sessão III – À descoberta de Eixo (cont)

**Período da observação:** das 14h às 15h30 min (os alunos foram observados em tempos diferentes porque estavam distribuídos em grupos de trabalho distintos)

**Atividade observada:** A atividade observada foi a apresentação dos cartazes realizados em pequenos-grupos.

Aluno	<b>FO</b>														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h às 14h03					2º momento 14h06 às 14h09					3º momento 14h12 às 14h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X						x					x
2. Energia				X						x					x
3. Expressão facial e postura				X						x					x
4. Persistência					X					x					x
5. Tempo de reação			X							x					x
6. Comunicação				X						x					x

Aluno	<b>D</b>														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 15h às 15h03					2º momento 15h06 às 15h09					3º momento 15h12 às 15h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					x					x
2. Energia					X					x					x
3. Expressão facial e postura					X					x					x
4. Persistência					X					x					x
5. Tempo de reação				X						x					x
6. Comunicação				X						x					x

<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 15h15 às 15h18					2º momento 15h21 às 15h24					3º momento 15h27 às 15h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					x					x
2. Energia				X						x					x
3. Expressão facial e postura					X					x					x
4. Persistência					X					x					x
5. Tempo de reação					X					x					x
6. Comunicação		X								x					x

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h45 às 14h48					2º momento 14h51 às 14h54					3º momento 14h57 às 15h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura					x				x						x
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação				x						x				x	
6. Comunicação		x								x	x				



<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 15h às 15h03					2º momento 15h06 às 15h09					3º momento 15h12 às 15h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					
2. Energia				x					x						x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência															
5. Tempo de reação					x			x						x	
6. Comunicação			x				x							x	

<b>Aluno</b>	<b>D</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h às 14h03					2º momento 14h06 às 14h09					3º momento 14h12 às 14h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x				x						x
2. Energia				x					x						x
3. Expressão facial e postura					x				x						x
4. Persistência				x					x					x	
5. Tempo de reação					x				x					x	
6. Comunicação				x				x						x	

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h45 às 14h48					2º momento 14h51 às 14h54					3º momento 14h57 às 15h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X						X					X
2. Energia					X					X					X
3. Expressão facial e postura				X						X					X
4. Persistência			X						X					X	
5. Tempo de reação			X						X					X	
6. Comunicação				X					X					X	

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 15h15 às 15h18					2º momento 15h21 às 15h24					3º momento 15h27 às 15h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					X					X
2. Energia				X				X						X	
3. Expressão facial e postura					X				X						X
4. Persistência				X					X					X	
5. Tempo de reação				X					X				X		
6. Comunicação			X						X				X		

## Folha de observação individual

**Data:** 29 de janeiro de 2011

**Sessão:** Sessão IV – A diversidade linguística e cultural de Eixo: histórias do povo cigano

**Período da observação:** das 15h às 15h15 min

**Atividade observada:** Exploração de um powerpoint sobre a cultura do povo cigano.

Os alunos iam vendo e escutando a apresentação e iam colocando perguntas.

Aluno	<b>FO</b>														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 15h00 às 15h03					2º momento 15h06 às 15h09					3º momento 15h12 às 15h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					X					X
2. Energia					X					X					x
3. Expressão facial e postura					X					X					X
4. Persistência					X					X					X
5. Tempo de reação		X								X		x			
6. Comunicação		X								x		x			

Aluno	<b>D</b>														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 15h00 às 15h03					2º momento 15h06 às 15h09					3º momento 15h12 às 15h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					x					x
2. Energia				X					x					x	
3. Expressão facial e postura					X					x					x
4. Persistência					X					x					x
5. Tempo de reação		X					x					x			
6. Comunicação		X					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>C</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 15h00 às 15h03					2º momento 15h06 às 15h09					3º momento 15h12 às 15h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					X					X
2. Energia				X					X					X	
3. Expressão facial e postura					X					X					X
4. Persistência					X					X					X
5. Tempo de reação		X					X								X
6. Comunicação		X							X						X

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 15h00 às 15h03					2º momento 15h06 às 15h09					3º momento 15h12 às 15h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X								X		
2. Energia				X											
3. Expressão facial e postura				X											
4. Persistência					X								X		
5. Tempo de reação		X					X					X			
6. Comunicação		X					X					X			

<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 15h00 às 15h03					2º momento 15h06 às 15h09					3º momento 15h12 às 15h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					x					x
2. Energia				X						x				X	
3. Expressão facial e postura					X					x					x
4. Persistência				X						x					x
5. Tempo de reação		X					x							x	
6. Comunicação		X								x				x	

<b>Aluno</b>	<b>Dv</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 15h00 às 15h03					2º momento 15h06 às 15h09					3º momento 15h12 às 15h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					x				x	
2. Energia				X						x				X	
3. Expressão facial e postura					X					x				X	
4. Persistência					X					x				x	
5. Tempo de reação			X				x							x	
6. Comunicação		X					x							x	

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 15h00 às 15h03					2º momento 15h06 às 15h09					3º momento 15h12 às 15h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					x					x
2. Energia				X						x					x
3. Expressão facial e postura					X					x					x
4. Persistência					X					x					X
5. Tempo de reação		X					x								x
6. Comunicação		X					x								x

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 15h00 às 15h03					2º momento 15h06 às 15h09					3º momento 15h12 às 15h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					X					X
2. Energia			X							X					X
3. Expressão facial e postura				X						X					X
4. Persistência				X						X					X
5. Tempo de reação		X						x							X
6. Comunicação		X						x							x

## Folha de observação individual

**Data:** 5 de março de 2009

**Sessão:** Sessão V – O meu país

**Período da observação:** das 14h03min às 14h18min

**Atividade observada:** Afixação de uma pegada de papel no mapa de Portugal, numa das cidades que já visitaram e explicitando os aspetos mais bonitos e importantes

Aluno	FO														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h03 às 14h06					2º momento 14h09 às 14h12					3º momento 14h15 às 14h18				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X					X					X	
2. Energia				X				X					X		
3. Expressão facial e postura			X						X					X	
4. Persistência				X					X					X	
5. Tempo de reação			X												
6. Comunicação		X					X					X			

Aluno	D														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h03 às 14h06					2º momento 14h09 às 14h12					3º momento 14h15 às 14h18				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X					X					X	
2. Energia				X					X					X	
3. Expressão facial e postura				X					X					X	
4. Persistência				X				X					X		
5. Tempo de reação			X				X						X		
6. Comunicação		X					X					X			

<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h03 às 14h06					2º momento 14h09 às 14h12					3º momento 14h15 às 14h18				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				X								X			
2. Energia					X							X			
3. Expressão facial e postura					X							X			
4. Persistência					X							X			
5. Tempo de reação					X							X			
6. Comunicação		X										x			

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h03 às 14h06					2º momento 14h09 às 14h12					3º momento 14h15 às 14h18				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X				x					x	
2. Energia				X				x					x		
3. Expressão facial e postura					X					x					x
4. Persistência				X					x					x	
5. Tempo de reação		X													
6. Comunicação		X				x						x			



<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h03 às 14h06					2º momento 14h09 às 14h12					3º momento 14h15 às 14h18				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x		x					x			
2. Energia					x		x					x			
3. Expressão facial e postura							x					x			
4. Persistência					x		x					x			
5. Tempo de reação					x		x					x			
6. Comunicação				x			x					x			

<b>Aluno</b>	<b>Dv</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h03 às 14h06					2º momento 14h09 às 14h12					3º momento 14h15 às 14h18				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração			x					x					x		
2. Energia				x				x					x		
3. Expressão facial e postura					x			x					x		
4. Persistência				x				x					x		
5. Tempo de reação			x					x					x		
6. Comunicação		x						x					x		

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h03 às 14h06					2º momento 14h09 às 14h12					3º momento 14h15 às 14h18				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x		x					x			
2. Energia					x		x					x			
3. Expressão facial e postura							x					x			
4. Persistência					x		x					x			
5. Tempo de reação					x		x					x			
6. Comunicação					x		x					x			

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h03 às 14h06					2º momento 14h09 às 14h12					3º momento 14h15 às 14h18				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x					x				x		
2. Energia				x					x				x		
3. Expressão facial e postura				x					x				x		
4. Persistência			x							x				x	
5. Tempo de reação			x							x				x	
6. Comunicação		x						x				x			

## Folha de observação individual

**Data:** 12 de fevereiro de 2009

**Sessão:** Sessão VI – As línguas românicas

**Período da observação:** das 14h20 min às 14h37 min

**Atividade observada:** Exploração de um dístico com o 1º artigo da *Declaração universal dos direitos do Homem*: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, escrito em 10 línguas românicas. Os alunos observaram os dísticas e tentaram não só decodificar o que estava escrito como as línguas em que estavam escritos.

Aluno	FO														
	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h20 às 14h23					2º momento 14h26 às 14h29					3º momento 14h32 às 14h35				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x					x						x
3. Expressão facial e postura				x					x						x
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação				x					x					x	
6. Comunicação		x					x							x	

<b>Aluno</b>	<b>D</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h20 às 14h23					2º momento 14h26 às 14h29					3º momento 14h32 às 14h35				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x				x					x	
3. Expressão facial e postura					x				x						x
4. Persistência				x					x					x	
5. Tempo de reação				x					x					x	
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h20 às 14h23					2º momento 14h26 às 14h29					3º momento 14h32 às 14h35				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x						x					x
2. Energia			x						x					x	
3. Expressão facial e postura				x						x					x
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação				x					x					x	
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h20 às 14h23					2º momento 14h26 às 14h29					3º momento 14h32 às 14h35				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x				x					x	
3. Expressão facial e postura					x					x				x	
4. Persistência					x					x				x	
5. Tempo de reação					x					x			x		
6. Comunicação					x		x					x			

<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h20 às 14h23					2º momento 14h26 às 14h29					3º momento 14h32 às 14h35				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x				x						x	
2. Energia					x			x							x
3. Expressão facial e postura					x			x						x	
4. Persistência					x			x							x
5. Tempo de reação					x										
6. Comunicação				x			x								x

<b>Aluno</b>	<b>Dv</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h20 às 14h23					2º momento 14h26 às 14h29					3º momento 14h32 às 14h35				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x				x						x
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura					x				x						x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação					x					x					x
6. Comunicação					x					x					x

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h20 às 14h23					2º momento 14h26 às 14h29					3º momento 14h32 às 14h35				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x					x					x	
3. Expressão facial e postura				x						x					x
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação				x					x					x	
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h20 às 14h23					2º momento 14h26 às 14h29					3º momento 14h32 às 14h35				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência				x						x				x	
5. Tempo de reação				x						x					x
6. Comunicação		X								x				x	

## Folha de observação individual

**Data:** 19 de fevereiro de 2009

**Sessão:** Sessão VII – A pegada ecológica

**Período da observação:** das 13h50min às 14h05 min

**Atividade observada:** Exploração do jogo “A pegada ecológica”. Num primeiro momento foi explicitado o que significa a pegada ecológica e de seguida os alunos responderam oralmente a um questionário sobre o modos de vida e hábitos de consumo em quatro categorias: transporte, alimentação, habitação, bens e serviços. De acordo com as respostas dadas cada aluno recebia uma pegada verde, amarela, laranja ou vermelha.

Aluno	FO														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 13h51 às 13h53					2º momento 13h56 às 13h59					3º momento 14h02 às 14h05				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia			x							x					x
3. Expressão facial e postura				x											x
4. Persistência				x											x
5. Tempo de reação				x											x
6. Comunicação					x										x



<b>Aluno</b>	<b>D</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 13h51 às 13h53					2º momento 13h56 às 13h59					3º momento 14h02 às 14h05				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia			x							x					x
3. Expressão facial e postura				x						x					x
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação			x							x					x
6. Comunicação		x								x					x

<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 13h51 às 13h53					2º momento 13h56 às 13h59					3º momento 14h02 às 14h05				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura				x						x					x
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação			x							x					x
6. Comunicação		x								x					x

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h51 às 13h53					2º momento 13h56 às 13h59					3º momento 14h02 às 14h05				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x				X	
2. Energia			x						x					x	
3. Expressão facial e postura			x						x					x	
4. Persistência			x							x					x
5. Tempo de reação			x						x					x	
6. Comunicação		x							x					x	

<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h51 às 13h53					2º momento 13h56 às 13h59					3º momento 14h02 às 14h05				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x				x					x		
2. Energia				x					x					x	
3. Expressão facial e postura			x					x					x		
4. Persistência			x					x					x		
5. Tempo de reação			x					x					x		
6. Comunicação		x							x					x	

<b>Aluno</b>	<b>Dv</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h51 às 13h53					2º momento 13h56 às 13h59					3º momento 14h02 às 14h05				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação					x					x					x
6. Comunicação					x					x					x

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h51 às 13h53					2º momento 13h56 às 13h59					3º momento 14h02 às 14h05				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura				x						x					x
4. Persistência			x							x					x
5. Tempo de reação			x							x					x
6. Comunicação		x								x					x

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h51 às 13h53					2º momento 13h56 às 13h59					3º momento 14h02 às 14h05				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x					x					x	
3. Expressão facial e postura				x						x					x
4. Persistência			x							x					x
5. Tempo de reação			x						x					x	
6. Comunicação		x							x					x	

## Folha de observação individual

**Data:** 4 de março de 2009

**Sessão:** Sessão VIII - Descobrimo as Filipinas

**Período da observação:** das 14h às 14h15 min

**Atividade observada:** Apresentação das Filipinas (aspetos geográficos, culturais, sociais e linguísticos) realizada por dois familiares de uma aluna da escola, cuja mãe é natural desse país. O diálogo foi estabelecido a partir de imagens trazidas pelos familiares. Os alunos iam registando a informação que consideravam mais importante e fazendo algumas questões.

Aluno	FO														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h às 14h03					2º momento 14h06 às 14h08					3º momento 14h12 às 14h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x						x				x	
2. Energia				x					x					x	
3. Expressão facial e postura				x					x					x	
4. Persistência				x					x					x	
5. Tempo de reação			x						x				x		
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>D</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h às 14h03					2º momento 14h06 às 14h08					3º momento 14h12 às 14h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação			x						x						x
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h às 14h03					2º momento 14h06 às 14h08					3º momento 14h12 às 14h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x					x					x	
2. Energia				x					x						
3. Expressão facial e postura				x					x					x	
4. Persistência			x						x				x		
5. Tempo de reação			x						x				x		
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h às 14h03					2º momento 14h06 às 14h08					3º momento 14h12 às 14h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x				x						x
2. Energia			x						x					x	
3. Expressão facial e postura				x					x						x
4. Persistência				x					x					x	
5. Tempo de reação			x						x				x		
6. Comunicação		x					x						x		

<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h às 14h03					2º momento 14h06 às 14h08					3º momento 14h12 às 14h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x					x				x		
2. Energia				x					x				x		
3. Expressão facial e postura													x		
4. Persistência				x				x					x		
5. Tempo de reação		x						x				x			
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>Dv</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h às 14h03					2º momento 14h06 às 14h08					3º momento 14h12 às 14h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x				x						x
2. Energia					x				x						x
3. Expressão facial e postura					x				x						x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação				x					x						x
6. Comunicação		x						x				x			

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h às 14h03					2º momento 14h06 às 14h08					3º momento 14h12 às 14h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação				x					x					x	
6. Comunicação		x					x					x			



<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h às 14h03					2º momento 14h06 às 14h08					3º momento 14h12 às 14h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x				x						x
2. Energia					x				x						x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação				x					x					x	
6. Comunicação			x					x					x		

## Folha de observação individual

**Data:** 12 de março de 2009

**Sessão:** Sessão IX – A distribuição da população e riqueza no mundo

**Período da observação:** das 14h15min às 14h30 min

**Atividade observada:** Preenchimento da ficha sobre a distribuição da população mundial por continente. Cada aluno tinha de preencher a tabela a partir da informação que 1 pionés correspondia a cerca de 67 milhões de habitantes. Em alguns continentes faltava o valor real de habitantes em outros o valor de pionés equivalentes. Depois de descoberto os valores em falta alguns alunos iam afixar num mapa-mundo os pionés correspondentes ao valor de habitantes por cada continente.

Aluno	FO														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x				x	
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura				x						x					x
4. Persistência					x					x					
5. Tempo de reação					x					x				x	
6. Comunicação				x				x					x		

<b>Aluno</b>	<b>D</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					X
2. Energia					x				x					X	
3. Expressão facial e postura					x					x					X
4. Persistência					x					x				X	
5. Tempo de reação			x					x					X		
6. Comunicação		x						x					x		

<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x			x						x	
2. Energia				x					x					x	
3. Expressão facial e postura					x			x						x	
4. Persistência					x		x							x	
5. Tempo de reação			x				x						x		
6. Comunicação			x				x					x			

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x					x				x	
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação			x					x					x		
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x				x	
2. Energia										x				x	
3. Expressão facial e postura				x						x				x	
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação					x					x					x
6. Comunicação			x				x					x			

<b>Aluno</b>	<b>Dv</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x					x						x
3. Expressão facial e postura					x					x				x	
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação			x					x						x	
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação			x						x				x		
6. Comunicação		x							x				x		

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h15 às 14h18					2º momento 14h21 às 14h24					3º momento 14h27 às 14h30				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação					x					x					x
6. Comunicação					x		x							x	

### Folha de observação individual

**Data:** 19 de março de 2009

**Sessão:** Sessão X – Uma viagem pela África: a Guiné-Bissau

**Período da observação:** das 9h35 às 9h50 min (esta atividade decorreu da parte da manhã conjuntamente com os alunos do 3º ano.

**Atividade observada:** Apresentação de aspetos geográficos, culturais, sociais e linguísticos da Guiné-Bissau por uma mãe de um aluno do 4º ano. A convidada ia falando sobre a sua terra natal e os alunos iam escutando e colocando questões.

Aluno	FO														
	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 09h35 às 09h38					2º momento 09h41 às 09h44					3º momento 09h47 às 09h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura					x				x						x
4. Persistência			x					x					x		
5. Tempo de reação				x						x					x
6. Comunicação				x					x						x

<b>Aluno</b>	<b>D</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 09h35 às 09h38					2º momento 09h41 às 09h44					3º momento 09h47 às 09h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x						x					x
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura				X						x					x
4. Persistência					X					x					x
5. Tempo de reação			x					x					x		
6. Comunicação			x					x					x		

<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 09h35 às 09h38					2º momento 09h41 às 09h44					3º momento 09h47 às 09h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					x					x
2. Energia				X					x						x
3. Expressão facial e postura					X					x					x
4. Persistência					X					x					x
5. Tempo de reação				X						x				x	
6. Comunicação		X								x		x			



<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 09h35 às 09h38					2º momento 09h41 às 09h44					3º momento 09h47 às 09h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação			x					x						x	
6. Comunicação			x					x					x		

<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 09h35 às 09h38					2º momento 09h41 às 09h44					3º momento 09h47 às 09h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x					x					x	
2. Energia					x				x					x	
3. Expressão facial e postura					x				x					x	
4. Persistência				x					x				x		
5. Tempo de reação					x			x				x			
6. Comunicação					x		x				x				

<b>Aluno</b>	<b>Dv</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 09h35 às 09h38					2º momento 09h41 às 09h44					3º momento 09h47 às 09h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x					x					x	
2. Energia				x					x					x	
3. Expressão facial e postura				x					x					x	
4. Persistência				x					x				x		
5. Tempo de reação			x				x						x		
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 09h35 às 09h38					2º momento 09h41 às 09h44					3º momento 09h47 às 09h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					X					x				x	
2. Energia					X					x					x
3. Expressão facial e postura					X					x				x	
4. Persistência				X						x					
5. Tempo de reação					X					x			x		
6. Comunicação					X		x					x			

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 09h35 às 09h38					2º momento 09h41 às 09h44					3º momento 09h47 às 09h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x				x	
2. Energia					x					x					
3. Expressão facial e postura					x					x				x	
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação					x					x					x
6. Comunicação					x					x					x

## Folha de observação individual

**Data:** 26 de março de 2009

**Sessão:** Sessão XI – A distribuição dos recursos: água, um tesouro a preservar

**Período da observação:** das 13h35min às 13h50 min

**Atividade observada:** Visualização de um vídeo sobre a falta de água em África. Num primeiro momento os alunos limitaram-se a observar e escutar o vídeo para, num momento posterior, discutir a problemática da falta de água.

Aluno	<b>FO</b>														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 13h35 às 13h38					2º momento 13h41 às 13h44					3º momento 13h47 às 13h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia			x							x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação		X					x								x
6. Comunicação		X					x								x

Aluno	<b>D</b>														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 13h35 às 13h38					2º momento 13h41 às 13h44					3º momento 13h47 às 13h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x						x				x	
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação					x		x					x			
6. Comunicação		X					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 13h35 às 13h38					2º momento 13h41 às 13h44					3º momento 13h47 às 13h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x					x						x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação		x					x								x
6. Comunicação		x					x								x

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 13h35 às 13h38					2º momento 13h41 às 13h44					3º momento 13h47 às 13h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x				x					x		
2. Energia			x					x					x		
3. Expressão facial e postura					x				x					x	
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação		x					x					x			
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h35 às 13h38					2º momento 13h41 às 13h44					3º momento 13h47 às 13h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x					x						x
2. Energia				x					x					x	
3. Expressão facial e postura				x					x					x	
4. Persistência				x					x					x	
5. Tempo de reação			x					x						x	
6. Comunicação		X						x						x	

<b>Aluno</b>	<b>Dv</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h35 às 13h38					2º momento 13h41 às 13h44					3º momento 13h47 às 13h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia			x						x					x	
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação		X													x
6. Comunicação		X												x	

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h35 às 13h38					2º momento 13h41 às 13h44					3º momento 13h47 às 13h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x				x					x	
2. Energia					x				x					x	
3. Expressão facial e postura					x			x					x		
4. Persistência					x			x					x		
5. Tempo de reação					x				x						x
6. Comunicação		x					x						x		

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 13h35 às 13h38					2º momento 13h41 às 13h44					3º momento 13h47 às 13h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x				x						x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação				x						x					x
6. Comunicação		x							x						x

## Folha de observação individual

**Data:** 16 de abril de 2009

**Sessão:** Sessão XII – A vida no Círculo Polar Ártico: o povo inuit

**Período da observação:** das 14h45 min às 15h min

**Atividade observada:** Os alunos observaram o silabário inuktitut, língua do povo inuit e escreveram algumas palavras nesta língua.

Aluno	FO														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h45 às 14h48					2º momento 14h51 às 14h54					3º momento 14h57 às 15h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x				x						x
2. Energia			x						x					x	
3. Expressão facial e postura				x					x					x	
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação					x			x							x
6. Comunicação				x					x				x		

Aluno	D														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h45 às 14h48					2º momento 14h51 às 14h54					3º momento 14h57 às 15h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura					x				x						x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação						x			x						x
6. Comunicação				x					x				x		



<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h45 às 14h48					2º momento 14h51 às 14h54					3º momento 14h57 às 15h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x						x					x
2. Energia					x					x				x	
3. Expressão facial e postura					x				x						x
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação					x					x				x	
6. Comunicação			x				x						x		

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h45 às 14h48					2º momento 14h51 às 14h54					3º momento 14h57 às 15h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x						x					x
2. Energia			x						x					x	
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação			x				x						x		
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h45 às 14h48					2º momento 14h51 às 14h54					3º momento 14h57 às 15h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura					x					x			x		
4. Persistência					x				x						x
5. Tempo de reação					x					x				x	
6. Comunicação			x					x					x		

<b>Aluno</b>	<b>Dv</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h45 às 14h48					2º momento 14h51 às 14h54					3º momento 14h57 às 15h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração			x					x					x		
2. Energia				x				x					x		
3. Expressão facial e postura			x				x						x		
4. Persistência			x					x				x			
5. Tempo de reação			x					x					x		
6. Comunicação		x					x				x				

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h45 às 14h48					2º momento 14h51 às 14h54					3º momento 14h57 às 15h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração			x					x				x			
2. Energia		x						x					x		
3. Expressão facial e postura			x				x						x		
4. Persistência			x					x					x		
5. Tempo de reação			x					x				x			
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h45 às 14h48					2º momento 14h51 às 14h54					3º momento 14h57 às 15h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x						x					x
2. Energia					x					x				x	
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x			x							x
5. Tempo de reação				x						x					x
6. Comunicação			x					x					x		

## Folha de observação individual

**Data:** 23 de abril de 2009

**Sessão:** Sessão XIII – Aquecimento global e o degelo

**Período da observação:** das 14h35 min às 14h50 min

**Atividade observada:** Discussão sobre os resultados da experiência realizada. Os alunos fizeram o registro das observações e resposta à questão-problema.

Aluno	<b>FO</b>														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração			x					x				x			
2. Energia			x					x					x		
3. Expressão facial e postura			x					x					x		
4. Persistência		x					x					x			
5. Tempo de reação		x					x					x			
6. Comunicação		x					x					x			

Aluno	<b>D</b>														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração			x					x				x			
2. Energia			x					x				x			
3. Expressão facial e postura			x					x					x		
4. Persistência			x				x					x			
5. Tempo de reação		x					x					x			
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração			X				x							x	
2. Energia			X				x						x		
3. Expressão facial e postura			X				x							x	
4. Persistência			X				x						x		
5. Tempo de reação		X					x					x			
6. Comunicação		X					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração			x					x					x		
2. Energia		x					x					x			
3. Expressão facial e postura			x					x					x		
4. Persistência			x				x						x		
5. Tempo de reação		x					x					x			
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração		X						X				X			
2. Energia		X						X				X			
3. Expressão facial e postura		X						X				X			
4. Persistência		X						X				X			
5. Tempo de reação		X						X				X			
6. Comunicação		X						X				X			

<b>Aluno</b>	<b>Dv</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração		X					X					X			
2. Energia		X					X					X			
3. Expressão facial e postura		X					X					X			
4. Persistência		X					X					X			
5. Tempo de reação		X					X					X			
6. Comunicação		X					X					X			

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração		x					x						x		
2. Energia		x					x					x			
3. Expressão facial e postura		x					x						x		
4. Persistência		x					x						x		
5. Tempo de reação		x					x					x			
6. Comunicação		x					x					x			

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração			x				x					x			
2. Energia			x				x					x			
3. Expressão facial e postura			x				x					x			
4. Persistência		x					x					x			
5. Tempo de reação		x					x					x			
6. Comunicação		x					x					x			

## Folha de observação individual

**Data:** 30 de abril de 2009

**Sessão:** Sessão XIV – Os meninos de todas as cores

**Período da observação:** das 14h às 15h (como os alunos observados dramatizaram a história em grupos diferentes não puderam ser observados em simultâneo).

**Atividade observada:** Dramatização da história “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares.

Aluno	<b>FO</b>														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h30 às 14h33					2º momento 14h36 às 14h39					3º momento 14h42 às 14h45				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x					x					x	
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação				x					x					x	
6. Comunicação															

Aluno	<b>D</b>														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 15h45 às 15h48					2º momento 15h51 às 15h54					3º momento 15h57 às 16h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação				x					x					x	
6. Comunicação															



<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h45 às 14h48					2º momento 14h51 às 14h54					3º momento 14h57 às 15h				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação					x					x					x
6. Comunicação					x					x					x

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h30 às 14h33					2º momento 14h36 às 14h39					3º momento 14h42 às 14h45				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação				x						x					x
6. Comunicação															

<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h30 às 14h33					2º momento 14h36 às 14h39					3º momento 14h42 às 14h45				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x				x						x
2. Energia					x				x						x
3. Expressão facial e postura					x				x						x
4. Persistência					x				x						x
5. Tempo de reação				x					x					x	
6. Comunicação															

<b>Aluno</b>	<b>Dv</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h às 14h03					2º momento 14h06 às 14h09					3º momento 14h12 às 14h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x				x	
2. Energia					x					x				x	
3. Expressão facial e postura					x					x				x	
4. Persistência					x					x				x	
5. Tempo de reação					x					x				x	
6. Comunicação															

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h às 14h03					2º momento 14h06 às 14h09					3º momento 14h12 às 14h15				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x						x					x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação					x					x					x
6. Comunicação															

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h30 às 14h33					2º momento 14h36 às 14h39					3º momento 14h42 às 14h45				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação					x					x					x
6. Comunicação															

## Folha de observação individual

**Data:** 14 de maio de 2009

**Sessão:** Sessão XVI – O povo munduruku

**Período da observação:** das 14h35min às 14h50 min

**Atividade observada:** Registo das palavras presentes no powerpoint em munduruku e descodificação do seu significado através do sentido do texto.

Aluno	<b>FO</b>														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação				x						x				x	
6. Comunicação				X						x				x	

Aluno	<b>D</b>														
<i>Descritores</i>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x						x				x	
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação				x						x				x	
6. Comunicação		x								x				x	

<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura				x						x					x
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação			x						x					x	
6. Comunicação				x			x							x	

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x					x					x	
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação			x					x					x		
6. Comunicação		x						x					x		

<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração			x						x					x	
2. Energia			x						x					x	
3. Expressão facial e postura			x						x					x	
4. Persistência			x						x					x	
5. Tempo de reação			x					x						x	
6. Comunicação		x					x						x		

<b>Aluno</b>	<b>Dv</b>														
<b>Descritores</b>	<i>Nível de envolvimento</i>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação				x					x					x	
6. Comunicação		x							x					x	

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração			x						x					x	
2. Energia			x						x					x	
3. Expressão facial e postura			x						x					x	
4. Persistência			x						x					x	
5. Tempo de reação		x						x					x		
6. Comunicação		x						x					x		

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h35 às 14h38					2º momento 14h41 às 14h44					3º momento 14h47 às 14h50				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x				x	
5. Tempo de reação				x					x					x	
6. Comunicação		x							x					x	

### Folha de observação individual

**Data:** 28 de maio de 2009

**Sessão:** Sessão XVIII – O povo de Timor-Leste

**Período da observação:** das 14h40 min às 14h53 min

**Atividade observada:** Resolução de algoritmos com os algarismos escritos em tétum. Os alunos tinham de descobrir, a partir da observação de uma tabela com os números em tétum, quais os algoritmos em presença para, posteriormente, resolverem os algoritmos da ficha de trabalho.

Aluno	FO														
Descritores	Nível de envolvimento														
	1º momento das 14h40 às 14h43					2º momento 14h46 às 14h49					3º momento 14h52 às 14h55				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x					x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação					x					x					x
6. Comunicação										x				x	

Aluno	D														
Descritores	Nível de envolvimento														
	1º momento das 14h40 às 14h43					2º momento 14h46 às 14h49					3º momento 14h52 às 14h55				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x					x					x	
3. Expressão facial e postura					x				x						x
4. Persistência					x				x						x
5. Tempo de reação			x					x						x	
6. Comunicação								x						x	



<b>Aluno</b>	<b>CL</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h40 às 14h43					2º momento 14h46 às 14h49					3º momento 14h52 às 14h55				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia					x					x				x	
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação				x						x					x
6. Comunicação									x					x	

<b>Aluno</b>	<b>B</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h40 às 14h43					2º momento 14h46 às 14h49					3º momento 14h52 às 14h55				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração					x					x					x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura					x					x					x
4. Persistência					x					x					x
5. Tempo de reação			x					x					x		
6. Comunicação							x						x		

<b>Aluno</b>	<b>G</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h40 às 14h43					2º momento 14h46 às 14h49					3º momento 14h52 às 14h55				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x						x				x	
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura				x						x				x	
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação			x							x					x
6. Comunicação										x					x

<b>Aluno</b>	<b>D</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h40 às 14h43					2º momento 14h46 às 14h49					3º momento 14h52 às 14h55				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x					x					x	
2. Energia				x					x					x	
3. Expressão facial e postura				x					x					x	
4. Persistência				x					x					x	
5. Tempo de reação				x					x					x	
6. Comunicação										x				x	

<b>Aluno</b>	<b>A</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h40 às 14h43					2º momento 14h46 às 14h49					3º momento 14h52 às 14h55				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x						x					x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura				x					x						x
4. Persistência				x					x						x
5. Tempo de reação			x						x					x	
6. Comunicação									x					x	

<b>Aluno</b>	<b>L</b>														
<b>Descritores</b>	<b>Nível de envolvimento</b>														
	1º momento das 14h40 às 14h43					2º momento 14h46 às 14h49					3º momento 14h52 às 14h55				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Concentração				x						x					x
2. Energia				x						x					x
3. Expressão facial e postura				x						x					x
4. Persistência				x						x					x
5. Tempo de reação				x						x					x
6. Comunicação										x				x	



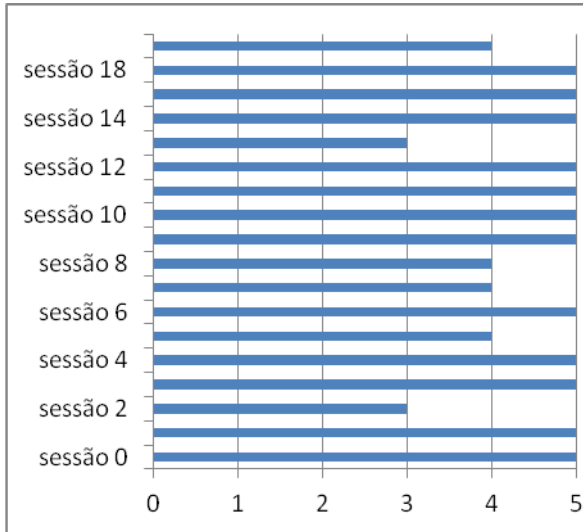
# **Anexo 9.3**

**Gráficos dos níveis de  
envolvimento dos alunos**

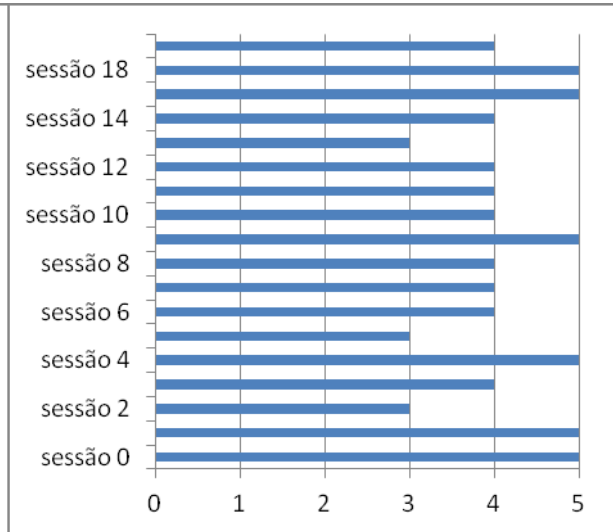


**Aluna FO**

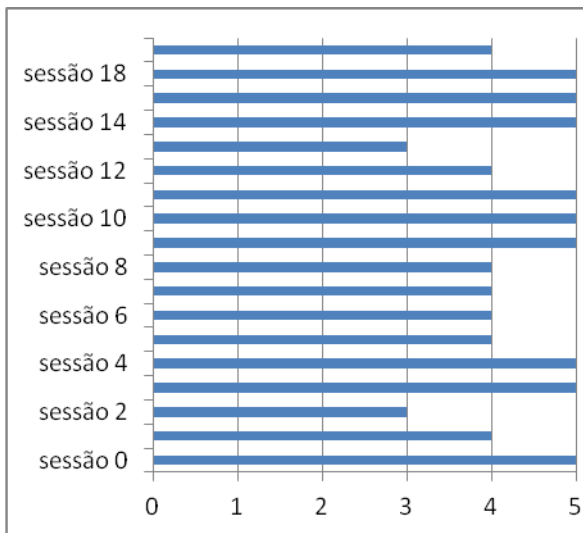




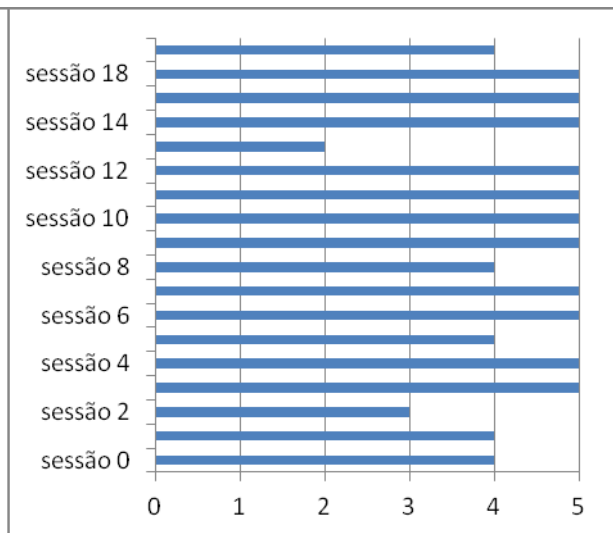
**Concentração ao longo das sessões**



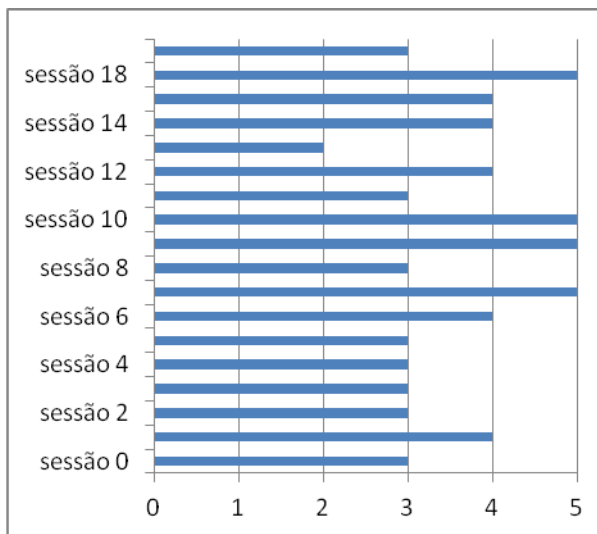
**Energia ao longo das sessões**



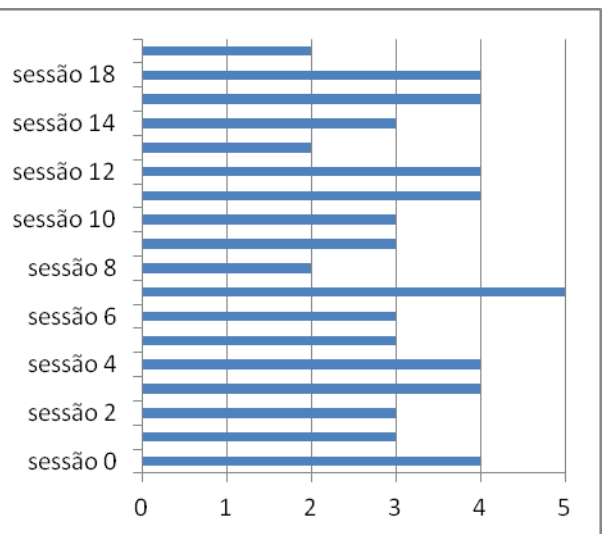
**Expressão facial ao longo das sessões**



**Persistência ao longo das sessões**



**Tempo de reação ao longo das sessões**

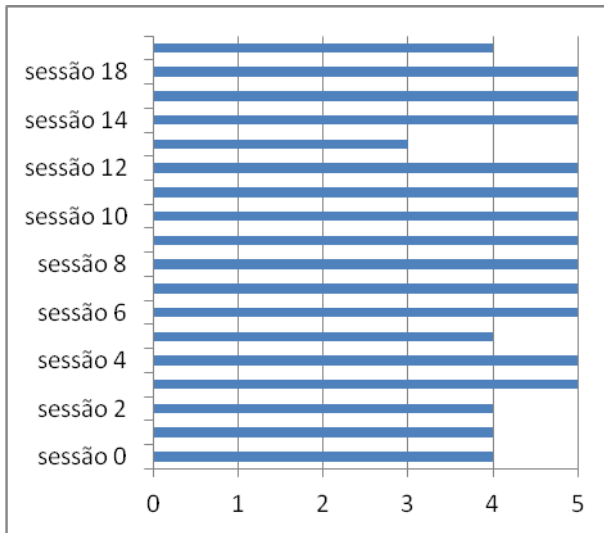


**Comunicação ao longo das sessões**

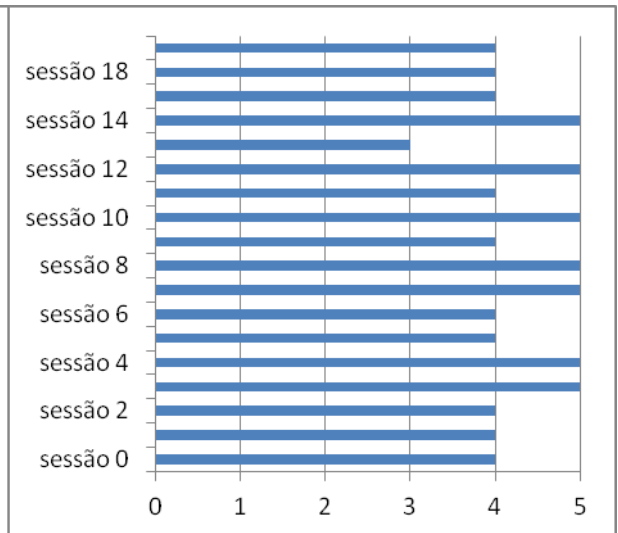


**Aluna D**

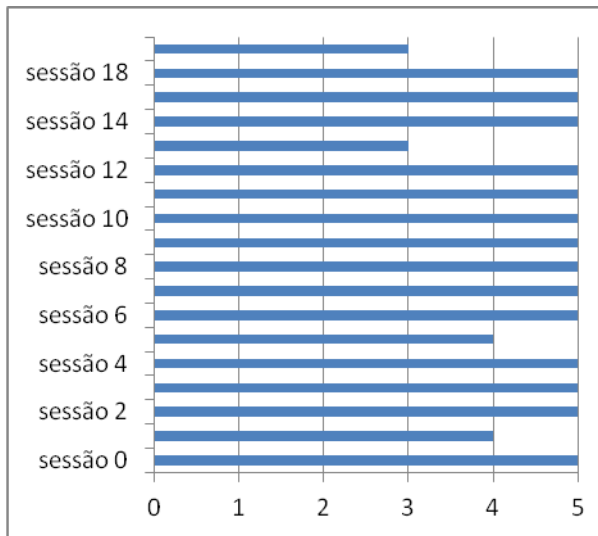




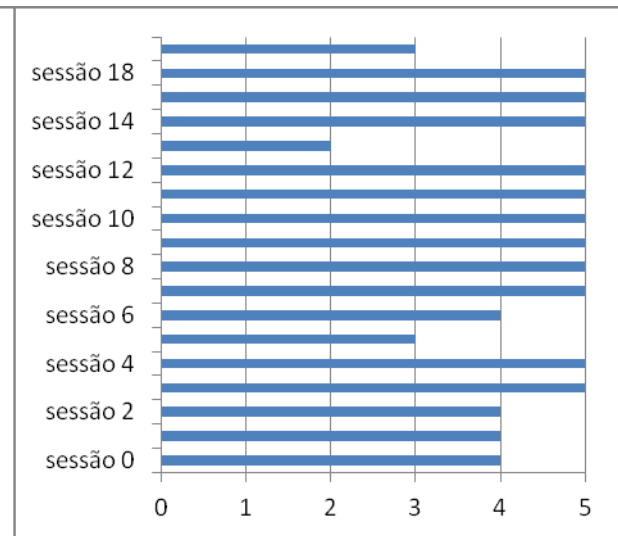
**Concentração ao longo das sessões**



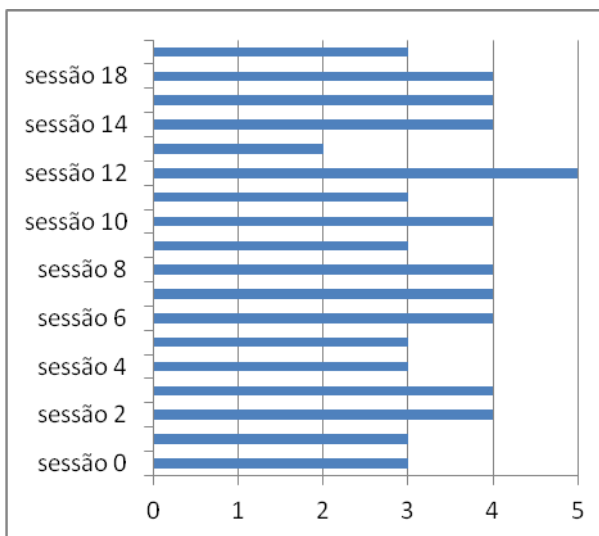
**Energia ao longo das sessões**



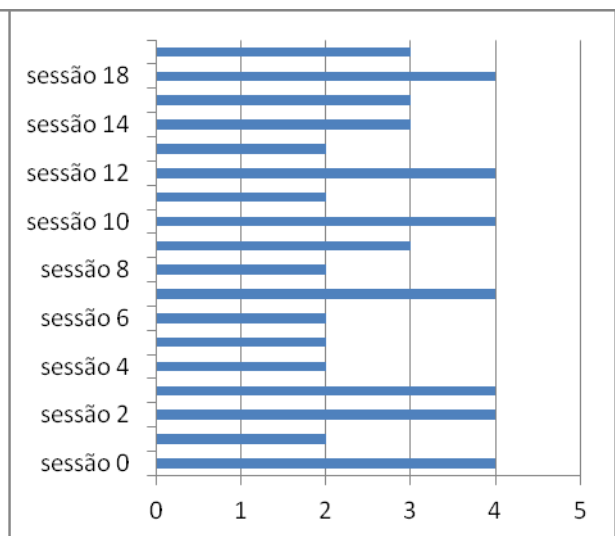
**Expressão facial ao longo das sessões**



**Persistência ao longo das sessões**



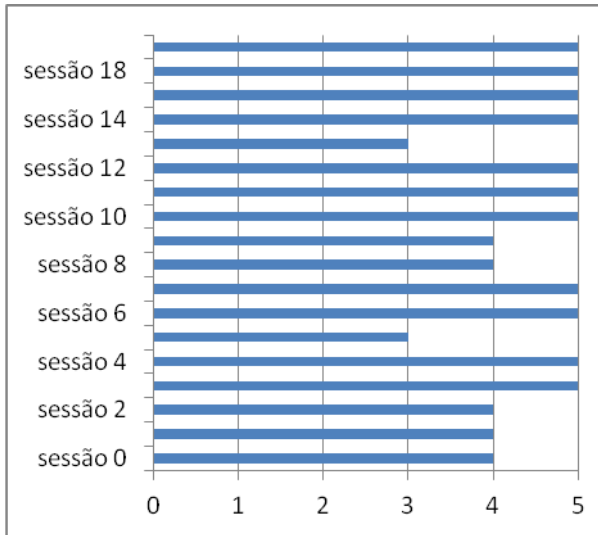
**Tempo de reação ao longo das sessões**



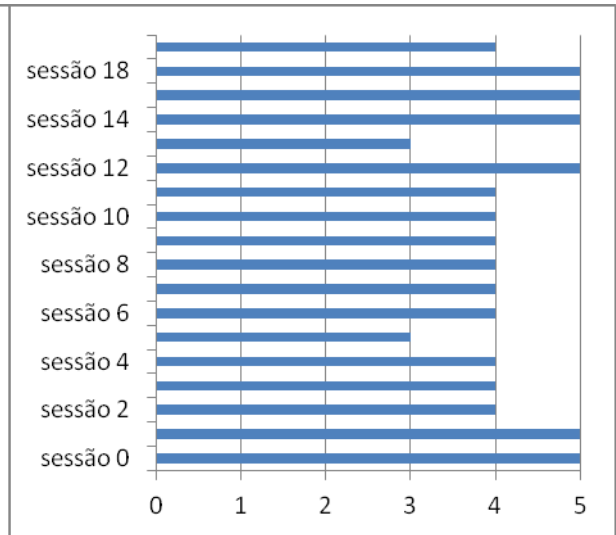
**Comunicação ao longo das sessões**

**Aluna CL**

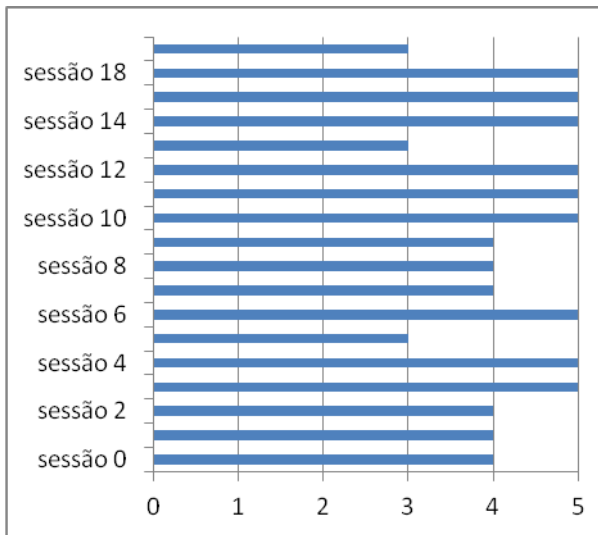




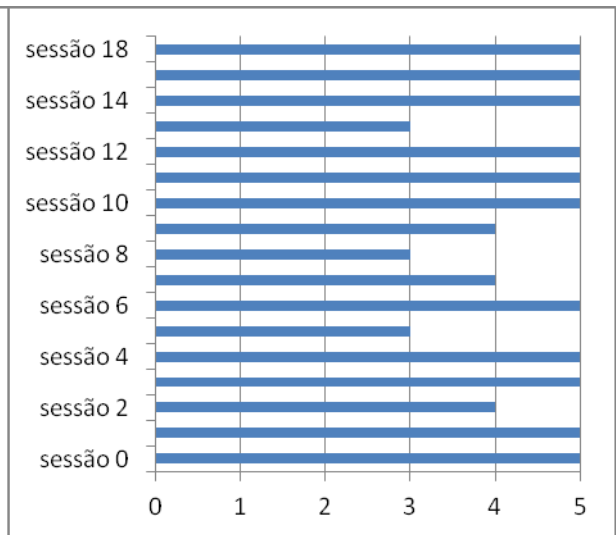
**Concentração ao longo das sessões**



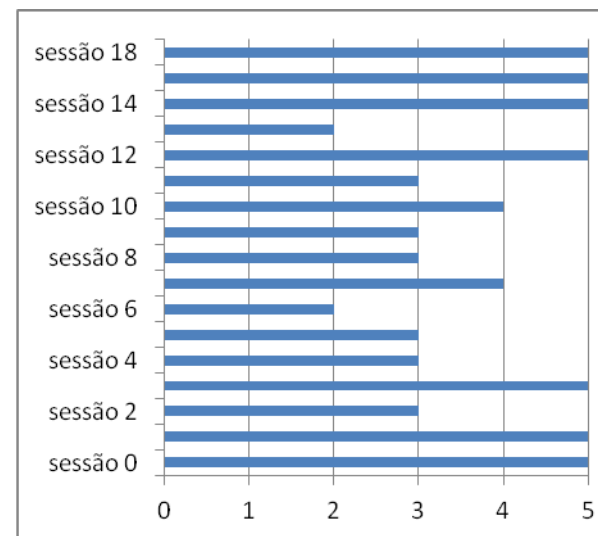
**Energia ao longo das sessões**



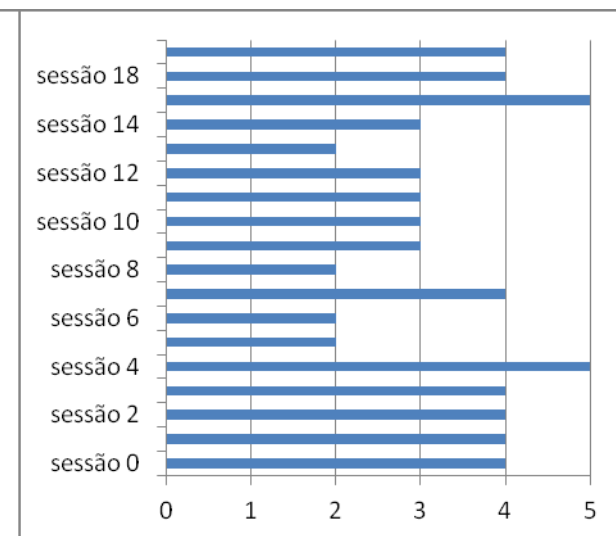
**Expressão facial ao longo das sessões**



**Persistência ao longo das sessões**



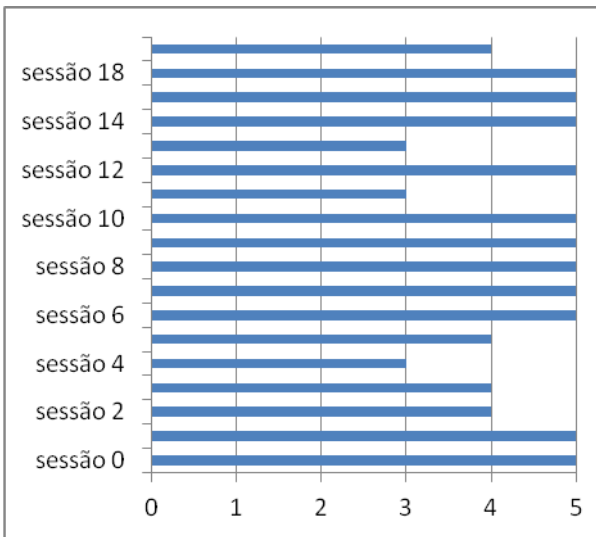
**Tempo de reação ao longo das sessões**



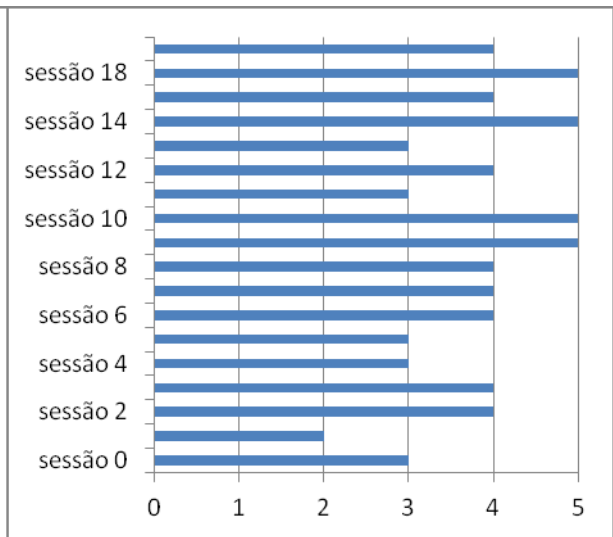
**Comunicação ao longo das sessões**

**Aluna B**

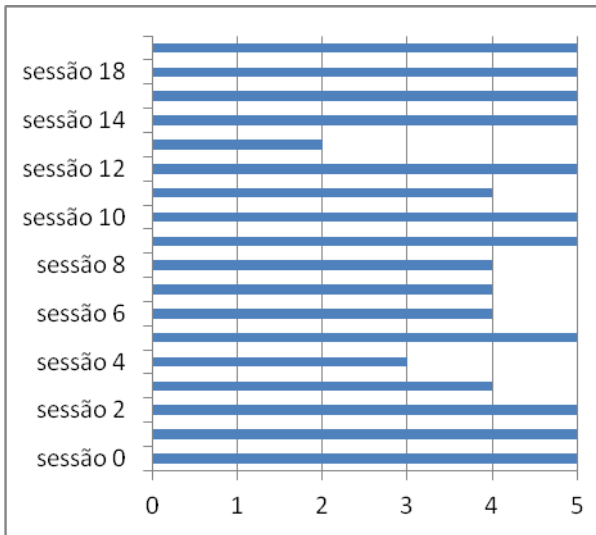




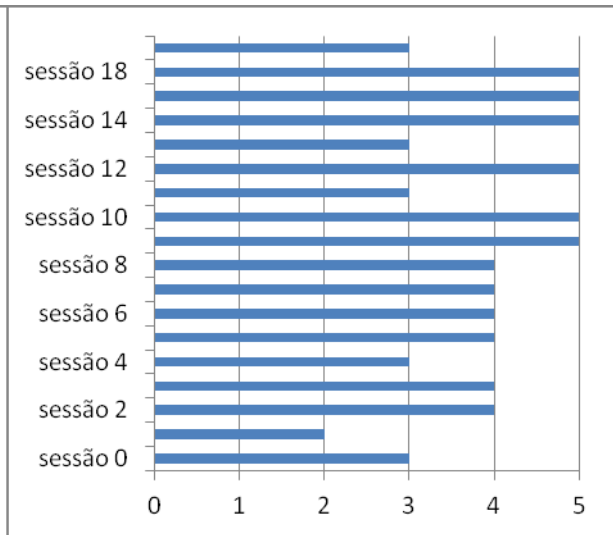
**Concentração ao longo das sessões**



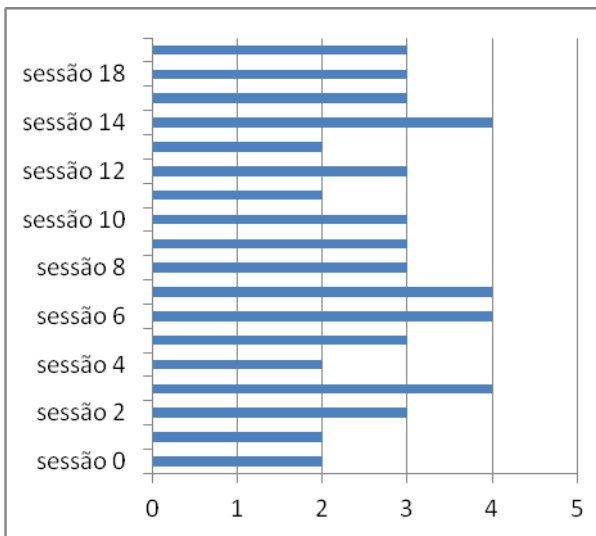
**Energia ao longo das sessões**



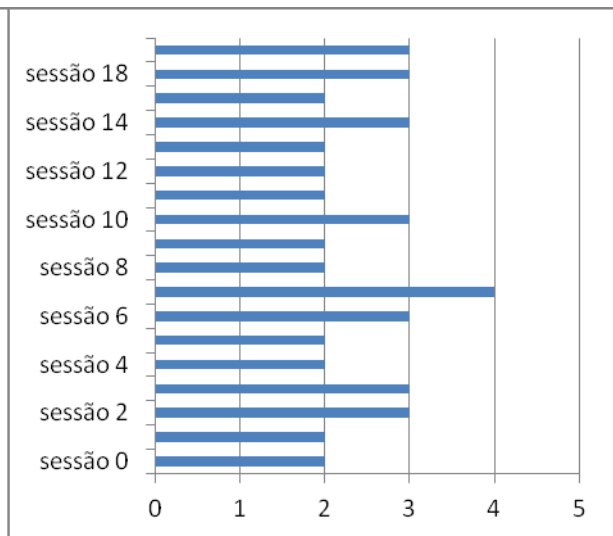
**Expressão facial ao longo das sessões**



**Persistência ao longo das sessões**



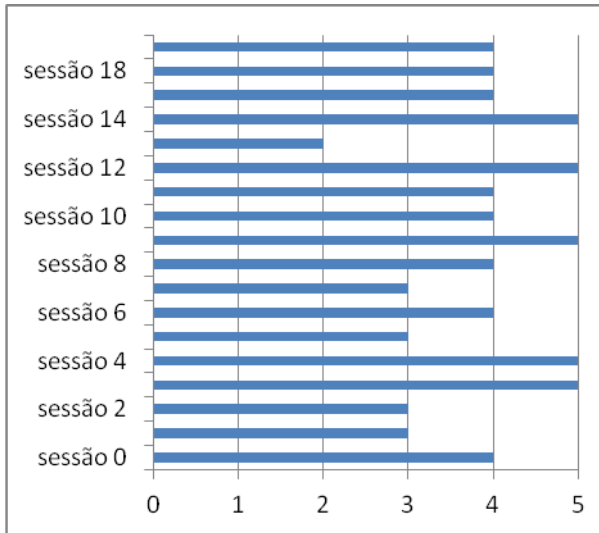
**Tempo de reação ao longo das sessões**



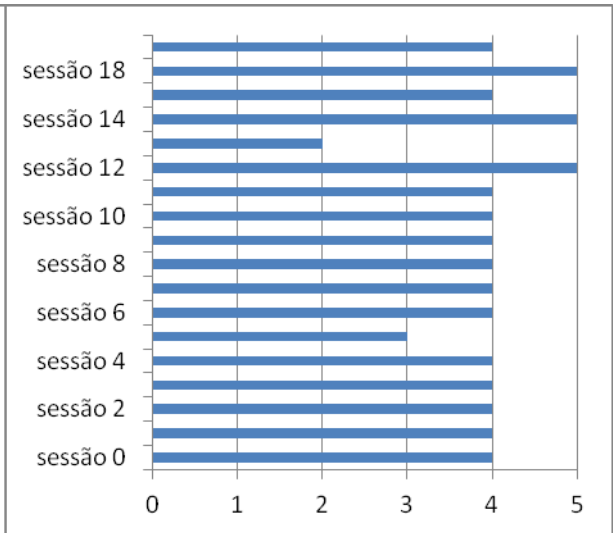
**Comunicação ao longo das sessões**

**Aluno G**

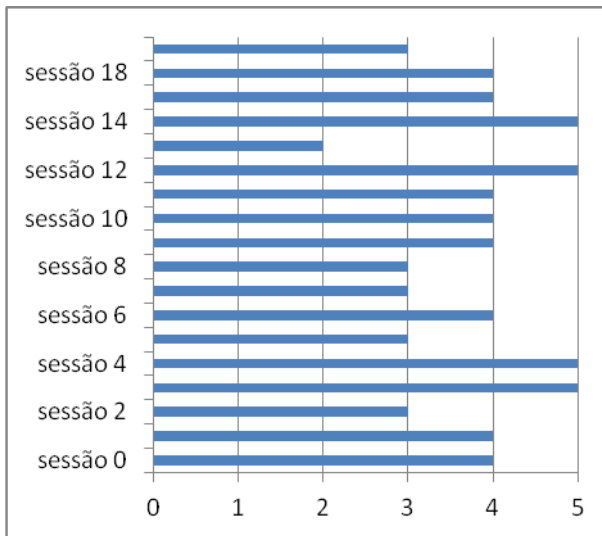




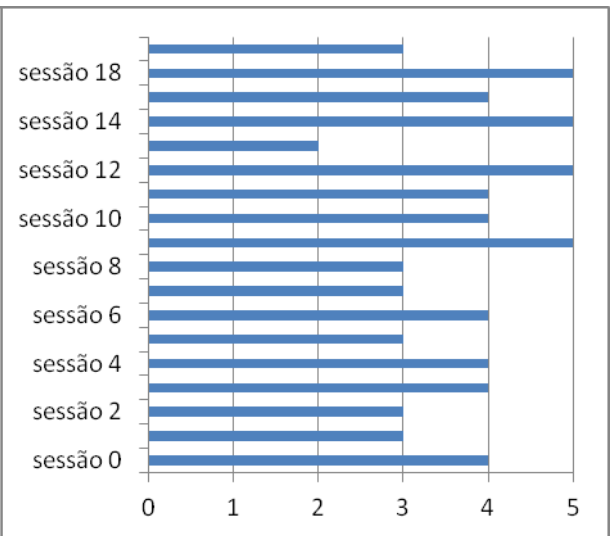
**Concentração ao longo das sessões**



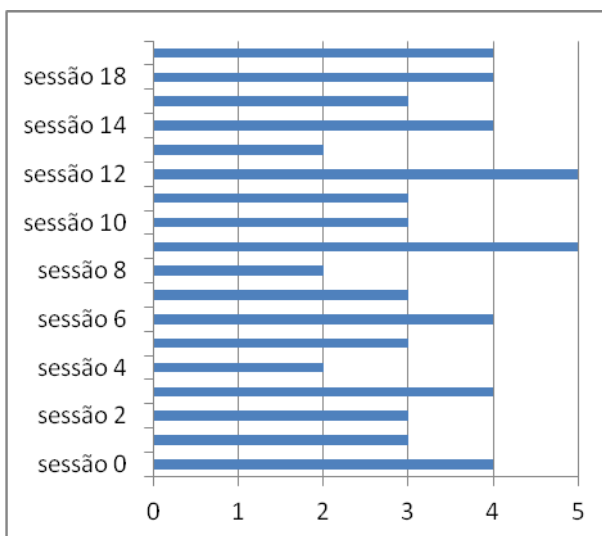
**Energia ao longo das sessões**



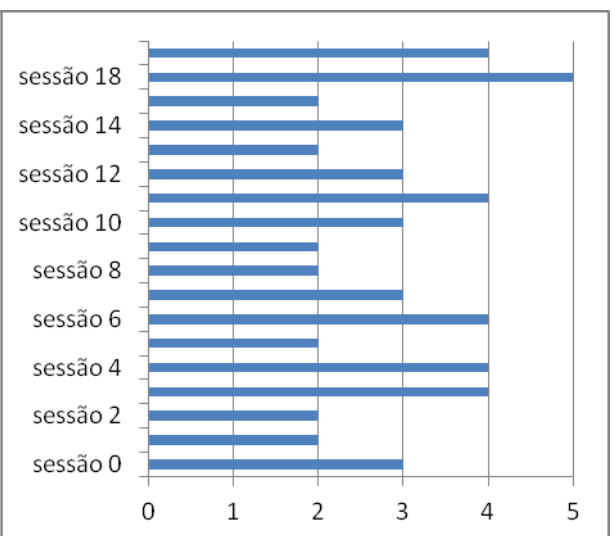
**Expressão facial ao longo das sessões**



**Persistência ao longo das sessões**



**Tempo de reação ao longo das sessões**

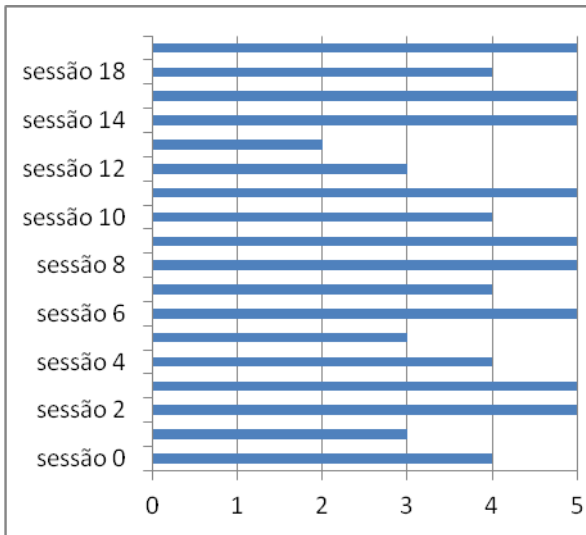


**Comunicação ao longo das sessões**

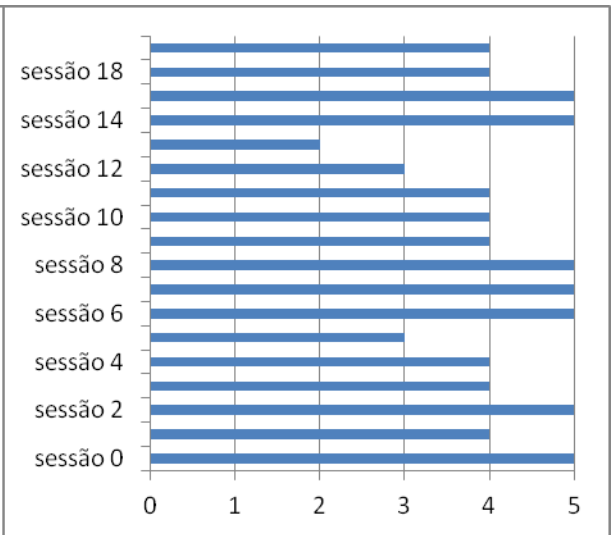


**Aluno Dv**

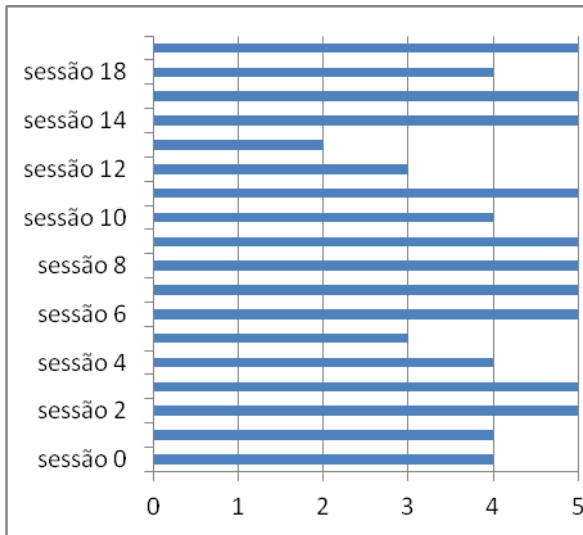




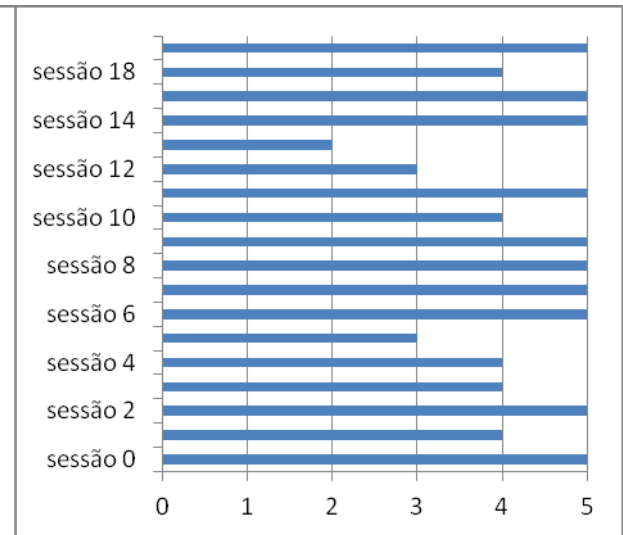
**Concentração ao longo das sessões**



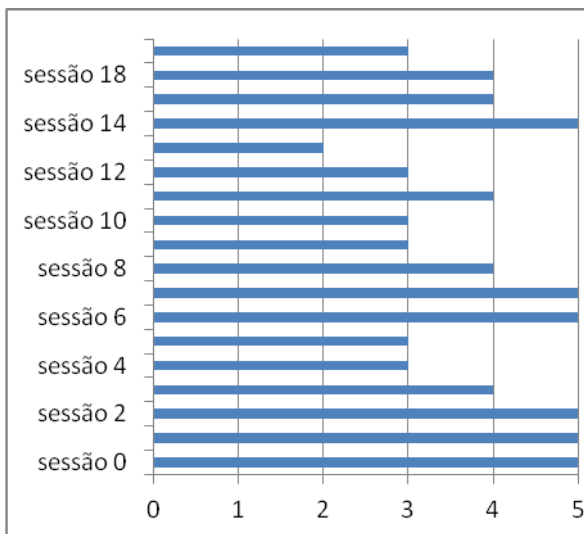
**Energia ao longo das sessões**



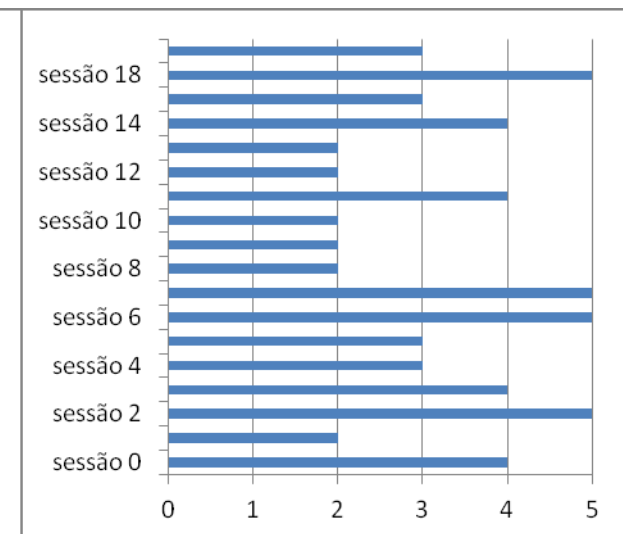
**Expressão facial ao longo das sessões**



**Persistência ao longo das sessões**



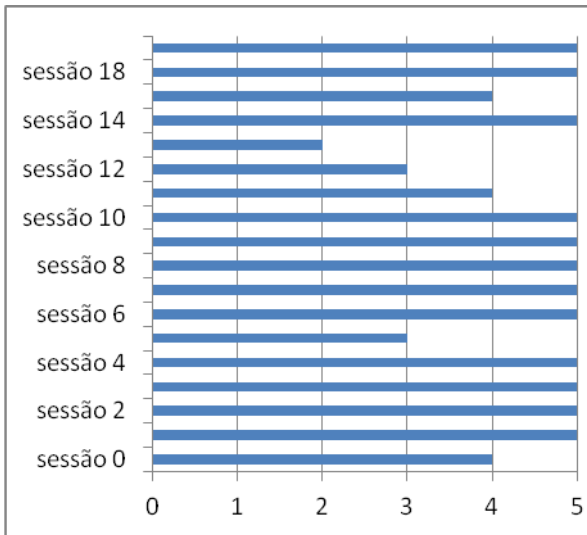
**Tempo de reação ao longo das sessões**



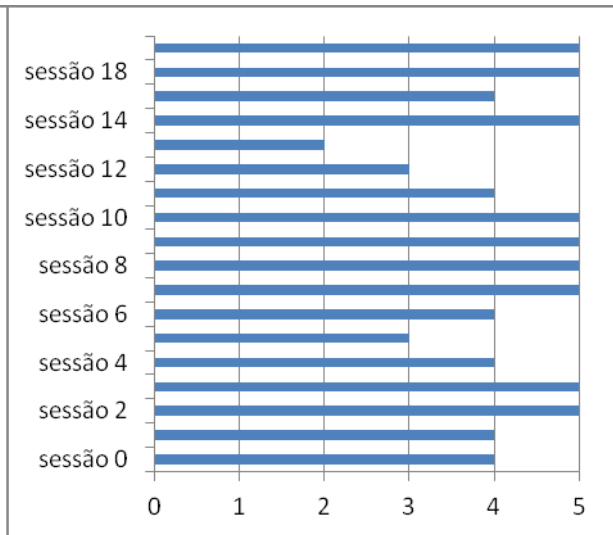
**Comunicação ao longo das sessões**

**Aluna A**

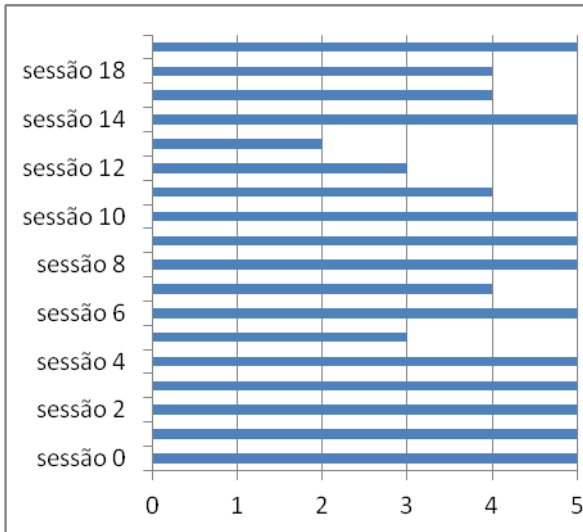




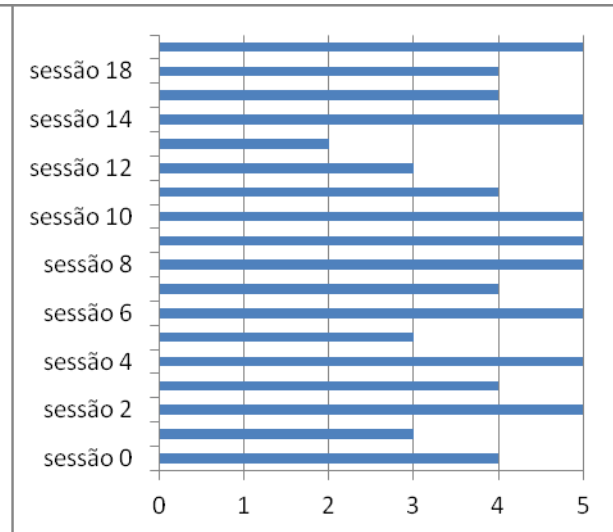
**Concentração ao longo das sessões**



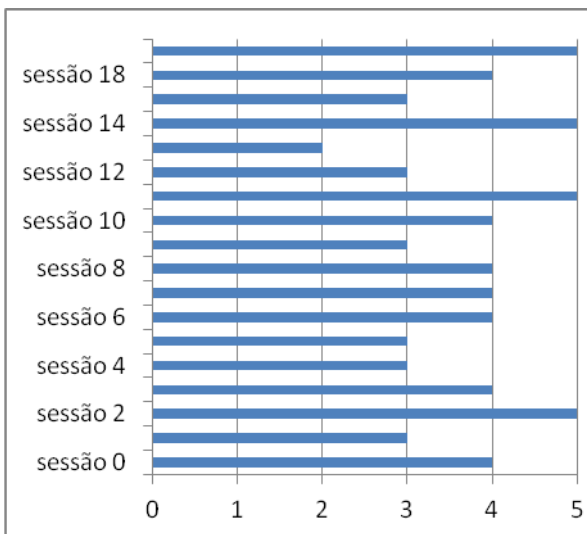
**Energia ao longo das sessões**



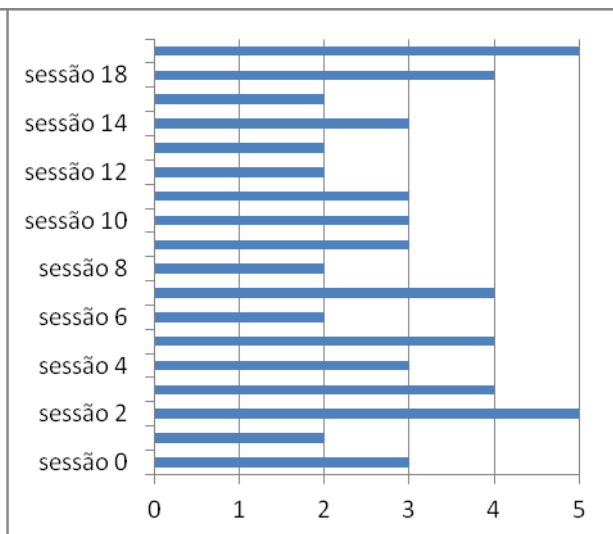
**Expressão facial ao longo das sessões**



**Persistência ao longo das sessões**



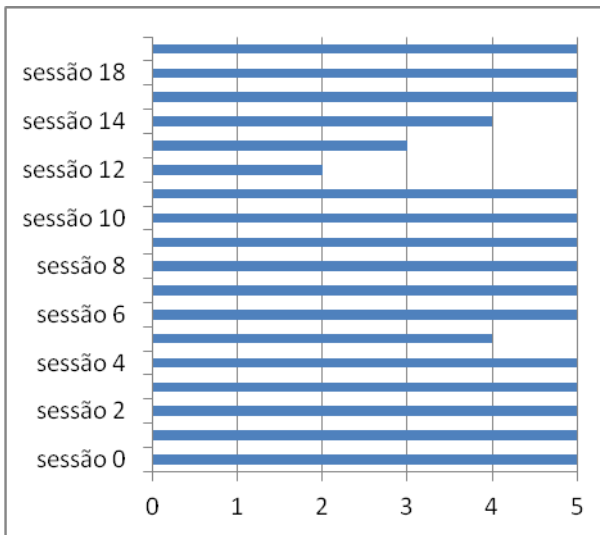
**Tempo de reação ao longo das sessões**



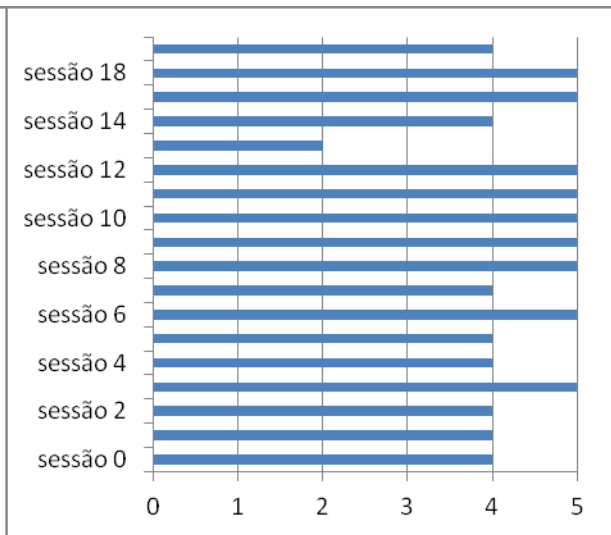
**Comunicação ao longo das sessões**

**Aluno L**

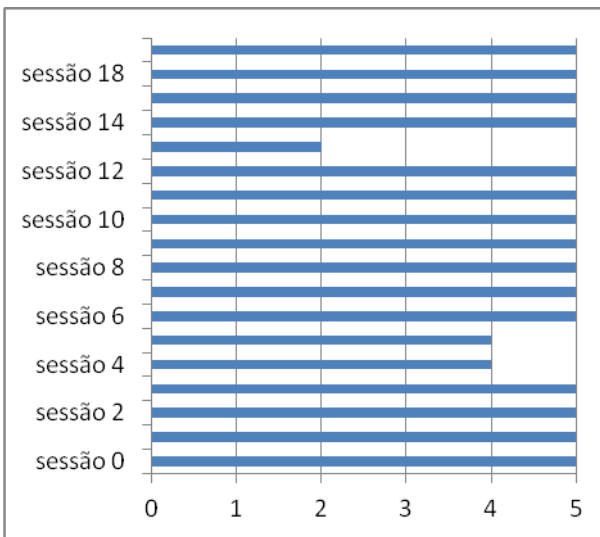




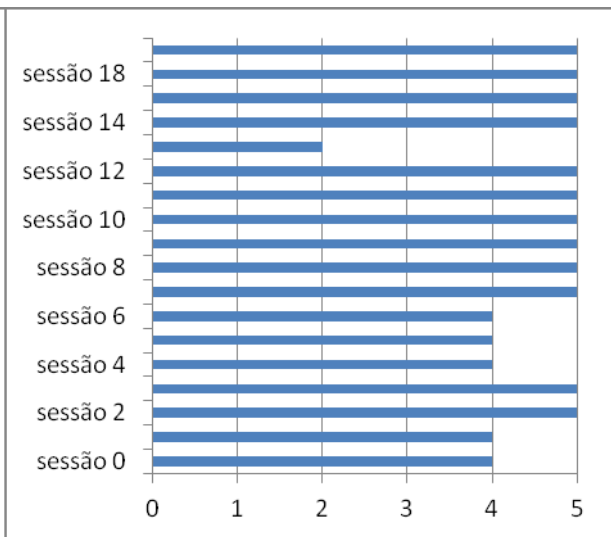
**Concentração ao longo das sessões**



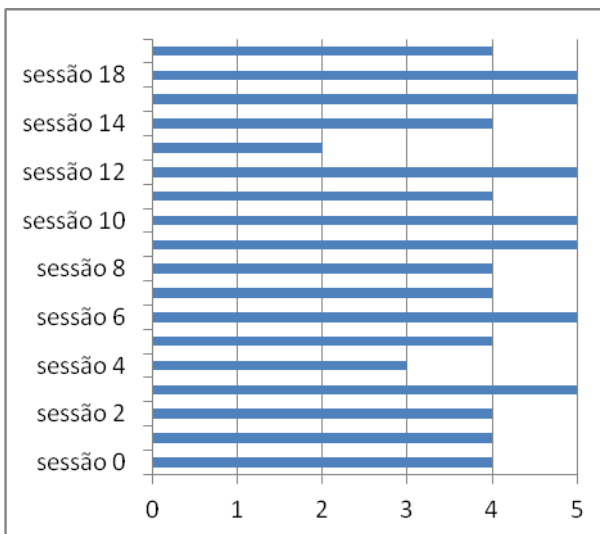
**Energia ao longo das sessões**



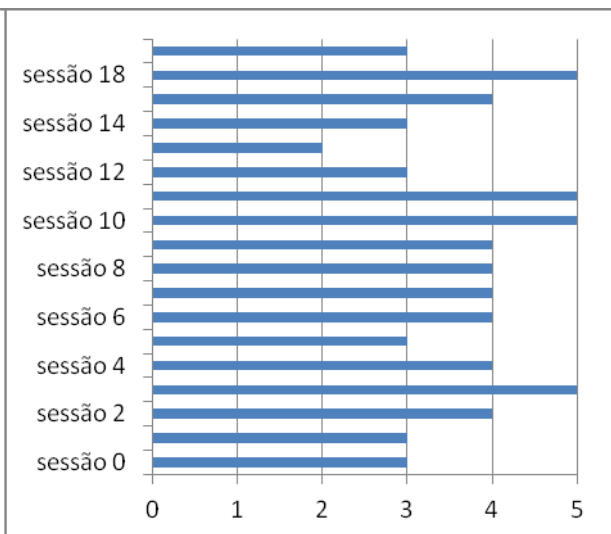
**Expressão facial ao longo das sessões**



**Persistência ao longo das sessões**



**Tempo de reação ao longo das sessões**



**Comunicação ao longo das sessões**

# **Anexo 9.4**

**Tabela com nível médio final de  
envolvimento por indicador**





### Níveis médios de envolvimento por descritor de cada sessão

Sessão	Concentração	Energia	Expressão facial e postura	Persistência	Tempo de reação	Comunicação
S0	4,38	4,25	4,62	4,12	3,75	3,38
S1	4,25	4	4,38	3,62	3,62	2,5
S2	4,12	4,12	4,38	4,12	3,75	3,75
S3	4,88	4,38	4,88	4,5	4,12	4
S4	4,62	4,12	4,5	4,38	2,25	3,38
S5	3,5	3,25	3,62	3,38	3,12	2,62
S6	4,88	4,25	4,62	4,5	4	3,12
S7	4,5	4,38	4,25	4,38	4,12	4,12
S8	4,62	4,5	4,38	4,25	3,38	2,25
S9	4,88	4,5	4,75	4,88	3,75	2,75
S10	4,75	4,5	4,75	4,75	3,88	3,25
S11	4,5	4	4,62	4,5	3,88	3,38
S12	4,12	4,25	4,38	4,5	4,12	2,88
S13	2,65	2,5	2,38	2,25	2	2
S14	4,88	4,75	5	5	4,38	3
S16	4,75	4,5	4,75	4,75	3,88	3,12
S18	4,75	4,75	4,62	4,75	4,25	4,25
S20	4,5	4,12	4,12	3,88	3,62	3,38
<b>Média final</b>	4,4	4,2	4,4	4,3	3,7	3,3



# **Anexo 9.5**

**Transcrições das entrevistas aos  
alunos**



## Alunos A e Dv

---

E – vocês recordam-se do projeto desenvolvido por mim quando vocês frequentavam o 4º ano de escolaridade?

A – sim

Dv – (acena com a cabeça que sim).

E – e em que é que consistia? assim em palavras muito simples/ numa frase pequenina /o que é que vocês acham que consistia o projeto?

Dv – na desigualdade humana/ nos direitos humanos/ direitos da sociedade+

E – A/ se não te lembrares de nada+

A – eu lembro-me só que não sei como hei de dizer/ a diferença entre as pessoas/ os direitos

E – e não falava nada sobre o ambiente?

A – sim+

E – Dv?

Dv – <SIL>

E – Não te lembrás?

Dv – (acena com a cabeça que não)

E – e em relação às atividades? recordam-se de algumas atividades que vocês fizeram?

A – o teatro +

E – do menino de todas as cores/ mais?

A – aquele jogo que nós fizemos no exterior+

E – do lixo? aquele onde tinham de separar lixo?

A – sim+

E – mais?

<SIL>

E – e mais? (dirigindo o olhar para o Dv)

<SIL>

E – lembram-se de mais alguma atividade?

<SIL>

E – nenhuma?

Dv (acena com a cabeça que não)

A - de pintar os azulejos+

E – muito bem+ e qual era a palavra escrita?

A – escola

E - <INT> exato

A – em várias línguas

E – e o que é que vocês aprenderam com essas atividades e outras no global?

Dv – que devemos respeitar as outras raças+

<SIL>

E – mais?

A –as diferenças+ os direitos que as pessoas têm

E – com este projeto vocês mudaram algum comportamento?

A – sim

E – o quê?

A – as atitudes com as outras pessoas de outra raça

E- e mudaram como? para melhor/ para pior? como? valorizaram as outras raças e culturas ou nem por isso?

A - sim

E – d?

Dv – sim

E- vocês lembram-se do título do projeto ?

A e Dv <SML> – sim

E - qual era?

A - do meu mundo vejo o outro e o seu mundo

E – é isso? (dirigindo-se para o Dv)

Dv – é+

E – e o que quer dizer? este título foi escolhido com um sentido+ qual será?

<SIL>

E – diz+ Dv+

<SIL>

A – as diferentes raças+ que temos que respeitar toda a gente e não só as pessoas que são da nossa cor+

E - uhm/ uhm / vocês lembram-se que veio cá à escola a mãe da C/ a avós/ os pais da I/ o avô do F// nós fomos às Filipinas?

A – sim

E – conseguimos ir como?

A – com a nossa imaginação

E – fomos lá com a nossa imaginação/ fomos com as informações que eles nos deram/ com as fotografias que apresentaram/ com os objetos que trouxeram/ ou seja aqui do sítio onde vivemos nós também podemos conhecer outras pessoas e a forma como vivem mesmo que seja muito distante/ porque nós percebemos um bocadinho como se viver na Guiné-bissau e nas Filipinas e nós não fomos lá/ pois não? nós podemos conhecer pelas fotografias que nos mostram pelas histórias que nos contam/ pelos testemunhos que nos dão+

E – e no projeto nós também falamos/ vocês não se lembram/ para além das línguas e culturas falámos do degelo que até fizemos uma experiência com a água que colocámos um pedaço de gelo no congelador/ numa estufa e à temperatura ambiente+ e fomos ver que o degelo//vocês lembram-se o que é o degelo?

A – é// é+

E – d fusão do gelo+

A – derreter

Dv - os pólos estão a derreter

E – exatamente/ a terra está a aquecer devido a poluição e está a provocar o degelo e nós falámos sobre isso e onde é que vocês acham que isso está a acontecer?

A – na Antártida

E – uhm+

A – no pólo norte/ nos sítios onde tem mais icebergs

D <INT> – é isso

E – e vocês acham que esse fenómeno+ nós falámos que ele afetava um povo que vivia no círculo polar Ártico/ no Pólo Norte

A <INT> - ai+

E - e até vimos como ele vivia/ como é que eles faziam a comida/ como se vestiam+ que era o povo inuit

A e Dv – isso (risos)

E – vocês acham que este degelo afeta só o povo inuit e os esquimós que lá vivem?

A e Dv – não

A – todos nós

E – a nós? porquê? nós estamos tão longe+

Dv – porque a temperatura aumenta

A – porque ao derreter/ fundir vai fazer inundações+

Dv <INT> - cheias

A – estragos

E – exatamente+ e agora+ nós falámos de um outro problema ambiental que afeta a Amazónia// vocês recordam-se de termos visto um vídeo sobre o que estava a acontecer

A <INT> - sim

E – e depois plantámos um carvalho porque chegámos à conclusão de que uma das soluções para a desflorestação era plantar árvores// e vocês acham que a desflorestação que está a afetar a desflorestação vai afetar só a Amazónia ou afeta também outros países?

Dv – outros países+

E – como?

Dv - por causa que + assim vai haver menos árvores para + que nos fornecem oxigénio

E – uhm+ muito bem/ A+ o que é achas? achas que é um problema que afeta todos /ou só as pessoas que vivem ali naquela zona// no máximo/ o Brasil e as pessoas que vivem ali à volta?

A – sim// acho que afeta o mundo tudo

E – então por que é que achas?

A – porque o ar/ o que circula no ar também vêm com aqueles lixos/ que vêm de lá

E – pois/ a poluição/ uma das causas da desflorestação é os incêndios e a poluição que eles provocam a poluição do ar

A – como aquilo que aconteceu no Japão +

E – exatamente// e vocês ah/ a desflorestação só existe na amazónia? só está a acontecer no Brasil?

A - não

Dv– em todo o mundo+

E – e em Portugal +

Dv <INT> - também

E – vocês sabem que a nossa floresta está a ser destruída/ e esses problemas ambientais / a desflorestação/ os tsunamis/ os terremotos/ os problemas ambientais que existem /vocês acham que afetam as línguas e culturas das pessoas?

<SIL>

E – ou não?

A – sim

E – como?

A – porque esses estragos vão destruir um bocado aquilo que as pessoas criaram+



E – uhm /uhm // que faz parte da sua cultura/ não é ?

Dv – vão ter que gastar mais dinheiro a resolver

E - e a língua? acham que afeta a língua que as pessoas falam?

A – sim/ porque vai matar muitas pessoas + e pode haver só uma parte desse sítio que fale essa língua e depois essa língua fica esquecida

E – também pode acontecer isso/ exatamente

Dv – e também vai afetar as pessoas que iam de férias por exemplo para esse sítio que está destruído e podem não ir

E – e agora/ o que nós fazemos aqui em Portugal afeta os outros países?

<SIL>

Dv – sim

E – porquê?

A – é como na Amazónia+

E – sim/ se o que eles fazem nos afeta a nós /o que nos fazemos

A – <INT> também vai afetar

E - também os afeta a eles / em termos ambientais o que nos afeta a nós/ vai rapidamente afetar

Dv – <INT> todo o mundo

E – vocês acham que podem fazer alguma coisa para ajudar a diminuir os problemas ambientais como a poluição/ o aquecimento global/ a poluição mas também problemas sociais como a desigualdade a pobreza+ vocês acham que podem fazer aqui alguma coisa para ajudar pessoas de outros países que sofrem esses problemas?

A – sim

Dv – sim/ se não deitarem lixo para o chão+ se não deitarem por exemplo cigarros + os cigarros muitas vezes foram um incêndio+ os cigarros

E – exatamente

Dv – e as fogueiras

E - é uma das coisas que temos de ter cuidado

A – temos de ter contentores do lixo em que podemos separar devemos dizer/ que não ponham lixo para o chão mas também incentivar as outras pessoas para não o fazerem

E – e em relação a alguns problemas como por exemplo/ a pobreza? nós vimos que havia muitas pessoas em África que sofriam de falta de água/ falta de recursos/ bens/ eles estão um bocadinho longe de nós/ mas vocês acham que é possível fazer alguma coisa para os ajudar aqui?

<SIL>

E – pessoas na África/ na América/ na Ásia que sofrem problemas como terremotos/ tsunamis e que ficam com tudo destruído/nós podemos ajudá-las de alguma maneira?

Dv – sim/ por exemplo de mês a mês levar alguns alimentos

A – ajudar naquelas instituições que dão coisas para África

Dv – ajudar no desenvolvimento do país para depois ser mais fácil ter água e isso tudo

E – muito bem para ser mais fácil eles reconstruírem e desenvolver-se / e agora em relação por exemplo à água? vocês já falaram de muitas coisas // tu (dirigindo-se a A) dos resíduos sólidos domésticos e tu (dirigindo-se a D)/ da floresta e como devemos protegê-las/ e em relação à água não há nada que nós possamos fazer no nosso dia a dia?

Dv – não gastar tanta água

A – nós quando tomamos banho/ quando nos estamos a ensaboar devemos fechar a água e+ quando estamos a lavar os dentes também+ e nunca deixar a água a pingar+

E – e por que é que é importante poupar água?

Dv – porque + ela+ quando+ se ela desaparecer depois morremos todo

E – mas há muita água no oceano+

A – mas não é potável

Dv – mas 97% é de água salgada e só 3% é que é de água doce

E - exatamente/ a água potável está a escassear/ e acham que é importante proteger a biodiversidade? a biodiversidade é o conjunto de animais/ plantas e seres vivos que existem na Terra+ será importante protegê-los?

A e Dv <SML> – sim

E – porquê?

Dv- porque os animais e plantas e isso tudo também nos fornecem alimento

A – e oxigénio e bens essenciais par vivermos

Dv- alguns animais destroem assim parasitas+ que também são úteis

E – exata mete+ o mundo seria melhor se todas as pessoas falassem uma só língua?

A – não

Dv – não

E – não era melhor/ mais fácil?

A – <INT> não

E – falávamos todos só uma língua e entendíamos-nos todos/ então porquê? porquê é que vocês acham que não era uma boa solução?

A – porque assim não íamos conhecer novas culturas/ novas línguas

Dv – e assim para organizar um país tínhamos 10 milhões de pessoas

E – então e não era mais fácil de todos falássemos a mesma língua?

Dv – não

E – e aprender línguas é importante?

A e Dv <SML> – sim+

E – para quê?

Dv – se trabalharmos lá fora precisamos de saber as línguas // o inglês / e isso+

A – para nós podermos comunicar com outras pessoas/ descobrir coisas novas+

E – nós falámos de alguns grupos/ povos minoritários/ povos que são compostos por um pequenos grupo de pessoas/ que não são milhões como nós e como outros países e que têm uma cultura própria e uma língua própria vocês lembram-se de alguns desses países/ povos/ desculpem/ que nós falámos?

Dv – aquele da Antártida

E – o povo inuit+

<SIL>

E – não se lembram de termos falado de um povo que vivia na Amazónia

A – ai+

E – até vimos um power-point a vida de iracema uma menina que vivia na tribo

A <INT> – ah/ sim+

E – o povo munduruku

E – e o F/ por exemplo/ o povo cigano/ acham que pertence a um grupo maioritário ou minoritário?

A e Dv <SML> – minoritário

E – minoritário// o povo cigano está em minoria no nosso país e no mundo todo

A – muitas vezes também são excluídos+

E – exatamente/ são alvos de muita exclusão e vocês acham que essas línguas também são afetadas por problemas ambientais? as línguas das pessoas/ faladas por grupos minoritários?

A e D <SML> – sim

A – foi aquilo que dissemos há um bocado/ ao afetar as pessoas

D <INT> - aos ciganos também

E – o degelo que está a afetar o Círculo Polar Ártico / aquelas pessoas será que vão poder viver lá por muito mais tempo?

A e Dv <SML>- não

E – certamente que não e +

Dv – porque aquilo vai ficar lá muito quente também

E – a temperatura vai aumentar/ o gelo vai fundir e elas não vão poder lá viver certamente e vão ter que ir para outro sítio// acham que se elas forem para outro países/ Canadá/ Dinamarca/ países que ficam lá mais perto acham que elas vão falar o inuit/ vão-se vestir da mesma forma/ ter as mesmas tradições?

A – não/ vão andar com aqueles casacos

E – e então vão perder o quê?

A – a sua cultura

E – e a sua língua/ vão começar a falar outras línguas e a pouco e pouco acabam por perder a sua cultura e a sua língua

Dv – porque é uma minoria

E – porque é uma minoria/ assim como o povo munduruku se sair da Amazónia porque ela está a ser destruída e for para outras cidades do Brasil onde se fala o português/ acham que vão continuar a falar munduruku?

A e Dv <SML> - não

E - acham que vão continuar a vestir-se da mesma forma/ a brincar da mesma forma?

A e Dv <SML> - não

E – e por que é então importante preservar as línguas faladas por essas pessoas?

A – porque perdemos a sua língua+ os seus saberes+ culturas+

E – (dirigindo-se para Dv) – então porque é importante proteger línguas que são faladas por pequenos grupos de pessoas/ então se são faladas por poucas pessoas deviam ser esquecidas/ arrumadas e as pessoas aprendiam outra língua+

Dv – não/ por causa que/ assim também nós éramos portugueses e tínhamos de saber outra língua em vez do português+

E – vocês eram capazes de ser amigos de uma pessoa cigana/ negra/ ucraniana/ moçambicana?

A e Dv <SML> - sim

E - e de uma pessoa que falasse outra língua?

A – sim/ nós temos amigos assim

E – ah/ sim? (dirigindo-se para Dv)

Dv (acena que sim com a cabeça)

E - vocês/ vou agora expor uma situação e vocês vão depois dar opinião se concordam ou não/ na turma do Francisco existem duas crianças de etnia cigana que são muito simpáticas e divertidas/ mas o Francisco ouviu algumas coisas pouco simpáticas sobre o povo cigano e por isso achou melhor não ser amigo delas// concordam com esta atitude do Francisco?

Dv – não por causa que nem todas as pessoas fazem coisas más

A – não pois aquilo que ele ouviu pode ser sobre a etnia cigana

Dv <INT> – no geral

A - mas ele pode não ser como eles são/ como eles agem no dia a dia

E – muito bem porque às vezes nós sabemos que há pessoas más na nossa cultura e na cultura cigana+

A <INT> - senão não éramos amigos de ninguém

E – falamos no geral mas as pessoas não são todas iguais e se vocês fossem amigo do Francisco o que lhe diriam para o convencer a mudar de atitude? o que lhe diriam para ele mudar essa atitude?

Dv – dizia que nem todo o povo cigano é mau e faz asneiras

A – <INT> não agem assim como ele ouviu e que ele devia ser amigo outra vez dele

E – vocês recordam-se *da história que se chamava Igualim/Igualim/ existe outro menino igual a mim?*

<SIL>

E – e nessa história/ se calhar não se lembram quem era a personagem?

A – Igualim?

E – era o Martim// o Martim vivia em Igualim/ falava igualês e tinha um grupo de seis amigos mas um dia chegou à escola uma menina muçulmana que vinda da arábia// tinha uma língua diferente/ uma cultura diferente // todos os amigos do Martim quiseram ser seus amigos/ da Fátima / mas o Martim não// então o Martim começou a descobrir que afinal alguns deles/ os pais não falavam igualês/ ou não tinham nascido em Igualim/ tinham vindo de outros países/ do Brasil/ de Angola/ da Tailândia/ por causa de alguns problemas ambientais e sociais que havia nesses países como a guerra+

A – <INT> eram de diferentes culturas

E – eram de diferentes culturas// o Martim era o único que tinha nascido em Igualim e que os seus pais e avós também tinham nascido em Igualim e falavam todos igualês// e ele no final/ foi-se chateando com os seus amigos/ foi-os abandonando e no final ficou

sozinho porque não respeitava as diferenças dos seus amigos/ porque afinal eles não eram como ele// vocês concordam com a atitude do Martim?

A – não

Dv <INT> – porque senão nós não podíamos ter amigos de outros países

A – não porque ele tinha de compreender a situação deles/ que eles não tinham a culpa de não terem nascido em Igualim e que é bom ter amigos de outras línguas e culturas para aprender

Dv – <INT> trazem outras coisas/ outras tradições e jogos

E – na história também se contava que a Fátima trazia para a escola bolinhos diferentes feitos pela sua mãe e que os ensinava jogos diferentes e que os amigos estavam todos divertidos com isso / o Martim é que não achava piada nenhuma a isso // autor da história decidiu/no fim/ colocar o Martim sozinho na história // vocês se fossem autores da história/ mantinham o mesmo fim ou mudavam?

A – mudava

E – como é que mudavas?

A - deixava o Martim começar a conhecer as novas culturas e novas línguas deles e achar que era bom aprender novas coisas/ novos jogos/ comidas/ novos saberes

E – (dirigindo-se para Dv) e a tua opinião?

Dv – deixava o Martim perceber que os amigos dele não podem ser só de Igualim que ele tem de ter amigos de outras culturas

E – então ele ia mudar ou não?

A e Dv <SML> - sim

E – agora a última questão/ imaginem se vocês fossem o dono do mundo que direitos consideravas importante para todos os seres vivos do planeta terra/ vocês fizeram nesta sessão sobre os direitos humanos em que se fossem donos do mundo ou surgisse um planeta novo quais seriam os dez direitos que vocês consideravam ser importantes que todos os seres vivos/ animais e plantas deveriam ter? na altura nós fizemos dez agora eu só peço cinco+ está bem? se vocês quiserem podem escrever ou pensar um bocadinho de depois dizer oralmente/ vocês é que sabem+

<SIL>

Dv – o direito ao respeito pelas outras raças

A – igualdade entre as pessoas

Dv – ter as mesmas condições que os outros povos

A – os mesmos tratamentos

<SIL>

A – direito a viver+ direito a comer/ ter comida+ direito a brincar

E – pronto/ já tens os cinco

Dv – uhm+ direito+ direito a ser respeitado

<SIL>

E – se não achares importante mais nenhum+ t é que sabes+

<SIL>

E – pronto então estão todos.. obrigada por terem participado na entrevista

## Alunas D, CL e FO

---

E – recordam-se do projeto desenvolvido por mim quando vocês andavam no quarto ano?

FO – sim

D – sim

CL – sim

E – se pudessem descrever em poucas palavras/ numa pequena frase/ em que é eu consistia o projeto?

CL – consistia apenas numa aula por semana/ não era?

E – uhm /uhm

CL – nós aí aprendíamos mais sobre o mundo e sobre as culturas de outros países

D – se não me engano até fizemos uma peça de teatro meninos de todas as cores

FO – que as outras pessoas só por terem outra raça não são diferentes de nós+ ah // aprendemos coisas sobre os outros países ah...

CL – e também aprendemos que apesar de sermos todos humanos somos todos diferentes... somos todos diferentes mas todos iguais

E (dirigindo-se para D) – e tu/ o que é que tu aprendeste? ela já passou para essa pergunta // assim no geral/ o que é eu aprendeste com o projeto?

D – aprendi que nem todos somos... todos temos raças diferente mas por dentro somos todos iguais

FO – aprendi a respeitar as outras pessoas // ah... que elas só por serem de outra maneira são iguais a nós

E – e agora atividades// que atividades se lembram de termos feito neste projeto?

FO – eu lembro-me de termos pintado uns azulejos a dizer a palavra escola em várias línguas que existiam no mundo+

C – lembro-me de um jogo que fizemos sobre a reciclagem que os meninos ficaram muito chateados quando perderam e no final disso plantámos uma árvore

E (dirigindo-se para D) – e tu lembras-te de mais alguma para além do teatro?

<SIL>

E – não te lembras de mais nenhuma?

<SIL> (D acena com a cabeça negativamente)

E – e com este projeto vocês mudaram algum comportamento/ mudaram alguma atitude?



D – aprendi a respeitar os outros melhor

CL – não sei/ quando eu vi os outros a falarem... por exemplo/ no trabalho da minha mãe há alguns a falarem várias línguas/ que vão para lá viver/ há um egípcio... estrangeiros e quando eu os ouvia a falar pensava que aquilo era muito esquisito/ era tipo fora do normal mas com esse trabalho eu aprendi eu se calhar eles / quando olhavam para mim e me viam a falar/ também pensavam que eu era fora do normal

FO – eu aprendi a respeitar as pessoas que não eram da minha raça eu tinha medo por causa que elas eram diferentes de mim

E – e passaste a ter mais medo ou ficaste sem medo?

A – fiquei sem medo nenhum

D – os meus pais estavam sempre a julgar as pessoas por terem cores diferentes e eu comecei sempre a dizer mãe/ não julgues as outras pessoas pela aparência... <IND>

E – vocês lembram-se do título do projeto?

FO – do meu mundo vejo o outro e o seu mundo

<SIL>

E – É isso?

D e CL <SML> – sim

E – o que eu queria dizer... ah... este título foi escolhido por uma razão... podia ter sido outro... qual terá sido a razão?

CL – quer dizer que nós do nosso lugar víamos as pessoas que estavam em todo o mundo

FO – quer dizer que do nosso mundo vemos pessoas diferentes de nós no outro mundo

<SIL>

E – (dirigindo-se para D) – do meu mundo vejo o outro e o seu mundo/ o que querera dizer?

<SIL>

D – quer dizer eu do meu mundo eu vejo o outro/ e o mundo de cada pessoa// cada pessoa pode imaginar o seu mundo

E – e agora nós para além das línguas e culturas também falamos no projeto/ que vocês agora não se lembraram do ambiente e de alguns problemas ambientais nos íamos viajando por cada continente e íamos abordando uma língua e cultura de um povo /e depois de problema ambiental que afetava aquele continente mas também outros países

CL <INT> – as causas e consequências... eu lembro-me disso....

D – escrevemos numa folha as causas e consequências

E – nesse caso foi sobre a desflorestação mas também abordámos outro problema que foi o degelo / que está a acontecer por causa do aquecimento global da terra // sabem o que é o degelo?

D/ CL e FO (SML) – sim+

E – onde e que esse fenómeno está a acontecer?

CL – na Antártida+

FO – no Pólo Norte+

E – só lá?

D – não/ noutros países

E – países que quê?

FO – frios+

CL – gelados+

E – isso está a acontecer em países gelados e cá em Portugal não há gelo/ esses fenómenos vão afetar o nosso país? ou a África ou o Brasil?

CP – não

FO <SML> – sim

E – então temos opiniões diferentes vamos ouvir a opinião de cada uma

CL – nós somos países quentes e por exemplo... o único problema que pode acontecer mas acho eu não é eu o gelo ao derreter pode formar mais água/ não é formar é surgir mais água mas isso acho eu não nos vai afetar

E – mas a FO acha que sim...

FO – eu acho que sim porque o nosso país é mais quente e acabam por aquecer ainda mais /e a água com a fusão do gelo pode formar mais água /e atingir o nosso país

E – pois nós somos um país à beira-mar e a água vai...

FO – <INT> andar para a frente

E – D/ a tua opinião? já temos um sim e um não...

<SIL>

E – e achas eu vai afetar o nosso país ou não?

D – Eu acho que sim e... pronto... é assim /se o gelo fundir há muita percentagem de água salgada e pouca percentagem de água doce e então quer dizer eu se há muita percentagem de água salgada/ ainda vai ficar com mais...

E – pois porque os glaciares são reservas de água doce e isso afeta o nosso país/ D?

D – afeta vários+

E – então explica

D – o nosso país é rodeado por água... isso pode afetar...

CL <INT> – eu agora estou a pensar e afeta porque assim então se os glaciares/ icebergs/ são constituídos por água doce essa percentagem vai descer e a água é o nosso bem e sem água não há vida

E – e falámos de outros problemas que vocês há um bocadinho falaram // sobre as causas e consequências da desflorestação e falamos da desflorestação quando explorámos a América do Sul/ porque falámos que a amazónia está a ser atingida por esse problema// mas vocês acham eu é um problema que está só a acontecer lá/ ou está a acontecer um pouco por todo o mundo?

CL – por todo o mundo

D e FO <SML> – em todo o mundo+

D – principalmente cá em Portugal... muitos incêndios e pessoas a poluir cada vez mais as florestas e +

CL – eu tive de fazer um trabalho de moral e lá tinha de falar dos comportamentos do homem quanto ao animal /mas eu lá falei de todos os comportamentos dos humanos e lá eu mesmo escrevi que o humano tem mais capacidades que os animais mas o humano/ alguns humanos... quase todos/ comportam-se como bichos que não conseguem pensar antes de cometer as asneiras// se você quiser eu depois envio-lhe o texto+

E – muito interessante/ se quiseres dou-te o meu e-mail e envias-mo

Cl – é um pouco triste

E – é triste?

Cl – é para sensibilizar as pessoas....

E – e o que o homem está a fazer / é mesmo triste... e vocês acham eu o problema da desflorestação acontece em outros países mas mesmo que só acontecesse na amazónia vocês acham que ia afetar outros países?

Cl/ D e FO <SML> – sim+

E – porquê?

FO – porque as árvores libertam oxigénio/ e o oxigénio anda por todo o planeta /então assim podia nos afetar

CL – é isso/ mas também não é só isso/ a amazónia é a maior floresta da planeta e muitos alimentos/ alimentos não sei se calhar provêm desta floresta e cada vez põem os animais em vias de extinção

E – Então/ achas que afeta ou não? (dirigindo-se para D) se não souberes explicar podes dizer/ não há problema+

D – não sei...

E – e esses problemas/ como o degelo e a desflorestação mas outros como os tsunamis/ furacões/ os vulcões/ quando entram em erupção/ tornados/ tempestades/ será eu eles afetam as línguas e culturas das pessoas?

FO – sim

E – como?

FO – porque por exemplo/ se houver um terremoto num país e for muito forte pode matar muitas pessoas e nesse país pode-se utilizar uma língua eu é muito rara/ e depois essa língua pode extinguir-se

E – C?

CL – é a mesma opinião que ela...

E <INT> – mas imaginemos que fosse um problema ambiental que não matasse muitas pessoas/ assim como uma seca ou a desflorestação/ e o povo que lá vive não morre mas tem que ir viver para outro lugar/ outro país... o que é que vocês acham/ isso vai afetar a sua língua e cultura ou não?

CL – a língua afeta porque eles depois começam a aprender outras línguas

D <INT> – e esquecem a sua

CL – e a cultura são iguais// a cultura provém de muitas coisas... da natureza/ porque há coisas que só nascem lá porque ou há lá mais sol ou um clima mais ameno e isso vai tudo há vida...

D – eu acho eu sim porque se uma pessoa muda de país vai esquecer... tem a sua língua mas depois esquece-se como fala e vai começar a falar outra e depois/ por exemplo/ nunca mais fala a sua...

FO – se calhar as culturas das pessoas que vão mudar podem ser completamente proibidas nesse país/ para onde as pessoas vão mudar

E – exatamente/ é que/ infelizmente/ ainda há alguns países que ainda proibem as pessoas de terem a sua própria cultura... e nós já vimos que o que acontecesse em outros países/ o que outros regiões do mundo fazem no afeta e o eu nós fazemos também pode afetar outros países e povos eu ficam distantes de nós?

FO e D (SML) – sim

E – eu quero é saber como/ ou porquê?

FO – 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

CL – outra coisa que meti naquele tal texto é eu o nosso país é muito.... quando vê desgraças/ por exemplo/ na televisão/ não na minha família/ mas em vários sítios que se ouve... há aquele país tem de mudar mas não pensam que para eles mudarem nós temos primeiro que mudar/ tomar uma atitude e mudarmos nós primeiro

D – eu acho eu via afetar porque a gente polui e como a FO disse se nós poluirmos... por exemplo se vier cá alguém a Portugal e vir que ele está poluído pensa/ então se isto já está poluído vou poluir ainda mais... ah... ai... não sei a palavra...

E – como disse a CL nós temos de começar a mudar nós... primeiro... não é? então o que é que nós podemos fazer para ajudar a mudar esta situação/ ou seja ajudar alguns países que sofrem de problemas ambientais graves ou sociais como a pobreza e desigualdade? nós podemos fazer alguma coisa para ajudar esta situação global?

D – sim

E – o quê?

D – fazer as pessoas ver... ver o que provoca... ah... fazer as pessoas ver porque não se deve poluir

E – exato mostrar às pessoas/ sensibilizar/ continua...

D – e podíamos também telefonar para um jornal/ e colocar tipo uma notícia de primeira página a dizer para as pessoas deixarem de poluir e não só... também deixar de fazer os incêndios e/ / pronto...

E – FO?

F – acho eu devemos sensibilizar as pessoas mostrando-lhes coisas eu estão a acontecer no nosso país e também há uns grupos de pessoas que eu ainda no domingo fui à igreja e... um grupo de pessoas eu acho eu é agora em julho eu vão para Moçambique ajudar as pessoas

E – essas vão ajudar a resolver um problema que não é ambiental/ é social... CL?

CL – eu também tinha escrito no meu trabalho que eu acho.... as pessoas já estão demasiado informadas... isso está afixado em montes de sítios/ várias coisas/ na internet/ no youtube/ só eu as pessoas

D <INT> – não ligam

CL – as pessoas leem aquilo mas as pessoas não param e não pensam em mudar... veem aquilo só como uma decoração / só.... não levam aquilo a....

E <INT> – e é possível fazer alguma coisa para mudar um bocado isso? o que é que seria possível ou não há nada a fazer?

<SIL>

CL – é assim/ eu acho que as pessoas deviam começar todas a mudar e depois sabe-se lá se as outras pessoas não viam e também seguiam o que as outras faziam

E – e agora vocês o que é que vocês podem fazer para proteger o ambiente? agora ou no futuro?

FO – por exemplo/ na escola quando tivermos a comer alguma coisa não atirar lixo para o chão/ não...

D <INT> – não estragar comida por exemplo/ se jantarmos e deixarmos alguma comida no prato reaproveitar essa comida

E – uhm /uhm... CL?

CL? – Por exemplo a roupa... eu tenho muita roupa que já não me serve e até por exemplo/ o meu carrinho de bebé/ claro que eu gostava de guardar para recordação mas quando a minha mãe me falou naquela coisa de mandar para os outros países/ eu disse a minha mãe então para ela levar// e outra coisa sobre a poluição... há um erro eu que cometo muito que e muitas vezes eu deixo uma torneira aberta... e depois quando a minha mãe me diz/ ah/ mas tu deixaste uma torneira aberta/ ou o frigorífico aberto eu digo foi só hoje /e no fim dos dias quase que foi todos os dias

E – foi muitos foi só hoje/ e repara tu que és uma pessoa sensibilizada cometes esses erros todos/ agora imagina as pessoas que não são sensibilizadas ainda cometem muito mais porque é muito difícil mudar os nossos hábitos

CL – muito difícil/ não é só falar

D – professora/ estávamos a dizer que as pessoas mandam roupa para outros países // eu fiz um trabalho cá na escola que foi um... arranjar livros e mandar para Timor-Leste/ nós arranjámos os livros e ainda hoje eles estão na biblioteca

E – e isso é um bocadinho mau...

D – pois porque estivemos uma data de tempo/ de horas a fazer os cartazes/ a ir às turmas comunicar e depois no final de tudo/ do nosso trabalho/ os livros não foram...

E – mas vocês vejam com os vossos diretores de turma por que é que os livros não foram enviados porque às vezes pode ter sido por falta de dinheiro para os levar/ porque não há dinheiro para pagar um contentor

D – não é isso/ a professora é que nos disse que ia uma pessoa lá/ de propósito

E – mas se for só uma pessoa não pode levar muitos livros na mala

D – e depois nunca mais soubemos de nada/ o ano acabou/ fomos de férias e quando chegámos cá/ encontrámos os livros na biblioteca

E – Se calhar era melhor falares com a tua professora... vocês já falaram de algumas coisas mas não falaram da água...

(ouve-se som da campunha da escola)

E – é para sair ou para entrar?

FO – é para sair

E – pronto/ então vamos despachar... vocês acham que é importante proteger as plantas e os animais/ a biodiversidade?

FO – sim/ porque as plantas dão-nos oxigénio

E – e os animais? porque é importante proteger os animais que estão em vias de extinção?

D – porque cada vez há menos animais em Portugal/ e nós devemos protegê-los... cada vez há menos tartarugas e ursos-polares...

CL – eu vi um documentário quando estava a fazer aquele texto e fui a um blog sobre uma baleia/ era o nome do blog e depois havia uma parte em que dizia não é incrível/ como é que é possível um animal que havia muito no Brasil e agora passado menos de um ano já está em extinção+

E – e o mundo seria melhor se falássemos todos uma só língua?

FO – não/ porque nós precisamos de saber mais sobre as outras pessoas e como elas são diferentes na raça /também podem ser diferentes na língua

D – não/ porque se fossemos para outro país e se lá só falassem uma língua só nós não conseguiríamos aprender muito

E -CL?

CL – 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 eu era mau porque temos sempre de aprender com as culturas dos outros/ e não podemos tentar viver só na nossa

E – e aprender línguas é importante?

D/ FO e CL <SML> – é+

E – para quê?

CL – para futuros trabalhos ou futuras viagens/ futuras aventuras/ coisas que podem acontecer

D – se nós formos para um trabalho lá podem apenas falar uma língua e nós temos que estudá-las todas

E – todas não que são muitas/ são cerca de seis mil/ mas algumas

D – tipo o inglês/ o francês/ o espanhol

CL – A língua universal/ o inglês

E – é agora mas não sabemos se será sempre

CL – agora vai ser o espanhol

FO – cada país tem praticamente a sua língua/ se formos para outro país /esse país vai ter uma língua diferente e se tentarem falar para nós/ nós não vamos perceber nada do que eles estão a falar

E – vocês acham importante preservar línguas eu são faladas por pequenos grupo de pessoas/ povos minoritários?

FO – sim+

D – acho+

CL – sim+

E – porquê?

CL – eu acho importante porque temos sempre de preservar as culturas dos outros porque foi com aquela língua que eles aprenderam/ foi com aquela língua que eles nasceram/ eles falaram de tudo da cultura deles

E – vocês eram capazes de ser amigos de uma pessoa negra/ cigana/ ucraniana/ moçambicana/ que falasse outra língua?

CL – sim+

FO – sim+

D – sim/ não podemos julgar as pessoas só pela aparência

CL – eu sei que não devemos julgar as pessoas pela aparência/ mas eu vou ser verdadeira talvez... mas ia-me custar um pouco a habituar

E – habituar a quê? a uma pessoa que é de uma cor diferente/ ou a uma pessoa que fala uma língua diferente?

CL – as duas... porque por exemplo/ a pessoa ia ser muito gozada e eu não me ia sentir bem com isso

E – ia ser gozada porquê?

D – por ter um aspeto diferente

E – agora vou-vos expor uma situação e vocês vão depois dizer se concordam ou não com esta atitude... na turma do Francisco existem duas crianças de etnia cigana que são muito simpáticas e divertidas/ mas o Francisco ouviu algumas coisas pouco simpáticas



sobre o povo cigano e por isso achou melhor não ser amigo delas// concordam com a atitude do Francisco?

D – não

FO – não

CL – não

E – e se fossem amigas do Francisco o que lhe diriam para o convencer a mudar de atitude?

FO – que os ciganos é um povo/ é uma raça que eles têm mas que são na mesma humanos mas eles podem ser assim/ podem ter atitudes diferentes de nós/ podem ter... às vezes há pessoas eu penso que os ciganos são maus mas eu acho eu não porque apesar de haver aqui alguns eu sou amiga deles/ falo para eles como se eles fossem meus amigos da minha raça

D – há aqui um senhor já de idade que faz cestos e é um homem trabalhador e ganha dinheiro com isso

E – é o senhor A que veio à escola falar sobre a sua cultura

CL – pois veio

D – pois é/ aprendemos a falar algumas palavras em caló e em africano/ se não me engano

E – o crioulo de cabo verde foi com a mãe do V e da C

D – e a aprender a moer o trigo

CL – há muitas coisas que eu não gosto de ouvir na minha família/ porque por exemplo/ eles costumam dizer para não se meter com os ciganos/ e há uma coisa boa e simpática que o meu pai costuma dizer/ que é ninguém se mete com os ciganos porque onde vai um vão todos e isso quer dizer eu há união entre eles

E – só faltam duas perguntas para vocês irem embora... na primeira sessão nós começamos por contar uma história que era Igualim/ Igualim/ existe alguém igual a mim// falava sobre um menino chamado Martim/ que vivia em Igualim/ falava igualês e tinha um conjunto de seis amigos // até que um dia chegou à escola uma menina muçulmana que vinda da arábia/ chamada Fátima / por causa da guerra // os seus colegas começaram a gostar muito delas e quiseram ser seus amigos/ mas o Martim não achou correto porque ela não tinha nascido em Igualim/ nem falava igualês // e a pouco e pouco ele foi descobrindo que todos os seus amigos eu ele gostava ou os seus pais não falavam igualês/ ou não tinham nascido em Igualim e no final/ ele ficou sozinho... vocês acham que o Martim teve razão?

FO – não

D – não

CL – não

E – para o Martim para eles serem seus amigos eles tinha de nascer em Igualim/ falar igualês/ assim como os seus pais e avós...

D – então para isso tinham de ser iguais

E – então acham eu o Martim não tem razão/ porquê?

FO – eu acho eu ele não tem razão por causa eu... ah... ele sem saber os pais dos amigos deles eram de outra língua mas ele deve ter acabado por perceber que não são diferentes

E – e se fossem autores da história vocês iam manter o fim/ ou seja/ o Martim ficar sozinho ou iam mudar?

FO/ CL e D <SML> – mudar

E – mudar/ para quê?

FO – mudar para que ele fosse amigo deles/ e que ele tivesse percebido que os amigos dele eram filhos/ filhos de pais de outra cultura mas que não eram diferentes // ele gostava já dos seus amigos sem saber que os seus pais eram de outra língua+

CL – eu gostava... se fosse eu o autor/ claro eu fazia com que eles no final fossem amigos mas metia lá numa altura uma zanga e faziam com eu o Martim descobrisse que por exemplo/ a sua mãe também era de outra cultura /e aí os amigos deixavam todos de falar com ele e ele ia aprender uma lição/ e depois pedia desculpa a todos

E – D?

(deixou de gravar)

## Alunos L e G

---

E – recordam-se do projeto desenvolvido por mim quando vocês frequentavam quarto ano?

L – sim

G – sim

E – em que é que eles consistia? se o pudessem descrever em poucas palavras/ o que é que era?

L – estudar ah... várias... <IND>... tradições... sei que uma vez fizemos... que veio cá um senhor de raça cigana

<SIL>

E – (dirigindo-se para G) e para ti em que é que consistia o projeto?

G – fizemos tradições... assim sobre o nosso mundo também... estudámos o mundo e depois fizemos vários projetos sobre isso....

E – ok e atividades? há um bocadinho estavam já a falar de algumas atividades.... agora é que é momento de dizerem algumas atividades que se lembram de ter realizado

L – fizemos um teatro

E – <INT> do menino de todas as cores?

G – uhm/ uhm

L – um teatro do menino de todas as cores/ tivemos/ falámos sobre a raça cigana/ até veio cá um senhor que era o senhor A

G – também veio cá aquele senhor da...

L <INT> – e veio cá a mãe do V+

E – e a avó

L – da Guiné-Bissau

G – e aquele menina que tinha um pai que era chinês

E – a mãe/ a mãe que era das Filipinas

L – das filipinas/ lembro-me+

E – ainda se lembram qual era a língua que essa mãe vos veio ensinar? e que escreveu algumas palavras no quadro e que depois vocês até fizeram um diálogo com elas?

L – era... <SIL>

E – tagalo/ já não se lembravam? é normal... e agora o que é que vocês aprenderam com as atividades que foram feitas...

L – que... todos somos diferentes

G – que devemos respeitar todas as outras pessoas ahm... diferentes

L – <INT> – independentemente da raça

E – e vocês só aprenderam coisas sobre as línguas e culturas? não aprenderam nada sobre o ambiente? nós não falamos nada sobre o ambiente?

L – Sim/ sim

G – Sim

E – essa parte está a esquecer...

L – que até fizemos jogos/ acho eu

G – um jogo que chegávamos lá e tínhamos de escolher o ecoponto+

L – <INT> e até tínhamos um cartão

E – do lixo? onde tinham bastante lixo para organizar e colocar nos ecopontos corretos?

L – e depois houve outro jogo que a gente fez que tínhamos grupos de três/ acho eu/ um cartão para cada grupo e depois tinha várias perguntas e quem respondesse/ por exemplo/ tinha... por exemplo/ deixas água a correr enquanto lavas os dentes... sobre como poupar água e isso+

E – ahm /ahm// e com este projeto vocês mudaram algum comportamento? Nós falamos sobre a água/ sobre os fogos/ plantámos um carvalho na escola+

L <INT> – pois foi

E – sobre a separação dos lixos+ vocês mudaram algum comportamento ou não?

<SIL>

L – sim+

G – sim+

E – qual?

G – o de reciclagem

E – começaram a reciclar mais?

G – sim/ tipo eu não/ não separava os lixos mas tenho alguns cuidados que antes não tinha

L – houve uma altura em que todas as semanas ia levar o lixo ao ecoponto

E – o título do projeto/ lembram-se?

L e G <SML> – do meu mundo vejo o outro e o seu mundo

E – boa e o que é que isso quer dizer?

L – do meu mundo vejo o outro e o seu mundo... conheço+

G <INT> – posso ver um outro mundo

L – conheço o outro... e o seu mundo

G – e vejo o seu mundo

L – ou então posso ter várias perspectivas de outro mundo

E – de outras pessoas/ de outros locais/ não é? ou seja aqui do nosso mundo/ de eixo/  
por exemplo nós podemos conhecer outros locais e pessoas.... foi o que vos aconteceu...  
vocês estavam em Eixo/ foram às Filipinas?

L (risos) – não/ mas conhecemos+

E – foram ao Brasil/ onde vive lá o povo munduruku?

L e G <SML> – não

E – não foram lá mas conheceram povos e culturas de lá e perceberam como se vive lá e  
foram à Guiné-Bissau?

L e G <SML> – não

L – eu já percebia algumas coisas... por exemplo/ eu já sou amigo do V desde o  
infantário/ pronto/ e ele é a mãe sempre teve umas vestes diferentes e eu já conhecia a  
avó

E – mas tu não/ G?

G – Não

E – as vestes/ os objetos que elas trouxeram/ a parte cultural do país/ que elas  
explicaram+ e não foi preciso ir à Guiné-Bissau+

G – não

E – no projeto nós falámos de um problema ambiental que vocês agora não se estão a  
lembrar e que foi o aquecimento global/ que até fizemos uma experiência sobre a água

L – o degelo

E – isso/ e o degelo está a provocar/ vocês já sabem há muito tempo/ o aquecimento  
global da terra

L – o aquecimento global é que está a provocar o degelo+

E – sim/ sim/ disse ao contrário/ onde é que esse problema está a acontecer?

L – nos pólos

G – no pólo norte

E – sim/ e só no pólo norte

L – não/ no pólo sul+

E – e ele afeta o nosso país? nós estamos tão longe dos pólos+

L – afeta

E – como é que afeta?

L – porque cada pólo tem milhões e milhões de litros de água

E – e depois?

L – essa água vai afundar os países

G – os países todos

E – e essa água vai chegar cá a Portugal?

G – sim

L – sei que nós até estudámos uma raça que vivia lá+

E – muito bem+ vocês lembram-se qual era o nome do povo?

G – esquimó

E – eles são esquimós/ mas o nome do povo que estudámos chamava-se povo inuit/ até vimos como eles se alimentavam+

L <INT> – houve até uma lenda do ladrão de palavras

E – exatamente/ esse problemas afeta o povo inuit/ não é? porque eles vivem lá vão ser os primeiros a ser afetados e falamos também de outro problema/ a desflorestação que afeta a amazónia

L – sim/ sim/ dos fogos

E – vimos uns vídeos+ lembram-se ou não?

<SIL>

E – plantámos por causa desse problema um carvalho na escola... e a desflorestação está a acontecer só na Amazónia?

L – não/ mas fala-se mais da Amazónia porque a Amazónia é tipo o centro da vida+ é o que nos dá mais oxigénio

E (dirigindo-se para G) – e tu/ o que é que achas? afeta só ali a Amazónia? Ou é um problema que acontece em todo o mundo?

G – é um problema que acontece em todo o mundo+

E – e em Portugal/ há desflorestação?

G – há

E – como?

L – com os incêndios

G – com o fogo posto+

L – a maioria é fogo posto

E – com o abate de árvores

L – para a madeira

E – e esses problemas ambientais /como o degelo/ a poluição/ a desflorestação/ isto afeta a cultura e as línguas das pessoas?

<SIL>

E – há perda da biodiversidade/ de animais e plantas/ mas\*

L <INT> – tem

G – sim

L – porque por exemplo o degelo afeta um país/ essa raça nunca mais vai existir e depois a nossa língua vai ficar esquecida

E – a língua das pessoas que vivem nesse país/ mas por exemplo essas pessoas podem ir viver para outro país+ por exemplo/ o povo inuit certamente que irá para o Canadá ou para outros países/ mas o que é que vai acontecer à cultura e língua delas?

G – vai desaparecer

L - vai desaparecer

E – acham que

G – eles vão ter de se habituar à língua dos outros

E – e por exemplo nós falamos de um povo que era o povo munduruku que vivia numa tribo da amazónia/ e vimos um powerpoint que falava sobre a vida de uma menina que vivia na tribo que era a iracema... imaginemos que a sua casa/ a sua aldeia é destruída pela desflorestação/ eles não vão morrer/ não é? vão ter de ir viver para outro país+

L <INT> – normalmente as tribos andam sempre/ são sedentárias

E – são sedentárias não/ são nómadas/ normalmente andam sempre de sítio em sítio elas vão para outro sítio/ para o Brasil/ para a Venezuela/ e a sua língua? vão falar a sua língua para o Brasil>?

G – não

L – aquela cultura/ aquelas danças +

E – e agora o contrário/ o que vocês fazem cá em Portugal pode afetar outros países? a amazónia/ a Austrália?

L – afeta... o aquecimento global... afeta a camada de ozono/ que abre um buraco e que vai afetar o mundo todo

E (dirigindo-se para G) – e a tua opinião?

G – por causa da poluição... não é só a amazónia que afeta o nosso país+ Portugal também pode afetar outros

E – o que é que vocês podem fazer para não prejudicarem os outros? ainda são novos mas podem fazer muita coisa pelo ambiente+ e pelo vosso bem-estar/ da vossa família e de outras pessoas

<SIL>

E – algumas coisa vocês já fazem e nem se lembram

<SIL>

L – já fazemos?

E – já fazem de certeza/ já disseram

L e G <SML> – reciclagem

L – se cada pessoa fizesse reciclagem já era meio caminho andado

E – e outras coisas? em casa ou aqui na escola+

<SIL>

E – ou que não fazem mas podem fazer quando forem maiores para ajudar a proteger o ambiente?

L – não sei/ se calhar acabar com a poluição das fábricas/ mas isso é difícil... mas a tecnologia também vai avançando

E – mais? em relação à água?

G – poupança de água

E – a água potável está a diminuir

L – 3 por cento é que é água potável

E – imaginem e nós somos tantos a consumir+ por isso poupar água é importante... mais alguma coisa que se lembram?

G – que as pessoas que ... há pessoas que com uma intenção muito má fazem fogo posto e isso não tem muito nexo... se eles querem viver neste país/ ou no mundo+

L <INT> – se calhar as pessoas até fazem isso por vingança/ não sei/ tipo/ têm matos ao pé de casas e fazem isso por vingança/ só que depois acabam por prejudicar muita gente

G – e até eles próprios

E – por exemplo/ em relação à floresta/ que cuidados é que vocês devem ter?

L e G <SML> – não deixar lixo

L – não fazer fogueiras durante o verão/ não lançar foguetes+

E – e agora/ porque é que é importante proteger a biodiversidade? a biodiversidade é o conjunto de animais e plantas que existem no nosso planeta... por que é importante protegê-los? alguns às vezes estranhos e que nem conhecemos+

L – para não extinguir+ por exemplo os papagaios que vivem na Amazónia/ que são tipo/ tropicais

E – e mesmo em Portugal nós temos espécies que estão a ser protegidas tanto de plantas como de animais/ como por exemplo/ o lince ibérico

G – o tigre branco+



L <INT> – mas não é em Portugal

E – e porque é que é importante protegê-los? então eles desapareciam e pronto/ acabou...

G – porque nunca se deve deixar os animais desaparecer

L – porque fazem parte da cadeia alimentar

<SIL>

L – por exemplo as rãs/ se as matarmos todas/ depois.... tipo.... vai haver muitas moscas

E – exatamente

L – por exemplo as moscas vivem para comer não sei o que/ as rãs para comer as moscas/ qualquer coisa para comer as rãs e sempre assim... nós as vezes dizemos que estamos no topo da cadeia alimentar mas ao mesmo tempo não estamos

E – pois nós dependemos de todos os outros animais... estavas a dizer/ G/ que era importante proteger a biodiversidade porquê? para além da ideia de manter o equilíbrio da cadeia alimentar/ porque é importante proteger a animais e plantas que existem em pouco número?

G – pois/ eles/ tipo... os homens estão a fazer isso por causa de vender peles e isso/ mas não é lá muito bonito acabar com uma raça que já existe há muitos anos e as pessoas+

L <INT> – é por isso que fazem as áreas protegidas

E – agora/ outra pergunta/ o mundo seria melhor se todas as pessoas falassem uma só língua?

L – não

E – porquê? então/ era muito mais fácil+ entendíamo-nos todos+

G – sim

E – pensem lá um bocadinho/ seria um mundo melhor se todas as pessoas de todas as raças/ todas as culturas falassem uma língua só?

L – não/ senão assim éramos todos iguais

E – uhm/ uhm/ e a tua opinião?

<SIL>

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

L – se fossemos todos da mesma raça se calhar não existia o carnaval+

G <INT> – o haloween

L – essas coisas todas que por exemplo a gente gosta

E – e que nós aprendemos com outros povos/ com outras culturas e com outras línguas.... era se calhar mais fácil se falássemos todos a mesma língua/ comunicávamos melhor/ mas perdíamos essas coisas boas que vocês falaram

L – não havia aquelas tradições/ por exemplo da Inglaterra

E – e existem línguas mais importantes que outras?

G – não/ existem é umas mais utilizadas que outras

L – o inglês

G – e o espanhol

E – e aprender línguas é importante?

L – é

E – porquê?

L – por causa da comunicação social

G – aprendemos um pouquinho mais do mundo.... se formos viajar para outros países já sabemos falar o inglês/ é mais fácil+

L – para quando nós formos crescidos/ se tivermos uma empresa/ ou assim/ se nos vierem pedir informações/ para a gente saber responder àquelas pessoas que não são de cá... por exemplo agora há muitos chineses a fazer negócio pelo mundo

E – e nós cada vez mais temos de aprender o chinês

L – e por isso é que há mais vontade por aprender o chinês na universidade

E – exato/ porque sabem que no futuro o comércio pode ser realizado com os chineses

L – os chineses são assim/ tipo um país que fornece quase tudo... é o centro da tecnologia

E – está a começar a ser

L – é eles e os americanos

E – e agora... vocês acham que é importante preservar línguas que são faladas por povos minoritários/ povos pequenos/ com poucas pessoas/ por exemplo nós vimos a língua do avô do F/ que era o caló/ do povo cigano+

L <INT> – dos inuit

E – do povo inuit/ cuja língua é falada só por um pequeno grupo/ o munduruku/ que é falado por uma tribo na amazónia/ é importante preservar essas línguas que são faladas por tão poucas pessoas?

L – é

E – porquê?

<SIL>

L – porque// porque+

risos

<SIL>

E – porque manter essas línguas? não era mais fácil elas aprenderam a língua oficial do país?

<SIL>

G – isso já vem de trás... iam agora acabar com ela?

L – essas pessoas que vivem tipo nessa tribo/ como é que se chama?

E – por exemplo/ a tribo munduruku/ mas existem muitas tribos pelo mundo

L – isso/ a tribo munduruku/ se calhar/ há muitos/ muitos anos/ aaaa/ inventou uma língua/ que se calhar... e depois aquele povo nunca saiu da sua zona/ nunca saiu da Amazônia e se sair da Amazônia e vier para o Brasil/ aí não se sabe essas coisas ... normalmente essas pessoas que vivem em tribos são as mais sábias+ são aquelas que vivem experiências diferentes

E – e têm muito contacto com a natureza e com o ambiente... e essas línguas são afetadas por problemas ambientais?

L – sim/ então ainda há um bocado acabámos de dizer

E – exatamente/ era isso que eu queria ver... se estavam atentos vocês acabaram de dizer que essas línguas como são faladas por poucas pessoas+

G <INT> – como são poucas pessoas a falar isso/ depois/ de uma só vez pode acabar essa língua

L – tipo aquilo deve ser praí trinta pessoas?

E – às vezes mais outras vezes menos... agora nomes de línguas minoritárias/ que são faladas por pequenos grupos de pessoas/ já falámos aqui de algumas+

L – é a das Filipinas/ como é que é?

E – essa não é uma língua minoritária/ é uma língua oficial falada por muitas pessoas

L – pois/ pois é

<SIL>

E – vocês eram capazes de ser amigos de uma pessoa negra/ cigana/ ucraniana/ moçambicana?

L – sim

G – sim

E – e de uma pessoa que falasse outra língua?

L – sim

G – vim/ era mais difícil comunicar mas isso... se nós gostássemos dessa pessoa como amigo íamos tentar aprender e ela a nossa língua

E – eu ia-vos perguntar se era uma barreira muito difícil... se vocês se iam afastar logo dela só porque fala outra língua

L – a raça cigana tem aquela coisa de+ não ser muito bem formado/ entre aspas/ tipo+

E – durante algum tempo/ algumas pessoas da raça cigana fizeram coisas menos corretas+

L <INT> – pois e há sempre aquela coisa de+

E <INT> – preconceitos

L – pois/ há aqui um miúdo na escola+... há aqui uma data deles que são dessa raça cigana/ só que há/ por exemplo/ um que não é lá muito bom rapaz/ anda sempre assim a bater e isso/ mas há outro que até costuma tar/ por exemplo/ a estas horas/ à quarta/ costuma ata lá a brincar connosco/ anda no quinto ano

E – é por causa da cultura que ele é boa ou má pessoa?

L e G <SML> – não

E – não é/ tem a ver com a personalidade deles/ porque vocês conhecem dois meninos da raça cigana e um dá-se bem com vocês/ brinca convosco/ e o outro não...

L – estamos sempre a jogar à bola com ele e isso e o outro anda aí sempre com paus e isso

G – e sempre sozinho+

L - iyá

E – e isso tem a ver com o facto dele ser cigano?

L – não sei/ mas pode vir já de pessoas atrás+

E – e na nossa cultura não há meninos tão maus assim?

L – às vezes há pior

E – pois/ então tem a ver com a cultura?

G – não

E – já vi que vocês eram capazes de ser amigos de pessoas ciganas porque me disseram que brincam com um menino dessa raça/ mas se vocês tivessem na turma dois colegas vossos que se recusassem a ser amigos dele/ o que vocês diziam para os tentar convencer a mudar de atitude?

L – que fosse o quê?

E – se vocês tivessem na turma colegas que não quisessem ser amigos desse tal rapaz cigano vosso colega/ que nem se quer quisessem falar/ nem brincar/ só porque é cigano

L – então/ quem está a perder é eles/ são essas pessoas que não querem ser amigas

G – pois e esses meninos que não queriam ser amigos ficavam a saber que não são más pessoas/ que até são bons rapazes+

L <SML> – acho que ia ser uma injustiça

E – era isso que vocês iam usar para os convencer+ mostrar-lhes que afinal não são más pessoas

L – são aquelas pessoas que pensam que são tipo/ superiores

E – agora vamos falar da história Igualim/ Igualim/ existe alguma criança igual a mim/ que se calhar não se lembram+

L <INT> – sim/ é daquela das palavras

E – não/ era aquela história sobre o Martim/ que era+

L <INT> – não era aquela do vermelho/ amarelo/ branco+

E – essa era do menino de todas as cores/ eu ajudo-vos a rever/ era uma história sobre um menino/ Martim que tinha um grupo de seis amigos com quem se dava muito bem/ vivia em Igualim/ falava igualês... mas depois foi descobrindo que os pais dos seus amigos tinham vindo de outros países e falavam outras línguas

L – ah/ já me lembro // e depois ele começou a afastar-se

E – pois ele dizia eu não sou amigo de pessoas que falam outras línguas/ não sou amigo de meninos que têm pais que veem de outros países

L <INT> – isso é discriminação

E – eu só sou amigo de quem fala igualês e nasceu em Igualim e os seus pais e avós também

L – ele discriminava

E – muito bem/ vocês concordam com essa a atitude do Martim?

G e L <SML> – não

E – então porquê?

L – porque se fosse ele a ir para outro país não gostava que lhe fizessem o mesmo

G – sim/ e porque só por serem diferentes/ lá está outra vez/ não tem nada a ver+ podem ser amigos +

E – algumas das personagens da história contavam que estavam a aprender novas coisas ensinadas pelos pais de alguns desses meninos/ uma delas até fazia uns biscoitos diferentes/ estavam a aprender+

L <INT> – palavras

E – lembram-se do fim da história?

<SIL>

E – como é que ficou o Martim/ no fim?

<SIL>

L – acho que ficou sozinho ou ficou amigo de toda a gente+

E – ficou sozinho... vocês se fossem o autor da história/ imaginem que vocês eram escritores+ vocês mantinham este fim/ ou seja/ o Martim ficava sozinho/ ou mudavam o fim

L – então se ele discriminava os outros/ acho que os outros não deviam ser amigos dele

E – e não lhe deviam dar outra oportunidade?

G – sim/ se ele quisesse mesmo mudar+

E – então mantinham o fim ou mudavam?

G – depende/ se ele quisesse tinha+

L <INT> – tinha de mudar completamente

G – se ele continuasse com a mesma opinião aí sim ficava sozinho

E – e vocês acham que ele ia mudar de opinião?

G – sim

L – sim porque ninguém quer ficar sozinho

G – e fica arrependido+ não ter amigos/ não ter nada+

E – e os amigos vão aceitá-lo de volta?

G – depende

L – eu acho que sim porque eles não querem ser como ele

E (dirigindo-se para G) – e tu/ o que é que achas?

G – uhm/ uhm/ alguns

E – agora a última pergunta/ se vocês quiserem podem fazer esta pergunta por escrito/ ou dizer-me/ ou escrever/ está bem e depois dizer-me/ está bem? se vocês fossem donos do mundo/ que direitos vocês achavam que todos os seres vivos/ as pessoas e animais deveriam ter? vocês fizeram esta atividade na primeira sessão mas escolheram dez direitos/ eu hoje só quero cinco

L – posso dizer um?

E – não/ eu quero cinco

G – eu já sei // dois

E – não/ eu quero que pensem os cinco e depois mos digam/ os cinco

L – tem um lápis e uma folha?

E – tenho aqui/ queres escrever também/ para depois não te esqueceres?

G – pode ser

<SIL>

G – já está

L – também

E – ora então podes dizer os direitos/ g?

G – eu escolhi o primeiro que acho que é muito importante/ o direito de respeitar as outras pessoas/ o respeito acima de tudo

E – sim+

G – depois o direito de ser igual/ de não ser superiores aos outros/ nem inferior/ o direito de não haver muita poluição/ com a reciclagem e evitar os fogos/ e o direito a ter água para beber com a poupança de água e outras coisas

E – uhm /uhm

E – L?

L - toda a gente que matasse devia ser preso por muito tempo/ direito a justiça... todos os países devem criar áreas protegidas/ todos devem ter o direito de comer/ pelo menos uma refeição/ mesmo não tendo dinheiro/ distribuindo/ toda a gente deve ter e liberdade de pensar e de agir e+ quem não... não sei

E – está tudo/ obrigada por vocês terem aceite participar e se terem disponibilizado para realizar a entrevista

## Aluna B

---

001E – vocês recordam-se do projeto desenvolvido por mim quando andavam no quarto ano?

002B – mais ou menos

003CP - (...)

004E – e em que é que consistia? numa frase pequenininha era sobre que o projeto?

005CP - (...)

006B – sobre os povos e sobre os países

007E – uhm/ uhm// e vocês lembram-se de alguma atividade realizada?

008CP - (...)

009E – quais?

010CP - (...)

011E – munduruku

012CP - (...)

013E – o povo inuit

014CP - (...)

<SIL>

015E – e tu/ B?

016B – eu lembro-me de quando nós escrevemos nos azulejos que a professora deu várias palavras uma para cada um

017E <INT> – qual era a palavra?

018B – a palavra escola e depois também me lembro do que ela disse mas o que me marcou mais foi dos pais da IR terem vindo...

019E – o que é que vocês aprenderam com essas atividades?

020CP - (...)

021B – eu aprendi que// aprendi sobre os povos também e aprendi novas palavras

022E – com este projeto vocês mudaram algum comportamento?

<SIL>

023B – eu acho que não

024E – C?

025CP - (...)

026B – exatamente

027CP - (...)



028E – uhm/ unhm

029B – eu também/ foi isso/ porque antes nós gozávamos muito com os ciganos

030E – vocês lembram-se do título do projeto?

031B – do meu mundo vejo o outro/ e o seu mundo

032E – muito bem/ decoraram// e o que é isso queria dizer? esse título não foi inventado sem nenhuma razão// qual teria sido a razão?

033CP - (...)

034B – é que aprendíamos as tradições dos países deles.... sabermos mais ou menos como é que eles viviam/ como era o seu trabalho...

035CP - (...)

036E – ok e para além das línguas e culturas nós falámos de alguns problemas ambientais/ falámos do ambiente à medida que íamos falando sempre de um povo de um continente e da sua cultura também íamos falando de um problema ambiental que acontecia naquele sítio e numa das sessões nós falámos sobre o degelo/ vocês sabem o que é o degelo?

037CP - (...)

038B – eu já não me lembro...

039E – que está a acontecer na terra devido ao aquecimento global

040CP - (...)

041E – sim/ a fundir... onde é que acham que esse fenómeno está a acontecer?

042CP - (...)

043E – e é só lá que está a acontecer?

044B – não

045CP - (...)

046E – cá não há gelo...

047CP - (...)

048E - porque é que pode provocar inundações?

049B – porque os icebergs derretendo fica em água

050CP - (...)

051E – falámos também de outro problema ambiental que era a desflorestação e falámos da desflorestação da Amazónia/ vimos até alguns vídeos sobre o que está a acontecer

052CP - (...)

053B – estão a queimar a madeira...

054CP - (...)

055B – e que depois também estão a abatê-las

056E – exatamente // estão a queimá-las ou abatê-las para vender madeira ou construir casas ou fazer terrenos férteis / e vocês ahm... acham que vai afetar outros países ou é algo que só afeta a amazônia e as pessoas que vivem ali ao lado?

057CP - (...)

058B – porque cortando as árvores não vai haver muito oxigênio...

059E – mas estamos muito longe...

060CP - (...)

070E - e essa desflorestação achas que nos vai afetar a nós ou não?

071CP - (...)

072B – mas eles abatendo as árvores depois como eles ficam sem as árvores para o oxigênio // eles poderiam pôr/ por exemplo// elas são arrancadas e depois pôr....

073E – plantar novas

074B – plantar novas

075E – e isso acontece só lá ou em outras partes do mundo?

076B – também acontece cá

077CP - (...)

078E – e esses problemas ambientais e falamos como o degelo e a desflorestação mas outros como os tsunamis/ os terremotos/ furacões/ vulcões/ acham que esses problemas que são do ambiente afetam as pessoas que vivem lá perto?

079CP - (...)

080E – e isso afeta a cultura e língua/ a forma de falar/ as suas tradições e culturas?

081B – como por exemplo o turismo/ professora? sim// vai afetar a língua deles porque foi lá que eles ... que nasceu a língua / estão habituados a trabalhar lá/ a ter a família lá e a viverem lá...

082E – e se acontecer um problema ambiental grave provavelmente eles terão de ir viver para outro país/ mudar de sítio e acham que ele vão levar a sua língua/ a sua cultura?

083B – não/ só a língua unicamente/ porque as tradições podem levar mas não vai ser o mesmo

084CP - (...)

085E – será que não vai acontecer um bocadinho a contrário/ por exemplo/ o povo munduruku se for para outras cidades do Brasil onde se fala o munduruku/ onde se fala

a língua portuguesa/ será que eles não vão deixar o munduruku e falar mais o português?

086CP - (...)

087B – sim/ também...

088E – nós já vimos que o que eles fazem lá nos afeta a nós/ e o que nós fazemos cá/ em Portugal/ somos um país tão pequeno/ também afeta os outros?

089CP - (...)

090B – com o que se faz cá e o que se faz lá... o ar poluído juntando-se/ contamina o mundo...

091E – e vocês podem fazer alguma coisa para ajudar pessoas que sofrem de problemas ambientais ou de problemas sociais como a pobreza/ a desigualdade?

092CP - (...)

093B – podemos ajudar um pouco// na pobreza podemos mandar comida e roupas que eles não têm// na desflorestação como as árvores são abatidas nós podemos... há um grupo que se junta e que vão voltar a plantar árvores

094CP - (...)

095E – já falaram sobre o que podiam fazer em relação à desflorestação/ mas em relação à água e aos resíduos sólidos domésticos/ o chamado lixo... o que é que nós podemos fazer? que tipo de comportamentos é que vocês têm no dia a dia em relação à água e ao lixo?

096CP - (...)

097B – mas oh professora /também há... dizem que noventa e sete por cento do mundo é constituído por água salgada e três por cento de água doce e nos açores já há uma máquina/ eu não sei se é uma máquina/ que transforma água salgada em água potável

098E – sim/ isso é uma das formas de se obter água potável/ mas por enquanto ainda é muito cara/ não existe em muitos locais/ por isso a solução será criar mais dessas máquinas ou poupar água?

099B – poupar água

100CP - (...)

101E – e agora em relação à biodiversidade/ biodiversidade é o conjunto de animais e plantas/ de todos os seres vivos do planeta terra/ da vida na terra/ acham que é importante preservá-la?

102B – sim/ porque as plantas também contribuem para o mundo/ para o oxigénio/ para o ar não ficar tão poluído...

103E – e os animais/ porque é que é importante proteger os animais/ alguns deles que existem poucos no mundo/ três ou quatro... como o lince ibérico que está em vias de extinção e outros animais que estão a extinguir-se?

104CP - (...)

105B – esses animais estão em vias de extinção como a professora disse e como eles estão em vias de extinção nós devíamos chamar a atenção dessas pessoas para não os matarem/ ah... porque muitas pessoas os matam/ como por exemplo/ na amazónia eles não têm carne como nós então têm que matar os animais para se alimentarem

106E – e o mundo seria melhor se todas as pessoas falassem uma só língua?

107CP - (...)

108B – não/ porque assim ficamos a saber mais sobre os países/ tradições e as línguas

109E – não porquê? eu acho eu era muito mais fácil... se viajássemos para a china/ para a América/ para a Índia/ entendíamos-nos todos... falava tudo igual...

110CP - (...)

111B – assim ficamos a saber um pouco mais sobre cada país porque cada país tem a sua língua e a sua tradição+

112E – e aprender línguas é importante?

113B – sim

114CP - (...)

115E – porquê?

116B – porque se nós formos para um país e se não soubermos falar essa língua não vamos conseguir fazer muita coisa lá...

117CP - (...)

118E – mas então devemos só falar/ aprender o inglês

119B – não // e depois se eles trouxerem a sua língua para cá/ nós quando formos para lá em trabalho ou em férias também lhes podemos ensinar a nossa língua

120CP - (...)

121E – nós falamos de algumas línguas que são faladas por alguns grupos/ povos minoritários/ povos que são compostos por um pequeno grupo de pessoas/ que não são milhões// são chamadas línguas minoritárias/ ou povos minoritários/ vocês lembram-se de algumas dessas línguas ou povos?

122CP - (...)

123E – sim/ o povo inuit/ não é/ que não é um grupo que existe em grande número pelo mundo todo+

124B – os que os pais da IR falaram...das Filipinas...

125CP - (...)

126E – esse não é um povo minoritário/ é um povo de um país inteiro e o tagalo é uma língua oficial/ falada pelas pessoas de lá/ mas por exemplo/ o povo inuit falava o inuktitut/ não sei se vocês se recordam// tínhamos um silabário e vocês com ele escreveram algumas palavras em inuktitut e// essa língua é falada por um pequeno grupo de pessoas, por isso é uma língua minoritária+

127CP - (...)

128E – munduruku/ também essa língua não é falada por milhões de pessoas

129E – e é importante preservar as línguas faladas por esses grupinhos/ por povos minoritários?

130CP - (...)

131B – é importante porque assim sabemos mais/ por exemplo se vierem cá ou nós irmos lá como nós não sabemos o que eles estão a falar e eles também não sabem falar português +

132E – e esses países/ esses povos e as suas línguas e tradições são afetadas por problemas ambientais? podem ser ou não? como as secas?

133CP - (...)

134B – só podem sobreviver com o que têm

135E – e vocês eram capazes de ser amigos de uma pessoa negra/ cigana/ ucraniana/ moçambicana/ ou de uma tribo de um povo minoritário?

136CP - (...)

137E – porquê?

138B – porque íamos saber mais sobre os países deles

139CP - (...)

140E – agora vou-vos expor uma situação e vocês vão depois dizer se concordam ou não... na turma do Francisco existem duas crianças de etnia cigana que são muito simpáticas e divertidas/ mas o Francisco ouviu algumas coisas pouco simpáticas sobre o povo cigano e por isso achou melhor não ser amigo delas //concordam com esta atitude do Francisco?

141CP - (...)

142B – não

143E – porquê?

144B – porquê elas podem // elas podem não concordar com certas coisas que eles fizessem

145CP - (...)

146E – e em relação ao povo cigano // vocês tinham dito que gozavam com os ciganos/ porquê?

147CP - (...)

148B – não era gozar é que eles// é que aqui na escola alguns faziam que eram maiores que os outros/ lá por serem ciganos/ pensavam que mandavam mais+

149E – e eram todos assim?

150B – sim

151CP - (...)

152E – não havia nenhum eu fosse calmo/ sereno/ simpático?

<SIL>

153CP - (...)

154B – o L// as pessoas aqui na escola não se davam com ele porque ele era muito calmo mas ficava muito sozinho

155E – lembram-se do F/ um menino cigano da turma do 1º ano que era muito calmo e simpático? com ele acham que há necessidade de ter essas atitudes?

156B – não

157CP - (...)

158E – se fossem amigos do Francisco o que é que vocês lhe diriam para o convencer a mudar de atitude?

159CP - (...)

160B – chamava-o a atenção para que ele não julgasse as pessoas...

161E – neste caso pelas coisas que eles ouviam/ não é? nós ouvimos coisas menos simpáticas sobre o nosso povo/ mas o nosso povo também não tem pessoas más e que fazem coisas horríveis?

162CP - (...)

163B – tem+

164E – a primeira sessão do nosso projeto começou com uma história que se chamava Igualim/ Igualim/ existe alguém igual a mim...

165CP - (...)

166E – não/ isso foi o menino de todas as cores// este é uma história que fala sobre um menino chamado Martim/ que vivia em Igualim/ falava igualês e tinha um grupo de seis amigos com quem se dava muito bem// até que um dia chegou à escola uma menina muçulmana que vinda da arábia/ chamada Fátima // os seus colegas começaram a gostar muito dela e quiseram ser seus amigos/ mas o Martim não achou correto porque ela não tinha nascido em Igualim/ nem falava igualês// e ao longo da história ele foi descobrindo que todos os seus amigos que ele gostava ou os seus pais não falavam igualês/ ou não tinham nascido em Igualim/ ou avós eu não eram de Igualim e tinham vindo de outros países/ do Brasil por causa da pobreza/ de Angola por da guerra/ da Tailândia por causa de um tsunami/ e de outros países por causa de alguns problemas ambientais ... e no final ele ficou sozinho... vocês acham eu o Martim teve razão?

167B – não

168CP - (...)

169E – porquê?

170B – porque para além de serem de países diferentes mas podem ser todos amigos uns dos outros

171CP - (...)

172E – se vocês fossem autores da história vocês iam manter o fim/ ou seja/ iam deixar o Martim sozinho/ ou iam mudar o fim?

173CP - (...)

174B – eu concordo com o que ela disse porque ele tinha de aprender a corrigir o que fez...

175E – mas depois davam-lhe uma segunda oportunidade?

176B – sim/ sim... poderia ser isso... depois ele arrepender-se do eu fez e darem-lhe uma última oportunidade

177E – agora a última pergunta.... nessa primeira sessão nós falámos sobre os direitos humanos/ fizemos uma atividade em eu consistia... analisámos a declaração universal dos direitos do homem

178B – sim/ até era um placar grande que a professora tinha+

179E – e eu tinha-vos pedido para escrever os dez direitos que vocês/ se fossem donos do mundo// ou que existisse um planeta novo/ quais os direitos que vocês achavam ser importantes assegurar para todas as pessoas e seres vivos do planeta // eu tinha pedido dez/ hoje só queria cinco // vocês podem fazer escrito/ eu dou-vos uma folha ou podem

pensar um bocadinho e depois dizer oralmente // cada uma tem de dizer cinco/ mas pode haver algum em comum/ agora não vai haver é os cinco em comum.

180B – oh professora/ mas é só uma pergunta... é o direito dos humanos/ portanto?

181E – não/ dos animais também/ de todos os seres vivos do planeta

182B – mas não se pode falar da água nesse

183E <INT> – depende/ pode ser/ tu é que sabes/ então direito a ter água potável pode ser um direito/ tu é que sabes... tu é que és a dona do mundo/ tu é que sabes o que é importante+

184CP - (...)

185B – há meninos que deviam ter o direito a ter escola/ alguns meninos o direito a ter água potável/ não abater os animais mas eles têm de se alimentar de alguma maneira/ não se tratarem mal uns aos outros... devem ter paz uns com os outros

186E – pronto/ obrigada meninas/ pela vossa colaboração



# **Anexo 9.6**

**Testemunhos dos alunos por  
dimensão**



## Tabela de análise das entrevistas por categoria

### DIMENSÃO AMBIENTAL

116Dv – sim/ se não deitarem lixo para o chão+ se não deitarem por exemplo cigarros + os cigarros muitas vezes foram um incêndio+ os cigarros...

117E - (<INT> exatamente

118Dv – e as fogueiras+

119E - é uma das coisas que temos de ter cuidado

120A – temos de ter contentores do lixo em que podemos separar // devemos dizer/ que não ponham lixo para o chão mas também incentivar as outras pessoas para não o fazerem

---

127Dv – não gastar tanta água

128A – nós quando tomamos banho/ quando nos estamos a ensaboar devemos fechar a água e+ quando estamos a lavar os dentes também+ e nunca deixar a água a pingar+

129E – e por que é que é importante poupar água?

130Dv – porque + ela+ quando+ se ela desaparecer depois morremos todos

131E – mas há muita água no oceano+

132A – mas não é potável+

133Dv –noventa e sete por cento é de água salgada e só três por cento é que é de água doce

134E - exatamente/ a água potável está a escassear/ e acham que é importante proteger a biodiversidade? a biodiversidade é o conjunto de animais/ plantas e seres vivos que existem na terra+ será importante protegê-los?

135A e Dv <SML> – sim

136E – porquê?

137Dv- porque os animais e plantas e isso tudo também nos fornecem alimento

138A – e oxigénio e bens essenciais par vivermos

139Dv- alguns animais destroem assim parasitas+ que também são úteis

---

100CL – outra coisa que meti naquele tal texto é que o nosso país é muito.... quando vê desgraças/ por exemplo/ na televisão/ não na minha família/ mas em vários sítios que se ouve... há aquele país tem de mudar mas não pensam que para eles mudarem nós temos primeiro que mudar/ tomar uma atitude e mudarmos nós primeiro

---

105D – fazer as pessoas ver... ver o que provoca... ah... fazer as pessoas ver porque não se deve poluir

106E – exato mostrar às pessoas/ sensibilizar/ continua...

107D – e podíamos também telefonar para um jornal/ e colocar tipo uma notícia de primeira página a dizer para as pessoas deixarem de poluir e não só... também deixar de fazer os incêndios e/ / pronto...

---

120CL – por exemplo/ a roupa... eu tenho muita roupa que já não me serve e até por exemplo/ o meu carrinho de bebé/ claro que eu gostava de guardar para recordação mas quando a minha mãe me falou naquela coisa de mandar para os outros países/ eu disse à minha mãe então para ela levar// e outra coisa sobre a poluição... há um erro que eu

cometo muito/ que é muitas vezes/ eu deixo uma torneira aberta... e depois quando a minha mãe me diz/ ah/ mas tu deixaste uma torneira aberta/ ou o frigorífico aberto eu digo foi só hoje /e no fim dos dias quase que foi todos os dias+

---

117FO – por exemplo/ na escola quando tivermos a comer alguma coisa não atirar lixo para o chão/ não...

---

133E – pronto/ então vamos despachar... vocês acham que é importante proteger as plantas e os animais/ a biodiversidade?

134FO – sim/ porque as plantas dão-nos oxigénio

135E – e os animais? porque é importante proteger os animais que estão em vias de extinção?

136D – porque cada vez há menos animais em Portugal/ e nós devemos protegê-los... cada vez há menos tartarugas e ursos-polares...

137CL – eu vi um documentário quando estava a fazer aquele texto e fui a um blog sobre uma baleia/ era o nome do blog e depois havia uma parte em que dizia não é incrível/ como é que é possível um animal que havia muito no Brasil e agora passado menos de um ano já está em extinção+

---

## DIMENSÃO LINGUÍSTICO-CULTURAL

103A – sim/ porque vai matar muitas pessoas + e pode haver só uma parte desse sítio que fale essa língua e depois essa língua fica esquecida

---

140E – exactamete+ o mundo seria melhor se todas as pessoas falassem uma só língua?

141A – não

142Dv – não

143E – não era melhor/ mais fácil?

144A – <INT> não

145E – falávamos todos só uma língua e entendíamo-nos todos/ então porquê? por que é que vocês acham que não era uma boa solução?

146A – porque assim não íamos conhecer novas culturas/ novas línguas

147Dv – e assim para organizar um país tínhamos dez milhões de pessoas

148E – então/ e não era mais fácil de todos falássemos a mesma língua?

149Dv – não

150E – e aprender línguas é importante?

151A e Dv <SML> – sim+

152E – para quê?

153Dv – se trabalharmos lá fora precisamos de saber as línguas // o inglês / e isso+

154A – para nós podermos comunicar com outras pessoas/ descobrir coisas novas+

---

177A – não vão andar com aqueles casacos+

178E – e então vão perder o quê?

179A – a sua cultura+

180E – e a sua língua/ vão começar a falar outras línguas e a pouco e pouco acabam por perder a sua cultura e a sua língua

181Dv – porque é uma minoria

---

186E – e por que é então importante preservar as línguas faladas por essas pessoas?

187A – porque perdemos a sua língua+ os seus saberes+ culturas+

---

190E – vocês eram capazes de ser amigos de uma pessoa cigana/ negra/ ucraniana/ moçambicana?

191A e Dv <SML> - sim

192E - e de uma pessoa que falasse outra língua?

193A – sim/ nós temos amigos assim

---

213Dv <INT> – porque senão nós não podíamos ter amigos de outros países

214A – não porque ele tinha de compreender a situação deles/ que eles não tinham a culpa de não terem nascido em Igualim e que é bom ter amigos de outras línguas e culturas para aprender

215Dv – <INT> trazem outras coisas/ outras tradições e jogos

---

219A - deixava o Martim começar a conhecer as novas culturas e novas línguas deles e achar que era bom aprender novas coisas/ novos jogos/ comidas/ novos saberes

220E – (dirigindo-se para D) e a tua opinião?

221D – deixava o Martim perceber que os amigos dele não podem ser só de Igualim que ele tem de ter amigos de outras culturas

---

086FO – 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...

---

089E <INT> – mas imaginemos que fosse um problema ambiental que não matasse muitas pessoas/ assim como uma seca ou a desflorestação/ e o povo que lá vive não morre mas tem que ir viver para outro lugar/ outro país... o que é que vocês acham/ isso vai afetar a sua língua e cultura ou não?

090CL – a língua afeta porque eles depois começam a aprender outras línguas

091D <INT> – e esquecem a sua

092CL – e a cultura são iguais// a cultura provém de muitas coisas... da natureza/ porque há coisas que só nascem lá porque/ ou há lá mais sol ou um clima mais ameno/ e isso vai tudo à vida...

093D – eu acho que sim/ porque se uma pessoa muda de país vai esquecer... tem a sua língua mas depois esquece-se como fala e vai começar a falar outra e depois/ por exemplo/ nunca mais fala a sua...

094FO – se calhar as culturas das pessoas que vão mudar podem ser completamente proibidas nesse país/ para onde as pessoas vão mudar

---

138E – e o mundo seria melhor se falássemos todos uma só língua?

139FO – não/ porque nós precisamos de saber mais sobre as outras pessoas e como elas são diferentes na raça /também podem ser diferentes na língua

140D – não/ porque se fossemos para outro país e se lá só falassem uma língua só nós não conseguiríamos aprender muito

141E - CL?

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 eu era mau porque temos sempre de aprender com as culturas dos outros/ e não podemos tentar viver só na nossa

143E – e aprender línguas é importante?

144D/ FO e CL <SML> – é+

145E – para quê?

146CL – para futuros trabalhos ou futuras viagens/ futuras aventuras/ coisas que podem acontecer

147D – se nós formos para um trabalho lá podem apenas falar uma língua e nós temos que estudá-las todas

148E – todas não que são muitas/ são cerca de seis mil/ mas algumas

149D – tipo o inglês/ o francês/ o espanhol

150CL – a língua universal/ o inglês

151E – é agora mas não sabemos se será sempre

152CL – agora vai ser o espanhol

153AF – cada país tem praticamente a sua língua/ se formos para outro país /esse país vai ter uma língua diferente e se tentarem falar para nós/ nós não vamos perceber nada do que eles estão a falar

154E – vocês acham importante preservar línguas que são faladas por pequenos grupos de pessoas/ povos minoritários?

155AF – sim+

\_\_\_\_\_

159CL – eu acho importante porque temos sempre de preservar as culturas dos outros porque foi com aquela língua que eles aprenderam/ foi com aquela língua que eles nasceram/ eles falaram de tudo da cultura deles

\_\_\_\_\_

## DIMENSÃO SÓCIO-ECONÓMICA

050A – as diferentes raças+ que temos que respeitar toda a gente e não só as pessoas que são da nossa cor+

---

122E – pessoas na África/ na América/ na Ásia/ que sofrem problemas como terremotos/ tsunamis e que ficam com tudo destruído/nós podemos ajudá-las de alguma maneira?

123D – sim/ por exemplo/ de mês a mês levar alguns alimentos

124A – ajudar naquelas instituições que dão coisas para África

125D – ajudar no desenvolvimento do país para depois ser mais fácil ter água e isso tudo

---

197D – não por causa que nem todas as pessoas fazem coisas más

198A – não pois aquilo que ele ouviu pode ser sobre a etnia cigana

199D <INT> – no geral

200A - mas ele pode não ser como eles são/ como eles agem no dia a dia

201E – muito bem/ porque às vezes nós sabemos que há pessoas más na nossa cultura e na cultura cigana+

202A <INT> - senão não éramos amigos de ninguém

203E – falamos/ no geral/ mas as pessoas não são todas iguais e se vocês fossem amigo do Francisco o que lhe diriam para o convencer a mudar de atitude? o que lhe diriam para ele mudar essa atitude?

204D – dizia que nem todo o povo cigano é mau e faz asneiras

205A – <INT> não agem assim como ele ouviu e que ele devia ser amigo outra vez dele

---

109F – acho que devemos sensibilizar as pessoas mostrando-lhes coisas que estão a acontecer no nosso país e também há uns grupos de pessoas que// eu ainda no domingo fui à igreja e/ um grupo de pessoas/ eu acho eu é agora em julho que vão para Moçambique ajudar as pessoas...

---

160E – vocês eram capazes de ser amigos de uma pessoa negra/ cigana/ ucraniana/ moçambicana/ que falasse outra língua?

161CL – sim+

162AF – sim+

163D – sim/ não podemos julgar as pessoas só pela aparência

164CL – eu sei que não devemos julgar as pessoas pela aparência/ mas eu vou ser verdadeira talvez... mas ia-me custar um pouco a habituar

165E – habituar a quê? a uma pessoa que é de uma cor diferente/ ou a uma pessoa que fala uma língua diferente?

166CL – as duas... porque por exemplo/ a pessoa ia ser muito gozada e eu não me ia sentir bem com isso

167E – ia ser gozada porquê?

168D – por ter um aspeto diferente

---

174AF – que os ciganos é um povo/ é uma raça que eles têm mas que são na mesma humanos mas eles podem ser assim/ podem ter atitudes diferentes de nós/ podem ter... às vezes há pessoas que pensam que os ciganos são maus



mas eu acho/ eu não/ porque apesar de haver aqui alguns eu sou amiga deles/ falo para eles como se eles fossem meus amigos da minha raça

---

195AF – mudar para que ele fosse amigo deles/ e que ele tivesse percebido que os amigos dele eram filhos/ filhos de pais de outra cultura mas que não eram diferentes// ele gostava já dos seus amigos sem saber que os seus pais eram de outra língua+

---

## DIMENSÃO SISTÊMICA

070E – vocês acham que este degelo afeta só o povo inuit e os esquimós que lá vivem?

071A e D – não

072A – todos nós

073E – a nós? porquê? nós estamos tão longe+

074D – porque a temperatura aumenta

075A – porque ao derreter/ fundir vai fazer inundações+

076D <INT> - cheias

077A – estragos

---

081D – outros países+

082E – como?

083D - por causa que + assim vai haver menos árvores para + que nos fornecem oxigénio

084E – uhm+ muito bem/ A+ o que é achas? achas que é um problema que afeta todos /ou só as pessoas que vivem ali naquela zona// no máximo/ o Brasil e as pessoas que vivem ali à volta?

085A – sim// acho que afeta o mundo tudo

086E – então por que é que achas?

087A – porque o ar/ o que circula no ar também vêm com aqueles lixos/ que vêm de lá

088E – pois/ a poluição/ uma das causas da desflorestação é os incêndios e a poluição que eles provocam a poluição do ar

089A – como aquilo que aconteceu no Japão +

090E – exatamente// e vocês ah/ a desflorestação só existe na amazónia? só está a acontecer no Brasil?

091A - não+

092D – em todo o mundo+

093E – e em Portugal +

094D<INT> - também

095E – vocês sabem que a nossa floresta está a ser destruída/ e esses problemas ambientais / a desflorestação/ os tsunamis/ os terremotos/ os problemas ambientais que existem /vocês acham que afetam as línguas e culturas das pessoas?

<SIL>

096E – ou não?

097A – sim

098E – como?

099A – porque esses estragos vão destruir um bocado aquilo que as pessoas criaram+

---

106E – e agora/ o que nós fazemos aqui em Portugal afeta os outros países?

<SIL>

107D – sim

108E – porquê?

109A – é como na Amazónia+

---

225D – o direito ao respeito pelas outras raças

226A – igualdade entre as pessoas

227D – ter as mesmas condições que os outros povos

228A – os mesmos tratamentos

<SIL>

229A – direito a viver+ direito a comer/ ter comida+ direito a brincar

230E – pronto/ já tens os cinco

231D – uhm+ direito+ direito a ser respeitado

---

050E – isso está a acontecer em países gelados e cá em Portugal não há gelo/ esse fenómeno vai afetar o nosso país? ou a África ou o Brasil?

051CP – não

052AF <SML> – sim

053E – então temos opiniões diferentes/ vamos ouvir a opinião de cada uma

054CL – nós somos países quentes e por exemplo... o único problema que pode acontecer mas acho eu não// é que o gelo ao derreter pode formar mais água/ não é formar é surgir mais água mas isso acho eu não nos vai afetar

055E – mas a F acha que sim...

056AF – eu acho que sim porque o nosso país é mais quente e acabam por aquecer ainda mais /e a água com a fusão do gelo pode formar mais água /e atingir o nosso país

057E – pois// nós somos um país à beira-mar e a água vai...

058AF – <INT> andar para a frente

059E – D/ a tua opinião? já temos um sim e um não...

<SIL>

060E – e achas que vai afetar o nosso país ou não?

061D – eu acho que sim e... pronto... é assim /se o gelo fundir há muita percentagem de água salgada e pouca percentagem de água doce e então quer dizer que se há muita percentagem de água salgada/ ainda vai ficar com mais...

062E – pois/ porque os glaciares são reservas de água doce e isso afeta o nosso país/ D?

063D – afeta vários+

064E – então explica

065D – o nosso país é rodeado por água... isso pode afetar...

066CL <INT> – eu agora estou a pensar e afeta// porque assim então se os glaciares/ icebergs/ são constituídos por água doce essa percentagem vai descer e a água é o nosso bem e sem água não há vida

---

068CL – por todo o mundo

069D e AF <SML> – em todo o mundo+

070D – principalmente cá em Portugal... muitos incêndios e pessoas a poluir cada vez mais as florestas e +

---

077CI/ D e AF <SML> – sim+

078E – porquê?

079AF – porque as árvores libertam oxigénio/ e o oxigénio anda por todo o planeta /então assim podia nos afetar

080CL – é isso/ mas também não é só isso/ a amazónia é a maior floresta da planeta e muitos alimentos/ alimentos não sei se calhar provêm desta floresta e cada vez põem os animais em vias de extinção

---

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

---

# **Anexo 9.7**

**Transcrição da entrevista final à  
professora**



## Entrevista G

---

001 E – se pudesses descrever o projeto/ em breves palavras como o farias?

002 G – descrever o projeto em si// foi um projeto que permitiu adquirir tanto aos alunos como a mim /adquirir um leque de conhecimentos abrangente acerca de vários povos do mundo ao nível linguístico e cultural

003 E – como reagiram os alunos a este projeto?

004 G – ai+ gostaram muito/ e envolveram-se mesmo bastante// e depois é aquela questão que não se resumiram a trabalhos estanques naquelas aulas /mas havia sempre uma continuidade e interligação com outras atividades e foi sempre um ponto de motivação e interesse para eles

005 E – podias salientar algumas atividades que os alunos mais gostassem e menos gostassem?

006 G – ui (risos)

007 E – que atividades/ temáticas/ sessões/ mais gostaram/ no geral/ no projeto/ e menos gostaram?

008 G – eu acho que as sessões que eles mais gostaram foi aquelas em houve a vinda de outras pessoas à sala/ que trouxeram um conhecimento de outros pontos do planeta que acho que foi muito interessante/ não é? muito interessante a nível oral/ tanto dos materiais que utilizaram/ como expuseram os conhecimentos/ acho que foi enriquecedor mesmo+

009 E - e as que menos gostaram// considera que houve alguma que os alunos menos gostaram //ou que foi menos aliciante?

010 G – não sei// nunca vi// sei lá// como eram aulas/ sessões tão diversificadas/ utilizando materiais tão diferentes/ os próprios audiovisuais sempre presentes/ e as atividades foram sempre pontos de interesse e de... cativaram a atenção dos miúdos// considero que não houve assim nada... negativo...

011 E – como a professora G referiu que eles se envolveram... vou pegar precisamente nessa questão... de acordo com a investigação sobre o que é que é o envolvimento das crianças nas atividades educativas/ existem indicadores desse envolvimento que eu vou ler mas que a G pode acompanhar e ler nesta folha que tenho aqui... e era ter um opinião/ tendo em conta estes nove indicadores... concentração/ energia/

012 <INT> G – mas tenho que eleger destes?

013 - E – eu ia perguntar// tendo em conta esses indicadores como é que avalia o nível de envolvimento dos seus alunos de uma escala de um a cinco/ considerando todos estes pontos/ porque o envolvimento não se pode só ver pela concentração// então/ o que a investigação define é que o envolvimento pode avaliar-se pela concentração/ energia/ complexidade e criatividade/ expressão facial e postura/ persistência/ a precisão/ o tempo de reação/ comunicação e satisfação // tendo em consideração estes indicadores/ numa escala de um a cinco/ sendo um o menor nível de envolvimento/ e cinco o nível máximo de envolvimento/ como avaliaria/ de um modo geral/ o nível de envolvimento dos seus alunos nas atividades do projeto?

014 G – eu sei lá// é assim// tendo em conta que era uma turma com alunos com atitudes bastante... que era necessário interromper a aula para chamar a atenção e que às vezes até perturbavam alguns colegas... tendo em conta esse aspeto... eu daria quatro...sim/ sim...

015 E – normalmente há sempre grupos de alunos que se envolvem mais e depois os que se envolveram menos... o grupo que se envolveu mais em que nível etária?

016 G – no cinco/ sem dúvida+

017 E – e o grupo que se envolveu menos?

018 <INT> G – que eram poucos... sei lá // não menos de três

019 E – em que atividades considera que existiu um maior envolvimento dos alunos? referiu há um bocadinho que a que gostaram mais foi a dos pais e a que existiu maior envolvimento?

020 G – sei lá// temos aquela atividade final daquele painel que resultou / do painel de azulejo que ficou lá afixado... que acho que eles aí tiveram um grande envolvimento... e depois aquela questão/ logo no início quando se trabalhou a nível histórico da freguesia e da região de Aveiro

021 E – os cartazes...

022 G – os cartazes que foram feitos em grupo/ houve um grande envolvimento porque também houve um grande interesse dos pais e também os materiais que eles conseguiram com a ajuda dos pais/ portanto acho que conseguiram desenvolver um grande interesse por parte de todos os alunos

023 E – e aquela ou aquelas atividades em que os alunos se envolveram menos// aquelas em que a G sentiu que houve menos envolvimento dos alunos?

024 G – eu/ eu/...

025E – se sim ou não...



026 G – eu não consigo encontrar uma sessão onde houvesse onde eu possa dizer que não houve envolvimento // houve foi alunos que se envolveram mais e alunos que se envolveram menos... agora uma em que os alunos se tivessem envolvido menos... os alunos... não tenho assim presente...

027 E – e quais as razões que a G pensa que podem estar na origem desse maior ou menor envolvimento // que está por trás?

028 G – os temas desenvolvidos pelo projeto que também não são temas vulgarmente utilizados pelo ensino normal... que se usam no dia a dia / no quotidiano/ não é... acho que forma tratados e lá está... a diversidade linguística na escola... a nossa imagem é o português/ o inglês/ o francês/ agora começa o espanhol/ nunca/ nunca imaginando uma diversidade tão grande a ser trabalhada na escola e/ realmente /resultou// fantástico+

029 E – e agora pegando um bocadinho nisso que tipo de vantagens esta sensibilização à diversidade linguística e cultural pode ter para os alunos?

030 G <SIL> – ai eu acho que...

031 E <INT> que tipo de vantagens?

032 G – vantagens foi que eles ficaram com um leque bastante alargado ao nível da quantidade de línguas que há pelo mundo e... pronto/ e mesmos aquelas palavras e aquilo que eles conseguiram estabelecer alguns pequenos diálogos... acho que enriqueceu bastante... também desmistificar aquela ideia de duas ou três línguas...

033 E – e que tipo de desvantagens este trabalho pode ter para os alunos?

034 G – desvantagens/ não encontro nenhuma (risos)

035 E – e para os professores pode ter alguma desvantagem?

036 G – ai eu acho que não+

037 E – porque às vezes podiam alegar a falta de tempo...

038 G – não porque nunca houve nenhuma sessão onde não se pudesse enquadrar conteúdos programáticos... todas as áreas foram trabalhadas... língua portuguesa/ estudo do meio/ matemática/ nas áreas das expressões

039 E – ia agora perguntar qual a área ou as áreas mais privilegiadas neste/ neste projeto e as menos privilegiadas?

040 G <SIL> – as menos privilegiada/ eh pá // só se for dentro da área das expressões/ educação física/ porque de resto foi tudo estudo do meio/ matemática/ língua portuguesa/ expressão plástica/ expressão dramática/ eu acho que foram trabalhadas todas as áreas+

041 E – o projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências nos alunos?  
especifique+

042 G – ai/ sim/ sim... em estudo do meio claramente... quarto ano/ conhecimento do mundo acho que foram claramente trabalhadas as competências de estudo do meio e depois temos a matemática quando entramos naquelas questões do... ai// como era? do valor das moedas // da distribuição da riqueza/ do valor monetário.. ahm... fizeram imensos// resolveram competências ao nível da resolução de problemas/ ao nível da comunicação tanto ao nível da matemática/ da língua portuguesa e do estudo do meio acho que // foi muito abrangente...

043 E – uhm /uhm.. se voltasse a implementar este projeto com os seus alunos o que modificaria?

044 G – é assim eu fiquei com vontade de o implementar entre parêntesis... por isso é que eu sugeri que gostava de ficar com o material/ agora é assim... fiquei com vontade de o aplicar... dependendo do grupo-turma que tenha/ do ano que tenha/ adaptar/ adaptar o que foi feito ao grupo turma/ mas desenvolver algumas atividades que foram feitas nesse âmbito porque acho que é muito enriquecedor...

045 E – concebe este projeto como um projeto de formação cívica?

046 G – também

047 E – em quem medida?

048 G – também/ no / no... o facto de... o próprio nome do projeto do meu mundo vejo o outro e o mundo do outro que supõe que quanto melhor conhecemos o outro e o mundo do outro ah... ah... desencadeia-se mais as questões dos valores/ do respeito... ah... respeito acima de tudo... de que mais? o respeito pela diversidade/ não é?

049 E – uhm/ uhm// é isso

050 G – é/ é o respeito pela diversidade exatamente... somos todos diferentes mas/ no fundo/ somos todos iguais em termos de direitos de deveres/ de dignidade...

051 E – em que áreas curriculares a G integrou/ sumariou as diferentes sessões deste projeto?

052 G – dependendo das competências desenvolvidas ... integrava em qualquer área nas diferentes áreas que constasse do horário desse dia/ ou fazendo adaptações... o horário do 1º ciclo é sempre... aquela história (risos)

053 E – a participação neste projeto mudou a sua concepção de educação para o desenvolvimento sustentável? porque para além das línguas houve a parte ambiental/ da educação para o desenvolvimento sustentável+

054G – exatamente

055 E – se sim/se mudou ou não e em que sentido?

056 G – é assim/ a nossa escola em termos ambientais/ as questões ambientais/ nos temos projetos sempre nessa área/ sim... pronto aqui foi mais um reforço... e mais um trabalhar com materiais diferentes/ com metodologias diferentes/ mas foi mais um reforço...

057 E – que papel tem a sensibilização à diversidade linguística e cultural ou pode ter nessa educação para o desenvolvimento sustentável? ou seja/ algum dia a G concebia a sensibilização à diversidade linguística e cultural como um forma de educar para o desenvolvimento sustentável?

058G – <SIL>

059 E – porque foi um pouco a partir do conhecimento das línguas e culturas que se partiu para o conhecimento do ambiente

060 G – exatamente... é que uma coisa não está desligada da outra... de maneira nenhuma+

061 E – normalmente/ são vistas como desligadas

062 G – pois

063 E – a nossa questão é se a G considera que as línguas e culturas têm um

064 G <INT> têm uma ligação... eu acho que sim... até porque é mais uma vertente a conhecer da diferentes sociedades como ponto de partida... eu acho que tem sempre ligação...

065 E – e agora para finalizar... acho que já respondeu... nem vale a pena voltar a perguntar e que era se pretende dar continuidade ao projeto e de que forma?

066 G – pretendo/ pretendo da forma que já expliquei // não digo que o irei aplicar com todos os alunos que tenha // depende // agora que gostava de aplicar... imagine que este ano agarrei num grupo de alunos do primeiro ano tudo indica que os levarei até ao quarto/ por isso...

067 E <INT> pode aplicar aos bocadinhos/ alguns módulos...

068 G – exatamente+

069 E – agora só me resta agradecer a sua disponibilidade



# **Anexo 9.8**

**Apreciação da professora sobre o  
projeto**



## Avaliação individual das sessões do projeto

Sessões	Conteúdos abordados	Metodologia e exploração de recursos	Recursos didáticos
<b>S. 0 – Os direitos humanos</b>	Os conteúdos abordados foram pertinentes por se centralizarem no relacionamento interpessoal, que tem sido objeto de debates na turma.	A metodologia aplicada foi adequada ao nível dos alunos da turma.	O recurso à projeção da sequência de imagens, à medida que a história era lida, permitiu captar permanentemente a atenção da maioria dos alunos.
<b>S.1 – À descoberta de mim</b>	Bastante pertinentes mas demasiado extensos para o tempo de exploração previsto.	Documentos a preencher pelos alunos muito extensos, tendo em conta a idade e vivências dos alunos. As autobiografias que serviram de ponto de partida para a escrita de textos produzidos pelos alunos deveriam ter sido lidas, em primeiro lugar, pela professora ou o seu conteúdo ser previamente explorado.	A diversidade dos recursos utilizados quebrou algum cansaço que se poderia ter instalado devido à extensão dos assuntos trabalhados.
<b>S.2 – À descoberta de Eixo</b>	Muito interessantes, a avaliar pelo empenho manifestado pelos alunos.	Metodologia adequada às atividades propostas. O trabalho de grupo é sempre um recurso que promove a partilha de saberes e a interação.	Adequados ao nível dos alunos e aos objetivos da sessão
<b>S.3 – À descoberta de Eixo (cont.)</b>	Igual à sessão anterior.	A leitura das autobiografias feita para toda a turma permitiu verificar que há sempre mais alguma correção a fazer cada vez que se lê um texto. Nesta sessão, os alunos mostraram atitudes mais assertivas na realização do trabalho de grupo.	Adequados ao nível dos alunos e aos objetivos da sessão. Muito interesse revelado por todos os alunos em enviar as autobiografias, por mail, tanto para a professora da turma como para a professora Susana, para serem corrigidas e expostas, com as respetivas fotos. Aspeto que promove a autonomia no uso das tecnologias da comunicação. Todos estão empenhados em criar o seu próprio e-mail. Os que ainda não têm enviam através de um colega.

<p><b>S.4 – A diversidade linguística e cultural de Eixo: história do povo cigano</b></p>	<p>Foi feita a conclusão dos conteúdos das sessões anteriores (autobiografias e trabalhos de grupo), que se revelaram bastante adequados ao grupo, tendo sido trabalhados em várias áreas.</p> <p>Hábitos de vida do povo cigano (apresentação), sensibilizou os alunos para a importância de conhecer outras culturas.</p>	<p>Apesar de ter sido uma sessão em que os alunos não fizeram nenhum trabalho escrito, mantiveram-se sempre “presos” às atividades desenvolvidas, tendo feito muitas intervenções orais, adequadas e pertinentes.</p>	<p>Os mesmos das sessões anteriores, acrescidos da apresentação em powerpoint, que apesar de ter sido feita no final da sessão, manteve os alunos atentos e concentrados.</p> <p>A exposição para outros públicos de trabalhos realizados desencadeia nos alunos uma atitude de maior responsabilização e interesse no que produzem, porque gostam de mostrar aos outros o resultado dos seus trabalhos.</p>
<p><b>S.5 – O meu país</b></p>	<p>Os conteúdos abordados foram muito importantes e adequados, dada a articulação que tem vindo a ser feita entre as atividades desenvolvidas pela professora de turma e pela professora Susana.</p>	<p>A visualização da apresentação, seguida da localização no mapa de regiões escolhidas pelos alunos, proporcionou um momento de aprendizagem e interação entre todos.</p>	<p>Os recursos foram bastante aliciantes para os alunos, tanto a apresentação como as pegadas distribuídas ao longo do nosso país.</p> <p>Foram expostas as restantes autobiografias dos alunos que foram fazendo a reescrita e enviando para a professora Susana, que as imprimiu e as fez chegar aos alunos.</p>
<p><b>S.6 – As línguas românicas</b></p>	<p>Os conteúdos abordados nesta sessão são de muito interesse para os alunos, uma vez que, com frequência, colocam questões sobre localização de países onde vivem familiares/amigos, onde já foram ou de que ouviram falar, por qualquer motivo.</p> <p>A este facto acresceu o conhecimento do nome de várias línguas.</p>	<p>Foi bastante enriquecedora e motivadora, por ter permitido intervenção, manipulação/utilização de vários materiais e a movimentação de todos os alunos da turma. O recurso a atividades de caráter lúdico é sempre uma boa opção metodológica, tal como foi visível pelo constante interesse manifestado.</p>	<p>Bastante adaptados ao grupo por promoverem uma constante participação de todos.</p>
	<p>Os conteúdos abordados</p>	<p>A forma lúdica como que decorreu a sessão e os recursos utilizados foram facilitadores</p>	<p>Os cartões utilizados e</p>



<p><b>S.7 – A pegada ecológica</b></p>	<p>constituem uma preocupação bastante atual de sustentabilidade do planeta terra, daí nunca ser demais a sua abordagem.</p>	<p>da aprendizagem dos conteúdos abordados. Os alunos rapidamente descobriram o significado dos cartões e se consciencializaram das atitudes menos corretas que todos cometemos no dia a dia.</p>	<p>respetivo significado foram bastante elucidativos do objetivo que se pretendia com esta sessão.</p>
<p><b>S.8 – Descobrimo as Filipinas</b></p>	<p>Muito, mas muito interessantes e pertinentes, tendo provocado nos alunos uma forte motivação e curiosidade. Não paravam de colocar questões.</p>	<p>A atitude/colaboração dos entrevistados superou as expectativas. O entusiasmo crescente dos alunos levou-os a colocar questões bastante pertinentes. Foi necessário, a certa altura orientar a entrevista para a diversidade linguística das Filipinas, dado o adiantado da hora.</p>	<p>Quadro, mapa, imagens registos escritos pelos alunos foram excelentes recursos, dada a capacidade comunicativa dos entrevistados.</p>
<p><b>S. 9 – A distribuição da população e riqueza do mundo</b></p>	<p>Conteúdos que proporcionaram uma visão global das condições/restrições dos vários povos no mundo, atendendo à distribuição da população e às causas e consequências da mesma.</p>	<p>Metodologia adequada ao nível etário dos alunos, uma vez que proporcionou a manipulação de materiais bem como o cálculo de algumas operações em forma de desafio.</p>	<p>Muito adequados por terem culminado num trabalho (mapa com pioneses e bandeiras) que permitiu uma perceção global da distribuição demográfica no mundo, dando origem a uma análise reflexiva.</p>
<p><b>S.10 – Uma viagem por África: a Guiné-Bissau</b></p>	<p>A forma como os conteúdos foram abordados – apresentados pela boca de duas pessoas de Guiné-Bissau – mais uma vez se revelou ser muito positiva em termos pedagógicos.</p>	<p>A sequência da sessão que envolveu diálogo, com escrita de palavras e expressões no quadro em crioulo, e apresentação de artefactos com demonstração do seu funcionamento e para que se destinam, evidenciou bem os principais modos de vida daquele povo.</p>	<p>Todo o material utilizado constituiu um recurso didático ideal, por representar a realidade e terem sido feitas demonstrações da forma de utilizar. A canção, acompanhada de imagens e projetada no quadro eletrónico, mostrou imagens reais do país, onde foi possível observar os escassos meios com que aquele povo vive. Toda a sessão manteve presa a atenção das crianças, que continuamente colocavam questões para satisfazerem dúvidas e curiosidade. Foram extensos os registos</p>

			escritos pelos alunos.
<b>S.11 – A distribuição dos recursos: água um tesouro a preservar</b>	<p>Sendo a água e as formas de a preservar um tema já bastante trabalhado pela turma, esta foi mais uma oportunidade de, ludicamente, reforçar os aspetos mais importantes. A perceção de que nem todos os povos têm o mesmo acesso a este bem e que se submetem a muitos sacrifícios para conseguirem pequenas quantidades, muitas vezes em más condições de higiene que provocam doenças mortais, desencadeou momentos de reflexão na turma.</p>	<p>A estafeta, a reflexão e o desafio que levaram para casa (registo do número de atitudes menos corretas quanto ao uso da água), constituíram formas de alertar os alunos para a necessidade de preservar um bem tão precioso como a água.</p>	<p>O carácter lúdico da sessão (jogo ao ar livre de estafetas com análise dos resultados e os alunos serem detetives dos desperdícios de água em casa), foi adequado aos objetivos que se pretendiam alcançar com esta sessão.</p>
<b>S.12 – A vida no Círculo Polar Ártico: o povo inuit</b>	<p>Tema de grande interesse dos alunos por se tratar de uma zona da Terra que lhes suscita sempre grande curiosidade, daí a pertinência dos conteúdos abordados que prenderam a atenção dos alunos.</p>	<p>A apresentação do powerpoint, com exploração em simultâneo, bem como a leitura da história “Um estranho ladrão”, para, a partir daí, desenvolver um trabalho de transcrição fonética em inuktitut, foi uma metodologia adequada à abordagem do conteúdo em questão.</p>	<p>Os recursos utilizados permitiram atingir os objetivos propostos para esta sessão com sucesso, a avaliar pelo empenho constante dos alunos, querendo saber sempre mais.</p>
<b>S.13 – O aquecimento global e o degelo</b>	<p>Muito interessantes por ser um problema que nos afeta a todos e que é consequência das atitudes de todos nós.</p>	<p>Foram muitas e longas as atividades propostas para esta sessão. A apresentação das imagens deveria ser feita numa outra sessão, apesar de ser este o Dia da Terra. O tempo para realização da experiência e de tudo o que a antecede deveria ser mais longo.</p>	<p>Os recursos utilizados foram adequados para as atividades propostas, devendo ter havido mais uma variável a controlar: temperatura no congelador.</p>
<b>S.14 – Os meninos de todas as cores</b>	<p>A dramatização da obra foi realmente bastante adequada, por ser uma forma bastante dinâmica e interativa para a</p>	<p>A ligação entre o trabalho anteriormente realizado e a introdução da obra a ser explorada, através da dramatização com recurso à</p>	<p>Tendo em vista os objetivos propostos para esta sessão, a obra escolhida foi bastante pertinente, desencadeando grande interesse nos</p>

	interiorização de conhecimentos.	projeção de imagens, foi uma opção metodológica adequada ao grupo.	alunos. Todos tiveram grande necessidade em participar na dramatização.
<b>S.15 – Separação seletiva dos resíduos sólidos domésticos</b>	Apesar de ser um conteúdo trabalhado com frequência, é sempre pertinente a sua abordagem, porque para além de ser uma forma de relembrar um assunto tão importante para a preservação do ambiente, há sempre algo de novo a acrescentar e o facto de ser tratado por outra pessoa também desperta um interesse diferente.	O aspeto lúdico, em grupo e os materiais reais utilizados, com informação muito útil para consulta, foram explorados de uma forma pedagogicamente correta, a avaliar pela curiosidade e empenho das crianças.	Os recursos didáticos utilizados foram os mais adequados às atividades desenvolvidas. A distribuição dos vários materiais pelos vários espaços da escola, levando os alunos a seguir pistas, manteve-os sempre muito ativos.
<b>S.16 – O povo munduruku</b>	Como se tem vindo a verificar, este foi mais um conteúdo de muito interesse e adequado aos alunos e ao objetivos propostos.	As opções metodológicas aplicadas foram também adequadas, promovendo a aquisição de conhecimentos significativos para os alunos.	Os meios audio-visuais e os restantes materiais utilizados, proporcionaram uma atividade motivadora, cativando a atenção e o interesse dos alunos.

