



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

PERCURSOS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO CIDTFF

UM ITINERÁRIO PELAS LIÇÕES DE AGREGAÇÃO

Organização de Isabel P. Martins



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

PERCURSOS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO CIDTFF

UM ITINERÁRIO PELAS LIÇÕES DE AGREGAÇÃO

Organização de Isabel P. Martins

FICHA TÉCNICA

Título:

Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF: um itinerário pelas Lições de Agregação

Organização: Isabel P. Martins

Autores:

Isabel Alarcão, António Cachapuz, Clara Ferrão Tavares, Nilza Costa, Isabel P. Martins, João Praia, Jorge Adelino Costa, Luís Marques, Anabela Pereira, Luís Pardal, Maria Helena Ançã, Filomena Amador, Helena Pedrosa-de-Jesus, J. Bernardino Lopes, Fátima Paixão, Maria Potes Barbas, Maria Helena Araújo e Sá, Cecília Costa, Luísa Álvares Pereira, Jorge Bonito, Ana Isabel Andrade, Rui Marques Vieira

Design e paginação: Joana Pereira

Impressão: RealBase

Editora:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição - julho 2019

Tiragem: 50 exemplares

ISBN: 978-972-789-606-6

Depósito legal: 457731/19

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da
FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

Conteúdo

Introdução.....	11
------------------------	-----------

A LEITURA COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO: Implicações para uma didáctica da língua estrangeira.....

Isabel Alarcão

Sumário desenvolvido.....	15
1. Introdução.....	15
2. Modelos de leitura.....	16
3. A leitura em língua estrangeira.....	17
4. Leitura de um texto autêntico, em alemão, retirado da revista Brigitte.....	17
5. Comentários finais.....	17
1. Introdução.....	18
2. Modelos de leitura.....	20
3. A leitura em língua estrangeira.....	31
4. Comentários Finais.....	39
Bibliografia.....	41

INVESTIGAÇÃO EM DIDÁCTICA DA QUÍMICA:

Problemática e Perspectivas.....

António Cachapuz

1. Introdução.....	45
2. Percursos de Investigação.....	54
3. Articulação Investigação/Ensino.....	63
4. Conclusões.....	81
Referências.....	85

A TELEVISÃO VISTA NA PERSPECTIVA DA DIDÁCTICA DAS LÍNGUAS E DAS CULTURAS.....

Clara Ferrão Tavares

Introdução.....	91
1. Objectivos.....	93
2. Organização dos conteúdos.....	93
3. Metodologia.....	94
4. Desenvolvimento.....	94
Bibliografia.....	122

A INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL E O SEU IMPACTO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS:

O Caso da Investigação em Didáctica de Ciências.....129

Nilza Costa

1. Introdução	129
2. Objectivos da lição.....	131
3. Impacto(e) da investigação nas práticas lectivas: o que se pode esperar?	131
4. Constrangimentos identificados quanto ao impacte da investigação nas práticas e formas de os minimizar	157
5. Potenciando o impacte da investigação educacional nas práticas lectivas: desenvolvimento de uma proposta de pensamento e acção.....	166
6. Concluindo... ..	168
Referências Bibliográficas	169

LITERACIA CIENTÍFICA E CONTRIBUTOS DO ENSINO

FORMAL PARA A COMPREENSÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA.....177

Isabel P. Martins

1. Introdução	177
2. Literacia Científica – uma perspectiva cultural	180
3. Literacia científica e sua Avaliação	196
4. Literacia Científica em contexto escolar	201
6. Referências Bibliográficas	216

EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA:

Um contributo para uma fundamentação em Educação em Ciência225

João Praia

1. A DISCIPLINA - Enquadramento, Pressupostos e Finalidades da Disciplina.....	225
2. Conteúdos Epistemológicos.....	229
3. Conteúdos em educação em ciência	248
Referências Bibliográficas	260

OS PROJECTOS NUMA IMAGEM DE ESCOLA

COMO HIPOCRISIA ORGANIZADA265

Jorge Adelino Costa

Considerações iniciais	265
Sumário pormenorizado da lição de síntese	267

Texto de suporte à Lição de Síntese:	
Os projectos numa imagem de escola como hipocrisia organizada.....	269
1. Das teorias da racionalidade técnico-instrumental aos olhares polifacetados sobre a complexidade organizacional.....	269
2. A <i>articulação débil</i> das organizações educativas e sua leitura em termos de funcionamento <i>díptico e fractalizado</i>	272
3. A metáfora da <i>hipocrisia</i> na análise organizacional a partir do pensamento de Nils Brunsson.....	274
4. Os projectos nas organizações e o seu desenvolvimento como (des)continuum entre a concepção, a execução e os resultados	277
5. Projectos e “hipocrisia organizada” nas escolas portuguesas: algumas situações em análise	281
6. Da legitimidade da hipocrisia e da necessidade do projecto.....	290
Referências bibliográficas.....	291

A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:

Potencialidades dos Ambientes Exteriores à Sala de Aula295

Luís Marques

1. Introdução	295
2. Pressupostos e objectivos da lição	297
3. Educação em Ciência: desafios da sociedade actual.....	298
4. Ambientes exteriores à sala de aula e Educação em Ciência	304
5. Propostas de mudança	335

STRESSE NA VIDA ACADÉMICA351

Anabela Pereira

1. Introdução	351
2. Objectivos da Lição.....	353
3. Resumo da Lição.....	354
4. Fundamentação da Lição	357
Bibliografia	392

ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL:

papéis do currículo403

Luís Pardal

1. Introdução	403
2. Diversidade: contextos de emergência e conteúdos	404
3. As diversidades.....	405
4. O currículo face à diversidade.....	406
5. Currículo e integração social.....	408

6. Integração e identidade(s).....	410
7. Assimilação versus valorização da alteridade ou as respostas à diversidade	413
Nota final	416
Referências bibliográficas.....	417

**DA COMPETÊNCIA METALINGUÍSTICA
À CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA:**

conceitos e percursos em Didáctica das Línguas421

Maria Helena Ançã

1. Introdução	421
2. Da Competência Metalinguística à Consciência Linguística	424
3. A Consciencialização Linguística	438
4. Referências Bibliográficas	449

**O ENSINO DAS CIÊNCIAS DA TERRA
NO INÍCIO DO NOVO MILÊNIO**

461

Filomena Amador

1. Introdução	463
3. Novos desafios ao ensino das Ciências da Terra	494
4. Exemplos de áreas de intervenção	500
Referências bibliográficas.....	503

QUESTIONAR, ENSINAR E APRENDER:

As questões nas abordagens de ensino e de aprendizagem509

Helena Pedrosa-de-Jesus

1 - A arte de questionar	509
2 – Falar Ciência através das questões	512
3 – O questionamento nas abordagens de ensino e de aprendizagem...	516
4 - O questionamento no desenvolvimento pessoal e profissional e em estratégias de supervisão	534
5 – Referências bibliográficas.....	539

EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO DO ENSINO DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E TECNOLÓGICAS:

Tensão entre Eficácia do Ensino e Qualidade das Práticas de Mediação549

J. Bernardino Lopes

1. Introdução	549
2. Enquadramento e foco	551
3. Entidades fundamentais e permanentes: tarefas e mediação.....	560
4. Ferramentas de ajuda ao planeamento do Ensino.....	568
5. Modelo de Situação Formativa para o Ensino de Ciências Físicas e Tecnológicas (MSF-ECT)	572
6. Bases para um Modelo de Ensino Efectivo para os Resultados de Aprendizagens Pretendidos em Ciências Físicas e Tecnológicas (MEECT) ..	583
7. Tensão entre a Eficácia do ensino e a qualidade das práticas de mediação	597
8. Práticas de Mediação em Sala de Aula.....	600
9. A mediação do professor de CT em sala de aula: explorando novas possibilidades.....	613
10. Um programa de investigação com sentido para as práticas de ensino de CT	621
Referências.....	622

INTEGRAÇÃO DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA

Fundamentos e Propostas.....635

Fátima Paixão

Preâmbulo	635
1. Introdução	636
2. Finalidades e Objetivos	637
3. Estruturação do Conteúdo	637
Referências.....	665

E.RAÍZES_REDES:

Eixos | Arquiteturas | Contextos673

Maria Potes Barbas

Introdução	673
Parte i. Aprender com os outros: eixos orientadores para uma definição de eLearning	674
Parte ii. Página de acolhimento, plataforma “e.Raízes_redes”: arquiteturas.....	679

Parte iii. Partilhar representações: contextos de uma comunidade de práticas.....	689
Conclusões	702
Bibliografia	704

**A INTERCOMPREENSÃO EM AÇÃO E EM CONSTRUÇÃO:
dinâmicas na interação plurilingue711**

Maria Helena Araújo e Sá

Contextualização.....	711
Síntese Descritiva.....	713
Uma visão de detalhe	716
Parte 1. Vozes em Intercompreensão – solos e polifonias.....	716
Parte 2. Galanet: uma comunidade plurilingue de prática e de aprendizagem em Intercompreensão	734
Parte 3. A IC em acção e construção em Galanet: os <i>chats</i> plurilingues em foco	737
Abordagem metodológica	744
Nota Final	756
Referências Bibliográficas	757

SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO SÉCULO XXI:

Uma reflexão pessoal.....773

Cecília Costa

I. Introdução	773
II. O que aprendemos com o passado	774
III. O que aprendemos com o presente	778
IV. O que projetamos para o futuro	785
V. Nota final.....	790
VI Bibliografia	791

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA:
um Percurso para uma Didática (da Literacia) da Escrita.....795**

Luísa Álvares Pereira

1. Para introduzir a Lição	796
2. Desenvolvimento da Lição	799
3. Para concluir a Lição	823
Referências bibliográficas.....	825

PREVENÇÃO DAS DOENÇAS DO NOSSO TEMPO COM UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL841

Jorge Bonito

1. Introdução	841
2. Aula Teórica Número Sete	841
3. Prevenção das Doenças do Nosso Tempo com uma Alimentação Saudável.....	851
Referências Bibliográficas	892

DO CONTACTO DE LÍNGUAS À EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: que possibilidades em contexto escolar?907

Ana Isabel Andrade

1. Contextualização	907
2. Desenvolvimento da lição.....	909
3. Nota conclusiva	930
Referências bibliográficas.....	932

AS COMUNIDADES ONLINE NA PROMOÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS939

Rui Marques Vieira

Introdução	939
i · Comunidades Profissionais de Professores	941
ii · Pensamento Crítico na Educação.....	955
iii · Promover o Pensamento Crítico em Didática das Ciências em e com Comunidade <i>Online</i>	962
Em Conclusão	970
Referências Bibliográficas	973

Sobre os autores.....985

DO CONTACTO DE LÍNGUAS À EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: que possibilidades em contexto escolar?

Ana Isabel Andrade¹

Linguistic diversity is now a regular feature of our everyday experiences as can be witnessed in exchanges in public spaces, the workplace and in homes. Multilingualism is also visible in the linguistic landscape all around us, in films where it is no longer uncommon to hear actors speak in several languages in various other media and on the World Wide Web where one is free to use any language in any form of space (Ch. Hélot, 2012, p. 214).

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O sumário da lição que apresentamos para prestação de provas de agregação enquadra-se no desenvolvimento da unidade curricular (UC) *Pluralidade linguística e educação*, objeto do relatório de disciplina para aquelas provas (Andrade, 2016), pretendendo constituir-se como uma lição de síntese sobre práticas de educação para a diversidade linguística em contexto escolar.

Assim, para darmos cumprimento ao disposto no Artigo 5^a alínea c) do Decreto-Lei n.º 239/2007 de 19 de junho do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2007), é nossa intenção que a lição a discutir em provas públicas se constitua como um espaço de síntese sobre educação para a diversidade, linguística a partir de práticas que orientámos e supervisionámos nos últimos

¹ Ana Isabel de Oliveira Andrade
Agregação em Educação (subárea de Didática e Tecnologia Educativa)
Universidade de Aveiro, junho 2017

anos na Universidade de Aveiro (UA) e na sua relação com os contextos educativos, respeitando a sua natureza teórico-prática. Como lemos no artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 239/2007, os candidatos a provas de agregação devem apresentar “um seminário ou lição sobre um tema dentro do ramo do conhecimento ou especialidade em que são prestadas as provas, e sua discussão”, fazendo para nós todo sentido tornar-se este espaço na concretização de um espaço maior, o da UC acima referida. Neste quadro legislativo, apresentamos o sumário de uma lição que constitui parte do desenvolvimento da UC que apresentamos igualmente para prestação de Provas de Agregação (Andrade, 2016).

Procuramos, neste sumário, esquematizar e apresentar um guião de lição que resulta do conhecimento que fomos adquirindo sobre a educação para a diversidade linguística, a partir das questões que nos fomos colocando na relação com contextos educativos concretos. Tal como procurámos registar no relatório da UC em que inserimos esta lição:

Researchers intend to learn through their inquiries in ways that will inform their practice [...] In essence, it can be argued that by focusing on personal practice and experience, teacher educators [...] can lead to a better understanding of the complexities of teaching and learning – for themselves and their students. (Loughran, 2002, p. 242).

Pretendemos partilhar práticas educativas com os estudantes que frequentam *Pluralidade linguística e educação*, pelo que esta lição se insere na 4.ª etapa do desenvolvimento da UC, intitulada *Projetos e abordagens pedagógicas*, e concebemo-la como a 2.ª aula daquela unidade didática, após uma 1.ª aula de enquadramento pedagógico-didático mais geral (Andrade, 2016). Trata-se de traduzir os princípios de valorização da diversidade linguística em situações concretas de educação, de modo a permitir pensar outras possibilidades de gerir o currículo, a partir de tempos e lugares determinados. Trata-se de mostrar como os espaços de contacto de e com outras línguas permitem desenvolver conhecimentos, atitudes, capacidades necessárias ao exercício de uma cidadania cada vez mais globalizada. Neste sentido, tomamos o contacto de línguas como objeto para apresentarmos possibilidades de o trabalhar em contexto escolar, incidindo sobre as suas potencialidades educativas a partir de práticas que o analisem, valorizem e enriqueçam. Dito de outra forma, queremos com esta lição consciencializar os estudantes para os fenómenos de contacto de línguas, preparando-os para esse mesmo contacto e para as razões que podem levar a tratá-lo, numa pedagogia essencialmente de projeto, que procura integrar curricularmente o contacto de línguas e a consequente mudança e mistura de línguas, encarando esta possibilidade como uma pedagogia de fronteira, onde

se torna urgente estabelecer pontes “delineando projetos em função de uma utopia” (Vasconcelos, 2011, p. 16) e capacitando para a “construção partilhada e solidária de uma sociedade mais democrática e mais justa, mais respeitadora do outro e da sua voz”.

A escolha do tema desta lição prende-se com duas grandes razões: a primeira relaciona-se com a ideia de que é preciso dar mais lugar, nos espaços curriculares das instituições de ensino superior (IES), às práticas concebidas, desenvolvidas e avaliadas em contexto escolar; a segunda resulta do nosso percurso científico-pedagógico construindo-se em função de práticas educativas que também planeámos e avaliámos para o espaço educativo e simbólico da escola portuguesa e que nos parece ser fundamental sistematizar no percurso desta UC.

Assim, partindo de uma reflexão sobre o que significa o contacto de línguas, refletimos sobre as finalidades educativas que a sua exploração pode permitir atingir, para apresentar de modo organizado projetos que podem concretizar uma educação para a diversidade linguística, fazendo refletir sobre os seus resultados e conduzindo a perspetivar outras formas de gerir o curriculum. Aborda-se nesta lição a dimensão do *curriculum* como projeto (Roldão, 2001), procurando levar à transformação de princípios e valores em práticas concretizadas em atividades e suportes pedagógico-didáticos, traduzidos em roteiros que visualizam modalidades de organização e gestão do espaço e do tempo educativos valorizadores da diversidade linguística.

De modo abreviado, podemos dizer que se trata de partilhar escolhas pedagógico-didáticas que se desenvolveram em contextos educativos concretos, no sentido de poderem contribuir para novas possibilidades de alteração do espaço simbólico das práticas discursivas que mobilizam (ou podem mobilizar) diferentes línguas e redistribuir de modo mais justo o capital linguístico-comunicativo em circulação. Numa palavra, procuramos, com esta lição de síntese, partilhar as respostas que fomos construindo para questões como: *O que significa educar para a diversidade linguística? Como fazê-lo em contextos educativos? Como integrar práticas de educação para a diversidade linguística em contexto escolar? Que potencialidades educativas se abrem?*

2. DESENVOLVIMENTO DA LIÇÃO

A lição que apresentamos para provas de agregação organiza-se numa explicitação dos objetivos formativos que pretende atingir; numa explicação breve sobre os conceitos que mobiliza, com enfoque principal para os conceitos de *contacto de línguas* e de *práticas de educação para a diversidade linguística*; numa

apresentação breve da estratégia formativa concebida; e numa nota explicativa sobre a avaliação do grau de consecução dos objetivos definidos para os estudantes. Vejamos então como organizamos a lição.

Nos últimos anos, temas como *multilinguismo/plurilinguismo* e *diversidade linguística* têm sido recorrentes em várias disciplinas (linguística, sociolinguística, sociologia, etc), nomeadamente em didática de línguas, devido à necessidade de preparar para o fenómeno da globalização com a conseqüente interação cada vez mais próxima e frequente com o outro. Neste sentido, não podemos deixar de preparar educadores, professores e alunos² para o respeito por todas as formas de comunicação, assim como para o falar bi/plurilingue, o que significa saber usar mais do que uma língua ou mais do que uma variedade de línguas numa dada interação ou situação de comunicação, sabendo valorizar e mobilizar diferentes línguas. A partir da inevitabilidade deste processo comunicativo, apelidado de *codeswitching*, alternância de códigos ou mudança de língua (Lin & Li, 2012; Li, 2013; Matras, 2009), e da importância de refletirmos sobre as suas características, começaremos esta lição pela apresentação do que significa o contacto de línguas, mostrando como fomos aprendendo sobre ele com os trabalhos que fomos realizando ao longo dos últimos anos. Mostraremos como o trabalho sobre o contacto de línguas em diferentes níveis de decisão educativa nos levou a olhar para a diversidade linguística como objeto de reflexão imprescindível numa educação para a cidadania, capaz de lutar por uma maior justiça social, também linguístico-comunicativa (Andrade, Martins, & Pinho, 2014; Piller, 2012; Ramanathan, 2013).

A lição parte da análise do contacto de línguas e das suas características para a compreensão de possibilidades de exploração pedagógico-didática da diversidade linguística nas situações educativas, possibilidades que se desenvolveram em contexto escolar português, para terminarmos com a sistematização de algumas ideias que possam servir novos projetos de educação para a diversidade linguística.

Apresentamos, nesta aula, uma espécie de genealogia, a nossa genealogia, de ideias que fomos construindo sobre a pluralidade linguística na educação a partir de práticas que observámos e sobre as quais refletimos em trabalhos de tipo investigação-ação. Seguimos de alguma forma as palavras de Martin-Jones, Blackledge, & Creese: “we provide a brief genealogy of ideas about multilingualism, viewing these through the lens of research on language ideology and on the role of language in [education for] the construction of citizenship” (2012, p. 1).

2 Deveríamos aqui referir o género feminino, *educadores e educadoras, professores e professoras, formadores e formadoras e alunos e alunas*. Não o faremos pelo peso formal que tal acarreta na redação do texto. Desculpando-nos junto de todas as mulheres que dão corpo à educação e à formação de formadores, seguimos as regras tradicionais da língua portuguesa.

2.1. OBJETIVOS

Esta lição pretende contribuir para que os estudantes possam construir conhecimento profissional sobre educação para a diversidade linguística, partindo de processos de contacto de línguas e explorando modos de alternância códica em situações educativas. Trata-se, como dissemos atrás, de, a partir de exemplos de práticas observadas e refletidas, de desenvolver a competência pedagógico-didática dos estudantes, capaz de valorizar a diversidade linguística (incluindo o plurilinguismo e o multilinguismo e todas as formas de educação bi/plurilingue). De notar que as finalidades que definimos para esta lição não podem ser atingidas apenas com esta lição, já que ela se constitui como uma etapa de uma unidade didática que termina com a apresentação fundamentada de projetos e práticas de educação para a diversidade linguística.

Concretizando, a lição que apresentamos, persegue as seguintes finalidades:

- Desenvolver capacidades de observação, análise, conceção, planificação, inovação e reflexão de/sobre situações de contacto de línguas, perspetivando modos de valorização da diversidade linguística;
- Consciencializar experiências de contacto de línguas, de ensino e aprendizagem de línguas, pelo confronto com atividades, abordagens e projetos educativos plurais;
- Desenvolver quadros conceptuais de referência sobre práticas linguísticas educativas que privilegiem a diversidade linguística;
- Perspetivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva, assumindo a valorização e a aprendizagem de línguas como espaços de educação para a cidadania.

Ao nível do *conhecimento e compreensão*

- Perspetivar modos de contribuir para a valorização da diversidade linguística;
- Conhecer políticas, teorias e práticas de educação para a diversidade linguística;
- Compreender os contributos da inserção curricular da diversidade linguística para o desenvolvimento dos sujeitos e dos contextos.

Ao nível do *conhecimento aplicado*

- Interpretar a realidade educativa e problematizar questões relacionadas com a diversidade linguística;

- Conhecer e mobilizar estratégias de desenvolvimento plurilingue e de promoção da diversidade linguística;
- Mobilizar, apoiando-se na literatura da especialidade e na investigação, conhecimentos que promovam a qualidade das situações educativas;
- Conceber e fundamentar práticas e projetos de educação para a diversidade linguística.

Ao nível da avaliação e análise crítica

- Manifestar empenho e dedicação pela construção de conhecimento, analisando práticas e projetos de educação para a diversidade linguística;
- Perspetivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva, compreendendo como combater processos de exclusão e de discriminação, também linguístico-comunicativa;
- Avaliar projetos de intervenção e de investigação na área da educação para a diversidade linguística.

Comunicação

- Debater questões relacionadas com a educação para a diversidade linguística;
- Sistematizar literatura da especialidade para conceber e fundamentar um projeto de educação para a diversidade linguística;
- Apresentar oralmente um projeto ou atividades pedagógico-didáticas de educação para a diversidade linguística.

Autonomia e parceria na aprendizagem

- Selecionar informação, textos, materiais e analisá-los para discutir e (re)construir em grupo;
- Conceber e apresentar, de modo colaborativo, um projecto de educação para a diversidade linguística.

Podemos afirmar que o conjunto das finalidades aqui explicitadas procura traduzir a preocupação com o desenvolvimento de uma competência profissional, assente na construção de uma identidade que sabe fazer escolhas relacionadas com a diversidade linguística. Por outras palavras, pretende-se contribuir para a humanização dos professores e educadores, a quem é exigido sabedoria, reinvenção, comprometimento, sentido ético e estético, em práticas de educação para a convivência com outras formas de ser, de estar e de comunicar.

2.2. TÓPICOS

No desenvolvimento desta lição justificaremos de modo genérico uma educação para a diversidade linguística, convocando tópicos como o *contacto de línguas* e as formas discursivas que pode assumir, bem como *práticas de educação para a diversidade linguística*, nas dimensões que podem assumir em contexto escolar de valorização dos sujeitos, das línguas e dos ambientes naturais e sociais em que aqueles circulam e com os quais interagem.

Assim, partimos da ideia de que a educação é marcada por conceções de professores e alunos sobre as línguas e suas relações, tal como a transformação das sociedades também é determinada e acompanhada pelas ideologias linguísticas e ideias sobre as relações entre as línguas (Stroud, 1999, in Martin-Jones, Blackledge & Creese, 2012, p. 3), para colocarmos o *contacto de línguas*, sempre locus de escolha de línguas, como um dos conceitos que importa revisitar para a compreensão das possibilidades de educação para a diversidade linguística (Hickey, 2013; Lin & Li, 2012; Matras, 2009). Como escreve Li:

It is almost a cliché now to say that bilingualism is the norm of today's world. The vast majority of the world's population is indeed bilingual or multilingual. Yet there are huge individual variations in terms of the motivation and process of acquiring different languages and the experience of using them. Such variations result in very different types of bilingual language users; some use different languages in different contexts (e.g., one language at home with family and a different one at work); others speak a highly mixed code and never separate their languages; still others are highly proficient in a particular language but only use it in a specific setting (e.g., professional translators or interpreters). Bilingual speech production takes places in many different forms, ranging from implicit influence of one language on the speech production in another language, to frequent alternation between different languages. (Li, 2013, p. 2).

No entanto, se o contacto de línguas tem sido muito estudado nos últimos anos (Hickey, 2013; Li, 2013; Lin & Li, 2012), o conceito não tem, a nosso ver, sido mobilizado de forma clara na literatura que pretende promover práticas transformadoras de educação linguística, isto é práticas transformadoras de ideologias linguísticas dominantes. Lembremos com Lin & Li que “Languages do not come into contact; people do” (2012, p. 470).

Os mesmos preconceitos que encaram a mudança de língua como algo de anómalo que reflete a incompetência dos falantes parecem permanecer e afetar a sua exploração em contexto educativo:

Despite the fact that codeswitching is a common feature of daily conversational life in multilingual settings, the use of multilingual resources in interaction in classroom settings is often frowned upon (e.g. Lin 2008; Martin-Jones 1995; Turnbull and Dailey-O’Cain 2009; Wei and Martin 2009). This is particularly true in relation to second language (L2) learning and L2-medium learning contexts. One popular argument against the use of codeswitching in these contexts is that the use of first language (L1) can ‘interfere’ with the development of the ‘target’ language. (Chimbutane, 2013, p. 314; ver Lin & Li, 2012).

Num tempo em que o pluri/multilinguismo é cada vez mais visível e recomendado (Beacco et al., 2010), a educação para a diversidade linguística não pode deixar de eleger o contacto de línguas como conceito nuclear (Andrade, 1997; Cummins, 2012; Martin-Jones et al., 2012), já que ele sustenta, a nosso ver, o falar plurilingue e a maior ou menor receptividade às outras línguas. A partir do contacto de línguas desenvolvem-se atividades que concretizam as abordagens plurais das línguas (Candelier, 2008; Candelier et al., 2012), o que equivale a dizer que as práticas de educação para a diversidade linguística em sala de aula, na escola, nos diferentes espaços e tempos educativos dependem das situações de contacto de línguas que nesses espaços e tempos se criam, sendo para a conceção, organização e gestão desses espaços que importa formar educadores e professores.

No processo de construção de conhecimento sobre a educação para a diversidade linguística, partimos, como dissemos atrás, do estudo do contacto de línguas na escola portuguesa, contacto de línguas que entendemos como a mudança de língua ou de código, incluindo a alternância e a mistura códicas (Lin & Li, 2012, para diferentes perspetivas sobre estes conceitos). Desenvolvemos o estudo deste processo em três grandes momentos e que procuraremos, ainda que de modo breve, abordar com os estudantes, antes de uma reflexão mais profunda sobre as possibilidades de educação para a diversidade linguística em contexto escolar.

Num *primeiro momento (entre 1986-1996)*, refletimos sobre o recurso à língua materna (na altura, tomada como a língua portuguesa), como estratégia de ensino resultante da situação de contacto de línguas escolar, em textos programáticos reguladores do ensino do francês língua estrangeira em Portugal. Este estudo permitiu compreender a impossibilidade de promover situações educativas monolíngues pelas funções comunicativas que as línguas em presença desempenham nos percursos pedagógico-didáticos de desenvolvimento linguístico, quando se trata de ensinar a comunicar numa outra língua (Andrade, 1988). Esta fase do nosso percurso permitiu igualmente compreender a insuficiência de estudarmos textos reguladores quando pretendemos trabalhar com professores, bem como compreender a importância de analisar práticas de educação linguístico-comunicativa em contexto.

Como resultado desta primeira fase, percebemos, assim, duas coisas: que a análise da comunicação reguladora de sala de aula, dependente do projeto do sistema educativo (textos reguladores como legislação ou programas, por exemplo), evidencia que o recurso à língua já dominada e maioritariamente presente no repertório linguístico-comunicativo dos alunos (mas também dos professores e dos contextos) não pode ser ignorada, já que, para além de pré-requisito, ela é tipificadora dos conteúdos e das atividades de ensino/aprendizagem a realizar, bem como medida de todo o processo educativo (Andrade, 1988); que o professor é o ator principal das práticas educativas, pelo modo como lê as orientações didáticas, pela importância das suas representações sobre o que é uma língua e sobre como se ensina a aprender uma língua, pela seleção que faz dos objetivos a atingir, dos conteúdos a trabalhar e das atividades a colocar em prática, bem como pela avaliação praticada na interação pedagógico-didática, também refletida nas dimensões da competência comunicativa privilegiadas.

Num *segundo momento* (1997-2007), centrámo-nos sobre as práticas educativas, observando a situação de comunicação autêntica de sala de aula, diferente da que acontece fora da escola, mas que importa conhecer para poder transformar, e reconstruir práticas, concebendo recursos didáticos a experimentar em contexto educativo.

Neste período, pressupusemos que o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos alunos depende das competências (meta)comunicativas e pedagógico-didáticas dos atores que decidem sobre a forma como a linguagem verbal surge em sala de aula, sobre as práticas discursivas e os códigos a atualizar, sobre os recursos didáticos a explorar, numa compreensão da importância da interação didática, antes de tudo comunicativa:

le dialogue entre l'enseignant (locuteur qui maîtrise la langue-cible) et les apprenants (locuteurs qui développent leurs compétences linguistico-communicatives à partir de langues sources) est une des formes de communication les plus importantes dans le processus d'apprentissage, surtout, quand il s'agit de l'objet-langue où l'interaction verbale constitue l'espace à conquérir (Bakhtine, 1977) [...] l'interaction est le centre névralgique de la classe de langues et « détermine toute l'attitude des apprenants confrontés à un savoir nouveau et à de nouveaux modes de relation face à ce savoir et à ceux qui le dispensent » (Dabène et al, 1990)». (Andrade, 2013, p. 119, na linha de estudos de Louise Dabène).

Neste processo, chegámos a resultados semelhantes aos de outros estudos desenvolvidos sobretudo em contexto norteamericano (EUA e Canadá) (Lin & Li, 2012, p. 472).

Mas ao colocarmos a interação como o lugar onde tudo se joga e onde o professor é o ator principal, compreendemos que ensinar a comunicar é saber gerir a imprevisibilidade e a diversidade, cada vez mais evidentes nos processos comunicativos das nossas sociedades, em que pertencemos a múltiplas comunidades e jogamos com diferentes modos e códigos de comunicação (Hazel-Massieux, 1993). Contrariamente a uma visão estritamente linguística, adotamos uma visão sociocultural da língua, percebendo que ela se constrói na interação, na mudança de locutor e de registo, na mudança de língua. Lembremos com Fishman que linguagem verbal produz a sociedade e o indivíduo, ao mesmo tempo que é produzida por eles, que os dados linguísticos não se desligam da vida, do pensamento, dos valores das comunidades (1965), que não são homogêneas, antes resultam de várias comunidades que se imbricam umas nas outras e que formam variedades submetidas às vidas dos locutores. Com Lüdi & Py (1986) percebemos que, mais do que um estádio, o bi/plurilinguismo é uma actividade marcada pela variedade de repertórios e pelas relações dinâmicas e complexas que se criam entre os elementos dos repertórios linguístico-comunicativos dos aprendentes. Percebemos que aprender línguas é colocar-se num *continuum* que vai da capacidade de reconhecer os objetos-língua até à capacidade de compreender e produzir discursos mais ou menos elaborados nessas mesmas línguas: “all types of variation may be viewed in terms of a ‘continuum’, with features from several areas of variation in constant interaction” (Hatim & Mason, 1990, p. 44). Percebemos que as línguas são instrumentos e espaços de comunicação que constituem e constroem o pensamento, o conhecimento, as relações sociais e identitárias, assim como a ação: “l’option communicative ne consiste pas en une simple mise en oeuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l’action” (Hymes, 1984, p. 189). Em síntese, percebemos, na observação e análise da comunicação verbal de sala de aula, que “la variation est inscrite dans la langue [...] la variété des parlars reflète la structure de la société; la langue est l’un des marqueurs sociaux les plus puissants” (Yaguello, 1988, p. 99).

Assim, aprendemos que as línguas se adquirem pela participação em diferentes situações de comunicação num trabalho de negociação verbal, em que os sentidos são descobertos pela colaboração com o outro, colaboração esta essencial para as situações de aprendizagem, “Successful classroom discourse can be characterized as what emerges from the teacher’s ability to develop an atmosphere of cooperative interaction and consensus - a sense of working together to achieve a common goal” (Tollefson, 1991, pp. 99–100). Neste espaço e tempo discursivos, o professor desempenha um papel determinante pelo poder de permitir ou proibir a alternância códica, a inclusão ou não de outras línguas. Como defende Vygotsky,

en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul [...] Le seul apprentissage [...] est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser. (Vygotsky, 1985, pp. 270–273).

Este tipo de comunicação caracteriza-se por um conjunto de estratégias de ajuda à compreensão e à produção, tais como reformulações, simplificações, explicitações, traduções, comparações, expansões, que jogam com as mudanças e misturas de língua como recursos à disposição dos participantes, tal como acontece nas situações de contacto de línguas fora da escola (Cambra Giné, 1991; Grosjean, 2010; Lüdi, 1991; Vasseur, 1993).

Neste período centrado sobre o discurso público da aula, compreendemos o funcionamento da aula como um espaço e tempo de contacto de línguas, marcado pela alternância códica, dependente da competência profissional, pedagógico-didática e (meta)comunicativa dos professores. Identificámos o espaço de recurso a outras línguas, o português, quase sempre, e o inglês, em menor percentagem, em aula de francês língua estrangeira, calculando as emissões ou o discurso produzido entre duas pausas discursivas, consideradas como fronteiras de uma consciência (meta)linguística que remete para os limites de cada uma das línguas em presença e do seu domínio (Weinreich, 1974, “sei dizer isto nesta língua, mas não consigo naquela”). Compreendemos as funções das marcas transcódicas na comunicação de sala de aula de quatro professores que lecionavam francês iniciação no 7º ano de escolaridade em 3 escolas diferentes, percebendo-as como marcas de coesão do funcionamento discursivo da aula, quer ao nível comunicativo, quer ao nível metacomunicativo (Cicurel, 1995; Dabène, 1984), onde os sujeitos desempenham o seu papel de orientação para um falar bilingue onde os objetos-língua se desenham como estanques. Mas os resultados da análise do discurso público da aula mostraram também a centralidade do professor na tomada de decisões sobre a comunicação de sala de aula, deixando pouco espaço à iniciativa comunicativa dos alunos, reenviando a um discurso metalinguístico e a uma conceção normativa e fechada do objeto-língua a fazer aprender. Os resultados mostram uma contradição entre o discurso declarativo e o discurso processual das professoras, já que, apesar da presença das marcas transcódicas em todos os contextos, só uma das professoras estava consciente de tal, ainda que não tivesse conseguido explicitar as funções da escolha da língua na interação didática (Andrade, 1997, p. 387). No surgimento das marcas transcódicas (marcas de presença de outras línguas), as professoras informavam sobre as aprendizagens verbais, comunicando sobre as línguas em contacto como objetos separados, independentes,

distantes, mas também próximos e articulados. As informações sobre as línguas eram fornecidas em comportamentos discursivos contraditórios, em que ora se proibia, ora se aceitava, praticava e solicitava a alternância códica. Podemos dizer que as professoras solicitavam o abandono das marcas transcódicas sem o conseguirem elas próprias, o que reenvia à impossibilidade do monolingüismo em situação de contacto de línguas, remetendo para uma contradição entre uma teoria perfilhada e uma teoria praticada sobre o contacto de línguas e sua exploração didática.

Percebemos com o estudo das marcas transcódicas de sala de aula que, no esforço de aprendizagem e de ensino de uma língua, alunos e professores usam todos os seus recursos linguísticos-comunicativos, o que torna a educação para este processo inevitável. Pelas identidades socioculturais e pelas competências comunicativas dos locutores que nela participam, a aula é um espaço de contacto de línguas cujo material verbal é sempre produzido em alternância códica. Assim, foi importante estudar o diálogo educativo para compreendermos as escolhas linguísticas que os professores fazem nas interações com os alunos para podermos chegar a uma teoria da alternância de códigos no desenvolvimento plurilingue, aceitando-a como inevitável, recomendando-a como planificada e usada intencionalmente. Como Levine, concluímos que

multiple codes are always at work in any language classroom regardless of explicit interventions, a theoretically motivated, principle approach to code choice can help teachers and students have what they need to regard the language classroom as a multilingual environment as a part of the 'real world'" (2011, p. XV).

O conhecimento adquirido com a sistematização da observação, análise e investigação de sala de aula (Andrade, 1997) tornou-nos mais conscientes da importância de trabalhar as práticas educativas em contexto escolar, pelo que desenvolvemos, em colaboração com outros investigadores e formadores, recursos e projetos pedagógico-didáticos, em que foram concebidas e desenvolvidas atividades de promoção da diversidade linguística e de modos de falar bi/plurilingue. Este trabalho acompanhou um movimento de que os trabalhos do Conselho da Europa são um exemplo (Beacco et al., 2010; Conselho da Europa, 2001; Coste, Moore, & Zarate, 2009) ou o trabalho de diferentes equipas um pouco por toda a Europa (a título de exemplo, veja-se o trabalho realizado pela equipa suíça, em “Créole - Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école”; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot, & de Pietro, 2003). De salientar, no entanto, os projetos em que participámos, financiados pela Comissão Europeia e/ou pelo ECML

(Galatea³, ILTE⁴, Janua Linguarum⁵, LEA⁶) e que nos permitiram desenvolver a ideia de intercompreensão e de “éveil aux langues” (sensibilização à diversidade linguística), assentes na importância da transferência linguístico-comunicativa entre línguas em presença (Suisse, 2016) e da valorização de todas as formas de expressão, convocando línguas que os sujeitos não conhecem, mas que lhes permitem compreender o mundo de modo mais completo e global.

Os resultados deste período mostraram que é possível conceber e planificar outras situações de contacto de línguas para a sala de aula e que estas situações encerram em si um grande potencial educativo, chamando a atenção para os objetos em estudo, as línguas; para os sujeitos que ensinam e aprendem e para os seus percursos de aprendizagem e de vida; para os contextos em que esses sujeitos se movem, desde a sala de aula ao mundo próximo e distante. As possibilidades abertas pelos recursos concebidos e muitas vezes experimentados mostraram que a exploração educativa das situações de contacto de línguas permite a preparação para situações de diversidade linguística, de multilinguismo e de diálogo plurilingue e intercultural, tornando os sujeitos mais conscientes dos outros, das suas identidades e repertórios, das suas línguas e culturas, dos ambientes naturais e sociais, numa visão ecológica do mundo das línguas:

A multilingual approach as the basis for language classroom communication can be viewed as an acknowledgment of the ‘privilege of the intercultural speaker’ and a foundation on which to integrate this speaker on her/his own terms into what we do in the classroom. (Levine, 2011, pp 13-14).

Para avançarmos, podemos dizer que compreendemos a importância de trabalhar com os educadores e professores para podermos contribuir para a transformação dos contextos educativos, o que implica, como escrevemos em outro momento,

valorizar as [suas] práticas [...] para que eles se disponibilizem a analisá-las com mais rigor, já que só desse modo serão capazes de nelas intervir numa atitude crítica, reflexiva e inovadora (cf. Argyris and Schön, 1989; Alarcão, 1991: 307, sobre professores como agentes da inovação; Day, 1992: 95, sobre capacidade de autocrítica). Lembremos

3 Galatea – Apprentissage de la compréhension en langues voisines (domaine roman). Programa Socrates-Lingua – ação D (TM-LD-1995-1-Fr-89) (1/1).

4 ILTE - Intercomprehension in language teaching education). Projeto n.º 56290-CP-1-2000-PT- LINGUA-LA.

5 Uma porta para as línguas – Janua linguarum – Ja-Ling. Projeto n.º 89540-CP-1-2001-DE-Comenius-C21.

6 LEA (Language Educator Awareness), “Developing language and culture awareness in language teacher education”

[...] que a inovação, isto é, a reformulação das práticas assenta, antes de tudo, num trabalho de consciencialização, descrição, interpretação e reconstrução daquelas que os professores já praticam ou são capazes de praticar, numa tomada em consideração das limitações e condições objetivas do ensino. (Andrade, 1997, pp 646-647).

Num *terceiro momento (2007-2016)*, aquele em que nos encontramos, temos vindo a desenvolver e a analisar práticas e projetos concebidos, experimentados e avaliados com educadores e professores em contextos de formação. Temos, assim, tentado compreender o que significa uma educação para a diversidade linguística e como se pode concretizar em contexto escolar português.

De modo genérico, compreendemos que os espaços de introdução de outras línguas abrem outras vias à educação, criando um quadro epistemológico que permite introduzir novas práticas que, sem esquecer a importância de aprendermos línguas específicas (como é, por exemplo, a língua de escolarização, o português, ou o inglês), desenvolvem atitudes, capacidades e conhecimentos que preparam para a participação em sociedades mais globalizadas, mais marcadas por práticas discursivas híbridas (Gajo & Steffen, 2015; Grosjean, 2010) e pelo contacto com o outro.

As possibilidades de educação para a diversidade linguística entroncam em trabalhos como os de Renzo Titone (1974, 1983), Éric Hawkins (1996) e nos desenvolvimentos que estas abordagens tiveram um pouco por toda a Europa, entendidas hoje como abordagens plurais das línguas e culturas e definindo-se como

toute approche mettant en oeuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. (Candelier, 2008, p.68).

Numa palavra, trata-se de abordagens que exploram o contacto de línguas em múltiplas formas, incluindo o *translanguaging* (García & Wei, 2014).

Vejamos, então, que possibilidades se abrem para o desenvolvimento de projetos de educação para a diversidade linguística em contextos como o nosso.

Os projetos de educação para a diversidade linguística podem centrar-se quer sobre a dimensão linguística na sua especificidade, quer na dimensão simbólica do valor identitário das línguas, quer a nível individual, quer a nível social (Li, 2013; Lin & Li, 2012, estudos sobre diferentes funções para a mudança de língua). Dito de uma outra forma, os projetos e as práticas de educação para a diversidade linguística podem ter efeitos na compreensão dos aspetos micro da educação (a compreensão do funcionamento das línguas, da sua organização, das suas semelhanças e diferenças), assim como nos aspetos macro da compreensão do mundo e dos problemas que o afetam (a compreensão das relações entre os objetos do mundo, por exemplo, a

relação entre a extinção das línguas e os problemas ambientais e económicos das sociedades) (Andrade, Pereira, & Valente, 2010; Gajo, 2009).

As atividades que pretendem educar para a diversidade linguística, podem desenvolver-se nas seguintes fases:

- a) Fase de contextualização – abertura de um espaço para outras línguas (e culturas) em sala de aula, na escola, nas situações educativas;
- b) Fase de apropriação – atividades de observação, escuta, pesquisa, comparação, colocação de hipóteses, construção de conhecimento, mesmo que provisório sobre regras e funcionamento linguístico-comunicativo;
- c) Fase de sistematização ou de extensão - lançamento de novos projetos, autoavaliação individual e/ou coletiva para conceção e planificação de novas práticas e projetos (adapt. Tonar, Krier, & Perregaux, 2010).

Podem ser atividades de diferentes tipos e focalizadas sobre diferentes capacidades linguístico-comunicativas: atividades de receção oral e/ou escrita, de leitura, de interpretação; atividades de produção oral e/ou escrita, como continuação de narrativas, resumos, traduções; de resposta a questionários e/ou entrevistas; de exercícios de comparação de frases, palavras, regras; exercícios estruturais vários de completamento de espaços, de ordenação de palavras ou frases para construção de frases e/ou textos, de excertos para composição de textos; de interpretação de textos multimodais; etc..

As atividades e projetos de educação para a diversidade linguística podem centrar-se sobre três grandes eixos:

- as **línguas do mundo** e o mundo das línguas, isto é sobre as diferentes dimensões do seu funcionamento (fonológico, ortográfico, morfológico, sintático, lexical, semântico), sobre as suas origens e histórias, geografia e demografia, bem como sobre as estratégias que os sujeitos usam para seu reconhecimento, apropriação e mobilização (ver a título de exemplo, Andrade & Araújo e Sá, 2003; Li, 2013);
- os **sujeitos**, as suas identidades e repertórios, mobilizando as suas biografias e histórias de vida, motivações, razões e emoções e projetos nos percursos realizados ou planificados (Andrade, Martins, & Leite, 2002; Silva, 2009).
- os **contextos** próximos ou distantes, aqueles que rodeiam os sujeitos, como a escola ou a localidade em que vivem e aqueles que estão afastados, em atividades que possam contribuir para a compreensão do mundo e dos seus problemas, local e globalmente (Clemente, Andrade, & Martins, 2012; Sá & Andrade, 2008).

Para melhor compreensão destas três possibilidades, apresentamos, aos estudantes, para leitura e análise dois projetos por eixo, distribuindo uma síntese desses mesmos projetos e um guião de leitura (ver à frente) para partilha e discussão, no final da aula, do que se entende por educação para a diversidade linguística, a saber:

A1 - Abreu, A. I. (2012). *Diversidade linguística, consciência fonológica e educação pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Relatório de estágio). <http://hdl.handle.net/10773/10338>

“O presente estudo analisa o desenvolvimento de um projeto de intervenção numa sala de um Jardim de Infância, com a finalidade de analisar o desenvolvimento da consciência fonológica, através do contacto com a diversidade linguística. Para o estudo foi necessário proceder à recolha de dados ao longo da implementação do projeto, para tal recorremos a alguns procedimentos como as provas de consciência fonológica, a observação direta, videogravação e o inquérito final. Analisando todos os dados recolhidos podemos concluir que as crianças que se envolveram ao longo de todo o projeto desenvolveram a sua consciência fonológica tendo as atividades de sensibilização à diversidade linguística contribuído para tal”.

A2 – Vivas, A.S. (2014). *Poesia e diversidade linguística: um estudo no 2º ano de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Relatório de estágio). <http://hdl.handle.net/10773/14705>

“Este relatório pretendeu compreender de que forma atividades de sensibilização à diversidade linguística favorecem a compreensão do texto poético, em alunos do 2.º ano de escolaridade. Neste contexto e por forma a dar resposta ao objetivo, foi desenvolvido um projeto de intervenção didática, intitulado “A volta ao mundo em 5 poemas” com a duração de sete sessões, implementado numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro. O projeto assenta numa metodologia de cariz qualitativo, de tipo investigação-ação, em que os dados foram recolhidos através da observação participante, de videograções, de fichas de atividades dos alunos e dos registos dos alunos nas fichas de avaliação das sessões. Os resultados que obtivemos a partir da análise dos dados permitem-nos concluir que as atividades de sensibilização à diversidade linguística favorecem o ensino da poesia, desenvolvendo a competência literária dos alunos. Consideramos assim que os alunos mostraram ter adquirido conhecimentos sobre as características do texto poético e sobre a produção escrita deste tipo de texto, bem como manifestaram abertura perante a diversidade linguística no mundo. Este projeto, de investigação-ação, foi importante para o nosso futuro enquanto profissionais de educação, pois permitiu-nos refletir sobre uma educação para a diversidade linguística e cultural.”

B1 – Silva, J. (2009) *A biografia linguística no 1º ciclo do ensino básico: potencialidades na aprendizagem de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado). <http://ria.ua.pt/handle/10773/1415>

“O presente estudo resulta de um projecto desenvolvido [*À descoberta das línguas por Esmoriz: retrato de um estudo exploratório*] numa turma de 4º ano com 19 alunos, no ano lectivo de 2007-2008, em torno da utilização da estratégia da biografia linguística na sensibilização à aprendizagem de línguas desde os primeiros anos de escolaridade. A finalidade do estudo foi compreender quais as potencialidades de aplicação da biografia linguística e qual a relevância do recurso a este instrumento para a aprendizagem de línguas e para a (re)construção de representações, conhecimentos e atitudes dos alunos perante as línguas do Mundo, perante si próprios e perante os outros. Após uma revisão bibliográfica, alicerçada em autores de referência, delineámos e implementámos um projecto de intervenção baseado na utilização de biografias linguísticas, com o objectivo de conhecer representações dos alunos do 1º ciclo em relação às línguas e de os consciencializar para a diversidade linguística e cultural do mundo. Os dados foram recolhidos a partir das biografias linguísticas dos alunos e das reflexões sobre as actividades realizadas. Para o tratamento dos dados recolhidos enveredámos por uma metodologia qualitativa, centrada na análise de discurso e na análise de conteúdo. As categorias de análise foram construídas com base no conhecimento teórico adquirido e no confronto com os dados recolhidos e foram as seguintes: representações das línguas como objectos, representações dos outros e percepção de si, por si próprio e pelos outros. Os resultados do estudo revelam que a biografia linguística é um instrumento importante e que merece ser explorado no processo de consciencialização à diversidade linguística e na (re)construção de representações sobre as línguas. Os alunos alargaram as suas representações face às línguas e aos seus falantes, tendo aumentado o seu auto-conhecimento enquanto falantes e enquanto aprendentes, pelo reconhecimento da evolução da sua aprendizagem em consequência do contacto com outras línguas e com outros falantes. No capítulo final do nosso estudo, apresentam-se algumas sugestões para futuros desenvolvimentos na utilização da biografia linguística como estratégia na educação para a diversidade e para o plurilinguismo.”

B2 - Maia, C. (2015) *O direito à educação para a diversidade linguística e cultural : um estudo com alunos de etnia cigana nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório de estágio).

“A universalização do acesso à educação leva ao aumento do conhecimento e do contacto com outras línguas e culturas. Face a esta realidade, o presente trabalho pretende transmitir a necessidade e a importância de uma educação para a diversidade linguística e cultural, através da abordagem aos direitos da

criança, aos direitos linguísticos e aos direitos culturais. Para o efeito, foi desenvolvido um projeto de intervenção-investigação, com alunos de etnia cigana que frequentavam os 3.º e 4.º anos de escolaridade de uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, intitulado *Na escola, eu e tu temos direito a ser diferentes*.

Este projeto baseou-se numa metodologia qualitativa de tipo investigação-ação e teve como principal questão de investigação: *De que forma podemos educar os alunos para os direitos, através da sensibilização à diversidade linguística e cultural?*

Com base nesta questão, definiram-se os seguintes objetivos de investigação: compreender como promover a inclusão escolar da etnia cigana através sensibilização à diversidade linguística e cultural e através de uma reflexão sobre os direitos; contribuir para a reflexão sobre a abordagem aos direitos na educação para a diversidade linguística e cultural; compreender como se pode educar os alunos para os direitos através da sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Os dados que resultaram do projeto foram recolhidos através de observação participante, da vídeogração e de registos individuais dos alunos. Após uma análise categorial, os resultados obtidos permitiram concluir que os alunos evidenciaram curiosidade, interesse e respeito pela diversidade linguística e cultural, mostrando conhecimentos sobre a existência de outros países, línguas e culturas e mobilizando conhecimentos da sua língua para compreender outras. Os alunos também apresentaram atitudes onde evidenciaram o respeito e a valorização de si e do Outro, como seres humanos iguais em direitos, assim como consciência da sua cultura e dos seus direitos, sabendo estar em sociedade e respeitando as culturas dos outros.

Em conclusão referem-se quais os contributos deste projeto para os alunos e de que forma é que este estudo contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional da professora estagiária.”

C1 – Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado). <http://ria.ua.pt/handle/10773/4653>

“Este estudo, elaborado a partir de um projecto de intervenção [À Procura da Ilha das Palavras]” com uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, teve como principal objectivo a concepção, implementação e avaliação de actividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural concebidas no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável. Tratando-se de um estudo do tipo investigação-acção, realizado dentro de uma sala do 1º Ciclo, foram recolhidos dados através da observação de aulas, posteriormente transcritas e analisadas a partir da escala de Nível de Envolvimento de Leuven, e de entrevistas finais aos alunos, participantes do estudo. A análise dos dados permitiu concluir que os alunos se envolveram de forma positiva em todas as tarefas propostas, tendo

desenvolvido a consciência do seu papel enquanto cidadãos no que se refere à promoção da diversidade linguística, cultural e biológica bem como à protecção dos recursos naturais. O estudo sugere ainda que, através da educação em e pelas línguas, é possível contribuir para a compreensão de que Ambiente, Economia, Sociedade e Cultura são esferas indissociáveis da vida humana, tendo que ser abordadas de modo transversal e articulado, desde os primeiros anos de escolaridade, se pretendemos contribuir para a construção de um futuro sustentável.”

C2 – Santos, S. (2012). *Educação para a diversidade no pré-escolar: saber (con)viver. Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório de estágio), <http://ria.ua.pt/handle/10773/10019>.*

“Este relatório foi desenvolvido a partir de um projeto de intervenção com um grupo de crianças de educação pré-escolar e teve como principais objetivos sensibilizar as crianças desde cedo para a valorização da diversidade, no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável. Trata-se de motivar as crianças para lidar com diferentes línguas e culturas numa educação para a cidadania global e intercultural, e preparando as crianças para novos desafios de forma a contribuir para a construção de um futuro mais solidário e sustentável. Sendo um estudo de tipo investigação-ação, os dados foram conseguidos através da observação, videogravação e transcrição das sessões das atividades do projeto que foram analisadas a partir da escala de nível de envolvimento de Leuven. A análise dos dados permitiu concluir que as crianças se envolveram de forma positiva em todas as sessões do projeto, tendo ficado sensibilizadas para a importância do seu papel e das suas atitudes enquanto cidadãos ativos que podem fazer a diferença num planeta em constante mudança, relativamente à proteção da diversidade e dos recursos naturais. O projeto também contribuiu para a compreensão de que estas temáticas podem ser abordadas desde o pré-escolar, para assim, contribuir para a construção de um futuro sustentável.”

Os projetos são apresentados (ver guião de análise apresentado à frente) com incidência nos seus resultados, destacando-se o reforço da importância de trabalhar zonas de transferência de conhecimentos e estratégias, de desenvolvimento de capacidades no respeito pelo perfil e pelo repertório dos alunos, sem deixar de os abrir ao outro e ao mundo; a confirmação de que as situações de contacto de línguas têm potencial didático, chamando a atenção para os percursos de aprendizagem, formando aprendentes mais capazes de participar, de interagir, de conhecer e, por isso, mais responsáveis face às comunidades diversas do ponto de vista linguístico-comunicativo.

Os resultados dos projetos mostram igualmente que as situações de contacto de línguas, pela exploração do seu potencial educativo, chamam a atenção para os percursos de aprendizagem, contribuindo para tornar os aprendentes mais capazes de participar,

de interagir, de comunicar, de conhecer e, por isso, de serem mais responsáveis face ao outro e ao mundo; potenciam o conhecimento das línguas existentes no meio envolvente do aprendiz e o contacto com as mesmas; desenvolvem a consciência linguística, incluindo a consciência das línguas e da diversidade linguística no meio ambiente e no mundo; desenvolvem processos de comparação e confrontação entre línguas e situações de comunicação; consciencializam repertórios e alargam-nos; contribuem para a valorização do outro e para o reconhecimento da individualidade de cada um; contribuem para a compreensão do mundo, da sua diversidade linguística, contribuindo para a compreensão de que ambiente, economia, sociedade, cultura e língua são esferas indissociáveis da vida humana, tendo que ser abordadas de modo interligado, desde os primeiros anos de escolaridade, tal como refere uma criança do 1.º CEB: *“Então já sei //há muitas pessoas que não sabem como salvar o Mundo mas nós como já aprendemos podemos lhes ensinar” (128-A3) (Sá, 2007, p. 169).*

Os projetos e atividades desenvolvidos mostram que é possível criar atividades de contextualização – atividades de preparação e motivação dos alunos para o contacto de línguas, através de situações em que os alunos são colocados perante textos, locutores do mundo, próximo ou distante, em que tomam consciência da necessidade de compreender, falar e/ou aprender línguas; atividades de reflexão sobre si – autobiografia, leitura ou audição de textos biográficos, de biografias linguísticas; atividades de reflexão sobre o contexto em que vivem – rua, bairro, cidade, mass media, etc.

Após a apresentação e partilha dos projetos lidos e analisados, pretende-se que o grupo-turma defina o que entende por educação para a diversidade linguística, refletindo em conjunto sobre as suas características.

Para tal, adiantamos algumas ideias a não perder de vista na gestão dessa discussão: a educação para a diversidade linguística não é uma educação bilingue, nem uma educação plurilingue, podendo no entanto desenvolver-se complementarmente a estes dois tipos de educação. A educação para a diversidade linguística pode desenvolver-se em espaços de educação mono, bi e plurilingue, no ensino de uma matéria ou disciplina na língua da escola ou noutra língua que não a língua da escola, como no ensino do inglês, por exemplo, como é o nosso caso. Como escreve Gajo “les typologies de modèles d’enseignement bilingue se basent toujours sur la variation des configurations linguistiques, qu’elles soient envisagées en rapport au curriculum ou, plus largement, au projet sociopolitique” (2009, p. 17). A educação para a diversidade linguística promove uma reflexão sobre as línguas, sobre a sua preservação e as relações que estabelecem entre si, pretendendo promover a diversificação das ofertas linguísticas, bem como o plurilinguismo e a competência plurilingue dos sujeitos, mesmo que a médio ou longo prazo, e pode desenvolver-se em qualquer espaço curricular (de línguas, de outras disciplinas, na sala de aula, na escola e na relação com a família e com a comunidade).

A educação para a diversidade linguística coloca, para além de um problema comunicativo (e cognitivo), um problema ético, praticar a hospitalidade linguística e renunciar à tradução perfeita, ao mono e bilinguismo. A educação para a diversidade linguística promove, aceita, valoriza e explora as marcas transcódicas como espaços de passagem de fronteira, como formas de aprender com o outro para o compreender, acolhendo-o na (nossa) própria língua (Ricoeur, 2005, pp. 43–44). A educação para a diversidade linguística é uma educação que trabalha os espaços de relação entre o conhecido e o desconhecido, revelando novas faces para as línguas já dominadas, novas línguas que são novas formas de ver o mundo. Para tal, importa renunciar ao monolinguismo e ao sonho da tradução perfeita:

o sonho da tradução perfeita equivale ao desejo de um ganho para a tradução, de um ganho que seria sem perda. É justamente desse ganho sem perda que se deve fazer luto até à aceitação da diferença insuperável do próprio e do estrangeiro. A universalidade readquirida desejaria suprimir a memória do estrangeiro e talvez o amor pela língua de cada um, por ódio ao provincialismo de língua materna. Eliminando a sua própria história, essa universalidade converter-nos-ia a todos em estrangeiros de nó próprios, mas apátridas da linguagem, exilados que teriam renunciado à procura do asilo de uma língua de chegada. Em suma, nômadas errantes. (Ricoeur, 2005, pp. 19-20).

A educação para a diversidade linguística evidencia os processos de comunicação de diferentes línguas, mostrando que nenhuma língua pode reconstruir a infinita diversidade da humanidade. A diversidade linguística existe porque é sempre possível dizer a mesma coisa de outra forma. Na biografia plural, em que nos construímos, são os outros que nos vão formando e a diversidade linguística justifica-se pelo prazer da tradução (sempre mudança de língua) que é o prazer da relação entre mim e o outro (Ricoeur, 2005, pp. 45-46), indispensável na aprendizagem e na melhor compreensão do mundo.

O que se espera da educação para a diversidade linguística? Espera-se ampliar os horizontes que a ou as línguas que dominamos nos impõem, formando-nos pela descoberta de outras formas de dizer e de ver o mundo, o que nos leva a dizer que todos os educadores e professores, neste mundo globalizado, devem ser formados para as situações de contacto de línguas e para modalidades várias da sua exploração.

2.3. ATIVIDADES DE FORMAÇÃO

Com estes projetos, julgamos ter apostado em esquemas de formação que não impõem a inovação, mas que a ela podem conduzir, permitindo ao (futuro) educador e professor percorrer todo o caminho que a ela conduz (cf. Bucher-

Poteux, 1988), num percurso individualizado, acompanhado, supervisionado. A observação e análise crítica das práticas constituem, a nosso ver, um modo de distanciamento que prepara os educadores, os professores e os formadores para observar, decidir e agir em situação. Lembremos que, se mantivermos apenas o domínio sobre as nossas atividades rotineiras, não nos preparamos para a mudança, e a mudança é também a mudança de língua.

A formação deve, a nossa ver, mostrar como pode o educador ou o professor adaptar novas formas de fazer, integrando-as no seu saber e no seu saber-fazer, ou seja, no seu conhecimento profissional. Salientamos ainda aqui a importância da investigação feita de uma forma apoiada e sistemática, como modo de compreensão e apropriação de novas modalidades educativas; uma preparação para utilizar os resultados da investigação e participar no seu desenvolvimento; um modo de articulação teoria/prática e de capitalização de experiências (Castelloti & De Carlo, 1995; Perrenoud, 1994).

Utiliza-se, como pedagogia de formação, uma pedagogia da informação, planificação, ação e reflexão, mostrando que é possível trabalhar numa pedagogia de fronteira, encarada aqui como pedagogia capaz de educar para estabelecer pontes ultrapassando as fronteiras que as línguas impõem. A partir de um trabalho em torno de práticas educativas de contacto de línguas e de inserção curricular da diversidade linguística que foram desenvolvidas em contexto escolar, pretende-se discutir o que significa a educação para a diversidade linguística, permitindo contruir uma teoria-prática que se direcione para uma pedagogia da não submissão a práticas discursivas já instituídas.

Não se trata apenas de apresentar as razões linguísticas, pedagógico-didáticas e políticas que sustentam as práticas objetivadas, trata-se de encontrar nas práticas apresentadas inspiração para novas formas de pensar e de agir, isto é trata-se de formar para uma outra relação com os objetos-língua, geradora de novas disposições para um trabalho com a diversidade linguística na educação e motivadora de novas práticas (Bourdieu, 1994, p. 9).

De modo mais concreto, a aula desenrolar-se-á da seguinte forma:

- explicação do funcionamento da aula - 5'
- apresentação pela docente do conceito de contacto de línguas e da sua pertinência para a construção de conhecimento educativo - 30';
- distribuição de resumos de projetos de educação para a diversidade linguística e de um guião para a sua análise em trabalho de grupo (de preferência díades) - 50';
- partilha das análises pelos grupos - 60';
- reflexão conjunta e definição do que significa uma educação para a diversidade linguística - 30';
- distribuição comentada de lista de referências bibliográficas (abaixo) - 5'.

Guião de análise dos projetos

- Título do projeto de intervenção
- Público a que se destina
- Contexto de intervenção
- Objectivos do projeto
- Sessões
- Recursos e materiais
- Línguas envolvidas
- Comentários, observações e sugestões de reconstrução
- O que é educar para a diversidade linguística?
- -----

Quadro 1 – Guião de análise dos projetos

Lista de referências bibliográficas

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (Eds.). (2006). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., & Martins, F. (coord) (2007). *Abordar as línguas integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF.

Andrade, A. I., Martins, F., Pinho, A. S., Simões, A. R., & Sá, S. (eds.). (2015). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade: novas propostas*. Aveiro: UA Editora.

Balsiger, C., Köhler, D. B., de Pietro, J.-F. & Perregaux, Ch. (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles*. Paris: L'Harmattan.

Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D., Vasseur, M.-T. (ed). (2008). *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Candelier, M., Camilleri Grima, A., Castellotii, V. de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißne, F.-J., Molinié, M., Noguero, A., Schröder-Sura, A. (2012). *CARAP/FREPA - A Framework of reference for pluralistic approaches*. Council of Europe/CELV.

Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzmán, M. E. (ed). (2006). *Imagining multilingual schools. Languages in education and glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lourenço, M., & Andrade, A. I. (2015). *Educar para a diversidade e desenvolver a consciência fonológica: propostas pedagógico-didáticas para o jardim de infância*. Aveiro: UA Editora.

Mateus, M. H. & Solla, L. (2013). *O ensino do português como língua não materna: estratégias, materiais e formação*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Moreira, M. A. & Zeichner, K. (org). (2014). *Filhos de um Deus menor. Diversidade linguística e justiça social na formação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Quadro 2 – Bibliografia fornecida

2.4. BREVE NOTA SOBRE A AVALIAÇÃO

A avaliação desta aula é realizada a partir da proposta de projeto apresentado e do seu desenvolvimento, tendo em conta a fundamentação de um projeto de intervenção e a sua planificação. Considerar-se-ão aspetos de linguagem e de forma e aspetos de conteúdo relacionados com os conceitos abordados e o carácter inovador e transformador do projeto.

Os aspetos de forma traduzem-se assim na avaliação dos seguintes aspetos: clareza e correção da linguagem; organização lógica e coerente do discurso; estruturação das diferentes partes do trabalho, incluindo anexos, recursos, esquemas, etc.; expressividade, presença e à vontade na turma; respeito por normas de referenciação bibliográfica, textualização das citações (diretas e indiretas)

Os aspetos de conteúdo têm a ver com domínio dos conceitos teóricos do trabalho, domínio dos aspetos metodológicos do trabalho, criatividade e originalidade dos recursos utilizados e do projeto na sua globalidade, interesse da proposta para o tratamento da diversidade linguística e cultural, clareza na identificação do(s) objetivo(s) e do eixo de entrada e clareza, correção e adequação da fundamentação teórica.

3. NOTA CONCLUSIVA

Temos vindo a procurar compreender a educação para a diversidade linguística no quadro de intervenções e investigações que temos orientado em contexto português e que se baseiam essencialmente em projetos de ação-investigação – isto é, projetos que, a partir da conceção de atividades didáticas e da sua realização num dado contexto educativo, isto é a partir da ação concreta, recolhem dados, analisam-nos, refletem, investigam as potencialidades deste tipo de educação. Esta aula baseia-se essencialmente nos projetos que orientei na lógica do autoestudo (Loughran, 2005), não tendo a pretensão de dizer que estes são os melhores, mas apenas nos servem como exemplo para potenciar a construção de conhecimento por parte dos estudantes.

Pretendemos dar pistas, sugerir alguns caminhos de práticas transformadoras que se oponham a uma ideologia monolíngue dominante. Tentamos com esta lição de síntese desenvolver competências que promovam a hospitalidade linguística (Ricoeur, 2005), ou seja a abertura ao outro e às suas línguas, em processos de intercompreensão e tradução. O ato de traduzir pode ser considerado como um ato, nas palavras de Ricoeur (2005), como “Hospitalidade linguística [...] em que o prazer de habitar a língua do outro é compensado

pelo prazer de receber em sua casa, na sua própria morada de acolhimento, a palavra do estrangeiro”.

Pretendemos com esta lição partilhar conhecimento construído e a (re) construir, preparando para o diálogo e a negociação sobre esse mesmo conhecimento, insistindo no desenvolvimento do comprometimento com o educar para uma atitude respeitadora (dimensão ética no contacto de línguas), no esforço de compreender, de não discriminar, o que implica a valorização dos sujeitos, das suas identidades, tornando-se o diálogo o grande desafio, pela experimentação do (re)conhecimento do outro, da natureza “dialógica da vida humana” (Bakhtine, 1977), procurando soluções para os problemas que nos afetam. A escola tem de trabalhar os espaços de diálogo com o outro, os processos de mudança de língua (comunicar com o outro, mudar de língua e experimentar essa mudança):

Our viewpoints always determines our vision of the world. It is small wonder that our points of view are so diverse and even antagonistic. We are located in many places. This diversity is the wealth of humanity. Without it, there would be no change; the world would be static, eternally the same, senseless, without perspective. To respect diversity is not merely an ethical demand. It is a condition of humanity. It is the condition sine que non for the advancement of humanity itself. (Gadotti, 2008, pp. 147–148).

Queremos abrir no nosso espaço curricular “oportunidades de investigação e de produção de conhecimento”, num processo que será longo de “imaginação de escolas [mais] multilingues/plurilingues” (García, Skutnabb-Kangas, & Torres Guzmán, 2006). Neste sentido, importa que face a outras práticas de educação para a diversidade linguística cada um defina o ideal de educação que pode perseguir no contexto educativo em que se movimenta. Importa que cada um se questione: Como fazer para lá chegar? Como nos podemos formar ou construir conhecimento para tal? Onde e como podem os decisores políticos, os formadores e os professores mudar? E as escolas como organizações podem educar para a diversidade linguística e cultural? De que recursos dispõem para tal? Que investigação temos capaz de suportar esse tipo de educação? Que vontade política para construir curricula mais diversificados do ponto de vista linguístico?

Cada vez mais consciente de que este conhecimento não se pode construir sem a participação dos educadores, professores e formadores – importa fazer investigação com, para transformar os contextos, tornando-os mais justos, estudar com os atores como se podem transformar esses contextos, estudar com os atores como se podem capacitar os sujeitos para serem mais conscientes do ponto de vista linguístico. Estamos mais conscientes de que esta é uma empresa complexa, demorada, imprevisível, exigente e que implica capacidade crítica de transformação.

Vivemos espaços e tempos de contacto de línguas, que podem ser de aproximação ou de afastamento, devendo a educação possibilitar que esses tempos e espaços sejam de compreensão do outro e do mundo numa procura conjunta de soluções que transformem o mundo para melhor e as línguas são determinantes nesse processo:

Language is crucial to personal cognitive development and interpersonal communication. Globalisation has moved languages up to an even higher level of intercultural communication and global connectedness. Yet, the issue of languages and language learning is not often seen as a key aspect of globalization, which is mostly seen as an economic and technology-drive reality. (Chiesa, della, Scott, & Hinton, 2012, p. 467)

A educação para a diversidade linguística joga-se na proximidade e no afastamento linguístico, em torno da tentativa de tradução entendida como um processo discursivo de movimento em relação ao outro, à outra língua, na vontade de construir algo que transforme os sujeitos, os ambientes em que nos movemos, tornado-os mais hospitaleiros, mais acolhedores, porque mais capazes de diálogo para construção de um mundo melhor: “It is our responsibility as teacher educators to support the teaching profession to develop deeper, more meaningful ways of engaging with diversity in educational settings” (Mills & Ballentyne, 2010, p. 454).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A. I. (1988). *Francês língua estrangeira e recurso ao português língua materna no processo de ensin/aprendizagem* (trabalho de síntese para Provas de Capacidade Científica). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de Interação Verbal em aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Andrade, A. I. (2013). Du contact de langues en salle de classe aux pratiques d'éducation et formation. *Synergies. Portugal - D'hier À Aujourd'hui, La Didactologie Des Langues-Cultures Au Portugal* (coord. C. Ferrão Tavares, & J. Da Silva), (1), 117–130.
- Andrade, A. I. (2016). *Relatório de disciplina. Pluralidade linguística e educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Provas de Agregação).
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didáticas e metodologias da educação. Percursos e desafios* (pp. 489–506). Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.

- Andrade, A. I., Martins, F., & Leite, F. (2002). Práticas actuais e perspectivas futuras. A biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das línguas estrangeiras. Educação e Comunicação. *Revista Da Escola Superior de Educação de Leiria*, 7, 76–85.
- Andrade, A. I., Martins, F., & Pinho, A. S. (2014). Abordar as línguas nos primeiros anos de escolaridade: que possibilidades de educação para a valorização da diversidade linguística. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Eds.), *Filhos de um Deus Menor: diversidade Linguística e Justiça social na formação de Professores* (pp. 175–192). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Andrade, A. I., Pereira, L. A., & Valente, I. (2010). L'intercompréhension à l'école primaire: pratiques de compréhension et production écrire. In *Actas de las sesiones para docentes e investigadores de francés lengua extranjera! 1810-2010: del francés del iluminismo al francés de hoy. XV Sedifrale2010: Du français des lumières au français d'aujourd'hui*. Argentina: Laborde Libros Editor.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Editions Minuit.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Cosneil de l'Europe.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Editions du Seuil.
- Bucher-Poteux, N. (1988). Pour un enseignement centré sur l'élève. *Les Langues Modernes*, (6), 32–39.
- Cambra Giné, M. (1991). Les changements de langue en classe de langue étrangère. Révélateurs d'une certaine organisation du discours. In *Papers for the Symposium on Code-switching in bilingual studies: thory, significance and perspectives* (pp. 125–140). Barcelona.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65–90.
- Candelier, M., Camilleri Grima, A., Castelletti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißne, F.-J., ... Schröder-Sura, A. (2012). CARAP/FREPA - A Framework of reference for pluralistic approaches. Council of Europe (ECML/CELV).
- Castelletti, V., & De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris: CLE International.
- Chiesa, B., della, Scott, J., & Hinton, C. (2012). *Languages in a global world. Learning for better cultural understanding*. OECD Publishing.

- Chimbutane, F. (2013). Codeswitching in L1 and L2 learning contexts: insights from a study of teacher beliefs and practices in Mozambican bilingual education programmes. *Language and Education*, 27(4), 314–328.
- Cicurel, F. (1995). L'instabilité énonciative en classe de langue: du statut didactique au statut fictionnel des discours. Presented at the Journée scientifique du CEDISCOR - La construction interactive des discours en classe de langue, Paris.
- Clemente, M., Andrade, A. I., & Martins, F. (2012). Learning to read the world, learning to look at the linguistic landscape: a study in the first school years of formal education. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (Eds.), *Linguistic landscape, multilingualism and social change* (pp. 267–285). Frankfurt: Peter Lang.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. (M. J. P. Rosário & N. V. Soares, Trans.) (1ª ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, J. (2012). Language awareness and academic achievement among migrants students. In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro, & C. Perregaux (Eds.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 41–54). Paris: L'Harmattan.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, (55), 39–46.
- Fishman, J. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, (2), 67–87.
- Gadotti, M. (2008). Paulo Freire and the culture of justice and peace. The perspective of Washington vs. the perspective of Angicos. In C. A. Torres & P. Noguera (Eds.), *Social Justice Education for Teachers. Paulo Freire and the Possible Dream* (pp. 147–159). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gajo, L. (2009). Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques: l'enseignement bilingue francophone et ses modèles. *Glottopol*, (13), 14–27.
- Gajo, L., & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance des codes: les cas de l'enseignement bilingue précoce. *La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 71(4), 471–499.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres Guzmán, M. A. (2006). *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization*. Clevedon: Multilingual Matters.

- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, biliguism and education*. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hatim, B., & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. London and New York: Longman.
- Hawkins, E. (1996). *Awareness of language an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hazael-Massieux, M. C. (1993). Traduction et diglossie. *Travaux 10. La Traduction (Problèmes Théoriques et Pratiques)*, 85–100.
- Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 214–231). London and New York.
- Hickey, R. (2013). *The handbook of language contact*. Wiley-Blackwell: A John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-CREDIF (trad.).
- Levine, G. S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lin, A. Y. M., & Li, D. C. S. (2012). Codeswitching. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of multilingualism* (pp. 470–481). London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Li, W. (2013). Codeswitching. In R. Bayley, R. Cameron, & C. Lucas (Eds.), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics* (pp. 1–14). Oxford: Oxford University Press (Online publication).
- Loughran, J. (2002). Understanding self-study of teacher educations practices. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Improving teacher Education practice through self-study* (pp. 239–248). London and New York: Routledge.
- Loughran, J. (2005). Knowledge construction and learning to teach about teaching. In D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer, & H. Tillema (Eds.), *Teacher Professional Development in Changing Conditions* (pp. 27–41). Dordrecht: Springer.
- Lüdi, G. (1991). Déterminisme et liberté dans le choix de langue. Presented at the Colloque l'analyse des interactions, Aix-en-Provence.
- Ludi, G., & Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.

- Martin-Jones, M., Blackledge, A. M., & Creese, A. (Eds.). (2012). *The Routledge Handbook of multilingualism*. London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Matras, Y. (2009). *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mills, C., & Ballentyne, J. (2010). Pre-service teachers' dispositions towards diversity: Arguing for a developmental hierarchy of change. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 447–454. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.012>
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., & de Pietro, J.-F. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école* (Vol. 1 e 2). Neuchâtel: CIIP. Retrieved from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/creole14/en_ligne/ENCART1.pdf
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Piller, I. (2012). Multilingualism and social exclusion. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 281–296). London and New York: Routledge.
- Ramanathan, V. (2013). Language policies and (dis)citizenship: rights, access, pedagogies. In V. Ramanathan (Ed.), *Language policies and (dis)citizenship. Rights, access, pedagogies* (pp. 1–16). Bristol: Multilingual Matters.
- Ricoeur, P. (2005). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto. Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. Paiva Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores 1* (pp. 6–20). Porto: Porto Editora. Inafop.
- Sá, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sá, S., & Andrade, A. I. (2008). 'Aprender a respeitar o Outro e o Planeta': potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade. *Revista Iberoamericana: Ciencia, Tecnología Y Sociedad*, 4(11), 115–138.
- Silva, J. (2009). *A biografia linguística no 1º CEB: potencialidades no ensino – aprendizagem de línguas* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Suisse, A. (2016). *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Titone, R. (1974). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles: Charles Dessart (trad).
- Titone, R. (1983). *Psicolinguística aplicada introdução psicológica à didática das línguas*. São Paulo: Summus Editora (trad.).
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality. Language policy in the community*. London: Longman.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira.” *Da Investigação Às Práticas, I* (3), 8–20.
- Vasseur, M.-T. (1993). Gestion de l’interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère. *AILE*, (2), 25–59.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.
- Weinreich, U. (1974). *Languages in contact. Finfings and problems*. Paris: Mouton.
- Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: Editions du Seuil.

LEGISLAÇÃO

- Decreto-Lei nº 239/2007 de 19 de junho do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República: I série – A, n.º 116 (2007). Acedido a 14 out. 2016. Disponível em www.dre.pt