



Universidade de Aveiro  
2023

**MARGARIDA PAULA  
MATOS CARRINGTON  
DA COSTA DELÍCIAS  
DE LEMOS**

**DINÂMICAS PLURILINGUES E  
INTERCULTURAIS: POTENCIALIDADES  
EDUCATIVAS E ÁREAS CRÍTICAS EM  
CONTEXTO ESCOLAR**



Universidade de Aveiro  
2023

**MARGARIDA PAULA  
CARRINGTON  
DA COSTA DELÍCIAS  
DE LEMOS**

**DINÂMICAS PLURILINGUES E  
INTERCULTURAIS:  
POTENCIALIDADES EDUCATIVAS E  
ÁREAS CRÍTICAS EM CONTEXTO  
ESCOLAR**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação (Percurso Didática e Desenvolvimento Curricular), realizada sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e coorientação do Professor Doutor Jorge Adelino Rodrigues Costa, Professor Catedrático do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

A meu avô paterno Rui Simões Carrington da Costa,  
democrata e pedagogo.

## **o júri**

presidente

Prof. Doutor Armando Jorge Domingues Silvestre  
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Doutor Manuel Bernardo Queiroz Canha  
Professor Adjunto, Instituto Politécnico do Porto

Prof. Doutor José Carlos Bernardino Carvalho Morgado  
Professor Associado, Universidade do Minho

Prof. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade  
Professora Catedrática, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Anabela dos Santos Fernandes  
Professora Auxiliar Convidada, Universidade de Coimbra

Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro (orientadora)

**agradecimentos**

A todos os que apoiaram a concretização deste projeto, o meu mais profundo agradecimento.

Ao Jorge, ao Miguel e ao Rui as minhas sinceras desculpas pelas muitas horas em que não estive presente.

**palavras-chave**

educação em línguas, dinâmicas plurilingues e interculturais, intercompreensão, organização curricular e culturas docentes.

**resumo**

A unidade e diversidade de uma cidadania europeia observa-se no respeito pela complexidade linguística dessa realidade. A consciência identitária dos jovens e crianças está vinculada à co-construção de uma vida vivenciada em comunidades linguístico-culturais diversas, negociada através da cooperação e da comunicação, ou seja, na relação com os outros. Partindo das políticas linguísticas e passando pela educação em línguas, com enfoque numa perspetiva plurilingue, na intercompreensão e na sensibilização à diversidade linguística e cultural, debruçámo-nos sobre o conceito de cultura organizacional escolar, fazendo alusão em particular às culturas docentes, à organização e gestão curricular das escolas e aos projetos.

A principal finalidade da investigação foi construir conhecimento sobre as potencialidades de um projeto de intervenção pedagógica de natureza exploratória, baseado em dinâmicas plurilingues e interculturais que incluem os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que subjazem à comunicação com o Outro. Para tal, realizámos um estudo de caso de natureza exploratória, com o qual se pretendia: por um lado, compreender o impacto de um programa de educação plurilingue e intercultural, com enfoque na intercompreensão para os alunos, para os docentes e para a escola, (nomeadamente ao nível de: (i) a sensibilização à diversidade linguística, (ii) o alargamento da cultura linguística, (iii) o desenvolvimento de atitudes de curiosidade de aprender mais/outras línguas, de perceber semelhanças e diferenças entre línguas da mesma família, (iv) a capacidade de descodificar mensagens em línguas não aprendidas); e, por outro, identificar os fatores determinantes no desenvolvimento da inovação educativa/escolar (nomeadamente: (i) o trabalho colaborativo entre docentes, (ii) a articulação curricular, (iii) o papel das estruturas de gestão intermédia). Tendo em conta estes objetivos, o estudo apoia-se num tipo de investigação qualitativo-interpretativa, uma vez que se pretende compreender um fenómeno de forma aprofundada, considerando a complexidade do seu contexto, sendo a investigação desenvolvida ao longo de um processo interativo com os intervenientes desse mesmo processo.

Os dados foram recolhidos durante e após a implementação de um plano de intervenção pedagógico-didática, aplicado de 2014 a 2016, em contexto escolar, de forma colaborativa, com diversos professores de línguas, e respetivos alunos do 2.º, 3.º ciclos e do ensino secundário, bem como de professores e alunos do 1.º ciclo. Também contou com a colaboração de professores de outras áreas disciplinares, da coordenadora do departamento de línguas, assim como dos seguintes órgãos de

gestão intermédia: coordenadores de área disciplinar das línguas e coordenadora da biblioteca escolar.

No quadro de uma abordagem qualitativa, o estudo adotou a análise de conteúdo de tipo interpretativo e interativo, bem como a análise estatística descritiva para os dados que recolhemos no âmbito dos inquéritos por questionário. A análise dos dados recolhidos foi feita segundo as dimensões que emergiram dos dados, observando-se uma interdependência entre si: dimensão plurilingue e intercultural; dimensão socioafetiva e dimensão organizacional.

Os resultados do estudo evidenciam que este projeto de intervenção prestou um contributo ao desenvolvimento de competências de natureza transversal nos alunos, conforme o *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática* (2018), tais como: valores (valorização da diversidade cultural); atitudes (abertura à diversidade linguística e à alteridade cultural, respeito por outras visões do mundo, responsabilidade, comprometimento), capacidades (autonomia, cooperação, capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues, pensamento criativo), conhecimento e compreensão crítica do mundo no que respeita às diferentes línguas e culturas. Em termos de áreas críticas, os aspetos que sobressaíram foram (i) a articulação vertical no contexto de uma mudança associada à inovação, uma vez que exige o esforço conjunto de vários intervenientes e uma ação persistente; (ii) o trabalho colaborativo entre a escola e a comunidade; (iii) percursos de formação, que estabelecem a ligação entre as instituições de ensino superior e as escolas e agrupamento de escolas, demonstrando o comprometimento da universidade com o desenvolvimento da educação pública em todos os níveis de ensino e que motivam a participação de um conjunto significativo de professores, quer a nível da planificação, quer de dinamização de novas atividades.

**keywords**

language education, plurilingual and intercultural dynamics, intercomprehension, curricular organization and teaching cultures.

**abstract**

The unity and diversity of a European citizenship is observed in the respect for the linguistic complexity of this reality. The identity awareness of young people and children is linked to the co-construction of a life lived in diverse linguistic-cultural communities, negotiated through cooperation and communication, that is, in the relationship with others. Starting from language policies and moving through language education, focusing on a plurilingual perspective, intercomprehension and awareness of linguistic and cultural diversity, we addressed the concept of school organizational culture, alluding to teaching cultures, the organization and curricular management of schools and projects.

The main purpose of the research was to build knowledge about the potential of a pedagogical intervention project of an exploratory nature, based on plurilingual and intercultural dynamics that include the knowledge, skills, and attitudes that underlie communication with the Other. We carried out a case study of exploratory nature, with the aim of: on the one hand, understanding the impact of a plurilingual and intercultural education programme, with a focus on intercomprehension for students, teachers and school, (namely at the level of: (i) the awareness to linguistic diversity, (ii) the enlargement of linguistic culture, (iii) the development of attitudes of curiosity to learn more/other languages, to perceive similarities and differences between languages of the same family, (iv) the ability to decode messages in less taught languages); and, on the other hand, to identify the factors in the development of educational/school innovation (namely: (i) the collaborative work between teachers, (ii) the curricular articulation, (iii) the role of middle management structures). Taking into account these objectives, the study is based on a qualitative-interpretive research, since it aims to understand a phenomenon in depth, considering the complexity of its context, and the research is developed throughout an interactive process with the actors involved in this process.

Data were collected during and after the implementation of a pedagogical-didactic intervention plan, applied from 2014 to 2016, in a school context, in a collaborative way, with several language teachers and their respective 2nd, 3rd cycle and secondary school students, as well as 1st cycle teachers and students. There was also the collaboration of teachers of other subject areas, the coordinator of the language department, as well as the following intermediate management bodies: coordinators of the language subject area and the coordinator of the school library.

Within the framework of a qualitative approach, the study adopted the content analysis of interpretative and interactive



type, as well as descriptive statistical analysis for the data we collected within the questionnaire surveys. The data collected were analysed according to the dimensions that emerged from the data, observing an interdependence between them: plurilingual and intercultural dimension; socio-affective dimension; and organisational dimension.

The results of the study show that this intervention project contributed to the development of transversal competencies in students, according to the Framework of Competencies for Democratic Culture (2018), such as: values (appreciation of cultural diversity); attitudes (openness to linguistic diversity and cultural otherness, respect for other worldviews, responsibility, commitment), skills (autonomy, cooperation, linguistic, communicative and plurilingual skills, creative thinking), knowledge and critical understanding of the world with regard to different languages and cultures. In terms of critical issues, the aspects that stood out were (i) vertical articulation in the context of a change within innovation, since it requires the joint effort of various actors and persistent action; (ii) collaborative work between the school and the community; (iii) training paths, which establish the link between higher education institutions and schools and school clusters, demonstrating the university's commitment to the development of public education at all levels of education and motivating the participation of a significant number of teachers, both in terms of planning and the promotion of new activities.

# ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. PLURILINGUISMO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL .....</b>	<b>10</b>
Introdução .....	10
1. Políticas linguísticas educativas .....	14
2. Educação em línguas — intercompreensão .....	29
3. Educação em línguas — sensibilização à diversidade linguística e cultural .....	43
<b>CAPÍTULO 2. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, CULTURAS, PROJETOS E INOVAÇÃO...52</b>	
Introdução .....	52
1. Escola e culturas docentes: a tipologia de Hargreaves (1998) .....	53
2. Organização e gestão curricular: interdisciplinaridade e colaboração .....	58
3. Projetos na escola e inovação pedagógica.....	73
<b>CAPÍTULO 3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>90</b>
Introdução .....	90
1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Babel .....	92
2. Projeto Europeu MIRIADI: na primeira pessoa do singular e na terceira pessoa do plural ...	97
3. Posicionamento paradigmático: estudo de caso .....	117
4. Modo de recolha de dados e organização do <i>corpus</i> .....	120
5. Procedimento de análise de dados.....	127
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS .....</b>	<b>135</b>
Introdução .....	135
1. Dimensão plurilingue e intercultural .....	141
2. Dimensão socioafetiva .....	180
3. Dimensão organizacional.....	195
<b>CAPÍTULO 5. SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>221</b>
Introdução .....	221
1. Potencialidades .....	223
1.1. Diversidade linguística .....	224
1.2. Diálogo intercultural: matriz cultural identitária no tempo .....	225
1.3. Competências-chave: autonomia, desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal, pensamento crítico e criativo .....	226
2. Áreas críticas.....	228
2.1. Colaboração <i>versus</i> isolamento profissional .....	228
2.2. Envolvimento da comunidade .....	231
2.3. Aprofundamento de atividades de sensibilização à diversidade linguística e intercultural	232
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>234</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>239</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>257</b>

## Índice de Figuras

- Figura 1 – Tríptico didático
- Figura 2 – Dimensões da didática reconfigurada
- Figura 3 – Modelo de competência intercultural comunicativa
- Figura 4 – As três dimensões da cultura organizacional
- Figura 5 – Dimensões de análise
- Figura 6 – Material
- Figura 7 – Aprendizagens realizadas
- Figura 8 – Aspetos mais apreciados
- Figura 9 – Projetos linguísticos
- Figura 10 – Alterações a propor
- Figura 11 – Contributo para o desenvolvimento dos alunos
- Figura 12 – Sugestões temáticas
- Figura 13 – Provas
- Figura 14 – Línguas versadas no concurso
- Figura 15 – Pertinência da realização do concurso
- Figura 16 – Novas descobertas
- Figura 17 – Aprendizagens realizadas
- Figura 18 – Importância de recriar o ambiente da figura histórica
- Figura 19 – Destaque de uma atividade em particular
- Figura 20 – Aprendizagens realizadas
- Figura 21 – Importância de recriar o ambiente da figura histórica local
- Figura 22 – Conhecimento da existência de diferentes países e culturas
- Figura 23 – Conhecimento das línguas estrangeiras
- Figura 24 – Opinião acerca do Projeto
- Figura 25 – Formação ao longo da vida
- Figura 26 – Expectativas em relação ao projeto
- Figura 27 – Aspetos mais apreciados
- Figura 28 – Aspetos menos apreciados
- Figura 29 – Apreciação geral
- Figura 30 – Júri
- Figura 31 – Participação noutras atividades similares
- Figura 32 – Destaque de uma atividade em particular
- Figura 33 – Participação noutras atividades similares

- Figura 34 – Expectativas em relação ao projeto
- Figura 35 – Dinâmica mais apreciada
- Figura 36 – Formação dos alunos
- Figura 37 – Pertinência da realização do concurso
- Figura 38 – Importância de recriar o ambiente da figura histórica local
- Figura 39 – Destaque de uma atividade em particular
- Figura 40 – Participação noutras atividades similares
- Figura 41 – Interesse e importância educativa do projeto
- Figura 42 – Opinião acerca do projeto
- Figura 43 – Formação ao longo da vida
- Figura 44 – Expectativas em relação ao projeto
- Figura 45 – Trabalho colaborativo e interdisciplinar
- Figura 46 – Formação dos alunos
- Figura 47 – Contributo para o crescimento profissional dos professores

## Índice de Quadros

- Quadro 1 – Dimensões conceituais básicas da Educação para a Cidadania Global
- Quadro 2 – Competências para uma cultura democrática
- Quadro 3 – Descrição sumária do projeto
- Quadro 4 – Caracterização dos participantes
- Quadro 5 – Instrumentos de recolha de dados
- Quadro 6 – Inquérito por questionário aos alunos
- Quadro 7 – Inquérito por questionário aos professores dinamizadores dos ateliês
- Quadro 8 – Inquérito por questionário aos participantes no Concurso Plurilingue
- Quadro 9 – Inquérito por entrevista aos participantes da Feira Medieval
- Quadro 10 – Inquérito por entrevista ao Diretor
- Quadro 11 – *Focus group* com a participação de alunos
- Quadro 12 – *Focus group* com a participação de professores e da representante dos Encarregados de Educação
- Quadro 13 – Instrumentos de recolha de dados nas dinâmicas
- Quadro 14 – Instrumentos de recolha de dados sobre as perceções dos participantes no final do projeto
- Quadro 15 – Instrumentos de recolha de dados: tipologia, público-alvo e codificação
- Quadro 16 – Categorias de análise e respetiva definição
- Quadro 17 – Identificação dos dados recolhidos com indicação do ano de escolaridade, título do ateliê, idade dos participantes e respetiva codificação
- Quadro 18 – Línguas com que contactou fora da escola
- Quadro 19 – Participação na eliminatória a nível de escola/no dia das escolas convidadas
- Quadro 20 – Estatuto de participação no Concurso

## Índice de Anexos

- Anexo 1 – Inquérito por questionário aos alunos – Dia das Línguas
- Anexo 2 – Inquérito por questionário aos professores dinamizadores – Dia das Línguas
- Anexo 3 – Inquérito por questionário aos participantes – Concurso Plurilingue
- Anexo 4 – Inquérito por entrevista áudio a alunos e a adultos – Feira Medieval
- Anexo 5 – Inquérito por entrevista *Focus group* aos alunos
- Anexo 6 – Inquérito por entrevista *Focus group* aos adultos
- Anexo 7 – Inquérito por entrevista escrita ao Diretor
- Anexo 8 – Ficha de avaliação da atividade Concurso Plurilingue
- Anexo 9 – Transcrição das entrevistas áudio aos alunos e aos adultos
- Anexo 10 – Transcrição do *Focus group* aos alunos
- Anexo 11 – Transcrição do *Focus group* aos adultos

# Introdução

Afora os estímulos de origem externa, as crianças orientam a sua atividade em harmonia com as suas necessidades psico-físicas.

(Costa, 1943, p. 3)

Falar de educação, hoje, obriga, necessariamente, a uma reflexão sobre vários aspetos, que podem ir desde a qualidade das escolas públicas e privadas à estabilidade do corpo docente, passando pela sua qualificação, e pelo interesse nacional que a população possua um elevado nível de instrução e cultura, potenciador de qualidade de vida e riqueza económica do país.

Na realidade, o que verdadeiramente importa é compreender a função de uma escola. A missão do ensino básico e secundário deve ser, não só dar a aprender aos jovens os conteúdos curriculares fixados nas aprendizagens essenciais (não apenas para, através de uma fórmula de cálculo da nota de acesso, possibilitar a entrada no ensino superior), mas sobretudo promover o seu desenvolvimento integral, estimulando o espírito crítico e a autonomia. Nomear tal ou tal escola pelas altas classificações obtidas pelos alunos coloca uma enorme pressão nos alunos, professores, pais e encarregados de educação e na própria escola, o que não é de todo desejável.

Como asseverado no esquema concetual de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* adotado de *The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework* (2016), as Áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. A mobilização destas áreas de competência deverá permitir aos alunos: “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas”.(Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017, p.10).

Se recuarmos aos finais do século XIX, somos confrontados com o movimento da Escola Nova, um movimento de educadores europeus e norte-americanos, cujos fundamentos estavam ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia. A sua

proposta visava uma renovação quer da mentalidade dos educadores, quer das suas práticas pedagógicas.

Apresentando-se como um movimento de renovação pedagógica, contra a escola tradicional magistocêntrica, intelectualista e livresca, este movimento propunha um processo de aprendizagem a partir da vontade do aluno e dos seus interesses espontâneos, em vez de um processo realizado a partir das instruções do professor, sem a participação ativa do aluno. Nessa época, Jean Piaget (1896-1980) investigou a natureza do desenvolvimento da inteligência na criança, propondo o método de observação, criticando a escola tradicional e defendendo que o objetivo da educação seria levar o aluno a aprender por si próprio.

Passado cerca de meio século, na nossa sociedade do século XXI, a mudança é mais do que nunca a força motriz que move a ação humana e que se reflete na escola. Esta deve ser capaz de acompanhar essa mudança e de responder às necessidades que foram surgindo e que se vão impondo.

Assim, a escola é um espaço em que é esperado que se promova uma atitude crítica, analítica e reflexiva, com uma visão integradora dos vários saberes e competências, essencial para a construção do indivíduo autónomo, responsável e interventivo. O equilíbrio “entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Martins, 2017, p. 5) é o desafio que se apresenta à escola hoje, neste presente histórico, onde a mudança é o único fator imutável.

Para responder a este desafio é necessário definir práticas de trabalho que formem os cidadãos através de saberes diversificados e atualizados que suscitem a reflexão e a ação intencional e refletida. Referimo-nos a saberes não apenas da ordem da informação/conteúdo, mas da ordem da competência, de acordo com Sá Chaves (2007) que permitam uma abordagem transversal. Em consonância com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, seria desejável promover atividades cooperativas de aprendizagem, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas, como em atividades e projetos; utilizar criticamente as novas tecnologias de informação; concretizar atividades de observação e questionamento da realidade, de integração de saberes e confronto de perspetivas; de resolução de problemas, de tomada de decisões e de valorização da livre iniciativa e da intervenção positiva no meio e na comunidade, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. É neste âmbito que surge este projeto de investigação, objeto de uma dissertação de doutoramento, desenvolvido a partir de um projeto de intervenção de dinâmicas plurilingues, cuja pertinência assenta no seu caráter de certo



modo antecipatório, mas atual, tendo em conta os princípios que orientam os currículos nos dias de hoje.

Antes de passar à apresentação sumária dos intentos do nosso estudo, gostaríamos de deixar uma breve nota sobre uma figura que me é particularmente querida, o professor e ensaísta Rui Simões Carrington da Costa (1894-1964), meu avô paterno, exemplo vivo de uma docência inovadora.

Dedicou a sua vida a duas atividades: à docência no liceu e à investigação sobre uma nova pedagogia centrada no aluno. Em boa verdade, hoje, não seria vanguardista esta pedagogia; porém, no contexto do sistema escolar vigente durante a primeira metade do século XX, abstrato e individualista, mas em que emergem diversas personalidades como Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos, António Sérgio e Álvaro Viana de Lemos, pedagogos silenciados pelo Estado Novo e cuja atuação ficou comprometida, Carrington da Costa mostra-se adepto da mudança. O seu objetivo era conduzir o aluno a aprender, a refletir, a criticar e a edificar, possibilitando-lhe as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral.

Nesta mesma linha de pensamento, mencionamos a «pedagogia do trabalho de projeto» que decorre do movimento de Educação Progressista (Estados Unidos), do Movimento da Escola Nova (Europa) e do pensamento de John Dewey (1859-1952), *learning by doing*. Defensor de abordagens pedagógicas em que o aluno experimenta situações em contacto direto com objetos, enfrenta problemas autênticos, para os quais terá de descobrir soluções, Dewey (1894) privilegia a importância da participação do aluno na definição das finalidades do seu processo educativo, estabelecendo uma antítese entre a «Educação Progressiva» e a Educação tradicional que descarta essa participação (cf. Westbrook & Teixeira, 2010).

Neste seguimento, as dinâmicas pedagógicas a adotar deverão privilegiar o trabalho de articulação disciplinar (Artigo 21.º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). O novo currículo, por sua vez, também preconiza a implementação da coautoria curricular e da responsabilidade partilhada na gestão do currículo. Os professores devem assumir-se como agentes de desenvolvimento curricular e garantir o envolvimento de alunos e pais e encarregados de educação.

Vejam nas considerações finais do artigo “Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: o que dizem os professores”, Sousa, *et al.* (2022, p.22), o que nos é dito acerca da relação existente entre interdisciplinaridade e práticas pedagógicas. Estes autores mencionam que ela se repercute num movimento de constante construção, traduzido pela palavra “busca”: busca por uma escola diferente; busca por uma escola

ideal; permitir que os alunos busquem o conhecimento livremente; busca da autonomia dos alunos; busca de respeito às diferenças; busca por interdisciplinaridade.

É nesta lógica que se enquadra o princípio orientador do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Babel onde foi desenvolvido o projeto que subjaz a este estudo:

(...) promover a formação integral dos alunos orientada para os valores da Liberdade, Democracia, Igualdade e Justiça desenvolvendo atitudes de tolerância, responsabilidade e cooperação, a fim de formar cidadãos íntegros, leais, verdadeiros, empenhados, solidários, autónomos, educados para o exercício de uma cidadania global.

Em convergência com os princípios orientadores do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, um grupo de docentes do suprarreferido agrupamento pretendeu implementar “um currículo integrador que agregue todas as atividades e projetos da escola, assumindo-os como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pelos aluno»<sup>1</sup>, nomeadamente pela valorização das línguas estrangeiras, enquanto veículos de identidade global e multicultural e de acesso à informação e à tecnologia.

Retomo, neste contexto, a epígrafe inicial e completo-a com duas citações. A primeira, valoriza a motivação como condição essencial de uma boa aprendizagem: “Torna-se, pois, evidente, que toda a actividade fecunda resulta sempre da satisfação de uma necessidade, - interêsse, - que é a mola de toda a educação” (Carrington da Costa, 1943, p.4); a segunda, faz a apologia de um estudo, no qual o aluno participa e colabora na sua aprendizagem, critica e relaciona os factos, as matérias e as disciplinas: “(...) procura-se, portanto, dentro do possível estabelecer conexões associativas não só entre conhecimentos próprios dos vários ramos do saber humano, como até os de cada ramo entre si, para, deste modo, se poderem organizar os conhecimentos” (Carrington da Costa, 1951-52, p.29).

Cheguei a estes estudos de meu avô, ao ler um artigo, mais recente, organizado numa lógica passado-futuro. Refiro-me, concretamente, ao estudo de Nóvoa (2009), *Educação 2021: para uma história de futuro*, no qual o autor define as suas opções quanto ao cenário mais desejável para a Educação 2021. Nóvoa defende, na terceira proposta

---

<sup>1</sup> Projeto de Flexibilidade Curricular dos ensinos básico e Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, (2017, p.13883).

“Espaço Público de Educação: Um novo contrato educativo”, (2009, p.14), a promoção de um espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemónico, único na educação das crianças e dos jovens. Segundo o autor, a proposta apresentada abre a possibilidade de um novo contrato educativo, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais. Trata-se de uma missão a cumprir em conjunto com as famílias, as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos. A terminar o seu artigo, Nóvoa lança três desafios que cabe referir: “Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação.” (2009, p. 15).

Ao cotejarmos estas palavras de Nóvoa com as de Oliveira Martins no Prefácio do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, constatamos que ambos defendem um perfil de base humanista. “Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (2017, p. 6). Na introdução do texto citado, abordam-se as interações entre o indivíduo e a sociedade, entre o passado e o presente, interações que lançam múltiplos desafios à escola e colocam questões tais como: “(...) saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia” (p. 7).

Compreendemos, pois, que os tempos mudam e que se recolocam novos desafios e em contextos diferentes:

There is no question that state-of-the-art knowledge of specific disciplines will always remain the foundation of good teaching. Innovative and creative people generally have specialized skills in a field of knowledge or a practice. As much as “learning to learn” skills are important, we always learn by learning *something*. However, success in life and work is no longer mainly about reproducing content knowledge, but about extrapolating from what we know and applying that knowledge in novel situations. (Schleicher, 2016, p.13)

Como podemos constatar nesta citação de Schleicher, face à multiplicidade de desafios com que se defronta, a educação deve cultivar nos alunos a capacidade de serem criativos, pensarem criticamente, resolverem problemas e tomarem decisões. E, por último,

mas não menos importante, deve fomentar a mobilização de conhecimento em novas situações, estimulando as qualidades de caráter: atitudes e valores que ajudam as pessoas a viver e trabalhar juntas.

Na cimeira internacional sobre a profissão docente “Teachers’ professional learning and growth: creating the conditions to achieve quality teaching for excelente learning outcomes”, realizada em 2016, foi feita referência à preparação dos alunos para um mundo no qual viverão entre pessoas de origens culturais diversas que possuem ideias, perspectivas e valores diferentes. Um mundo em que a confiança terá de superar essas diferenças; um mundo que desafia a escola, em que a vida dos alunos será afetada por questões que transcendem as fronteiras nacionais. Como refere Schleicher, ao debruçar-se sobre esta temática: “In other words, schools need to be at the vanguard of the movement from education as a conduit of a rapidly depreciating stock of knowledge to education as a continuous and continuously expanding flow of information, collaboration and innovation” (2016, p. 16).

As sucessivas reformas do currículo, dos programas e dos métodos de ensino, que ocorreram ao longo do século XX, na opinião de Nóvoa, não proporcionaram alterações: “(...) a nível dos ambientes educativos (por «ambiente» não me refiro apenas ao espaço físico, mas também à divisão do tempo, ao trabalho dos professores, à estrutura da sala de aula e da escola, etc.” (2022, p. 16).

Neste âmbito, devemos considerar uma conceção de comunidade educativa aberta na sua relação com a escola e a sociedade, por forma a, em conjunto, abraçarem o mesmo propósito público, através da concretização de experiências de aprendizagem que integrem saberes de diferentes áreas disciplinares e disciplinas.

O estudo que passamos a apresentar parte de um projeto que foi implementado nos anos letivos 2013/2014; 2014/2015 e 2015/2016, inscrevendo-se nos princípios e valores consignados no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Babel<sup>2</sup>, então em vigor. Assim, no plano de ação “Promoção do sucesso educativo/formativo e do desenvolvimento integral dos alunos”, consta o objetivo: “Educar para a tolerância e para o respeito pela diversidade linguística e cultural”.

Neste seguimento, a nossa investigação em educação em línguas incide sobre um programa de intervenção, assente num conjunto de dinâmicas plurilingues e interculturais, que tiveram lugar no agrupamento de escolas, motivado pela observação do contexto

---

<sup>2</sup> *Babel* é o nome fictício atribuído ao Agrupamento de Escolas com o intuito de preservar o anonimato.

profissional e pelo percurso académico reflexivo da investigadora que sintetizamos de seguida (sendo mais elaborado no Capítulo 3).

O Agrupamento de Escolas Babel situa-se numa região rica em património cultural material e imaterial configurado na matriz identitária da histórica local. A diversidade social, linguística e cultural da população escolar, por sua vez, fundamentou a aposta em atividades transversais aos vários departamentos curriculares e associadas à oferta de línguas estrangeiras na escola, a saber: Inglês, Francês e Espanhol (havendo docentes habilitados a lecionar também Alemão, Latim e Grego).

Apesar da experiência letiva com uma realidade multifacetada, a reflexão sobre a pluralidade linguística da investigadora — professora de língua materna (LM), cumulativamente de línguas estrangeiras (LE) e de Área de Projeto do Agrupamento — foi potenciada pelo Mestrado em Ensino e Didática das Línguas, da Universidade de Aveiro, através do reconhecimento da importância da diversidade linguística e da multiculturalidade nas comunidades educativas; da problematização das questões e situações de pluralidade linguística e cultural quer na escola quer na sociedade; da observação e análise crítica sobre a partilha de saberes e experiências como fatores de enriquecimento profissional e de abertura da comunidade escolar à mudança. No contexto do mestrado, a participação em projetos europeus entre universidades e escolas — Galanet, Galapro, Miriadi e e-Twinning — consolidou igualmente a consciência acerca de temáticas como a diversidade linguística e cultural do Mundo de hoje, o efeito de políticas linguísticas e educativas, da sensibilização à diversidade e da intercompreensão na construção da competência plurilingue e intercultural.

Com base na experiência académica e profissional descrita, surgiram as seguintes hipóteses:

1. As atividades plurilingues e interculturais que cruzam espaços e tempos diversos potenciam a sensibilização à diversidade linguística e entre culturas;
2. O trabalho colaborativo, a articulação interdisciplinar e a orientação e coordenação das estruturas de gestão intermédia facilitam e promovem a cultura organizacional escolar.

Assim, é nossa intenção:

- Compreender o impacto de um programa de educação plurilingue e intercultural, com enfoque na intercompreensão para os alunos, para os docentes e para a escola, (nomeadamente ao nível: (i) da sensibilização à diversidade linguística, (ii) do alargamento da cultura linguística, (iii) do desenvolvimento de atitudes de

curiosidade de aprender mais/outras línguas, de perceber semelhanças e diferenças entre línguas da mesma família, (iv) da capacidade de descodificar mensagens em línguas não aprendidas).

- Identificar os fatores determinantes no desenvolvimento da inovação educativa/escolar (nomeadamente: (i) o trabalho colaborativo entre docentes, (ii) a articulação curricular, (iii) o papel das estruturas de gestão intermédia).

Para responder a estes objetivos, formulámos as seguintes questões de investigação:

- De que modo um programa de educação plurilingue e intercultural, com enfoque na intercompreensão, potencia a sensibilização à diversidade linguística e cultural?
- Que fatores foram determinantes no desenvolvimento de inovação educativa/escolar, através de dinâmicas plurilingues e interculturais no agrupamento, para os alunos, para os docentes e para a escola?

No contexto deste estudo, começamos por abordar as políticas linguísticas, no âmbito do enquadramento teórico, para depois passarmos à educação em línguas, com enfoque numa perspetiva plurilingue, na intercompreensão e na sensibilização à diversidade linguística e cultural (Capítulo 1).

Seguidamente, debruçamo-nos sobre o conceito de cultura organizacional escolar, fazendo alusão às culturas docentes, à organização e gestão curricular das escolas e aos projetos (Capítulo 2), de modo a sustentar teórica e concetualmente o nosso projeto, no contexto de dinâmicas plurilingues e interculturais.

No terceiro capítulo, apresentamos, na primeira parte, a contextualização do estudo; na segunda, o seu posicionamento paradigmático; na terceira os modos de recolha de dados e organização do *corpus* e, na quarta parte, o procedimento de análise e tratamento de dados.

A análise e interpretação de resultados será feita no quarto capítulo, no qual apresentamos as três dimensões que emergiram dos dados analisados, a saber: dimensão plurilingue e intercultural; dimensão socioafetiva e dimensão organizacional.

No último capítulo, realizamos a síntese e discussão dos dados, estruturada em torno de dois eixos de reflexão: o primeiro pretende dar a conhecer as potencialidades do nosso estudo; o segundo apresenta as áreas críticas que emergiram no contexto da

implementação do programa de intervenção. A consideração sobre as hipóteses para linhas de investigação futuras integra as conclusões.

# Capítulo 1. Plurilinguismo e educação intercultural

The purpose of education is to make individuals free.

(Eric W. Hawkins, 1987, p. 65)

[...] lorsque, dans un pays, les habitants ont le sentiment d'appartenir à différentes communautés — religieuses, linguistiques, ethniques, raciales, tribales ou autres —, comment faut-il “gérer” cette réalité? Faut-il tenir compte de ces appartenances? et jusqu'à quel point? Faut-il les ignorer, plutôt? faire comme si on ne les voyait pas?

(Amin Maalouf, 1998, p. 189)

## Introdução

A unidade e diversidade de uma cidadania europeia observa-se no respeito pela complexidade linguística dessa realidade. A consciência identitária dos jovens e crianças, nos dias de hoje, está vinculada à co-construção de uma vida vivenciada em comunidades linguístico-culturais diversas, negociada através da cooperação e da comunicação, ou seja, na relação com os outros.

O conceito de 'outros' ou o 'Outro' tem sido utilizado nas ciências sociais e humanas para enquadrar processos pelos quais a sociedade organiza os grupos, correspondendo, com frequência, aos que são diferentes de uma maioria. Ainda assim, através da análise da linguagem, das práticas discursivas, é possível reconhecer a ambivalência da dimensão cultural híbrida proposta por Bhabha (1994); a identidade definida na alteridade, segundo Heidegger (1986) ou por Levinas (1999) ou o mapeamento do conceito de *otredad* em Octavio Paz (1991) assente na coexistência, na relação dialógica de nexos de referência significativos criados por todos e por cada um dos falantes. Assumimos, por isso, que a história das comunidades, plasmada nos repertórios semióticos dos falantes — dando conta dos aspetos patrimoniais e identitários (De La Combe, 2007) — se organiza através da fluidez da mobilidade das pessoas, dos objetos, das práticas sociais e discursivas que estruturam todo o seu processo evolutivo, marcado por momentos ora de continuidade ora de descontinuidade:

Together with the words for objects and phenomena, we learn our culture's connotations, associations, emotions and value judgments. The definition and construction of our ecosocial world, including group identity, status, and world view,



are both reflected in, reflect on and realized through language. (Skutnabb-Kangas, 2001, s/p).

Também entendemos que a reflexão científica e académica sobre a pluralidade de repertórios verbais e não verbais acompanha de perto os movimentos de maior e/ou menor recetividade à diversidade linguístico-cultural, mais ou menos mediatizados, consoante os objetivos que instigam os fluxos sociais e económicos. Deste modo, o carácter inovador do projeto de investigação objeto desta tese não estará alicerçado tanto no tópico “Studies regarding language contact have been carried out for decades; just as multilingual societies and plurilingual speakers have always existed” (Vallejo & Dooly, 2020, p. 2), mas antes na singularidade do contexto em que decorre, nas dinâmicas consubstanciadas pelas pessoas. A língua apresentar-se-á, por conseguinte, como o principal meio de socialização, de construção e partilha do conhecimento, estruturando os processos de pensamento que constituem a nossa identidade.

Na década de 70, a abordagem ecológica das línguas, defendida por Einar Haugen (1972), chama a atenção precisamente para a relação das línguas com os seus ambientes, o contexto. As línguas são, então, observadas na relação com o espaço, o tempo, o pensamento, a ação e a respetiva negociação de sentidos. Nesta linha, a metáfora do ‘terceiro lugar’ proposta por Claire Kramsch (1993; 2005; 2013) remete para a criação de uma dimensão intercultural no processo de ensino e aprendizagem das línguas. Esta perspetiva intenta valorizar a cultura de origem dos estudantes, através da tomada de consciência de estratégias para a observação sistemática dos aspetos culturais associados à sua língua materna e à língua estrangeira/adicional.

O estudo de paisagens semióticas e práticas linguísticas informa-nos sobre as relações sociais e os imaginários espaciais que as fundamentam e transformam. Deste modo, a descrição da ecologia das línguas ou de nichos ecológicos específicos revela tanto a dinâmica das práticas linguísticas como das políticas linguísticas (Calvet, 1999; 2007). O “ambiente linguístico”, caracterizado por Louis-Jean Calvet, diz respeito à visibilidade quotidiana das línguas no espaço público como, por exemplo, na publicidade, nas placas de informação, nos programas de rádio e/ou de televisão e nos currícula escolares. Este autor aponta ainda os princípios que configuram as políticas linguísticas: o da territorialidade, que determina a escolha da língua, e o da subjetividade que reconhece o direito de os falantes falarem as suas línguas.

O sentido de pertença de cada falante passa, por isso, pela visibilidade que é conferida à língua ou às línguas que ilustram a sua biografia e, por conseguinte, às suas

necessidades. A aprendizagem de línguas assume um papel importante, precisamente, na percepção das mudanças nos domínios da economia, da política e de transformação a nível demográfico e social, desenvolvendo a compreensão do Outro e a compreensão das interdependências no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (Delors *et al.*, 1996, p. 37). É numa perspetiva interacional que situamos a construção da diversidade linguística contemporânea, sublinhando a aprendizagem de línguas estrangeiras e conseqüente concessão de direitos humanos linguísticos aos falantes de todas as línguas (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1996, p. 429), de acordo com as necessidades de todos e de cada um.

Reconhecendo na educação o espaço para a tomada de consciência da identidade de cada cidadão, a dimensão plurilingue nos sistemas educativos não dependerá somente da alteração dos programas de ensino das línguas estrangeiras nem da organização do ensino de línguas estrangeiras. A sensibilização de todas as escolas aos objetivos associados às transformações de uma cultura, orientada para o plurilinguismo (Beacco & Byram, 2007), significa, antes de tudo, a defesa de uma perspetiva multidisciplinar sobre uma realidade inerente ao contexto escolar e não o resultado de uma imposição:

Les enseignements de ou en plusieurs langues pourront recevoir des formes multiples, en fonction des langues utilisées dans un contexte national et international donné, en fonction des besoins nationaux et interrégionaux, en fonction des appartenances de chaque citoyen, en fonction de ses besoins ou de ses désirs. (Beacco & Byram, 2007, p. 41)

A valorização de repertórios linguístico-culturais dos falantes materializa-se no conceito de “plurilinguismo” (Beacco & Byram, 2007), entendido como:

- i) um conhecimento em língua e cultura multifacetado que reflète as biografias de aprendizagem e de aquisição de recursos semióticos de cada falante de modo englobante e não fragmentado (Andrade *et al.*, 2003; Beacco & Byram, 2007; Cenoz & Genesee, 1998);
- ii) uma perspetiva ética de recetividade à diversidade, uma consciência identitária plural, de pertença a comunidades múltiplas (Blommaert *et al.* 2005; Edwards, 2009; Maalouf, 1998).

Retomando o último ponto, o termo 'identidade', do latim *identitas* ("qualidade de ser o mesmo"), de um ponto de vista filosófico, é usado para designar a qualidade que faz uma coisa igual a outra, que duas ou mais coisas são uma só. John Locke (Nidditch, 1975) iniciou o debate filosófico sobre o que definiria a identidade: a autoconsciência, a reflexividade que caracteriza os atos de pensamento. Neste sentido, a identidade carece de uma contextualização na realidade para que seja inteligível (Berger & Luckmann, 1991, p. 195), adquirindo forma na interseção e na interação entre a vida pessoal e as realidades sociais e ambientais.

Neste encadeamento, importa recordar o ensaio de Etienne Balibar, "Europa as Borderland" (2009, p. 205), em que o autor discorre sobre um aspeto singular da constituição do espaço histórico europeu: a heterogeneidade linguística institucionalizou-se sob a forma de processos mútuos de tradução de uma língua para outra (e através das línguas, de uma cultura para outra, nas várias dimensões: arte, ciência, direito, literatura ou filosofia). Especificando um pouco mais, o ato de traduzir, referido por Zygmunt Bauman (1999) como fazendo parte da textura da realidade quotidiana, está presente em todas as formas de comunicação, em todos os diálogos, pelo que a pluralidade de vozes não pode ser eliminada; ou seja, as fronteiras que dissociam e fixam significados, e que continuarão a ser desenhadas de modo fragmentário e espontâneo, requerem o desenvolvimento de uma competência que nos permita saber como proceder, como comunicar:

Universality means no more, yet no less either, than the across-the-species ability to communicate and reach mutual understanding— in the sense, I repeat, of 'knowing how to go on', but also knowing how to go on in the face of others who may go on — have the right to go on — differently. (Bauman, 1999, p. 202)

Com este pressuposto, o enquadramento concetual que norteou o desenvolvimento e a implementação do programa de intervenção pedagógica — a educação em e para as línguas, objeto desta investigação, mediada por dinâmicas plurilingues e interculturais intencionais e refletidas, que potenciam a formação de cidadãos críticos através de um trabalho colaborativo e da articulação interdisciplinar de saberes, situados no espaço e no tempo — é apresentado neste primeiro capítulo. Partimos das políticas linguísticas educativas (1.) que regulam as abordagens de ensino e aprendizagem no contexto europeu, com vista ao reconhecimento da importância da consciencialização de cidadãos para a realidade social plurilingue e pluricultural. Seguimos, então, para a educação em línguas, nomeadamente as abordagens plurais em didática de línguas, que favorece a

construção dessa percepção, compreendendo a indissociabilidade entre o conceito de intercompreensão (2.) e a sensibilização à diversidade linguística e intercultural (3.).

## **1. Políticas linguísticas educativas**

No âmbito da prioridade para a UNESCO que defende a Educação como um direito humano básico, a diretora-geral da Organização das Nações Unidas, Irina Bokova (2017, p. 7), reitera a necessidade de uma mudança fundamental na maneira como pensamos o papel da educação no desenvolvimento global: “[...] a educação tem a responsabilidade de se alinhar com os desafios e aspirações do século XXI, e promover os tipos certos de valores e capacidades que irão permitir um crescimento sustentável e inclusivo, e uma convivência pacífica”.

Certo é que a escola dos nossos dias se afigura como o espelho representativo dos cuidados da sociedade relativos a problemas económicos, sociais e ambientais. O objetivo geral dos sistemas educativos passaria pelo desenvolvimento de competências mobilizadoras não só de conhecimentos, mas também de capacidades e de atitudes tais como a resolução de problemas ou o pensamento crítico e criativo, orientadas para as exigências do mundo atual, caracterizado pela globalização das inovações tecnológicas, as mudanças climáticas e demográficas.

A educação linguística é entendida como uma oportunidade para desenvolver a consciência cultural e linguística, a competência intercultural, a inclusão, a cidadania e a coesão social num mundo globalizado. Neste âmbito, as políticas linguísticas europeias sobre o plurilinguismo são uma importante fonte de referência, decorrendo do próprio aumento significativo da imigração também invocado para legitimar uma abordagem plural e inclusiva nas escolas. O facto de as línguas serem entendidas como disciplinas independentes nos curricula escolares tem motivado a defesa de uma abordagem multicurricular, por forma a promover uma consciencialização linguístico/cultural plural.

Na verdade, cada espaço geográfico, desde lugares mais pequenos, a cidades, países ou regiões transnacionais, é plurilingue se entendermos que os falantes recorrem a mais do que uma variedade de uma língua ou utilizam mais do que uma língua nas suas práticas discursivas em privado e/ou em público; cada espaço plurilingue precisará, então, de uma política de linguística educativa adequada ao seu contexto. A este propósito recorde-se a definição de política linguística sustentada por Beacco & Byram (2007, p. 17), onde sobressai a ideia da pluralidade de línguas em contextos diferenciados:

On posera que la politique linguistique se définit comme une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu’elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d’écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d’une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l’enseignement. [...]

No princípio da igualdade entre todas as línguas e na preservação da diversidade linguística e cultural são convocados dois termos: o ‘plurilinguismo’ e o ‘multilinguismo’. O primeiro termo é relativo à performatividade dos falantes — “plurilingualism is the ability to use more than one language — and accordingly sees languages from the standpoint of speakers and learners (Beacco *et al.*, 2016, p. 20) — e o segundo à caracterização das comunidades — “the presence of two or more languages in an area does not necessarily imply that people in that area can use several of them; some use only one.” (Beacco *et al.*, 2016, p. 20). O repertório de um falante constitui-se, assim, através de recursos semióticos que adquire em todas as línguas que conhece ou que aprende (línguas de escolaridade, línguas regionais/minoritárias e de migração, línguas modernas ou clássicas), associadas a culturas. Neste sentido, as políticas linguísticas (Spolsky, 2004), orientadas para os processos de ensino e aprendizagem de línguas desde os primeiros anos de escolaridade, consubstanciam o entendimento do ensino de línguas como o recurso privilegiado para a compreensão da vivência conjunta, a receptividade a realidades linguístico-culturais diferenciadas e a preservação efetiva das línguas e das culturas do espaço europeu. Uma abordagem plurilingue e pluricultural visa, por isso, tornar os cidadãos capazes de utilizar recursos linguísticos e culturais que viabilizem a comunicação com pessoas de outras origens e contextos, ao mesmo tempo que se amplia o repertório linguístico-comunicativo nessa interação.

Importa admitir que à gênese das políticas linguísticas não é indiferente o efeito do desenvolvimento tecnológico na reconfiguração da interação transfronteiriça, potenciando tanto a disseminação de informação, as transferências de produtos como as deslocções de pessoas, criando a ilusão de proximidade entre lugares geograficamente afastados. Significa isto que observamos uma partilha de artefactos, de imagens manuseados por pessoas de variados lugares no mundo que, de certo modo, parecem desprovidos de um contexto local específico, dada a sua inexistência de uma materialidade física (Lipovetsky & Juvin, 2011), como se fizessem parte de um não-lugar (Augé, 2007); podemos constatar igualmente a emergência de binómios como a individualização/homogeneização de culturas, a reivindicação/supressão de direitos que nos causam apreensão — esta

dualidade é tensa, podendo contribuir para a experiência da fragmentação ou para a convicção de haver necessidade de uma proteção perante a existência de outras visões do mundo.

A política linguística da União Europeia (UE) tem procurado contraditar esta apreensão através da tentativa de promoção de uma educação de qualidade, da promoção da mobilidade dos cidadãos, da programação de estudos comuns, da troca de informação e do fomento da aprendizagem ao longo da vida. Independentemente de outras ações, o incremento do plurilinguismo mantém-se na ordem do dia e tem como objetivo que cada cidadão da UE fale, pelo menos, duas línguas, para além da sua Língua Materna (LM).

A este propósito oferece-nos dizer que o Conselho da Europa e os Estados membros, os Chefes de Estado e de Governo definiram o lugar central das línguas no exercício da cidadania democrática na Europa. Parte-se então do pressuposto que a possibilidade de participar na vida política e pública da Europa, e não somente na do seu país, implica uma competência plurilingue e pluricultural, quer dizer, uma capacidade para integrar, de maneira global, saberes, competências, valores e atitudes, dando aos cidadãos europeus instrumentos para que exerçam a sua cidadania em plenitude.

Por sua vez, Coste, Moore, & Zarate (2009, p. 16) reveem a noção de competência plurilingue e referem haver necessidade de recorrer a uma definição mais flexível do plurilinguismo, que não descreva competências fixas, dado que os indivíduos desenvolvem competências em diversos códigos linguísticos, por vontade própria, ou por necessidade de comunicar com um Outro que não partilha os mesmos códigos linguísticos. Estes autores afirmam que, se a nível europeu, se preconiza promover largamente a pluralidade de línguas e culturas, de modo a que cada indivíduo esteja preparado para viver num mundo plurilingue e pluricultural, é o projeto educativo que deve ter em conta tais finalidades. Neste âmbito, segundo estes autores, o contributo da escola na construção de competências plurilingues e pluriculturais reside na criação de um conhecimento ativo e reflexivo de várias línguas e culturas estrangeiras e na possibilidade de desenvolver nos alunos a capacidade de gerir recursos de aprendizagem que se multiplicam noutros locais, numa perspetiva de autoformação. Subsiste, assim, o desafio da escola, na definição de um perfil plurilingue e pluricultural dos aprendentes; familiarizá-los com recursos que permitam posteriormente fazer evoluir esse perfil; conduzi-los a um domínio progressivo dos meios de gestão dinâmica dessa competência plural e a um reconhecimento e valorização dos diversos saberes e saber-fazer adquiridos. Os mesmos autores salientam também que, uma vez que a abordagem do plurilinguismo e da pluralidade das culturas é um assunto de responsabilidade coletiva, as disciplinas ditas “não linguísticas” (como a

história, a geografia, as ciências naturais e humanas), devem ser englobadas num projeto de desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural.

De acordo com Candelier, Oomen-Welke e Perregaux (2004, p. 17), numa abordagem plural, o aprendente trabalha com várias línguas em simultâneo de modo a construir competências noutras línguas a partir da competência que possui numa língua; o resultado será, deste modo, uma articulação integrada de competências. Por sua vez, Jean-François de Pietro, no artigo intitulado “Pour une approche plurielle des langues queles qu’elles soient”, refere que as abordagens didáticas plurais implicam atividades de ensino/aprendizagem que mobilizam diversas variedades linguísticas e culturais, por oposição às abordagens que poderiam ser chamadas de singulares em que o único objeto de atenção no processo didático é uma língua ou uma cultura particular, tomada isoladamente (De Pietro, 2009, p. 58).

Na conclusão do estudo de referência sobre *Langues et répertoires de langues: le plurilinguisme comme “manière d’être” em Europe* (2005), Beacco sugere que não se trata de decidir que “línguas estrangeiras” (e quantas) devem ser ensinadas nos sistemas educativos, mas antes de orientar as finalidades da formação em línguas no sentido da aquisição de uma competência única, que englobe a “língua materna” ou as línguas nacionais, as línguas regionais e minoritárias, as línguas europeias e extra-europeias. O autor conclui que esta finalidade é razoável, se admitirmos que os repertórios plurilingues visados pelo ensino podem ser diversos e parciais (mais centrados na compreensão do que na produção, por exemplo), que as línguas constitutivas de uma competência comunicativa plurilingue podem não ser trabalhadas todas ao mesmo nível e ao mesmo tempo e que esta formação se efectua ao longo da vida e não exclusivamente nem nas primeiras aprendizagens, nem apenas na escola.

No artigo “Politiques linguistiques pour le plurilinguisme: de la recherche à l’intervention” de Lüdi (2008, p. 18), encontra-se a revalorização do plurilinguismo da parte quer de especialistas quer dos cidadãos pela representação de identidade(s), uma componente essencial da cultura, e pelo valor económico que vale a pena manter. Os sistemas educativos, segundo o mesmo autor, deveriam favorecer a construção de competências plurilingues diferenciadas, heterogéneas e variáveis, criando os alicerces para a consolidação e a aquisição de novos saberes na interação. Contudo, como alerta este autor, a tensão existente entre os fatores sócio-linguísticos e as considerações ideológicas, no que respeita a tomada de decisões em matéria de política linguística merece uma atenção cuidada. Vale a pena assinalar a ambivalência: houve ocasiões em que os especialistas da política linguística insistiam na necessidade de fazer preceder os

processos de decisão política por fases de pesquisa, ou de incluir sequências de pesquisa nesses processos, o que se revelou ser benéfico em alguns casos; noutros casos as decisões foram tomadas intuitivamente, o que, em seu entender, não significando que fossem erradas, só são justificáveis *a posteriori*. Ainda assim, com o objetivo de melhor preparar as suas decisões políticas, várias instâncias políticas começaram a incumbir grupos de investigadores de encontrar soluções exequíveis para os problemas do quotidiano.

A propósito da relação dos linguistas e dos decisores em matéria de política educativa de línguas, Lüdi chama a atenção para o facto de um número elevado de membros dos sistemas educativos desenvolverem um grande ceticismo em relação à linguística, e às suas 'receitas' baseadas em teorias formais da linguagem, em descrições contrastivas das línguas e em diagramas de toda a natureza. Examinando os desafios com que os sistemas educativos se deparam no domínio das línguas, trata-se de responder simultaneamente à vontade política de preservar a diversidade linguística na Europa, de reforçar a compreensão e a solidariedade entre os povos europeus, de proporcionar aos indivíduos explorar as possibilidades da mobilidade profissional, e de tornar a Europa competitiva em relação aos mercados internacionais.

No artigo "Construire le plurilinguisme à l'école: de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche" (2008), Luci Nussbaum defende uma dimensão interventiva da educação em línguas no que diz respeito à pluralidade linguística em direção ao futuro. Para isso, será necessário reclamar a operacionalização de programas inovadores, quer para ensinar as línguas, quer para formar os professores.

Acerca das interações entre a pesquisa sobre o plurilinguismo e as intervenções em contexto escolar, a autora propõe-se agir no interior de linhas de ação estreitamente ligadas: a primeira pressupõe a imersão das equipas de pesquisa nas realidades educativas, a fim de observar a concretização das políticas linguísticas escolares e as práticas multilingues que se produzem no interior das instituições; a segunda assenta na descrição dessas observações e no debate com os atores implicados na formação linguística das crianças e adolescentes, que suscitam possibilidades de intervenção educativa, realizadas de forma colaborativa com as equipas de professores. Estas formas de colaboração induzem uma terceira linha de ação, na medida em que articulam a formação inicial e contínua de professores de línguas, servindo-se da inovação em matéria de educação linguística. No domínio do contexto institucional e das orientações didáticas, Candelier, de Pietro, Gerber, Lőrincz e Schröder-Sura (2021, p. 4) sublinham pontos de reflexão sobre as abordagens plurais, nomeadamente a sua transversalidade em termos



linguísticos e culturais a nível do currículo, que não se esgota nas áreas tradicionais do ensino das línguas; ou seja, urge compreender a necessidade de descentralização e de ampliação de perspectivas, como, por exemplo, um trabalho com textos em diferentes línguas para a compreensão de conceitos que potenciem uma compreensão mais ampla da realidade, do mundo.

A representatividade das situações de plurilinguismo e da presença de línguas e variedades de línguas de estatutos diferentes, muitas vezes considerados inconciliáveis, não passa despercebida. Candelier *et al.* (2008) apontam os movimentos migratórios e a livre circulação das pessoas como fatores que multiplicam as situações em que a língua de escolarização não corresponde à língua falada no seio familiar; esta diferenciação suscita a preocupação das instituições educativas.

Parece-nos pertinente uma incursão por textos oficiais que, desde os anos 90, têm veiculado um discurso em prol da diversidade linguística e cultural na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no compromisso pelos valores éticos e pela dignidade humana, patente em documentos como a *Declaração universal dos direitos linguísticos* (1996) e a *Declaração universal sobre a diversidade cultural* (2002).

Fazendo jus ao lema *in varietate concordia*, também a Comissão Europeia (COM) e o Conselho da Europa (CoE), através da Divisão de Políticas Linguísticas (DPL) e do Centro Europeu para as Línguas Vivas (CELV), têm reiterado a necessidade de orientações políticas, tendo em vista a comunicação e compreensão entre os países membros e a garantia do respeito pelas suas especificidades linguísticas e culturais. A criação do Ano Europeu das Línguas, em 2001, não só celebrou a diversidade de línguas e culturas, como também salientou a importância da aprendizagem de várias línguas estrangeiras ao longo da vida.

Com efeito, da criação de entidades e da elaboração de documentos específicos sobre o ensino das línguas e de instrumentos que agilizassem a cooperação entre as instituições de ensino e de formação, bem como o apoio a projetos de ensino e de aprendizagem e/ou a difusão de boas práticas, destacamos, entre outros:

- o programa *Línguas Vivas* (1971-1981) — promotor da aprendizagem de línguas estrangeiras como instrumentos de informação e de cultura até então considerada privilégio de um grupo restrito de cidadãos;
- a *Recomendação N.º R. (82) com medidas a implementar no âmbito da aprendizagem e ensino de línguas modernas* (1982), que defendia que um conhecimento aprofundado das línguas europeias facilitaria a comunicação e a interação entre falantes

de diferentes línguas maternas, agilizando quer a mobilidade europeia, quer a compreensão mútua e a cooperação, mitigando preconceitos e discriminações;

- o Livro Branco sobre a educação e a formação: *Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva* (1995) — os idiomas são vistos como um ponto de passagem necessário para o reconhecimento dos outros, reforçando tanto o sentimento de pertença ao espaço da Europa, caracterizado pela sua riqueza e diversidade cultural, como a compreensão entre os cidadãos europeus (CCE, 1995, p. 49);

- a publicação *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore, & Zarate, 1997, versão revista de 2009) na promoção da pluralidade linguística e cultural e do seu papel na construção da identidade europeia;

- a Recomendação n.º R (98) 6 define como objetivos-chave a promoção do plurilinguismo e a comunicação intercultural, operacionalizados por medidas como (i) a promoção das competências comunicativas em várias línguas por parte dos cidadãos europeus; (ii) a diversificação da oferta de línguas; (iii) a promoção do uso de línguas estrangeiras em disciplinas não linguísticas; (iv) a utilização das tecnologias da informação e comunicação para a disseminação de materiais pedagógico-didáticos para todas as línguas europeias (Conselho da Europa, 2006, p. 9);

- a Recomendação 1383 on Linguistic Diversification (1998) define a variedade da oferta curricular de línguas, sem excluir línguas regionais ou minoritárias;

- o European Bureau for Lesser Used Languages (1991), sediado em Dublin, corresponde à reivindicação de falantes de línguas minoritárias regionais;

- a Carta Europeia das línguas regionais e minoritárias (1992) com o claro objetivo de proteger línguas ameaçadas existentes, através de medidas concretas quer na educação, quer na administração pública e nos meios de comunicação social;

- o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (2001), dando continuidade à reflexão sobre a educação em línguas do Conselho Europeu, iniciada em meados dos anos 70, assenta numa abordagem orientada para a ação e visa estabelecer coerência entre os currícula, o ensino e aprendizagem de línguas de instituições de ensino de diversos países;

- o relatório *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um Plano de Ação 2004-2006* (2007) enuncia as vantagens do plurilinguismo numa aprendizagem ao longo da vida de modo a desenvolver competências de comunicação

em duas outras línguas para além da língua materna e afirma a relevância da aprendizagem de línguas logo no ensino pré-escolar e primário;

- o *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (2003, 2007, 2016) apresenta abordagens planificadas e coerentes promotoras do desenvolvimento com vista à diversidade e ao plurilinguismo no contexto escolar, com implicações igualmente para a formação dos professores;

- as *Conclusões do Conselho sobre as competências linguísticas para reforçar a mobilidade* (2011)<sup>3</sup> sinaliza, entre outros aspetos, a mobilidade para fins de aprendizagem, o plurilinguismo como uma oportunidade para se desenvolver uma sociedade aberta, que respeite a diversidade cultural e esteja pronta a cooperar, a importância da manutenção e o desenvolvimento de instrumentos e programas europeus que apoiem a aprendizagem de línguas, tanto em contextos de educação formal como não formal, a eficácia da aprendizagem integrada de línguas e conteúdos, uma oferta formativa mais ampla de línguas numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

- a proposta *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014* (United Nations, 2005, p. 15) destaca os objetivos para a sustentabilidade do planeta e da humanidade: i) reconhecer a diversidade; ii) desenvolver o respeito e compreensão pela diferença; iii) adquirir valores de respeito e dignidade; e iv) reconhecer e lidar com mundivisões culturalmente específicas e distintas.

- o *Portfolio Europeu de Línguas para o registo das competências e experiências linguístico-culturais dos falantes, de acordo com os níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência* (apresenta uma lista dos modelos acreditados de 2000 a 2010 e registados pelo Conselho Europeu entre 2011 e 2014), subdividindo-se em três partes: (i) passaporte linguístico para a definição de um perfil das competências nas várias línguas, o resumo das experiências linguísticas e interculturais, bem como o registo de certificados e diplomas; (ii) biografia linguística com vista à definição de objetivos de aprendizagem e uma autoavaliação sistemática; e (iii) dossier para o arquivo de todos os materiais relevantes no domínio da aprendizagem de línguas, nomeadamente os comprovativos das provas prestadas e de certificados.

- o referencial *A Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures/ Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues*

---

<sup>3</sup> Jornal Oficial da União Europeia — Disponível em:  
<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0027:0030:PT:PDF>

*et des Cultures (FREPA/ CARAP) (2012), projeto de educação plurilingue do Centro Europeu para as Línguas Vivas (CELV) do Conselho da Europa, explicita princípios/ orientações para abordagens plurais, define competências plurilingues e interculturais em termos de conhecimentos, competências e atitudes, de acordo com a visão global da educação linguística promovida pelo Conselho da Europa, revelando-se complementar do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.*

- *o documento Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools (2015), de Daniel Coste e Marisa Cavalli, numa conceção global de uma educação para a diversidade linguística e cultural aliada à experiência de tal diversidade, discorre sobre Mobility, Otherness e Groups como elementos estruturais e organizacionais aplicáveis tanto ao sector da educação, ao das línguas na educação e na construção do conhecimento, como ao sector da migração nas suas dimensões linguísticas e culturais.*

- *o documento Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies (2016) descreve um modelo concetual que assenta no reconhecimento do diálogo intercultural como sendo basilar para os processos democráticos nas sociedades culturalmente diversas, para a discussão, debate e deliberação democrática, e para permitir que todos os cidadãos contribuam em pé de igualdade na tomada de decisões políticas.*

- *o Volume Complementar do Quadro Europeu Comum de Referência (2018) que acrescenta descritores relativos à mediação e à competência plurilingue e pluricultural, a saber: definição mais pormenorizada dos níveis ‘plus’; a criação de níveis como o “Pré-A1” e o desenvolvimento do nível C2; descrição pormenorizada da audição e da leitura, bem como da interação, tendo em conta a comunicação mediada pela tecnologia digital e a criatividade textual/ discursiva.*

É do consenso geral que os cidadãos deste século precisam de adquirir competências-chave que lhes permitam participar, de forma construtiva e responsável, no mundo em que vivemos, conforme Morin (2000, p. 113), quando cita Kant: “(...) a finitude geográfica de nossa terra impõe a seus habitantes o princípio de hospitalidade universal, que reconhece ao outro o direito de não ser tratado como inimigo. A partir do século XX, a comunidade de destino terrestre impõe de modo vital a solidariedade.”.

No âmbito das preocupações do Conselho da Europa, o *Livro Branco sobre o diálogo intercultural “Viver juntos em Igual Dignidade”* (2008, p. 21) sublinha que o diálogo

intercultural tem um papel fundamental na troca de ideias, e no respeito entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes.

O documento da UNESCO *Educação para a cidadania global. Tópicos e objetivos de aprendizagem* (2016, p. 15) explicita três dimensões conceituais, que são também compartilhadas pela Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), a saber: a cognitiva, a socioemocional e a comportamental tal como se encontra descrito no Quadro 1:

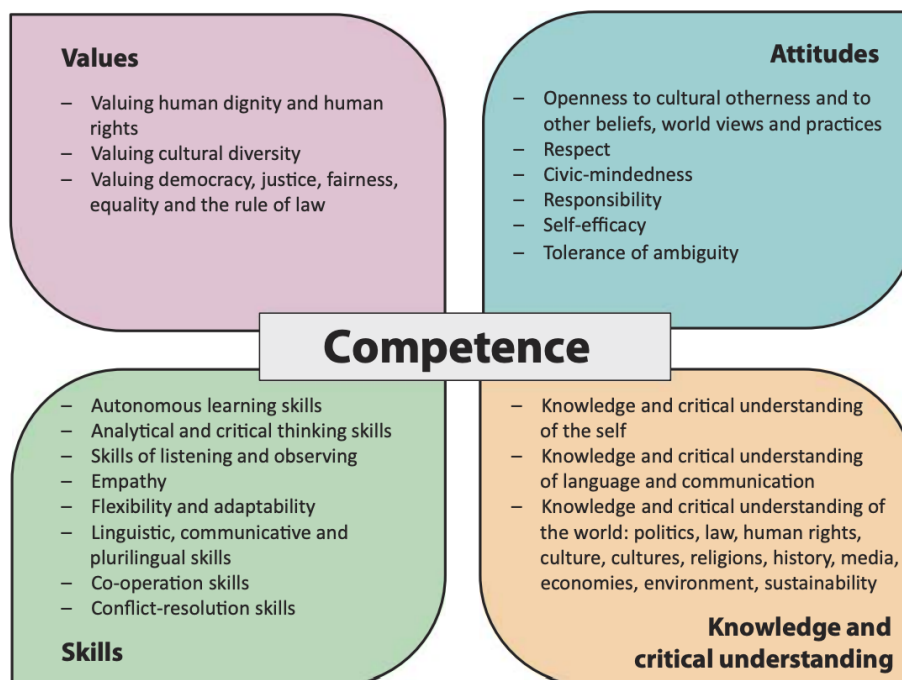
**Quadro 1 - Dimensões conceituais básicas da Educação para a Cidadania Global**

<b>Dimensão cognitiva</b>	Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais.
<b>Dimensão socioemocional</b>	Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e pela diversidade.
<b>Dimensão comportamental</b>	Atuação efetiva e responsável, no âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável.

A partir destas dimensões, terá de ser necessariamente reforçada a dimensão intercultural na comunicação, que permita ao cidadão global interagir com o outro e com o mundo, local e globalmente, com a variedade cultural de linguagens e códigos, assumindo que, nas nossas culturas-mosaico, cada grupo sociocultural contribui para o enriquecimento da vida comunitária através da partilha.

Também no seguimento da promoção dos valores democráticos, em 2013, o Conselho da Europa considerou que o trabalho relacionado com a competência para o diálogo intercultural estava intrinsecamente ligado ao trabalho baseado numa competência para cultura democrática, ou seja, importa saber de que competências as pessoas necessitam para se envolverem num diálogo intercultural e em atividades que visam a participação adequada numa cultura democrática, conforme descrito no Quadro 2.

**Quadro 2— Competências para uma cultura democrática (Conselho Europeu, 2016, p. 11)**



Neste enquadramento, solicita-se à escola que prepare os jovens para um mundo global que valorize a diferença, constituído por cidadãos inovadores, criativos e autónomos. A valorização da diversidade cultural, a par do desenvolvimento sustentável, remete para a sua centralidade na educação considerada como um meio para a aquisição de conhecimentos e capacidades no reconhecimento de uma cidadania global, no respeito pela dignidade humana e na promoção de uma cultura de paz e da não violência. Em termos de implicações práticas, haverá, pois, necessidade de implementar a abordagem integrada dos conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno, ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere. Assim sendo, é expectável que o ensino seja orientado pela experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados; promovendo atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes; atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões; organizando e desenvolvendo atividades cooperativas de aprendizagem que estimulem a troca de saberes, a tomada de consciência de si e dos outros e do meio, incentivando a intervenção no meio escolar e na comunidade.

Na esfera dos professores de línguas, é geralmente aceite que a língua desempenha um papel ímpar no desenvolvimento pessoal e social dos aprendentes. Assim, esse saber é visto não só como um instrumento de comunicação, mas também como um foco-chave para o desenvolvimento do pensamento, construção da identidade e desenvolvimento pessoal. A conceção de projetos de inovação, tais como os intercâmbios escolares e os programas de mobilidade Erasmus+, revela-se crucial, na medida em que estimula o ensino e a aprendizagem de línguas, enquanto promove a igualdade de oportunidades. Os programas de mobilidade Erasmus+, por exemplo, apesar de só poderem ser formalizados através de instituições, estão abertos a todas as pessoas e organizações formais e não formais de diversas áreas da Educação, Formação, Juventude e Desporto, mediante parcerias e colaborações de natureza igualmente variada. Prezando a aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento educativo, profissional e pessoal dos cidadãos assenta na colaboração entre países, permitindo uma melhor compreensão mútua, promovendo os valores culturais, entendidos como universais, o respeito pela dignidade humana, assim como o gosto pela diversidade cultural. Essa constatação não é inovadora e foi realizada quer pelo documento Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors *et al.*, 1996, p. 37) que definiu os quatro pilares para a educação do século XXI, segundo uma visão holística e integrada da educação, já mencionados por Edgar Morin (2000) que, de forma análoga, delineou os sete saberes necessários para a educação do futuro contra as “cegueiras do conhecimento”, para um conhecimento pertinente, para uma condição humana, visando uma identidade terráquea, uma capacidade para enfrentar incertezas, ensinar a compreensão, assim como desenvolver uma ética da humanidade.

Passando para o âmbito da educação em línguas, o Conselho da União Europeia, no *Journal Officiel de l'union européenne* (2019), relativamente a uma abordagem plural do ensino e da aprendizagem de línguas, sugere a sensibilização linguística nas escolas e a aprendizagem de línguas mais concretamente:

(16) La sensibilisation linguistique dans les écoles pourrait inclure la prise de conscience et la compréhension des compétences en lecture et en écriture et des compétences multilingues de tous les élèves, notamment des compétences dans des langues qui ne sont pas enseignées à l'école. Les écoles peuvent opérer une distinction entre différents niveaux de compétences multilingues nécessaires selon le contexte et la finalité et correspondant à la situation, aux besoins, aux aptitudes et aux intérêts de chaque apprenant. (Recommandation du Conseil relative à une

Para ilustração do sentido das políticas linguísticas no seio das comunidades nacionais e internacionais, recorreremos ao papel da educação para o plurilinguismo que bastaria para contrabalançar a tendência para a homogeneização linguística, limitativa do potencial dos falantes, sendo, sobretudo, essencial para a inclusão social e política de todos os cidadãos, independentemente das suas proficiências linguísticas. Secundando Léopold Paquay, será necessário ter um modelo de organização da aprendizagem associado à noção de inovação, envolvendo projetos coletivos, em que os professores sejam os agentes dessa mudança: “des enseignants capables d’analyser leur pratique, de “réfléchir”, d’innover et de produire individuellement et surtout collectivement des réponses originales aux problèmes quotidiens” (Paquay, 2005, citado por Feyfant, 2013, p. 3). Na realidade, perante os múltiplos desafios suscitados pelo presente e futuro, releva-se a prioridade de orientar os alunos a uma tomada de consciência da diversidade e do respeito pelos outros.

No âmbito da reflexão sobre o ensino e aprendizagem das línguas que tem sido desenvolvida por vários autores, procuraremos alinhar os objetivos de aprendizagem de línguas de acordo com uma abordagem que reconhece a importância da singularidade de cada situação linguística, e, por extensão, de cada língua: “le sens est créé dans des contextes sociaux et culturels – et pas simplement par application mécanique de formes et de structures.” (Fleming, 2010, p. 6).

Na esteira de Neuner (2002), os objetivos da educação em línguas organizam-se em torno de três domínios: o pragmático, atendendo à vantagem que a aprendizagem de línguas estrangeiras proporciona, por exemplo, a mobilidade de pessoas, objetos e ideias; o intercultural pelo desenvolvimento do respeito mútuo e do questionamento de preconceitos e representações pejorativas dos outros; e o sociopolítico pela preservação do património cultural, da herança da diversidade linguística e cultural. Os objetivos da educação em línguas e os da educação para a cidadania democrática convergem, uma vez que ambos se preocupam com a interação e comunicação interculturais, a promoção da compreensão mútua e o desenvolvimento da responsabilidade individual (Beacco & Byram, 2007, p. 18). Estes aspetos constituem objetivos centrais da política linguística europeia, na linha do Conselho da Europa, que tem vindo a enfatizar a importância da diversidade linguística e a encorajar a aprendizagem de várias línguas, numa preocupação com a preservação da língua de cada um e, ao mesmo tempo, acreditando que o



conhecimento de várias línguas facilita a mobilidade, o respeito e a compreensão do outro (Beacco & Byram, 2003; Beacco, 2005). Conscientes da possível dissonância, relativamente à questão de saber como gerir a diversidade linguística na Europa de forma eficaz e ao mesmo tempo imparcial e socialmente justa, o projeto DYLAN<sup>4</sup> é um exemplo de uma abordagem integrada, baseada em estudos empíricos de práticas multilingues inclusivas e não segregacionistas. O projeto pretende, pois, contribuir para o estabelecimento de condições de base com vista a um plurilinguismo forte e duradouro na Europa, com impactos económicos, científicos e didáticos.

Importa referir que a noção de competência plurilingue não significa uma proficiência linguístico-comunicativa uniforme; pelo contrário, o conhecimento das línguas caracteriza-se pela combinação de conhecimentos parcelares — ‘bits of language’, segundo Blommaert e Backus (2013) — que são atualizados nas situações comunicativas reais. Deste modo, considerando o trabalho de Castellotti, Coste e Duverger (2008, pp. 14-15), reconhecemos que à implementação de uma educação plurilingue e intercultural assistem os pressupostos que se enunciam de seguida:

- i. *Do plurilinguismo limitado a determinadas situações ao plurilinguismo para todos, significando a extensão de experiências de educação plurilingue e intercultural através de um acesso democrático a todos os indivíduos;*
- ii. *Do plurilinguismo negligenciado dos repertórios dos aprendentes e da comunidade próxima a um plurilinguismo inclusivo, reconhecido e valorizado pela escola, ou seja, o reconhecimento da escola dos repertórios diversificados dos seus aprendentes, bem como das comunidades linguístico-culturais a que pertencem, sejam próximas ou distantes;*
- iii. *Da aprendizagem de diferentes línguas para uma educação linguística geral, à diversidade linguística e cultural e ao plurilinguismo, implicando a articulação da aprendizagem de línguas estrangeiras com a da língua de escolarização com vista à diversidade linguística e cultural, fundamentada em valores educativos, em geral, e, de modo mais específico, uma aprendizagem plurilingue parcial;*
- iv. *Do ensino compartimentado de diferentes línguas a uma conceção holística do ensino e aprendizagem de línguas; esta conceção holística das*

---

<sup>4</sup> Projeto DYLAN, disponível em <http://www.dylan-project.org>

*aprendizagens linguísticas decorre da transferência múltipla de capacidades e de conhecimentos;*

- v. *De uma política linguística central a políticas linguísticas partilhadas e, portanto, parcialmente descentralizada, isto é, a organização curricular oficial normativa é articulada com a comunidade educativa e escolar em particular;*
- vi. *Da lógica de “adição” de línguas no currículo à lógica de um currículo integrado de línguas; importa, assim, elaborar um processo coerente e consciente de organização eficaz das línguas a aprender, tendo em conta objetivos educativos claros e não tanto a sua simples adição ao currículo de línguas estrangeiras;*
- vii. *De uma visão do estilo totalizante e irrefletida a uma política linguística realista construída por etapas exequíveis, ou seja, partindo dos meios e recursos disponíveis, estabelecer planos e objetivos realistas e criativos.*

Perante estes pressupostos, é inequívoca a defesa de uma educação-formação que corresponda à realidade e às necessidades do mundo. Ou seja, o objetivo da escola será o de dinamizar atividades de ensino e aprendizagem que possam ter em conta diversas variedades linguísticas e culturais e não somente uma. Ainda nesta linha, Michel Candelier *et al* (2012) sustentam que, no interior de uma mesma disciplina se poderá recorrer a várias línguas ou culturas para as comparar ou para ajudar o aprendente a apoiar-se nas línguas que já conhece para aceder a outras línguas, desenvolvendo saberes, atitudes e saberes-fazer.

Ainda acerca da relevância da educação-formação, considerámos fazer sentido retomar alguns pontos identificados na obra coordenada por Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas e María Torres-Guzmán (2006), *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalization*<sup>5</sup>. Apesar de este trabalho não ser contemporâneo, estas autoras identificam uma miríade de questões que merecem a nossa atenção por persistirem; com efeito, a escola é perspetivada como local de promessa e de resistência, onde (i) a diversidade linguística sendo visível, ao mesmo tempo tende a ser omitida, (ii) as línguas são iguais, mas prevalecem hierarquias linguísticas, (iii) a dimensão híbrida observada quer nas práticas multilingues quer nas identidades é antiga, porém a sensibilização para essa dimensão cresceu, (iv) a tensão entre a homogeneização imposta

---

<sup>5</sup> *Multilingual Matters*, in Byram, M. (1997).

pelo estado e o multilinguismo presente na vida real pode levar a uma separação social, (v) o ensino da língua inglesa sobrepõe-se ao das restantes línguas (García, Skutnabb-Kangas, & Torres-Guzmán, 2006, p. 25).

Diríamos, então, que, no âmbito de uma Didática de Línguas orientada para o plurilinguismo e para o desenvolvimento de uma competência plurilingue, a abordagem plurilingue e intercultural se configura como estratégia em que cada sujeito usa o seu repertório linguístico-comunicativo ou o seu *language portrait* (Busch, 2018) e se esforça por compreender o dos outros. Ao processo resultante da combinação de uma competência plurilingue e intercultural e da capacidade de negociação de sentidos em situações de alteridade assiste a intercompreensão, entendida ora como estratégia pedagógico-didática ora como abordagem interacional de ensino de línguas (Araújo e Sá, 2013) ora como uma finalidade política. Assim, no próximo ponto, será alvo da nossa reflexão o conceito intercompreensão, a que se seguirá a análise da sensibilização à diversidade linguística e cultural.

## **2. Educação em línguas — intercompreensão**

A uma língua está associada um conjunto de práticas discursivas sociais complexas, através das quais os falantes constroem a sua identidade (Dagenais *et al.*, 2008) e as representações de outras realidades linguístico-culturais. É na relação dialógica entre falantes que se elaboram considerações sobre a proximidade e/ou distância intercultural.

Recordando que o conceito de plurilinguismo reúne, por um lado, a consciência acerca da diversidade linguístico-cultural e conseqüente respeito pela alteridade, a intercompreensão e a solidariedade e, por outro, a perceção de um repertório linguístico dos falantes que se constrói ao longo da vida, será discutida nesta investigação uma competência plural em línguas, a educação em línguas, em particular a didática das línguas (cf. Alarcão *et al.*, 2009).

Para o efeito, faz sentido rever que a didática, enquanto domínio científico, é entendida como uma área de saberes de interface que visa compreender e intervir sobre o seu objeto de estudo, que é configurado pelos processos e práticas de ensino/aprendizagem em situações formais e não formais, tendo em conta as condições e os fatores que os influenciam, isto é, as circunstâncias contextuais em que ocorrem (Alarcão, 2020, p. 88; Marques & Araújo e Sá, 2009, p. 1).

Paulatinamente, a didática foi assumindo a sua natureza, quer formativa, quer investigativa e levou a que, como refere Alarcão (2006), com uma didática institucionalizada: dar à didática um carácter heurístico, formativo, construtivista; estabelecer uma comunidade científica; trabalhar a didática laboratorialmente (a didática dos projetos); fazer investigação quer qualitativa quer quantitativa em didática; inovar em didática; e integrar na didática a teoria e a prática.

Numa reflexão sobre a dimensão multidimensional da didática, Alarcão (2020, pp. 64-66), explicita três dimensões que se interrelacionam:

- Curricular – a didática que se ensina, a que vamos encontrar na formação inicial de professores, na medida em que vai intervir sobre os *curricula* de formação destes;
- Profissional – a didática alusiva à atuação profissional;
- Investigativa – a didática que busca o conhecimento científico, que tem como objeto de estudo a natureza do processo de ensino e aprendizagem real e contextualizado.

Estas três dimensões interagem entre si, de forma cíclica (Figura 1) e integram a metáfora do tríptico didático, definida em 1994 por Alarcão (2020, p. 63).



**Figura 1: Tríptico didático (Alarcão, 2020 [1994], p. 64)**

A partir do projeto EMIP/DL<sup>6</sup> (Estudo metalinguístico de pesquisa em Portugal), foi possível definir o estado da arte da investigação portuguesa em didáctica das línguas entre 1996 e 2006, tendo sido igualmente descrito o desenvolvimento epistemológico da didáctica das línguas, relacionando-o com a situação da didática das línguas noutros países de modo a responder aos desafios que uma educação em línguas numa sociedade plural e democrática requer.

A dimensão formativa da didática de línguas visa reconhecer que, além da formação curricular ou académica inicial, a formação de professores também se realiza na prática, segundo uma lógica de desenvolvimento profissional centrada sobre a atividade que esses professores exercem. Segundo Pinho (2008), *apud* Alarcão *et al* (2009), essa atividade está intimamente relacionada com a sua função, e portanto, estreitamente ligada à formação dos alunos, que corresponde igualmente, neste sentido, a uma dimensão formativa da didática. Contudo, o volume de implicações encontradas na dimensão formativa exigiu subcategorias, tendo sido utilizadas pelas autoras as seguintes:

- a) conteúdo (aspetos teóricos sobre os quais recai a formação);
- b) processos (preconizados ou sugeridos como apropriados);
- c) atitudes (a desenvolver);
- d) contextos de realização (nomeadamente o ambiente global da escola);
- e) finalidades (embora residuais, elas têm a sua expressão).

A dimensão política aparece associada quer à concetualização quer às linhas de ação, emergindo das decisões tomadas pelo poder político; ou seja, segundo Alarcão (2013, p. 31), é:

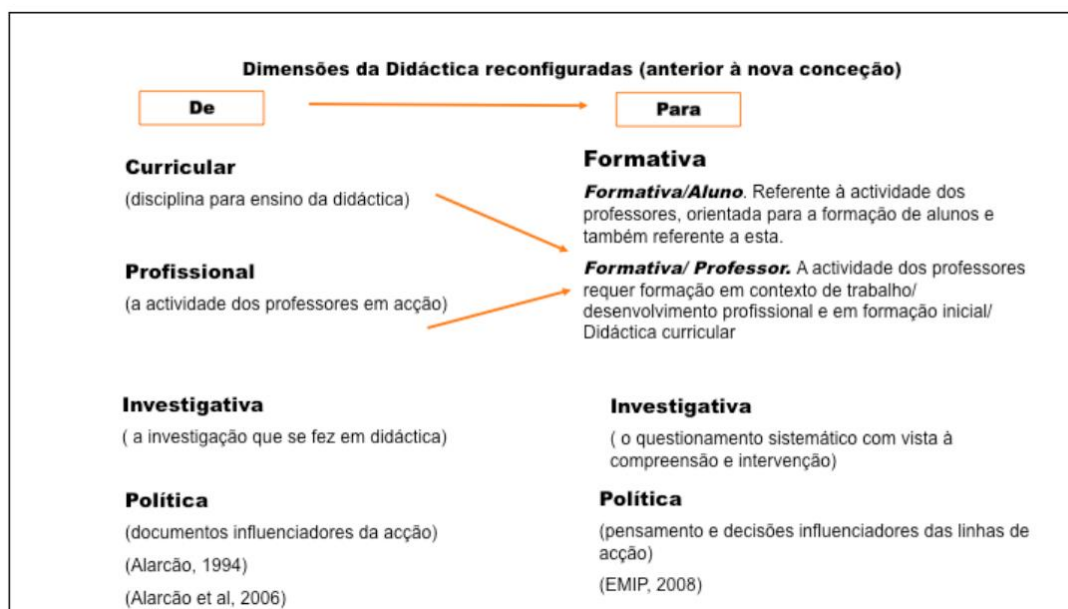
o discurso relativo ao pensamento e às decisões que (têm) a ver com as estratégias influenciadoras das linhas de ação, consubstanciadas na organização dos sistemas educativos, dos currículos, programas e orientações curriculares, independentemente de quem tem o poder de decisão (maioritariamente os políticos) e o poder de exprimir opinião com intencionalidade crítico-

---

<sup>6</sup> Projeto EMIP/DL financiado pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia) e pelo Programa Operacional *Ciência e Inovação 2010* (POCI2010), cofinanciado pelo FEDER e pelo PPCDT, sob a coordenação de Maria Helena Araújo e Sá e Isabel Alarcão.

transformadora, eventualmente influenciadora das macro-decisões (os didatas incluindo nestes também os professores).

Esta dimensão surge na forma de mudanças nas orientações curriculares e programáticas que influenciam a prática docente e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem, estando, igualmente, presente na sala de aula e nas escolas, nomeadamente nos departamentos de línguas e nos projetos de escola (Alarcão, 2013). Com o surgimento desta nova dimensão houve necessidade de refazer o tríptico didático, passando a didática a ser vista nas dimensões: investigativa; formativa; e política (Alarcão & Araújo e Sá, 2010), como se observa na Figura 2.



**Figura 2: Dimensões da didática reconfigurada (Alarcão, 2020 [2019], p. 67)**

A dimensão investigativa passou da investigação que se faz em didática para um “questionamento sistemático com vista à compreensão e intervenção” (Alarcão, 2013, p. 27); isto é, ainda segundo esta autora:

[...] refere-se, fundamentalmente, aos estudos académicos no âmbito desta área disciplinar, mas, hoje em dia, começa também a englobar estudos realizados no âmbito escolar propriamente dito, da autoria de professores não necessariamente académicos.

A dimensão formativa aglutinou as dimensões curricular e profissional. No entanto, esta dimensão passou a ter duas subdimensões: – Formativa/Aluno, centrada na formação de alunos; e – Formativa/Professor, direcionada para as diversas vertentes e contextos da formação de professores (didática curricular) (Alarcão & Araújo e Sá, 2010). A subdivisão da dimensão formativa é explanada por Alarcão (2013, p. 29) do seguinte modo:

[...] para além da ação dos professores (ensino) orientada para a formação dos alunos, também a formação dos próprios professores, não só a formação inicial, curricular, académica, mas igualmente a que se realiza no exercício da profissão numa lógica de desenvolvimento profissional, centrada na actividade que estes profissionais realizam, intrinsecamente associada à sua função de ensinar e, portanto, estreitamente ligada à formação dos alunos. Por esse motivo, a dimensão formativa subdivide-se em: formativa/professor e formativa/aluno.

A propósito deste tríptico, Flávia Vieira (2011) sustenta a separação entre a dimensão curricular/formativa e a profissional, atendendo aos contextos diferenciados da vertente praxeológica da disciplina.

A investigação em didática de línguas levou a uma consciencialização da responsabilidade para encontrar respostas para os problemas da humanidade (Alarcão, 2020, p. 89), que implica a compreensão das relações interdisciplinares de vários domínios tanto da realidade natural como da realidade social. Neste sentido, a abordagem didática parte da complexidade das situações de ensino e aprendizagem, não se concentrando somente no objeto a aprender, mas também nas razões e oportunidades desta aprendizagem. Ainda que o nosso objeto de estudo não se circunscreva ao contexto formal de aprendizagem, pareceu-nos justificada uma resenha histórica das abordagens metodológicas do ensino de línguas que, sucintamente, poderão ser representadas segundo seis modelos que assinalam correntes de pensamento historicamente situadas (cf. Germain, 1993; Martins, 2008, p. 155; Puren, 2004; 2006) — estas abordagens não assumiram uma natureza normativa:

- a) a metodologia tradicional também conhecida por gramática-tradução ou método bilingue — a ação social de referência é *lire* (Puren, 2006, p. 39), caracterizada por um processo de ensino/aprendizagem que sobreleva quer os conteúdos quer o saber do professor; do ponto de vista das estratégias de ensino e aprendizagem,

observa-se a apologia da memorização das estruturas morfológicas e sintáticas (Germain, 1993; Puren, 2004), bem como o ensino de regras antes da sua aplicação;

- b) a metodologia direta à língua estrangeira, baseada na aprendizagem da significação lexical, sem recurso à tradução, assente em enunciados não autênticos — a ação social de referência é *parler sur* (Puren, 2006, p. 39) —, “s’opère une première rupture fondamentale, puisque l’on passe d’une approche par la forme (la grammaire) à une approche par le sens (le lexique).” (Puren (2004, p. 3);
- c) a metodologia áudio-visual e áudio-oral (delimitada entre a primeira Guerra Mundial e os anos 70), que acentua a produção oral de enunciados-modelo, desenvolvida através de treino de hábitos condicionados adquiridos mediante processos de estímulo e resposta (Germain, 1993), resultando da descrição da competência e da performance do conhecimento linguístico humano com base nos pressupostos da psicologia behaviorista (L. Bloomfield e B. F. Skinner) e do estruturalismo linguístico (F. Saussure e C. Bally);
- d) a abordagem comunicativa a partir do trabalho de Hymes (1991), que defende a competência em língua formada por um conhecimento linguístico, do ponto de vista formal, e por um conhecimento sociolinguístico, atendendo aos usos contextualizados numa comunidade linguística de modo a preparar os estudantes para encontros com falantes nativos da língua e cultura estrangeira (por exemplo, durante viagens ocasionais, especialmente para turismo) — a ação social de referência é *parler avec, agir sur* (Puren, 2006, p. 39), sendo igualmente trabalhada a intencionalidade comunicativa;
- e) a abordagem plurilingue e pluricultural, orientada por atividades de mediação entre diferentes línguas e culturas, assentes em interpretação, reformulação e equivalências — a ação social de referência é *vivre avec* (Puren, 2006, p. 39);
- f) a abordagem acional cujo projeto ter-se-á iniciado com o QECR e que visa preparar os alunos para viver e trabalhar com falantes nativos de diferentes



línguas e culturas estrangeiras no seu próprio país ou num país estrangeiro — a ação social de referência é *agir avec* (Puren, 2006, p. 39).

Se as primeiras metodologias apontam para abordagens singulares, muito orientadas para o desenvolvimento de uma competência primeiramente linguística e, depois, linguístico-comunicativa tendo como referência o locutor nativo, a acional coloca o enfoque não na norma, mas no sujeito e nas oportunidades de comunicar e de desenvolver a sua competência plurilingue, no contacto intercultural. Ao procedimento didático que trabalha isoladamente uma língua, uma cultura específica (Candelier *et al.*, 2007), opomos, então, as abordagens plurais das línguas e das culturas, que revelam ser adequadas à implementação de atividades de ensino aprendizagem envolvendo, em simultâneo, diferentes variedades linguísticas e culturais. Educar em línguas é, deste modo, fazer aprender modos de transformar as diferenças em riqueza e em intercompreensão (Willems, 2002). Na construção desse espaço de intercompreensão, a educação em línguas criará o espaço para expressar a nossa humanidade, uma cidadania respeitadora da diversidade linguística e cultural, conforme Candelier *et al.* (2007, p. 10):

Sans approches plurielles, c'est donc la diversité des langues proposées et apprises qui est réduite, c'est-à-dire la capacité de l'école à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées (et de la faculté à les étendre) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus élevé d'individus. Sans articulation entre les langues, se sont enfin des pans entiers de l'expérience langagière antérieure des apprenants qui restent ignorés.

De acordo com Candelier e De Pietro (2008) e Candelier *et al.* (2007), as abordagens plurais, apesar de coincidirem nos princípios e nos objetivos, revelam uma complementaridade entre si, a saber: (i) a didática integrada, (ii) a abordagem intercultural, (iii) a intercompreensão e, por fim, (iv) a sensibilização à diversidade linguística (a desenvolver no ponto 3.).

Através da didática integrada, os aprendentes relacionam as línguas que fazem parte do currículo escolar; a língua de escolarização é também usada na aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e, depois, a análise contrastiva prossegue com as línguas seguintes. A transposição de conhecimentos entre as línguas e culturas acompanha a

progressão da aprendizagem e terá lugar com ou sem o contexto formal de aprendizagem, conformando um plurilinguismo individual (Hufesein & Neuner, 2004, p. 9; cf. Jessner, 2006; Roulet, 1980).

No final da década de 70, ganhou expressividade a abordagem intercultural (Abdallah-Preteille, 1999; Porcher, 1984) que visava desenvolver uma compreensão aprofundada das interações culturais, fomentando quer uma capacidade para comunicar com pessoas oriundas de outras culturas, quer atitudes de respeito relativamente ao outro, à sua língua e cultura.

A partir do reconhecimento de práticas verbais comuns em situações de contacto entre línguas, a intercompreensão (IC) tem assumido dimensões diversas, à medida dos contextos pedagógicos, linguísticos e formativos em que tem lugar. No âmbito de uma didática do plurilinguismo (Alarcão *et al.*, 2009; Billiez, 1998; Candelier, 2008; Meißner, 2012), a sua referência parece-nos incontornável.

Entendemos ser, porém, relevante fazer primeiro uma revisão do estudo em torno do conceito 'intercompreensão', uma vez que as trajetórias se entrecruzam, consubstanciando o seu lugar na educação em e para as línguas e culturas, no que diz respeito à epistemologia, à didática e à política de línguas

Os temas 'plurilinguismo' e 'intercompreensão' foram dos mais estudados no âmbito da Didática de Línguas (DL), em contexto português. Tomamos como referência o estudo de Isabel Alarcão *et al.* (2009) que reconhece a tendência do que Coste (2004) designou como "approche globale d'une éducation plurilingue". Não podemos, todavia, esquecer que Dégache e Melo (2008) afirmam que, se os conceitos de plurilinguismo e de competência plurilingue se tornam estáveis, o mesmo não sucede com o conceito de intercompreensão, uma noção multidimensional e até mesmo plurissignificativa.

Se considerarmos o que nos dizem Melo e Santos (2008), num artigo que analisa as definições presentes nas atas do Colóquio "Diálogos em Intercompreensão" (2007), verificamos que estamos perante um conceito que se integra bem, tanto no discurso dos didatas, como no dos políticos, mas que, assumindo-se em evolução, apresenta múltiplas significações. De entre essas variações, as autoras estruturam as tendências observadas em torno de três eixos:

- multi/plurilinguismo e interculturalismo;
- mobilização e transferência de conhecimentos e de estratégias dos sujeitos;
- desenvolvimento de competências de tipo meta (linguístico, discursivo, comunicativo, cognitivo, etc.) e de aprendizagem ao longo da vida.

As autoras referem ainda que, embora as investigações sejam muito dispersas, ao analisar os resultados dos estudos, compreendem que se reportam a uma multiplicidade de aspetos, nomeadamente, às representações relativas às línguas, às culturas e à comunicação, à dimensão afetiva e atitudinal na educação em línguas, à competência plurilingue e intercultural, e ainda à necessidade de aprofundar os conceitos, mais especificamente o de intercompreensão.

Os estudos em DL assumem-se também como oportunidades de revisitação e de reconfiguração das políticas linguísticas, pois como afirmam as autoras eles surgem numa perspetiva dialética educação-contexto. Neste sentido, os textos analisados retomam as orientações de uma política do plurilinguismo (como a que encontramos no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, ou no *Portfólio Europeu das Línguas*), quer ao nível da pesquisa, quer ao nível da formação, e questionam-nas, avançando com recomendações e propostas que as tornam mais pertinentes face à especificidade de cada contexto de aplicação. Ainda segundo esta investigação, no entender de Borg (2004, p. 15), a DL “de par les dimensions éducatives qu’ elle implique, s’est progressivement installé au coeur des politiques linguistiques”, situando-se mais no domínio da intervenção (do que no domínio da descrição).

Relativamente à interação da Didática com a sociedade, as autoras mencionam que a pesquisa, não importa em que domínio da ação humana, encontra a legitimação ética das suas problemáticas, das suas práticas e das suas fontes na relação com as preocupações, as ansiedades e as perplexidades do mundo em que se inscreve. Neste contexto, Melo (2006, p. 28, *apud* Alarcão *et al.*, 2009) postula que um novo discurso em DL sobrevirá a partir dos desafios, dos problemas, e perplexidades postos pelo ensino – aprendizagem das línguas e da comunicação intercultural e plurilingue, que preparará a compreensão humana.

Neste olhar interativo, a DL apercebeu-se de alguns signos indicadores de mudança, dos quais sobressaem as transformações sociais motivadas pelos fenómenos de imigração e de emigração, através de processos de europeização e de internacionalização a nível planetário. A aproximação ao real trouxe um ambiente de humanização, de solidariedade e de paz, consolidado na atenção ao outro, atitude que, na opinião das autoras, a aprendizagem das línguas pode resolver (Alarcão *et al.* 2009). Ainda segundo este estudo estender a mão ao outro implica aceitá-lo, respeitá-lo e valorizá-lo. Para tal é necessário conhecê-lo e interagir com ele, o que pressupõe o desenvolvimento de atitudes de descoberta e de disponibilidade. Nesta linha de pensamento, pode colocar-se a seguinte questão: como interagir num mundo multilingue sem cair no absurdo do

domínio de uma só língua? Num sentido de contra corrente à universalidade, mas que defende o respeito das especificidades, consideram que assistimos ao desenvolvimento de políticas linguísticas que visam revalorizar as línguas e culturas minoritárias como reação à hegemonia do inglês. No mesmo sentido do respeito pelo que é diferente, situa-se a reconceptualização do papel do aprendente e o reconhecimento das potencialidades de mobilização de conhecimentos adquiridos e de experiências vividas. Deste modo, as autoras estão de acordo com Araújo e Sá (2004) quando se refere a uma Didática de Línguas e do Plurilinguismo e explica que a sua emergência e legitimação se apoia numa constelação de fatores conexos e interdependentes, tais como:

- as tendências europeias em matéria de política linguística que começam a emergir na década de 90 (sobretudo no que repete uma reflexão sobre o contributo do ensino das línguas para causas como a Paz, a cidadania democrática e a valorização de uma Europa multilingue e multicultural);
- a reflexão contemporânea sobre os processos de construção do conhecimento, no quadro de uma epistemologia do complexo e da interdisciplinaridade;
- o conhecimento adquirido e a identidade legitimada da DL.

Os fatores mencionados marcam as orientações epistemológicas atuais da DL, na medida em que requerem abordagens metodológicas múltiplas, parciais, locais e provisórias, não somente de ensino-aprendizagem, mas também de pesquisa, em sintonia com “um novo discurso da Didática de Línguas” (Melo, 2006, *apud* Alarcão *et al.*, 2009).

Também no estudo de Vieira *et al.* 2014, baseado na revisão de um corpus seletivo de textos teóricos e empíricos sobre pedagogia/ensino de língua estrangeira e formação de professores, produzidos em Portugal entre 2006 e 2011, são identificados quatro temas principais, relacionados com as políticas linguísticas e com os desenvolvimentos teóricos em didática de línguas: intercompreensão e plurilinguismo; autonomia do professor e do aluno; português como língua não materna e aprendizagem e ensino baseados em tecnologia. Os dois primeiros temas, (intercompreensão e plurilinguismo; autonomia do professor e do aluno) têm vindo a ser desenvolvidos em duas universidades, a de Aveiro e a do Minho, no contexto de programas de pós-graduação e de projetos nacionais e internacionais. Esta linha de pesquisa integra o ensino da língua estrangeira e a formação de professores de línguas e, no conjunto dos estudos que foram analisados, são registados três objetivos principais:

- a. Justificar a relevância linguística, cultural, social e política das abordagens plurais das línguas, em que os alunos adquirem uma competência intercultural e desenvolvem repertórios comunicativos numa perspectiva plurilingue;
- b. Investigar a formação de professores, contextos pedagógicos e recursos, para compreender em que medida a intercompreensão e o plurilinguismo são compreendidos (percepções) e concretizados (práticas) em contextos de aprendizagem;
- c. Propor, desenvolver e avaliar abordagens práticas da formação de professores e contextos pedagógicos que promovam a intercompreensão e o plurilinguismo.

No que respeita ao primeiro tema identificado, o conceito de 'intercompreensão' é multidimensional e sujeito a inúmeras interpretações teóricas, mas é, de um modo geral, entendido como um processo interativo, em que os interlocutores, que utilizam diferentes línguas/variedade de línguas, procuram comunicar expandindo o seu repertório plurilingue e intercultural (Andrade, Pinho, & Martins, 2011, pp. 59-60). Embora a intercompreensão possa ser vista como uma sub-dimensão da abordagem plurilingue, os estudos revistos dão proeminência a ambos, sendo que o primeiro é explorado principalmente em relação à diversidade linguística e cultural e à educação intercultural. Salientamos que as línguas inicialmente envolvidas nos estudos são: inglês, espanhol, alemão e línguas românicas (exemplo francês, espanhol, catalão, italiano, latim e português). Apesar de o currículo nacional incluir quatro línguas, os estudos analisados exploram a sensibilização professor/aluno em relação a outras línguas (incluindo as minoritárias), como uma via para expandir os repertórios linguísticos e encorajar o desenvolvimento da competência intercultural e plurilingue, o que pode ser feito nas escolas através de diferentes atividades que consubstanciam as dinâmicas plurilingues e interculturais.

Relativamente às implicações, bem como às recomendações apresentadas pelas autoras, estas relacionam-se com a necessidade de realizar mais pesquisas para confirmar ou expandir as descobertas e providenciar programas que preparem os professores para uma abordagem mais plurilingue na escola. Também é sugerida uma maior colaboração entre os investigadores da universidade e os professores das escolas, o que poderá ser feito, por exemplo, através da participação em projetos comuns. As recomendações políticas nestes estudos empíricos são escassas, embora a abordagem sugerida pareça implicar uma mudança radical nos currículos de línguas. Não obstante esta linha de pesquisa ser fortemente apoiada pela política linguística europeia, em termos de política linguística nacional, ela não é considerada uma preocupação. De acordo com a opinião das autoras,

as políticas linguísticas europeias, em particular o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) e o Portefólio Europeu de Línguas tiveram impacto quer ao nível das políticas linguísticas, quer da investigação, encorajando a atenção ao plurilinguismo e à competência intercultural em contexto escolar.

Assim sendo, e no contexto deste estudo, o ensino de línguas é visto não só em termos de desenvolvimento comunicativo, mas também como um veículo para o desenvolvimento da autodeterminação, da responsabilidade social e da consciência crítica do processo de ensino e aprendizagem. Do que tem sido exposto, a adaptação dos falantes às exigências circundantes tornou-se, assim, uma questão política, sendo a diversidade linguística e cultural uma prioridade. No modo como as pessoas comunicam, presencialmente ou através de ambientes virtuais, reconhecemos interações em diversas línguas, com recurso a variedades linguísticas, de modo que a aprendizagem de intercompreensão (IC) é inerente à relação que se estabelece com os outros (Spita & Jamet, 2010).

Na verdade, apesar de o conceito de 'intercompreensão' se revelar multidimensional e sujeito a inúmeras interpretações teóricas, de um modo geral, é um processo de compreensão e interação que se constrói com base em repertórios plurilingues e interculturais dos falantes, mobilizando para isso os conhecimentos prévios, bem como capacidades e atitudes; deste modo, os falantes aproveitam os traços comuns às línguas e partilha das formas de comunicação cultural no sentido de co-construírem novos sentidos (Andrade *et al.*, 2011, pp. 59 e 60). As atividades didáticas a desenvolver compreendem, por um lado, o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, nomeadamente os processos de comparação e transferência inter e intralinguística no domínio da receção, e, por outro, o reconhecimento da diversidade linguística e cultural enquanto valor positivo e de uma atitude recetiva ao diálogo intercultural com vista à coesão social. Neste sentido, a intercompreensão aproxima-se da abordagem sensibilização à diversidade linguística que intenta articular o contacto com um grande número de línguas e variedades linguísticas, presentes ou não na oferta formativa escolar, proporcionando a descoberta da diversidade linguístico-cultural (Candelier, 2005).

A definição de Claire Blanche-Benveniste (1997), - le fait de comprendre les langues sans les parler -, insiste sobre um estado final, no qual a noção de troca não é excluída, mas não é mais reivindicada. Esta autora encarava essencialmente a possibilidade de ler as línguas estrangeiras, como demonstra o método EUROM-4 — um método de aprendizagem da leitura em 4 línguas que se concentra igualmente nas competências de receção escrita.

Por sua vez, na conceptualização do conceito ou da noção de intercompreensão quer Shopov (2009) — “receptive language behaviour (listening and reading comprehension) in a language which has not been studied by the individual” — quer Meißner (2004) — “capacité de comprendre une langue étrangère sans l’avoir apprise” — assinalam as competências de compreensão oral e escrita que sobressaem sem fazer menção à interação, que, contudo, não é excluída. O sema da espontaneidade é reintroduzido, pois, na realidade, o que permanece implícito é o significado atribuído às palavras “aprender” e “estudar”, e que, no caso particular destes autores, se refere a um tipo de aprendizagem formal institucional. Sabendo que Blanche-Benveniste e Meißner trabalharam sobre as línguas românicas, podemos afirmar que o conceito de proximidade das línguas estará no âmbito das suas preocupações. Todavia, um certo número de autores não deseja limitar o conceito a uma determinada família de línguas, como escreve Shopov (2009): “The concept is viewed not only as a performance within a specific family of languages (e.g. Romance languages) but also as extending beyond its borders to languages belonging to other language families.”

A noção de IC enquanto competência é retomada por Santos (2019), tal como fora expressa por Doyé (2005, p.10):

L'idée d'une éducation à l'intercompréhension présuppose que l'enseignement peut faciliter l'acquisition de compétences d'intercompréhension. (...) Aider les apprenants à acquérir des compétences d'intercompréhension signifie, pour l'enseignant, créer des conditions propres à faciliter le processus d'acquisition.

A este propósito, Santos (2007) recorda Andrade e Moreira *et al.* (2002) quando afirmam que a IC é uma componente indispensável da competência plurilingue (CP); uma componente que abrange a capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas e uma abertura e curiosidade para novas experiências comunicativas. Para que o processo de IC aconteça será decisiva a existência de disposição do indivíduo para interagir com o Outro, mais especificamente para interagir com a língua ou línguas do Outro, compartilhando a sua língua materna, num processo em que ambas as partes procuram compreender-se e fazer-se compreender. O indivíduo reconhece em cada interação uma potencial situação de aprendizagem, que será incorporada no seu repertório estando disponível para qualquer ocorrência futura. Em sua opinião, a IC pode ser definida:

- no nível micro: dos participantes e suas interações, com um objetivo comunicativo / interativo;

- no nível meso: do sistema educacional, com um objetivo didático, um princípio orientador dos processos de aprendizagem, reforçando a consciência da necessidade de promover o desenvolvimento da competência plurilingue do indivíduo;
- no nível macro: pelo contexto em que surge e ganha proeminência (a União Europeia, mas também um mundo que deseje ser mais capaz de dialogar), um objetivo político, social e cultural.

Procurando explicitar as divergências nas representações da IC no seio de especialistas da área, Christian Olivier (2010, p. 49) afirma que, por um lado, a linguística entende a intercompreensão como um fenómeno observável na prática humana, e, por outro, a política de educação linguística, e em parte também em didática, a perspetiva como um objetivo. Segundo o autor, de fenómeno espontâneo, observável, a intercompreensão passa a objetivo a atingir, ou competência a desenvolver, sobretudo para quem a intercompreensão não é uma prática habitual. Outro ponto de divergência entre especialistas é a tónica posta sobre uma competência oral e/ou escrita. Uma vez mais, Christian Olivier aponta que se, em linguística, a IC estudada era do domínio do oral, os primeiros projetos didáticos interessaram-se pelo registo escrito.

O documento orientador para o ensino e aprendizagem das línguas, *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001), inscreve a intercompreensão numa abordagem plurilingue, ao formalizar ao nível institucional a noção de competências parciais:

Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialecto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada. (QECR, 2001, p. 23)

Para uma competência discursiva, entendida e fundamentada num repertório plural em línguas e culturas, consideramos a relevância do contributo da sensibilização à diversidade linguística e cultural nas dimensões socio-afetiva, interdisciplinar e organizacional que procuraremos desenvolver no ponto seguinte.



### 3. Educação em línguas — sensibilização à diversidade linguística e cultural

A valorização da diversidade linguística e cultural e do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos alunos requer uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de uma língua como um espaço aberto a outras línguas e culturas (Santos & Andrade, 2007; Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Pinto, 2012). No âmbito da construção de um referencial para as abordagens plurais, Candelier, Camilleri-Grima, Schröder-Sura e Noguerol (2007, p. 35) definem como competências globais a competência na construção e expansão de um repertório linguístico e cultural plural, bem como a competência na gestão da comunicação linguística e cultural num contexto de alteridade. No âmbito da gestão da comunicação linguística e cultural num contexto de alteridade, estes autores preveem a capacidade de resolução de equívocos, de negociação, de mediação, e de adaptação. Relativamente à construção e expansão de um repertório linguístico e cultural plural, importa uma competência no sentido de saber-fazer, relativizando pontos de vista divergentes; uma competência que atribui sentido a elementos não familiares; uma competência de distanciamento crítico; uma consciência crítica; e uma competência de reconhecimento do Outro, da alteridade. No capítulo 3 desta tese são referidos vários projetos que resultaram de ações planificadas e desenvolvidas colaborativamente entre escolas e universidades (nomeadamente a Universidade de Aveiro e outras universidades europeias pertencentes às equipas dos projetos) que concorreram para uma sensibilização à diversidade linguística e cultural.

A sensibilização à diversidade linguística segue o movimento de *awareness of language* (Bolitho & Tomlinson, 1980; Hawkins, 1987), mas corresponde a *awakening to languages* e a *éveil aux langues*. O movimento *awareness of language* ou *language awareness* (LA) começou na Grã-Bretanha na década de 80 e foi seguido por instituições estrangeiras e por outros investigadores da área da didática de línguas como, na Alemanha, a Pädagogische Hochschule de Freiburg e o Landesinstitut für Schule und Weiterbildung de Soest e, na Áustria, o Zentrum für Schulentwicklung de Graz.

Em termos de traços característicos, as atividades configuradas por *éveil aux langues* — expressão que corresponde à sensibilização à diversidade linguística (Martins, 2008) — oferecem um modo de abordar as línguas na sala de aula que parte do questionamento, aproveitando o que os alunos sabem numa língua para melhor compreenderem uma outra, e, assim, identificarem as diferenças e semelhanças. Segundo Jean-François de Pietro (2007, p. 32), as "situações-problema", tais como "porque é que o

gênero de um substantivo muda de uma língua para outra?” ou “como identificamos os tipos de frases na linguagem gestual?”, orientados pelos docentes, levam a que os alunos procedam a uma análise contrastiva, formulem hipóteses e cheguem a uma conclusão comum e partilhada. Observamos, pois, três dimensões constitutivas da LA e da sensibilização à diversidade linguística: as atitudes (em relação às línguas e à diversidade), as capacidades competências (de compreensão oral, observação, análise, entre outras) e os conhecimentos (sobre o funcionamento e a estrutura das línguas, a sua evolução histórica, a distribuição geopolítica das línguas, a etimologia).

Este ponto de vista considera as línguas como “bridging subject” do currículo que leva à consciencialização das formas e funções da linguagem, de uma consciência linguística global em línguas (Hawkins, 1987, 1999). É precisamente a consciência da linguagem e a capacidade analítica e reflexiva dos falantes que favorece a aprendizagem de línguas, consubstanciada em atividades de desenvolvimento da consciência metalinguística e metacognitiva nos campos lexicais, fonológicos e gramaticais facilitadoras da aprendizagem da língua de escolarização e de outras línguas (Hawkins, 1999). Do conjunto de materiais pedagógicos sobre as línguas e as respetivas funções da linguagem, registamos as que enunciámos de seguida: “Get the message, Spoken and written language, How language works, Using language, How do we learn languages?” Language varieties and change, Our Greek and Latin roots e Comparing languages (Hawkins, 1992). Estes materiais correspondem a seis brochuras, com acompanhamento áudio e atividades pedagógicas sobre as línguas e a linguagem (Martins, 2008). A reflexão consciente e explícita sobre a língua, associada ao desenvolvimento da capacidade para aprender línguas, está subjacente a atividades de reflexão explícita sobre a linguagem. Três momentos de implementação desta abordagem são descritos por Martins (2008, p. 166):

(i) uma perspetiva articulada com os contributos teóricos de Hawkins na linha da “*language awareness*”, difundida em países francófonos, procurando responder às dificuldades na aprendizagem de línguas e no acolhimento das escolas da diversidade linguística, mitigando as representações linguísticas das crianças — “*éveil au langage*” ou “*sensibilisation au langage*” (Dàbene, 1991; Moore, 1993). A análise entre línguas era essencialmente comparativa, a nível fonológico através do reconhecimento dos sons, da curva entoacional e da pronúncia característica de variedades regionais e de línguas estrangeiras e regionais; a nível morfossintático, observando características formais e o funcionamento das línguas; a nível léxico-

semântico, pela similitude e diferença entre famílias linguísticas; e a nível da forma gráfica, com a descoberta de diferentes alfabetos e sistemas de escrita, e dos aspetos que identificam o registo escrito e oral linguagem;

(ii) uma fase mista orientada para a sensibilização e abertura às línguas minoritárias, especialmente das crianças alófonas, em contextos marcados pela imigração;

(iii) uma terceira fase, de expansão geográfica, orientada para uma cultura linguística baseada numa educação plurilingue, com adequação a contextos monolingues e/ou plurilingues.

Como exemplos práticos de um contacto com a diversidade linguística e cultural em geral, com sistemas de escrita e sonoridades distintas, mundividências igualmente diferentes, sensibilizando e consciencializando alunos e professores para a existência de outras línguas para além da oferta formativa nas escolas (Candelier, Camilleri-Grima, Schröder-Sura & Nogueroles, 2007; Costa, Moreira & Pinho, 2014; Pinho, 2008; Sá, 2012), selecionamos os seguintes projetos, reconhecendo que o seu estudo questiona/aborda o papel dos projetos no desenvolvimento de dinâmicas plurilingues:

- *Eole (Éveil au Langage et Ouverture aux Langues à l'École)* — <https://www.unige.ch/fapse/creole/accueil/eole.html> — este projeto, desenvolvido por investigadores das universidades de Genève e de Neuchâtel, assenta na diversidade de línguas presentes na sala de aula que se torna, assim, o objeto de descoberta e de reflexão na construção de uma cultura linguística enriquecida, capaz de promover o desenvolvimento social e cognitivo das crianças dos ensinos pré-escolar e primário; as línguas minoritárias dos falantes presentes nas aulas. Nas salas de aula são integradas nos conteúdos de ensino, sendo a referência para uma educação linguística e intercultural autêntica (Dabène, 1989, pp. 13-14; Perregaux, 1998);

- *Evlang (Éveil aux Langues à l'École Primaire)*, 1998-2001 — Projeto Sócrates Lingua 42137-CP-1-97-1-FR-Lingua-LD, implementado em contextos geográficos multilingues, com o objetivo desenvolver receptividade a uma cultura linguística baseada numa educação plurilingue, do qual resultaram vários materiais didáticos de SDL e de formação de professores (cf. Candelier, 2003);

- *Ja-Ling (Janua Linguarum Reserata)*, 2000-2004 — este projeto foi realizado em 16 países e contextos, baseando-se na experimentação e adaptação de materiais pedagógicos em contextos reais de ensino e aprendizagem com crianças nos primeiros anos de escolaridade, tendo nele participado escolas de Aveiro (Andrade & Martins, 2004, pp. 109-114); este projeto revelou ser uma abordagem destinada a assegurar uma aceitação positiva da diversidade e não tanto uma abordagem suscetível de desenvolver competências de observação e análise contrastiva linguística (Candelier, 2004, p.193).

Sucintamente, através da sensibilização à diversidade linguístico-cultural, procura-se contribuir para uma coexistência harmoniosa em sociedades, marcadas pela pluralidade linguística e cultural, sendo necessária uma aprendizagem ao longo da vida (Candelier, 2000; 2003; Martins, 2008; Costa, Moreira, & Pinho, 2011) mediante atividades que:

- configurem as representações e atitudes dos alunos de modo a desenvolver interesse, empatia e abertura face à diversidade (dimensão socioafetiva da competência plurilingue);
- valorizem as línguas e as culturas dos alunos, através de interações que mitiguem barreiras linguísticas (dimensão da gestão de interação);
- fomentem a motivação e o interesse pela aprendizagem de línguas diversas, bem como pelas respetivas estratégias de aquisição verbal (dimensão de gestão dos repertórios de aprendizagem);
- aprofundem a consciencialização quanto aos percursos de aprendizagens linguísticas realizadas ou em curso (dimensão de gestão dos repertórios linguístico-comunicativos).

No que diz respeito a objetivos, a sensibilização à diversidade linguístico-cultural estrutura-se nas atitudes e representações, através do desenvolvimento de representações e de atitudes de abertura à diversidade linguística e cultural; nas capacidades, mediante o desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística, metacomunicativa e cognitiva, na aprendizagem das línguas; e nos saberes relativos à pluralidade de línguas, às suas semelhanças e diferenças, bem como à estrutura e funcionamento da linguagem (Candelier, 1998, 2001, 2003; Candelier *et al.*, 2007).

Como temos vindo ao afirmar ao longo deste capítulo, a indissociabilidade entre a educação em línguas e para as línguas e a formação de cidadania para uma sociedade

democrática e promotora do respeito pela dignidade humana, na sua diversidade linguístico-cultural, tem sido reconhecida quer nas políticas linguísticas educativas quer na pluralidade de abordagens do ensino e aprendizagem de línguas.

O programa de intervenção pedagógica presente neste trabalho de investigação ambicionou ir além de sugestões, trazendo para um contexto escolar local a descrição e análise da trajetória de dinâmicas plurilingues e interculturais, baseadas nos pressupostos epistemológicos e em abordagens específicas: a sensibilização à diversidade linguística e a intercompreensão.

Ancorada na nossa experiência docente e de falante com repertórios linguístico-culturais múltiplos, reiteramos a conceção da educação em línguas como um itinerário atento às *nuances* que as comunidades linguísticas assumem ao longo do tempo, em particular às pessoas que, conforme a descrição de Rosi Braidotti (2002), se apresentam como nómadas das línguas, com experiências que entrecruzam idiomas, onde as palavras parecem atravessar caminhos semânticos preexistentes:

Il/la nomade è per forza poliglotta e il/la poliglotta è un nomade della lingua: vive costantemente tra lingue diverse. È uno specialista della natura ingannevole del linguaggio, di ogni linguaggio. Les paroles non rimangono ferme, seguono un loro percorso. Vanno e vengono, percorrendo delle piste semantiche prestabilite, lasciandosi dietro tracce acustiche, grafiche o inconse. (Braidotti, 2002, p. 22)

Parece-nos, pois, inequívoca a importância de planos de intervenção com aplicação regular e estruturados para que não sejam percecionados de modo fragmentado — “broken into episodic and sporadic “intercultural hours”, disconnected from any project or educational planning, dramatically superficial and flattened into a stereotypical aspect of a culture” (Tarozzi, 2012, p. 400).

Frequentemente, no contexto escolar, assistimos a uma exposição de ícones estereotipados, exemplos de mostras culturais motivadas por uma curiosidade que, conscientemente ou não, perpetua as representações linguístico-culturais desprovidas de uma reflexão crítica do ponto de vista da interação (o *vivre e agir avec* mencionado anteriormente); a este propósito, Tarozzi (2012, p. 400) recorda a superficialidade de algumas atividades que acabam por ser conotadas pejorativamente (*la pédagogie du cous-cous*, em França, ou a “3 S education” (*Saris, Samosas and Steel band*) no Reino Unido, correspondendo ao vestuário indiano, à comida e aos instrumentos de percussão das Caraíbas).

Ora, a sensibilização à diversidade linguística e intercultural cumpre o seu objetivo quando cada cultura é reconhecida de modo equivalente nos seus direitos. Acreditamos que a aprendizagem de línguas, no sentido mais genérico, tem sempre inerente o princípio da combinação e da mistura. Logo, será possível perceber a dimensão linguístico-cultural híbrida dos cidadãos como membros de um grupo, sem que isso signifique a perda da sua identidade; deste modo, sustentamos que ao binómio diversidade/mistura não assiste uma relação semântica antonímica. É precisamente perante a fluidez das identidades culturais que importa desenvolver a autoconsciência cultural, ou seja, reconhecer como a própria visão do mundo reflete, em certa medida, as pessoas com quem interagimos e com quem estabelecemos compromissos: quanto mais diversa, mais receptiva.

A conceitualização da interação intercultural, desenhada por Byram (1997; 2012) para o contexto do ensino de línguas estrangeiras, prevê uma interação social eficaz com pessoas de origens/países diferentes, contribuindo para isso o desenvolvimento de uma competência intercultural comunicativa conforme descrito na Figura 3.



**Figura 3: Modelo da competência intercultural comunicativa (Byram, 1997)**

A competência intercultural definida por Byram requer um conjunto de saberes que incluem competências e atitudes, bem como o conhecimento das culturas dos outros (*savoirs*), a competência para interpretar (*savoir comprendre*), a competência para descobrir e/ou interagir (*savoir apprendre/faire*), saber estar com os outros (*savoir être*), e a consciência cultural crítica (*savoir s'engager*), que implica a relativização cultural e a valorização de crenças e dos comportamentos dos outros (Byram, 1997, p. 35).

Sendo muito claro o efeito positivo do trabalho de Michael Byram no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, gostaríamos de acentuar o valor da flexibilidade e da empatia no diálogo que a diversidade linguística e intercultural pressupõe. A sensibilidade e a capacidade de adaptação a diferentes contextos culturais saem reforçadas através do envolvimento das pessoas no diálogo e na aprendizagem de uns

com os outros (*vivre et agir avec*, Puren, 2006). A reflexão sobre o diálogo intercultural em ação fomenta, por isso, a compreensão não só da comunicação, do ponto de vista das ideias, do conteúdo, mas também da intencionalidade subjacente: “To interpret an utterance properly, the interlocutor has to arrive at an understanding not only of its communicative function of utterances but also of the communicative agenda of his/her dialogue pattern, i.e., what s/he really wants to achieve in the dialogue.” (Kecskes, 2014, 11).

Tendo em conta a perspectiva da pragmática intercultural, o conceito de cultura reúne o conhecimento enciclopédico e o que é relativo aos usos linguísticos: “as a socially constituted set of various kinds of knowledge structures that individuals turn to as relevant situations permit, enable and usually encourage” (Kecskes, 2014, p. 81). Assim, entendemos que os aspetos culturais presentes no discurso são contingentes e situacionais, pelo que, conforme Blommaert (1998, p. 4), numa comunicação linguístico-intercultural registamos repertórios semióticos específicos, podendo ou não observar a presença de normas, estilos convencionados pela comunidade cultural de que os falantes fazem parte. A comunicação intercultural é, por isso, condicionada pelas necessidades comunicativas que advêm das dinâmicas sociais e do cruzamento entre culturas; ou seja, aquando da interação, os repertórios dos falantes são articulados e misturados à medida que o processo comunicativo se desenrola. A competência intercultural tem, por um lado, uma existência *a priori* que se reflete na receptividade ao diálogo intercultural, e, por outro, tem uma dimensão ‘emergente’ aquando dessa comunicação intercultural, proporcionando o desenvolvimento da consciência sobre a diversidade linguístico-intercultural.

A revisão da investigação empírica predominante no ensino e aprendizagem interculturais, entre 2000 e 2019, realizada por Rapanta e Trovão (2021) revelou que, a partir de 2015, há uma maior atenção à interdependência entre aprendizagem e diálogo intercultural:

the more one engages in meaningful interaction with others, the more (s)he learns about oneself and the others; and the more one learns and reflects about his/her own learning, the more eager (s)he is to engage in genuine intercultural dialogue (with a focus on the ‘inter’ aspects of the interaction, such as mutuality, reciprocity, and responsiveness). (Rapanta & Trovão, 2021, p. 22).

Com efeito, observa-se a reiteração dos objetivos da UNESCO *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel* (2009), desta vez, formulados por Leeds-



Hurwitz (2013) no documento *Compétences interculturelles: cadre conceptuel et opérationnel*:

Les compétences interculturelles visent à libérer les gens des modes de raisonnement et d'expression propres à leur culture, afin qu'ils puissent entrer en rapport avec d'autres et écouter leurs idées moyennant, parfois, l'appartenance à un ou plusieurs systèmes culturels, en particulier lorsqu'ils ne sont ni appréciés, ni même reconnus dans tel ou tel contexte sociopolitique. L'acquisition de compétences interculturelles est une aventure passionnante, car personne n'est, naturellement, appelé à comprendre les valeurs d'autrui. C'est là un défi qui constitue une chance unique dans l'histoire de l'humanité. (Leeds-Hurwitz, 2013, p. 5)

O programa de intervenção pedagógica, descrito e analisado nos capítulos 3 e 4 da investigação que aqui se apresenta, baseia-se na premissa de que a reflexão reiterada no tempo sobre uma aprendizagem intercultural experienciada, através de narrativas reflexivas e/ou entrevistas, contribui para a transformação de conceitos prévios no âmbito da diversidade linguístico-cultural. A autorreflexividade do sujeito falante conforma a construção gradual de uma identidade plural. As dinâmicas plurilingues e interculturais do programa de intervenção pedagógica não correspondem nem a situações pontuais nem a atividades que não se interligam. Pelo contrário, partindo da interdisciplinaridade, foram sendo adaptadas ao contexto escolar, fundamentaram-se na participação em projetos europeus, interagindo com a investigação em curso em instituições de ensino superior e criaram oportunidades de pesquisa e de criação de conhecimento da parte dos alunos e dos restantes membros da comunidade (professores, assistentes operacionais e familiares). Os diálogos presentes nas dinâmicas plurilingues e interculturais, antes, durante e após a sua concretização, fomentaram a literacia cultural (Maine, Cook & Lähdesmäki, 2019; Rapanta, Vrikki & Evagorou, 2020), tendo havido espaço para a manifestação dos pontos de vista, que se caracteriza por uma argumentação construtiva acerca das experiências com identidades culturais diferentes.

## Capítulo 2. Organização escolar, culturas, projetos e inovação

O homem é antes de mais nada um projecto que se vive subjetivamente, em vez de ser um creme, qualquer coisa podre ou uma couve-flor; nada existe anteriormente a este projecto; nada há no céu inteligível, e o homem será antes de mais o que tiver projectado ser.

(Jean Paul Sartre, 1978, p. 217)

### Introdução

Neste capítulo, pretendemos efetuar uma análise sobre aspetos relevantes do desenvolvimento organizacional escolar, ao nível normativo e ao nível das práticas localmente contextualizadas.

Começamos por explorar a concetualização de culturas docentes. Neste contexto, merece-nos destaque a perspetiva da balcanização, que sustenta e é sustentada pela hegemonia do especialismo disciplinar, bem como as suas implicações nos desafios que se colocam aos processos de mudança e inovação educativas, sem esquecer os elementos facilitadores e as resistências que lhes subjazem.

Em segundo lugar, fazemos uma abordagem sobre a organização curricular da escola pública portuguesa, designadamente em termos do papel que, neste âmbito, assumem as questões da colaboração e da interdisciplinaridade pedagógica, num quadro de funcionamento que, em simultâneo, poderá também ser marcado pela balcanização.

Em terceiro lugar, abordamos o conceito de projeto e a sua importância na organização e inovação pedagógica da escola. Destacamos, neste caso, o *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular*, que trouxe desafios à escola com a possibilidade dos domínios de articulação curricular (DAC), área de confluência de trabalho interdisciplinar. Também a área de Projetos da Rede de Escolas UNESCO será objeto da nossa atenção, já que esta recorre a várias áreas correlatas, proporcionando uma abertura a projetos integrados, particularmente os *Projetos Europeus de línguas*, numa perspetiva holística de abordagens plurais — projetos estes que constituem o núcleo central desta investigação.

## 1. Escola e culturas docentes: a tipologia de Hargreaves (1998)

A noção de cultura no contexto escolar assenta no equilíbrio entre a tradição e a mudança, entre a experiência e a in experiência dos professores.

Na reflexão sobre as culturas organizacionais a nível escolar, seguimos a tipologia de Andy Hargreaves (1998, p. 296), que define quatro formas gerais de culturas docentes, a saber: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

Este autor sustenta ainda que as regras do ensino e do trabalho dos professores terão de ser alteradas, acompanhando a mudança do mundo em que estão circunscritos. Todavia, a mudança de concepções, práticas, saberes e atitudes do professor face ao seu campo de atividade profissional decorre em períodos de tempo alargados. Por esta razão, o intervalo de tempo em que foi realizado o programa de intervenção em análise neste trabalho não permite aferir a mudança, o que torna a sistematização que pretendemos fazer um exercício necessariamente incompleto.

### *Individualismo*

Daremos início à explanação sobre as culturas de ensino, passando em revista a perspetiva que nos norteia no texto de Hargreaves (1998). Começando pela cultura docente designada por individualismo, mencionamos dois tipos de fatores: i) o individualismo associado à desconfiança, aos comportamentos defensivos e à ansiedade; ii) o individualismo associado a defeitos e fracassos dos professores que seriam em parte «naturais» e em parte o resultado das incertezas do seu trabalho. Neste ponto, o autor centra a sua atenção no local de trabalho, considerando que o individualismo é visto como resultado do isolamento enquanto facto físico, embutido na arquitetura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organização separada da sala de aula (*idem*, p. 191).

Na senda de Steven Lukes (1973), Hargreaves aborda a oposição entre *individualismo* e *individualidade*, referindo que o primeiro termo significa «a anarquia e a atomização social», e o segundo implica «a independência e a realização pessoal». Menciona, também, o individualismo e a solidão, entendendo-se o isolamento como uma prisão ou um refúgio e a solidão uma retirada com o objetivo de refletir, retroceder e reorganizar os próprios recursos.

Hargreaves defende que a ética do cuidado, a individualidade e a solidão não têm recebido o reconhecimento que lhes é devido, nem mesmo foram considerados pelos reformadores e investigadores que trabalham no sentido de melhorar a qualidade do ensino. Na opinião deste autor, em termos de culturas de ensino, o individualismo e o isolamento transformam-se em imagens poderosas de aversão profissional. Em contrapartida, a colaboração e a colegialidade revertem-se em imagens marcantes de aspirações preferidas. Estamos perante uma perspetiva que marca uma viragem nas culturas dinâmicas dos professores que deveriam ser capazes de evitar as limitações profissionais do individualismo, acarinhando, ao mesmo tempo, o potencial criativo da individualidade no ensino.

### *Colaboração e colegialidade*

Abordamos, de seguida, a conceção do autor sobre a colaboração e colegialidade, duas estratégias apresentadas como fomentadoras do desenvolvimento profissional dos professores, por ocuparem um lugar central no contexto de mudança e de crescimento das escolas a partir de dentro. Assim sendo, nos casos em que as reformas curriculares são produzidas nas próprias escolas, a defesa da colaboração e da colegialidade não levanta problemas, tendo em conta o seu valioso contributo. As duas formas de cultura docente constituem, então, plataformas significativas de políticas que procuram reestruturar as escolas a partir do exterior ou melhorá-las a partir do interior (Hargreaves, 1998, p. 211). Devido ao facto de estas estratégias possuírem múltiplas facetas, não existe uma colaboração ou colegialidade “real”, ou uniforme, mas sim formas diferentes de colaboração e de colegialidade, as quais têm consequências diversas e servem propósitos distintos.

Na opinião do autor, o debate levado a cabo acerca da colaboração e da colegialidade assenta nas relações humanas. Posto isto, Hargreaves apresenta duas perspetivas sobre as relações humanas: a perspetiva cultural e a perspetiva micropolítica. A primeira baseada nas tradições do funcionalismo sociológico, da antropologia social e da gestão das grandes empresas encerra dois problemas: um deles está relacionado com a suposição de que todas as organizações têm uma cultura partilhada; o outro, diz respeito à ênfase teórica e metodológica que é colocada sobre aquilo que é partilhado no interior da organização. Neste contexto, o autor refere que a configuração das relações existentes entre os seus membros é tão importante como o *conteúdo* de quaisquer crenças partilhadas no seio de tal cultura. A segunda perspetiva, a micropolítica, menos

representada na literatura, na investigação e na área da administração educacional, dá maior relevo às diferenças existentes entre grupos de uma organização, do que às semelhanças (Hoyle, 1986, citado por Hargreaves, 1989, p. 214).

Segundo Hargreaves, as duas perspectivas supramencionadas apresentam dois panoramas muito diferentes sobre a colegialidade e a colaboração, na medida em que, na perspectiva cultural, as culturas de colaboração resultam da negociação de consensos que é facilitada por uma gestão educativa benevolente e competente. No caso da visão micropolítica, a colaboração e a colegialidade resultam do exercício do poder organizacional por parte de administradores, sendo que a colegialidade é, na perspectiva dos docentes, considerada uma “imposição indesejada”.

No que respeita às culturas de colaboração, o autor distingue cinco tendências das relações de trabalho em colaboração dos professores com os seus colegas: 1. *Espontâneas*; 2. *Voluntárias*; 3. *Orientadas para o desenvolvimento*; 4. *Difundidas no tempo e no espaço* e 5. *Imprevisíveis*, para, de seguida, fazer uma distinção entre a cultura de colaboração e o que denomina de *colegialidade artificial*. A este propósito, salienta os cinco aspetos distintivos comparativos entre a colegialidade artificial e as culturas de colaboração, que passamos a apresentar: 1. *Regulada administrativamente*; 2. *Compulsiva*; 3. *Orientada para a implementação*; 4. *Fixas no tempo e no espaço* e 5. *Previsíveis*.

A título exemplificativo apresenta três concretizações específicas da colegialidade artificial. A primeira está relacionada com a utilização obrigatória do tempo de preparação (ou “de planificação”), considerando o autor ser preferível, neste caso em concreto, que os diretores de escola fixem expectativas para a tarefa (através da discussão e do desenvolvimento, efetuados com os professores) e não para o tempo; a segunda observada nos sistemas de consulta entre os professores regulares e os da educação especial, na opinião do autor, deveria incidir sobre as tarefas e não sobre o tempo, permitindo uma maior flexibilidade quanto ao modo como e quando os professores se reúnem; e a terceira, manifestada no treino com pares.

Para Hargreaves, a terceira área de prática onde foram revelados elementos de colegialidade, a do treino com pares, consiste num processo estruturado em que os professores trabalham em conjunto (geralmente a dois) no intuito de aperfeiçoar a sua prática (Hargreaves, 1998, p. 230). Contudo, o autor alerta não só para a maneira como a colegialidade artificial é insensível ao contexto e às especificidades das situações vividas pelos professores na sala de aula, mas também para a falta de flexibilidade de que estes dispõem para trabalhar nessas especificidades com sucesso.

Nas implicações destas culturas de colaboração, o autor asseverou, a nível das consequências da colegialidade artificial, que a inflexibilidade e a ineficiência são as principais, dado que os professores não se encontram quando devem, mas sim quando não há nada a discutir. Defende que a colegialidade artificial, entendida em termos micropolíticos e sociopolíticos, tem que ser confrontada pelos sistemas educativos ao mais alto nível, dada a insensibilidade ao contexto e às especificidades das situações vividas pelos professores, que carecem da flexibilidade necessária para trabalhar em conjunto nos seus próprios programas. Trata-se, como nos refere o autor, de uma questão de devolução séria e ampla de poder aos professores e às escolas, muito embora, relativamente a este assunto, manifeste alguma reserva quanto à preparação dos diretores das escolas e dos políticos para darem este passo em concreto.

### *Balcanização*

Seguindo de perto o pensamento de Hargreaves, várias são as formas de culturas docentes elencadas até este momento, todavia, resta referir a quarta e última, a balcanização. No seu entendimento, a cultura balcanizada dos professores é definida por padrões particulares de interação que consistem em situações nas quais os professores trabalham em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar. Nestes subgrupos, incluem-se os departamentos curriculares e as unidades de educação especial, uma forma balcanizada da cultura dos professores definida por padrões particulares de interação entre docentes. Esta balcanização, tanto pode unir, como dividir, já que separa os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários uns dos outros, no interior da mesma escola. Por conseguinte e situando-nos nesta perspetiva de análise positiva, as culturas balcanizadas possuem quatro qualidades, quer entre professores, quer noutros grupos, conforme explicitamos:

- i) *Permeabilidade baixa*. Os subgrupos estão fortemente isolados uns dos outros. Neste contexto, a pertença a grupos múltiplos é pouco comum, uma vez que a balcanização consiste em subgrupos cuja existência e composição estão claramente delineados no espaço, possuindo fronteiras claras entre si.
- ii) *Permanência elevada*. Uma vez estabelecidos os subgrupos que compõem a balcanização, bem como a respetiva composição, tendem a permanecer ao longo do tempo.
- iii) *Identificação pessoal*. A socialização que acompanha o ingresso em disciplinas ou em outros subgrupos provoca formas particulares de construção da sua identidade.

A este respeito, a identificação singular com determinados subgrupos, enfraquece a capacidade de empatia e a colaboração com os outros.

iv) *Compleição política*. Os professores dos alunos mais velhos tendem a usufruir de maior status e de mais recompensas do que os que ensinam alunos mais novos; os professores de algumas disciplinas, mais do que outros.

Para além destas considerações, Hargreaves (1998 pp. 243-265) descreve dois casos muito diferentes de balcanização em duas escolas secundárias: uma aparentemente tradicional e bastante convencional, organizada em torno de disciplinas e orientada academicamente e a outra, inovadora, cujos docentes tinham sido contratados para eliminar a estratificação. A primeira possui um corpo docente muito estável com perceções positivas em relação aos seus alunos, à comunidade e aos colegas, caracteriza-se por uma ênfase académica tradicional, na sua estrutura e na identificação dos seus professores, baseia-se em disciplinas. Todavia, em torno destas estruturas e identidades disciplinares, foram construídos fortes padrões de balcanização e existe o sentido de comunidade e empenhamento entre os professores. A balcanização departamental nesta escola impedia não só os docentes de comentar os pontos fracos e fortes dos outros departamentos, a não ser que os produtos e as atividades fossem muito visíveis, como também criava um mito de imutabilidade entre o corpo docente. Ainda assim, esta escola era consideravelmente melhor do que julgava ser coletivamente, apesar da balcanização não ter sido removida, mas sim reconstruída e reinscrita no seio de novas estruturas.

Em termos de modelo organizacional, o autor afirma que os novos modelos desta escola coexistem com a departamentalização tradicional e não a põem em causa. O sistema de *coortes*, estabelecido para criar agrupamentos homogêneos de alunos, que teriam a maior parte do programa em conjunto, em que os professores trabalham em grupo e coordenam os seus esforços, foi apreciado pelos docentes ao concordarem em desenvolver vários temas interdisciplinares. Porém, as diferenças de *status* entre as disciplinas foram perpetuadas (disciplinas nucleares *versus* exploratórias, uma divisão que se baseia na quantidade de tempo que lhes é estipulada no horário) e desenvolveu-se a percepção da existência de desigualdades perante a inovação (os «de dentro» *versus* os «de fora», sendo que o primeiro grupo se refere às pessoas influentes, próximas do diretor e o segundo às que não têm influência).

Com estes dois estudos de caso, o autor conclui que a balcanização continua a ser um traço dominante nas escolas secundárias. Assumindo, porém, a existência de diferenças importantes entre as duas escolas, Hargreaves considera que tais diferenças

não opõem uma escola à outra. Melhor dizendo, não obstante a natureza inovadora da segunda escola, a sua reestruturação não aboliu a balcanização, apenas a reconstruiu e reinscreveu em moldes diferentes.

## **2. Organização e gestão curricular: interdisciplinaridade e colaboração**

Numa sociedade democrática e num determinado contexto histórico, político e cultural, o currículo poderá ser o melhor pensamento que essa sociedade pode produzir acerca do que as crianças e os jovens devem aprender. Sendo o *currículo oficial* assumido politicamente através da sua homologação em Diário da República, a apropriação desse *currículo proposto*, por parte das escolas e dos professores, normalmente difere do *currículo posto em prática*. Neste campo, a pedagogia tem um papel fundamental e pode demarcar a diferença no desenvolvimento do currículo. É através dela que os professores decidem ser burocratas do currículo, ou profissionais reflexivos que pensam e vivem o currículo com os seus alunos, propondo-lhes atividades que os levam a mobilizar, integrar e utilizar uma panóplia de conhecimentos, competências e atitudes (Fernandes, 2022).

Em 2009, o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano provou que o Estado Português defende ser o tempo de escolaridade relevante para o progresso social, económico e cultural da população e do país. Considerar-se que todos os alunos podem aprender contraria as ideias provenientes do século XIX de que aprender disciplinas e tarefas mais complexas e desafiadoras era um privilégio dos economicamente favorecidos. Este princípio estimula a escola tradicional, bem como os métodos magistrais de ensino, dado que exige que se promovam estratégias que permitam os alunos, provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, se apropriarem da linguagem, dos procedimentos e modos de aprender que lhes proporcionem evoluir, juntamente com colegas de estratos socioculturais mais favorecidos. Tendo em conta este contexto, as práticas pedagógicas de ensino devem ser direcionadas no sentido de promover atividades que permitam estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas. Referimo-nos, concretamente, a práticas alinhadas com o currículo e as preocupações éticas e sociais com a igualdade, a inclusão e a justiça. Diremos, então, que o ensino enquanto processo pedagógico é influenciado pelas interações sociais e pelo clima que se desenvolve na sala de aula e na escola. Acresce salientar que as práticas pedagógicas dos professores são dos fatores que mais contribuem para uma melhoria das aprendizagens dos alunos.



Falar de inovação pedagógica implica, necessariamente, uma mudança consubstanciada na implementação de práticas educativas que permitam a todos os alunos aprender mais e melhor. Como se sabe, a mudança é realizada por pessoas e, no caso dos professores, terá impacto a nível das suas satisfações, frustrações, motivações e perceções pessoais. Certo é que a colaboração entre docentes tem repercussões quer a nível do crescimento profissional, quer de resultados educativos dos alunos. A planificação em conjunto, a construção colaborativa de materiais e fichas de trabalho, a partilha de boas práticas, de conhecimentos e a entreajuda favorecem a inovação pedagógica. Segundo Bolívar (2012), o desenvolvimento de uma capacidade coletiva de mudança requer um esforço da escola para que “os que nela trabalham se reúnam, partilhem interesses, experiências, supervisionem e examinem informação, de modo a que o ensino que os alunos recebem seja de qualidade” (p.130).

Apesar de o presente estudo não incidir sobre a temática da liderança, importa rever alguns dos conceitos, uma vez que os responsáveis pelos cargos de gestão, quer de topo quer intermédia assumem, papel fundamental no funcionamento das escolas e, no caso concreto deste trabalho, os dados analisados, no capítulo 4, incluem uma entrevista escrita ao Diretor do Agrupamento de Escolas Babel — o Agrupamento de Escolas onde decorreu o programa de intervenção, objeto de estudo neste trabalho. Com efeito, qualquer programa de intervenção pedagógica carece de aprovação hierárquica; além disso, a mobilização da comunidade escolar conta também com a recetividade e o apoio que as estruturas de gestão apresentem.

A temática da liderança escolar reveste-se, assim, de grande importância. Na verdade, trata-se de um tema de reflexão que se encontra na ordem do dia e, em Portugal, tem sido progressivamente reconhecido no léxico do sistema educativo. O Decreto-Lei nº 75/2008, de 20 de abril, por exemplo, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, identifica a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. De modo concludente, a publicação deste diploma compreende mudanças que suscitam dúvidas, inquietações, diríamos até desavenças, pelo que se concorda que apenas uma liderança forte pode garantir o bem-estar e o sucesso organizacional.

A este propósito, Formosinho (2009, p. 7) destaca que a melhoria da qualidade do ensino, traduzida na melhoria dos resultados escolares, suscita a atenção dos legisladores

para a autonomia da escola, concretamente no domínio da organização pedagógica. É com base nesta conceção que o autor considera a importância do reconhecimento da liberdade de decisão dos professores e da sua responsabilização pelas aprendizagens dos alunos. Segundo Formosinho, esse reconhecimento tem como contraponto a centralização da organização interna da escola na pessoa do diretor e no reforço da cadeia hierárquica.

É chegado, pois, o momento de passarmos em revista o quadro teórico conceptual desenvolvido por Bush (2011) no qual são definidos seis modelos de gestão escolar. Ora, no presente trabalho, a atenção está centrada na gestão e não na especificidade de lideranças, tema relevante para uma outra perspectiva de análise. Assim sendo:

- (i) No *modelo formal*, as organizações são encaradas como sistemas hierárquicos, cabendo a autoridade ao diretor, revestindo-se de racionalidade e formalidade;
- (ii) No *modelo colegial*, as organizações determinam a política e tomam as decisões, ou seja, a gestão é participativa em que a colaboração é privilegiada; distribuída, promovendo uma hierarquia lateral de poder; transformacional, permitindo uma cultura organizacional dependente das capacidades colaborativas e competências de gestão de todos os envolvidos;
- (iii) No *modelo político* surgem grupos de interesse que tendem a focar-se mais na atividade do próprio grupo, do que na da instituição;
- (iv) O *modelo subjetivo* é considerado um modelo difícil de definir, na medida em que se enfatiza a importância dos objetivos individuais e se nega a existência de objetivos gerais. Talvez faça sentido explicitar que este modelo depende do tipo de liderança — a que se caracteriza como sendo pós-moderna atende aos objetivos individuais e o líder poderá impor os seus pontos de vista, dada a posição que detém; a liderança emocional tem como principal adjuvante a interpretação individual dos acontecimentos.
- (v) O *modelo de ambiguidade* considera que a turbulência e a imprevisibilidade são características dominantes das organizações, não estando claramente definidos os objetivos e processos;
- (vi) O *modelo cultural* considera as crenças, valores e ideologias parte integrante das organizações e valoriza os rituais e cerimónias.

Retomaremos, no Capítulo 5, o *modelo colegial*, por considerarmos ser aquele que melhor define a tipologia de gestão do Agrupamento de Escolas Babel onde foi implementado o nosso programa de intervenção.

### *Conceitos de Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade*

O termo *interdisciplinaridade* surgiu em 1972, numa publicação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Este relatório deu particular ênfase à implementação de universidades interdisciplinares. Desde então, a *interdisciplinaridade* tem vindo a ser definida de várias formas, desde metodologia, conceito, processo, um modo de pensar, a uma filosofia e uma ideologia reflexiva.

No relatório sobre o papel da interdisciplinaridade para a investigação, publicado pelo Conselho Consultivo da União Europeia, EURAB (2004), encontramos os termos consensualmente mais aceites na literatura sobre:

**Multidisciplinaridade** - diferentes disciplinas trabalham em conjunto, de forma articulada, sem que haja síntese cognitiva dessa interligação.

**Interdisciplinaridade** - diferentes disciplinas trabalham em conjunto, de forma articulada, procurando novas abordagens que constituam a síntese cognitiva da interligação entre essas disciplinas.

**Transdisciplinaridade** - traduz a procura de uma visão integrada do conhecimento, transcendendo as fronteiras das disciplinas (Choi e Pak 2006, citados por Madeira, 2020).

No referido relatório lê-se que grandes descobertas nas ciências ocorrem nos limites ou intersecções de disciplinas. Assim sendo, a solução para muitos dos problemas complexos de hoje em áreas como a globalização, o ambiente, a saúde, a defesa e segurança devem, por definição, ser debatidos usando uma abordagem multidisciplinar.

Por sua vez, a Academia Nacional de Ciências propõem a seguinte definição:

A investigação interdisciplinar é um modo de investigação por equipas ou indivíduos que integra informação, dados, técnicas, ferramentas, perspectivas, conceitos e/ou teorias de duas ou mais disciplinas ou corpos de conhecimento especializado para avançar a compreensão fundamental ou para resolver

problemas cujas soluções estão para além do âmbito de uma única disciplina ou área de prática de investigação. (2005, p.39).

Esta definição da Academia privilegia o processo de "integração", bem como a identificação de "disciplinas" como a fonte primária dos ingredientes a integrar. Contudo, as abordagens interdisciplinares poderiam ser ampliadas para incluir os processos de justaposição, aplicação, síntese e transcendência, bem como a integração.

Para Miller (2010), ao utilizar esta definição mais ampla de abordagens interdisciplinares que inclui outros processos para além da integração, a lógica da tipologia original da OCDE mantém a sua eficácia. Essa tipologia dividiu as abordagens interdisciplinares em multidisciplinaridade, interdisciplinaridade cruzada e transdisciplinaridade.

Apresentamos, de seguida, a tipologia defendida por Miller:

- (i) As abordagens **multidisciplinares** envolvem o simples ato de justapor partes de várias disciplinas convencionais, num esforço para obter uma compreensão mais ampla de algum tema ou problema comum. Não é feito qualquer esforço sistemático para combinar ou integrar todas estas disciplinas.
- (ii) A **interdisciplinaridade cruzada** envolve uma interação real através das disciplinas convencionais, embora a extensão da comunicação e, portanto, a combinação, síntese ou integração de conceitos e/ou métodos varie consideravelmente. As seis subcategorias da abordagem interdisciplinar cruzada são: (a) tópicos de interesse social, b) preparação profissional, c) métodos analíticos partilhados, d) conceitos partilhados, e) híbridos, e f) experiências de vida partilhadas (Miller, 1982)
- (iii) As abordagens **transdisciplinares**, de acordo com o ensaio clássico de Jantsch (1972), envolvem quadros conceptuais articulados que procuram transcender as visões mais limitadas do mundo das disciplinas especializadas. (citado por Miller, 2010).

Para Wernlei e Darbellay (2016), hoje em dia, a investigação interdisciplinar e a educação são uma grande tendência nas universidades e organismos de financiamento da investigação, a nível nacional, europeu e internacional. A título de exemplo, referem áreas interdisciplinares como as ciências ambientais e a saúde global que têm trabalhado em conjunto para analisar e compreender sistemas socioecológicos.

Nas ciências humanas e sociais, estudos relacionados com áreas como a sociologia, antropologia, filosofia, arte e literatura provam a necessidade de abordagens transversais para estudar fenômenos culturais. A este propósito se referem Wernlei e Darbellay, afirmando que o ensino tanto pode ser uma experiência gratificante, como um desafio para investigadores que evoluíram no seio dos limites da sua disciplina. Neste sentido, a interdisciplinaridade é assim essencial para a evolução e reconfiguração constante das disciplinas.

É com base numa conceção deste tipo que Pam Burnard, professora de Artes, Criatividade e Educação da Universidade de Cambridge nos diz:

Se olharmos para os incríveis desenhos que Da Vinci produziu, é claro que ele estava a combinar diferentes disciplinas para promover o conhecimento e resolver problemas. Temos de encorajar as crianças a pensarem da mesma forma, porque os adultos de amanhã terão de resolver os problemas de forma diferente devido às crises existenciais que irão enfrentar: especialmente as do clima, da sustentabilidade e da precariedade da vida na Terra (Burnard, Colucci-Gray & Sinha, 2021).

O modelo de abordagens transdisciplinares, inspirado em Leonardo da Vinci, que trabalhou fora das fronteiras disciplinares em busca de conhecimento, terá influenciado conceituados sistemas educativos, como o finlandês. Segundo reconhecem alguns estudos, não será difícil considerar uma abordagem das reformas curriculares que misture as artes e as ciências, preparando os jovens para os desafios do mundo real. Assim sendo, as disciplinas não são ensinadas independentemente umas das outras, em vez disso, defendem que as artes e as ciências devem "ensinar em conjunto", em torno dos problemas do mundo real e de uma forma enraizada nas experiências vividas pelos alunos.

Neste contexto específico, Petrie (1992, p. 230) menciona que a noção de transdisciplinaridade exemplifica uma das forças motrizes historicamente importantes na área da interdisciplinaridade: "The notion of transdisciplinarity exemplifies one of the historically important driving forces in the area of interdisciplinarity, namely, the idea of the desirability of the integration of knowledge into some meaningful whole".

Na opinião destes autores, este processo pode começar com um "diálogo" entre disciplinas. A título de exemplo, mencionam a palavra "célula", utilizada para se referir a dois conceitos muito específicos e centrais em física e em biologia. Em física, uma célula ou "bateria" é definida como uma fonte de energia fornecendo uma diferença de potencial

elétrico entre os seus dois terminais. Enquanto que, em biologia, uma célula representa a mais pequena unidade estrutural e funcional de um organismo com um conjunto de características identificáveis, tais como organelos e membranas. Apresentam também evidências de dois projetos recentes, em que os alunos beneficiaram de uma abordagem ao ensino que diluía os limites das disciplinas. Concretamente, falam de um projeto baseado na reconfiguração do recreio escolar para produzir mais alimentos.

O projeto de jardim STEAM<sup>7</sup> foi implementado por uma equipa de professores primários e investigadores; os primeiros possuíam diferentes habilitações académicas (ciência, teatro e línguas), enquanto os segundos eram antigos professores de biologia. As crianças assistiram às alterações operadas nas folhas de alface por falta de água e sentiram a fragilidade do longo caule da batata. Com este projeto, os alunos do ensino primário mostraram uma compreensão mais profunda das questões de segurança alimentar e de proteção ambiental depois de aprenderem a cultivar alimentos. Para os professores, permitir as artes e a ciência ensinarem em colaboração, pode envolver um conjunto de coautorias negociadas com uma comunidade de professores.

A integração de novas propostas transdisciplinares não exclui ou recusa a existência de pensamento disciplinar. Trata-se de combinar disciplinas, não apenas com o intuito de proporcionar a aquisição de conhecimentos e competências, mas como atividades importantes com o potencial de ter impacto na vida dos jovens e na comunidade envolvente e implicações mais amplas para a sociedade. Como descrito por Ivinson (2020, p.24), "the need to know comes from the milieu in which [children] are living".

Nesta linha de pensamento, após abordar uma proposta de estabilização do conceito de interdisciplinaridade, e de defender a procura de uma resposta positiva para o fenómeno da especialização disciplinar, Pombo (2005) menciona só existir interdisciplinaridade se houver partilha e articulação de saberes e gosto pela colaboração, pela cooperação e pelo trabalho em comum. Colocando a tónica na explicitação do saber, refere:

Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo o saber implica (o que equivaleria a cair na utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder

---

<sup>7</sup> *Educação STEAM* é um modelo de ensino focado em cinco disciplinas fundamentais: Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. Os pensamentos crítico e analítico, a tomada de decisão, a resolução de problemas, entre outras *soft skills*, são ferramentas preciosas que a Educação STEAM fomenta através de exercícios práticos que poderão ser uma mais-valia no futuro dos alunos. *O que é a Educação STEAM? | BCN - Sistemas de Escritório ([bcnsistemas.pt](http://bcnsistemas.pt))*

que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo. Como? Desocultando o saber que lhe corresponde, explicitando-o, tornando-o discursivo, discutindo-o (p.16).

Por outras palavras, estamos perante uma perspetiva que marca uma viragem nas conceções de interdisciplinaridade, dado que, segundo a autora, o que vai acontecer é que todas as universidades têm que acompanhar a inteligência interdisciplinar da ciência contemporânea.

O trabalho interdisciplinar deveria existir nas escolas, contudo a fragmentação dos conteúdos temáticos das diversas disciplinas, a falta de flexibilidade na sua planificação, por um lado, e de vontade para pensar a interdisciplinaridade, por outro, inviabilizam as propostas de trabalho interdisciplinar, até mesmo nos casos em que duas disciplinas possuem o mesmo conteúdo, que poderia ser abordado em perspetivas diferentes.

Para Cosme (2018), importa valorizar a combinação de práticas disciplinares e interdisciplinares, combinação essa considerada um meio para promover aprendizagens significativas: um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, as quais se encontram associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e exequíveis (p. 35).

Neste seguimento, Thiesen (2008) menciona as abordagens interdisciplinares como uma via facilitadora da compreensão dos conteúdos de aprendizagem e, simultaneamente, novas formas de fazer aprender e ensinar que ampliam as possibilidades de inclusão, num mundo em que “um processo de ensino baseado na transmissão linear e parcelar da informação livresca certamente não será suficiente” (p.551).

Para ilustrar esta dependência da relação recíproca de uma disciplina por outras, da transferência de conceitos, de problemas e de métodos, recordamos Ajebo (2007):

We welcome this review, as it aligns with our aim that diversity should not just be addressed more effectively in the humanities – Citizenship, History, Geography or the creative subjects as English, Music and Drama. Diversity needs to be reflected in all aspects of the curriculum, including Maths, Science and ICT.

São vários os aspetos que abonam em favor da interdisciplinaridade, como podemos constatar: o desmantelamento das fronteiras artificiais do conhecimento, a articulação entre o ensinar e o aprender, o aprofundamento da relação entre a teoria e a prática; todos estes aspetos colocam a escola e os educadores perante desafios que se prendem com a atribuição de um novo significado ao trabalho pedagógico, em termos de

currículo, de métodos, de conteúdos e de organização dos ambientes para a aprendizagem.

Situando-nos nesta perspectiva de análise será apropriado falar de Thiesen (2008), ao referir-se às implicações da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, quando destaca o incipiente desenvolvimento de experiências interdisciplinares no contexto escolar, comparativamente com os esforços institucionais enveredados nessa direção. A este propósito realça: a) o modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, b) a forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares, c) a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, sobre a importância e relevância da sua disciplina e, finalmente, d) as exigências de alguns setores da sociedade que insistem num saber cada vez mais utilitário (p.550).

### *Colaboração*

O conceito de trabalho colaborativo vem sendo estudado por teóricos, investigadores e educadores como John Dewey, Jean Piaget, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Vygotsky, entre outros, para os quais a cooperação e o diálogo assumem o importante papel de ativadores de aprendizagem. Considerando que é necessário demonstrar interesse em partilhar e refletir em conjunto e que as relações humanas se estabelecem em colaboração, deve reafirmar-se um compromisso solidário com o nosso saber, e a aprendizagem dos outros. A fragmentação dos saberes tem vindo a levantar algumas dúvidas em relação à falta de criatividade, de curiosidade e de autonomia demonstradas pelos jovens de hoje.

Ao falar de colaboração, Hargreaves (1998) considera, no contexto da reestruturação e do desenvolvimento educativo, que ela incorpora muitos dos seguintes princípios:

- i) *Apoio moral*, no sentido de fortalecer a determinação em agir.
- ii) *Eficiência acrescida*, considerando que a colaboração elimina a duplicação e a redundância de pessoal docente e de disciplinas, dado que as atividades são coordenadas e as responsabilidades partilhadas de modos complementares.
- iii) *Eficácia melhorada*, dado que melhorando a qualidade do ensino, a colaboração melhora a qualidade da aprendizagem dos alunos.
- iv) *Sobrecarga de trabalho reduzida*, uma vez que a colaboração permite a partilha das cargas de trabalho pesadas e das pressões que decorrem da intensificação das exigências desse trabalho e da aceleração da mudança.



- v) *Perspetivas temporais sincronizadas*, tendo em conta que a participação em atividades comuns e comunicativas cria expectativas partilhadas e realistas relativamente aos prazos que são estabelecidos para a implementação da mudança.
- vi) *Certeza situada*, pelo facto de a colaboração originar a confiança profissional coletiva. A colaboração substitui as certezas científicas falsas ou as incertezas ocupacionais debilitantes, pelas certezas situadas do saber profissional, recolhidas junto de comunidades concretas de professores.
- vii) *Poder de afirmação político* ao fortalecer a segurança sentida aquando da adoção de inovações que são introduzidas externamente, bem como o saber para as atrasar e a força moral para lhes resistir, quando isso se justifica.
- viii) *Capacidade de reflexão acrescida*, porque a colaboração em diálogo e na ação fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a refletir sobre a sua própria prática.
- ix) *Capacidade de resposta organizacional*, já que a colaboração interliga o conhecimento, as capacidades existentes no corpo docente, permitindo-lhe responder prontamente às mudanças de constrangimentos e de oportunidades que ocorrem no ambiente circundante, bem como analisar proativamente esse ambiente, para detetar mudanças futuras e perseguir as oportunidades que estas possam oferecer.
- x) *Oportunidades de aprendizagem*, características das organizações colaborantes, nas quais o todo é mais do que a soma das partes. Neste sentido, a colaboração aumenta as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros ao nível da sala de aula, dos departamentos e da escola.
- xi) *Aperfeiçoamento contínuo*, pelo modo como promove a reflexão, a aprendizagem profissional e a associação entre as diferentes destrezas, a colaboração é um princípio crucial da aprendizagem organizacional. (p. 278 e 279).

Neste seguimento, Hargreaves alerta para o facto de a reestruturação educativa e a colaboração poderem ser úteis ou nocivas, no sentido em que, no domínio da educação, reestruturar significa empenharmo-nos em certos tipos de colaboração, mas também ultrapassá-los. De modo a assegurar que tenham benefícios educativos e sociais positivos, os sentidos e aplicações da colaboração e da reestruturação necessitam de ser inspecionados repetidamente, na sua opinião.

Considerando que a agenda da reestruturação compreende diversas escolhas e dilemas que envolvem decisões éticas, políticas e pragmáticas profundas, em termos de valores, de propósitos e de orientações, o reconhecimento de que a colaboração pode ser nociva para os professores e para os alunos, baseia-se no facto de ela ser:

- a) *Confortável e complacente* - atendendo a que pode confinar-se a áreas de trabalho mais seguras e menos controversas, podendo, assim, consolidar – ao invés de desafiar – as práticas existentes.
- b) *Conformista* - no entendimento de Fullan e Hargreaves (1991), tendo em conta que pode conduzir ao pensamento dominado pelo grupo, eliminando a individualidade e a solidão, bem como a criatividade mental que delas brota.
- c) *Artificial* – enquanto estratégia administrativa pode suprimir os desejos dos professores de colaborarem e desenvolverem-se em interação entre si.
- d) *Co-optativa* – nos casos em que a colaboração é utilizada como artifício administrativo e político para assegurar a adesão dos professores e o seu empenhamento em reformas que foram concebidas por outros.

Hargreaves defende que no cerne destes valores, propósitos e orientações, reside a escolha entre a reestruturação enquanto controlo burocrático e a reestruturação enquanto fortalecimento profissional. No primeiro caso, os professores são controlados e regulados para implementarem diretivas estabelecidas por outros; no segundo, os professores são apoiados, estimulados e investidos de novas oportunidades que lhes permitem introduzir melhorias, em parceria com os diretores de escola, os pais e os alunos.

O desafio da reestruturação em educação consiste em unir vozes díspares dos professores e dos outros parceiros educativos (particularmente, os alunos e os pais). Ou seja, estabelecer confiança nos processos de colaboração, de risco e de melhoramento contínuo, apoiar e fortalecer as culturas das escolas e aqueles que estão nelas envolvidos, de modo a que possam eles próprios realizar a mudança (Hargreaves, 1998, p.295).

Para Costa e Castanheira (2015), os apelos às culturas de colaboração, ao trabalho de coconstrução do currículo, à colegialidade das decisões, à reflexão partilhada sobre a ação colocam os líderes perante novos desafios de atuação, no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais (p.31). A este propósito, Hargreaves (*idem*) declara que se pretendemos que os docentes interajam entre si de um modo mais flexível, aprendam uns com os outros e melhorem continuamente as suas competências será necessário criar antecipadamente novas estruturas que tornem possíveis tais aprendizagens e interações.

Ao abordar a partilha de experiências e saberes, o reforço, quer da competência profissional dos professores, quer da própria motivação, bem como o aumento da eficácia da sua ação, Day (2001) afirma: “quando a colaboração é entendida como um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e assim, directa ou indirectamente, na sua motivação e desenvolvimento” (p.131). Nesta ótica, Nóvoa (2009) refere que “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos da escola” (p.12).

Neste sentido, Fullan e Hargreaves (2001) mencionam que a ação dos líderes é “um dos elementos-chave fundamentais da formação e da reforma da cultura de uma escola” (p. 151). Assim sendo, para que uma cultura de colaboração seja implementada, é necessário que o líder tenha consciência da importância do trabalho colaborativo e do seu papel nesse processo.

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, introduz mudanças assinaláveis no regime de direção e administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este decreto define e introduz, no artigo 37.º, o departamento curricular.

A este propósito, Albuquerque (1998), menciona:

Referimo-nos, concretamente, ao Departamento Curricular, estrutura que é simultaneamente de coordenação vertical (intradisciplinar) dos professores de uma mesma disciplina e de coordenação horizontal de várias disciplinas de áreas do saber vizinhas (inter/pluridisciplinar) (pp. 42-43).

No que respeita às funções dos departamentos curriculares, o Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de junho, no artigo 3.º - Articulação curricular - refere que “a articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos” e no artigo 4.º - Conselho de departamento curricular - são definidas as competências do departamento “Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto”. Já no artigo 5.º - Coordenação - são evidentes essas preocupações, na medida em que determina como competência: “Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular”. Entende-se, assim, que cabe aos departamentos criar estratégias capazes de operacionalizar uma perspectiva mais integradora do currículo.

Nesta perspetiva, a constituição de agrupamentos verticais de escolas potenciou a interação entre diferentes grupos profissionais docentes na procura de soluções colaborativas, porém, como menciona Ferreira (2003), “não há uma identidade profissional em sentido geral, mas em sentido plural, isto é, os docentes identificam-se particularmente com os seus pares do mesmo nível de ensino e ainda de forma mais limitada dentro do seu grupo disciplinar” (p.44).

Para Silva (2016), uma análise da agenda de trabalho colaborativo docente, requer:

- i) um enquadramento dessa condição de trabalho em situações reais de manifestação, no quotidiano de escolas e professores específicos.
- ii) uma abordagem das suas *condições de emergência* (quer de iniciativa externa à escola, quer a partir de uma mobilização dos professores), da sua *condução* (se orientada por uma perspetiva de colaborar por colaborar ou se efetivamente voltada para o desenvolvimento de projetos coletivos; se conjugada com espaços e tempos de individualismo, se opressora de pensamentos divergentes; se pautada por relações hierárquicas, se entendida como uma responsabilidade partilhada por todos) e dos *produtos* esperados a partir dela (p.49).

Neste ponto, Silva centra a atenção na relação entre o individualismo e a colaboração, concretamente citando Clement e Vandenberghe (2000) e Kelchtermans (2006), para os quais estas duas condições de trabalho assumem uma relação de equilíbrio e fazem parte do quotidiano de trabalho dos docentes numa relação de mútua alimentação, ou seja, uma relação diferenciada da que trata individualismo e colaboração como polos opostos. Como referem Clement e Vandenberghe (2000): “[...] collegiality can challenge teachers intellectually and give them fresh ideas. But the freedom to keep this learning firmly in one’s own hands is a crucial part of a well designed [sic.] collegiality” (p. 86, citados por Silva, 2016).

A organização da escola por Equipas Educativas é defendida por Formosinho e Machado (2014), na medida em que se trata de um desafio de reestruturação da escola que se abre a respostas educativas contextualizadas. Para estes autores, o trabalho em equipa, desenvolvido no interior de cada equipa, pode:

- i) contribuir para a superação do isolamento dos professores,
- ii) potenciar o trabalho colaborativo,

- iii) permitir o desenvolvimento profissional e a construção de uma cultura profissional (p. 103).

Neste quadro, a inovação das Equipas Educativas afigura-nos como um processo de aprendizagem coletiva, onde há lugar para a experimentação, bem como para o fracasso ocasional. Na opinião destes autores, a oportunidade gerada para aprenderem uns com os outros, através da interação e da colaboração, fortalece a capacidade de decisão e o aperfeiçoamento profissional dos professores.

Para Bolívar (2014), o essencial é fazer das escolas *organizações para a aprendizagem*. Neste âmbito, a melhoria das aprendizagens dos alunos depende do *trabalho conjunto de todo o estabelecimento escolar*. Para alcançar tal desiderato, Bolívar afirma que se trata de configurar as escolas como espaços de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes. Portanto, as escolas constituem-se como *comunidades*, transformando a cultura escolar individualista numa cultura de colaboração (p.118).

Numa perspetiva da autonomia pedagógica e curricular das escolas, Machado & Formosinho (2016) abordam a proposta de organização da escola por equipas educativas. Esta proposta coloca à responsabilidade de uma equipa de professores um número alargado de alunos, em função dos espaços existentes, dos tempos estabelecidos e das atividades a desenvolver (p.20).

Seguindo de perto o pensamento destes autores, nos dois casos de escolas que aderiram à inovação proposta, o conceito de Equipa estendeu-se ao conjunto total de turmas de um determinado ano de escolaridade, e à subsequente formação de Equipas Educativas de ano. A escola A delineou um plano quadrienal de integração curricular progressiva, que passava pela capacitação, quer dos coordenadores em métodos de trabalho e de grupo e de gestão de conflitos, quer dos professores para a utilização de métodos de investigação participativa. A escola B optou por um plano que lhe permitisse responder mais facilmente aos problemas internos e à pressão externa, dando um tempo significativo para a geração de dispositivos e acordos sobre procedimentos e para a criação de sinergias favoráveis à inovação através da preparação e celebração de um contrato de autonomia (2016, p. 25).

Assim sendo, o ensino em equipa possibilitou a criação de condições para uma especialização horizontal no ensino, alinhada com o programa educativo, mas exigiu uma estruturação vertical. Cada Equipa de Ano tornou-se uma “comunidade” dentro da grande comunidade que é a escola, sendo que aos Coordenadores de Equipa competia

estabelecer contacto informal entre si para gestão dos espaços comuns e intercâmbio de ideias e experiências.

No cômputo geral, os professores reconhecem que o modelo:

- i) Dá maior envolvimento ao trabalho dos docentes.
- ii) Favorece a interação e colaboração, no que concerne à troca de informação sobre os alunos e à aferição de critérios de atuação em situações de aula.
- iii) Permite aprofundar a colaboração dos docentes de ano no grupo disciplinar, a colaboração com outros grupos disciplinares e a colaboração com outros professores no desenvolvimento de projetos de integração de saberes curriculares.
- iv) Fornece respostas pedagógicas mais adequadas no que concerne à organização de atividades, ao agrupamento de alunos e às modalidades de apoio e conduz a melhores resultados escolares.

De acordo com o relatório de Avaliação Externa (2016, pp. 28 e 29), os pontos fortes do desempenho da escola B são os seguintes:

- a) “As dinâmicas potenciadoras da consolidação do trabalho colaborativo docente”.
- b) “A promoção de diferentes modalidades de apoio educativo, com a finalidade de criar condições de sucesso a todos os alunos”.
- c) “A existência de uma dinâmica consolidada de trabalho colaborativo de planificação da atividade letiva: reflete-se sobre resultados, partilham-se experiências, produzem-se materiais didáticos e aferem-se estratégias, que possibilitam ajustar as práticas às necessidades das turmas.
- d) “A liderança determinada da diretora, com forte sentido de responsabilidade, [...] que tem permitido a emergência de lideranças participativas nas diferentes estruturas intermédias”.
- e) O papel dos coordenadores pedagógicos na “gestão dos procedimentos de planeamento e de trabalho colaborativo, bem como a aferição dos resultados académicos e da eficácia das diferentes medidas de apoio educativo”.
- f) “Os referidos procedimentos embora, ainda, em fase de desenvolvimento, têm produzido efeitos muito positivos no trabalho colaborativo e de articulação e na construção progressiva de uma cultura de agrupamento”.

Esta proposta de organização em equipas educativas multidisciplinares muito se aproxima da abordagem de Thurler & Maulini (2012) sobre o desenvolvimento, nas escolas,

de uma inteligência sistêmica, que se alinha com as noções de escola reflexiva, aprendente, em que [...] se põe em questão a noção de tarefa e função individuais, flexibilizando as divisões geralmente artificiais, incitando uns e outros a assumir coletivamente a responsabilidade pela realização de todo o processo, e não mais centrar-se na gestão de uma parte dele (p. 243).

Neste contexto, reconhece-se a importância de uma mudança de paradigma, centrada numa alteração que não pode ser feita de cima para baixo, mas sim construída nas escolas, maximizando todos os recursos humanos na construção de uma cultura de colaboração interpares e de um trabalho interdisciplinar. Essa colaboração terá em vista melhorar e tornar mais eficaz o desenvolvimento pessoal e profissional, através da promoção de momentos de autoconhecimento, de autoavaliação, de partilha e reflexão.

Pelo anteriormente exposto, é importante que existam, do ponto de vista formal-legal, mecanismos que ora incentivem, ora promovam a mudança que se deseja, sem descorar o lugar que cabe à formação na sugestão de práticas inovadoras e alternativas, no estabelecimento de segurança na atuação de todos e na transformação da cultura escolar.

### **3. Projetos na escola e inovação pedagógica**

Resgatamos a frase do filósofo e escritor francês Jean Paul Sartre: *O homem será antes de mais o que tiver projectado ser*, da epígrafe inicial deste capítulo para, inspirados nela, nos debruçarmos sobre a temática da inovação pedagógica e a das práticas concretizadas no terreno concreto da vida escolar.

Neste ponto, centramos a nossa reflexão em torno de dois normativos legais publicados, concretamente: o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, e o Decreto-Lei n.º 6 /2001, de 18 de janeiro.

O primeiro, no preâmbulo, determina:

A autonomia de escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

Com este diploma, é legitimada a existência e a importância do projeto educativo, bem como estabelecido o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, concretizado na sua elaboração. Conforme definido no preâmbulo, este decreto-lei é como um “quadro orientador da autonomia da escola genérico e flexível, evitando uma regulamentação limitativa”.

Costa propõe para o projeto educativo a seguinte noção:

Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de casa escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa (Costa, 1991, p. 10).

O segundo diploma aprova:

- i) a reorganização curricular do Ensino Básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos de ensino, assumindo particular destaque a consagração de três áreas curriculares não disciplinares: área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica, para além das áreas curriculares disciplinares;
- ii) no quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas, que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional devem ser objeto de um projeto curricular de escola, o qual será desenvolvido em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma;
- i) o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação para a cidadania.

Nesta perspetiva de reorganização do currículo do Ensino Básico, a implementação das áreas curriculares não disciplinares supra enunciadas, está associada à noção de mudança e de intervenção, tal como mencionado por Anita Weber (1990, citada por Costa, 2007, p. 54) “Falar de projetos é abrir campos novos, na ordem do possível, é falar do que está por inventar, para criar, que não é dado. É dizer que não há modelo e que é possível transformar o existente”.

Estamos, pois, perante áreas curriculares que, não estando atualmente em vigor, funcionaram como instrumentos de aprendizagem quer para alunos, quer para professores.



No que respeita aos alunos, elas visam “desenvolver métodos de trabalho assentes na metodologia de projeto, aumentar a autonomia no processo de aprendizagem, estimular o trabalho cooperativo, favorecer a aplicação prática e integrada de conhecimentos, atitudes e capacidades ou a reflexão crítica sobre o meio natural e social envolventes”. Relativamente aos professores, estas áreas proporcionam-lhes aprendizagem, no sentido de lhes permitir “aprender a conceber planos de estudo e de trabalho, adequar as estratégias às finalidades pretendidas aos recursos disponíveis, gerir equipas de alunos ou de colegas e, sobretudo, desenvolver a capacidade de tomar decisões e de assumir as responsabilidades inerentes” (Costa, 2007, p. 20).

Acresce referir que foi ao nível das práticas e das culturas docentes que se pretendeu intervir. Muito embora a inovação por decreto não seja, certamente, a via mais favorável para introduzir a mudança desejada em termos de inovação pedagógica, podemos, neste contexto, falar na dicotomia “discursos e práticas”, entre o formal e o real (Costa, 1997), ou na oposição entre “autonomia decretada” e “autonomia construída”.

Resultante de uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação, Barroso (1996) afirma que essa alteração viabiliza a transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão (p. 2). Para além desta *autonomia decretada*, na opinião do autor, as escolas sempre desenvolveram formas autónomas de tomada de decisão, em diferentes domínios, que consubstanciam a denominada *autonomia construída*.

De referir, neste âmbito, a distinção feita por Lima (1996), entre “reforma- decreto”, no seu entendimento considerada a reforma enquanto esforço jurídico-normativo e “reforma-mudança, sendo certo que as reformas decretadas se confrontam com a mudança efetivamente construída e praticada no sistema educativo e nas escolas. Lima (p.42), considera que esta capacidade de inovação é importante em três vertentes:

- i) Enquanto desenvolvimento/operacionalização da própria “reforma-decreto” juridicamente formalizada, agora objeto de recontextualização.
- ii) Enquanto procura e desbravamento de novos caminhos, mais ou menos congruentes relativamente aos princípios normativos subjacentes às reformas antes instituídas.

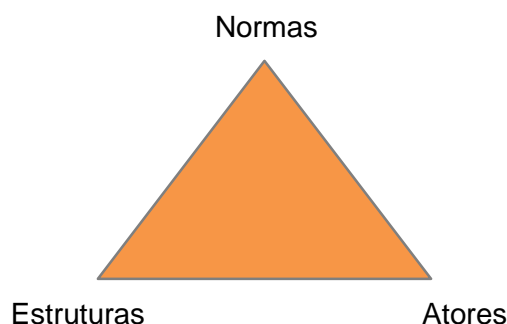
O jogo de interdependências entre o “dentro” e o “fora” em que os atores escolares se vêm envolvidos é considerado por Lima (2003) como uma relação de isomorfismo entre a *estrutura oficial ou formal* e a *estrutura informal reproduzida* nas escolas concretas, que sustenta a ideia de uma *cultura escolar*

Institucionalmente imposta e localmente reproduzida nas periferias escolares (p.295).

Da mesma forma, Arranca (2014) defende que é necessário estabelecer um equilíbrio entre a mudança imposta e a que tem origem nas dinâmicas internas da escola. Neste âmbito, refere haver dois aspetos muito importantes na abordagem aos conceitos de reforma, mudança e inovação:

- i) a necessidade de sair de uma “zona de conforto” para mudar, para inovar;
- ii) a necessidade de uma liderança distribuída e da constituição de comunidades de aprendizagem (p. 240).

Na abordagem do conceito de “cultura escolar” (quer numa perspetiva sincrónica, quer diacrónica), Barroso (2013) refere, na síntese, que os estudos sobre a escola deverão ter em linha de conta as três dimensões essenciais do processo de referenciação da cultura organizacional: as normas, as estruturas e os atores, o que pode ser representado pela figura seguinte:



**Figura 4: As três dimensões da cultura organizacional (Barroso, 2013)**

Nesta perspetiva, a construção do objeto de estudo e definição dos planos de análise tem implicações metodológicas alternando entre o nível macro (o plano das normas) e nível micro (o plano das estruturas e o plano da ação).

Por conseguinte, e não obstante termos de reconhecer que as incoerências entre o modelo legislado e as suas condições de execução proporcionam espaços de improvisação de soluções e de tomada de decisões, regidas por critérios de racionalidade

diferente, Barroso (2013) refere-se a esses espaços dizendo: Estes espaços de improvisação constituem um dos elementos fundamentais da produção de uma “cultura de escola” distintiva da “cultura escolar” veiculada pelo quadro formal-legal. Para este autor, dever-se-á ter em conta a alternância entre o nível macro e micro, o plano das normas, o plano das estruturas e o plano da ação.

São vários os autores que estabelecem diferenças entre mudança imposta e mudança voluntária e entre a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva da mudança. Nesta perspectiva, Messina (2001) salienta que a mudança imposta produz ambivalência e dificuldade para compartilhar o sentido da ação, e o pressuposto é que o sentido da mudança deve ser compartilhado pelo grupo que está participando (p.230). De entre os participantes, Fullan e Hargreaves (1999, citados por Messina, 2001) destacam quer o papel central dos educadores nos processos de mudança, quer dos professores. Em relação aos primeiros, propõem:

- a) que se expressem e escutem sua voz interior;
- b) que realizem a reflexão na ação (na, sobre e para a ação) e
- c) que desenvolvam uma mentalidade para assumir riscos.

No que respeita aos segundos, mencionam que têm sido ignorados quando devem ser considerados «especialistas» e devem ser formados para que:

- a) aprendam a trabalhar em condições de incerteza e de ansiedade e
- b) tenham confiança nas pessoas e nos processos.

Para Alarcão (2002, p. 219) “é a nível do pensamento colectivo e da compreensão do que deve ser, do que é e do como funciona a escola que será possível introduzir a mudança”.

Neste seguimento, Lima (1996) refere que a capacidade de inovação pedagógica é importante em pelo menos três vertentes:

- i) enquanto desdobramento possível e como desenvolvimento/operacionalização da própria reforma-decreto juridicamente formalizada;
- ii) enquanto procura e desbravamento de novos caminhos, mais ou menos congruentes relativamente aos princípios normativos subjacentes às reformas antes instituídas e,
- iii) finalmente, seja do ponto de vista dos atores educativos e das suas práticas, seja do ponto de vista das análises sociológicas das políticas

educativas, tem-se chamado à atenção para o papel da inovação enquanto tradução consistente de uma resistência ativa e criativa por parte dos atores (considerados periféricos) contra certas concepções, medidas e efeitos resultantes de opções políticas, mesmo quando bem intencionadas, mas que se revelam negativas, desajustadas ou socialmente injustas.

De acordo com este autor, a escola não é um mero *locus* de reprodução normativa, a escola é também um *locus* de produção, onde os atores afirmam os seus projetos e as suas capacidades estratégicas, produzindo orientações e regras nem sempre (e por vezes raramente) coincidentes com as regras formais-legais heteronimicamente definidas (p. 43). A este propósito, lança um apelo ao apoio de projetos de inovação, à procura de soluções criativas para problemas localmente identificados e ao exercício da tão falada autonomia das escolas. É com base nestas recomendações que Lima não hesita em afirmar que se deve admitir correr riscos e exigir que a administração encoraje estas iniciativas (1996. p. 41-43).

A concepção de Fullan e Hargreaves, (1999, citados por Messina, 2001), Stoll e Fink (1996), sobre a mudança dos sistemas educacionais, recai na mudança na escola e na criação de condições para alcançar "escolas eficazes", diferenciando etapas no processo, fatores decisivos, condições facilitadoras e obstáculos. Autores como Fullan (2000) e Elmore (1996) referem que o êxito da adoção de uma conceitualização da mudança «em larga escala» depende da cultura da escola, mais do que do sistema educacional. Nesta linha de pensamento, importa estabelecer uma relação direta entre cultura de colaboração e mudança educacional (citados por Messina, 2001). Da mesma forma, Messina (2001) enfatiza o carácter aberto da inovação, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados ao contexto no qual se insere. É com base nesta concepção que defende a inovação não como um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educativos.

Esta concepção também é partilhada por Oliveira e Courela (2013), num estudo que se centra na análise de três práticas inovadoras, implementadas por professores em diversos contextos escolares, níveis de escolaridade e disciplinas. Na primeira prática, a professora da disciplina de ciências introduziu um novo *design* de avaliação das aprendizagens numa turma do 7.º ano; na segunda, um conjunto de professores desenvolveu um projeto interdisciplinar numa turma do 8.º ano; na terceira, o professor utilizou, como recurso educativo mediador do processo de ensino-aprendizagem, uma

ferramenta tecnológica, a *Wiki*, na disciplina de português, com alunos do 6.º ano. Neste seguimento, as autoras afirmam (p.114) que a inovação implementada comportou as três componentes definidas por Fullan (2007): a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes.

Para Oliveira e Courela, nestes professores verifica-se não apenas uma vontade de refletir sobre as suas práticas, dialogando com os pares, como também, um compromisso com o seu trabalho. Muito embora manifestem disposição para inovar, os professores envolvidos salientam dois aspetos: o acréscimo de trabalho e, por vezes, o isolamento e a incompreensão nos seus contextos de trabalho.

Estas autoras consideram, como linha de ação, ser de extrema importância a divulgação do trabalho desenvolvido por professores inovadores, não só mediante a apresentação e discussão em diversos tipos de encontros (na própria escola e envolvendo escolas próximas), mas também na conceção e realização de ações de formação, baseadas nos seus estudos, junto de pares (p.113).

Na mesma esteira, Bolívar (2019a) menciona a escola como o epicentro de qualquer esforço de melhoria, enquanto contexto de formação e mudança. Assim, considera que o núcleo da mudança está circunscrito não ao nível micro, da sala de aula, nem macro das estruturas do sistema, mas ao nível intermédio, das condições organizacionais do estabelecimento escolar. Neste ponto, aborda alguns dos problemas com que as escolas se defrontam: i) programas curriculares inexplicáveis; ii) escassa autonomia das escolas pública; iii) divisão de conteúdos com pouca horizontalidade e transversalidade curricular; iv) uma avaliação educativa uniforme. Na sua opinião, isto permite que cada escola tome, dentro do quadro geral, as suas próprias opções curriculares, sendo capazes de ir além de uma combinação total ou parcial de disciplinas, pela alternância, ao longo do ano, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo, através do desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso ao desdobramento de turmas ou a outra organização.

Para Bolívar (p. 102), a autonomia *precisa de ser articulada* nas escolas e gerida por equipas diretivas. Isto obriga-nos a repensar a gestão da escola, como a estabelecemos, para que as equipas de gestão possam dar uma unidade de ação e coerência para garantir uma boa aprendizagem para todos os alunos, sem depender contingentemente do voluntarismo ou compromisso individual de cada professor. No entanto, numa gestão e autonomia curricular o Estado deve continuar a manter o seu papel regulador de educação para preservar — entre outros princípios — a igualdade e a equidade do serviço público de

educação. De qualquer forma, ao mesmo tempo, cabe-lhe exigir a responsabilidade pelos resultados, contabilizando a melhoria produzida.

Neste ponto, centramos a atenção em Hopkins (2007) que considera uma mais-valia no processo de melhoria um sistema de liderança com a figura de diretor e de outras lideranças intermédias (*headteachers, middle leaders*). Neste contexto, o desempenho dos líderes torna-se ainda mais bem-sucedido e são incentivados a identificar e a potenciar melhores práticas, investem em novas parcerias e em novos desafios.

Em suma, a partir de um paradigma de mudança "gerido" a partir de fora, é proposto caminhar para outro que capacite cada escola para mudar desde dentro. Neste contexto, Bolívar (2019a) salienta que sem tal capacidade interna, os esforços de inovação e a mudança acabarão por ser marginalizados. Em sua opinião, os melhores desenhos ou reformas da educação estão condenados a falhar se as escolas não estiverem capacitadas para levá-los a cabo, ou seja, atualmente, dentro da tradição de melhoria escolar (*school improvement*), entendemos a capacidade de melhoria da escola como a criação de condições e processos que permitem o desenvolvimento da escola.

### 3.1. *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*

A implementação do *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (PAFC) dos ensinos básico e secundário<sup>8</sup> fornece às escolas a possibilidade de ensaiar formas alternativas de organização curricular. Todavia, convém não esquecer que para que as escolas possam melhorar os seus processos de ensino e aprendizagem, as opções curriculares deverão ter em conta mudanças substanciais nos modos de fazer aprender, o que implica uma alteração nas dinâmicas de trabalho docente e nas práticas pedagógicas. Um outro aspeto a considerar é o de que a escola democrática não pode ser igual para todos, porque todos são diferentes e necessitam de respostas diferenciadas. Assim, e para que não haja apenas igualdade de acesso, mas também igualdade de sucesso, é necessário garantir uma pedagogia da diferenciação, que passe pela diversificação de metodologias, estratégias e interações na sala de aula. Neste contexto, adotam-se práticas pedagógicas assentes em metodologias ativas de aprendizagem, tais como o trabalho de projeto, o trabalho prático experimental e as atividades cooperativas de aprendizagem.

---

<sup>8</sup> Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho.

Certo é que a redefinição do currículo dos ensinos básico e secundário foi iniciada com a construção de um referencial assente na definição de um *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e das *Aprendizagens Essenciais* (2018). Para cada ano de escolaridade, área disciplinar e disciplina, as *Aprendizagens Essenciais* constituem-se como uma orientação de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem.

No que respeita aos princípios do *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*, eles são claros quanto à prioridade de conferir às escolas a possibilidade de participarem no desenvolvimento curricular, numa perspetiva de coautoria curricular. Esta participação implica não só definir prioridades na apropriação contextualizada do currículo, mas também assumir a diversidade para encontrar soluções que se adequem ao respetivo projeto educativo.

Recordamos, neste âmbito, os discursos produzidos por pedagogos, aos quais foi feita referência na introdução deste estudo. Segundo Piaget e Inhelder (1993), a dinâmica de um projeto educacional constrói-se em função da criança, das suas necessidades e interesses. Assim sendo, deve ser dada particular atenção às especificidades cognitivas e culturais dos alunos, tal como a seguir se refere:

Começando por abordar os discursos produzidos pelos pedagogos do «Movimento da Educação Nova» constata-se que este é, possivelmente, o campo onde a gestão diferenciada do currículo se explica mais pelo reconhecimento das singularidades cognitivas e culturais dos alunos do que pelo reconhecimento das singularidades epistemológicas da relação que se estabelece entre estes e o saber (Cosme e Trindade, 2012, p. 66)

Neste contexto, a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que estabelece as atuais orientações curriculares para os ensinos básico e secundário, reforça a política de flexibilidade curricular. No artigo 3.º pode ler-se:

c) “Autonomia e flexibilidade curricular”, a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Para Lima (2020), no *plano das orientações para a ação*, o governo lançou às escolas um desafio não apenas em termos políticos e legislativos, mas, aparentemente, também em termos de concretização efetiva no *plano da ação organizacional*.

Lima interroga-se acerca dos seguintes aspetos relativos à autonomia e flexibilidade recentemente decretadas:

- i) Até que ponto, e com limites, é possível a flexibilidade curricular num contexto historicamente marcado pela centralização do currículo?
- ii) Por que razões necessitaria um currículo canónico, sobre o qual são edificados os exames nacionais, de ser localmente enriquecido?
- iii) Será que as alternativas, os complementos, os enriquecimentos e as adaptações localizadas não serão cruciais exatamente para não ter de se alterar o currículo, para não ter de aceitar um currículo *lato sensu*, capaz de melhor recobrir as experiências de vida e as culturas e subculturas nas escolas? (pp. 183, 184).

Na sua opinião, verifica-se a necessidade de estudar empiricamente o plano da ação organizacional, partindo do pressuposto de que a escola não é apenas um lócus de reprodução normativa. É também, um lócus de produção de orientações e de regras, por vezes em rutura, além ou aquém, face àquilo que foi juridicamente estabelecido (p. 186). A este propósito, defende não ser plausível uma realização da autonomia e flexibilidade curricular, sem mudanças importantes no plano mais lato da autonomia das escolas, no que respeita à autonomia pedagógica e avaliativa.

Por outras palavras, a autonomia curricular não pode ser confundida com autonomia de gestão curricular, pois a primeira é uma autonomia também de conceção, em coautoria legítima com o poder central, implicando decisões relativas aos fins e objetivos da educação escolar e, necessariamente, à avaliação. A segunda, atenta nos meios, na execução e operacionalização mais contextualizadas do currículo central, é comandada pela primeira, não apenas em termos teóricos, mas também políticos.

Segundo Lima, para ampliar e reforçar a autonomia democrática das escolas e do seu governo, dos professores e dos alunos, será necessário:

- a) Romper com a autonomia heterogovernada e com a direção atópica das escolas, construindo um sistema escolar policêntrico que inclua o poder local nesse exercício de coautoria, desde que isso não constitua uma dupla tutela sobre as escolas ou a redobrada subordinação destas.



b) Estudar empiricamente até que ponto os educadores profissionais e os órgãos escolares serão capazes de levar a sério o desafio governamental (p. 188).

Ao abordar as possibilidades que a autonomia curricular abre, Bolívar (2019b) afirma que esta pode aumentar a capacidade das escolas e dos líderes escolares para se desenvolverem e responderem melhor às exigências do seu ambiente. Como tal, pode ser um fator de inovação que permite a cada escola o desenvolvimento organizacional e a capacidade interna de melhoria, ao ser capaz de responder — à sua própria maneira — às peculiaridades da sua escola. A escola tem, portanto, o poder de decidir que conteúdo curricular implementa, de acordo com os interesses e necessidades dos seus alunos e o seu contexto.

Por conseguinte, e situando-nos nesta perspetiva de análise, a autonomia curricular está, portanto, inscrita neste quadro de tomar os professores como profissionais e as escolas como organizações ativas e protagonistas na conceção e desenvolvimento do currículo. Daí o esforço que deve ser feito por todos para reforçar o profissionalismo dos professores, renovando as práticas pedagógicas, para que possamos responder melhor às exigências atuais dos nossos alunos e assegurar que todos eles atinjam os perfis de saída determinados para cada nível de escolaridade.

Para Bolívar (2019b), o alargamento do profissionalismo reúne várias tradições de renovação pedagógica: professores como investigadores; trabalho colaborativo; inovação centrada na escola; e formação de professores no seu próprio contexto de trabalho, procurando capacitar os professores e envolvê-los na mudança. A este propósito, refere as oportunidades para os professores inovarem, ou seja, experimentarem novas metodologias de intervenção pedagógica que lhes permitam renovar a sua prática. Isto abre um espaço para o desenvolvimento profissional, onde é possível tomarem as suas próprias iniciativas para responder melhor e à sua maneira às exigências dos seus alunos.

Interessa lembrar as dinâmicas pedagógicas a implementar, elencadas no artigo 21.º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho:

1- Nas dinâmicas de trabalho pedagógico deve desenvolver-se trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, operacionalizado preferencialmente por equipas educativas que acompanham turmas ou grupos de alunos. (...)

4 - Na ação educativa deve ainda ser assegurado o envolvimento dos alunos, com enfoque na intervenção cívica, privilegiando a livre iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural.

No enquadramento deste normativo, as práticas de sala de aula deverão ser direcionadas para a capacitação dos alunos com competências que lhes permitam enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada em permanente mudança. Assim sendo, questionamo-nos sobre qual deverá ser o atual objetivo da Escola portuguesa. Estamos cientes de que o seu objetivo será formar cidadãos inovadores, criadores e autónomos, capazes de pensar criticamente e de encontrar soluções para os problemas com que se deparam, preparando-os, simultaneamente, para um mundo global que valoriza a ação autónoma e a diferença.

Na edição especial do NOESIS (2018), da Direção Geral de Educação, são dados a conhecer projetos de implementação do PAFC que possam ser inspiradores e são, igualmente, apresentados alguns dos desafios apontados por várias escolas. De um conjunto de dezoito divulgações do trabalho realizado, bem como das metodologias postas em prática, partilhamos três.

Começamos pelo *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular — a oportunidade para um rumo diferente*, do Agrupamento de Escolas de Esgueira, Aveiro. Este projeto utilizou a seguinte metodologia de trabalho: cruzou os objetivos do PAFC com o Projeto Educativo e com o Plano de Ação Estratégico, envolveu os professores, o conselho geral, procedeu às opções organizacionais, curriculares e estratégicas e integrou alunos do 1.º e do 5.º ano de escolaridade. No 1.º ano, as disciplinas que deram origem ao DAC foram Português, Estudo do Meio e Expressões; no 5.º ano, Português, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal e Educação Tecnológica.

No final da implementação do projeto, os professores participantes nos DAC identificaram os seguintes aspetos positivos:

- i) a interdisciplinaridade.
- ii) a transdisciplinaridade.
- iii) a reintrodução, nas salas de aula, de novas metodologias pedagógicas que possibilitam aos alunos participar em estratégias de ensino mais motivadoras para a aprendizagem e experienciar a dinâmica do trabalho de projeto e de grupo, desenvolvendo a sua criatividade e a sua autonomia.

Relativamente aos constrangimentos sentidos e às questões desafiantes, os professores destacam:

- i) as dificuldades na realização da interdisciplinaridade, sobretudo nas disciplinas que não estão presentes no DAC;
- ii) a dificuldade em abandonar rotinas que parecem transmitir segurança aos professores, mas que obstam à desorganização de turmas, à reorganização de espaços e de tempos letivos;
- iii) a necessidade de assumir a avaliação segundo uma perspetiva verdadeiramente formativa, que envolva os alunos no ensino aprendizagem, tornando-os responsáveis e autónomos e construtores do seu próprio conhecimento;
- iv) a mudança, otimizando os recursos existentes, nem sempre os ideais.

Passamos, de seguida, ao *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular na escola do futuro EBI Francisco Ferreira Drummond*. Nesta escola foi implementado o trabalho de projeto, seguindo o modelo *Project Based Learning* (PBL) — aprendizagem baseada em projetos. Esta nova abordagem permitirá aos alunos incrementar as competências necessárias ao desenvolvimento pleno de um cidadão do mundo, como o pensamento crítico, a criatividade, a cooperação, a capacidade de auto e heteroavaliação, de envolvimento e de compromisso.

Em termos de metodologia de trabalho, houve a preocupação de criar equipas pedagógicas comuns às turmas envolvidas no PAFC, por ano de escolaridade, tendo em vista o trabalho colaborativo e a articulação curricular. Em termos organizacionais, foram criados DAC, em que os horários fossem compatíveis para o desenvolvimento de atividades de carácter interdisciplinar. As atividades planificadas pelas equipas tiveram em conta a necessidade de envolver os alunos na tomada de decisões e o objetivo de promover a cidadania europeia destes, através de Projetos da Rede de Escolas UNESCO, como o *Sandwatch*, no 7.º ano, e da plataforma *E-Twinning*, no 1.º ano, facilitando, assim, o desenvolvimento das aprendizagens definidas para estes anos de escolaridade.

Por último, apresentamos o projeto da Escola Secundária de Loulé, na qual se leciona apenas o ensino secundário, o que torna o trabalho curricular dos conteúdos objeto de avaliação externa uma das grandes preocupações, sobretudo nos cursos científico-humanísticos. Por uma questão de equidade, foram integradas no PAFC todas as turmas de 10.º ano (cursos científico-humanísticos e profissionais).

No que respeita à metodologia de trabalho, foram construídos projetos curriculares de turma com carga letiva definida por disciplina e com a participação de todas as disciplinas. O projeto curricular de turma pretendia envolver os alunos numa perspetiva de

intervenção que se estende para além da sala de aula e até mesmo da escola. Tendo em vista a avaliação e o acesso ao ensino superior, coube aos docentes lecionar as aprendizagens essenciais para o nível de ensino em questão.

Em síntese, o desenvolvimento de projetos desta natureza não só tem em conta a inovação pedagógica, como também suscita um conjunto de questões desafiantes, subjacentes ao PAFC. O seu sucesso dependerá da colaboração entre docentes de diferentes áreas disciplinares, da interdisciplinaridade no desenvolvimento de projetos centrados nos alunos e no empenho de todos.

Cabral e Alves (2018) abordam o desenvolvimento de projetos de autonomia e articulação curricular com prevalência de atividades indutoras de uma autonomia responsável e fomentadoras de competências de nível elevado nos alunos. Simultaneamente, essas atividades proporcionam aos professores a gestão do currículo de forma holística, flexível e contextualizada.

De referir que as atividades de grupo implementadas facultaram aos alunos, não apenas a possibilidade de observar, questionar, pesquisar e partilhar ideias e saberes, mas também permitiram, essencialmente, cultivar as capacidades de cooperação, resolução de conflitos, empatia, aprendizagem autónoma, análise e pensamento crítico, assim como atitudes de respeito pelo outro e de eficácia pessoal.

A participação e o envolvimento dos pais, responsáveis pela motivação fornecida aos seus educandos, no apoio à concretização de pesquisas, realizadas por iniciativa dos alunos, mereceu a preocupação das autoras em dar relevância à díade escola-família.

Segundo Cabral e Alves (2018), a implementação de projetos de autonomia e articulação curricular contraria a tradicional visão do aluno que passivamente recebe os conteúdos lecionados (os quais facilmente poderão vir a ser esquecidos), para ir ao encontro de uma visão do aluno que possui competências reconhecidas como essenciais para a inserção no mundo ativo e/ou que lhe confirmam a possibilidade de continuar a aprender continuamente ao longo da vida.

No que à articulação vertical diz respeito, as conclusões retiradas por estes autores foram muito positivas, atendendo a que estiveram subjacentes estratégias capazes de intensificar laços pessoais entre os alunos, de os tornar mais eloquentes, participativos, intelectualmente curiosos e implicados no seu processo de aprendizagem (p.67). O enriquecedor ambiente de aprendizagem experienciado por todos enfatizou a importância da articulação vertical enquanto potenciadora de competências no âmbito dos domínios de desenvolvimento pessoal e autonomia, relacionamento interpessoal, pensamento crítico e pensamento criativo.

Na avaliação global do projeto, Cabral e Alves destacam as principais conclusões retiradas das entrevistas realizadas a vários intervenientes. Deste conjunto, destacamos a da Diretora Pedagógica pela sua abrangência em termos de perspetiva global acerca do projeto:

- i) Os horários foram reajustados, possibilitando, assim, a coadjuvação e colaboração dos professores;
- ii) Existiu uma grande preocupação, inicial, em esclarecer os professores sobre os princípios orientadores do projeto e a sua articulação com o referencial «Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória»;
- iii) Houve um acompanhamento, regular, na conceção e implementação do projeto, ao longo do ano letivo;
- iv) Os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver competências ao nível da linguagem nas suas diferentes dimensões, de promover a oralidade, de valorizar um património cultural existente expresso através da língua de um povo, permitindo, também, níveis de cognição superiores;
- v) No caso dos professores, existiu a mudança de um paradigma no que respeita ao trabalho docente (um professor criador, pensante e colaborante);
- vi) Os alunos mostraram-se, sempre, totalmente envolvidos e motivados;
- vii) O projeto contribuiu, também, para motivar para a aprendizagem da leitura e da escrita, além do desenvolvimento de várias literacias, nomeadamente sociais e comunicacionais (p. 68).

Globalmente, podemos referir que o desenvolvimento de projetos desta natureza, não só tem em conta a inovação pedagógica, como também suscita um conjunto de questões desafiantes subjacentes ao PAFC. O seu sucesso dependerá da colaboração entre docentes de diferentes áreas disciplinares, da interdisciplinaridade no desenvolvimento de projetos centrados nos alunos e no empenho de todos.

### *3.2. Projetos europeus de línguas*

De que forma os professores de línguas concebem as dinâmicas de interação profissional que têm lugar nos seus contextos de trabalho? De que forma pensam uma educação em línguas baseada em projetos partilhados de educação plurilingue? Estas questões foram levantadas no contexto de um estudo realizado na Universidade de Aveiro por Silva, Pinho e Andrade (2016, p.201-222), que diz respeito à epistemologia do trabalho

colaborativo docente e aos desafios que determinadas formas de colaboração podem enfrentar, tendo em conta a presente organização escolar portuguesa.

Auscultadas as coordenadoras de línguas das instituições inquiridas, observou-se, nos seus discursos, quatro tendências que passamos a enunciar:

- (i) as conceções sobre atividades colaborativas conferem destaque a planificações conjuntas, a circulação de materiais e métodos e à organização de eventos extralectivos;
- (ii) os espaços ocupados pelas dinâmicas consideradas colaborativas são os espaços formais de reuniões e outros fora da sala de aula;
- (iii) as interações profissionais tendem a ocorrer entre docentes de uma mesma língua e de um mesmo nível de ensino;
- (iv) a existência de um trabalho colaborativo institucionalizado, previamente decretado, que confirma uma visão fragmentada da educação em línguas nas escolas.

Lançado o desafio às professoras de pensarem em projetos a serem dinamizados nos respetivos contextos de trabalho, estas dividiram-se em grupos disciplinares mistos. A análise dos textos das propostas destacou:

- i) a falta de articulação entre as línguas ensinadas na escola;
- ii) o isolamento dos professores;
- iii) a existência de práticas corporativas que desincentivam a emergência de novas perspetivas;
- iv) a necessidade de oferecer formação em línguas (além do português funcional) para crianças com necessidades educativas especiais;
- v) a necessidade de evidenciar o papel da escola na (des)construção de representações sobre línguas/sujeitos/contextos;
- vi) a necessidade de diversificar as línguas ensinadas nas escolas.

Na globalidade, as atividades apresentadas nos projetos, ora envolveram outros departamentos curriculares, ora a escola como um todo e a comunidade alargada. Os objetivos traçados incidiram quer sobre tentativas de fomentar dinâmicas entre as diferentes línguas, quer sobre uma maior interação entre os professores dos departamentos de línguas e entres outros docentes das escolas.

Em suma, as respostas ao desafio lançado desnudaram:

- i) a concertação entre professores restrita à planificação, cabendo a cada professor de línguas uma realização nas suas aulas e com os seus alunos;
- ii) um desenvolvimento de projetos multi/plurilingues, possível apenas em espaços e tempos extraletivos e/ou pontuais.

A questão da abordagem do currículo e da didática de línguas sob uma perspetiva transfronteiriça, segundo Silva (2016, p. 46), surgiu como eixo de coordenação entre os professores de línguas, na base de um diálogo entre as línguas ensinadas na escola. Como plano de fundo dessa dupla articulação (profissional e curricular) estava o desenvolvimento de projetos partilhados de educação em línguas (à luz dos princípios de uma educação plurilingue e para o plurilinguismo).

O programa de intervenção pedagógica descrito e analisado na presente tese reflete práticas e interações que, estando interligadas com os currículos das várias disciplinas e sendo também discutidas dentro da sala de aula, decorreram fora deste contexto. Como se poderá observar no Capítulo 4, o sentido de “dinâmicas” — do grego *dýnamis*, «força» — foi consubstanciado pela preparação sistemática e regular no tempo, determinando o desenvolvimento e evolução de diversas atividades que culminaram em ateliês linguísticos, concurso plurilingue e feira medieval, ou seja, em dinâmicas plurilingues e interculturais concretas. Porém, todas estas atividades significaram modos de trabalho específicos operacionalizados por grupos de pessoas que foram além das díades mais habituais no contexto escolar — professor-professor, aluno-professor e aluno-aluno —, envolvendo também as famílias, assistentes operacionais, bem como os coordenadores de departamento, de áreas disciplinares e da biblioteca.

O contributo desta investigação residirá, assim, numa tomada de consciência crítica quer dos processos que viabilizaram dinâmicas plurilingues e interculturais em contexto escolar, quer da construção de memórias orientadas para a diversidade linguística e cultural, privilegiando a iniciativa e a responsabilidade cívica.

## Capítulo 3. Contextualização do estudo e metodologia de investigação

O objetivo da metodologia é ajudar-nos a compreender, no sentido mais amplo do termo, não só os resultados, mas o próprio processo em si.

(Coutinho, 2011, p. 23).

### Introdução

Tendo exposto, nos capítulos anteriores, o quadro teórico no qual se encontra ancorado o projeto de investigação, passamos a apresentar e a fundamentar o projeto de intervenção pedagógica de natureza exploratória que levámos a cabo e a metodologia de recolha e análise de dados.

Neste capítulo, numa primeira parte, no âmbito da contextualização do estudo, fazemos uma sucinta caracterização do Agrupamento de Escolas da Região Centro, distrito de Coimbra, onde foi desenvolvido o projeto, baseada na observação dos aspetos sociodemográficos; da população residente no concelho, segundo o nível de instrução frequentado; à população escolar – discentes; à oferta educativa, bem como às orientações do Projeto Educativo. As informações constantes das imagens e tabelas apresentadas reportam-se à data da implementação deste projeto (2014-2016). Seguidamente, abordamos, numa narrativa retrospectiva, os antecedentes da participação e a participação no Projeto Europeu MIRIADI.

Numa segunda parte, começamos por justificar as orientações metodológicas que selecionámos e que nos parecem mais adequadas à nossa investigação de natureza qualitativo-interpretativa (Amado, 2014).

Uma vez que o principal enfoque deste estudo é compreender o impacto de um programa de intervenção centrado em dinâmicas plurilingues num agrupamento de escolas, ao nível da sensibilização à diversidade linguística e cultural e do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos alunos; dos professores e da instituição, concebemos, desenvolvemos e avaliamos um estudo de caso de cariz exploratório, ao longo de dois anos letivos (2014 a 2016), em contexto escolar, de forma colaborativa, com diversos professores de línguas (cerca de 20) e respetivos alunos do 2.º, 3.º ciclos e do ensino secundário (cerca de 230), bem como de professores (4) e alunos do 1.º ciclo (60). Solicitámos também a colaboração de professores de outras áreas disciplinares,



nomeadamente de História, da coordenadora do departamento de línguas, assim como dos seguintes órgãos de gestão intermédia: coordenadores de área disciplinar das línguas e coordenadora da biblioteca escolar. Contámos ainda com a colaboração de parceiros nacionais e internacionais envolvidos no Projeto MIRIADI (Título do projeto: *Mutualisation et Innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance* – LOT 7 – Insertion Curriculaire de l' IC), em que a escola participou: Universidade de Aveiro; Universidade Lumière Lyon 2; Universidade Stendhal Grenoble III; Liceu linguístico “Giovanni Falcone”.

Posteriormente, numa terceira parte, expomos os métodos de recolha de dados que resultam na aplicação de inquéritos por questionário (cf. Anexos 1 a 3) e por entrevista (cf. Anexos 4 e 5), *focus-group*, com a participação de alunos (cf. Anexo 6) e de professores (cf. Anexo 7), por forma a fazer o levantamento de fatores facilitadores e limitadores da implementação de projetos europeus nas escolas e avaliar um projeto de intervenção educativa, a partir de dinâmicas plurilingues e interculturais.

Sucintamente, enunciamos os procedimentos tidos em conta ao longo da realização deste trabalho, de modo a assegurar a confiabilidade do estudo, bem como os cuidados que tivemos em consideração pelo facto de a nossa investigação se centrar num trabalho com crianças e adolescentes.

Terminamos este capítulo com a apresentação da metodologia investigativa, referindo a constituição do *corpus*, os métodos de análise: análise estatística descritiva simples para os dados quantitativos (relativos às questões fechadas dos inquéritos por questionário, aplicados aos alunos e professores participantes, após a dinamização dos Ateliês Linguísticos e do Concurso Plurilingue) e análise de conteúdo (para as respostas abertas quer aos inquéritos por questionário, quer por entrevista e às duas sessões de *focus group* aos alunos e aos professores e representante dos encarregados de educação) e, por último, o instrumento de análise com as respetivas categorias.

Na secção que segue, passamos à descrição de percursos, começando pela caracterização do Agrupamento de Escolas, no qual foi implementado o nosso projeto, para, depois, apresentarmos os antecedentes da participação e a participação no Projeto Europeu MIRIADI.

## 1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Babel<sup>9</sup>

### *Situação geográfica*

O Agrupamento de Escolas encontra-se inserido num concelho que pertence à Região Centro, mais concretamente, ao distrito de Coimbra.

O património cultural material e imaterial da Região Centro, que abrange o território dos Castelos do Mondego, é composto não só por monumentos, mas também por lendas, crenças e saberes ancestrais. Enquanto testemunho da história comum e local, este património merece ser dado a conhecer pelo seu carácter identitário.

De referir que a diversidade social e cultural do distrito em que se encontra enquadrado o agrupamento, tem contribuído também para a riqueza desse património. Os dados constantes dos relatórios anuais da população estrangeira residente no distrito de Coimbra (relatórios de Imigração, Fronteiras e Asilo, do Portal da Estatística do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras) atestam que, de 2014 a 2016, a população estrangeira residente é oriunda de quatro nacionalidades mais representativas que passamos a apresentar: Brasil, Ucrânia, Reino Unido e Roménia.

A estrutura destas quatro nacionalidades permanece idêntica de 2014 a 2016, respetivamente: o Brasil, com um total de 3174 residentes em 2014, regista um crescimento progressivo do número de homens e mulheres residentes, correspondente a um total de 3418, em 2016. A Ucrânia, que em 2014 apresentava um total de 1170 residentes, em 2016 regista um decréscimo de 180. O Reino Unido, à semelhança do Brasil, apresenta um crescimento progressivo e acentuado do número de residentes, passando de 738, em 2014 para 1133, em 2016. A Roménia manteve a mesma tendência de descida da Ucrânia, apresentando um total de 480 residentes, em 2014 e de 423, em 2016. De salientar que, destas quatro nacionalidades, o Brasil e o Reino Unido foram as que registaram um aumento do número de residentes em Portugal.

### *Aspetos sociodemográficos*

Criado em 2006, o Agrupamento distingue-se por ser um dos maiores da região centro e do país, devido à integração sucessiva de um elevado número de estabelecimentos de ensino público. Abarca escolas desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário, agregando 26 escolas do concelho, sendo que apenas uma delas é de 3.º ciclo

---

<sup>9</sup> *Babel* é o nome fictício atribuído ao Agrupamento de Escolas com o intuito de preservar o anonimato.

e Ensino Secundário. Demograficamente, e seguindo a tendência nacional, o concelho apresenta um acentuado envelhecimento da população com decréscimo da natalidade.

A análise dos dados etários obtidos a partir do Censos 2011 e dos dados mais recentes de 2012 mostra-nos o envelhecimento da população do concelho. Contudo, nota-se uma ligeira inversão de tendência no grupo de 15-24 anos e o grupo etário dos 25 aos 65 anos (adultos) continua a ser predominante (*Carta educativa do concelho*, 2006; INE, 2011; INE, 2013).

Neste contexto importa referir a escolarização/formação da população residente, evidenciando o nível de instrução e a qualificação académica, as taxas de sucesso escolar/aproveitamento e a de insucesso/não aproveitamento. Os dados patentes nos Censos de 2011 mostram-nos um concelho com grandes lacunas de educação/formação, realçando-se a ainda elevada taxa de analfabetismo da população adulta (10,3%) (INE, 2011). Esta verificação não invalida, contudo, o reconhecimento do progresso assinalável conseguido nos últimos dez anos, com aumento da percentagem da população detentora de habilitações ao nível do 3.º ciclo, ensino secundário, ensino médio e ensino superior, que passa de 30,6% (2001) para 43,0%, em 2011.

Podemos ainda utilizar dados complementares que nos permitam obter uma imagem mais completa do concelho. Assim, quando analisamos dados relativos a taxas brutas de pré-escolarização e escolarização, verificamos que os valores encontrados ultrapassam, inclusivamente, a totalidade da população concelhia em idade de frequência dos diferentes níveis de ensino, o que indicia uma oferta educativa bastante completa e diversificada e, por isso, com capacidade de atração de populações dos concelhos vizinhos.

Estes dados mostram-nos um concelho com estabelecimentos de ensino que conseguem atrair crianças e jovens para além da área geográfica, pela qualidade do serviço prestado, tornando-se agora mais premente manter uma preocupação centrada na melhoria dos seus resultados escolares, na adequação das ofertas educativas aos perfis e capacidades dos jovens e na aposta em serviços de excelência para todos os que frequentam o Agrupamento.

#### *População escolar – discentes*

Relativamente à comunidade discente, o Agrupamento acolhe 1486 alunos, sendo que cerca de metade se encontra na Escola 3/Secundária.

É também de realçar uma diminuição no número de alunos, principalmente no pré-escolar e no 2.º ciclo, com decréscimos de cerca de 20% em 4 anos, e um aumento no

número de alunos que optam pelos cursos tecnológicos e profissionais. Relativamente à formação de adultos, com o final da *Iniciativa Novas Oportunidades* e o encerramento do Centro Novas Oportunidades, quase desapareceu da realidade do Agrupamento, com uma redução de 95% face a 2010/2011.

#### *Oferta educativa*

No que concerne à oferta educativa, desde a sua criação, o Agrupamento tem procurado responder à baixa escolaridade e baixa qualificação académica da maioria da população adulta e, simultaneamente, às necessidades das crianças e jovens em idade escolar, através do combate ao abandono e insucesso escolares, à indisciplina e à falta de envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.

É neste contexto que se percebe a enorme diversidade de ofertas formativas que foram desenvolvidas ao longo dos últimos 4 anos.

Tendo em conta esta diversidade de público e os problemas da comunidade educativa, o Agrupamento tem procurado diversificar a sua oferta formativa. Deste modo, não se circunscreveu ao ensino direcionado para o prosseguimento de estudos e apostou nos cursos de dupla certificação, quer de nível básico (cursos de educação e formação – CEF e cursos de educação e formação de adultos – EFA), quer de nível secundário (cursos tecnológicos, cursos profissionais e cursos de educação e formação de adultos – EFA), que permitem uma rápida integração dos jovens no mercado de trabalho e proporcionam certificação profissional ao público adulto.

Foi nesta linha de pensamento que foram protocolados cursos de especialização tecnológica — nível 4, com o Instituto Politécnico de Leiria, e cursos de aprendizagem — nível 4, com o Instituto de Emprego e Formação Profissional. Foi também fundada a Universidade Sénior *Cultur'Árias*, núcleo de aprendizagem informal para o público adulto. Há, ainda, a referir o estabelecimento de parcerias com entidades locais promovendo, assim, a cooperação e a ligação do Agrupamento com a sociedade.

Ainda, dentro da grande aposta em atividades que visam a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens promovidas pelos vários departamentos curriculares, o Agrupamento apresenta a ocupação plena dos tempos escolares com a criação de salas de estudo e de estratégias/atividades de recuperação e de reforço curricular em contexto de sala de aula. Os alunos dispõem, também, de variados projetos e clubes que privilegiam a formação pessoal e social: Clube de Alemão, Clube Art'e Vícios, Clube de Francês, Clube Experimenta Ciência, Clube de Inglês, Clube Europeu, Espaço J, Desporto Escolar e Jornal Escolar, entre outros *A Educação para a Saúde* e *A Educação Sexual* é um projeto

desenvolvido no âmbito do plano de trabalho de cada turma, em colaboração com o Espaço J/Educação para a Saúde.

Em vigor, a partir do ano letivo de 2015/16, os alunos do 1.º ciclo (3.º e 4.º anos de escolaridade) no seu currículo possuem uma carga horária semanal de duas horas de Inglês.

No 2.º ciclo existe a Oferta Complementar, uma disciplina anual com a designação de *Educação Artística*; que contempla, em cada período, uma das seguintes áreas: arte dramática; arte plástica e arte musical.

No 3.º ciclo, a Oferta Complementar, também ela anual, com a designação de *Educação para a Cidadania*, é uma área disciplinar constituída por três Módulos lecionados um por cada período letivo. No caso da Educação para a Cidadania, no 7.º ano de escolaridade, é constituída pelos Módulos: Educação para a Igualdade de Género; Educação para a Convivência Social; Educação para a Mediação. Ainda neste ciclo de ensino existe a disciplina de Oferta de Escola, *Educação Artística* que prossegue os princípios já enunciados para a disciplina homónima do 2.º ciclo, assim como a sua operacionalização.

No que respeita o ensino das línguas estrangeiras, são lecionadas, no Agrupamento, três (Inglês, Francês e Espanhol) das quatro línguas oferecidas pelo sistema de ensino português, havendo professores habilitados para lecionar Alemão, Latim e Grego.

A disciplina de Inglês é lecionada, no 2.º ciclo, a 9 turmas (4 do 5.º ano e 5 do 6.º ano); no 3.º ciclo a 11 turmas do ensino regular (4 do 7.º ano, 4 do 8.º ano e 3 do 9.º ano) e à única turma do 2.º vocacional. No ensino secundário, 9 das 11 turmas existentes têm Inglês (4 do 10.º ano, sendo que duas são do ensino regular e duas de cursos profissionais e 3 do 11.º ano, das quais uma é do curso profissional). Esta disciplina também é lecionada a 2 turmas do 12.º ano).

A disciplina de Francês é lecionada a 9 das 11 turmas do 3.º ciclo (3 no 7.º ano; 4 no 8.º ano e 2 no 9.º ano) e à turma do 2.º vocacional.

No ensino básico, a disciplina de Espanhol é lecionada a 1 turma do 7.º ano e a 2 turmas do 9.º ano. No ensino secundário, a 2 turmas do 10.º ano (uma do Curso Profissional de Mecânica e outra do Curso Profissional de Restaurante e Bar) e à turma do 11.º ano do Curso Profissional de Mecânica).

### **Orientações do projeto educativo**

A partir dos problemas mais prementes identificados no Agrupamento, a saber: I –

Ensino e aprendizagem; II – Organização e gestão escolar; III – Supervisão e autorregulação, foram definidas e aprovadas pelo Conselho Geral, em 2014, as seguintes áreas de intervenção/metaspiano de ação para:

## **I – ENSINO E APRENDIZAGEM<sup>10</sup>**

A. Promoção do sucesso educativo/formativo e do desenvolvimento integral dos alunos.

### **Plano de ação**

Promover o espírito de cidadania europeia.

Educar para a tolerância e para o respeito pela diversidade linguística e cultural.

Promover uma cultura de cooperação entre docentes, através da articulação curricular, da partilha de experiências e de materiais didáticos.

B. Valorização da interdependência e transversalidade dos conhecimentos.

### **Plano de ação**

Otimizar, ao nível das várias estruturas educativas, a sequencialidade entre os diferentes níveis de ensino do Agrupamento.

Promover, no âmbito dos diferentes grupos de trabalho e dos departamentos curriculares, uma cultura de reflexão, de análise e de partilha de experiências pedagógicas.

## **II – SUPERVISÃO E AUTORREGULAÇÃO<sup>11</sup>**

A. Promoção de uma cultura de avaliação e de rigor.

### **Plano de ação**

Reforçar no Agrupamento a prática de reflexão sobre os dados da avaliação externa como orientadores da intervenção pedagógica – educativa.

Desenvolver estratégias de melhoria decorrentes do processo de avaliação interna e externa.

Dar continuidade à prática de reflexão, de investigação, de partilha e de abertura, nomeadamente na elaboração de planificações e de instrumentos de trabalho, na seleção de materiais e de técnicas de lecionação, na resolução conjunta de dificuldades e de problemas de carácter científico e/ou pedagógico, com particular expressão no trabalho de assessoria em contexto de sala de aula.

No âmbito da concretização das orientações/princípios de ação surge uma panóplia de percursos de formação de professores e alunos, que motivaram um conjunto de experiências didáticas inovadoras, levadas a cabo no Agrupamento, construídas por diferentes atores sociais em trabalho colaborativo e cujos contextos passamos a enunciar: a Formação Galapro — formação de professores; a Formação Galanet — formação de alunos e o Projeto *eTwinning* – formação de alunos.

Segue-se, conforme referido na introdução deste capítulo, a descrição dos antecedentes da participação no Projeto Europeu MIRIADI e a apresentação das dinâmicas plurilingues e interculturais implementadas, no âmbito da participação no Projeto Europeu.

---

<sup>10</sup> Projeto Educativo do Agrupamento 2014/2017 (p. 60)

<sup>11</sup> Projeto Educativo do Agrupamento 2014/2017 (p. 70)

## 2. Projeto Europeu MIRIADI: na primeira pessoa do singular e na terceira pessoa do plural

### Antecedentes da participação: uma perspetiva na primeira pessoa do singular

#### *A Formação Galapro – formação de professores*

No quadro da inscrição da investigadora, professora de língua materna (LM), cumulativamente de línguas estrangeiras (LE) e de Área de Projeto, do Agrupamento, no Mestrado em Ensino e Didática das Línguas, da Universidade de Aveiro, surgiu o primeiro encontro subordinado ao tema da Intercompreensão (IC) durante a frequência da Unidade Curricular “Pluralidade Linguística e Educação”. As principais finalidades desta unidade curricular eram: (i) reconhecer e apreciar a importância da diversidade linguística e da multiculturalidade nas comunidades educativas; (ii) problematizar questões, experiências e situações de pluralidade linguística e cultural na escola/sociedade; (iii) perspetivar o trabalho em equipa, numa atitude reflexiva de partilha de saberes e experiências como fatores de enriquecimento profissional e de abertura à mudança.

Após o contacto com temáticas como a diversidade linguística e cultural do Mundo de hoje, o desenvolvimento de políticas linguísticas e educativas e a sensibilização à diversidade, a construção da competência plurilingue, a intercompreensão e o desenvolvimento da consciência e da cultura linguística, surgiu a proposta de trabalho com a plataforma **Galapro**<sup>12</sup>. A apresentação da referida proposta abordou os seguintes tópicos:

- sensibilização para a IC;
- exploração das potencialidades e recursos da plataforma;
- apresentação do cenário de formação Galapro;
- exploração de alguns “produtos” da 1.ª sessão experimental.

Todos os formandos do Grupo Institucional de Aveiro (GI Aveiro) se demonstraram motivados pela proposta.

---

<sup>12</sup> GALAPRO — *Formation de Formateurs à l'intercompréhension en Langues Romanes* (2008 e 2010) (135470 – LLP -1- 2007 – 1 – PT – KA2 – Ka2MP) ([www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)), projeto que deu origem a uma plataforma de formação plurilíngue e intercultural ([www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions))

Numa fase inicial de participação na formação foram preenchidos os perfis linguístico e profissional de entrada em Galapro. No primeiro, procurámos dar a conhecer o nosso contacto com as línguas em diferentes contextos, no segundo, descrevemos sucintamente a nossa atividade profissional e indicámos as razões para aderirmos à formação Galapro.

Numa fase posterior, passámos à constituição dos grupos de trabalho (GT) e ficámos a pertencer ao grupo “IC e Educação para a diversidade linguística e cultural”, constituído por: três formadores, um da Universidade Lyon 2 (FR); um da Universidade de Cassino (IT) e outro da Universidade de Aveiro (PT) e oito formandos, três da Universidade de Aveiro; um da Universidade Federal do Rio Grande Norte (BR); um da Universidade Complutense Madrid (ES); um da Universidade de Rio Quatro (ARG); um da Universidade de Grenoble (FR) e outro da Universidade Al. I. Cuza Iasi (RO).

Seguidamente, gerou-se o debate em torno das seguintes questões:

- De que forma a IC pode contribuir para a Educação Plurilingue e Intercultural?
- De que forma a sensibilização à diversidade linguística e cultural pode contribuir para o desenvolvimento de sujeitos mais capazes de práticas de intercompreensão?
- De que forma se distingue a IC de outras abordagens (*Éveil aux Langues*, aprendizagem integrada e aprendizagem de línguas terceiras)?

O debate operou-se em constante interação entre o GI e o GT, e foi bastante produtivo, nomeadamente em relação à sistematização de alguns conceitos pertinentes para o nosso trabalho. Também foram fundamentais os fóruns criados em GT, as discussões dinamizadas e o clima de colaboração.

A maioria dos elementos do nosso GT optou pela construção colaborativa de dois documentos que poderiam ser rentabilizados como material pedagógico em diferentes contextos de ensino: um guião de entrevista, em 5 línguas, sobre tradições natalícias, e uma entrevista plurilingue e pluricultural sobre o mesmo tema. O grupo dedicou-se à planificação de atividades didáticas, suscetíveis de despoletar uma consciência e alguma prática de IC, a partir da entrevista. As referidas atividades dirigiram-se a crianças, adolescentes e adultos com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos.



As propostas de atividades didáticas em torno de “RomanIC: o Espírito do Natal”, foram as seguintes<sup>13</sup>:

(i) “Cubos de Natal” – dirigida a um público em fase de iniciação de uma segunda LE, esta atividade pretendia fomentar a correspondência entre imagens e respetivas palavras escritas em 3 línguas românicas, para posterior colagem nas faces do cubo plurilingue e reprodução oral das mesmas. As palavras readquiridas seriam integradas em pequenas frases simples, adequadamente estruturadas, que os alunos reproduziriam aos colegas;

(ii) “O Natal em Castelhana” – dirigida a crianças do primeiro ciclo, a atividade tinha por base a leitura de um texto, a identificação da língua e o reconhecimento de palavras semelhantes às do léxico português. Após a realização de uma Ficha de Trabalho sobre o texto, motiva-se os alunos para a comparação das tradições natalícias dos dois países em questão, terminando com a realização de um desenho comparativo sobre as mesmas;

(iii) “Glossário Multilingue” – a partir da entrevista a 5 vozes, a construção do Glossário era dirigida a um público adolescente;

(iv) “Vamos descobrir o Natal romântico” – destinada a alunos de nível A1/A2 de aprendizagem de línguas românicas, a atividade centrava-se no estabelecimento de correspondência entre um conjunto de dez perguntas e respostas em 5 línguas românicas, seguido da realização de uma Ficha de Trabalho e de um poster sobre o Natal nas línguas/culturas românicas;

(v) “Explorando o Natal nos Países Românticos” – dirigida a um público adolescente, esta atividade visava a exploração do conteúdo da entrevista (cada grupo de trabalho debruçar-se-ia sobre a entrevista relativa a um país) e posterior apresentação do trabalho realizado (um texto, um cartaz, um PowerPoint) à turma, com vista à exploração das descobertas realizadas sobre as tradições natalícias e sobre o país em causa;

(vi) “Éducation interculturelle: projet d’activités à partir de l’ interview RomanIC – el espíritu de la Navidad”, atividade dirigida a alunos adolescente e a adultos, nível A2/B1, com o objetivo de os conduzir à redação de uma Reportagem para uma revista ou um blog sobre um dos temas culturais desenvolvidos na entrevista.

A participação na 2.<sup>a</sup> sessão experimental de formação Galapro, (em termos institucionais de outubro a dezembro 2009) em situação de *blended-learning*, o trabalho colaborativo plurilingue e intercultural com os colegas e o ambiente social vivenciado com

---

<sup>13</sup> *Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos* (2010), Edição Universidade de Aveiro, (p. 238) ISBN: 978-989-96794-2-9.

a comunidade Galapro despertam a curiosidade da investigadora que descobre outras possibilidades de abordar as línguas na escola, promovendo o trabalho colaborativo.

As reflexões finais dos elementos do grupo, registadas nos “Cadernos de Reflexão”, atestam as dificuldades ultrapassadas e a cooperação efetiva entre os elementos dos diferentes grupos de trabalho. Do ponto de vista das formandas, o maior desafio suscitado pela formação Galapro, foi dirigido à capacidade de ajuste aos objetivos a atingir, às estratégias a implementar e à compreensão intercultural e linguística.

O projeto foi considerado ser muito atraente, uma vez que depois de “quebrar o gelo” inicial se percebeu que é possível comunicar de forma eficaz e sofisticada em diferentes línguas. No que respeita os fóruns foram, por si só, uma experiência de IC.

Na sequência da formação, participámos no Colóquio Internacional Galapro<sup>14</sup>. No âmbito do segundo objetivo do Colóquio, a saber, “descrever, analisar e difundir práticas de formação de formadores que tomem o conceito de Intercompreensão como organizador”, a investigadora apresentou, com duas colegas de mestrado e a formadora de Aveiro, a comunicação: “A formação Galapro vista e vivida por um grupo de Aveiro”.

A referida comunicação pretendeu contribuir para uma compreensão das potencialidades formativas do projeto Galapro, ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e ao nível do contacto com o conceito de Intercompreensão e princípios didáticos associados.

A divulgação da formação, em contexto institucional, levou um grupo de professores de línguas do Agrupamento a inscrever-se na formação acreditada Galapro, promovida pelo Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, de setembro a dezembro de 2011. A investigadora também se inscreveu na formação e desempenhou o papel de mediadora entre a universidade e a escola.

Em outubro de 2011, nove professoras do Agrupamento participaram, com o intuito de conhecer as práticas dos formadores, no Colóquio Redinter<sup>15</sup> organizado em Aveiro. Nesse colóquio a investigadora, a convite da coordenadora do Projeto, partilhou no Workshop 2, intitulado “Viagens em Intercompreensão”, a experiência concreta de formação desenvolvida no ano letivo de 2010/2011, no âmbito da “Session Orizzonti Interculturali” na Plataforma Galanet e apresentou aos participantes trabalhos publicados pela equipa portuguesa nos Dossiers de Imprensa da sessão, dando voz à construção

---

<sup>14</sup> Colóquio realizado na Universidade Católica Portuguesa, em Viseu (março de 2010)

<sup>15</sup> Redinter- *Rede Europeia de Intercompreensão* ([www.redinter.eu](http://www.redinter.eu)) (2008-2011) (143339-2008-LLP-PT-KA2- KA2NW)

colaborativa do dossier plurilingue em quatro rubricas, nomeadamente: Profession ¡ESTUDIANTE!; ¡Te veo en linea! – redes sociais; Sport – le dopage e La música.

A investigadora, na sua comunicação, fez alusão à Sessão de Intercompreensão em contexto escolar, realizada após o trabalho colaborativo na plataforma, referiu a participação da turma B, do 12.º ano, do Curso de Ciências e Tecnologias, no *V Encontro Regional de Trabalhos de Área de Projeto*, no quadro dos projetos das Ciências Humanas e Sociais, e informou sobre uma atividade de Intercompreensão, o *Concurso Plurilingue*, a levar futuramente a cabo, em contexto não curricular, pelo Departamento de Línguas da Escola Sede.

Na sessão plenária do Colóquio, foi aberto um espaço de partilha em torno de três questões. A terceira questão centrava a atenção nos desafios que são identificados na abordagem da Intercompreensão nas práticas didáticas. Um grupo composto por cinco professores do Agrupamento participou na reflexão conjunta e apresentou as suas conclusões referindo ser difícil implementar, atualmente, um projeto desta índole, uma vez que as áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado e Área de Projeto já não fazem parte do currículo dos alunos, restando unicamente a área de Educação para a Cidadania como espaço possível para a sua implementação. Tendo em conta a carga horária semanal atribuída a esta área e os objetivos que lhe estão subjacentes, o grupo de docentes frisou que, deste modo, se torna pouco viável a inserção curricular de um projeto de IC, uma vez que não é possível a sua integração nas aulas de LE, ou de LM.

No mês de junho de 2012, a diretora da revista científico-pedagógica do Externato Cooperativo da Benedita (*Cadernos ECB*), convidou a investigadora a participar nos Encontros Pluridisciplinares e a redigir uma reflexão de carácter pedagógico, acerca das experiências didáticas dinamizadas no Agrupamento, para integrar o *Caderno ECB V*<sup>16</sup>.

No artigo “Reflexões em IC – Olhares na primeira pessoa”, a investigadora fez a análise retrospectiva de um percurso pessoal em Intercompreensão, na qual refere que o trabalho na plataforma Galapro despertou nela a consciência do papel de mediadora intercultural e conclui ter adquirido competências que possibilitam implementar e orientar a implementação de projetos didáticos. Menciona que tal proficiência adveio não apenas da colaboração ativa no seu Grupo de Trabalho (GT) na plataforma, mas também do comentário reflexivo do produto final dos diferentes Grupos de Trabalho, partilhado no *Produit des G.T.* da Galapro e, obviamente, das leituras que realizou de diversos artigos científicos que ora abordavam a Intercompreensão na Formação Inicial de Professores,

---

<sup>16</sup> <http://linguamodadoisec.blogspot.pt/2012/07/revista-em-linha-cadernos-do-ecb.html>

ora promoviam uma reflexão sobre a realidade em que esses professores se iriam futuramente movimentar. Esta atitude reflexiva do professor captou o seu interesse, na medida em que permitiu uma autoanálise facilitadora da descoberta de características da sua personalidade, essenciais à sua atuação, ao nível das necessidades de aprendizagem e dos interesses dos alunos.

A comunicação, dinamizada, em coautoria com a formadora Galapro da Universidade de Aveiro, contribuiu para um maior esclarecimento sobre a temática, permitiu a partilha de boas práticas e a discussão em torno de uma educação plurilingue, promotora de uma cidadania democrática.

### ***A Formação Galanet – formação de alunos***

Posteriormente, a investigadora propôs, na Área Curricular não Disciplinar de Área de Projeto, a uma turma de alunos pré-universitários, do curso de Ciências e Tecnologias, a participação numa sessão de trabalho colaborativo na plataforma Galanet<sup>17</sup> (de outubro de 2010 a janeiro de 2011). A equipa “Falamos pelos cotovelos” participou na sessão designada Orizzonti Interculturali, subordinada ao tema “Nosotros hoy”, que reuniu estudantes de diversas línguas românicas.

No final da experiência em Galanet, os alunos aceitaram o desafio de divulgar o trabalho desenvolvido na plataforma, através da dinamização de uma sessão subordinada ao tema aglutinador: “Intercompreensão em Contexto Escolar – *Arco-Íris Romanófono*” (março de 2011). A referida sessão teve lugar no Auditório da Escola Sede e foi aberta a todos os professores do Departamento de Línguas.

Esta sessão integrou-se no âmbito de um estudo de caso, baseado na experiência de formação em intercompreensão em Línguas Românicas na plataforma Galanet, intitulado: “A Língua Materna revisitada através de práticas de intercompreensão”. No contexto deste estudo, coordenado e desenvolvido pela investigadora, afigurando-se uma mudança no que respeita às práticas pedagógicas inerentes à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação intercultural, revelou-se necessário refletir sobre o interesse do alargamento da competência plurilingue e intercultural. Entendeu-se então ser importante contribuir para um maior esclarecimento dos professores do Departamento de Línguas do Agrupamento sobre a temática, bem como facultar informação prática sobre o trabalho colaborativo de aprendizagem da intercompreensão realizado, ao longo de quatro

---

<sup>17</sup> GALANET (Plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas; [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu))

meses, na Escola Sede, por alunos do 12.º ano, na Área Curricular não Disciplinar de Área de Projeto.

A sessão “Intercompreensão em Contexto Escolar – *Arco-Íris Romanófono*” que permitiu a partilha de boas práticas e a discussão de ideias em torno de uma educação plurilingue, promotora de uma cidadania democrática, contou com a presença da formadora da U.A. e dos Alunos da turma B, do 12.º ano, tendo o debate estado a cargo da Professora de Área de Projeto.

De acordo com o determinado no Programa da sessão houve cinco comunicações: uma da responsabilidade da Professora convidada, intitulada “*Ho scoperto che mi piace anche il portoghese!!!* Viagens em Intercompreensão ou das potencialidades transformadoras de um conceito inovador em Educação em Línguas” e quatro, da responsabilidade dos alunos do 12.º ano, a saber: I – Viagem guiada à Plataforma Galanet [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu); II – Potencialidades da Plataforma: favorecimentos e obstáculos; III – Produto final: Dossier de Imprensa e IV – Trabalho colaborativo de partilha de experiências e aprendizagens.

No final da sessão Galanet, a opinião generalizada dos alunos incidia sobre o enriquecimento proveniente da implementação de um projeto que valoriza a aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto formal e informal. Os discentes realçaram essencialmente a interação com interlocutores de outras línguas e culturas que consideraram ter-lhes proporcionado o conhecimento dessas culturas e línguas e, simultaneamente, um melhor conhecimento da sua cultura e língua. Também valorizaram a participação no projeto como facilitadora de futuros contactos com outras línguas, quer em contexto de frequência de Erasmus, quer em contexto profissional.

Passados dois meses da apresentação pública na Escola Sede, a Direção Geral de Educação divulgou a realização do V Encontro Regional de Área de Projeto, promovido pela Universidade da Beira Interior. Tendo em conta que o seu trabalho havia sido valorizado na escola, confiantes, os alunos decidiram concorrer. Em maio desse ano, a equipa: “Falamos pelos cotovelos” foi selecionada, a nível nacional, para a apresentação pública do seu projeto no referido Encontro.

### **O Projeto eTwinning – formação de alunos**

No ano letivo 2014/2015, uma turma do 8.º ano participou no projeto **eTwinning**<sup>18</sup>, intitulado “*Stone Culture Rolling Over Europe*” em colaboração com alunos espanhóis,

---

<sup>18</sup> eTwinning – plataforma de aprendizagem da comunidade de escolas da Europa; [etwinning.net](http://etwinning.net)

gregos e italianos. O projeto envolveu atividades interativas e colaborativas e foi galardoado com o Selo Nacional de Qualidade e o Selo Europeu, acompanhado de bandeira hasteada na escola.

No ano letivo seguinte, a coordenadora local dos projetos eTwinning motivou uma turma do 10.º ano que, em colaboração com as professoras de Português, Inglês e de História, desenvolveram o projeto “*Rethink News*” com parceiros gregos, polacos e italianos.

O trabalho produzido foi, uma vez mais, premiado e do agrado dos alunos, como pode ser comprovado pelas opiniões expressas na rubrica *Evaluation*, disponível em [https://padlet.com/teacheralex\\_dua/evaluation\\_NEWS](https://padlet.com/teacheralex_dua/evaluation_NEWS).

## **Projeto Europeu MIRIADI: uma análise na terceira pessoa do plural**

Na sequência do anteriormente relatado, a Didática de Línguas no Agrupamento tem vindo a enformar novas dinâmicas, num *continuum* de pesquisa, formação e ação profissional.

Foi neste âmbito que, no mês de fevereiro de 2012, o Agrupamento aceitou o convite para participar, como membro parceiro do Projeto Europeu MIRIADI<sup>19</sup>, no Lote 7 – Insertion Curriculaire de l’ IC (de dezembro de 2012 a dezembro de 2015), numa procura de outros espaços curriculares de inserção da Intercompreensão (cf. PRESTATION 7.1. *Atouts et possibilités de l’insertion curriculaire de l’intercompréhension* – Rapport 2014, ISBN: 978-989-97933-4-7, disponível em <https://www.researchgate.net/publication/278673981>).

Da Equipa do Agrupamento, parceiro 19 (P19), fizeram parte três docentes de línguas estrangeiras (francês, inglês e espanhol), sendo a investigadora coordenadora local do projeto e docente de língua portuguesa. No quadro da participação no projeto, alguns professores aprofundaram a formação, outros colaboram com a Universidade na formação inicial de professores de línguas e difundiram, no Agrupamento, a noção de intercompreensão, através da dinamização de um conjunto de dinâmicas plurilingues e interculturais que passamos a apresentar (cf. PRESTATION 7.2. *Histórias em intercompreensão: a voz dos atores*, 2015, ISBN 978-972-789-447-5, disponível em

---

<sup>19</sup> MIRIADI – Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l’intercompréhension à distance; [www.miriadi.net](http://www.miriadi.net). financiado pela *Education, Audiovisual and Culture Executive Agence (EACEA)*, (531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW disponível em <https://www.miriadi.net/projet-miriadi>)

<https://www.researchgate.net/publication/284042902>) e 7.3. *Intégration curriculaire de l' IC: possibilités, contraintes et recommandations*, novembro – 2015, ISBN 978-972-789-471-0).

Em março de 2012 ano, o Departamento de Línguas dinamizou a **Iª Edição do Concurso Plurilingue**, subordinada ao tema “Viagens – Encontro de Povos e de Culturas”. O concurso destinou-se a todos os alunos do 3.º ciclo do ensino básico e surgiu no âmbito do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos discentes. Este concurso procurou a um tempo promover o convívio entre os elementos da Comunidade Escolar e a outro incentivar o contacto com as línguas aprendidas ou não em contexto escolar.

Trata-se de um concurso que engloba questões de conhecimento (prova de cultura geral), de compreensão (audição de *spot* publicitário, identificação de provérbios e preenchimento de texto lacunar), e de dramatização de uma das situações propostas aos alunos, numa língua estrangeira à escolha. Nesta prova, os alunos podem solicitar a colaboração dos colegas de turma que, não pertencendo à equipa, integrem o público.

As provas têm lugar na Escola Sede e decorrem durante um dia. As equipas concorrentes, constituídas por quatro elementos, participam de forma entusiástica nas diferentes provas num clima de cooperação, em que a dinâmica de grupo e o espírito de equipa se fazem sentir.

O júri composto, de acordo com o regulamento do concurso, por elementos da Direção, pela Coordenadora do Departamento de Línguas, por um aluno de ano de escolaridade diferente do que está a concorrer, por um assistente operacional e por um representante da Associação de Pais apreciou, na generalidade, a iniciativa levada a cabo e louvou o empenho dos alunos.

Num total de dezasseis turmas inscritas, os sessenta e quatro alunos participantes manifestaram nas fichas de avaliação da atividade, preenchidas após a participação de cada ano de escolaridade, vontade em repetir a atividade e apresentaram sugestões que foram tidas em consideração na edição do concurso seguinte (cf. Anexo 8).

A primeira edição do concurso contou com a participação de um grupo de dezasseis docentes de várias áreas disciplinares, que, procurando promover a valorização da aprendizagem de línguas em contexto formal e informal, dramatizou três cenas, alusivas a situações do quotidiano, tais como as que a seguir se enunciam:

Cena 1: A família Costa encontra-se no aeroporto Internacional Marco Polo, em Itália, a fazer o *check-in*. Os cinco membros que a compõem foram passar o Natal com o João, que está em Erasmus, na IUAV, (Faculdade de Arquitetura de Veneza).

Cena 2: As irmãs Silva estão de visita a Barcelona. Acabadas de chegar à cidade, as irmãs dirigem-se a uma central de táxis. Uma taxista oferece-se para fazer o Tour pela cidade, porém as irmãs apenas pretendem encontrar o posto de turismo mais próximo.

Cena 3: Um jantar romântico e bilhetes para a ópera fazem parte do programa da família Coelho para a última noite na cidade de Paris. É no *L' Ambroisie*, provavelmente um dos melhores restaurantes de França, recomendado pelo Guia Michelin que a família vai saborear a requintada gastronomia francesa.

Entre novembro de 2012 e março de 2013, um grupo de 8 alunos do 11.º ano do curso de Ciências e Tecnologias participa na sessão Galanet **Session lycéens – littérature**, no âmbito da disciplina de Espanhol e sob a orientação da coordenadora de área disciplinar que frequentara a formação Galapro. O projeto considerado relevante envolve a colaboração da docente de Português, uma vez que o tema da sessão – Literatura – implicou que os alunos partilhassem as suas preferências ao nível da leitura de fruição, eventuais adaptações cinematográficas dessas obras (“Desistir não é opção!”, Paulo Costa; “A filha da minha melhor amiga”, Dorothy Koomson; “Obrigaste-me a matar-te” Ana Isabel Fonseca e Tânia Laranjo), culminando com a partilha de conhecimentos relativamente às obras literárias que se encontravam a estudar. À semelhança do que aconteceu com o grupo anterior, também estes alunos revelaram grande entusiasmo durante a participação na sessão, sobretudo nos momentos de *chat* que se constituíram como o maior estímulo à sua participação.

Em março de 2013 realizou-se a **II.ª Edição do Concurso Plurilingue**, nos mesmos moldes do ano anterior, desta vez com a colaboração da Biblioteca Escolar e dos Alunos do Gabinete de Ensino Especial. A partir deste ano letivo, o Concurso passou a incluir os alunos do Ensino Secundário, a pedido expresso destes. O tema aglutinador do concurso foi “Desporto e a Torre de Babel”.

A II.ª Edição decorreu durante um dia. Na tarde da tarde, dezanove docentes de diversas áreas disciplinares, acompanhados por uma aluna do décimo ano de escolaridade, proporcionaram a todos os presentes uma dramatização repleta de humor e sátira social, durante a qual representaram atletas olímpicos, oriundos de países europeus, asiáticos e americanos, desfilando nas respetivas comitativas olímpicas, numa simbólica cerimónia de abertura dos Jogos Olímpicos, do Agrupamento de Escolas. As atletas de diferentes nacionalidades expressaram-se na sua língua de origem, recriando um ambiente de competição olímpica, representativo de diferentes modalidades desportivas, tais como:



atletismo, basquetebol, esgrima, futebol, ginástica, halterofilia, judo, natação, ténis e voleibol.

Esta edição do concurso contou com a presença de variadíssimos espetadores, desde alunos dos ensinos básico, secundário e seniores, a assistentes operacionais e professores.

No mês de maio, a Equipa local do projeto MIRIADI promoveu, na sede de Agrupamento, uma **Oficina de Formação** intitulada: ***Do infinitamente próximo ao infinitamente longe da Língua Materna***, em colaboração com o LALE, da Universidade de Aveiro.

A referida oficina teve como dinamizadores um docente de língua árabe do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, e uma professora da Universidade de Santiago de Compostela, docente de língua galega.

Para participar na oficina, a coordenadora da Equipa local selecionou duas turmas de faixas etárias diferentes, a saber: alunos de inglês e de francês de 12 e 13 anos e alunos de 15 e 16 anos, que aprenderam Inglês e Francês, no ensino básico e que, à data, uma parte deles se encontrava a frequentar a disciplina de Espanhol (iniciação) e a outra Inglês (continuação). Repartidos em dois grupos de trabalho, os alunos participaram em duas sessões de trinta minutos, dedicadas, respetivamente, à língua árabe e à língua galega.

A Equipa local concluiu que a experiência vivida, nesse dia, foi do agrado dos alunos e das professoras acompanhantes. As apreciações positivas, feitas no final da oficina, também permitiram inferir que os docentes convidados ficaram satisfeitos com a participação e com o interesse manifestado pelos discentes (cf. anexo...)

No âmbito da comemoração do **Dia Europeu das Línguas**, a 26 de setembro, de 2013, o Agrupamento, em estreita colaboração com 14 investigadores do LALE<sup>20</sup>, da Universidade de Aveiro e 16 docentes do Agrupamento, abriu as portas ao mundo mágico das línguas e promoveu a dinamização de uma vasta panóplia de ateliês linguísticos, envolvendo um número significativo de discentes (cerca de 500), desde crianças da educação pré-escolar a adolescentes dos diferentes níveis de aprendizagem.

Nas diferentes salas engalanadas com bandeiras de diferentes países, os alunos mergulharam no universo das línguas e das culturas do mundo, através de atividades didático-lúdicas, aprendendo palavras/conceitos novos e descobrindo, ao mesmo tempo, as similitudes existentes entre as diferentes línguas e a língua portuguesa, que possibilitam

---

<sup>20</sup> LALE, uma estrutura de investigação, formação e intervenção do CIDTFF, disponível em <https://www.ua.pt/cidtff/lale/>

a intercompreensão entre os povos, destronando a ideia estabelecida das “fronteiras linguísticas”. **Ritmos do Mundo e Sons das Línguas** e **Os três Porquinhos Falam Outras Línguas** para os mais pequenos; **Descobrir a Língua Árabe e Navegando pelo Japonês**, para um público mais crescido, foram alguns dos temas em que viajaram os alunos pela diversidade linguística, num clima de convivência, de partilha e entreaajuda de saberes. Para o êxito desta “viagem” no mundo das línguas, contribuiu toda a Comunidade Escolar, nomeadamente os docentes, que se envolveram ativa e empenhadamente na concretização desta iniciativa de grande dimensão, a qual foi muito apreciada pelos discentes.

Em outubro de 2013, um grupo de onze docentes de línguas do Agrupamento, com o intuito de refletir sobre práticas de educação plurilingue e intercultural, inscreveu-se nas **I Jornadas do LALE** (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), subordinadas ao tema: “Educação plurilingue e intercultural: percursos e possibilidades em contexto educativo português.”

Entre novembro 2013 e março de 2014, um grupo de 8 alunos do 10.º ano, sendo 4 provenientes do Curso Técnico de Manutenção Industrial/Eletromecânica e 4 do Curso de Técnico de Multimédia, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, participou na sessão Galanet **Poliglotta? No, plurilingue!**, novamente no âmbito da disciplina de Espanhol, com uma professora estagiária da Universidade de Aveiro, sob a orientação da coordenadora de área disciplinar.

Neste contexto específico optou-se por desenvolver a Prática de Ensino Supervisionada numa turma de 10.º ano de Espanhol, Componente de Formação Sociocultural – Nível B1, em virtude de não ter sido adotado manual, o que permitiu uma gestão mais flexível das temáticas a abordar.

Os alunos participantes no desenvolvimento do projeto de intervenção-ação da professora estagiária apresentavam baixas expectativas relativamente ao seu futuro e pouco contacto com outras línguas fora do seu contexto local. A Língua Estrangeira era encarada como mais uma disciplina curricular, sem grande utilidade enquanto potenciadora de conhecimento de outras culturas e pessoas, ou até de permitir uma futura integração profissional. Para a generalidade dos alunos, a LE era uma ferramenta de acesso ao entretenimento, não vislumbrando estes sequer a hipótese de aprender outras línguas a partir do seu conhecimento de uma língua. Um outro aspeto a realçar foi o facto de considerarem não terem adquirido qualquer competência em língua inglesa, depois de um percurso escolar de, pelo menos, cinco anos de estudo da mesma e da sua exposição à língua através dos meios de comunicação.

Deste modo, o grande desafio colocado à professora estagiária (cf. **PRESTATION 7.2. do Projeto MIRIADI**), enquanto professora de línguas, era levar os alunos a ver as línguas com rostos, hábitos e tradições e não apenas como sistemas linguísticos. Para a concretização de tal desiderato, houve necessidade de traçar objetivos e delinear estratégias que fossem ao encontro dos seus interesses e que, simultaneamente, os formassem para os valores da igualdade e da tolerância para com o outro, e da responsabilidade individual e coletiva.

Em abril de 2014, dada a recetividade dos alunos do Agrupamento à atividade, o Departamento de Línguas decidiu alargar o Concurso a outras escolas do distrito de Coimbra. Assim, foram convidadas a participar na **IIIª Edição do Concurso Plurilingue** a uma Escola Básica e Secundária e a um Agrupamento de Escolas, cujas docentes de francês haviam participado com a investigadora na formação acreditada DELF-Scolaire, promovida na Alliance Française de Coimbra, em colaboração com o Centre International d' Études Pédagogiques (CIEP), estabelecimento público sob a tutela do Ministério da Educação Nacional Francês, que emite diplomas ou certificações internacionalmente reconhecidos.

Subordinado ao tema: “Línguas de (en)cantar”, o concurso era composto por Provas de Cultura Geral, de karaoke, de Spots Publicitários, de Texto lacunar e de Expressão Dramática nas línguas aprendidas ou não em contexto formal: Português, Francês, Espanhol, Italiano, Alemão e Inglês. As provas mobilizavam conhecimentos de outras áreas disciplinares, de acordo com o currículo de cada ano de escolaridade a concurso, sendo que a prova de cultura geral era em língua materna.

Esta foi uma das formas que o Departamento de Línguas encontrou para diluir a fronteira entre as línguas estrangeiras e as restantes disciplinas do currículo dos alunos, difundindo a ideia de que a intercompreensão e o multilinguismo não se restringem às aulas de língua estrangeira.

A partir desse ano, o Concurso passou a realizar-se em dois dias consecutivos. No primeiro dia, a eliminatória a nível de escola apurou uma equipa por ano de escolaridade para competir, na fase final do segundo dia, com as escolas convidadas. À semelhança de anos anteriores houve a participação de um grupo de docentes com a apresentação de uma canção plurilingue.

Em junho desse ano, um grupo de docentes de diferentes áreas disciplinares, no qual estava integrada a investigadora que pretendia implementar estratégias que desenvolvessem a competência plurilingue e intercultural dos alunos, reuniu para refletir sobre o currículo, as práticas didáticas e levantar questões. No decurso da reunião, o grupo

esboçou a planificação de dinâmicas plurilingues e interculturais e de âmbito interdisciplinar, para envolver a comunidade educativa de duas escolas (a escola básica do 1.º e 2.º ciclos e a escola sede de Agrupamento, do 3.º ciclo e do ensino secundário), centrando o trabalho a desenvolver não só dentro, como também fora da sala de aula.

Após essa reunião preparatória, a investigadora deu a conhecer o projeto ao Diretor do Agrupamento. Explicou que o mesmo se encontrava ancorado no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas e também no projeto europeu de Mutualização e Inovação para uma Rede de Intercompreensão à Distância (MIRIADI), de que a escola era parceira.

Em setembro de 2014, já com a anuência do Diretor, o grupo de professores reuniu novamente para preparar, em sessão de trabalho colaborativo, a implementação das diferentes *Dinâmicas Intercultur'Árias*, conforme consta do Quadro 3.

**Quadro 3 – Descrição sumária do projeto**

<b>Objetivos</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Data</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Participantes</b>
Estimular o gosto pela aprendizagem das línguas Desenvolver a capacidade para a aprendizagem de outros sistemas fonológicos Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, manifestada no multilinguismo urbano	<b>Comemoração do Dia das Línguas</b> com a dinamização de uma panóplia de ateliês linguísticos	setembro de 2014	Alunos da EB 1,2 e da Escola 3/ Secundária	Professores de línguas estrangeiras e investigadores do Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE/CIDTFF)
Sensibilizar para o plurilinguismo e desenvolver a competência plurilíngue	<b>Dinamização da IVª Edição do Concurso Plurilingue</b>	março de 2015	Alunos da Escola 3/Secundária	Professores de línguas estrangeiras
Desenvolver a abertura, o interesse, a curiosidade e a empatia face a outras línguas e culturas	<b>Mini-LOTO Intercultural</b> (associação, num boletim de mini-LOTO, de uma língua, a uma palavra, a um rosto e a uma personalidade)	setembro de 2014	Alunos da Escola 3/Secundária	Professores de línguas estrangeiras

<p>Promover o conhecimento sobre a figura histórica, sua vida, e obra e o seu contributo para a criação de um território multicultural</p> <p>Dar visibilidade a uma época em que sob o signo do diálogo intercultural, a região viveu um tempo de prosperidade, entendimento e desenvolvimento</p> <p>Estabelecer uma relação harmoniosa entre a escola, a família e a comunidade</p> <p>Desenvolver a abertura, o interesse, a curiosidade e a empatia face a outras línguas e culturas</p>	<p>i) <b>As aventuras de uma figura histórica</b> Escrita criativa de um conto infantil e estímulo pelo gosto da história e da língua portuguesas;</p> <p>ii) <b>Onde está a figura histórica?</b> Valorização da ilustração enquanto metodologia complementar de aprendizagem e da utilização do exercício lúdico como instrumento de apreensão de conteúdos curriculares;</p> <p>iii) <b>I like a figura histórica</b> Desenvolvimento de um de trabalho de investigação e reflexão, considerando a necessidade de compreender o enquadramento desta personagem: monumentos, lugares, culturas, acontecimentos, património vernacular/imaterial contemporâneo da figura histórica à escala do território que governou.</p> <p>iv) <b>Feira Medieval</b>, ementa medieval (em árabe, português, francês, inglês e espanhol); <b>Concílio de cristãos e muçulmanos</b> <b>Peddy paper intercultural</b></p>	<p>i) setembro 2014 a março 2015</p> <p>ii) setembro 2014 a março 2015</p> <p>iii) setembro 2014 a março 2015</p> <p>iv) junho 2015</p>	<p>i) Alunos do 1.º ciclo</p> <p>ii) Alunos do 2.º e 3.º ciclos</p> <p>iii) Alunos do ensino secundário</p> <p>iv) Comunidade escolar</p>	<p>i) Professora titular</p> <p>ii) Professor de História</p> <p>iii) Professora de Português e professor de História</p> <p>iv) Alunos da EB 1,2 e alunos da Escola 3/Secundária; pais e encarregados de educação; professores e funcionários do Agrupamento</p>
---	---	---	---	---

De setembro de 2014 a junho de 2015, a implementação do projeto decorreu através de dinâmicas organizadas segundo uma calendarização pré-definida, envolvendo cerca de 500 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos, professores de diferentes áreas disciplinares e investigadores do LALE, conforme consta do Quadro 4.

**Quadro 4 – Caracterização dos participantes**

<b>Instituição</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>
Escola 3/Secundária	1 Coordenadora do Departamento de Línguas	Alunos da EB 1,2 e alunos da Escola 3/Secundária das turmas envolvidas
Escola 3/Secundária	2 Coordenadoras da Biblioteca Escolar	Alunos da EB 1,2 e alunos da Escola 3/Sec. das turmas envolvidas
Escola 3/Secundária	1 Coordenador do <i>Projeto Escolar da Figura Histórica</i>	Alunos da EB 1,2 e alunos da Escola 3/Secundária das turmas envolvidas
Escola Básica 1,2	1 Professora Titular	Alunos do 3.º ano
Escola 3/Secundária	1 Professora de Português	Alunos do 10.º ano
Escola 3/Secundária	1 Professora de Português	Alunos do 8.º ano
Escola 3/Secundária	1 Professora de Francês	
Escola 3/Secundária	1 Professora de Inglês	
Escola 3/Secundária	1 Professora de Espanhol	
Escola 3/Secundária	1 Professor de História	Alunos do 7.º ano
Escola 3/Secundária	1 Professora de Expressão Dramática (atividade extra-curricular)	Alunos do 7.º ano e alunos do 8.º ano
Universidade de Aveiro Escola EB 1,2 e Escola 3/Secundária	6 Investigadores do Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE/CIDTFF e professores de Línguas Estrangeiras)	Alunos da EB 1,2 e alunos da Escola 3/Secundária das turmas envolvidas

Durante o ano letivo 2014/2015, a turma do 8.º ano que se envolvera no projeto **Stone Culture Rolling Over Europe** (supramencionado em 1.2.3. O projeto eTwwinig – formação de alunos), participou também no Projeto Escolar: “Quem és tu?”, que promove o conhecimento sobre a personagem histórica, sua vida e obra, designadamente o seu contributo para a criação de um território multicultural e da Linha Defensiva do Mondego. No âmbito deste concurso, a turma desenvolveu, com a supervisão das docentes de línguas, um trabalho interdisciplinar de tradução de várias apresentações em powerpoint, referentes a **Our Stone Culture — Medieval Castles and Town Walls of Mondego** e de produção de uma ementa medieval plurilingue e construção de uma árvore genealógica da figura histórica em cinco línguas (latim, português, francês, inglês e espanhol). O professor de árabe da U.A., em colaboração com o Departamento de Línguas, traduziu a ementa e a árvore genealógica.

A pesquisa sobre a biografia da figura histórica e a recolha de material fotográfico alusivo aos castelos e muralhas do Mondego feita pelos alunos, em colaboração com os pais e encarregados de educação, permitiu, por um lado, divulgar o riquíssimo património local junto dos parceiros europeus e, por outro lado, sensibilizar e consciencializar os alunos para a necessidade de preservar essa herança cultural.

No âmbito da comemoração da efeméride **Dia das Línguas**, em setembro de 2014, foram dinamizados nove diferentes ateliês linguísticos, em colaboração com o LALE, da Universidade de Aveiro, dirigidos a alunos do 1.º; 2.º; e 3.º ciclos e do ensino secundário. A atividade envolveu um total de 360 participantes. Histórias infantis, publicidades, imagens e sons comprovaram que as línguas não constituem uma barreira à compreensão entre os falantes, contribuindo para o aumento do seu capital cultural. Para tal concorreu, em particular, a realização de um Mini LOTO intercultural, representativo de um mundo caleidoscópico de línguas, rostos e culturas. Durante a sua dinamização foram recolhidos registos vídeo. No fim de cada ateliê realizou-se uma avaliação escrita por aluno e por professor dinamizador/acompanhante.

Na Oferta de Escola, vertente de Expressão Dramática, a docente, nesse ano letivo, solicitou aos alunos do 8.º ano a realização de guiões plurilingues, como forma de os motivar para a aprendizagem de línguas em geral e de os sensibilizar para a diversidade linguística e cultural. A produção individual dos guiões foi acompanhada e supervisionada pela docente de expressão dramática, cumulativamente professora de línguas. Após a seleção das melhores produções, os alunos ensaiaram as representações para apresentar aos colegas de turma.

Em janeiro de 2015, a docente motivou os alunos a representar, aos colegas de outras turmas, o trabalho realizado. As representações tiveram lugar no auditório da escola e o momento foi filmado pelos alunos que, com o apoio da diretora de turma, realizaram um pequeno filme (disponível em <http://www.utellstory.com/viewstory/view/ef4f94b8b6b3a1e8b1f24388ce791122#player>).

Em março, a **IV.ª Edição do Concurso Plurilingue**, subordinada ao tema “Palavras do Mundo”, realizou-se novamente em duas fases. A primeira foi apenas destinada aos alunos da Escola 3/Secundária, e teve como objetivo apurar uma equipa por cada ano de escolaridade a representar a escola na segunda final, na qual participaram também com uma equipa por ano de escolaridade cada uma das escolas convidadas. As provas de cultura geral, de expressões idiomáticas e de vídeo foram realizadas, pela

primeira vez, com o recurso à plataforma Kahoot<sup>21</sup>. As provas de sombra chinesas e de dramatização mantiveram os moldes habituais.

O Departamento de Línguas fez um balanço positivo da atividade. Quer nas eliminatórias, quer nas finais, as equipas concorrentes revelaram grande empenho, entusiasmo, e criatividade. A atividade contou com a participação de duas escolas do distrito de Coimbra; uma Básica e outra Básica e Secundária, que já haviam participado na edição anterior do concurso.

No mês de junho, o Agrupamento recriou o tempo da figura histórica. Dessa recriação fez parte uma panóplia de atividades didáticas, de âmbito interdisciplinar e colaborativo, que incluiu a simulação do ambiente de uma **Feira Medieval** com tendas exibindo produtos confeccionados por alunos e familiares, uma cerimónia do contrato de vassalagem, juramento de fidelidade e investidura (encenados por alunos do Clube Art'e Vícios). Também houve declamação de cantigas de amigo, produzidas por alunos do 8.º ano; houve escaramuça entre cavaleiros cristãos e um grupo de muçulmanos do 3.º ano que tentava raptar a figura histórica, e a velha da Várzea; houve concílio, presidido pela figura, entre cristãos e moçárabes do 10.º ano; houve almoço com menu medieval, traduzido em árabe, espanhol, francês e inglês, por alunos do 8.º ano, acompanhado de danças medievais protagonizadas por dançarinos do 10.º ano; houve desfile de figurantes e houve *peddy paper* intercultural, que contou com a participação de cem alunos.

Reis, rainhas, a figura histórica, sua esposa e seu sogro fizeram-se representar por alunos dos diferentes níveis de ensino. Trajados a rigor, os alunos desfilaram ao longo de um comprido tapete vermelho, recriando a época medieval em que a figura histórica e ímpar, سسنادو دفيد (em árabe), viveu.

Alunos e professores deram a conhecer à comunidade educativa o trabalho desenvolvido nos diferentes níveis de ensino, desde o 1.º ciclo, ao ensino secundário, no âmbito do projeto escolar: “Quem és tu?”, projeto com apoio institucional da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares da Região Centro.

Em setembro desse ano, o Agrupamento reabriu novamente as portas à diversidade linguística e cultural, com a comemoração do **Dia Europeu das Línguas**. Uma vez mais, cerca de 400 alunos, desde crianças da educação pré-escolar a adolescentes dos diferentes níveis de escolaridade participaram, de forma dinâmica e entusiástica, numa multiplicidade de ateliês dinamizados pelas docentes de línguas, em colaboração com investigadores da Universidade de Aveiro.

---

<sup>21</sup> Kahoot – plataforma de aprendizagem livre baseada em jogos: <https://getkahoot.com>



Para o êxito desta “viagem” no mundo das línguas contribuiu toda a comunidade escolar, a qual teve oportunidade de degustar na cantina uma ementa romana (Degustatio Romana Prandium), como forma de promoção da cultura clássica, um legado cultural na construção do conhecimento.

A coordenadora local do projeto enviou para **Events of the European Day of Languages 2016**<sup>22</sup>, um texto relativo a esta comemoração: “Open Doors to Multilingualism”, a divulgar a iniciativa.

Em novembro, o grupo de docentes do Agrupamento que integra o Projeto Europeu MIRIADI, participa nas **II.ªs Jornadas do LALE**, organizadas pelo Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, intituladas: *Educação plurilingue e intercultural: percursos e possibilidades em contexto educativo português. Um enfoque na intercompreensão*.

As Jornadas, acreditadas como Curso de Formação, pretendiam promover a reflexão sobre práticas de educação plurilingue e intercultural. No contexto da participação do Agrupamento nestas Jornadas, o grupo partilhou a sua experiência sobre dinâmicas plurilingues e interculturais, em diferentes contextos, numa comunicação intitulada “Polifonia de um agrupamento”.

Na referida comunicação foi apresentado um filme com testemunhos áudio e vídeo, exemplificativo dessa polifonia protagonizada por diferentes atores: alunos, professores e encarregados de educação que têm vindo a participar, nos últimos quatro anos, nas múltiplas atividades didáticas levadas a cabo no Agrupamento relacionadas com a educação plurilingue e intercultural.

Em março de 2016, o Agrupamento realizou a **V.ª Edição do Concurso Plurilingue**. À semelhança do ano letivo anterior, o concurso foi realizado em duas fases (fase escola e a fase final). A iniciativa contou com a presença das três escolas já habituais: uma Escola Básica, uma Escola Básica e Secundária e um Agrupamento de Escolas.

As provas subordinadas ao tema aglutinador: “Cidadania Global”, versaram sobre a aprendizagem intercultural e a cultura de paz, focada na contemporaneidade. A generalidade das provas de dramatização, única prova preparada e encenada pelos alunos em língua materna e em língua estrangeira, abordou o drama dos refugiados que beneficiam de proteção do Direito Internacional; a concessão de asilo e o direito a não serem discriminados em função da sua raça, religião, sexo, ou país de origem.

---

<sup>22</sup> Events of the European Day of Languages:  
<http://edl.ecml.at/Events/EventsDatabase/tabid/1772/EventID/8907/language/en-GB/Default.aspx>

A 26 de setembro, o Departamento de Línguas promoveu novamente a comemoração do **Dia Europeu das Línguas**, com a dinamização de um *Peddyper Plurilingue*. As equipas concorrentes revelaram grande empenho e entusiasmo, tendo a atividade contado com a participação de 37 equipas, num total de 150 alunos dos ensinos básico e secundário e dos cursos vocacional e profissional.

Em março de 2017, a **VI.ª Edição do Concurso Plurilingue**, subordinada ao tema “Turismo sustentável para o desenvolvimento”, reuniu um total de 108 participantes que, à semelhança de anos anteriores, revelaram grande criatividade na abordagem do tema nas provas de dramatização, única prova que exige a planificação e preparação atempada dos participantes.

Considerando os objetivos propostos no regulamento do Concurso, podemos aferir que despertou não só a curiosidade dos alunos por outras línguas, como também desenvolveu a sua competência plurilingue, através da pesquisa de aspetos linguísticos e culturais de diferentes países, com vista ao enriquecimento das respetivas provas. A atividade, dinamizada em colaboração com a Biblioteca Escolar, contou com a participação das habituais escolas convidadas. Os alunos estagiários da Biblioteca produziram um vídeo, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pThMDGwZXFI>, elucidativo da prestação dos participantes nas diferentes provas.

Em suma, diremos que a intercompreensão surgiu de uma forma muito espontânea. Os alunos desde cedo encontram pontes entre várias línguas, nomeadamente a nível do léxico e das regras de funcionamento das várias línguas, que conhecem.

No caso concreto do Agrupamento, as docentes sensibilizaram e estimularam as práticas de IC nos seus alunos, de forma colaborativa, prosseguindo com o desenvolvimento e o aprofundamento das dinâmicas já instituídas: Dia Europeu das Línguas, Concurso Plurilingue e *Peddy paper*, conscientes de que elas promovem o potencial comunicativo, que decorre de situações em que cada interlocutor comunica na(s) sua(s) língua(s) e compreende a(s) do Outro, nomeadamente pelo parentesco linguístico e pelo conhecimento do cenário comunicativo.

A participação de alunos em projetos europeus tem demonstrado, ao longo destes anos, que se reveste da maior importância, uma vez que os discentes têm oportunidade de praticar a língua inglesa, no caso concreto do projeto eTwinning, ou contactar com línguas estrangeiras aprendidas ou não em contexto formal, como acontece em Galanet; de comunicar com colegas da mesma faixa etária; fazer *networking* e partilhar boas práticas com colegas de toda a Europa. Importa ainda realçar que estas atividades envolvem, em grande escala, o trabalho colaborativo, o desenvolvimento do espírito crítico na resolução

de problemas e a criatividade.

Contudo, recordamos a necessidade de modernizar o material informático existente no Agrupamento, ao nível de *software* e *hardware*, bem como de equipar as salas de aula com mais computadores, ou disponibilizar mais salas de informática, por forma a facilitar o acesso a estes espaços com mais frequência para podermos trabalhar nos diferentes projetos em contexto de sala de aula, ao invés de depender, como por vezes acontece, da boa vontade dos alunos.

A nível da formação de professores, no âmbito da inserção da IC, um grupo significativo de docentes de línguas do Agrupamento frequentou as ações de formação propostas pelo Departamento de Educação da U.A.

### **3. Posicionamento paradigmático: estudo de caso**

O presente projeto representa um estudo em educação e, pela sua natureza, coaduna-se com os estudos de cariz qualitativo e integra diferentes técnicas de recolha de dados.

A principal finalidade deste estudo é construir conhecimento sobre as potencialidades de um projeto de intervenção pedagógica de natureza exploratória, baseado em dinâmicas plurilingues e interculturais. Para alcançar este objetivo foram formuladas as seguintes questões:

- De que modo um programa de educação plurilingue e intercultural, com enfoque na intercompreensão, potencia a sensibilização à diversidade linguística e cultural?
- Que fatores foram determinantes no desenvolvimento de inovação educativa/escolar, através de dinâmicas plurilingues e interculturais?

A fundamentação deste estudo assenta nos seguintes pressupostos:

1. As potencialidades de dinâmicas plurilingues e interculturais para a perceção da diversidade linguística e cultural, no âmbito das línguas estrangeiras e do património material e imaterial local, são reconhecidas pelos alunos, docentes e pela escola.
2. As atividades de natureza interdisciplinar que agregam na participação e/ou dinamização alunos, professores, pais e encarregados de educação e pessoal não docente consolidam a cultura organizacional escolar, no que

diz respeito ao plano de orientação para a ação e ao plano de ação organizacional.

Com base neste raciocínio, surgiram as seguintes hipóteses:

1. As atividades plurilingues e interculturais que cruzam espaços e tempos diversos potenciam a sensibilização à diversidade linguística e entre culturas.
2. O trabalho colaborativo, a articulação interdisciplinar e a orientação e coordenação das estruturas de gestão intermédia facilitam e promovem a cultura organizacional escolar.

Articulados com estas questões de investigação, encontram-se os objetivos a seguir formulados:

- Compreender o impacto de um programa de educação plurilingue e intercultural, com enfoque na intercompreensão para os alunos, para os docentes e para a escola, (nomeadamente ao nível de: (i) a sensibilização à diversidade linguística, (ii) o alargamento da cultura linguística, (iii) o desenvolvimento de atitudes de curiosidade de aprender mais/outras línguas, de perceber semelhanças e diferenças entre línguas da mesma família, (iv) a capacidade de descodificar mensagens em línguas não aprendidas).\
- Identificar os fatores determinantes no desenvolvimento da inovação educativa/escolar (nomeadamente: (i) o trabalho colaborativo entre docentes, (ii) a articulação curricular, (iii) o papel das estruturas de gestão intermédia).

Assim sendo, tendo em consideração a natureza deste estudo, julgamos que se insere no paradigma de investigação qualitativo (Amado 2014), uma vez que se pretende compreender um fenómeno de forma aprofundada, tendo em consideração a complexidade do seu contexto, sendo a investigação desenvolvida ao longo de um processo iterativo com os intervenientes nesse mesmo processo (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste contexto, os fenómenos sociais são considerados o produto de um sistema complexo de interações entre os sujeitos, sendo a realidade percebida como um processo dinâmico, fenomenológico e associado à história individual dos sujeitos, bem como dos contextos (Amado, 2009).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), para compreender a realidade é necessário não só ter em conta os comportamentos observáveis, mas também conhecer

os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa.

Passamos, de seguida, à identificação do tipo de estudo que realizámos para a obtenção dos dados.

Em função da finalidade do nosso estudo em que se visa compreender o impacto de um programa de educação plurilingue e intercultural, com enfoque na intercompreensão para os alunos, para os docentes e para a escola e identificar os fatores determinantes no desenvolvimento da inovação educativa/escolar, concebemos um estudo de cariz qualitativo, numa linha interpretativa e exploratória (Morgado, 2012). Mais concretamente, para o desenvolvimento do nosso estudo procedemos a uma recolha de dados direta da experiência empírica dos intervenientes, cuja análise e estudo não pode ser encarada à maneira das ciências exatas. Analisar os problemas sociais exige abordagens diversificadas que combinem o que de melhor tem para dar cada um dos paradigmas litigantes: combinar a “precisão” analítica do paradigma quantitativo, com a “autenticidade” das abordagens sistémicas de cariz interpretativo (Salomon 1991, citado em Coutinho 2013, p. 35).

### **Estudo de caso em educação**

Como já referimos anteriormente, o nosso projeto de investigação assumiu contornos e dinâmicas de um projeto de intervenção pedagógica de natureza exploratória em educação em línguas, no qual procurámos traçar estratégias de sensibilização à educação plurilingue e intercultural, com enfoque na intercompreensão para os alunos, para os docentes e para a escola, de forma a identificarmos os fatores determinantes no desenvolvimento da inovação educativa/escolar, relação essa que não tem sido investigada nem estabelecida nas práticas educativas.

Ao nível da investigação educacional, o estudo de caso é um método investigativo que não se destina especificamente à procura de explicações causais para os factos/situações observados no contexto investigado, mas se direciona sobretudo para a sua interpretação e compreensão, tal como eles são.

Orientada pela definição de Morgado (2012) sobre este tipo de investigação, incluímos o nosso estudo neste paradigma, considerando que concilia duas dimensões: a dimensão exploratória e a interpretativa. De acordo com a primeira dimensão (exploratória), o investigador, embora idealize um roteiro metodológico, ao procurar integrar-se e explorar uma determinada realidade particular, vê-se compelido a refazer continuamente o rumo que traçou, à semelhança de um processo flexível e aberto que vai sendo reconstruído.

A segunda dimensão (interpretativa) considera que o investigador procura interpretar e compreender os fenómenos que subjazem a um dado acontecimento, situação ou dado observado a partir da perspetiva dos diferentes atores implicados no estudo de caso (Morgado, 2012, pp. 62 e 63).

No caso concreto do nosso estudo, tivemos em conta as perspetivas dos alunos, dos professores, de coordenadores de área disciplinar, da representante dos pais e encarregados de educação e do diretor, envolvidos diretamente no projeto, de acordo com as suas realidades.

Não sendo uma investigação experimental, não pretendemos desenvolver generalizações de tipo estatístico (Stake, 1978, p. 6), contudo reconhecemos a importância deste estudo poder constituir um bom começo para uma investigação mais global, permitindo a acumulação de conhecimento (Yin, 2007).

Passamos, de seguida, a descrever os instrumentos utilizados para recolher os dados. Assim, e de acordo com o posicionamento do estudo, os instrumentos são de origem diversa.

#### 4. Modo de recolha de dados e organização do *corpus*

Tendo por referência os quadros teóricos, mobilizámos os seguintes instrumentos de recolha de dados, tal como consta no Quadro 5.

**Quadro 5 – Instrumentos de recolha de dados**

	<b>Inquérito por Questionário</b>	<b>Inquérito por Entrevista</b>	<b>Inquérito por Entrevista</b>	<b>Inquérito por Entrevista <i>Focus group</i></b>
<b>Público-alvo:</b>	Alunos e professores	Participantes nas atividades da Feira Medieval	Diretor	Alunos, professores, representante dos encarregados de educação, coordenadores de área disciplinar
<b>Tipo:</b>	Questões abertas e fechadas	Questões abertas	Questões abertas	Questões abertas
<b>Fase:</b>	Após a atividade	Após a atividade	Final do projeto	Final do projeto

O quadro que apresentamos permite-nos perceber que a recolha de dados foi realizada em vários momentos, ao longo do processo de investigação, acompanhando a trajetória da investigação.

De seguida, justificamos cada um dos métodos selecionados para a recolha de informação.

## **Inquéritos**

### ***Inquérito por questionário***

Na área da educação, o inquérito por questionário pode constituir-se como um instrumento de recolha de dados muito valioso, na medida em que permite inquirir um número elevado “no sentido de caracterizar os traços caracterizadores de grande número de sujeitos” (Coutinho 2013, p. 139).

Segundo Quivy & Campenhoudt (2005, p. 21), o inquérito por questionário faculta ao investigador a quantificação de uma multiplicidade de dados e numerosas análises de correlação. De uma forma geral, o diverso número de questões que podem compor o questionário facilita o acesso rápido à informação pretendida (Ghiglione & Matalon, 2005; Pardal e Correia, 1995).

No nosso estudo foram aplicados três questionários após a realização de cada atividade de âmbito plurilingue e intercultural, que designámos de dinâmicas plurilingues e interculturais, e, no final do projeto, conforme consta do Quadro 4.

Foi nossa intenção na construção dos questionários privilegiar a simplificação das questões, fazer o uso de uma linguagem clara concisa e suscetível de correta interpretação, por forma a facilitar a resposta dos alunos aos questionários.

O formato de questões por nós utilizado, e segundo a classificação de Correia e Pardal (1995), foi, fundamentalmente, questões abertas, ou seja, de resposta livre e também fechadas, onde o aluno teria de localizar a sua opinião entre o “sim” e o “não”. Nestes casos seguia-se um pedido de explicitação, como por exemplo: “Qual? Ou Quais? E “Porquê?”

Tendo por referência os questionários aplicados, após as dinâmicas que integram o nosso estudo, passamos a apresentar a estrutura de cada um, segundo a ordem que se segue:

- i) Inquérito por questionário preenchido pelos alunos, após a dinamização dos Ateliês Linguísticos (IQA);
- ii) Inquérito por questionário preenchido pelos professores, após a dinamização dos Ateliês Linguísticos (IQP);
- iii) Inquérito por questionário preenchido pelos alunos e pelos professores, após a dinamização do Concurso Plurilingue (IQCP).

Começando pelo questionário aplicado aos alunos (IQA), após a implementação da primeira dinâmica, os Ateliês Linguísticos, teve como objetivos compreender a percepção dos alunos sobre o que aprenderam nos ateliês, bem como conhecer os seus projetos linguísticos.

O Quadro 6, a seguir apresentado, pretende tornar perceptível o objetivo das questões dirigidas aos alunos e é constituído por duas partes, uma primeira com a caracterização dos inquiridos (Objetivos 1 a 3) e uma segunda com as questões sobre o ateliê (Objetivos 4 a 8.1.).

#### Quadro 6 – Inquérito por questionário aos alunos

<b>OBJETIVOS</b>
1. Verificar se os envolvidos no projeto conseguem identificar o título do ateliê linguístico.
2. Caracterizar o inquirido quanto a dados gerais: <ul style="list-style-type: none"><li>- sexo;</li><li>- idade;</li><li>- ano de escolaridade.</li></ul>
3. Caracterizar os alunos linguisticamente
3.1. Experiências escolares com as línguas: <ul style="list-style-type: none"><li>- língua(s) aprendida(s) na escola.</li></ul>
3.2. Experiências extraescolares com as línguas: <ul style="list-style-type: none"><li>- língua(s) com que contactou fora da escola.</li></ul>
4. Identificar a percepção dos alunos sobre o que aprendeu no ateliê.
5. Identificar o que aluno mais gostou no ateliê e quais as razões.
6. Identificar o que o aluno menos gostou no ateliê e quais razões.
7. Identificar a opinião do aluno relativamente ao material apresentado no ateliê.
8. Identificar projetos linguísticos dos alunos no que respeita.

O questionário aplicado aos professores (IQP), após a realização dos ateliês linguísticos, teve como principal objetivo conhecer a percepção dos professores face aos Ateliês Linguísticos dinamizados.

O Quadro 7, a seguir apresentado, pretende tornar perceptível o objetivo das questões dirigidas aos professores e, à semelhança dos anteriores, é constituído por duas partes, uma respeitante à caracterização dos inquiridos (Objetivos 1 a 3) e outra às questões sobre o ateliê (Objetivos 4 a 7).



### Quadro 7 – Inquérito por questionário aos professores dinamizadores dos ateliês

<b>OBJETIVOS</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Verificar se os envolvidos no projeto conseguem identificar o título do ateliê linguístico.</li><li>2. Caracterizar o inquirido quanto a dados gerais:<ul style="list-style-type: none"><li>- sexo;</li><li>- idade;</li><li>- curso;</li><li>- escola.</li></ul></li><li>3. Caracterizar o inquirido relativamente à situação profissional:<ul style="list-style-type: none"><li>- ciclos em que leciona;</li><li>- categoria profissional;</li><li>- funções que desempenha.</li></ul></li><li>4. Conhecer uma apreciação geral do professor dinamizador face ao ateliê dinamizado.</li><li>5. Conhecer a(s) sugestão(ões) do professor dinamizador relativamente ao que importa alterar no ateliê.</li><li>6. Identificar as conceções dos professores acerca do contributo do ateliê para o desenvolvimento dos alunos enquanto aprendentes.</li><li>7. Identificar as sugestões dos professores acerca das temáticas a abordar noutros ateliês.</li></ol>

Seguidamente, apresentamos o questionário aplicado após a segunda dinâmica, o Concurso Plurilingue, o qual teve como principal objetivo conhecer a opinião dos participantes acerca do concurso (IQCP). O referido questionário foi aplicado aos alunos, professores, organizadores, pais e encarregados de educação e assistentes operacionais.

O Quadro 8 a seguir apresentado, pretende tornar perceptível o objetivo das questões dirigidas aos participantes no Concurso Plurilingue e, à semelhança dos anteriores, é constituído por duas partes, uma respeitante à caracterização dos inquiridos (Objetivos 1 a 3) e outra às questões sobre o concurso (Objetivos 3 a 7).

### Quadro 8 – Inquérito por questionário aos participantes no Concurso Plurilingue

<b>OBJETIVOS</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Caracterizar o inquirido quanto a dados gerais:<ul style="list-style-type: none"><li>- sexo;</li><li>- idade;</li><li>- participação na eliminatória a nível de escola/no dia das escolas convidadas.</li></ul></li><li>2. Caracterizar o inquirido relativamente ao estatuto de participação no Concurso:<ul style="list-style-type: none"><li>- membro da equipa;</li><li>- elemento do júri;</li><li>- elemento apoiante;</li><li>- membro da organização;</li><li>- público;</li><li>- outro.</li></ul></li><li>3. Identificar o tema da IV Edição do Concurso Plurilingue.</li><li>4. Identificar a conceção dos participantes acerca dos objetivos do Concurso.</li></ol>

5. Identificar se os objetivos assinalados pelos participantes foram concretizados: – Qual? Ou Quais?
6. Obter a opinião dos participantes relativamente:
  - às provas;
  - às LE versadas;
  - ao júri
7. Conhecer a opinião dos participantes no que respeita:
  - a pertinência da realização do concurso;
  - a(s) razão(ões) dessa pertinência.

Os questionários anteriormente apresentados integram questões do tipo aberto, pelo facto de reconhecermos a sua riqueza e pela possibilidade de permitirem aos alunos e professores responder o que pensam, com as suas próprias palavras, sem o risco de serem influenciados pelas alternativas apresentadas.

Passamos, de seguida, à justificação da utilização de inquéritos por entrevista.

### ***Inquérito por entrevista***

Durante a realização da Feira Medieval, recolhemos dados resultantes da aplicação de inquéritos por entrevista aos participantes (alunos, pais e encarregados de educação e assistentes operacionais), com o objetivo principal de conhecer a importância, atribuída pelos inquiridos, à recriação do tempo de uma figura histórica ímpar, no contributo fornecido para a criação de um território multicultural e da linha defensiva do Mondego.

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” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). No caso concreto deste estudo, reportamo-nos aos aspetos em que os participantes da Feira Medieval estavam envolvidos.

O Quadro 9, a seguir apresentado, pretende tornar perceptível o objetivo das questões do inquérito por entrevista aos participantes da Feira Medieval.

### Quadro 9 – Inquérito por entrevista aos participantes da Feira Medieval

<b>OBJETIVOS</b>
1. Identificar o que os participantes descobriram de novo sobre a atividade inserida no projeto. 2. Identificar o que os participantes aprenderam com a atividade inserida no projeto. 3. Identificar a importância atribuída pelos inquiridos à recriação do tempo de uma figura histórica. 4. Identificar, do conjunto de atividades realizadas, a relevância de uma atividade em particular. 5. Verificar o interesse dos inquiridos em participar noutras atividades do mesmo género

Na fase final do projeto, procurámos colher a opinião do Diretor acerca do projeto de intervenção. Na impossibilidade de agendar uma entrevista face a face, “Tradicionalmente as entrevistas são conduzidas face a face, mas também podem ser implementadas por telefone ou pela Internet” (Coutinho 2011, citado em Coutinho 2013, p. 142), por razões de serviço interno, a entrevista foi implementada pela internet. O Quadro 10 pretende elucidar o objetivo das questões da entrevista ao Diretor.

### Quadro 10 – Inquérito por entrevista ao Diretor

<b>OBJETIVOS</b>
1. Verificar se o Diretor consegue identificar o título, ou a temática do projeto. 2. Identificar a informação que o Diretor tem acerca do projeto: - responsáveis; - atividades desenvolvidas; - envolvimento da comunidade educativa. 3. Conhecer a forma como o Diretor obteve: - informação acerca do projeto; - através de quem; - através de que atividades 4. Obter a opinião do Diretor acerca das grandes finalidades do projeto 5. Identificar a reação da comunidade ao projeto, percecionada pelo Diretor: - alunos; - professores; - pais e encarregados de educação. 6. Identificar a avaliação/opinião do Diretor relativamente: - ao interesse e à pertinência educativa do projeto - ao impacto do projeto 7. Verificar o interesse do Diretor em incitar, no futuro, os Professores a participar num projeto desta índole: - razões para o fazer; - modo de o fazer

Por último, apresentamos a justificação da utilização do inquérito por entrevista *Focus group*.

### ***Inquérito por entrevista Focus groups (Grupos Focais ou Grupos de Enfoque)***

Considerando que, tal como a entrevista, o *focus group* é uma técnica de recolha de informação muito usada em estudos qualitativos (Coutinho, 2013, p. 143), e dada a nossa identidade plural enquanto investigadora e dinamizadora das dinâmicas que integram o projeto, optámos por esta técnica.

Recorrendo a meios técnicos que permitissem um maior rigor da investigação e controlassem a validade e a subjetividade da análise (Johnson & Christensen, 2008), procedemos à gravação áudio de duas sessões de *focus group*. Estas gravações foram transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo, que como iremos descrever na parte subsequente, nos permitiu responder, com maior rigor, às nossas questões investigativas.

Os tópicos de ambos os *focus group* foram preparados de antemão. As questões que compuseram os guiões permitiram-nos, no contexto da interação que se gerou, ter acesso às perceções, interpretações pessoais, bem como às memórias dos participantes sobre o projeto de intervenção.

Para assegurar que tudo o que é discutido, é registado detalhadamente, foi solicitada a colaboração de um assistente.

No âmbito do nosso estudo foi realizada uma sessão de *focus group* com a participação de alunos (FGA) e outra de professores coordenadores de área disciplinar, coordenadora da Biblioteca Escolar e da representante dos pais e encarregados de educação (FGAd). As referidas sessões foram realizadas no final do projeto por se considerar importante conhecer a opinião de todos os intervenientes, que fizeram parte deste estudo em relação às atividades realizadas.

O Quadro 11, a seguir apresentado, pretende tornar perceptível o objetivo das questões do *focus group* com a participação de alunos.

**Quadro 11 – Focus group final com a participação de alunos**

<b>OBJETIVOS</b>
1. Identificar as expectativas dos alunos em relação ao projeto. 2. Identificar as representações dos alunos sobre o trabalho realizado. 3. Identificar do conjunto de dinâmicas: - a(s) mais apreciada(s) pelos alunos inquiridos - a razão que levou a essa apreciação pelos alunos inquiridos 4. Identificar, para os alunos, o interesse e a importância educativa do projeto. 5. Conhecer o contributo do projeto para um maior conhecimento da existência de diferentes países e culturas. 6. Conhecer o contributo do projeto para um maior conhecimento das línguas estrangeiras. 7. Identificar a opinião dos alunos acerca do projeto em termos: - da formação ao longo da vida; - da vossa formação para o mercado de trabalho?

De seguida, no Quadro 12, sintetizamos os objetivos das questões do *focus group* com a participação de professores, coordenadores de área disciplinar, coordenadora da Biblioteca Escolar e representante dos Pais e Encarregados de Educação.

**Quadro 12 – Focus group com a participação de Professores e da Representante do Pais e Encarregados de Educação**

<b>OBJETIVOS</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Identificar as expectativas dos Professores e da Representante dos Pais e Encarregados de Educação em relação ao projeto.</li><li>2. Identificar experiências anteriores dos Professores e da representante dos Pais e Encarregados de Educação sobre a diversidade linguística e cultural.</li><li>3. Identificar representações dos Professores e da Representante dos Pais e Encarregados de Educação sobre o trabalho colaborativo e interdisciplinar.</li><li>4. Identificar a perceção dos inquiridos relativamente à reação da comunidade ao projeto:<ul style="list-style-type: none"><li>- alunos;</li><li>- professores;</li><li>- pais e encarregados de educação.</li></ul></li><li>5. Identificar as mais valias do projeto para a comunidade:<ul style="list-style-type: none"><li>- alunos;</li><li>- a comunidade educativa;</li></ul></li><li>6. Conhecer o contributo do projeto para o crescimento profissional dos professores.</li><li>7. Identificar a avaliação/opinião dos Professores e da Representante dos Pais e Encarregados de Educação relativamente ao desenvolvimento do projeto.</li><li>8. Verificar a disponibilidade para participar num futuro projeto.</li></ol>

Após a apresentação e justificação da metodologia de recolha de dados, e dos métodos utilizados para promover rigor e confiabilidade ao estudo, passamos a enunciar a metodologia de dados por nós selecionada.

## **5. Procedimento de análise de dados**

### ***Tratamento de dados***

As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise e interpretação com o intuito de procurar frases e palavras que assegurassem uma regularidade nos dados que justifiquem uma categorização e para uma mais rápida identificação dos dados, nomeadamente nas unidades de registo.

Tendo em conta os princípios éticos da investigação, os registos áudio foram destruídos após transcrição e codificação dos dados, por forma a manter o anonimato dos participantes. Considerando que o nosso estudo envolve crianças e jovens adolescentes, respeitámos os princípios éticos na investigação com esta faixa etária de

participantes. Assim sendo, respeitámos o princípio do *consentimento*, na explicação prévia do objetivo da investigação aos alunos, incluindo a leitura da autorização para participação no estudo e gravação do *focus group*, tendo sempre havido a preocupação de não pressionar nenhum aluno a participar. Relativamente ao princípio da *confidencialidade*, nas transcrições, recorremos a números ou letras para identificar ou referir o aluno e não divulgámos qualquer informação do foro íntimo, pessoal ou familiar. No sentido de assegurar o rigor e a qualidade científica desejados, seguimos um conjunto de passos e etapas no decurso da implementação do projeto de intervenção baseado em dinâmicas plurilingues.

### **Codificação dos dados**

Na nossa investigação procurámos cruzar vários olhares, através do recurso e da mobilização de diferentes instrumentos de recolha de dados, tais como inquérito por questionário aos alunos participantes, aos professores dinamizadores e por entrevista áudio aos adultos e aos alunos participantes nas dinâmicas plurilingues e interculturais. Também recorremos, no final do projeto, ao inquérito por *focus group* a alunos e a adultos e à entrevista escrita ao Diretor.

Para uma melhor compreensão do todo, apresentamos, no Quadro 13, uma síntese dos instrumentos de recolha de dados, bem como dos dados recolhidos relativos às perceções dos participantes, no âmbito das dinâmicas levadas a cabo.

**Quadro 13 – Instrumentos de recolha de dados nas dinâmicas**

<b>Dinâmicas implementadas</b>	<b>Instrumentos de recolha de dados: perceções dos participantes</b>	<b>Dados recolhidos</b>
<b>Ateliês linguísticos: Dia das Línguas</b>	Inquérito por questionário aos alunos	375
	Inquérito por questionário aos professores	14
<b>Concurso Plurilingue</b>	Inquérito por questionário aos participantes	178
<b>Feira Medieval e recriação do tempo de uma figura histórica local</b>	Inquérito por entrevista áudio adultos	20
	Inquérito por entrevista áudio alunos	46

De seguida, no Quadro 14, damos a conhecer os instrumentos de recolha de dados utilizados para levantamento das perceções, no final do projeto.

**Quadro 14 – Instrumentos de recolha de dados sobre as perceções dos participantes no final do projeto**

<b>Instrumentos de recolha de dados</b>	<b>Dados recolhidos</b>
Inquérito por entrevista <i>focus group</i> alunos	1
Inquérito por entrevista <i>focus group</i> adultos	1
Inquérito por entrevista escrita ao Diretor	1

Como podemos verificar, foram utilizados 4 instrumentos de recolha de dados. Para os 375 participantes no inquérito por questionário, dirigido aos alunos no final dos ateliês linguísticos, atribuímos o código *IQA*; para os 14 professores dinamizadores dos ateliês *IQP*; para os 178 participantes no Concurso Plurilingue, o código *IQCP*. Às 20 entrevistas áudio realizadas aos adultos participantes na Feira Medieval, atribuímos o código *EAd* e o código *EA* às 46 entrevistas aos alunos participantes na Feira Medieval.

No que respeita aos inquéritos por *focus group* aos alunos, o código *FGA* e o *focus group* aos adultos *FGAd*. À entrevista escrita ao Diretor atribuímos o código *EDiretor*.

### **Análise estatística**

Os dados que recolhemos no âmbito do nosso estudo, referentes aos resultados dos inquéritos por questionário aplicados a alunos participantes e respetivos professores dinamizadores dos ateliês linguísticos foram analisados, recorrendo à análise estatística descritiva, apropriada em certas etapas da análise de dados em investigação qualitativa (Coutinho, 2013, p. 151). No caso concreto do nosso estudo, referimo-nos à caracterização dos alunos e dos professores (*IQA* + *IQP* – Objetivos 1 a 3). No que respeita ao Concurso Plurilingue, foram igualmente alvo desta análise os resultados dos inquéritos por questionário aplicados a alunos e professores (*IQCP* – Objetivos 1 a 5).

A estatística traduz-se num conjunto de métodos científicos para a compilação, representação, condensação e análise dos dados numéricos extraídos de um sistema em estudo, com o objetivo de fazer estimativas e retirar conclusões necessárias para tomar decisões (Azzimonti Renzo, 2003; Johnson & Christensen, 2008; Maroco & Bispo, 2005; Murteira et al., 2010; Pardal & Lopes, 2011; Pestana & Gageiro, 2008).

Considerando, como refere Pocinho, “a estatística não se ocupa do que é excepcional, mas apenas do que é geral; não se interessa por indivíduos, mas por grupos de indivíduos” (2009, p. 9), elaborámos uma síntese numérica que evidenciasse o que de mais generalizado e significativo existe num conjunto de observações. Assim sendo,

fizemos uso de uma análise estatística descritiva com recurso à ferramenta Microsoft Office Excel e ao *software* SPSS, versão 27.

Os dados nominais e ordinais foram agrupados e apresentados em dois quadros.

Como complemento à análise estatística, a análise de conteúdo integra a investigação qualitativa, no caso das respostas a perguntas abertas que se explicita no ponto seguinte.

## **Análise de conteúdo**

Dada a natureza deste estudo, privilegiámos como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo, apesar de usar também outras técnicas, a estatística descritiva, subsidiária da análise de conteúdo.

De salientar que para cada uma das questões dos inquéritos por questionário e dos *focus group* foram definidas as categorias *a priori* e *a posteriori*. Numa fase posterior, realizou-se igualmente a transcrição das entrevistas e foi feita uma primeira codificação de todos os dados.

Para fazer a análise da qualidade dos dados, foram entregues, à orientadora e a um elemento externo ao trabalho, as categorias e as unidades de significado. Tendo em conta que houve concordância entre ambos, prosseguiu-se para a análise das entrevistas e para a apresentação dos resultados.

A análise qualitativa dos dados foi feita recorrendo ao uso do *software* QSR NVIVO 16, que nos permitiu a sua organização. Posteriormente, procedemos à representação gráfica dos dados, através de diagramas que proporcionaram uma melhor visualização dos dados recolhidos.

No decurso da investigação recolhemos muita informação com base nos instrumentos anteriormente mencionados. Deste modo, o nosso *corpus* de análise será constituído pelo conjunto de dados que nos permitem compreender o impacto de um programa de educação plurilingue e intercultural, com enfoque na intercompreensão para os alunos, para os docentes e para a escola e identificar os fatores determinantes no desenvolvimento da inovação educativa/escolar.

Assim sendo, considerámos que a análise de conteúdo das respostas aos inquéritos por questionário (IQA – Objetivos 4. a 8.1; IQP – Objetivos 4. a 7.), aos inquéritos por questionário após o Concurso Plurilingue (*IQCP*) e das entrevistas que realizámos nos possibilita, por um lado, organizar os dados recolhidos e, por outro lado, elaborar um



esquema claro com vista à sistematização da informação recolhida, construindo conhecimento acerca da temática em estudo.

Uma vez que “...os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico preestabelecido” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 120, citado por Coutinho 2013, p. 217), o nosso estudo enquadra-se no tipo de análise de conteúdo que possui um carácter puramente exploratório. Neste entendimento, orientámos a nossa análise de acordo com três fases, a saber: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos dados e interpretação inferencial dos textos como um todo (Bardin, 2004; Coutinho, 2011; Krippendorf, 2013; Pardal & Lopes, 2011; Schreier, 2012).

Na primeira fase, de pré-análise, atendendo aos objetivos de investigação, procedemos à constituição e à organização do *corpus* a analisar, de acordo com os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Neste âmbito, o nosso foco de análise foram os inquéritos por questionário (IQA + IQP + IQCP aplicados após as dinâmicas plurilingues e interculturais, as gravações áudio das entrevistas aos participantes da Feira Medieval (EA + EAd); as gravações áudio dos dois *focus group* (FGA + FGP) e a entrevista escrita ao Diretor (EDiretor). Nesta fase, efetuámos uma leitura flutuante das respostas abertas aos inquéritos por questionário, às transcrições das entrevistas áudio e à entrevista ao Diretor, no sentido de conhecer o seu conteúdo e delinear os procedimentos a adotar, nomeadamente as categorias que delimitaram as dimensões em análise.

Numa segunda fase, de exploração do material, procedemos à escolha das unidades de análise; das regras de contagem dessas unidades, bem como à escolha das categorias.

Numa terceira fase, procedemos ao tratamento dos dados e respetiva interpretação inferencial dos textos como um todo, de acordo com o quadro teórico e os objetivos definidos para o estudo. Apoiando-nos num conjunto de exemplos, que considerámos relevantes, suportámos as nossas interpretações, fornecendo ao leitor(a) a possibilidade de, por um lado, ouvir as vozes dos participantes e, por outro, sentir-se próximo das situações descritas. Para tal, foi necessário proceder à organização dos dados e à construção de um sistema de codificação (anteriormente apresentado neste capítulo), que permitisse não apenas descrever os dados, mas que possibilitasse a compreensão profunda do contexto e dos fenómenos, através do acesso às experiências dos sujeitos estudados na sua ótica, na sua linguagem e nas suas expressões (Sampieri et al., 2006).

Passamos a apresentar, no quadro que se segue, os instrumentos de recolha de dados, o público-alvo e a codificação utilizada:

**Quadro 15 – Instrumentos de recolha de dados: tipologia, público-alvo e codificação**

<b>Tipo</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Código</b>
Inquérito Ateliês	Alunos	IQA
	Professores	IQP
Inquérito Concurso	Alunos	IQCP
	Professores	
Entrevista Áudio	Alunos	EA
	Adultos	EAd
<i>Focus-Group</i>	Alunos	FGA
	Adultos	FGAd
Entrevista escrita	Diretor	EDiretor

Do cruzamento do quadro teórico com uma leitura flutuante dos dados recolhidos emergiram as dimensões apresentadas no Quadro 16.

**Quadro 16 – Categorias de análise e respetiva definição**

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Definição</b>
Dimensão Plurilingue e Intercultural	Um repertório linguístico que permitirá ao indivíduo ser capaz de comunicar e compreender mensagens num determinado contexto que mobiliza pela presença de várias línguas.
Dimensão Socioafetiva	Um conjunto de vontades, representações, motivações e atitudes para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação que o sujeito é capaz de manifestar em contexto de interação com pessoas e artefactos.
Dimensão Organizacional	Uma cultura organizacional escolar, ao nível normativo e ao nível das práticas organizacionais internamente contextualizadas.

De acordo com a informação constante dos quadros supra, passamos a apresentar ao leitor as principais características de cada dimensão.

A **dimensão plurilingue e intercultural** está relacionada com a valorização das línguas, das culturas, da identidade dos cidadãos. Diz respeito a uma combinação de conhecimentos, aptidões, atitudes e comportamentos, que permite que o orador reconheça, compreenda, interprete e aceite outras formas de viver e pensar para além da sua. Assim sendo, não se limita a uma capacidade linguística, mas a uma compreensão e respeito pelas pessoas com diferentes filiações culturais e à capacidade de interagir e estabelecer comunicação em encontros com diferenças culturais.

(...) combination of knowledge, skills, attitudes and behaviours which allow a speaker, to varying degrees, to recognize, understand, interpret and accept other ways of living and thinking beyond his or her home culture. This competence is the basis of understanding among people, and is not limited to language ability. It also allows one to understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself; respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people; establish positive and constructive relationships with such people; understand oneself and one's own multiple cultural affiliations through encounters with cultural difference. (Beacco & Byram, 2007b)

Esta dimensão, também tem “a ver com um alargado repertório linguístico, que permitirá ao indivíduo ser capaz de comunicar e compreender mensagens num determinado contexto que se constrói pela presença de mais de uma língua” (Andrade, 2003).

A segunda categoria de análise diz respeito à **dimensão socioafetiva**, descrita por Andrade e Araújo e Sá (2003) como um conjunto de vontades, predisposições, motivações e atitudes para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação que o sujeito é capaz de mobilizar em contexto de interação.

A terceira reporta-se à **cultura organizacional escolar**. Entendida por Friedberg (1995) como uma cultura que envereda pela singularidade de cada escola acentuando a importância e o relevo dos atores escolares na medida em que estes interagem constantemente num “jogo social” de cooperação e conflito.

Na senda de um conjunto de autores, entre os quais Crozier & Friedberg (1977), Berger & Luckmann (1990), Touraine (1994, 1996), Friedberg (1995a, 1995b), Boudon (1989, 1990, 1995), Giddens (1989, 2000), Cohen (2002), no ensaio *Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo*

*teórico*, Torres (2005, p. 438) reconhece a existência de uma interação dialética entre a estrutura e a ação humana. Revestida de uma autonomia relativa, a ação humana ora se encontra dependente das estruturas que a constroem, ora constrói criativamente novas lógicas de ação.

Poderá afirmar-se que as três dimensões anteriormente explanadas embora distintas, se complementam, quer ao nível da sensibilização à diversidade linguística e cultural, através das dinâmicas plurilingues e interculturais implementadas, quer ao nível das atividades de natureza interdisciplinar que agregam na sua participação e/ou dinamização diversos atores, interagindo para a consolidação da cultura organizacional escolar.

No capítulo que se segue, apresentamos a análise dos dados e a interpretação dos resultados, organizada de acordo com as dimensões descritas neste capítulo.

## Capítulo 4. Análise de dados e interpretação de resultados

La ciencia social crítica admite que la ciencia social es humana, social y política. Es humana en el sentido de que requiere un conocimiento activo por parte de los que intervienen en la práctica de la vida social, y es social en el sentido de que influye en la práctica a través de los procesos sociales dinámicos de la comunicación y la interacción.

Carr e Kemmis (1988, p. 13)

### Introdução

Neste capítulo, e no seguimento do capítulo anterior, no qual foi apresentado o contexto de realização do projeto de investigação, pretendemos apresentar uma descrição e análise das perceções dos participantes recolhidas, durante e após a implementação do programa de intervenção. Relembramos que os objetivos do nosso estudo são: a) compreender as potencialidades e as resistências de um programa de educação plurilingue e intercultural, com enfoque na intercompreensão, para os alunos, para os docentes e para a escola e b) identificar os fatores determinantes no desenvolvimento da inovação educativa/escolar.

A descrição dos dados é feita segundo as dimensões que emergiram dos dados analisados, observando-se uma interdependência entre si: Dimensão Plurilingue e Intercultural (4.1.); Dimensão Socioafetiva (4.2.) e Dimensão Organizacional (4.3.).

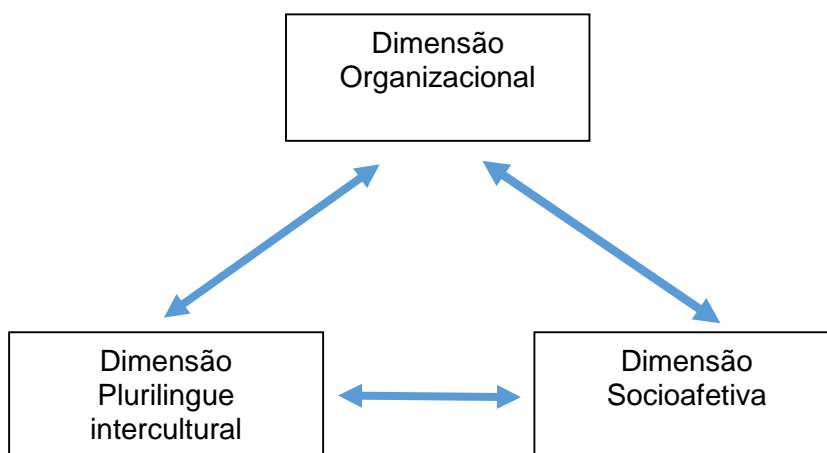


Figura 5 – Dimensões de análise

Importa explicitar os dados recolhidos por dinâmica, começando pelos Ateliês linguísticos: Dia das Línguas, passando pelo Concurso Plurilingue e culminando com a Feira Medieval e recriação da figura histórica local.

*Dinâmica Ateliês linguísticos: Dia das Línguas*

No âmbito da comemoração do Dia das Línguas, o agrupamento, em estreita colaboração com investigadores do Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE), da Universidade de Aveiro, dinamizou uma panóplia de ateliês linguísticos, cujos guiões se encontram em anexo (vide anexo).

Após a realização dos ateliês foram recolhidos os dados, através do Inquérito por Questionário realizado aos alunos (IQA), com o objetivo de conhecer a sua apreciação geral em relação aos ateliês em que participaram. Foram inquiridos 375 alunos, no âmbito da *Comemoração do Dia Europeu das Línguas*, nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016.

De referir que os inquéritos foram aplicados a alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e a alunos do ensino secundário (Quadro 17), sendo que os inquéritos de 1 a 53 correspondem a alunos do 2.º ciclo, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos; os inquéritos de 54 a 281 correspondem a alunos do 3.º ciclo, com intervalo de idades entre os 11 e os 15 anos e os inquéritos de 282 a 375, correspondem a alunos do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Os inquiridos tinham o mínimo de 9 anos e o máximo de 18, com média de idades de  $13.4 \pm 1.97$  anos. Do total de 375 inquiridos, 176 eram do sexo feminino e 199 do sexo masculino.

**Quadro 17 – Identificação dos dados recolhidos com indicação do ano de escolaridade, título do ateliê, idade dos participantes e respetiva codificação**

Ano de escolaridade	Título do ateliê	Idade	Percentagem	Código
5.º ano	<i>A lebre e a tartaruga.</i>	9 aos 11 anos	8.3	IQA1 a 15
5.º ano	<i>A ilha das palavras.</i>			IQA 16 a 31
6.º ano	<i>Ritmos do mundo.</i>		5.9	IQA 32 a 53
7.º ano	<i>As línguas e o ambiente.</i>		22.9	IQA 54 a 69

7.º ano	<i>Publicidade Plurilingue.</i>	11 e 12 anos		IQA 70 a 122
7.º ano	<i>Vamos lá saborear um pedacinho de italiano.</i>			IQA 123 a 139
8.º ano	<i>As línguas e o ambiente.</i>	11 aos 13 anos	14.4	IQA 140 a 156
8.º ano	<i>Paisagens linguísticas.</i>			IQA 157 a 176
8.º ano	<i>Um rosto, uma língua, uma cultura.</i>			IQA 177 a 193
9.º ano	<i>Publicidade Plurilingue.</i>	14 e 15 anos	23.5	IQA 194 a 246
9.º ano	<i>Um rosto, uma língua, uma cultura.</i>			IQA 247 a 281
10.º ano	<i>Vamos saborear um pouco de italia</i>	15 e 16 anos	9.9	IQA 282 a 318
11.º ano	<i>Vamos saborear um pouco de italia</i>			IQA 319 a 342
11.º ano	<i>As línguas e o ambiente.</i>		11.5	IQA 343 a 361
12.º ano	<i>Um rosto, uma língua, uma cultura.</i>	17 e 18 anos	3.7	IQA 362 a 375

No quadro que se segue, apresentam-se as percentagens relativas ao contacto estabelecido com as línguas fora da escola, com familiares e amigos; em contexto de escolas de línguas; de viagem; de utilização da televisão; cinema e internet; leitura de livros; revistas; jornais; instruções e rótulos.

**Quadro 18 – Línguas com que contactou fora da escola**

	<b>Familiares e Amigos</b>	<b>Escola de Línguas</b>	<b>Viagens</b>	<b>Livros/ Revistas</b>	<b>Televisão/ Cinema</b>	<b>Instruções/ Rótulos</b>
Francês	18.4	1.3	9.9	1.1	0.8	0.5
Inglês	5.6	12.8	6.1	12.0	26.7	11.2
Espanhol	1.3	0,3	11.5	1.6	1.6	1.6
Português	37.1	10.7	20.5	36.5	13.9	28.3
Francês e Português	5.9	0,8	1.9	0.5	1.3	0.8
Francês e Inglês	2.9	4,8	1.3	2.7	4.3	1.6
Inglês e Português	5.1	0.8	1.9	9.6	21.2	6.9

Inglês e Espanhol	0.5	0.3	2.1	1.1	2.7	1.9
Francês, Português e Espanhol	0.3		0.3	0.8		0.3
Francês, Inglês e Espanhol	0.5		1.1		1.3	1.9
Francês, Inglês, Espanhol e Português	0.5		0.3	0.8	1.3	0.5
Espanhol e Português	0.5	0.3	1.9	0.8	0.3	1.3
Francês e Espanhol	1.3		5.3	0.5	0.3	
Francês, Inglês e Português	1.3	2.1	0.3	0.5	2.7	0.8
Inglês, Espanhol e Português	0.3			0.8	1.6	2.7
Omisso	18.4	65.9	35.7	30.7	20.3	39.7

De destacar que, de acordo com os dados resultantes da estatística descritiva com recurso ao SPSS, versão 27, cerca de 66% dos inquiridos não frequentou escolas de línguas, sendo que a maior parte deles teve contacto com as línguas através de familiares e amigos. A televisão e a internet assumem relevância neste contacto.

Relativamente às situações de contacto em viagens ou através da leitura de livros e rótulos, os valores são mais ou menos semelhantes. O Português regista o maior número de percentagens, pois, como seria de esperar, é a sua língua materna.

#### *Dinâmica Concurso Plurilingue*

O Concurso Plurilingue, concebido e dinamizado pelos docentes do departamento de línguas, no agrupamento de escolas, surge como um espaço de prática da intercompreensão em contexto escolar. Envolvendo toda a comunidade educativa, este concurso é o resultado de um trabalho colaborativo e conjunto de diversas áreas disciplinares, tal como referido no capítulo anterior deste projeto de investigação, analisado na dimensão organizacional (4.3).

No quadro 19, são apresentados os valores percentuais relativos à participação na eliminatória a nível de escola, 21.7%, e no dia das escolas convidadas, 2.2%. Nos dois dias, estiveram 25% estiveram nos dois dias.



#### Quadro 19 – Participação na eliminatória a nível de escola/no dia das escolas convidadas

Nível de escola	21.7
Escolas convidadas	2.2
Dois dias	25.0

Quanto ao estatuto de participação no Concurso, conforme o Quadro 20, 45.7% fez parte do público, 15.8% desempenhou mais do que um papel/ uma função. 14.1% participou na qualidade de membro da equipa concorrente, enquanto que 10.3% apoiou a turma na prova de expressão dramática.

#### Quadro 20 – Estatuto de participação no Concurso

Membro da equipa concorrente	14.1
Elemento apoiante da turma na prova de expressão dramática	10.3
Membro da organização	1.1
Público	45.7
Outro	0.5
Mais do que um ou combinação específica	15.8

Em termos de objetivos do concurso, 77.7% considerou que através do concurso foi possível:

- Refletir sobre a importância de aprender línguas estrangeiras
- Promover o convívio entre os elementos da comunidade escolar
- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural
- Incentivar o contacto com as línguas aprendidas ou não em contexto escolar
- Despertar a curiosidade por outras línguas
- Estimular a dinâmica de grupo e o espírito de equipa

No que diz respeito aos objetivos assinalados pelos participantes como concretizados destacam-se os seguintes:

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural
- Incentivar o contacto com as línguas aprendidas ou não em contexto escolar
- Despertar a curiosidade por outras línguas
- Estimular a dinâmica de grupo e o espírito de equipa

Recordamos, numa sucinta análise retrospectiva, o percurso de formação: i) inicialmente a formação *Galapro* de um conjunto significativo de professores de línguas, do agrupamento; ii) posteriormente de alunos (formação *Galanet* e *eTwinning*); iii) complementado pelas dinâmicas dos ateliês linguísticos e do Concurso Plurilingue. Este percurso de formação permite-nos compreender o processo de sensibilização da comunidade educativa à diversidade linguística e cultural.

#### *Dinâmica Feira Medieval e recriação da figura histórica local*

A Feira Medieval recriou a época medieval, da região onde se encontra inserido o agrupamento, correspondendo a um período de prosperidade, entendimento e desenvolvimento. Deu também visibilidade a uma figura histórica, cuja governação contribuiu para a criação de um território multicultural, no qual o diálogo intercultural entre cristãos e muçulmanos foi propiciado.

Durante o dia de dinamização da Feira Medieval e de recriação da figura histórica, um grupo de alunos, pertencente à organização, colheu a opinião dos participantes, alunos e adultos, acerca das atividades levadas a cabo. Procurámos, através de entrevistas áudio, identificar as descobertas dos participantes; o que aprenderam; a importância que atribuíram à recriação de uma época; identificar, do conjunto de atividades realizadas, a relevância de uma atividade em particular e verificar o interesse dos inquiridos em participar noutras atividades do mesmo género.

No final do projeto de intervenção, que englobou as três dinâmicas referidas anteriormente, considerámos importante proceder a um *levantamento de opiniões após a implementação do projeto de intervenção*, tentando, não só compreender as perceções dos participantes acerca de um programa de educação plurilingue e intercultural, com enfoque na intercompreensão, para os alunos, para os docentes e para a escola, como também identificar os fatores determinantes no desenvolvimento da inovação educativa/escolar, através de dinâmicas plurilingues e interculturais. Para tal, reunimos os dados recolhidos no âmbito do *Focus group* realizado com a participação de alunos [FGA] e do *Focus group* realizado com a participação de adultos [FGAd] e ainda da entrevista escrita ao Diretor [EDiretor].

Esta visão global dos dados permite-nos um olhar diacrónico sobre o estudo, dando-nos a possibilidade de evidenciar o seu carácter longitudinal e processual. Foi nossa preocupação cruzar esta perspetiva diacrónica, com as observações registadas pelos participantes sobre cada dinâmica, bem como as suas reflexões expressas realizadas no

final do projeto, para percebermos a amplitude do caminho percorrido pelos diferentes intervenientes.

De referir que, atendendo a que foram utilizados diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados, a análise de conteúdo, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência de aspetos que sobressaem e se revelam mais do que uma vez, sendo retomados no capítulo seguinte quando fizermos a discussão dos resultados.

Daremos, então, início à descrição dos dados, segundo as dimensões que a seguir se apresentam.

## 1. Dimensão plurilingue e intercultural

### Dinâmica Ateliês linguísticos: Dia das Línguas

#### Inquérito por questionário aos alunos

No que respeita ao conjunto de dados referentes à Dinâmica *Ateliês linguísticos: Dia das Línguas – alunos participantes*, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência das seguintes categorias: (i) Material, (ii) Aprendizagens evidenciadas; (iii) Aspetos mais apreciados e (iv) Projetos linguísticos.

#### (i) Material

Relativamente à categoria “Material” será de salientar as referências ao interesse e ao carácter informativo do material apresentado nos diferentes ateliês. De entre as várias ocorrências (16), apresentamos as que se seguem:

*O material apresentado acho que foi muito bom e interessante.* [IQA 125]

*Bom e informativo. Bem escolhido.* [IQA 186]

*Inovador.* [IQA 205]

Foi igualmente salientada a motivação para a aprendizagem proporcionada pelo material:

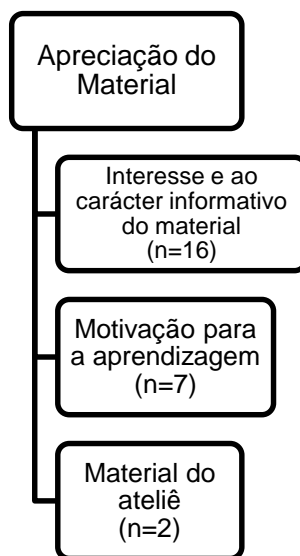
*Motiva à aprendizagem.* [IQA 207]

Na apreciação do material do ateliê houve também uma referência à qualidade das imagens e outra dos vídeos:

*Da qualidade das imagens.* [IQA 213]

*Dos vídeos.* [IQA 217]

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 6.



**Figura 6 – Material do ateliê**

### **(ii) Aprendizagens evidenciadas**

No que concerne à categoria “Aprendizagens evidenciadas”, a análise revelou a existência das referências que passamos a elencar (11) na síntese seguinte:

1. aprendizagem de algumas palavras;
2. contacto com a diversidade linguística;
3. paisagens linguísticas urbanas;
4. contacto com outras línguas e culturas;
5. aprendizagem sobre o número de línguas existentes no mundo;
6. conhecimento da existência de países em que se fala mais do que uma
7. língua;
8. consciencialização da importância das línguas e sua pronúncia;
9. curiosidade pela semelhança e diferença entre as línguas;
10. conhecimento da existência de línguas em extinção;

11. existência de três línguas oficiais em Portugal;
12. número de dialetos e línguas que se falam.

Ainda nesta categoria será de salientar a consciencialização da aprendizagem de algumas palavras e de frases de línguas não abordadas em contexto formal, que os alunos denominaram de “novas línguas” e “novas palavras”, apresentadas nos ateliês. Destacamos, de um conjunto de 57 referências, as que se seguem:

*Aprendi algumas palavras e frases novas, que antes não conhecia, e os seus respetivos significados. [IQA126]*

*Aprendi a dizer “Ilha das palavras” em várias línguas. [IQA27]*

*Aprendi uma nova língua, o italiano e várias palavras e frases. [IQA125]*

*Aprendi que “burro” é manteiga em italiano e “prego” significa “por favor” [IQA 289].*

*Algumas palavras em alemão. [IQA 356]*

No que respeita ao contacto com a diversidade linguística, salientamos, num total de 30, as que refletem a consciencialização da existência de uma grande variedade de línguas diferentes da língua materna e, em particular, a referência às línguas Tétum e Concrani:

*Contactei com outras línguas. [IQA 25]*

*Aprendi que há muitas línguas diferentes da nossa. [IQA]*

*Aprendi que as línguas de outros países são interessantes. [IQA164]*

*Que se comunica em diversas línguas. [IQA 195]*

*Distinguir várias línguas. [IQA 366]*

*Que língua se fala em Timor-Leste (Tétum) e que língua se fala em Goa (Concrani). [IQA 375]*

Quanto à alusão às paisagens linguísticas urbanas, a título exemplificativo, destacamos as 6 mais significativas, por realçarem quer a identificação das línguas presentes nas paisagens apresentadas; quer pela associação de palavras e imagens, de modo a construir uma mensagem a transmitir; quer, também, pela compreensão/interpretação de enunciados em outras línguas, mesmo quando não as dominam:

*A identificar línguas nas paisagens. [IQA 163]*

*Aprendi que as placas podem caracterizar uma cidade. [IQA 167]*

*Como distinguir nas placas as línguas. [IQA172]*

*Localizar cidades pela língua. [IQA 174]*

*Aprendi a interpretar a publicidade em diversas línguas. [IQA194]*

*Aprendi a perceber as publicidades apresentadas em várias línguas. [IQA 208]*

De seguida, salientamos 5 das 17 referências ao contacto com outras línguas e culturas, as quais manifestam a consciencialização de aspetos relacionados com conhecimentos acerca do “mundo dos povos” e do “mundo das línguas”:

*Aprendi a conhecer as culturas que existem pelo mundo fora. [IQA 179]*

*Que existem muitas línguas e diversidade cultural. [IQA 228]*

*Aprendi mais línguas. [IQA 251]*

*Que os italianos falam muito com as mãos, só dizem boa noite quando acaba o dia e se vão deitar. [IQA 284]*

*Contacto com a língua e com a cultura. [IQA 326]*

Destacamos 8 das referências à aprendizagem sobre o número de línguas existentes no mundo, por manifestarem uma consciencialização da existência de outras línguas faladas em território português, bem como da existência de uma enorme diversidade de línguas no mundo:

*Aprendi quantas línguas são faladas no mundo. As línguas oficiais em Portugal.*

*[IQA 117]*

*Muita coisa, como o número de línguas faladas no mundo. [IQA 248]*

*Que há 6.700 línguas. [IQA 275]*

No que se reporta ao conhecimento da existência de países em que se fala mais do que uma língua, salientamos três referências à diversidade linguística existente no mesmo território geográfico:

*Que há países em que se fala mais do que uma língua. [IQA 161]*

*Que em vários países fala-se mais do que uma língua. [IQA183]*

*Quantas línguas existem. Quantas línguas se falam em cada país. [IQA 279]*

Em relação à consciencialização da importância das línguas e sua pronúncia, mencionamos três das 6 referências à importância das línguas no mundo, bem como à importância da sua aprendizagem:

*A importância das línguas e como se pronunciam. [IQA 80]*

*Aprendi quantas línguas existem e a importância delas no mundo. [IQA 177]*

*Que é importante saber línguas. IQA 220*

No que toca à curiosidade pela semelhança e diferença entre as línguas, apresentamos quatro referências relacionadas com o gosto pela aprendizagem de línguas, refletindo sobre as suas semelhanças e diferenças:

*Aprendi que há muitos países em que as línguas são muito parecidas. [IQA 60]*

*Que o português tem palavras muito iguais às de outras línguas. [IQA 213]*

*Aprendi a semelhança entre as línguas. [IQA 214]*

*Que há cinco línguas que fazem parte da família românica. [IQA182]*

No respeitante ao conhecimento da existência de línguas em vias de extinção, destacamos as duas referências existentes:

*Aprendi que existem línguas em extinção. [IQA 61]*

*Que há línguas em vias de extinção. [IQA 68]*

A existência de três línguas oficiais em Portugal registou apenas duas referências, pelo que, a título exemplificativo, referimos a que menciona a diversidade do património linguístico de Portugal:

*Que Portugal tem três línguas oficiais. [IQA 370]*

Quanto ao número de dialetos e línguas que se falam, mencionamos a única referência existente:

*O número de línguas e dialetos que existem e que se falam em alguns países. [IQA 370]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 7.

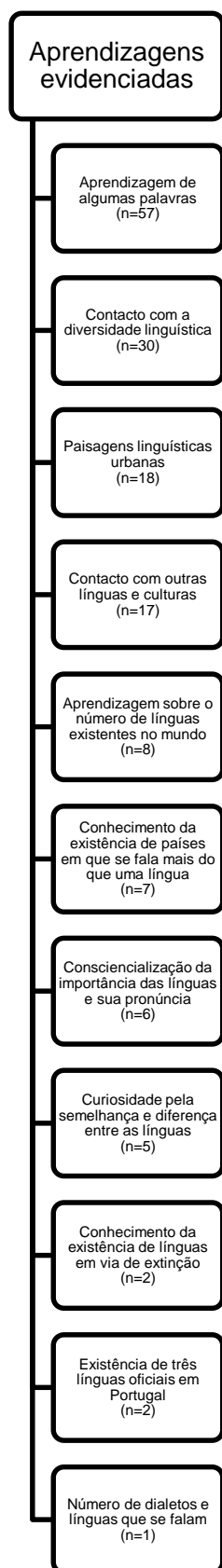


Figura 7 – Aprendizagens evidenciadas



### **(iii) Aspetos mais apreciados**

Em relação à categoria “Aspetos mais apreciados”, destaca-se a aprendizagem de novas línguas/palavras com um número elevado de ocorrências. Num total de trinta e sete, apresentamos 3 que se centram quer na aprendizagem de línguas, quer de palavras por intermédio de um jogo ou filme:

*De fazer o jogo porque aprendi línguas e palavras novas. [IQA 30]*

*De ver o filme porque aprendi novas línguas com ele. [IQA 38]*

*De aprender algumas línguas porque não sabia falá-las. [IQA 74]*

Nesta categoria, encontrámos referências a ouvir línguas desconhecidas, com um número significativo de ocorrências (13). Destacamos as referências que fazem alusão ao apreço pela audição de novas línguas, ou de uma determinada língua (conforme referido o Tétum e o Italiano):

*De ouvir novas línguas porque nunca as tinha ouvido. [IQA 42]*

*A diferença de sons entre palavras. [IQA 359]*

Será de salientar quatro das 9 referências à diversidade linguística existente em Portugal e no mundo e à intercompreensão, pela semelhança entre línguas da mesma família:

*Que Portugal tem 3 línguas e o mundo tem 6 ou 7 mil línguas faladas. [IQA 109].*

*Saber quantas línguas existem e como estão distribuídas. [IQA 253]*

*Da variedade das línguas e de as tentar compreender. [IQA 214]*

*O que mais gostei foi de entender de que língua era a publicidade e encontrar o parceiro da mesma língua. [IQA 118]*

Apresentamos também duas das 5 referências que valorizam o conhecimento sobre a cultura e a língua:

*Conhecer mais sobre outras culturas porque é importante. [IQA 252]*

*Um pouco sobre a língua e a cultura. [IQA 131]*

E duas das três referências à consciencialização da relação entre as línguas da mesma família:

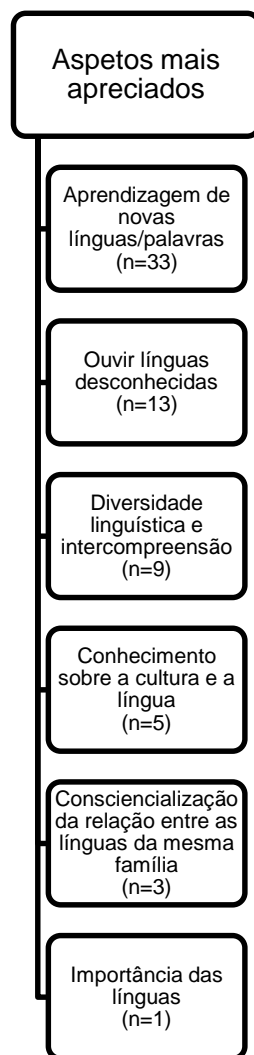
*As parecenças entre as línguas.* [IQA 231]

*De ver que havia palavras iguais em português e inglês com significados diferentes* [IQA 128]

Por último, mencionamos a única referência existente à valorização da importância das línguas, no mundo atual.

*Como as línguas são importantes.* [IQA 232]

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 8.



**Figura 8 – Aspectos mais apreciados**

#### **(iv) Projetos linguísticos**

Relativamente à última categoria, “Projetos linguísticos”, destacam-se as referências à motivação para a aprendizagem de línguas e cultura, num total de 68 referências, que manifestam o despertar da curiosidade pela diversidade linguística e cultural e pela consciência fonológica plurilingue, bem como o interesse pela aquisição de uma competência comunicativa em línguas:

*Gostaria de compreender melhor as culturas e conseguir falar fluentemente novas línguas. [IQA 375]*

*Gostaria especialmente de saber como são as culturas, a pronúncia, leitura [IQA126]*

*Gostava de aprender todo o tipo de línguas. [IQA 36]*

*Aprender a falá-las e percebê-las. [IQA 9]*

*Saber comunicar.* [IQA 202]

*Gostava de aprender muitas línguas para quando for viajar saber falar.* [IQA 6]

*Expressões básicas/saudações em várias línguas.* [IQA 247]

Nesta categoria, verificamos ainda a alusão à aprendizagem de diversas línguas: Mandarim com 6 referências, Alemão e Italiano, com quatro referências cada uma; Espanhol e Chinês com três referências, cada uma; Francês com duas referências e Japonês com uma referência.

Destacam-se também duas referências ao número de línguas existentes [IQA 182 e 184] e duas referências a falar mais línguas, conforme mencionado a seguir:

*Gostaria de saber falar sérvio e finlandês.* [IQA 23]

*Gostava de saber falar latim e hebraico.* [IQA 275]

Emerge, ainda, no contexto desta categoria, uma referência à etimologia [IQA 64].

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 9.

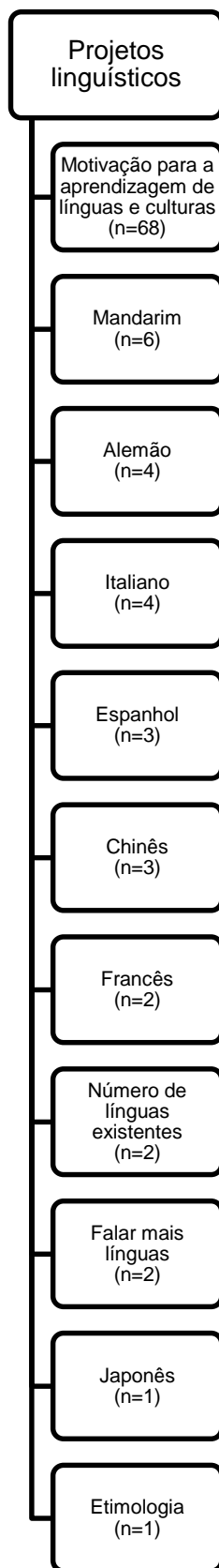


Figura 9 – Projetos linguísticos

## **Inquérito por questionário aos professores dinamizadores**

No que diz respeito aos questionários aplicados aos professores dinamizadores dos ateliês, após a realização da atividade, foram inquiridos 14 docentes, com o propósito de conhecer a sua apreciação geral face aos ateliês dinamizados. Desse total de 14, 7 responderam no âmbito da *Comemoração do Dia Europeu das Línguas*, no ano letivo 2014/2015 e 7 no ano letivo 2015/2016.

Relativamente ao conjunto de dados referentes à *Dinâmica Ateliês linguísticos: Dia das Línguas – professores dinamizadores*, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência das seguintes categorias: (i) Alterações a propor, (ii) Contributo para o desenvolvimento dos alunos e (iii) Sugestões temáticas.

### **(i) Alterações a propor**

No que concerne a categoria “Alterações a propor”, podemos mencionar as referências à necessidade de acompanhamento áudio (sonoro) de alguns textos escritos, salientada por dois professores dinamizadores:

“A lebre e a tartaruga” – *Diria antes, acrescentar aos materiais de apoio registos áudio das histórias contadas nas diferentes línguas.* [IQP 9]

“A lebre e a tartaruga” – *Seria proveitosa a existência de registos áudio da história contada nas diferentes línguas.* [IQP 2]

De salientar a referência ao grau de dificuldade das publicidades para o nível etário dos alunos; à adequação do número de alunos ao ateliê dinamizado e ao tempo de duração do ateliê, conforme consta nos exemplos que passamos a apresentar:

“Publicidade plurilingue” – *Algumas publicidades demasiado exigentes para o nível etário dos alunos.* [IQP 4]

“Vamos lá saborear um pedacinho de italiano” – *Penso que funcionaria melhor se os grupos fossem constituídos por um número reduzido de alunos.* [IQP 12]

“Vamos lá saborear um pedacinho de italiano – *O tempo de duração do ateliê. Foi pouco tempo para fazer todas as atividades propostas.* [IQP11].

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 10.



**Figura 10 – Alterações a propor**

**(ii) Contributo para o desenvolvimento dos alunos**

No que toca à categoria “Contributo dos ateliês para o desenvolvimento dos alunos”, registam-se três referências à identificação de famílias de línguas/semelhanças entre línguas, pela sua raiz e intercompreensão linguísticas. A título de exemplo referimos:

*“Vamos lá saborear um pedacinho de italiano”* – Adquiriam conhecimentos sobre uma língua românica (familiar da sua língua); semelhanças e diferenças. [IQP11]

*“Um rosto, uma língua, uma cultura”* – Contribui. Tiveram a hipótese de se aperceber da diversidade linguística, das semelhanças entre línguas pela sua raiz e intercompreensão linguísticas. [IQP 14]

No que concerne à capacidade de identificar línguas não aprendidas em contexto formal, duas referências mencionam:

*“Publicidade plurilingue”* – *Despertou para a existência de outras línguas nas publicidades apresentadas e para a sua identificação.* [IQP 10]

“Publicidade plurilingue” – *Descobriram que conseguem identificar as línguas sem nunca as ter estudado. Que percebem a mensagem independentemente da tradução.*  
[IQP 3]

Quanto a despertar o interesse e a curiosidade quer pela língua, quer pela cultura, apresentamos os dois únicos exemplos relativos ao ateliê linguístico “Vamos lá saborear um pedacinho de italiano”:

*Apesar do comportamento irrequieto, julgo que os alunos apreciaram o contacto com uma nova língua.* [IQA12]

*Despertou o interesse e curiosidade dos alunos quer pela língua, quer pela cultura.*  
[IQA 5]

No respeitante à sensibilização para a aprendizagem de línguas, pelas semelhanças existentes entre línguas diferentes, destacamos uma de duas referências relativas ao ateliê: “Um rosto, uma língua, uma cultura”:

*Contribui, na medida em que os sensibiliza para a aprendizagem das línguas, as quais são compreensíveis, embora diferentes umas das outras.* [IQA1]

Relativamente ao reconhecimento de vocábulos em línguas pouco habituais, salientamos uma referência ao ateliê linguístico “As línguas e o ambiente”:

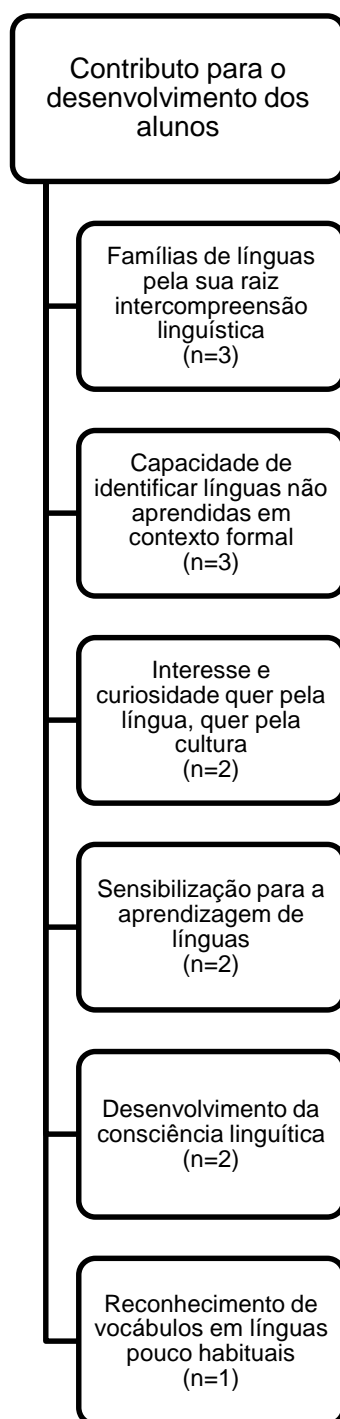
*Perceberam que conseguem reconhecer vocábulos em línguas pouco habituais.*  
[IQA 13]

Por último, destacamos, ainda no contexto desta categoria, uma referência ao desenvolvimento da consciência linguística:

*“A lebre e a tartaruga” – Desenvolveu a sua perspicácia e consciência linguísticas.* [IQA9]

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 11.





**Figura 11 – Contributo para o desenvolvimento dos alunos**

### **(iii) Sugestões temáticas**

No campo das “Sugestões temáticas”, mencionamos as únicas referências existentes: duas referências à criação de um ateliê de moda e música e uma à criação de um ateliê de Russo e Grego. Os restantes inquiridos não apresentam sugestões:

*Ateliê de moda e música.* [IQA 2]

*Personalidades, música, filmes, etc.* [IQA 5]

*Ateliê de russo e grego.* [IQA 14]

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 12

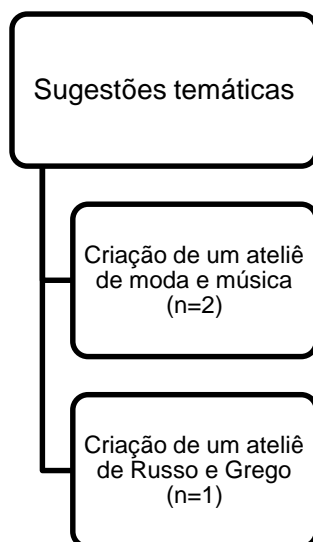


Figura 12 – Sugestões temáticas

## Dinâmica Concurso Plurilingue

### Inquérito por questionário aos participantes

Com o propósito de conhecer a opinião dos participantes relativamente às provas do concurso, às línguas versadas, ao júri e à pertinência de realização do concurso, aplicámos um inquérito por questionário.

No que respeita ao conjunto de dados referentes à Dinâmica Concurso Plurilingue, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência das categorias: (i) Provas; (ii) Línguas versadas e (iii) Pertinência da realização do concurso.

#### (i) Provas do concurso

Em relação à categoria “Provas do concurso”, será de salientar a existência de 78 referências à satisfação com a atividade. Dessas 78 referências, apenas duas mencionam:

*Estavam adequadas a cada ano e foram divertidas.* [IQCP37]

*Não faria alterações, as pessoas são muito dinâmicas. [IQCP164]*

As restantes referências (76) considerarem não haver nada a assinalar.

Nesta categoria, 64 respondentes propuseram uma panóplia de sugestões relativamente às provas do concurso. Destacamos as 9 sugestões que se seguem:

(i) Realização de mais provas:

*Acho que as provas foram poucas, deviam ser mais. [IQCP 18];*

(ii) Existência de provas com interação do público:

*Provas mais diversificadas e com interação do público. [IQCP 124];*

(iii) Existência de provas mais difíceis, mais provas de cultura geral e de desporto:

*Provas mais difíceis, mais cultura geral e mais desporto. [IQCP 167];*

(iv) Realização de prova de Karaoke:

*Acho que deviam acrescentar uma prova de Karaoke para sensibilizar a pronunciar noutras línguas. [IQCP 18];*

(v) Introdução do cinema nas provas:

*Introduzir o cinema. [IQCP 145];*

(vi) Dar mais tempo para responder às questões:

*Gostava que tivéssemos mais tempo para responder às questões. [IQCP 7];*

(vii) Aumentar o número de elementos das equipas:

*Acrescentar mais elementos por equipa. [IQCP 53];*

(viii) Realizar mais jogos didáticos:

*Mais jogos de Kahoot [IQCP 81]*

(viii) Existência de um grau de dificuldade semelhante na prova de mímica, na língua materna e na língua estrangeira:

*Na prova de mímica o grau de dificuldade deveria ser semelhante. [IQCP 109]*

De referir que 20 respondentes estão satisfeitos com as provas, uma vez que mencionam não pretendem alterar nada.

Ainda nesta categoria, registam-se 5 referências às provas. Destas, mencionamos as seguintes:

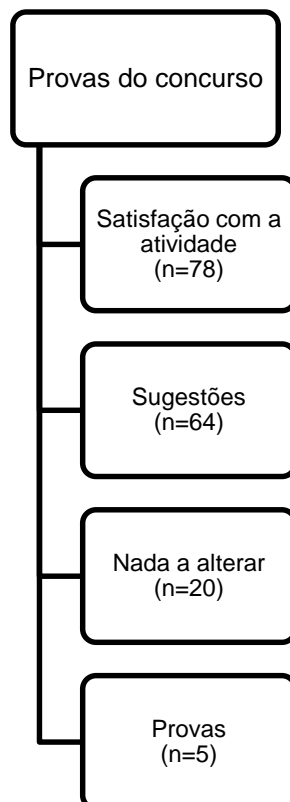
*Acho que deviam acrescentar uma prova de Karaoke para sensibilizar a pronunciar noutras línguas. [IQCP 18];*

*uma prova de canto numa língua que o aluno dominasse [IQCP 86];*

*provas de teatro e lúdicas [IQCP 88];*

*prova de canto e dança [IQCP 95].*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 13.



**Figura 13 - Provas**

### **(i) Línguas versadas no concurso**

No que respeita à categoria “Línguas versadas” no concurso, salientamos 63 referências a nada a alterar, o que faz prova do grau de satisfação dos participantes, relativamente às línguas exercitadas nas provas. Também destacamos uma referência à escolha das línguas das provas, uma à valorização do enriquecimento do repertório linguístico e outra à importância que as línguas podem a vir a ter, para fins pessoais e/ou profissionais.

*Foram bem escolhidas as línguas. [IQCP36]*

*É bom porque atualmente se usam muito as línguas estrangeiras. [IQCP37]*

*As línguas são importantes para o futuro. [IQCP 39]*

Relativamente à proposta de outras línguas para as provas, o contacto com a diversidade linguística nos ateliês linguísticos terá influenciado os alunos, no sentido de proporem maior variedade de línguas, indicando como opções, num total de 44 referências registadas, Mandarim; Holandês; Japonês; línguas menos comuns; Latim; Inglês; Espanhol; Francês; Língua Gestual, bem como uma prova de significados:

*Deveriam usar-se novas línguas menos comuns. [IQCP 142]*

*Um pouco mais de variedade. [IQCP 149]*

*Deveriam usar-se línguas menos básicas, menos faladas pelas pessoas, como por exemplo o Mandarim. [IQCP 65]*

*Tirava o alemão e punha o holandês. [IQCP 3]*

*Gostaria que houvesse provas em japonês. [IQCP 137]*

*Adicionava a língua gestual. [IQCP 141]*

*Acrescentava o latim. [IQCP 58]*

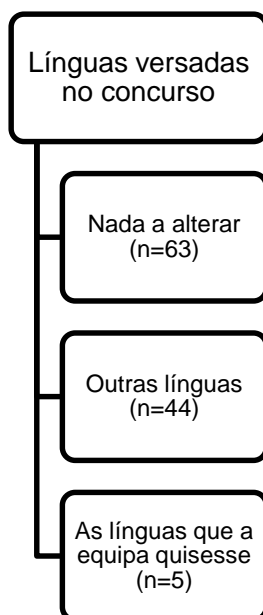
*Só existir inglês, espanhol e francês. [IQCP 166]*

*Acrescentava provas de significados. [IQCP155]*

Nesta categoria, registam-se também 5 referências às línguas que a equipa quisesse, conforme o exemplo que apresentamos:

*Acho que devia ser as línguas que o grupo quisesse e apostar nas menos faladas. [IQCP 1]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 14.



**Figura 14 – Línguas versadas no concurso**

### **(ii) Pertinência da realização do concurso**

Quanto à pertinência da realização do concurso, um número muito significativo de respondentes (80) valoriza a aprendizagem de outras línguas e culturas, não só pelo seu carácter formativo, quer relativamente às línguas, quer às culturas; como também pelo contacto com as línguas estrangeiras; pela comunicação em línguas estrangeiras e pela oportunidade de os alunos mostrarem o que sabem e o que aprenderam. A título exemplificativo, apresentamos as referências que se seguem:

*Porque se aprende muito mais e é divertido. [IQCP 10]*

*Porque é educativo e faz-nos trabalhar mais com as línguas estrangeiras. [IQCP 19]*

*Para ajudar a perceber mais as culturas dos outros países. [IQCP 62]*

*Porque aprendemos mais sobre línguas e culturas e desperta a curiosidade. [IQCP 58]*

*Para aprender e contactar com outras línguas. [IQCP 63]*

*Porque estimula a aprendizagem de novas línguas. [IQCP 51]*

*A realização deste concurso é importante para desenvolver a comunicação com outras línguas. [IQCP 98]*

*Porque é importante para os alunos mostrarem o que sabem e o que aprenderam. [IQCP 100].*

No que respeita à motivação para o estudo de línguas, seguidamente, apresentamos 5 referências que se reportam à sensibilização, não apenas para a importância das línguas, como também à sensibilização para a aprendizagem de línguas e para estabelecer comunicação em línguas não aprendidas em contexto formal. Encontra-se também presente uma referência à valorização da utilidade da aprendizagem de línguas para a concretização de projetos futuros:

*Porque sensibiliza para a importância que as línguas têm. [IQCP 115]*

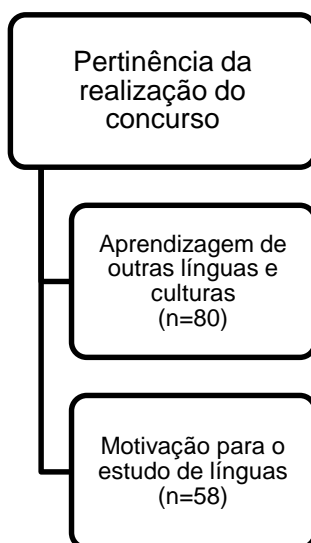
*Para ajudar os alunos a cooperarem e a falarem outras línguas que não as abordadas na escola. [IQCP 124]*

*A realização deste concurso é importante para desenvolver o conhecimento de outras línguas, para além da nossa. [IQCP 164]*

*Este concurso promove as línguas e é uma forma divertida e motivante de aprender. [IQCP 86]*

*Para praticar mais línguas que podem ser úteis no futuro. [IQCP 44]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 15.



**Figura 15 – Pertinência da realização do concurso**

## **Dinâmica Feira Medieval e recriação da figura histórica local**

### **Inquérito por entrevista aos alunos**

No que respeita ao conjunto de dados referentes à dinâmica Feira Medieval e recriação da figura histórica, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência das categorias, a seguir apresentadas: (i) Novas descobertas, (ii) Aprendizagens evidenciadas, (iii) Importância de recriar o ambiente da figura histórica e (iv) Destaque de uma atividade em particular.

#### **(i) Novas descobertas**

No âmbito desta categoria salientamos uma referência ao papel da figura histórica local no estabelecimento de uma cultura de cooperação entre cristãos e muçulmanos e de abertura ao diálogo intercultural entre os dois povos.

*Descobri mais sobre a história desta região. Que esta figura tentou aqui estabelecer alguma cooperação entre cristãos e muçulmanos. [EA 5]*

Apesar de não se tratar de uma dinâmica plurilingue, é de salientar as referências à recriação da história e dos costumes do concelho onde vivem, revelando-se, assim, uma atividade de âmbito cultural. De entre as várias ocorrências (19), apresentamos as que se seguem, relativas ao conhecimento veiculado sobre a história da região, bem como sobre a figura histórica local:

*Descobri algumas coisas da época desta figura histórica. [EA 38]*

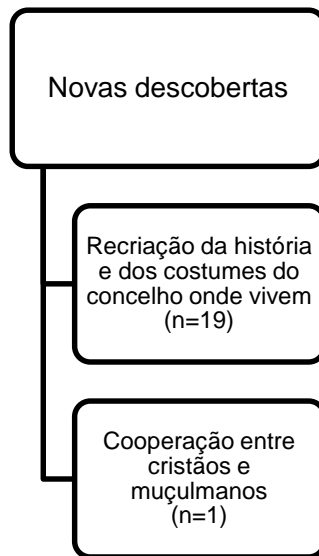
*Mais uma parte da história da região. [EA 47]*

*Costumes do tempo desta figura histórica. [EA 50]*

*Algumas coisas acerca da tradição. [EA 55]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 16.





**Figura 16 – Novas descobertas**

**(ii) Aprendizagens evidenciadas**

No que respeita à categoria “Aprendizagens”, apresentamos 4 de 24 referências à recriação da Idade Média que salientam quer a recriação da abertura de uma Feira Medieval com todas as formalidades que lhe são inerentes; quer a recriação de uma cerimónia de vassalagem; quer as vivências e os costumes da época medieval, consolidando a consciência sobre a diversidade cultural (não só em termos geográficos, mas também temporais e sociais)

*Como se dava início a uma Feira Medieval, naquela altura, à abertura, coisa que hoje não se faz (...). [EA 8]*

*Aprendi como antigamente se fazia uma cerimónia de vassalagem. [EA 11]*

*As vivências, os costumes e claro a história da nossa região. [EA 15]*

*Aprendi que na época medieval as coisas eram muito diferentes do que são agora. [EA 57]*

De salientar duas referências a aspectos da cultura cristã e muçulmana, destacando outro exemplo:

*Aprendi algumas palavras de outras línguas. [EA 32]*

Encontramos várias referências às aprendizagens durante a preparação da atividade:

*Eu já sabia alguma coisa, porque como estive a organizar tive de me preparar antes, portanto aprendi bastante na preparação desta atividade, sobre a vida da figura histórica e sobre a época. [EA10]*

Uma referência à aprendizagem de palavras de outras línguas;

*Aprendi algumas palavras de outras línguas. [EA 9]*

e uma ao trabalho em equipa:

*Aprendi a trabalhar em grupo no peddy paper. [EA 42]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 17.

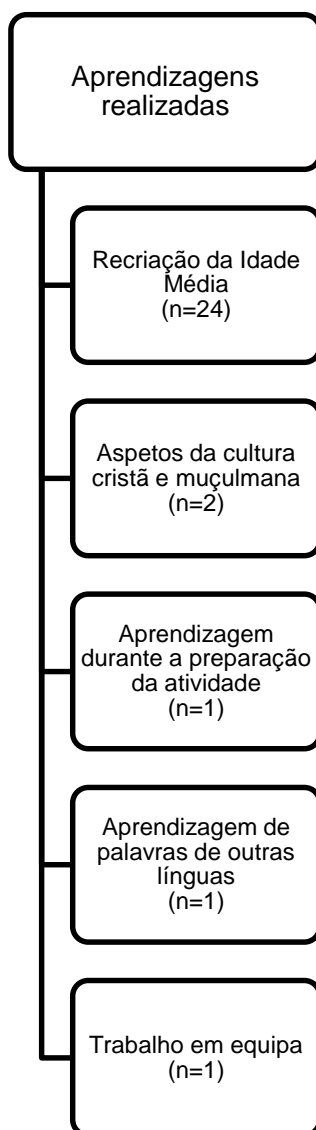


Figura 17 – Aprendizagens evidenciadas

### (iii) Importância de recriar o ambiente da figura histórica local

Relativamente à categoria “Importância de recriar o ambiente da figura histórica” será de salientar as referências à valorização da iniciativa pelo seu carácter identitário. De entre as várias ocorrências (6), apresentamos as que se referem à pertinência da aprendizagem acerca de uma época com relevância histórica e uma referência que expressa, particularmente, a sensação de “sentir” o que se passou há séculos atrás:

*Sim, porque foi uma época importante.* [EA 46]

*Sim, acho que é importante saber mais coisas daquela época.* [EA 32]

*É interessante poder sentir o que se passou há alguns séculos atrás.* [EA 13]

Nesta categoria, registam-se 5 referências à valorização da figura histórica, das quais apresentamos duas que realçam a importância do cargo que desempenhou, bem como da sua atuação, enquanto co construtor da paz entre os povos:

*Sim, porque foi governador de Coimbra e desenvolveu a cidade. É uma personagem que muito diz ao povo de Coimbra. O seu túmulo ainda pode ser visitado na Sé Velha de Coimbra. [EA 59]*

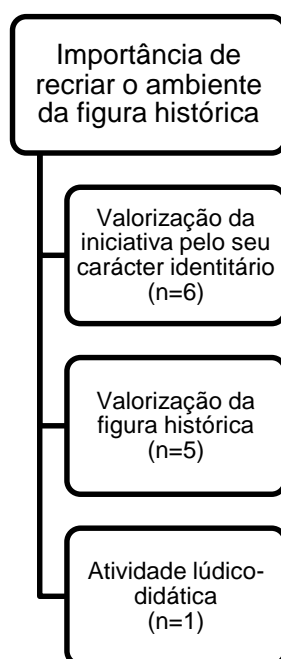
*Sim, visto que foi um homem importante perto da nossa região e os feitos que ele realizou na disputa da paz. [EA 49]*

De salientar, também, duas referências ao papel da atividade lúdico-didática no processo de ensino e aprendizagem, visto ser motivadora e promotora de uma aprendizagem significativa:

*Sim, porque assim podemos aprender de uma forma mais interessante. [EA 11]*

*Penso que é importante recriar tempos de figuras como estas, pois é mais fácil de aprender e não é esquecido. [EA 42]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 18.



**Figura 18 – Importância de recriar o ambiente da figura histórica**

#### **(iv) Destaque de uma atividade em particular**

No que respeita à categoria “Destaque de uma atividade em particular”, do conjunto de atividades dinamizadas, 34 participantes mencionam a recriação do ambiente vivido na época da figura histórica, pelo que apresentamos 7 referências ilustrativas das atividades elencadas:

*O desfile de entrada na Feira.* [EA 25]

*Acho que foi o desfile, porque assim ficámos a saber como se vestiam na altura.* [EA 57]

*A cerimónia de vassalagem.* [EA 39]

*O consílio entre cristãos e muçulmanos.* [EA 43]

*Destaco a atividade que os alunos do 3.º ano fizeram quando vieram cá, pois a luta de cavaleiros cristãos e muçulmanos que eles realizaram, acontecia regularmente.*

[EA 49]

*Sim, gostei da dança medieval, na hora do almoço (...)* [EA 38]

*O peddy paper, porque deu para a “brincar”, aprendermos.* [EA52]

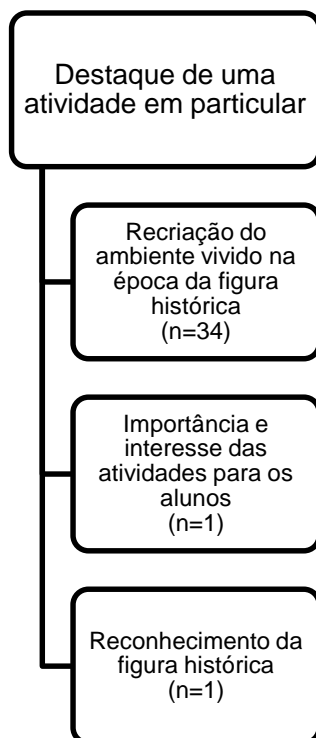
Ainda relativamente a esta categoria, um participante aponta a importância e o interesse das atividades para os alunos:

*A feira medieval tornou o evento interessante.* [EA 13]

Outro participante destaca o reconhecimento da figura histórica:

*O reconhecimento da figura histórica.* [EA14]

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 19.



**Figura 19 – Destaque de uma atividade em particular**

### **Inquérito por entrevista aos adultos**

No que concerne ao conjunto de dados referentes à dinâmica Feira Medieval e recriação da figura histórica, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência de duas categorias, a saber: (i) Aprendizagens evidenciadas e (ii) Importância de recriar o ambiente da figura histórica local.

#### **(i) Aprendizagens evidenciadas**

Relativamente à categoria “Aprendizagens evidenciadas”, será de salientar, as três referências que passamos a apresentar, nas quais a tónica é dada ao trabalho em equipa dos alunos, pautado pela colaboração e pela construção em conjunto:

*Aprendi que quando todos colaboram é possível dinamizar eventos desta envergadura. Acima de tudo, as atividades realizadas, até ao momento, estão a ser muito interessantes e didáticas. [EAd 61]*

*Aprendi com os alunos a construir coisas em conjunto: desde os adereços, aos fatos, à história, (pausa) trabalho de equipa. [EAd 7]*

*Que a colaboração é essencial neste tipo de iniciativas. [EAd 62]*

Quanto às duas referências existentes à partilha do trabalho realizado, destacamos a que nos fornece informação acerca da capacidade que os alunos têm de partilhar as recriações históricas:

*Aprendi que, com algum trabalho, fazem-se coisas muito bonitas, nomeadamente nas recriações históricas e na capacidade que os alunos têm de partilhar estas coisas.*

[EAd 1]

No que se refere à recriação da Idade Média, salientamos uma referência às tradições da época e outra à cerimónia de vassalagem:

*Tradições da época medieval. [EAd 1]*

*Como eram feitas as cerimónias de vassalagem. [EAd 34]*

No que respeita à informação sobre a figura histórica local, um participante realça a aprendizagem colaborativa com os alunos, fruto da pesquisa realizada:

*Aprendi bastante quando pesquisava, com os alunos, na bibliografia indicada no site da Rede de Castelos e Muralhas do Mondego. [EAd 3]*

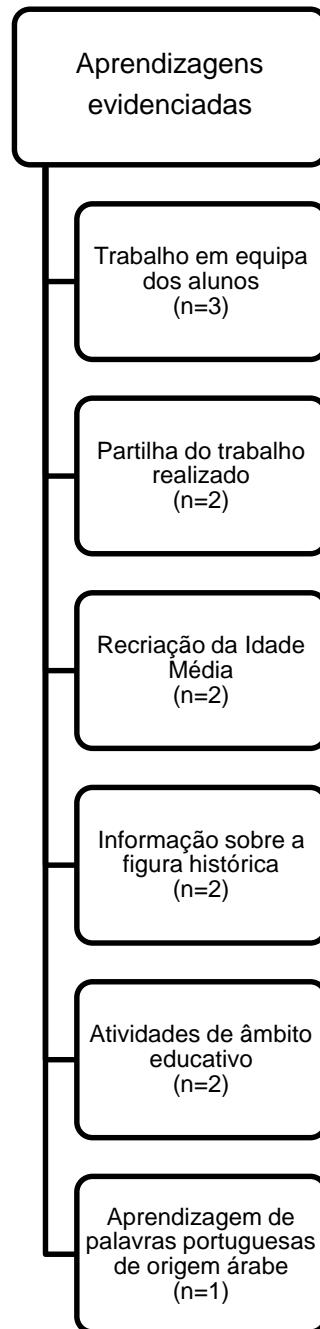
Nesta categoria, no que se reporta à construção do conhecimento, dois participantes valorizam as atividades de âmbito educativo, realizadas fora do contexto formal de aprendizagem:

*O que eu aprendi é que vale a pena recriar e que haja novas atividades semelhantes a estas, em que os jovens participem, de uma forma construtiva. Este tipo de atividades também tem um aspeto educativo muito importante, porque os jovens aprendem, brincando aprendem, isso é que é importante. [EAd 6]*

De salientar, ainda nesta categoria, uma referência à aprendizagem de palavras portuguesas de origem árabe:

*Acho que todos (alunos, professores, funcionários e pais e encarregados de educação) aprendemos algo, por pouco que seja. Não tinha a noção do número de palavras de origem árabe que utilizamos no nosso quotidiano e ao assistir ao Consílio de cristãos e muçulmanos aprendi uma série de palavras. [EAd 60]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 20.



**Figura 20 – Aprendizagens evidenciadas**



## **(ii) Importância de recriar o ambiente da figura histórica local**

Quanto a esta categoria, a valorização da iniciativa foi referida por 8 participantes, com particular destaque para a importância do conhecimento do passado, da sua história e das tradições para o presente e futuro:

*Acho que sim, porque são as memórias do povo e é importante também sabermos com o que nos devemos identificar, neste caso, com esta personagem importante da história.*

[EAd 8]

*Sim, claro, com toda a certeza. O povo e a humanidade fazem-se também da história. Tudo que seja para conhecimento e conhecermos de onde viemos, ou como viviam os nossos antepassados, é importante, sem dúvida.* [EAd 2]

*Só sabendo a nossa história é que nós podemos viver melhor no presente e pensarmos alguma coisa com jeito para o futuro.* [EAd 1]

A valorização da figura histórica também foi mencionada, nesta categoria, por 5 participantes. Salientam-se as referências ao importante papel desta figura no estabelecimento do diálogo intercultural entre cristãos e muçulmanos, representado na dramatização feita pelos alunos, no denominado *Consílio de cristão e muçulmanos e na escaramuça*:

*Sim, considero muito importante. Foi governador de um vasto território, no qual estava incluída a região, o castelo e o seu povo. Foi um homem notável que estabeleceu a paz entre cristãos e muçulmanos.* [EAd 3]

*A união entre cristãos e muçulmanos não era uma realidade na época, como todos sabemos, não é. Este consílio e a escaramuça entre cristãos e muçulmanos vieram mostrar que o diálogo entre culturas deve ser a verdadeira realidade.* [EAd 61]

Foram também registadas referências ao enraizamento da cultura árabe, sobretudo a nível linguístico:

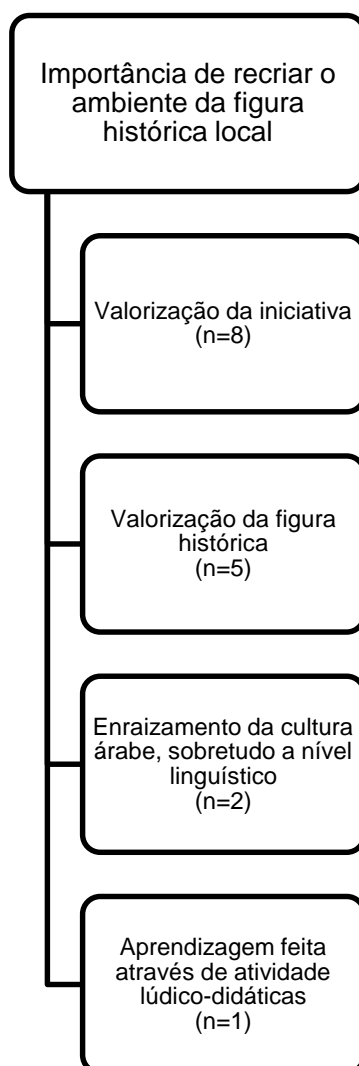
*Eu acho que não devemos valorizar só o papel da conquista, mas acho também papel da cultura árabe que também está enraizada na nossa cultura.* [EAd 6]

*Para além disso, a cultura árabe encontra-se bem enraizada na nossa, sobretudo a nível linguístico, podemos ver essa influência nos vocábulos de origem árabe que perduram na nossa língua. [EAd 3]*

Mencionamos, ainda, uma referência à aprendizagem feita através de atividades lúdico-didáticas, promotoras de conhecimento, tal como é referido no exemplo que apresentamos:

*Sim, considero bastante importante, porque através de uma atividade lúdica se pode transmitir alguns conteúdos que, de outra forma, não era possível serem abordados. [EAd 9]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 21.



**Figura 21 – Importância de recriar o ambiente da figura histórica local**

## Levantamento das percepções no final do projeto

### Inquérito por entrevista *focus group* aos alunos

No que respeita ao conjunto de dados referentes ao *focus group* aos alunos participantes, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência das categorias que passamos a apresentar: (i) Conhecimento da existência de diferentes países e culturas, (ii) Conhecimento das línguas estrangeiras, (iii) Opinião acerca do Projeto e (iv) Formação ao longo da vida.

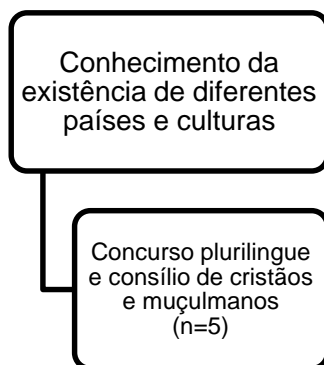
#### **(i) Conhecimento da existência de diferentes países e culturas**

Quanto à categoria, “Conhecimento da existência de diferentes países e culturas”, o concurso plurilingue e o consílio de cristãos e muçulmanos foram duas das atividades mais valorizadas pelos participantes, quer pelo contributo para um melhor conhecimento de línguas estrangeiras, quer da influência árabe na língua portuguesa, conforme consta dos exemplos que apresentamos:

*Só envolve duas culturas, não envolve países e línguas diferentes, como o concurso plurilingue.* [FGA 1]

*Acho que me recordo de num ensaio que eu assisti. Lembro-me de ouvir falar do “azeite” e da “azeitona” e da influência do árabe, por exemplo as palavras começadas por “al”.* [FGA 1]

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 22.



**Figura 22 – Conhecimento da existência de diferentes países e culturas**

## **(ii) Conhecimento das línguas estrangeiras**

Mencionamos, nesta categoria, o contributo para um maior conhecimento das línguas. Apresentamos uma de cinco referências à curiosidade pelo enriquecimento lexical, com vista à elaboração dos guiões plurilingues, no âmbito da Oferta de Escola, denominada Expressão Dramática:

*Nós preenchemos os questionários sobre as culturas que havia e as que nós conhecíamos e com a ajuda da nossa professora que sabe falar inglês e alemão, tivemos curiosidade em procurar algumas palavras para fazermos os nossos guiões plurilingues, nas aulas de expressão dramática. [FGA 4]*

Salientamos as referências que se seguem à motivação para melhorar a prestação na prova de expressão dramática do concurso plurilingue, em cada ano letivo:

*O italiano aparece sempre, até porque eu gosto muito do italiano e até para enriquecermos mais a nossa prova de dramatização, acabamos por distribuir sempre as línguas todas. [FGA 3]*

*Acho que não só na pesquisa, como nós próprios, (vou voltar a falar do Plurilingue novamente), mas, de ano para ano, nós vamos à procura de melhorar aquela língua, e melhorar de uma maneira a conseguirmos fazer provas melhores e isso não só com o italiano, mas com o espanhol, o francês, o inglês e eu acho que isso leva-nos, a nós alunos, a consultarmos os nossos professores e consultarmos para além dos professores, para nos enriquecermos a nós próprios. [FGA3]*

No âmbito desta categoria, referimos a necessidade de aprender línguas para fins pessoais. Apresentamos dois exemplos elucidativos sobre a perceção das vantagens de aprender línguas para comunicar dentro e fora do país:

*Nós não sabemos se eventualmente emigramos e se vamos precisar delas para onde quer que a gente vá e mesmo cá, o nosso país, [Riso] tem um ótimo turismo, e nós para comunicar também, quem vem para dentro ter connosco, também precisamos de comunicar com eles, logo é sempre muito bom termos essa capacidade e saber o básico. [FGA 3]*

*São já as línguas base, que nos são oferecidas na escola, mas que mesmo assim não deixam de ter o seu valor. Nós adquirimo-las na escola, e podemos esquecer para além disso, mas temos que nos lembrar que são sempre precisas para o nosso futuro.*

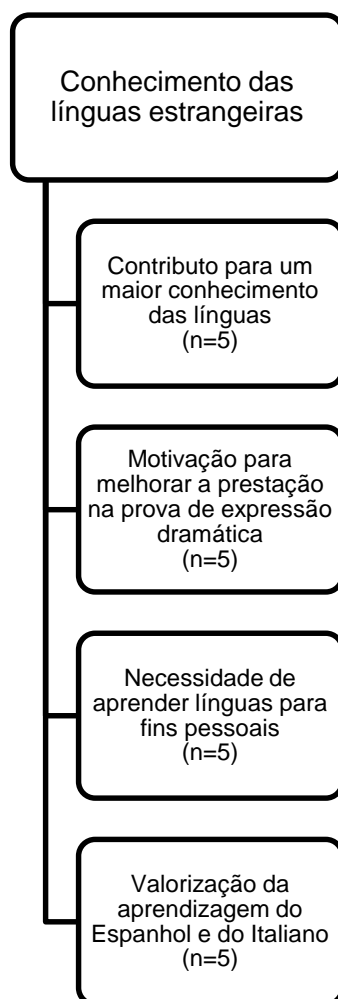
[FGA 3]

Surge, também, nesta categoria a valorização da aprendizagem do Espanhol e do Italiano, conforme os exemplos que apresentamos:

*Foi muito importante porque ficámos a conhecer o espanhol. Nós não sabíamos o espanhol.* [FGA 5]

*O italiano é a única língua que não temos cá na escola e, para mim, também foi a língua que despertou mais a minha atenção (...).* [FGA 5]

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 23.



**Figura 23 – Conhecimento das línguas estrangeiras**

### ***(iii) Opinião acerca do Projeto***

No que respeita à categoria “Opinião acerca do projeto” registam-se 6 referências à valorização cultural da atividade na compreensão do estabelecimento da paz entre duas culturas, o que se comprova através dos exemplos que se seguem:

*Depois do que realizámos foi educativo, somos alunos, contribui imenso para a nossa cultura. [FGA 1]*

*Porque ele estabeleceu ligação entre duas culturas diferentes. [FGA 1]*

A gastronomia e a cultura foram mencionadas por quatro participantes, nomeadamente a elaboração de uma ementa medieval, em articulação entre várias línguas, conforme consta dos exemplos:

*Gastronomia e cultura. Fizemos um menu medieval. [FGA 1]*

*O menu foi adequado ao dia da Feira. [FGA 2]*

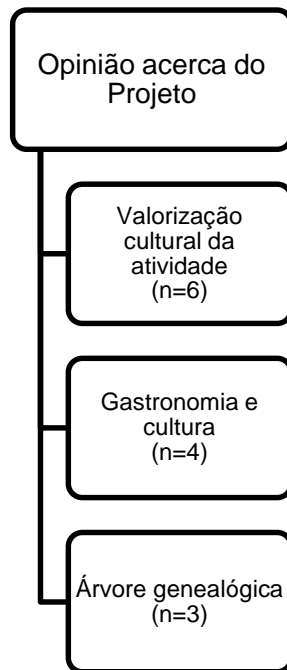
*Estava em árabe e...latim. Era português, mas não era português atual.*

De salientar as referências à pesquisa efetuada para construção da árvore genealógica, baseada na pesquisa feita acerca da figura histórica:

*Tivemos de pesquisar sobre ele, a família, a sua origem. [FGA 1]*

*A vida, a sua importância. [FGA 2]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 24.



**Figura 24 – Opinião acerca do projeto**

***(iv) Formação ao longo da vida***

De salientar, nesta categoria, as referências às vantagens resultantes do contacto com as línguas, quer a nível da diluição de barreiras linguísticas, quer da “abertura de portas” no estrangeiro, tal como mencionado nos exemplos que se seguem:

*E com este nosso despertar para mais línguas, é como se nós começássemos também aos poucos e poucos a abrir portas para podermos ir fazer de facto o que nós gostamos, não é cá, mas é noutra país e já não temos aquela barreira que é a língua. [FGA 4]*  
*(...) vamos estudando ao longo dos anos, por exemplo até ao 9.º ano há o espanhol e depois podemos optar ou ter, ou não ter e isso vai-nos ajudar no futuro, porque podemos ter um emprego em que seja preciso comunicar com outras pessoas, que vêm de fora para dentro [interrupção]. [FGA1]*

Quanto ao despertar o interesse pelo conhecimento de outras línguas, as referências apontam para a utilização de línguas para comunicar e interagir com os outros, num processo de descoberta.

(...) a ir e isso desenvolve com que queiramos ter mais conhecimento sobre as línguas para saber mais sobre os outros e falar com eles. [FGA 1]

O projeto desperta interesse por outras línguas [FGA 3]

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 25.

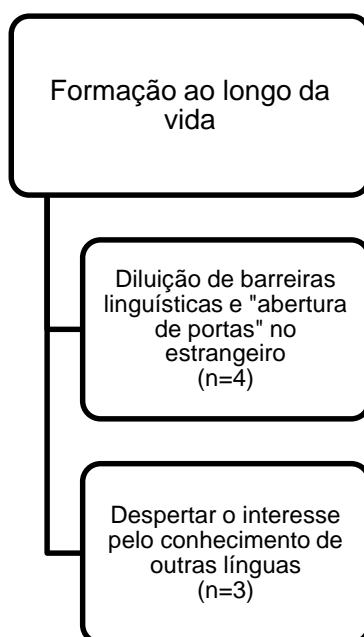


Figura 25 – Formação ao longo da vida

### **Inquérito por entrevista *focus-group* aos adultos**

No que respeita ao conjunto de dados referentes ao *Focus group* aos adultos participantes, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência de 5 categorias, das quais destacamos a primeira (i) Expectativas em relação ao projeto, no contexto da dimensão plurilingue e intercultural. As restantes categorias serão apresentadas na dimensão organizacional.

#### **(i) Expectativas em relação ao projeto**

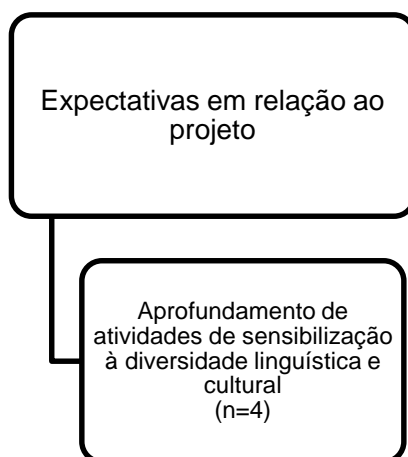
Neste contexto, surgem, igualmente, referências ao aprofundamento de atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural que vinham sendo implementadas, nomeadamente os ateliês linguísticos; o concurso plurilingue e o *peddy paper* intercultural:

(i) *Eu acho que a minha expectativa foi mais uma forma de aprofundar determinadas ações que já tínhamos promovido (...)* [FGAd 3]



(ii) *Dinâmicas pressupõe dinamismo, no seguimento daquilo que a colega disse, de atividades que já tínhamos desenvolvido em anos anteriores.* [FGAd 4]

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 26



**Figura 26 – Expectativas em relação ao projeto**

### **Inquérito por entrevista ao Diretor**

Após a implementação do projeto, procurámos colher a opinião do Diretor do agrupamento sobre o projeto implementado, através de uma entrevista que, por sua solicitação, não foi realizada em presença. Assim sendo, optámos por enviar o guião da entrevista (vide Anexo 5) por email ao Diretor cujas respostas nos foram devolvidas pela mesma via.

Relativamente às grandes finalidades do projeto (questão número 4, Anexo 5), o Diretor valoriza questões de cariz essencialmente político, nomeadamente o facto de ser um projeto europeu, que promove a coesão europeia – *Este projeto promove o espírito e a coesão europeia, com base no conhecimento e exploração linguística e cultural.* [EDiretor] – e realça a riqueza de um conhecimento diversificado e universal:

*A humanidade distingue-se pelo seu grau de conhecimento que quanto mais diversificado e universal mais rico se torna em contraponto com as perspetivas (limitadas e limitadoras) economicistas de organização social hodierna.* [EDiretor]

## 2. Dimensão socioafetiva

### Dinâmica Ateliês Linguísticos: Dia das Línguas

#### Inquérito por questionário aos alunos

No que respeita ao conjunto de dados referentes aos alunos participantes, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência das seguintes categorias: (i) Aspetos mais apreciados; (ii) Aspetos menos apreciados.

#### (i) Aspetos mais apreciados

Em relação à categoria “Aspetos mais apreciados”, destaca-se o gosto pela aprendizagem de novas línguas/palavras com um número elevado de ocorrências. Num total de 37, apresentamos os exemplos que realçam o gosto pela aprendizagem de línguas, bem como o interesse por certas palavras de uma determinada língua.

*De aprender novas línguas porque gosto de saber. [IQA 102]*

*Aprender novas palavras porque achei muito interessante. [IQA 250]*

*Gostei das palavras da língua Afrikaans porque são engraçadas. [IQA 69]*

*Gostei de aprender a língua italiana porque eu sempre quis aprender um pouco de italiano. [IQA123]*

Das 11 referências ao ateliê Publicidade Plurilingue, mencionamos as quatro que se seguem: as duas primeiras focam-se na publicidade e as segundas remetem para as línguas:

*Gostei dos anúncios porque eram engraçados. [IQA 71]*

*Achei interessante os vários tipos de publicidade em várias línguas. [IQA 100]*

*Foi ter aprendido a distinguir as línguas numa placa. [IQA 172]*

*Das fotografias porque fiquei impressionada com a quantidade de países que falam mandarim. [IQA 161]*

Ainda no contexto desta categoria, emergiram 10 referências alusivas à pronúncia, das quais apresentamos duas elucidativas do gosto pela expressão oral noutras línguas:

*De tentar pronunciar. [IQA 322]*

*Gostei de falar italiano porque nunca tinha falado. [IQA 10]*

De mencionar, nesta categoria, 8 referências à identificação de línguas, das quais apresentamos duas, sendo que a segunda se reporta à distinção de várias línguas:

*De identificar as línguas. [IQA 221]*

*Foi de ver e aprender a distinguir outras línguas. [IQA 173]*

e duas referências ao gosto pela leitura de frases, ora pela língua em si, ora pela oportunidade de aprender mais:

*Gostei de ler a história porque gosto de espanhol. [IQA 7]*

*O que mais gostei foi de ler as frases em italiano, porque assim aprendo mais.*

*[IQA 138]*

De um conjunto de 5 referências à aprendizagem da língua gestual apresentamos uma, por nos parecer a mais elucidativa:

*De ter aprendido um pouco da língua gestual. [IQA 337]*

Ainda no âmbito desta categoria, destacamos a alusão aos falsos amigos, pela comicidade que provocam:

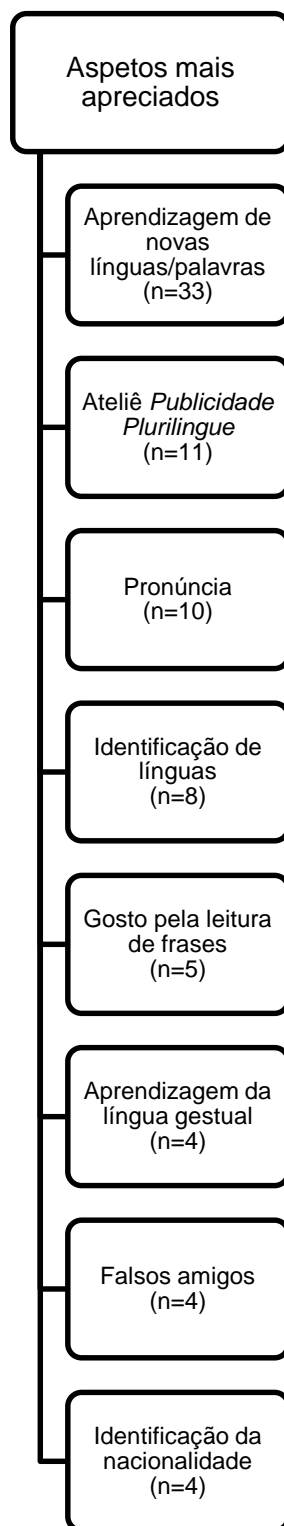
*“Falsos amigos” situações que provocam algum riso. [IQA 325]*

Assim como destacamos duas das quatro referências à proposta de identificação da nacionalidade, a partir do rosto da pessoa:

*Tentar identificar a nacionalidade das pessoas pelo rosto. [IQA 373]*

*De, pelo aspeto físico pensar de que nacionalidade seria a pessoa e depois ouvir que era totalmente diferente da que eu achava. [IQA 375]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 27.



**Figura 27 – Aspectos mais apreciados**

## **(ii) Aspetos menos apreciados**

No que concerne à categoria “Aspetos menos apreciados”, destacam-se as referências ao reduzido tempo da atividade, as quais realçam o agrado dos alunos pela atividade realizada:

*Quando acabámos porque eu queria continuar.* [IQA 90]

*Ser pouco tempo, era uma atividade divertida.* [IQA 252]

O preenchimento da ficha de avaliação do ateliê registou quatro referências. A título de exemplo, referimos uma, elucidativa da dificuldade sentida no seu preenchimento:

*De preencher este papel porque foi difícil perceber o que era pedido.* [IQA 104]

Também foram assinaladas referências ao facto de ler e falar em frente à turma palavras estrangeiras. Este receio advém, essencialmente, do fraco domínio da língua, bem como da exposição perante a turma. Seguidamente, apresentamos duas das três ocorrências registadas:

*De ler e falar em frente à turma, porque não sabia ler e falar palavras estrangeiras.*

[IQA 6]

*Foi de ter de falar em italiano em voz alta porque tive vergonha.* [IQA 9]

Foi também salientado como menos apreciado o facto de falar outras línguas:

*Não gostei muito de falar outras línguas.* [IQA10]

Assim como o facto de não ter compreendido o que diziam nas outras línguas:

*Não gostei de não ter compreendido o que diziam noutras línguas.* [IQA 52]

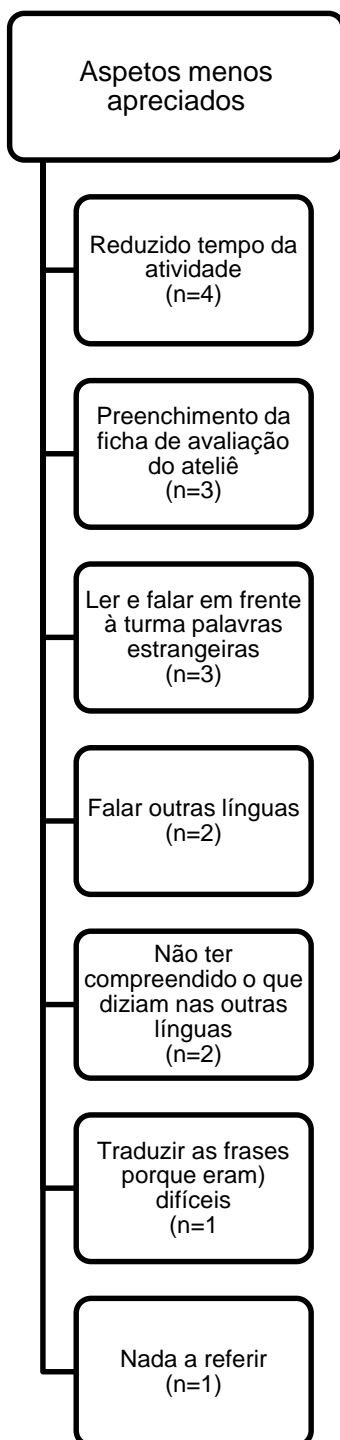
*Completar o texto porque não compreendia nada.* [IQA 142]

Ainda nesta categoria, um inquirido menciona não lhe agradar ter de traduzir as frases e outro afirma não ter nada a referir

*Eu não gostei de traduzir as frases porque era um pouco difícil.* [IQA 4]

*De nada porque foi tudo muito giro. [IQA 3]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 28.



**Figura 28 – Aspectos menos apreciados**

## **Inquérito por questionário aos professores dinamizadores**

No que respeita ao conjunto de dados referentes ao *Focus group* aos professores dinamizadores, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência da categoria que passamos a apresentar:

### **Apreciação geral**

Em relação à categoria “Apreciação Geral”, será de salientar três das 5 referências ao dinamismo e interação proporcionados pela metodologia de ensino e aprendizagem:

*Foi muito interativo e lúdico, o que agradou bastante aos alunos e a mim também.*

[IQP 14]

*Ateliê dinâmico, interessante e divertido.* [IQP 11]

*Adorei a dinâmica do ateliê e aprendi imensas coisas.* [IQP 12]

Foi também salientado o interesse e a curiosidade pelas línguas estrangeiras suscitados pelos ateliês. Das 5 referências existentes, destacamos três apreciações que fazem prova do agrado dos professores dinamizadores pela reação positiva dos alunos participantes:

*Sessão globalmente positiva, motivadora do interesse e curiosidade pelas línguas estrangeiras que os alunos desconheciam.* [IQP 4]

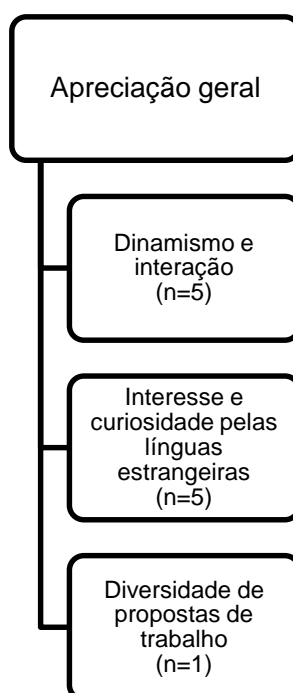
*Foi muito interessante e os alunos apreciaram bastante.* [IQP 7]

*A descoberta da língua de cada publicidade causou uma surpresa francamente positiva nos alunos.* [IQP 10]

Houve uma referência à diversidade de propostas de trabalho apresentadas no ateliê: “Um rosto, uma língua, uma cultura”:

*Um rosto, uma língua e uma cultura – Diversidade de proposta de trabalho.* [IQP 1]

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 29.



**Figura 29 – Apreciação Geral**

## **Dinâmica Concurso Plurilingue**

### **Inquérito por questionário aos participantes**

No que respeita ao conjunto de dados referentes ao *Concurso Plurilingue*, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência da categoria que passamos a apresentar:

#### **Júri**

No que se refere à categoria “Júri”, 80 respondentes consideram não haver nada a alterar e 6, manifestam satisfação com o Júri, mencionando o seu agrado pela justeza do júri, ou desagrado pela falta de imparcialidade e de exigência, conforme consta das referências que passamos a apresentar:

*Foi justo.* [IQCP 36]

*Mais exigente.* [IQCP 19]

*Deve ser mais imparcial não se deixando influenciar pelos sentimentos que tem pelos participantes.* [IQCP 53]



A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 30.



Figura 30 – Júri

## Dinâmica Feira Medieval e Recriação da Figura Histórica Local

### Inquérito por entrevista aos alunos

No que respeita ao conjunto de dados referentes à Feira Medieval e à recriação figura histórica local, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência da categoria que passamos a apresentar: Participação noutras atividades similares.

#### Participação noutras atividades similares

Quanto à categoria “Participação noutras atividades similares” e construção identitária da comunidade escolar, a opinião expressa pelos inquiridos valoriza a participação em momentos culturais desta índole e de partilha enriquecedores, que proporcionam um maior conhecimento sobre os antepassados. Destacamos as seguintes referências:

*Sim, porque acho que é inovadora e diferente e sempre aprendemos mais alguma coisa sobre o passado. [EA 22]*

*Sim, acho bastante interessante realizar atividades deste género. [EA 50]*

*Sim, porque eu gostei de ver como era a música e os vestidos no tempo desta figura histórica. [EA53]*

*Sim, porque dá para entender e aprender sobre os antepassados entre cristãos e muçulmanos, no tempo dos reis e com esta figura histórica. [EA 49]*

À semelhança do que será referido, posteriormente, no inquérito por entrevista realizado com a participação de adultos, nas categorias (i) *Destaque de uma atividade em particular* e (ii) *Participação noutras atividades similares*, nesta categoria, registam-se quatro referências à avaliação positiva da aprendizagem de conteúdos curriculares de forma lúdica:

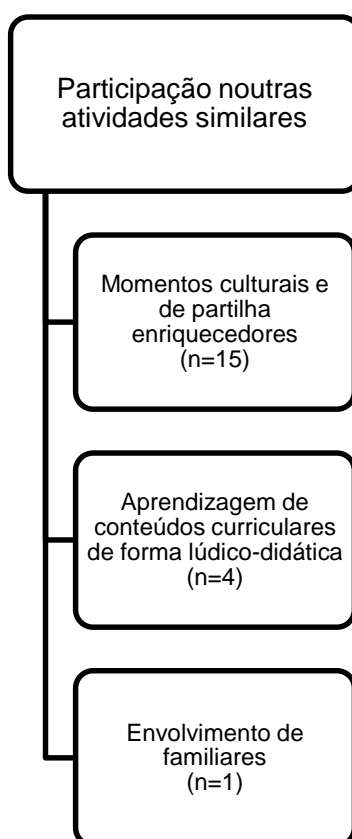
*Gostava. Sendo uma atividade lúdica, nós alunos, aprendemos e de uma forma produtiva e mais divertida.* [EA13]

*Sim, porque são atividades que dão sempre para aprender mais alguma coisa.* [EA 43]

A apreciação do envolvimento de familiares foi salientada nesta categoria, de acordo com o exemplo seguinte:

*Sim, gostava porque incentiva os alunos em algo para sempre aprender mais e envolve igualmente os familiares.* [EA 19]

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 31.



**Figura 31 – Participação noutras atividades similares**

### **Inquérito por entrevista aos adultos**

No que respeita ao conjunto de dados referentes à Feira Medieval e à recriação figura histórica local, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência das categorias que se passamos a apresentar: (i) Destaque de uma atividade em particular; (ii) Participação noutras atividades similares;

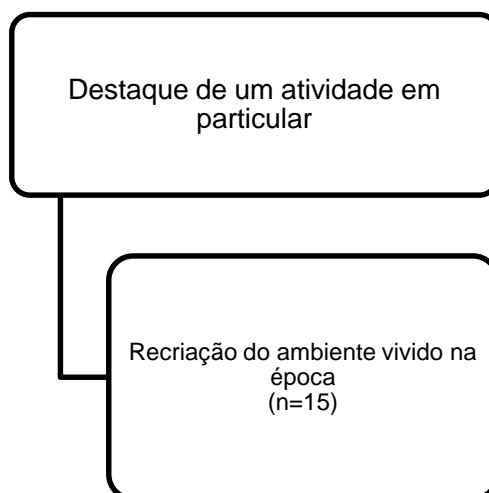
#### **(i) Destaque de uma atividade em particular**

No que respeita esta categoria, salientamos as referências à recriação do ambiente vivido na época. Num total de 15 referências, destacamos a que se segue, alusiva a aspetos culturais recriados com o objetivo de recordar a época.

*A Tenda dos Manjares, da responsabilidade do gabinete de Ensino Especial, proporcionou a participação dos alunos e respetivos professores, todos rigorosamente trajados para a ocasião, com fatos e adereços feitos, por alunos e professores, na sala de Ensino Especial. [EAd 3]*

*E até mesmo o peddy paper trouxe à luz inúmeras aprendizagens aos alunos. Por exemplo, a moeda que existia na altura, a localização geográfica de Tentúgal, terra natal de ..., e muitos outros aspetos culturais riquíssimos. [EAd 3]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 32.



**Figura 32 – Destaque de uma atividade em particular**

### **(i) Participação noutras atividades similares**

De salientar uma de duas referências à aprendizagem de conteúdos de forma lúdica, anteriormente mencionada no inquérito por entrevista aos alunos. O exemplo que apresentamos reporta-se a uma aprendizagem feita através do contacto com outras realidades, contacto esse potenciador de novas aprendizagens:

*Gosto de colaborar com iniciativas que mostrem aos alunos outras coisas para além do ensinar a história, a geografia, a matemática e o português, é ensinar também a nossa história, a nossa geografia, a nossa maneira de ser. [EAd 8]*

Uma referência ao envolvimento dos pais nas atividades, já anteriormente reconhecida pelos alunos. No contexto desta categoria, observamos a expressão de uma vontade de querer partilhar com os filhos as atividades em que estão envolvidos:

*Gostava que houvesse mais atividades para os alunos mostrarem o que aprendem e para nós pais podermos ajudar em casa. [EAd 16]*

Uma referência à importância das atividades para a construção identitária da comunidade:

*Sim, porque acho interessante podermos aprender mais sobre os nossos antepassados. [EAd 33]*

Uma referência ao enriquecimento proveniente da partilha de momentos culturais:

*Sim, porque são momentos culturais e de partilha muito enriquecedores. Partilhar outras culturas é sempre muito positivo e educativo para os alunos. [EAd 59]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 33.

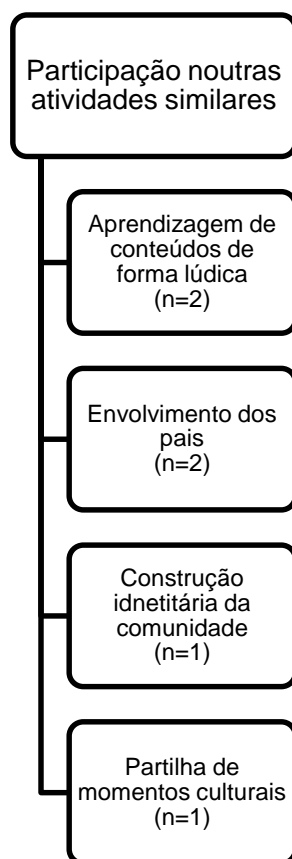


Figura 33 – Participação noutras atividades similares

## Levantamento das perceções no final do projeto

### Inquérito por entrevista *focus group* aos alunos

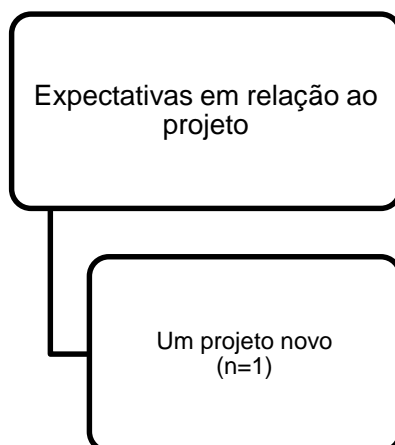
No que respeita ao conjunto de dados referentes à entrevista *focus group* aos alunos, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência das categorias que passamos a apresentar: (i) Expectativas em relação ao projeto; (ii) Dinâmica mais apreciada.

#### (i) Expectativas em relação ao projeto

Relativamente à categoria “Expectativas em relação ao projeto”, será de salientar a alusão explícita a um projeto novo, em termos de novidade e de diferença no desafio lançado, em relação a outros projetos que os alunos estavam habituados a desenvolver:

*Íamos à procura de um projeto novo. Estávamos a entrar num caminho de descoberta e de enigmas que provavelmente ia captar a nossa atenção, mas nada nos indicaria concretamente o que iria ser. [FGA 3]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 34



**Figura 34 – Expectativas em relação ao projeto**

#### **(ii) Dinâmica mais apreciada**

No que respeita à categoria “Dinâmica mais apreciada”, destacamos as referências ao Peddy-paper intercultural, cujas apreciações valorizam o contacto com o Espanhol, o carácter educativo da atividade, o convívio e a competição saudável:

*Do Peddy-paper porque foi muito educativo. [Risos] Aprendi a cumprimentar em espanhol. [Risos] [FGA1]*

*Eu acho que foi bom o convívio que a gente teve entre as equipas e a rivalidade saudável. Sim, foi uma rivalidade saudável. [FGA 3]*

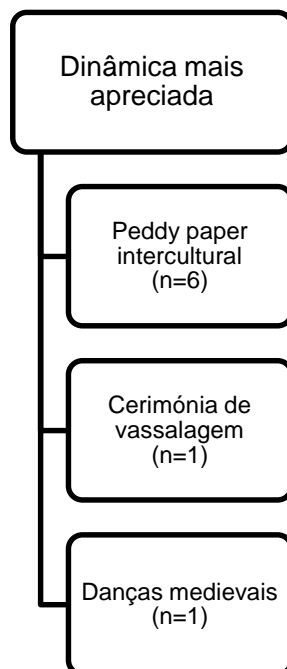
Uma referência à cerimónia de vassalagem:

*A cerimónia de vassalagem. [FGA 2]*

Uma referência às danças medievais:

*Eu acho que foi a mostra das Danças Medievais. [FGA 3]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 35.



**Figura 35 – Dinâmica mais apreciada**

### **Inquérito por entrevista *focus group* aos adultos**

No que respeita ao conjunto de dados referentes ao *focus group* aos adultos participantes, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência da categoria que passamos a apresentar:

#### **(i) Formação dos alunos**

No que concerne a esta categoria, destacamos três das 9 referências ao comprometimento e à responsabilidade demonstrados pelos alunos participantes nas atividades do projeto:

*Eu penso que o comprometimento, a responsabilização, também os forma. Eles terem um compromisso e levá-lo até ao fim, não desistirem a meio, é muito bom e forma-os para o futuro. [FGAd 7]*

*No concurso plurilingue notou-se muito isso. Eles anteciparem as situações, o preparem. Quem preparou, notou-se a diferença. Quem improvisou também se notou.*  
[FGAd 6]

*E quando encontram um obstáculo, saber ultrapassá-lo.* [FGAd 10]

De salientar, no contexto desta categoria, duas referências à aprendizagem do trabalho colaborativo; uma ao desenvolvimento da competência de liderança e outra à promoção do espírito crítico e criativo dos alunos.

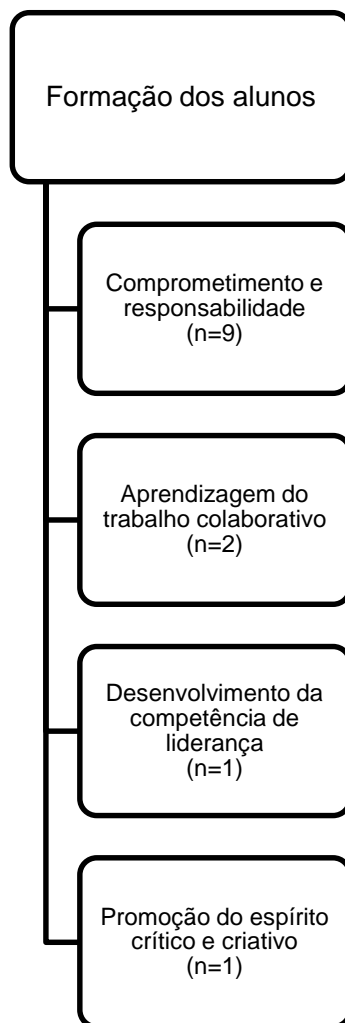
*E aprenderem a trabalhar colaborativamente, de comunicarem, não é?* [FGAd 8]

*Notava-se já as lideranças dentro do grupo. Isso realmente... acho que é muito muito enriquecedor. Fora da sala de aula acho que essas competências são fundamentais.*  
[FGAd 6]

*Espírito crítico, espírito criativo, tudo isso eles desenvolvem com este tipo de projetos.*  
[FGAd 8]

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 36.





**Figura 36 – Formação dos alunos**

### **3. Dimensão organizacional**

#### **Levantamento das percepções no final do projeto**

##### **Dinâmica Concurso Plurilingue**

##### **Inquérito por questionário aos participantes**

No que respeita ao conjunto de dados referentes à Dinâmica Concurso Plurilingue, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência da categoria que passamos a apresentar:

**(i) Pertinência da realização do concurso**

Nesta categoria, registam-se 39 referências ao convívio, sendo que a ênfase é dada, sobretudo, à cooperação, à competição saudável e à interação entre participantes do agrupamento e participantes de escolas convidadas, conforme se comprova com os seguintes exemplos:

*O convívio com a comunidade escolar tanto com os nossos colegas como com os alunos que vêm de outras escolas e trazem provas diferentes, este convívio é muito divertido. [IQCP 75]*

*A realização deste concurso é importante para desenvolver a cooperação. [IQCP 177]*

*A realização deste concurso é importante para promover as línguas estrangeiras, a competitividade e o convívio. [IQCP 98]*

*Porque se pode competir amigavelmente, divertem-se. [IQCP 94]*

*Desenvolve a interação entre os grupos. [IQCP 162]*

*Promove o convívio com a comunidade escolar. [IQCP 60]*

*Promove o convívio entre escolas e incentiva para a importância de aprender outras línguas. [IQCP 172]*

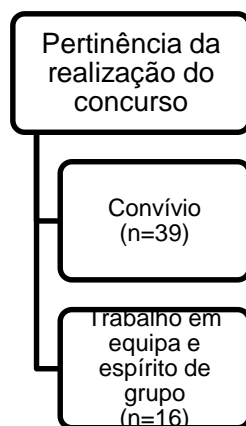
Destacamos também a valorização do trabalho em equipa e do espírito de grupo:

*Porque se desenvolve a capacidade de trabalhar em equipa. [IQCP 116]*

*Desenvolve o espírito de equipa de uma forma divertida. [IQCP 138]*

*O trabalho de equipa promove o convívio entre alunos e professores. [IQCP 147]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 37.



**Figura 37 – Pertinência da realização do concurso**

## Dinâmica Feira Medieval e Recriação da Figura Histórica Local

### Inquérito por entrevista aos adultos

No que respeita ao conjunto de dados referentes à Feira Medieval e Recriação da Figura Histórica Local, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência das categorias que passamos a apresentar: (i) Importância de recriar o ambiente da figura histórica; (ii) Destaque de uma atividade em particular; (iii) Participação noutras atividades similares.

#### (i) Importância de recriar o ambiente da figura histórica local

De salientar, nesta categoria, duas referências relacionadas com a importância da abertura da atividade à comunidade escolar e com o número de participantes, composto por familiares que colaboraram na preparação daquele dia:

*Não só é importante como louvável a dinamização deste tipo de atividades. A abertura desta iniciativa à comunidade, trouxe à escola sede muitos familiares, alguns dos quais colaboraram com os seus filhos na preparação deste dia. [EAd 62]*

*Importantíssimo. Repare no número de participantes. [Ead 63]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 38.

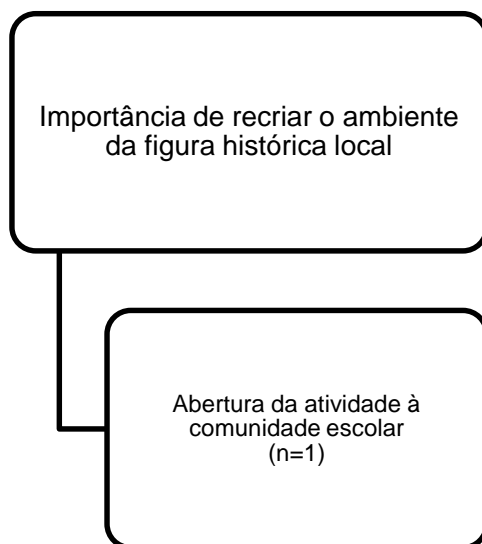


Figura 38 – Importância de recriar o ambiente da figura histórica local

## **(ii) Destaque de uma atividade em particular**

Mencionamos, também, as referências à importância e ao interesse das atividades para os alunos, bem como à riqueza da iniciativa, enquanto complemento às atividades curriculares. Todas as atividades foram sentidas como de igual importância, não tendo os professores inquiridos destacado nenhuma em particular:

*Como complemento às atividades curriculares, esta iniciativa é um bom exemplo pelas aprendizagens que veicula. Por esta razão, não destaco nenhuma em particular. [Ead 60]*

*Quanto às atividades de hoje, não consigo destacar nenhuma em particular. Todas são importantes e enriquecedoras para os alunos. [Ead 58]*

De salientar uma referência ao envolvimento de alunos de vários anos de escolaridade nas atividades:

*Não, acho que todas foram importantes e relevantes. Talvez o facto de haver alunos envolvidos de vários anos de escolaridade, seja aquilo que é mais relevante para mim. [Ead10]*

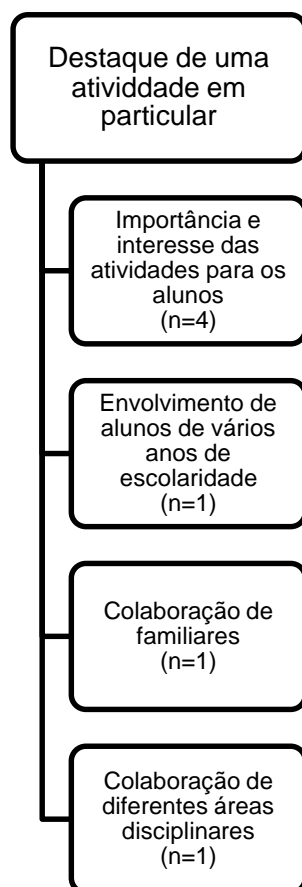
No contexto desta categoria, os participantes realçam a colaboração dos familiares, quer a nível da confeção de produtos alimentares, quer na qualidade de público participante na atividade:

*Sei também que houve pais, encarregados de educação e até avós que laboraram na confeção de bolos, fatos e adereços para os netos e outros que se deslocaram ao local para assistir. [Ead 3]*

Uma referência à colaboração de diferentes áreas disciplinares na preparação das atividades:

*(...) Ele colaborou com os alunos do 8.º e do 10.º ano na montagem da árvore genealógica de ... em língua árabe, nos aspetos linguísticos do consílio de cristãos e muçulmanos e na ementa medieval plurilingue. [Ead 3]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 39.



**Figura 39 – Destaque de uma atividade em particular**

### **(iii) Participação noutras atividades similares**

Relativamente a esta categoria é de salientar o interesse, o convívio e a participação da comunidade nas atividades.

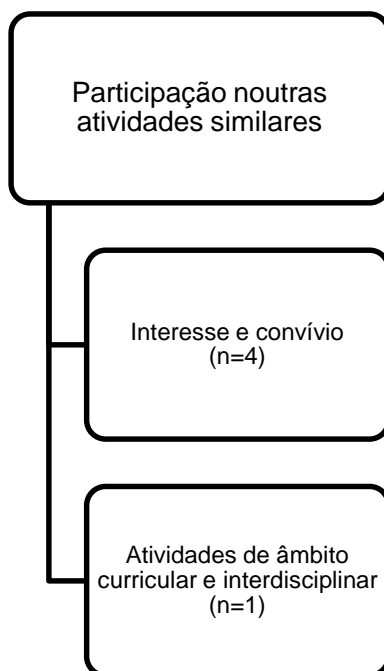
*(...) contou com a participação de alunos, pais e encarregados de educação, assistentes operacionais e professores. Uma escola moderna, aberta à comunidade e em permanente articulação curricular é o que se pretende, por essa razão, acredito que devemos continuar a investir em atividades similares. [Ead 3]*

*Sim. É sempre bom o convívio entre os vários níveis de ensino do agrupamento e a comunidade local e também a aprendizagem. [Ead 15]*

Uma referência à panóplia de atividades de âmbito curricular e interdisciplinar levadas a cabo:

*Toda a panóplia de atividades de âmbito cultural e interdisciplinar levada a cabo (...). [Ead 3]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 40.



**Figura 40 – Participação noutras atividades similares**

### **Inquérito por entrevista *focus group* aos alunos**

No que respeita ao conjunto de dados referentes ao *focus group* aos alunos participantes, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência das categorias que a seguir apresentamos: (i) Interesse e importância educativa do projeto; (ii) Opinião acerca do projeto, (iii) Formação ao longo da vida.

#### **(i) Interesse e importância educativa do projeto**

No que concerne à categoria “[Interesse e importância educativa do projeto]”, salientamos as referências feitas pelos alunos à dinamização da escola, particularmente, o convívio com outras escolas, o espírito de competição e o apoio fornecido pelos colegas:

*Dinamiza a escola e cativa os alunos. [FGA 3]*

*Na parte do convívio com as outras escolas, acho que a competição fica assim um bocadinho mais, mais acesa. [FGA 1]*

*Quando nós vemos os nossos colegas a apoiarem-nos, é muito melhor. [FGA3]*

Nesta categoria, mencionamos três referências ao convívio entre equipas, à competição saudável e às provas:

*Eu acho que é muito pela competição. E também pelas provas que nós temos, porque são provas que nos fazem sempre pensar (...). [FGA 1]*

*Primeiro pela competição saudável, ou não tão saudável, se calhar. Devia ser um bocadinho mais saudável (riso). [FGA 1]*

e três referências ao concurso plurilingue, considerado uma das atividades mais esperadas cada ano letivo:

*Eu acho que o Plurilingue é das atividades que nos leva a mexer mais. [FGA 1]*

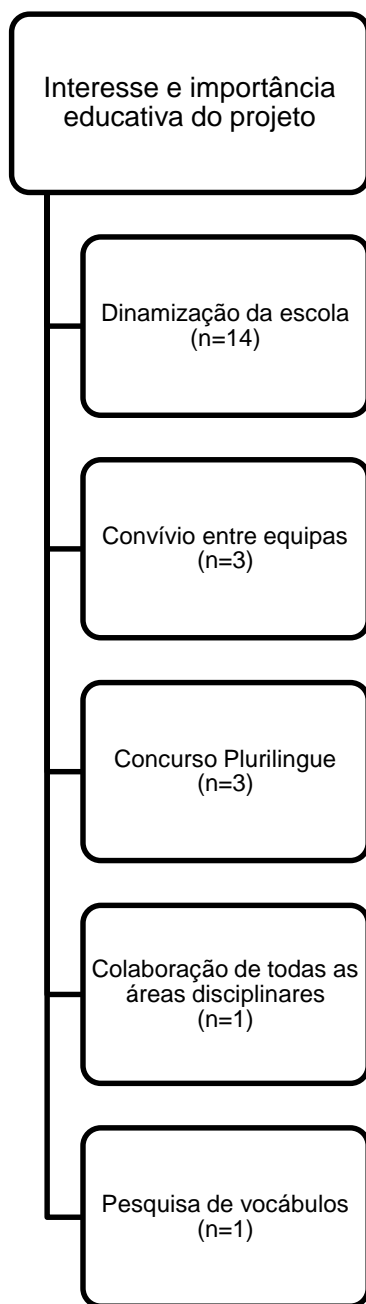
*Acho que o Plurilingue é das atividades que nós, durante o ano letivo, esperamos mais para fazer. [FGA 1]*

Destacamos uma referência à colaboração de todas as áreas disciplinares e uma referência à pesquisa de vocábulos e à procura de melhorar a dicção:

*(...) acabou por juntar mais todas as áreas desta escola. [FGA 2]*

*Não nos guiamos muito pela Internet, nós tentamos utilizar os dicionários on-line, mesmo de fontes que sabemos que são seguras, ou da biblioteca e também procuramos tentar falar com as pessoas que percebem da língua e que falam a língua, para nos ajudarem a melhorar a nossa dicção e coisas assim para a prova de dramatização, ou porque podem fazer uma pergunta sobre isto, ou uma pergunta sobre aquilo (riso). [FGA 1]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 41.



**Figura 41 – Interesse e importância educativa do projeto**

**(ii) Opinião acerca do projeto**

Nesta categoria é realçada a pesquisa realizada em diferentes disciplinas, num trabalho de articulação curricular:

*Nós pesquisámos na disciplina de português. [FGA 1]*



*Nós fizemos no âmbito da de geografia, francês e história e tínhamos de fazer trabalhos individuais sobre o que mandaram construir para defesa da cidade, relacionando também com a época da figura histórica. [FGA 5]*

*Nós só fizemos a pesquisa sobre as danças medievais. Fizemos a pesquisa em Educação Física e tivemos [pausa] à procura em sites federados sobre danças medievais e tirámos de lá as músicas e também os passos. [FGA 4]*

No que se reporta ao projeto, existem referências a um processo longo com várias etapas, que envolveu a pesquisa de informação:

*Teve um processo longo, com algum trabalho, várias etapas, [FGA 1]*

*(...) tivemos que explorar vários campos e levou a uma atividade educativa, e que tornou um dia feliz e diferente. [FGA 1]*

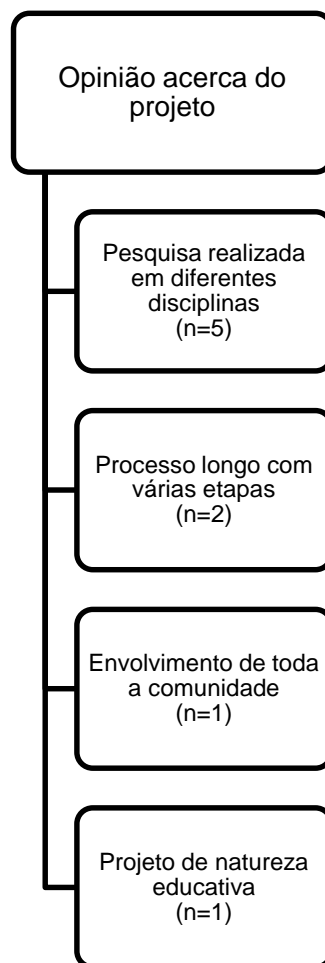
Relativamente ao envolvimento de toda a comunidade, mencionamos a única referência existente:

*(...) envolveu toda a comunidade escolar. [FGA 1]*

Salientamos, ainda nesta categoria, uma referência ao facto de se tratar de um projeto de natureza educativa:

*Agora que concluímos, acho que foi um projeto educativo. [FGA 1]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 42.



**Figura 42 – Opinião acerca do projeto**

### **(iii) Formação ao longo da vida**

De salientar, nesta categoria, três referências à vontade de conhecer mais línguas para fins profissionais, os inquiridos compreendem a utilidade da aprendizagem de línguas, essencialmente a nível do seu futuro profissional.

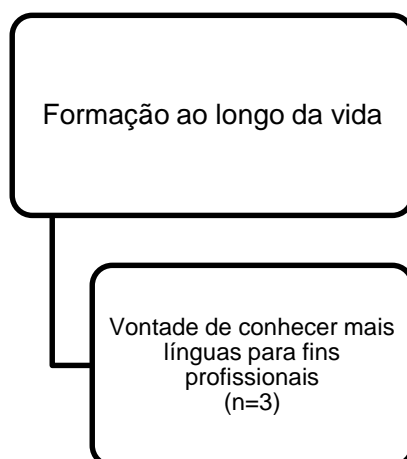
*A escola é a nossa rampa de lançamento para o futuro, é aqui que começa.*

*Então aprendemos várias línguas e este projeto ajuda a queremos conhecer mais sobre elas, nomeadamente as línguas que nós não aprendemos cá, despertam mais interesse.*

[FGA 1]

*Completamente, para um emprego no estrangeiro.* [FGA3]

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 43.



**Figura 43 – Formação ao longo da vida**

### **Inquérito por entrevista *focus group* aos adultos**

No que respeita ao conjunto de dados referentes ao *focus group* aos adultos participantes, a análise, com recurso ao QSR NVIVO 16, revelou a existência de 5 categorias, a saber: (i) Expectativas em relação ao projeto, (ii) Trabalho colaborativo e interdisciplinar, (iii) Formação dos alunos e (iv) Contributo para o crescimento profissional dos professores.

#### **(i) Expectativas em relação ao projeto**

Relativamente à categoria “Expectativas em relação ao projeto”, será de salientar a abertura da escola sede de agrupamento à comunidade local e a outras escolas do distrito, assim como o apoio fornecido pela autarquia às atividades realizadas.

*(...) é muito importante, que a escola se abra cada vez mais à comunidade.*

[FGAd 2]

*A partir do momento em que começaram a aparecer outras escolas as expectativas aumentam, aumentam e depois é o orgulho.* [FGAd 6]

*E ser uma escola de Coimbra, ser uma escola de ... porque nós temos muito mau hábito de achar que os outros é que são sempre melhores do que nós e de facto isso reforça que não, que estão tão bons, ou melhores do que os outros e a este nível, sim* [FGAd 6]

*(...) a comunidade, e em termos de autarquia, tem tido sempre o apoio.* [FGAd 2]

No âmbito desta categoria, emergem as seguintes referências ao interesse pelo tema, agora abordado numa outra vertente, a cultural:

*(...) o alargamento sobretudo aos conteúdos históricos. [FGAd 1]*

*(...) porque quando nós trabalhámos nos anos anteriores foi essencialmente ao nível da língua estrangeira e também abordámos a questão cultural na formação, mas não tínhamos ainda implementado na escola e foi esse aspeto novo que me criou maior expectativa. [FGAd 1]*

No que respeita às expectativas em relação ao projeto, salientamos também uma referência ao envolvimento em anteriores iniciativas interculturais; uma à participação no concurso plurilingue, uma à realização de formação<sup>23</sup> e uma à projeção da atividade, conforme os exemplos que apresentamos:

*Eu tinha algumas expectativas, porque já tinha estado envolvida contigo em outras iniciativas interculturais e também estava bastante interessada no tema (...). [FGAd 1]*

*Eu, ao nível do Concurso Plurilingue, eu tinha essa expectativa. (...) já houve o quê? Quatro edições. Eu participei nas quatro e eu este ano estava a contar com ela.*

[FGAd 6]

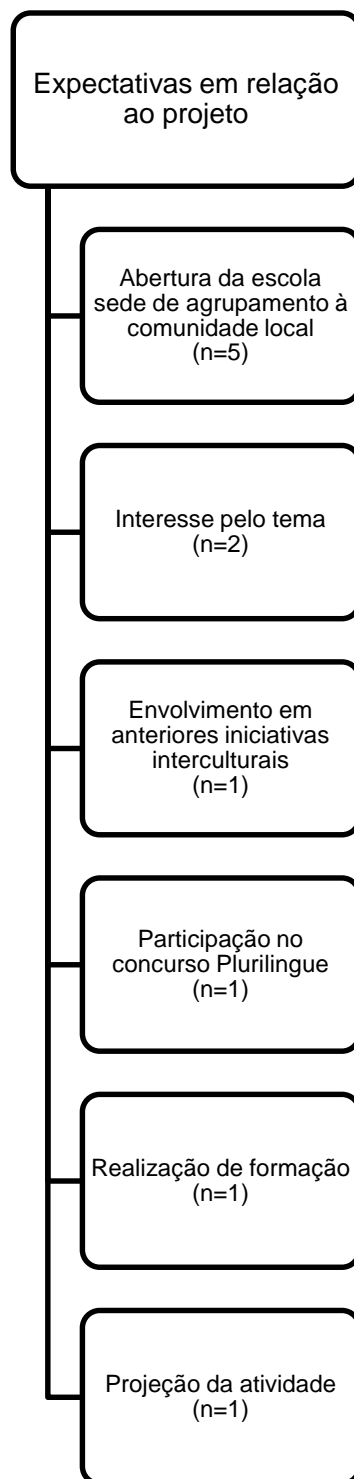
*(...) tínhamos feito a formação e achava que podia ser interessante (...). [FGAd 1]*

*Em termos de visibilidade, penso que este ano se conseguiu uma maior visibilidade nas atividades que foram programadas, nomeadamente nesta, na Feira Medieval, penso que houve alguma projeção, que às vezes é difícil também de conseguir. [FGAd 2]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 44.

---

<sup>23</sup> Recordamos a formação *Galapro* de um conjunto significativo de professores de línguas do agrupamento.



**Figura 44 – Expectativas em relação ao projeto**

## **(ii) Trabalho colaborativo e interdisciplinar**

Quanto à categoria “Trabalho colaborativo e interdisciplinar”, mencionamos quatro referências à valorização da partilha de materiais, das quais salientamos as que se seguem:

*(...) foi muito interessante depois também partilhar materiais com colegas de outras línguas (...). [FGAd 8]*

*(...) inclusivamente o facto de os nossos alunos terem ido ao castelo de Pombal, o castelo de Montemor, de Penela, à Figueira da Foz, com os pais tirar fotografias, para depois partilhar, também esse aspeto também achei extremamente interessante. [FGAd 8]*

Destacamos uma referência ao envolvimento dos alunos na pesquisa de informação.

*(...) achei mais fantástico ainda ver o envolvimento dos alunos e a vontade que eles tinham de trabalhar, não sei se pelo nível etário, mais avançado, mas o que é certo é que eles se envolveram e gostaram do que fizeram, sobretudo isso, eu achei fantástico. [FGAd 3]*

Encontramos uma referência ao trabalho colaborativo com outras áreas disciplinares, no âmbito das línguas estrangeiras e uma referência à articulação curricular, por oposição aos planos de estudos compartimentados em disciplinas estanques entre si:

*No meu caso trabalhei mais com as colegas de outras duas línguas. [FGAd 3]*

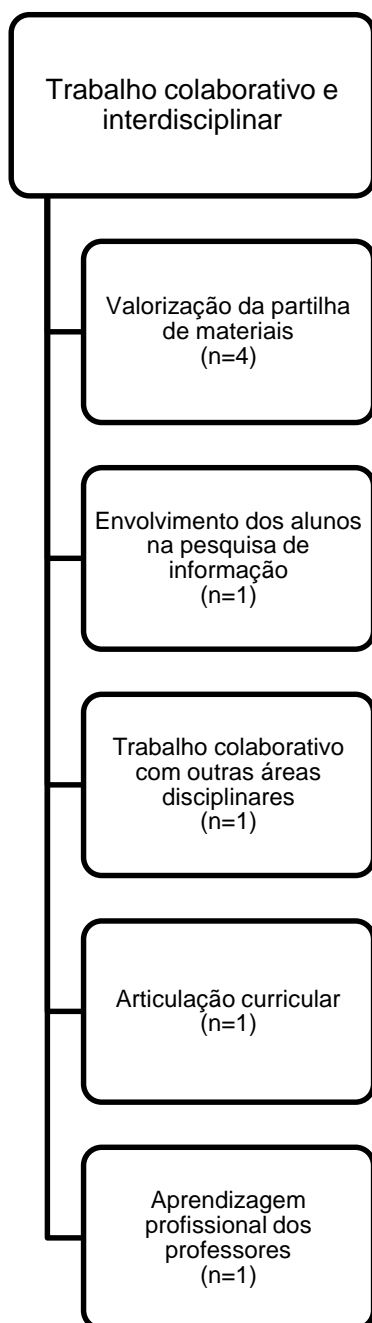
*(...) acho que houve uma certa articulação entre nós, tentámos pelo menos, tivemos de reformular, mas foi interessante, saímos do âmbito restrito da nossa disciplina. [FGAd 3]*

Nesta categoria, foi também mencionada a aprendizagem profissional dos professores. O reconhecimento que os atuais desafios e exigências profissionais conduzem à utilização de uma prática pedagógica, pautada pela partilha e pela interdisciplinaridade dos saberes:

*Ah, sim isso achei interessantíssimo também, porque pela primeira vez puseram-me a falar espanhol, andei a pesquisar história [pausa], moeda, eu nem sequer sabia que havia aquela moeda, achava que aquela moeda era de outro país qualquer e foi*

*fantástico perceber que nós temos muito para partilhar e [pausa] que na minha disciplina, entram as outras disciplinas, sobretudo a história, e este ano eu verifiquei isso, e entram pela porta grande, não é forçado, nem nada, e então achei fantástico isso. [FGAd 6]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 45.



**Figura 45 – Trabalho colaborativo e interdisciplinar**

### **(iii) Formação dos alunos**

Registam-se, também, 6 referências à formação para além do saber académico, baseada na participação em projetos de relevante interesse para a formação pessoal e social dos alunos, conforme consta dos três exemplos que apresentamos:

*Eu acho que é sobretudo mostrar-lhe também que a formação não passa só por saber académico, dado na aula, aprendido e reproduzido. Não é? Não é só isso. [FGAd 3]*

*Aliás quando concorrem para um determinado emprego, no currículo do aluno, valoriza-se, enfim, a parte académica, mas muito a participação em programas de Erasmus, por exemplo, ou outro tipo de programas. [FGAd4]*

*E essas instituições valorizam muito esse percurso, não só académico, como também o percurso paralelo que é enriquecedor, na formação da pessoa. [FGAd 4]*

Nesta categoria, existem também três referências ao enriquecimento cultural dos alunos e três à sua formação integral. Mencionamos os seguintes exemplos elucidativos:

*O enriquecimento cultural dos alunos, para a formação integral. [FGAd 4]*

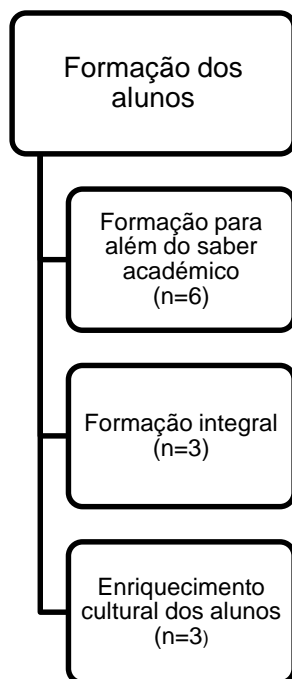
*Essa é uma das competências do século XXI, da educação a nível internacional.*

[FGAd 8]

*(...) portanto não só aquilo que tu acabaste de dizer que é fundamental, a questão cultural (...) [FGAd 8]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 46.





**Figura 46 – Formação dos alunos**

**(iv) Contributo para o crescimento profissional dos professores**

No que concerne à categoria “Contributo para o crescimento profissional dos professores”, a análise revelou a existência das referências que passamos a elencar (16), na síntese que se segue:

1. Auscultação da opinião dos alunos sobre o projeto a desenvolver;
2. motivação para dar continuidade às atividades;
3. avaliação da participação, da responsabilização e do comprometimento;
4. cumprimento dos conteúdos curriculares;
5. vantagens do trabalho colaborativo;
6. planificação do trabalho de projeto;
7. articulação entre ciclos;
8. resistência ao trabalho colaborativo;
9. motivação para trabalhar em conjunto;
10. relação mais próxima com o aluno;
11. visibilidade dada ao trabalho realizado;
12. contributo de cada área disciplinar no trabalho final;
13. humanização da Escola.

Relativamente à categoria “Contributo para o crescimento profissional dos professores”, será de salientar a opinião dos participantes acerca da estratégia tradicionalmente utilizada na planificação de um trabalho de projeto. Fruto da reflexão levada a cabo, 15 respondentes consideram importante a auscultação da opinião dos alunos sobre o projeto a desenvolver, no sentido de mobilizarem o conhecimento anteriormente adquirido para responder a novas atividades e a novos desafios, tal como mencionado nos quatro exemplos que apresentamos:

*Eles não conseguem mobilizar o conhecimento para responder a uma atividade nova. Não conseguem mobilizar. É essa a grande dificuldade deles. [FGAd 2]*

*E eu percebi, por exemplo, no secundário, com a minha filha, que numa determinada disciplina a professora é que propunha, chegou ao 12.º ano e a professora entendeu que não devia ser ela a propor. A culpa passou a ser da professora porque ela é que não os orientava, e eles não conseguiram ver ao contrário. [FGAd 6]*

*Mas tu sabes que para os alunos ficarem mais motivados se calhar era importante auscultar os alunos, antes, no sentido de saber que atividades é que gostariam de desenvolver. [FGAd 2]*

*Auscultar primeiro que atividade é que gostariam de fazer e, portanto, depois em conselho de turma chegar a um consenso. [FGAd 4]*

No que respeita à motivação para dar continuidade às atividades, surgem 11 referências à realização de novas atividades, com outro tema, ou com o mesmo tema:

*Para o ano vamos fazer, em vez de ser assim, vamos fazer com outro tema qualquer.*

*Eu já ando a pensar nisso [risos]. [FGAd 7]*

*Por isso é importante a escola continuar a organizar estas iniciativas. [FGAd 2]*

*Eu achei fantástico, eu quero repetir a dose! [FGAd 7]*

Quanto à avaliação da participação, da responsabilidade e do comprometimento, os participantes no *Focus group*, valorizam estas atitudes, contudo, reconhecem a dificuldade de as avaliar, de imediato; consideram tratar-se de competências que alguns alunos adquirem e porão em prática ao longo da vida:

*Sim, eu posso avaliar, mas repara uma coisa, a questão da responsabilidade, por exemplo, se ele se comprometeu a fazer uma tarefa, se ele se responsabilizou e*

*cumpriu, mas quando é que eu vou verificar isso, eu não vou, isso é algo eu ele vai pôr em prática ao longo da vida dele. Portanto nunca será mensurável, nunca será medido enquanto eu for professor dele. [FGAd 7]*

*Pois, mas é uma semente. Este tipo de projetos tem essa grande vantagem, são sementes que se deixam, algumas obviamente não vão vingam, sabemos disso, mas é normal, é isso que acontece quando as lançamos à terra. [FGAd 5]*

Verificamos, no contexto desta categoria, a existência de 10 referências à pressão, feita pela tutela, sobre o cumprimento dos conteúdos curriculares e ao subsequente balanço, no final de cada período letivo, com o intuito de conhecer a(s) razão(ões) do não cumprimento da planificação prevista, no início do ano letivo, para a disciplina; assim como a uma certa acomodação dos professores e desmotivação para realizar novas atividades, que poderiam ser planificadas em reuniões de conselho de turma, conforme os exemplos que apresentamos:

*(...) há pessoas que estão um bocadinho acomodadas e desmobilizadas e, às vezes, é este tipo de atividades que as sacode um bocadinho e que as faz até acreditar que as faz ficar mais motivadas a fazer coisas diferentes, porque nós somos pressionados semanalmente pelo cumprimento de programas, por tarefas burocráticas. [FGAd 4]*

*Pois, mas a questão é que vou ter uma reunião de departamento no dia 7, antecedida de uma reunião da área disciplinar em que me vão passar um papel para nós assinarmos a dizer assim: grau de cumprimento das planificações e nós, nós...*

[FGAd 5]

*(pausa), por exemplo, acho que se devia discutir coisas deste género, fazer umas reuniõezinhas deste género de conselho de turma. [FGAd 5]*

No que se reporta às vantagens do trabalho colaborativo entre ciclos e áreas disciplinares é feita referência à sua importância, no que diz respeito à motivação para partilhar experiências e reflexões e ao enriquecimento que dele advém, de acordo com os seguintes exemplos:

*Trabalhar em conjunto para mim ainda é o mais importante. [FGAd 3]*

*(...) depois há outra coisa que eu também estou a gostar, que é, sempre achei, sempre achei que esta compartimentação em ciclos 1.º, 2.º e 3.º ciclo, sempre foi muito*

*estaque, quer dizer, eu só comecei a conhecer colegas do 1.º ciclo quando isto passou a agrupamento (...). [FGAd 5]*

*As várias áreas disciplinares. [FGAd 8]*

No que concerne à planificação do trabalho projeto, surgem referências a um trabalho de projeto conjunto, num mesmo ano de escolaridade; bem como referências à existência de um projeto na turma, que envolva diversas disciplinas, em articulação curricular:

*Até, podem ter projetos conjuntos num mesmo ano de escolaridade, mas as turmas têm de saber que têm um objetivo para atingir, que não é só o objetivo da nota às disciplinas e terem uma média acima da média das outras turmas. [FGAd 2]*

*Essencialmente é isso, porque se houvesse uma maior coordenação, com certeza conseguiríamos desenvolver mais e melhores projetos. [FGAd 8]*

*(...) porque eu acho se existir um fio condutor, se calhar era mais fácil motivá-los também para o trabalho e a ideia de haver um projeto na turma... não quer dizer que as pessoas não possam fazer coisas também fora desse projeto... Mas eu acho que isso era interessante. [GAd 3]*

No que se refere à articulação entre ciclos, os inquiridos consideram ser uma mais-valia, embora refiram que a articulação existente, no presente momento, no agrupamento, é de âmbito curricular, e apenas circunscrita ao levantamento de dificuldades sentidas na transição de um ciclo de ensino para o outro. Apresentamos os exemplos que se seguem:

*Mas realmente esta questão da relação com os vários ciclos, podia trazer mais valias em termos dos resultados. [FGAd 6]*

*Mas há, não há já um trabalho de coordenação, que não havia? [FGAd 4]*

*É mais curricular. [FGAd 2]*

*Sim, mas é para saber as dificuldades que cada um sente. [FGAd 1]*

Nesta categoria, encontramos 6 referências à resistência ao trabalho colaborativo, associada à ausência de reflexão conjunta e de apoio interpares, ou seja, à primazia do trabalho individual, confinado à área restrita de cada disciplina, de acordo com os exemplos que passamos a apresentar:

*Cada um de nós tem o seu quintal, não é? E a sua disciplina é sempre a mais importante das outras todas e aí é uma forma de estarmos todos no mesmo patamar e de ver que, em conjunto, apesar da nossa diversidade, podemos fazer algo juntos. [FGAd 3]*

*Este tipo de reuniões faz-nos falta em que nos possamos reunir todos em conjunto, pensar, refletir, saber o que é que cada um nós pensa, o que é que cada um de nós gostaria de fazer, porque muitas vezes as pessoas têm excelentes ideias, mas nem avançam, porque se calhar acham que não têm apoio. [FGAd 5]*

Assim como existem referências à resistência ao trabalho colaborativo, registam-se, também, referências à motivação para trabalhar em conjunto, baseada na reflexão, na troca de impressões e na partilha conjuntas, tal como se verifica nos dois exemplos:

*Eu acho que a profissão que nós temos, não faz muito sentido se isto não for uma reflexão permanente, ou seja, nós temos permanentemente de refletir sobre aquilo que fazemos e o que não fazemos e se há uma coisa que este projeto teve de mérito, estou a falar do projeto na sua globalidade, em primeiro lugar, juntarmo-nos aqui. [FGAd 5]*

*(...) se calhar quando sairmos todos daqui, saímos todos se calhar muito mais motivados até para colaborarmos uns com os outros e para trabalharmos uns com os outros, que se calhar quando entrámos, porque apesar de termos colaborado uns com os outros, portanto não colaboramos todos os que aqui estão, uns com os outros e também não sabemos o que é que as pessoas pensam e agora estamos a descobrir e acho que nos falta muito na escola isto, este tipo de reuniões sem ser com alguém a escrever atas [risos]. [FGAd 5]*

*(...) portanto este tipo de projetos potencia isto, se não fosse isto eu também não sabia muito bem, o que vocês pensavam sobre este assunto e acho que quando sairmos daqui todos, vamos sentir-nos um bocadinho mais motivados. [FGAd 5]*

No que diz respeito à relação mais próxima com o aluno, proporcionada por este tipo de projetos, mencionamos os seguintes exemplos:

*Mas também há uma relação mais próxima com o aluno nestas atividades.[FGAd 4]*

*Há uma ligação forte. [FGAd 7]*

Relativamente à visibilidade dada ao trabalho realizado a toda a comunidade escolar, três participantes realçam a importância de dar a conhecer o que é feito fora do contexto

da sala de aula, para que os pais sintam interesse em acompanhar o trabalho realizado pelos seus filhos:

*Eu acho que há outra vertente aqui, que é mostramos o nosso trabalho a pessoas que estão ligadas à escola, mas que não estão todos os dias na escola, os pais, por exemplo, mostrar que fazemos outras coisas e que são importantes. [FGAd 3]*

*Sim, mas o levares para fora da sala de aula, a escola não é só a sala de aula, é mais coisas e levar para fora e mostrar aos pais que se podem fazer outras coisas, que não é só o estar na aula, e que há o resultado desse trabalho e a feira, por exemplo, eu acho que foi das atividades onde mais se viu pais a virem à escola para ver o que os filhos tinham estado a fazer. [FGAd 3]*

De referir o contributo de cada área disciplinar no trabalho final, com especial destaque para a promoção da interdisciplinaridade, essencialmente entre as disciplinas de Línguas e a de História:

*Deve ser muito gratificante, o resultado final, tendo em conta o contributo que cada área dá, não é? [FGAd 6]*

*As línguas, a história, acho que esse contributo para vocês, que se nota realmente depois da atividade que estão a dizer, e o concurso, entre outras, a pluridisciplinaridade é isso mesmo. [FGAd 6]*

Por último, um inquirido salientou a humanização da escola, em virtude da abertura do agrupamento à comunidade escolar:

*Humaniza-se um pouco a escola, desta forma também, não? [FGAd 4]*

A análise destes dados encontra-se sistematizada na Figura 47



Figura 47 - Contributo para o crescimento profissional dos professores

## Entrevista escrita ao Diretor

Após a implementação do projeto, procurámos também colher a opinião do Diretor do agrupamento, através de uma entrevista que, por sua solicitação, não foi realizada em presença.

A primeira questão colocada, pretendia verificar se o Diretor conseguia identificar o título, ou a temática do projeto. Relativamente ao título/temática das dinâmicas implementadas no agrupamento, o Diretor apenas fez referência ao “Projeto Europeu Miriadi”, sem indicar diretamente o título ou a temática do projeto desenvolvido, de 2013 a 2105, no agrupamento. Possivelmente, devido à panóplia de documentação que assinou, enquanto responsável da instituição, apenas reteve na memória o título do projeto europeu 531186-LLP-1-2012-FR-KA2\_KA2NW – Miriadi. A este propósito, referimos a declaração do pessoal e das prestações realizadas pelo agrupamento, ao longo de três anos letivos consecutivos.

No momento em que indica a informação que possui acerca do projeto, o Diretor menciona o projeto de investigação, no âmbito da intercompreensão:

*Projeto de investigação no âmbito da intercompreensão entre línguas românicas do qual a escola é parceira, conjuntamente com 15 universidades e outras 2 escolas europeias.*  
[EDiretor]

Revela estar bem informado acerca do projeto, enquanto atividade integrante do Plano Anual de Atividades do agrupamento:

*Enquanto diretor do Agrupamento, procuro estar atento e atualizado relativamente à concretização do plano de atividades.* [EDiretor]

Identifica os responsáveis da equipa no agrupamento de escolas:

*Integram a equipa professoras representantes de várias línguas: português, a coordenadora do projeto; espanhol francês, e inglês* [EDiretor],

bem como as atividades desenvolvidas, fazendo referência às atividades de âmbito intercultural, dinamizadas em contexto de sala de aula e fora:



*Desenvolveu múltiplas atividades constantes do plano anual de agrupamento, tais como a comemoração do Dia das Línguas; Feira Medieval, com referência direta à figura histórica e o Concurso Plurilingue. [EDiretor],*

mencionando o caráter interdisciplinar de algumas atividades:

*Este projeto teve também projeção no âmbito curricular, porquanto se verificaram algumas dinâmicas interculturais em contexto de sala de aula, assumindo um carácter interdisciplinar. [EDiretor]*

Sublinha também o aspeto da promoção do agrupamento, pela abertura do Concurso Plurilingue a outras escolas do distrito:

*(...) envolvimento de outras escolas/agrupamentos no Concurso Plurilingue.[EDiretor]*

Quando questionado acerca da forma como obteve essas informações, destaca a importância de um Plano de Atividades que englobe todos os projetos, bem como a necessidade de completar essa informação com outras fontes mais pessoais, tal como aconteceu com a informação fornecida pela coordenadora do projeto.

*(...) a coordenadora do projeto teve sempre o cuidado de apresentar, pessoalmente, a planificação de cada atividade. [EDiretor]*

O Diretor reconhece a importância destas iniciativas e tem consciência de como se pode recompensar a participação dos professores:

*(...) afetar, no futuro, crédito horário aos professores envolvidos. [EDiretor]*

No cômputo geral, a sua avaliação do projeto é muito positiva, conforme podemos confirmar pelas apreciações que faz:

*Contribui para a construção do conhecimento, pelo que deve ser acarinhado. [EDiretor]*  
e

*Houve uma forte adesão e envolvimento por parte da comunidade educativa, visível no número de participantes e espectadores. [EDiretor]*

No capítulo que agora terminamos, debruçámo-nos sobre a análise e interpretação dos resultados que emergiram dos dados recolhidos, com recurso ao QSR NVIVO 16.

Sintetizando, estruturámos a análise dos dados em três grandes dimensões: *Dimensão plurilingue e intercultural*; *Dimensão socioafetiva* e *Dimensão organizacional*, tendo em linha de conta os objetivos que nortearam o nosso estudo e respetivo quadro teórico.

No capítulo que se segue, passaremos à síntese e discussão dos resultados, organizadas de acordo com as categorias de análise descritas neste capítulo, uma vez que acreditamos ter reunido as condições necessárias para empreender por uma análise interpretativa capaz de nos ajudar a justificar as potencialidades educativas de um conjunto de dinâmicas plurilingues e interculturais implementadas e identificar as resistências experienciadas em contexto escolar.

## CAPÍTULO 5. SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

(...) real dialogue isn't about talking to people who believe the same things as you.

Zygmunt Bauman (2016)

### Introdução

Com este estudo, procurámos não só identificar as potencialidades educativas de um conjunto de dinâmicas plurilingues e interculturais implementadas, como também refletir sobre as resistências habitualmente associadas à inovação.

A construção do nosso plano de intervenção teve em consideração a sensibilização à diversidade linguística e cultural e a promoção das competências plurilingue e intercultural, que incluem os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que subjazem à comunicação com o Outro. O nosso estudo convocou a participação de profissionais de educação experientes, para, em colaboração, desenvolverem atividades de âmbito curricular e extracurricular que enfatizassem as práticas partilhadas e uma gestão curricular articulada. Motivou, também, a participação de familiares nas atividades.

A apreciação das dinâmicas enquanto atividades de âmbito educativo, realizadas fora do contexto de sala de aula desvelou a valorização de uma aprendizagem promotora da motivação, da criatividade, do pensamento crítico e da capacidade de trabalhar em equipa. De um modo geral, podemos dizer que consideramos que as referidas atividades trouxeram conhecimento aos alunos, aos professores e à comunidade escolar, no seu todo.

Retomamos neste capítulo a interdependência das três dimensões abordadas no Capítulo 4, observando as potencialidades e as áreas críticas relativas às dinâmicas analisadas. Será oportuno explicar que, embora inicialmente tenhamos pensado na dicotomia potencialidades/ resistências, ao longo da análise dos resultados reconhecemos que o binómio potencialidades/ áreas críticas se adequa mais à realidade observada — voltaremos a este tópico mais adiante (5.2.).

De referir também que o nosso olhar sobre os dados é apenas um entre muitos possíveis, estamos conscientes desta realidade, assim como temos a certeza de que o nosso papel enquanto observador participante não se desprende de uma panóplia de sensações e de impressões que lhe estão inerentes. Tendo-nos parecido mais claro

proceder primeiro à síntese dos aspetos mais evidentes de cada dimensão, começamos pela dimensão plurilingue e intercultural:

- (i) verificámos que a abordagem plural de línguas e de práticas culturais desenvolveu nos participantes a capacidade de comunicar e de compreender mensagens contextualizadas em atividades comunicativas em várias línguas;
- (ii) registámos o reconhecimento da importância de um repertório plurilingue da parte dos participantes;
- (iii) observámos uma mobilização regular na comunidade escolar, quer na participação das atividades, quer no interesse manifestado na apresentação de sugestões;
- (iv) no caso concreto da Feira Medieval, sobressaiu o entusiasmo pela descoberta de práticas linguísticas e sociais situadas num tempo remoto, nomeadamente aquelas relativas a vestuário, gastronomia, bem como aos rituais (na verdade, ainda que façam parte da história local, o diálogo estabelecido é claramente intercultural, não no espaço, mas no tempo).

Seguimos depois para a dimensão sócio afetiva:

- (i) assinalámos o interesse e a curiosidade manifestados pelas línguas estrangeiras;
- (ii) notámos a prevalência de uma disponibilidade e motivação para a aprendizagem de línguas não oferecidas em contexto formal;
- (iii) reconhecemos a apreciação das dinâmicas implementadas numa perspetiva de aprendizagem lúdico-didática, promotora, na voz dos participantes, de aprendizagens significativas para os alunos, para os professores e para a comunidade;
- (iv) no que respeita à Feira Medieval, constatámos uma notória valorização da atividade, enquanto processo de construção da identidade, pela recriação das vivências da figura histórica local, num tempo e espaço definidos.

E, finalmente, terminamos com a dimensão organizacional:

- (i) ressaltámos o interesse e a importância educativa do projeto de intervenção, no que respeita ao trabalho colaborativo e à articulação curricular;
- (ii) destacámos o contributo destas atividades quer para a formação dos alunos, quer para o crescimento profissional dos professores;
- (iii) anotámos a referência ao aprofundamento de atividades de sensibilização à diversidade linguística e intercultural que vinham sendo implementadas, combinando áreas de saber distintas que habitualmente trabalham de modo separado;

(iv) realçámos a abertura da escola sede de agrupamento à comunidade educativa, bem como à participação de familiares nas atividades levadas a cabo.

Chegados ao final deste estudo, vamos tecer algumas considerações, organizando a discussão geral em torno de dois eixos de reflexão: o primeiro, pretende dar a conhecer as potencialidades do nosso estudo (5.1.); o segundo, apresentar as áreas críticas que emergiram no contexto da implementação do projeto de intervenção (5.2.).

Em nota de rodapé, o leitor encontrará exemplos ilustrativos, por forma a conduzi-lo na síntese e discussão dos resultados. Os exemplos que aqui retomamos foram extraídos dos dados apresentados no Capítulo 4.

## 1. Potencialidades

De uma forma geral, diremos que os resultados analisados no capítulo anterior se coadunam com os estudos realizados sobre a sensibilização à diversidade linguística e intercultural que revimos no enquadramento teórico deste trabalho (Andrade & Araújo e Sá et al. 2003; Andrade et al., 2011; Beacco et al, 2016; Beacco & Byram, 2003, 2007; Blommaert & Backus, 2013; Candelier et al., 2007, 2012; Hawkins, 1987; Lüdi, 2008; Martins, 2008; entre outros).

Não podemos esquecer que a este projeto subjaz a confluência de atividades criativas e adequadas ao contexto escolar de aplicação. Da implementação de um programa promotor de atividades de abertura à diversidade e ao respeito pelo Outro resultaram dados que nos permitem identificar a mobilização de Áreas de Competência que agregam atitudes, capacidades, conhecimento e entendimento crítico do mundo e valores, conforme o *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática* (2018).

Reconhecemos, pois, que as potencialidades deste estudo se enquadram no conceito de aprendizagens evidenciadas e não de aprendizagens realizadas. Com efeito, a análise dos dados e a interpretação dos resultados, apresentada no Capítulo 4, permitiu-nos concluir que a abordagem feita, através do projeto de intervenção, por si só, possibilita o desenvolvimento das competências acima referidas por parte dos alunos.

Vejamos então, em concreto, as potencialidades do nosso projeto a este nível, estruturadas segundo os tópicos: diversidade linguística (1.1.), diálogo intercultural: matriz identitária no tempo (1.2.) e competências-chave: autonomia, desenvolvimento pessoal, relacionamento interpessoal, pensamento crítico e criativo (1.3.).

## 1.1. Diversidade linguística

Os alunos valorizaram a diversidade linguística proporcionada pelas dinâmicas plurilingues e interculturais dinamizadas<sup>24</sup>, despertaram para o mundo das línguas<sup>25</sup> e demonstraram abertura à diversidade cultural e a outras visões do mundo<sup>26</sup>. Desenvolveram capacidades de intercompreensão, e capacidades metacomunicativas e metalinguísticas, observando fenómenos linguísticos e sendo capazes de refletir sobre eles<sup>27</sup>. Alargaram a sua cultura linguística, ficando a conhecer mais/outras línguas, a saber onde se falam, bem como o número de línguas que existem no mundo<sup>28</sup>.

Para além destas aprendizagens, os alunos aperceberam-se do facto de as línguas apresentarem semelhanças e afinidades, sendo possível estabelecer relações entre línguas da mesma família<sup>29</sup>.

Sobressaiu a tomada de consciência da importância da aprendizagem de línguas, bem como o interesse pela aquisição de uma competência fonológica plurilingue<sup>30</sup> e a motivação para a aprendizagem de novas línguas<sup>31</sup>.

Também no que diz respeito à perspetiva dos professores, podemos concluir que, para além de destacarem o envolvimento e a participação dos seus alunos nas atividades propostas, salientaram o despertar da curiosidade por línguas mais próximas ou mais distantes dos repertórios e percursos da sua vida de jovens<sup>32</sup>.

A panóplia de atividades levadas a cabo revelou-se eficaz, quer a nível atitudinal, quer cognitivo, uma vez que os alunos exerceram uma reflexão sobre as línguas, numa atitude heurística de procura de semelhanças e diferenças entre elas. Perante uma nova

---

<sup>24</sup> *Contactei com outras línguas [IQA 2]*

<sup>25</sup> *Despertou para a existência de outras línguas nas publicidades apresentadas e para a sua identificação [IQP 1]*

<sup>26</sup> *Nós preenchemos os questionários sobre as culturas que havia e as que nós conhecíamos e com a ajuda da nossa professora que sabe falar inglês e alemão tivemos curiosidade em procurar algumas palavras para fazermos os nossos guiões plurilingues nas aulas de expressão dramática. [FGA 4]; Gostava de aprender muitas línguas para quando for viajar saber falar. [IQA 6]*

<sup>27</sup> *De aprender algumas línguas porque não sabia falá-las. [IQA 74]; A descoberta da língua de cada publicidade causou uma surpresa francamente positiva nos alunos [IQP10]*

<sup>28</sup> *Que há países em que se fala mais do que uma língua. [IQA161]; Que língua se fala em Timor-Leste (Tétum) e que língua se fala em Goa. (Concani). [IQA 375]; Que há 6.700 línguas. [IQA 161]*

<sup>29</sup> *Aprendi a semelhança entre as línguas [IQA 214]; Que há cinco línguas que fazem parte da família românica. [IQA 182]*

<sup>30</sup> *A realização deste concurso é importante para desenvolver a comunicação com outras línguas. [IQCP 98]*

<sup>31</sup> *Gostava de aprender todo o tipo de línguas. [IQA 36]*

<sup>32</sup> *Descobriram que conseguem identificar as línguas sem nunca as ter estudado. Que percebem a mensagem, independentemente da tradução. [IQP 3]*

língua, mobilizaram conhecimentos adquiridos acerca de outras línguas, estabelecendo pontes entre elas<sup>33</sup>.

Em suma, julgamos terem sido atingidos os objetivos apresentados na abordagem ‘sensibilização à diversidade linguística’, no que respeita ao saber em relação às línguas, bem como às atitudes positivas manifestadas, sem esquecer a motivação para a aprendizagem de línguas e culturas que os possa ajudar a compreender o mundo multilingue e multicultural em que se espera que vivam (Candelier, 2000; Flemming, 2010).

Em consonância com esta realidade, registámos ainda a atenção dada às paisagens linguísticas urbanas (Gorter, Cenoz & van der Worp, 2021), na dinâmica dos Ateliês Linguísticos: *Dias das Línguas*.

## 1.2. Diálogo intercultural: matriz cultural identitária no tempo

Na valorização do diálogo intercultural no tempo é reconhecida a matriz identitária<sup>34</sup>, manifestada na perceção sobre as origens multiculturais e o conhecimento biográfico social situado no tempo e no espaço. Quer alunos, quer adultos fizeram sobressair a recriação do ambiente vivido na época medieval (neste caso), a partilha dos momentos culturais e a vida da figura histórica local. Ou seja, a experiência vivida e sentida de se deslocarem no tempo, devolveu a consciência sobre o passado plurilingue e intercultural.

Acresce também a interação religiosa, observada no papel de mediação que a figura histórica teve, em particular, na relação entre cristãos e muçulmanos, marcada por momentos de continuidade e descontinuidade<sup>35</sup>.

A presença de vocábulos de origem árabe na língua portuguesa foi destacada como um elemento que reflete a convivência linguística entre sociedades culturalmente distintas<sup>36</sup>. É de registar, igualmente, o entusiasmo pela descoberta de práticas linguísticas

---

<sup>33</sup> *Da variedade das línguas e de as tentar compreender*. [IQA 214]; *As parecenças entre as línguas* [IQA 231]

<sup>34</sup> *O povo e a humanidade fazem-se também da história. Tudo que seja para conhecermos de onde viemos, ou como viviam os nossos antepassados, é importante, sem dúvida*. [EAd 2]; *É importante poder sentir o que se passou há alguns séculos atrás*. [EA 13].

<sup>35</sup> *Este consílio e a escaramuça entre cristãos e muçulmanos vieram mostrar que o diálogo entre culturas deve ser a verdadeira realidade*. [EAd 61].

<sup>36</sup> *Eu acho que não devemos valorizar só o papel da conquista, mas acho também o papel da cultura árabe que também está enraizada na nossa cultura* [EAd 6]; (...) *a cultura árabe encontra-se bem enraizada na nossa, sobretudo a nível linguístico*. [EAd 3]; *Acho que me recordo de num ensaio que eu assisti. Lembro-me de ouvir falar do “azeite” e da “azeitona” e da influência do árabe, por exemplo as palavras começadas por “al”*. [FGA1].

e sociais situadas (Gee, 2010) relativas ao vestuário<sup>37</sup>, à gastronomia<sup>38</sup>, aos rituais<sup>39</sup>. O contexto quer físico, geograficamente definido, quer social, atualizado nas práticas discursivas, configura a dimensão plurilingue e intercultural de uma comunidade.

Os resultados deste estudo comprovam que este tipo de atividades, fora da sala de aula e em complementaridade com as da sala de aula, expondo os participantes a um contacto com expressões linguísticas diversas, os leva a ter uma atitude positiva face à diferença do Outro.

### **1.3. Competências-chave: autonomia, desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal, pensamento crítico e criativo**

A apreciação das dinâmicas, na sua globalidade, evidenciou também a valorização de uma aprendizagem promotora da motivação, da criatividade, do pensamento crítico e da capacidade de trabalhar em equipa. Assinalámos, neste sentido, o conhecimento e a compreensão crítica da linguagem, da comunicação e do mundo que estas atividades proporcionaram aos alunos, aos professores e à comunidade em geral.

O lugar da aprendizagem formal e informal foi destacado, na medida em que a complementaridade entre as estratégias de ensino dentro da sala de aula e as atividades propostas neste projeto potenciou o desenvolvimento de competências cívicas, sociais e interculturais transversais às várias áreas disciplinares e ao longo do currículo escolar.

Aos alunos, ajudou-os a obter as competências básicas para o seu desenvolvimento pessoal, no que respeita a uma maior mobilidade dos cidadãos, nomeadamente através da participação em programas Erasmus+; projetos europeus e que envolvam as línguas e as culturas, facilitando e estimulando a sua aprendizagem<sup>40</sup>.

Para além de fomentar neles a curiosidade pelas línguas, também os orientou e motivou na pesquisa autónoma de informação e junto dos professores<sup>41</sup>.

---

<sup>37</sup> *Sim, porque eu gostei de ver como era a música e os vestidos no tempo desta figura histórica,*

<sup>38</sup> *Gastronomia e cultura. Fizemos um menu medieval [FGA 1].*

<sup>39</sup> *Como se dava início a uma Feira Medieval, naquela altura, à abertura, coisa que hoje já não se faz [EA 8], Aprendi como antigamente se fazia uma cerimónia de vassalagem [EA 1]; Sim, gostei da dança medieval na hora do almoço (...). [EA 38].*

<sup>40</sup> *E com este nosso despertar para as línguas, é como se nós começássemos também aos poucos e poucos a abrir portas para podermos fazer de facto o que nós gostamos, não é cá, mas noutra país e já não temos aquela barreira que é a língua. [FGA 1].*

<sup>41</sup> *Acho que não só na pesquisa, como nós próprios (vou voltar a falar do Plurilingue novamente), mas, de ano para ano, nós vamos à procura de melhorar aquela língua e melhorar de uma maneira a conseguirmos fazer provas melhores e isso não só com o italiano, mas como o espanhol, o francês e o inglês. E eu acho que isso leva-nos a, nós alunos, a consultarmos os nossos professores e consultarmos para além dos professores.[FGA 3].*



O relacionamento interpessoal e o convívio com colegas de outras escolas, associados à competição saudável foram apreciados pelos alunos<sup>42</sup>. De sublinhar a alusão à aprendizagem realizada de forma mais interessante e significativa, quando são proporcionadas atividades lúdico-didáticas que suscitam o prazer e a vontade de aprender e a oportunidade de interagir com os colegas, de modo mais autónomo e consciente, conforme Tornero (2009, p. 12) “(...) *ya que se les invita a que tomen decisiones, a que reflexionen y a que se hagan más responsables de su aprendizaje*”<sup>43</sup>. Associado à responsabilidade, o comprometimento demonstrado pelos alunos nas atividades foi valorizado pelos adultos<sup>44</sup>.

Os adultos participantes nas atividades também enfatizaram e valorizaram a promoção de atividades culturais extracurriculares, reconhecendo-lhes as seguintes vantagens: (i) apoiar os seus educandos, envolvendo-se voluntariamente nas atividades, (ii) conhecer o que aprendem e (iii) aprender em colaboração com eles, apontado quer por pais quer por professores<sup>45</sup>. A valorização do trabalho colaborativo foi, por um lado, considerada um elemento facilitador do desenvolvimento de aptidões<sup>46</sup>; por outro lado, propiciou o incremento da competência de liderança, do espírito crítico e criativo com esta participação nas atividades<sup>47</sup>.

A terminar a explanação das potencialidades identificadas, não podemos deixar de fazer alusão ao enriquecimento cultural veiculado, que também foi salientado como complemento ao saber académico<sup>48</sup>. Acresce a perspetiva dos professores sobre a importância da auscultação prévia da opinião dos alunos acerca do projeto a desenvolver, contrariando o procedimento habitual de os discentes terem de se adaptar a um projeto definido e estruturado pelos docentes sem uma consulta prévia.

---

<sup>42</sup> *Na parte do convívio com as outras escolas, acho que a competição fica assim um bocadinho mais, mais acesa.* [FGA 1]; *Quando nós vemos os nossos colegas a apoiarem-nos, é muito melhor.* [FGA3].

<sup>43</sup> *Sendo uma atividade lúdica, nós alunos, aprendemos e de uma forma produtiva e mais divertida.* [EA 13]; *Sim, considero bastante importante, porque através de uma atividade lúdica se pode transmitir alguns conteúdos que, de outra forma, não era possível serem abordados.* [EAd 6].

<sup>44</sup> *No concurso plurilingue notou-se muito isso. Eles anteciparam as situações, o prepararem. Quem preparou, notou-se a diferença, Quem improvisou, notou-se também.* [FGAd 6].

<sup>45</sup> *Gostava que houvesse mais atividades para os alunos mostrarem o que aprendem e para nós podermos ajudar em casa.* [EAd 16]; *Aprendi com os alunos a construir coisas em conjunto: desde os adereços, aos fatos, à história (pausa) trabalho de equipa.* [EAd 7].

<sup>46</sup> *Porque se desenvolve o trabalho em equipa* [IQCP 116]; *O trabalho de equipa promove o convívio entre alunos e professores.* [IQCP 147].

<sup>47</sup> *Notava-se já as lideranças dentro do grupo. Isso realmente... acho que é muito enriquecedor. Fora da sala de aula acho que essas competências são fundamentais.* [FGAd 6] – *Espírito crítico, espírito criativo, tudo isso eles desenvolveram.* [FGAd 8].

<sup>48</sup> *O enriquecimento cultural dos alunos para a formação integral.* [FGAd 4]; *Essa é uma das competências do século XXI, da educação a nível internacional.* [FGAd 8].

Passamos, agora, à apresentação do segundo eixo de reflexão, as áreas críticas que emergiram no contexto da implementação do projeto de intervenção.

## **2. Áreas críticas**

Resgatando a expressão de 'áreas críticas', mencionada no início deste capítulo, começaremos por justificar a sua utilização. Assim sendo, esta expressão surge não por se terem observado fragilidades, problemas que carecem de uma atuação, mas, pelo contrário, pelo facto de os participantes terem reconhecido aspetos muito positivos nestas experiências, que deveriam ser replicados. Assim, o adjetivo 'crítico' remete para a dimensão construtiva que está compreendida numa análise investigativa, ou seja, que contribui para a produção do conhecimento. Nesta linha, identificamos o tópico colaboração *versus* isolamento profissional (2.1.), o envolvimento da comunidade (2.2.) e, por fim, o aprofundamento de atividades de sensibilização à diversidade linguística e intercultural (2.3.).

### **2.1. Colaboração *versus* isolamento profissional**

O trabalho colaborativo com outras áreas disciplinares, a troca de materiais entre alunos e entre professores, assim como as práticas pedagógicas partilhadas fizeram sobressair os seus benefícios, como já tivemos oportunidade de mencionar no capítulo anterior.

Sabendo que as práticas colaborativas, na sua essência, não resultam de uma imposição, é necessário investir no trabalho colaborativo e em equipa, de modo regular e sistemático, por forma a contrariar comportamentos adquiridos ao longo de anos, tendencialmente de isolamento. Embora as práticas desenvolvidas pelos docentes se confinem, na sua maioria, à *sua* sala de aula, aos *seus* alunos e à *sua* forma de lecionar, não é temerário demonstrar aos professores que é exatamente na pluralidade de iniciativas que envolvam a comunidade, alunos de vários níveis de ensino e professores de diversas disciplinas que reside a riqueza e não a debilidade. Ainda assim, neste capítulo, merece ser analisada uma das dimensões do trabalho dos professores. Falamos, concretamente, da dificuldade de gerir a lecionação dos conteúdos programáticos, circunscrita à planificação anual elaborada no seio do grupo disciplinar, com a dinamização de projetos propiciatórios da interdisciplinaridade, envolvendo os alunos, os professores e a comunidade, que decorrem fora da componente letiva.

Vejamos, neste contexto, o que é referido no Despacho Normativo n.º 6605-A/2021 que procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular. Segundo atestado na alínea b) deste Normativo, no âmbito da reflexão sobre os documentos curriculares das várias disciplinas foi desenvolvido um conjunto de iniciativas, das quais destacamos:

Um inquérito dirigido a todos os professores, entre o final de 2015 e o início de 2016, com taxa de resposta significativa em praticamente todas as disciplinas, sobre a perceção destes profissionais relativamente ao estado do currículo. Deste inquérito, cujos resultados foram apresentados publicamente em abril de 2016, resultou uma apreciação global de que a extensão dos documentos orientadores se revelava problemática por não haver tempo para a diversificação de metodologias, consolidação das aprendizagens, diferenciação pedagógica ou articulação interdisciplinar.

Cruzando o conteúdo exposto neste Despacho Normativo com as opiniões expressas pelos adultos, bem como pelo Diretor, reconhecemos ser esta uma área crítica assumida à data de implementação do nosso projeto. A falta de tempo supra anunciada é impeditiva de um trabalho de articulação interdisciplinar e de diversificação de metodologias e estratégias. Tal facto, leva-nos a constatar que o isolamento profissional prevalece, não apenas no agrupamento onde o presente projeto foi implementado, mas também a nível nacional<sup>49</sup>.

Todavia, a homologação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que define o sentido de missão de todo o sistema educativo, lançou às escolas o desafio de lhes conferir autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem:

- (i) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais; (...)
- (ii) Apostar na dinamização do trabalho de projeto (...).

---

<sup>49</sup> Uma das razões apresentada é: (...) *há pessoas que estão um bocadinho acomodadas e desmobilizadas e, às vezes, é este tipo de atividades que as sacode um bocadinho e que as faz até acreditar e que as faz ficar mais motivadas.* [FGAd 5]; outra razão dever-se-á a: *Cada um de nós tem o seu quintal, não é? E a sua disciplina é sempre a mais importante das outras todas e aí é uma forma de estarmos todos no mesmo patamar e de ver que, em conjunto, apesar da nossa diversidade, podemos fazer algo juntos.* [FGAd 3]

Na verdade, os participantes nas dinâmicas reconheceram não só o efeito positivo do trabalho conjunto, mas também a reflexão propiciada por projetos pluridisciplinares<sup>50</sup>.

Podemos inferir que nos anos letivos 2014/ 2015 e 2015/ 2016, os docentes e os alunos envolvidos diretamente no nosso projeto de intervenção, anteciparam o que viria efetivamente a ser assumido pelo programa do XXI Governo Constitucional, volvidos dois anos letivos. O desafio lançado às escolas abre, sem dúvida, a possibilidade de uma gestão articulada do currículo e convoca a participação em áreas de confluência de trabalho interdisciplinar. Acreditamos que as instituições escolares estão mais abertas à comunidade e a uma maior proximidade com os alunos<sup>51</sup>.

Apesar de ter havido o reconhecimento da importância da articulação vertical<sup>52</sup>, constatou-se ser este um dos campos onde persistem as maiores fragilidades de todos e de cada um. Sendo a articulação vertical a mais complexa de concretizar no contexto de uma mudança associada à inovação, uma vez que exige o esforço conjunto de vários intervenientes e uma ação persistente, diríamos ser essa uma área crítica e que carece de maior investimento.

As palavras de Perrenoud (2004, p. 72) apelam a uma mudança de perspetiva e a uma subsequente modificação de métodos, passando de “eu e os meus alunos, para “nós e os nossos alunos”. Na sua opinião, a ênfase deve igualmente ser dada à colaboração entre docentes, para que possam perceber e sentir o valor da articulação curricular.

No âmbito do nosso estudo, a importância do envolvimento dos docentes neste projeto, é destacada pelo Diretor<sup>53</sup>, realçando a dimensão europeia da educação, com o objetivo de desenvolver uma identidade europeia, assente no sentimento de pertença em relação à Europa e ao mundo: “A cidadania da União é complementar da cidadania nacional e não a substituir” (Tratado da Comunidade Europeia, art. 17.<sup>o</sup>).

---

<sup>50</sup> *O trabalho de equipa promove o convívio entre alunos e professores. [IQCP 147]; Eu acho que a profissão que nós temos, não faz sentido se isto não for uma reflexão permanente, ou seja, nós temos de refletir sobre aquilo que fazemos e o que não fazemos (...) portanto este tipo de projetos potencia isto, se não fosse isto eu também não sabia muito bem o que vocês pensavam sobre este assunto e acho que quando sairmos daqui todos vamos sentir-nos um bocadinho mais motivados. [FGAd 5]; As línguas, a história, acho que esse contributo para vocês, que se nota realmente depois da atividade que estão a dizer, e o concurso, entre outras, a pluridisciplinaridade é isso mesmo. [FGAd 6]*

<sup>51</sup> *Eu acho que há outra vertente aqui, que é mostrarmos o nosso trabalho a pessoas que estão ligadas à escola, mas que não estão todos os dias na escola, os pais, por exemplo, mostrar que fazemos outras coisas e que são importantes. [FGAd 3] e ao estabelecimento de: (...) uma relação mais próxima com o aluno nestas atividades. [FGAd 4]*

<sup>52</sup> *Talvez o facto de haver alunos envolvidos de vários anos de escolaridade, seja aquilo que é mais relevante para mim. [EAd 10]*

<sup>53</sup> *Este projeto promove o espírito e coesão europeia*

Como forma de motivação dos professores para o envolvimento em projetos análogos, no âmbito da dimensão europeia da educação, o Diretor considera que se deve atribuir crédito horário; daqui inferimos a dimensão voluntária e altruísta inerente à participação dos professores em projetos.

As conclusões que apresentamos devem ser perspectivadas à luz de um modelo de gestão colegial que assume que “as organizações determinam a política e tomam decisões através de um processo de discussão que leva a um consenso” (Costa, et al. 2011, p. 315). A referência ao modelo de gestão colegial constitui parte integrante da nossa abordagem das áreas críticas observadas, uma vez que da análise dos resultados sobressaíram aspetos dignos de registo. Neste contexto, convém referir que falaremos de uma liderança que se reconhece na construção de uma cultura organizacional subordinada às capacidades colaborativas da comunidade e às competências de gestão de todos os envolvidos (Bush, 2011). O sentido de liderança materializa-se, deste modo, numa distribuição equilibrada de papéis na organização das atividades, diminuindo a convergência do poder numa só figura.

## **2.2. Envolvimento da comunidade**

No universo da comunidade escolar, move-se um conjunto de intervenientes, entre os quais os pais e encarregados de educação, a quem é atribuído um papel especial na educação dos seus filhos. Atentemos, neste âmbito, nos documentos normativos publicados. A este respeito, o artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º.30/2002 de 20 de dezembro refere em relação ao envolvimento parental o seguinte: “e) Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.”

A reduzida abertura da escola à comunidade, o escasso encorajamento da colaboração dos pais e encarregados de educação e de familiares em atividades em que possam participar, legitimar e facilitar a colaboração destes, segundo Marques (1992, p. 13), são algumas das condicionantes que impedem uma boa comunicação entre a escola e a família e devem ser acauteladas pelos agentes educativos, nomeadamente pelas estruturas de gestão intermédia, consideramos nós, no âmbito de uma gestão participada e democrática. Conforme advogado por Alarcão (2000, s/p):

(...) o aprofundamento da autonomia das escolas passa por uma intervenção activa dos professores, no que respeita à definição de políticas educativas (...) mas passa igualmente pela assunção e legitimação das funções de liderança no desempenho dos cargos de gestão intermédia.

Maioritariamente, a ação dos pais e encarregados de educação limita-se ao diálogo, previamente agendado com o Diretor de Turma, para colher informações sobre a vida escolar do educando. Paralelamente a esta ação, existem apenas iniciativas pontuais para captar a atenção e a interação parental nas atividades da escola. Ora, o programa de intervenção descrito neste projeto de investigação foi reconhecido pela abertura à comunidade escolar em geral e pela participação comprometida da parte dos pais e encarregados de educação<sup>54</sup>.

A este propósito, questionamo-nos sobre se tem havido formação dirigida a professores, quer em situação de formação inicial ou contínua sobre esta matéria em concreto, isto é, se aos professores são apresentadas oportunidades de refletir acerca da sua motivação para o envolvimento parental nas atividades escolares que vão além dos momentos de avaliação. Tanto quanto é do nosso conhecimento, não tem havido qualquer proposta ou ação de formação acreditada que vise preparar os docentes para o estabelecimento de comunicação entre os pais e a escola, o que faz prova do caminho ainda por percorrer, no sentido de motivar e fomentar a sua participação voluntária.

### **2.3. Aprofundamento de atividades de sensibilização à diversidade linguística e intercultural**

No que respeita ao facto de se ter dado continuidade a atividades que vinham sendo implementadas no âmbito da sensibilização à diversidade linguística e intercultural, já tivemos oportunidade, no Capítulo 3, de lhes fazer referência, assim como à formação feita por professores do agrupamento. Os referidos percursos de formação, que estabelecem a ligação entre as instituições de ensino superior e as escolas e agrupamento de escolas demonstram o comprometimento da universidade com o desenvolvimento da educação

---

<sup>54</sup> *Não só é importante como louvável a dinamização deste tipo de atividades. A abertura desta iniciativa à comunidade, trouxe à escola sede muitos familiares, alguns dos quais colaboraram com os seus filhos na preparação deste dia. [EAd63]; Sei que houve pais e encarregados de educação e até avós que colaboraram na confeção de bolos, fatos e adereços para os netos e outros que se deslocaram ao local para assistir. [EAd3]; (...) a escola não é só a sala de aula, é mais coisas e levar para fora e mostrar aos pais que se podem fazer outras coisas que não é só o estar na aula, e que há o resultado desse trabalho e a feira, por exemplo, eu acho que foi das atividades onde mais se viu pais a virem à escola para ver o que os filhos tinham estado a fazer. [FGAd 3];*

pública em todos os níveis de ensino e motivaram, na nossa opinião, a participação de um conjunto significativo de professores, quer a nível da planificação, quer de dinamização de novas atividades, inclusive no âmbito da colaboração no projeto europeu MIRIADI, na qualidade de membro parceiro, conforme referimos no Capítulo 3<sup>55</sup>. Salientamos o crescimento profissional dos docentes, através da participação num projeto europeu, dirigido a todos os públicos: escolares e universitários, que envolveu todas as línguas e fomentou a presença de investigadores do Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE), da Universidade de Aveiro no agrupamento de escolas, para, em estreita colaboração com os professores, dinamizarem ateliês linguístico e participarem em atividades de âmbito linguístico da Feira Medieval (nomeadamente na construção da árvore genealógica da figura histórica local, da ementa<sup>56</sup> em língua árabe e na preparação do consílio entre cristãos e muçulmanos, no que respeita às contribuições da língua árabe para a formação da língua portuguesa, sobretudo a nível linguístico). Acresce mencionar o interesse dos professores relativamente ao tema, relacionado com aspetos históricos, para além dos linguísticos e culturais<sup>57</sup>.

Paralelamente, os alunos sentiram que o seu envolvimento lhes proporcionou prazer e conhecimento, de uma forma distinta do veiculado em contexto de sala de aula. Confirmamos, assim o aprofundamento suprarreferido, no sentido em que alunos e professores reconheceram o seu valor, marcando a sua presença e participação cada ano letivo.

Em síntese, podemos afirmar que o projeto desenvolvido e aqui apresentado, se nos afigurou como uma longa viagem, em que nos aventurámos, de roteiro na mão (um roteiro em aberto, convenhamos), que nos conduziu a outros percursos.

---

<sup>55</sup> *Eu tinha algumas expectativas, porque já tinha estado envolvida contigo em outras iniciativas interculturais e também estava bastante interessada no tema (...).* [FGAd1]; *expectativa. (...) já houve o quê? Quatro edições. Eu participei nas quatro e eu estava a contar com ela.* [FGAd 6];

<sup>56</sup> (...) *ele colaborou com os alunos do 8.º e do 10.º ano na montagem da árvore genealógica em língua árabe, nos aspetos linguísticos do consílio de cristãos e muçulmanos e na ementa medieval.* [EAd 3]

<sup>57</sup> (...) *o alargamento sobretudo aos conteúdos históricos (...) porque quando nós trabalhámos nos anos anteriores foi essencialmente ao nível da língua estrangeira e também abordámos a questão cultural na formação, mas não tínhamos ainda implementado na escola e foi esse aspeto novo que me criou expectativa.* [FGAd1]

## Conclusões

O desafio lançado na introdução geral deste projeto é aqui resgatado e percebido através do olhar caleidoscópico de viajante que assumimos. No nosso roteiro de viagem, encontra-se escrita a palavra ‘mudança’ e foi essa palavra que norteou todo o percurso feito até este momento. Longo, mas não sinuoso, o percurso proporcionou momentos de descoberta, de reflexão e de conhecimento, que iremos agora rever.

Revisitando o enquadramento teórico e conceptual do estudo, consideramos que o projeto de investigação que desenvolvemos se concretizou entre dois pilares principais desse enquadramento: a educação em línguas — sensibilização à diversidade linguística e cultural e motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras — e a cultura organizacional escolar na vertente dos projetos na escola.

Tendo em conta este contexto, concebemos um estudo de caso, que descrevemos no Capítulo 3, e que teve como objetivo central construir conhecimento resultante de um projeto de intervenção pedagógica de natureza exploratória, baseado em dinâmicas plurilingues e interculturais, como percurso didático inovador. Os resultados que obtivemos, e que sistematizámos no Capítulo 4, revelaram que, quer as potencialidades de dinâmicas plurilingues e interculturais para a perceção da diversidade linguística e cultural, no âmbito das línguas estrangeiras e do património material e imaterial local, são reconhecidas pelos alunos, docentes e pela escola; quer as atividades de natureza interdisciplinar que agregam na participação e/ou dinamização de alunos, professores, pais e encarregados de educação e pessoal não docente consolidam a cultura organizacional escolar, no que diz respeito ao plano de orientação para a ação e ao plano de ação organizacional. Convém, porém, salientar que as dinâmicas implementadas contribuíram claramente para a sensibilização à diversidade linguística e para aprendizagem das línguas estrangeiras, na perspetiva de uma formação plurilingue que engloba a promoção de uma educação para a cidadania e para os valores humanos.

Assim sendo, confirmámos as potencialidades deste projeto, no sentido em que não só nos permitiu reconhecer o impacto positivo de um programa de educação plurilingue e intercultural, com enfoque na intercompreensão para os alunos, para os docentes e para a escola — nomeadamente ao nível de (i) sensibilização à diversidade linguística, (ii) alargamento da cultura linguística, (iii) desenvolvimento de atitudes de curiosidade de aprender mais/outras línguas, de perceber semelhanças e diferenças entre línguas da mesma família, (iv) capacidade de descodificar mensagens em línguas não aprendidas –, como também possibilitou identificarmos os fatores determinantes no desenvolvimento da



inovação educativa/escolar, a saber: (i) o trabalho colaborativo entre docentes, (ii) a articulação curricular, (iii) o papel das estruturas de gestão intermédia.

Todavia, e tal como seria de esperar num projeto de investigação, pretendemos apontar hipóteses para linhas de investigação futuras:

1. Reconhecendo a necessidade das escolas se construírem como espaços culturalmente significativos, a participação em projetos permite o desenvolvimento de aprendizagens de caráter interdisciplinar e o desenvolvimento de competências de natureza transversal, que dizem respeito a atitudes de cooperação, persistência e atitude crítica e a procedimentos como a pesquisa bibliográfica, o trabalho de grupo e a produção escrita. Importa, por isso, identificar quer os eixos da articulação entre disciplinas quer a articulação transversal aos diferentes anos e ciclos de escolaridade. Estamos conscientes de que a falta de comunicação entre pares e de coordenação entre os diferentes ciclos de ensino inviabiliza a existência de abertura, de confiança e apoio. Para Fullan e Hargreaves (2001, p. 98),

É também uma questão de se criar uma comunidade de professores cujas experiências e empenhamentos não se confinem, exclusivamente, a um único ano, ciclo ou disciplina, mas se alargue, à escola como um todo [...] ajuda a evitar hiatos ou duplicações desnecessárias na aprendizagem dos alunos à medida que passam de um ano para o seguinte.

Seria, então, importante estabelecer relações entre conteúdos das diversas disciplinas; definir pontos comuns entre projetos curriculares de turma, de escola e do projeto educativo; promover a colaboração entre professores que façam parte da mesma comunidade educativa. As ações estratégicas em direção a uma articulação vertical proporcionariam a verificação do efeito de outras atividades no âmbito dos domínios de articulação curricular (DAC) que possam contribuir para o desenvolvimento da consciência plurilingue e intercultural.

Em boa verdade, as dinâmicas plurilingues interculturais demonstraram que não são exclusivas dos grupos disciplinares das línguas. Importa compreender o cruzamento de perspetivas disciplinares diferentes sobre uma mesma realidade plurilingue e intercultural, assim como a metodologia de análise e de abordagem dos temas dentro de cada disciplina.

2. Estas dinâmicas criaram a oportunidade de um trabalho em equipa entre pares, fora do contexto formal de ensino e aprendizagem, tendo sido reconhecida a vantagem

dessa modalidade de trabalho e apontada como sugestão a replicação destas iniciativas. Seria, por isso, interessante verificar o efeito destas experiências no trabalho habitualmente realizado de modo separado. Questionamo-nos sobre se haverá uma transposição do trabalho colaborativo para as áreas disciplinares. Nesta linha de pensamento, seria pertinente saber se o trabalho desenvolvido dentro da sala de aula é resultante de um processo reflexivo individual, e/ou se conta com a negociação de ideias, de propostas discutidas em grupo.

3. Sendo a aprendizagem feita à medida que construímos e atribuímos significado aos objetos que nos rodeiam, aos acontecimentos que ocorrem e às narrativas que se produzem sobre tudo isto, acreditamos que a articulação curricular se adequa à visão heurística, cada vez mais necessária, na procura de soluções para problemas reais. Para isso, os alunos carecem de uma orientação na interpretação dos fenómenos da realidade, na resposta às situações comunicativas e na interação com os outros, cabendo ao professor o papel de mediador cultural.

A coordenação da biblioteca escolar acentua também a necessidade de organização do conhecimento, que, de outro modo (não organizado), se revela caótico. Através da biblioteca, os alunos têm acesso ao saber produzido, às questões atuais, à experiência do pensamento. O trabalho que antecedeu as dinâmicas plurilingues e interculturais confirmou a vantagem de orientar os alunos nas pesquisas, bem como na identificação da informação essencial e no desenvolvimento de aprendizagens ativas, através da utilização das novas tecnologias de informação.

Nesta linha, importa aferir a perceção dos alunos e dos professores sobre o papel da Biblioteca Escolar (BE) na produção e transmissão do conhecimento, no que diz respeito à diversidade linguística e intercultural, assim como identificar, no Plano de Atividades da BE, a extensão de experiências promotoras da sensibilização à diversidade linguística e intercultural.

4. A terminar, atentamos no papel das estruturas de gestão intermédia: os coordenadores, quer de departamento curricular, quer de área disciplinar apontaram as vantagens do trabalho colaborativo, bem como da articulação curricular. Uma possível linha de investigação seria aferir o modo como estas estruturas de gestão intermédia fomentam o trabalho colaborativo e a articulação curricular.

Como vimos, ao longo de todo o nosso estudo, a mudança é a força motriz que move a ação humana. Uma vez que o mundo da educação não se encontra desligado do dilema da modernidade em que vivemos, diremos, portanto, que a educação e a cidadania necessitam uma da outra, se complementam, razão pela qual, hoje, se solicita à escola que tenha um forte papel interventivo na mudança. Da mesma forma, também lhe é pedido que se abra à comunidade e que desempenhe um papel ativo no desenvolvimento local do espaço em que está inserida.

Nos agrupamentos e nas escolas, reconhecemos o papel das estruturas de gestão na criação de espaços partilhados para reflexão, onde se potencie o debate sobre questões relacionadas com as vantagens do trabalho colaborativo, da articulação interdisciplinar da orientação e coordenação das estruturas de gestão intermédia, no que respeita à promoção de uma cultura organizacional escolar. Os espaços de que falamos deverão agregar diversos atores, professores, alunos, assistentes operacionais e elementos da direção ou de gestão intermédia, por forma a construir uma visão comum acerca dos fatores determinantes no desenvolvimento da cultura organizacional escolar, ao nível das práticas organizacionais internamente contextualizadas. São, enfim, percursos a trilhar.

Ao longo da nossa incursão por novas aventuras, descobrimos que este projeto trouxe à luz do dia um contributo para o crescimento profissional dos professores, ao enveredaram por percursos anteriormente trilhados, descobrindo outras possibilidades de abordagem, de sensibilização à diversidade linguística e intercultural, de reconhecimento do trabalho colaborativo e da articulação interdisciplinar. Neste processo não deverá esquecer-se, nem deixar de reconhecer e valorizar a abertura da escola à comunidade, nem a participação comprometida da parte dos pais e encarregados de educação.

Este projeto de intervenção prestou também um contributo ao desenvolvimento de competências de natureza transversal nos alunos, tais como: valores (valorização da diversidade cultural); atitudes (abertura à diversidade linguística e à alteridade cultural, respeito por outras visões do mundo, responsabilidade, comprometimento), capacidades (autonomia, cooperação, capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues, pensamento criativo), conhecimento e compreensão crítica do mundo no que respeita às diferentes línguas e culturas. Proporcionou-lhes ainda a mobilização de conhecimento em novas situações e estimulou atitudes e valores que os ajudam a viver e a trabalhar juntos.

Digamos que este estudo, através de uma proposta de inovação, contribuiu para a construção do desejado perfil de base humanista da comunidade escolar onde foi implementado. A sua sustentabilidade depende, assim, da dinâmica que foi imprimida, da

própria planificação e do envolvimento da comunidade, em geral, proporcionando novas aprendizagens a todos.

Estamos conscientes que muito fica por fazer, pelo que esperamos que surjam outros estudos que possam contribuir para a concretização de ações que valorizem o Outro e a diferença, pois como nos diz Zygmunt Bauman (2016, s/p), “(...) real dialogue isn’t about talking to people who believe the same things as you.”.

## Referências bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Ajebo, K. (2007). *Curriculum review – Diversity & Citizenship*. Department for Education and Skills. <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6374>
- Alarcão, I. (2002) Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de Professores I — Da Sala à Escola*. Porto Editora.
- Alarcão, I., Sá, M. H. A. e, & Canha, M. B. (2006, February 16-18). *Perspectivas de desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal: que configurações epistemológicas*. [Paper presentation]. Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005, Lisboa. Unpublished manuscript. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Sá, M. H. A. e, Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configureurs épistémologiques d'une didactique des langues? *Éla*, 153, 11-24.
- Alarcão, I., & Sá, M. H. A. e (2010). *Era uma vez ... a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2020). Percursos da didática. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/28716>
- Albuquerque, A. (1998). *Os departamentos curriculares e a organização pedagógica da escola a nível intermédio* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Aveiro.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2nd ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, G. L., Mungal, A., Pini, M., Scott, J., & Thomson, P. (2013). Policy, equity, and diversity in global context. Educational leadership after the Welfare State. In: L. Tillman, & J. J. Scheurich (Eds.), *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity* (pp. 43-61). Routledge.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. Andrade & C. M. Sá (Orgs.), *A intercompreensão em contextos de formação de Professores de Línguas: Algumas reflexões didácticas*. (pp. 13-30). Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Sá, M. H. A. (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). Universidade de Évora.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2004). Ja-Ling in Portugal. In A. I. Andrade, M. Bernaus, M. Kervran, F. Martins, A. Murkowska, A. Noguero, I. Oomen-Welke, P. C. Erregaux, V. Saudan, & J. Zielinska, *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages* (pp. 109-114). European Centre for Modern Languages.

- Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., Noguero, A., Oomen-Welke, I., P. C. Erregaux, V. Saudan, & J. Zielinska (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. European Centre for Modern Languages
- Andrade, A. I., Pinho, A. S., & Martins, F. (2011). Formar para a intercompreensão: micropolíticas curriculares. In A. S. Pinho, & A. I. Andrade (Eds.), *Intercompreensão e didática de línguas: histórias a partir de um projeto* (pp. 277-298). Universidade de Aveiro.
- 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. 175-191). Edições Pedagogo, Lda.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire, *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295.
- Araújo e Sá, M- H. (2013). A *Intercompreensão* em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem internacional. *LINGVARUM ARENA*, vol. 4, 79-106.
- Arranca, A. (2014). Inovação Pedagógica, Inevitabilidade ou Estratégia?. In Isabel Fialho, José Verdasca, Marília Cid & Marília Flavinha. *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas*. (pp. 235- 252). Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora (CIEP-UE).
- Augé, M. (2007). *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Papirus.
- Avolio, B. J., Zhu, W., Koh, W., & Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 951-968.
- Azzimonti Renzo, J. C. (2003). *Bioestadística aplicada a bioquímica y farmacia* (2nd ed.). Editorial Universitario de la UNaM.
- Baenett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40, 406-434.
- Balibar, E. (2009). Europa as Borderland. *Environment and Planning D: Society and Space*, 27, 190-215.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3rd ed.). Edições 70.
- Barroso, J. (1996). O Estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto Editora.
- Barroso, J. (2013). *Cultura, cultura escolar, cultura de escola*. UNESP. <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass B. M, Avolio, B. J., Jung, Dong I., & Berson, Y. (2003). Predicting nit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bates, R. (2009). The political economy of the emotions: individualism, culture and markets, and the administration of the self in education. In E. Samier, & M. Schmidt (Eds.), *Emotional dimensions of educational administration and leadership*. Routledge.

- Bauman, Z. (1999). *In Search of Politics*. Polity Press.
- Bauman Z, De Querol R (2016) Interview – Zygmunt Bauman: ‘Social media are a trap’, *El País*. [https://elpais.com/elpais/2016/01/19/inenglish/1453208692\\_424660.html](https://elpais.com/elpais/2016/01/19/inenglish/1453208692_424660.html)
- Beacco, J.-C. (2005). *Languages and language repertoires: Purilingualism as a way of life in Europe*. Council of Europe. <https://rm.Conselho da Europa.int/languages-and-language-repertoires-plurilingualism-as-a-way-of-life-in/16802fc1ba>
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et repertoires de langues: le plurilinguisme comme “manière d’être” en Europe*. Conseil de l’Europe.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007a). *Da diversidade linguística à educação plurilíngue: Guia para o desenvolvimento de políticas de educação linguística na Europa*. Conselho da Europa.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007b). *Guide for the development of language education policies in Europe – From linguistic diversity to plurilingual education*. Council of Europe.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007c). *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue*. Conseil de l’Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders. The strategies for taking charge*. Harper and Row.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1990). *A construção social da realidade*. Vozes.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality*. Penguin Books.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Billiez, J. (Org.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Université Stendhal.
- Blanche-Benveniste, C., & Valli, A. (1997). *Une grammaire pour lire en quatre langues. Le français dans le monde*. Hachette.
- Blommaert, J. (1998). Disorderly discourse: Narrative, conflict and inequality. *Journal for the Study of Discourse and Communication in their social, political and cultural contexts*, 9(4), 563-564.
- Blommaert, J., Collins, J., & Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25, 197–216
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In: I. de Saint-Georges, & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and multimodality. Current challenges for educational studies* (pp. 11-32). SensePublishers.
- Bodan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bokova, I. (2011). Address by Irina Bokova, Director-General of UNESCO on the occasion of the Conference on Education for Sustainable Development in Support of Cultural and Biological Diversity; Oman, 24 January 2011. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001906/190678e.pdf>

- Bolitho, R., & Tomlinson, B. (1980). *Discover English: A language awareness workbook*. Allen & Unwin.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bolivar, A. (2014) La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 14, p. 9-40, 2014. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398>
- Bolívar, A. (2019a). Políticas de Gestión Escolar desde una perspectiva comparada: la “excepción ibérica”. ICE.
- Bolívar, A. (2019b). *Políticas de Autonomía Curricular y Mejora de la Escuela* Linhas Críticas, vol. 25, e23779, 2019 Universidade de Brasília, Brasil. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.23779>
- Bolman, L. G.; Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations. Artistry, choice and leadership*. Jossey-Bass.
- Borg, S. (2004). Présentation Générale. *Synergies Italie*, 1, 15-17.
- Bottery, M. (2014). Leadership, sustainability, and ethics. In C. Branson, & S. J. Gross (Eds.), *Handbook of ethical educational leadership* (pp. 81-92). Routledge.
- Boudon, R. (1989). *Effets pervers et ordre social*. Quadrige/PUF.
- Boudon, R. (1990). *O lugar da desordem*. Gradiva.
- Boudon, R. (1995). Acção. In R. Boudon (Dir.), *Tratado de Sociologia* (pp. 21-55). Edições ASA.
- Braidotti, R. (2002). *Nuovi soggetti nomadi*. Luca Sossella editore.
- Branson, C., & Gross, S. J. (Eds.) (2014). Introduction: Why ethical educational leadership? In C. Branson, & S. J. Gross (Eds.), *Handbook of ethical educational leadership*. Routledge.
- Branson, C. (2014). Conclusion: If it isn't ethical, it isn't leadership. In C. Branson, & S. J. Gross (Eds.), *Handbook of ethical educational leadership* (pp. 439-454). Routledge.
- Brauckmann, S, & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32. <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111100099>
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (Eds.). *Handbook of organization studies* (pp. 276-292). Sage.
- Burnard, P., Colucci-Gray, L., & Sinha, P. (2021). Transdisciplinarity: letting arts and science teach together. *Curriculum Perspectives*, 41 (1), 113 – 118. <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00128-y>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Busch, B. (2018). *The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations*. King's College London.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4<sup>th</sup> ed.). London: Sage.



- Bush, T., & Coleman, M. (2000). *Leadership and strategic management in education*. Paul Chapman Publishing.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. Sage.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In: J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 85–98). Routledge.
- Cabral, L. e Alves, J. (2018) *Inovação e mudança educativa – Da teoria à(s) prática(s)* Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Calvet, L.-J. (2007). *As Políticas Lingüísticas*. Ipol/Parábola.
- Candelier, M. (Dir.) (1998). L' éveil aux langues à l' école primaire – le programme européen EVLANG. In: J. Billiez (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: hommage à Louise Dabène*. PUG.
- Candelier, M. (2000a). *L' introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. ECML.
- Candelier, M. (2000b). La sensibilisation à la diversité linguistique: une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'école primaire. *Mélanges Pédagogiques*, 25, 107-127.
- Candelier, M. (2001). *Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire* [Paper presentation]. Actes du Séminaire L'enseignement des langues vivantes, perspectives. CRDP de l'Académie de Versailles. <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46536/les-demarches-d-veil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. De Boeck.
- Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., Noguero, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V., & Zielinska, J. (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. ECML.
- Candelier, M. (2005, November 24-25). *L'éveil aux langues: Une innovation au service du plurilinguisme* [Paper presentation]. Assises européennes du plurilinguisme, Paris. <http://assisesplurilinguisme.affinitiz.com/>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörinicz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A., & Molinié, M. (2007). *Framework of references for pluralistic approaches to languages and cultures*. Council of Europe.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.
- Candelier, M., & De Pietro, J.-F. (2008). Éveil aux langues et argumentations curriculaires: choix européens et fondements empiriques. In: F. Audigier, & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus: les curriculums en questions* (pp. 147-162). De Boeck.

- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lorincz, I., Meißner, F.-J., & Noguero, A. (2012). *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.
- Candelier, M., Daryai-Hansen, P., & Schröder-Sura, A. (2012). The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – a complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(3), 243-257. <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.725252>
- Capucho, F. (2009). L'intercompréhension: Est-elle une mode? *Pratiques*, 139/140, 238-250.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: O quotidiano do presidente de conselho executivo* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Aveiro.
- Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. ADEB.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In: J. Cenoz, & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 16-32). Multilingual Matters.
- Choi, B. C. K., & Pak, A. W. P. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical & Investigative Medicine journal*, 29(6), 351-364.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and teacher education*, 16, 81-101.
- Cohen, I. J. (2002). *Teorias da acção e da praxis*. In S. Bryan (Ed.), *Teoria social* (pp. 111-142). Difel.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. ASA.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular, Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A. (Coord.) (2018). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular: estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvido em 2017/2018 ao abrigo do Despacho N.º 5908/2017*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/125848>.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interacções*, 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1536>
- Costa, A. M., Moreira, G., & Pinho, A. S. (2011). A diversidade da língua inglesa e as competências plurilingue e intercultural: que relação? In: C. S. Reis, & F. S. Neves (Eds.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. 2, pp. 291-297). Serviços de Artes Gráficas do IPG.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Texto Editora.
- Costa, J. A. (1997). *O Projeto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. Universidade de Aveiro.

- Costa, J. A. (2007). *Projetos em Educação: contributos de análise organizacional*. Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Mendes, A. N., & Castanheira, P. (2011). The ELO Project – Educational Leadership Observatory. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1855-1858.
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1). <https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58912>
- Costa, R. C. da (1943). A Escola Nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset, *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, 2.<sup>a</sup> série, 4.
- Costa, R. C. da (1951-52). Acerca do Estudo Eficiente, *Revista A Criança Portuguesa*, a. XI.
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore penser les compétences plurilingues? In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations* (pp. 191-202). Publications de l' Université de Rouen.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural Competence*. Language Policy Division.
- Coutinho C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2nd). Almedina.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Éditions du Seuil.
- Dabène, L. (1989). Les langues et cultures des migrants: quel défi? *LIDIL*, 2, 3-16.
- Dabène, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue étrangère ou éveil au langage?". *Le français dans le monde*, numéro spécial 57-63.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2008). *Linguistic landscape and language awareness*. Routledge.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- De Pietro, J.-F. (2007). L'éveil aux langues, une épice indispensable. Politiques de l'éducation et innovations. *Bulletin CIIP*, 21, 32-35.
- De Pietro, J.-F. (2009). Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient. *Babylonia* 4/09, 54-60.
- Dégache, C., & Melo, S. (2008). Un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes*, 1, 7-14.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *Learning, the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Doye\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Doye_EN.pdf)
- Edwards, J. 2009. *Language and Identity: An introduction*. Cambridge University Press.

- EURAB (2004), *Interdisciplinarity in Research. Report from the European Union Research Advisory Board*. Disponível em: [http://ec.europa.eu/research/eurab/pdf/eurab\\_04\\_009\\_interdisciplinarity\\_research\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/research/eurab/pdf/eurab_04_009_interdisciplinarity_research_final.pdf)
- Fernandes D. (2022). *Avaliar e aprender numa Cultura de Inovação Pedagógica*. Leya.
- Ferreira, F. I. (2003). *Para o estudo das identidades profissionais dos professores*. In F. I. Ferreira et al., *Formação e identidade* (pp. 33-53). Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura.
- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants, *Dossier de veille de l'IFÉ*, 871-20. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/87-novembre-2013.pdf>
- Figueiredo, S. D. A. de B., Costa, J. A., & Gonçalves, C. (2014). As metáforas nos discursos sobre liderança em contexto escolar: incursão exploratória. In *Congresso Internacional PEEME – Políticas educativas, Eficácia e Melhorias das Escolas* (pp. 201-216), Universidade de Évora.
- Fleming, M. (2010). *Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*. Conseil de l'Europe. <https://rm.Conselho da Europa.int/16805a09cf>
- Figueiredo, S., Costa, J. A., & Gonçalves, C. (2014). *As metáforas nos discursos sobre liderança em contexto escolar: Incursão exploratória*. In *Políticas educativas, eficácia e melhorias das escolas*. Universidade de Évora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2014). *As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores in Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, Joaquim Machado, José Matias Alves [orgs.], Universidade Católica.
- Friedberg, E. (1995a). *O poder e a regra. Dinâmicas da acção organizada*. Instituto Piaget.
- Friedberg, E. (1995b). Organização. In R. Boudon, *Tratado de Sociologia* (pp. 343-378). Edições Asa.
- Fullan, M. (2000). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press.
- Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change*. Routledge.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *Working together for your school: Strategies for developing interactive professionalism in your school*. Australian Council for Educational Administration.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. (Eds.) (2006). *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Multilingual Matters.
- Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In E. A. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research practice* (pp. 165-193). The Guilford Press.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Clé International.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e prática*. Celta.

- Giddens, A. (1989). *A Constituição da Sociedade*. Martins Fontes.
- Giddens, A. (2000). *Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura*. Celta Editora.
- Gorter, D., Cenoz, J., & van der Worp, K. (2021) The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2014029>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. McGraw Hill.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford University Press.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme “matière-pont” dans le programme scolaire. *Repères*, 6, 41-56.
- Hawkins, E. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8(3/4), 124-142.
- Heidegger, M. (2005 [1986]) *Ser e Tempo*. Editora Vozes.
- Hopkins, D. (2007). Every school a great school – Realizing the potential of system leadership. Open University Press.
- Hufesein, B., & Neuner, G. (2004). *Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiare – L'allemand après l'anglais*. Conseil de l'Europe.
- Iverson, G. (2020). The power of living knowledge: Re-imagining horizontal knowledge. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(1), 15–29. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1696453>
- Jantsch, E. (1972). Towards interdisciplinarity and transdisciplinarity in education and innovation. In L. Apostel (Ed.), *Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities* (pp. 97-120). CERIOEC.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals*. Edinburgh University Press.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (3<sup>rd</sup> ed.). Sage.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kesckes, I. 2014. *Intercultural pragmatics*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2005). Post 9/11: Foreign languages between knowledge and power. *Applied Linguistics*, 26, 545-567. <https://doi.org/10.1093/applin/ami026>
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(1), 57-78.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology* (3<sup>rd</sup> ed.). Sage.
- Leeds-Hurwitz, W. (2013). *Compétences interculturelles: cadre conceptuel et opérationnel*. UNESCO

La Combe, P. J. de (2007). Langues d'Europe et "identité". In: *Actes du Colloque du Cinquantième Anniversaire des Traités de Rome* (pp. 1-4), Court of Justice of the European Union. <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/judet-toulouse.pdf>

Levinas, E. (2000). *Humanisme et l'autre homme*. Fata Morgana.

Libório, H., Cunha, E., & Gonçalves, A. P. (s.d.). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular – a oportunidade para um rumo diferente no Agrupamento de Escolas de Esgueira. A. E. Esgueira*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/ae\\_esgueira.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/ae_esgueira.pdf)

Lima, L. (2003). *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária*. Universidade do Minho.

Lima, L. C. (1996). Projectos de inovação nas escolas: da reforma-decreto à reforma mudança. In B. P. Campos (Org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 41-43). Instituto de Inovação Educacional.

Lima, L. C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. Cortez Editora.

Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, número especial, 172-192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>.

Lipovetsky, G., & Juvin, H. (2011). *O ocidente mundializado. Controvérsia sobre a cultura planetária*. Edições 70.

Locke, J. (1975). An essay concerning human understanding. In P. H. Nidditch (Ed.), *The Clarendon Edition of the Works of John Locke*. Oxford University Press. [doi:10.1093/actrade/9780198243861.book.1](https://doi.org/10.1093/actrade/9780198243861.book.1)

Lüdi, G. (2008). Politiques linguistiques pour le plurilinguisme: de la recherche à l'intervention. In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, & M.-T. Vasseur (Eds.). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. (pp. 17- 34). Presses Universitaires de Rennes.

Maalouf, A. (1998). *Les Identités Meurtières*. Editions Grasset & Fasquelle.

Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 16, 11-31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>

Madeira, H. (2020). *Porque não temos mais investigação interdisciplinar?* Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1239-3-1>

Maine, F., Cook, V., & Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, 17, 383–392.

Maroco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas* (2.<sup>nd</sup> ed.). Climepsi Editores.

Marques, L., & Sá, M. H. A. e (2009). *Programa da Disciplina Didáctica e Desenvolvimento Curricular I do Programa Doutoral em Didáctica e Formação*. Universidade de Aveiro.

Marques, R. (1992). *A direcção de turma. Integração escolar e ligação ao meio*. Texto Editora.

- Martins, A. S. (2019). *Kamishibai plurilingue: diversidade linguística e aprendizagens*. (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/28474>
- Martins, A. S., & Faneca, R. M. (2020). O kamishibai plurilingue como impulsionador de aprendizagens e mediador da diversidade linguística. *Indagatio Didactica*, 12(3), 323-340. <https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20094>
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – Um estudo com futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Aveiro.
- Martins, G. d' O, Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. <http://hdl.handle.net/10400.26/22377>
- Meissner, F.-J. (2004). Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. In F.-J. Meissner, C. Meissner, H. G. Klein & T. D. Stegmann, *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ* (pp. 7-140). Shaker.
- Meissner, F.-J. (2012). À la recherche de l'origine d'une didactique du plurilinguisme. In: B. Colombat, J.-M. Fournier, & V. Raby (Eds.), *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives. Actes du colloque internationale de Paris (HTL/SHELS, 27-29 janvier 2011)* (pp. 533-550). Honoré Champion.
- Melo, S. & Santos, L. (2008). Intercompréhension(s) : les multiples déclinaisons d'un concept. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache, & M. Tost (Dirs.), *Diálogos em Intercompreensão*. Universidade Católica. <http://www.dialintercom.eu/> .
- Messina, (2001). *Mudança e inovação educacional: notas para reflexão* cadernos de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, 114. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300010>
- Mesquita, L., (2016). *Colaborar para uma educação plural em línguas: que possibilidades em contexto escolar português?* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Aveiro.
- Mesquita, L., Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2016). *Trabalho colaborativo docente e educação plurilingue: Que subversões a uma gramática da escola?* Universidade de Aveiro.
- Miller, R. C. (2010) *Interdisciplinarity: Its Meaning and Consequences*. San Francisco State University. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.92>
- Moore, D. (1993). Entre langues étrangères et langues d'origine: transformer la diversité en atout dans l'apprentissage. *Éla*, 89, 97-106.
- Morgado, J. (2012). *O Estudo caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO.
- Moore, D. (1993). Entre langues étrangères et langues d'origine: transformer la diversité en atout dans l'apprentissage. *Éla*, 89, 97-106.
- Neuner, G. (2002). *Policy approaches to English*. Council of Europe.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história de futuro. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 49, 181-199. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/670>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores. Proteger, Transformar, Valorizar*. SEC/IAT.

- Nussbaum, L. (2008). Construire le plurilinguisme à l' école: de la recherche à l' intervention et de l' intervention à la recherche. In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, & M.-T. Vasseur (Eds.). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* (pp. 125-144). Presses Universitaires de Rennes.
- Oliveira, I., & Courela C. (2013). Mudança e Inovação em Educação: Compromisso dos Professores. *Interacções*, 27, 97-117. <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Olivier, C. (2010). Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ. *REDINTER-Intercompréhension*, 1, 47-69.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Paz, O. (1991). *Los signos en rotación y otros ensayos*. Alianza Editorial.
- 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, F. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Asa Editores.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.
- Petrie, H. G. (1992). Interdisciplinary education: Are we faced with insurmountable opportunities? *Review of Research in Education*, 18, 299-333.
- Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (1996). English only worldwide, or language ecology. *TESOL Quarterly* 30: 429-452.
- Piaget, J. & Inhelder (1993). *Psicología del niño*. 13ª Ed. Morata.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Aveiro.
- Pinto, S. (2012). As línguas na Universidade de Aveiro: Discursos e práticas [Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/8112>
- Pocinho, M. (2009). *Estatística I – Teoria e exercício passo-a-passo*. ISMT.
- Pombo, O. (2005) Interdisciplinaridade e integração de saberes. *Liinc em Revista*, 1(1), 1-19.
- Porcher, L. (1984). Por uma pedagogia intercultural. *Escola Democrática*, 4, 50-57.
- Portugal. Academia das Ciências de Lisboa (Ed.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Verbo.
- Portugal. Direção Geral da Educação (2018). Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular: a palavra às escolas. *NOESIS*, 21. [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/DGE\\_2018.01\\_NOESIS\\_PAFC.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/DGE_2018.01_NOESIS_PAFC.pdf)
- Puren, C. (2004, November 2-3). *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques"* [Paper presentation]. Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand. [https://www.tesol-france.org/uploaded\\_files/files/OJ-Puren05.pdf](https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/OJ-Puren05.pdf)



- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, 347, 37-81.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rapanta, C., Vrikki, M., & Evagorou, M. (2020). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: Rethinking citizenship education. *The Curriculum Journal*, 32(3), 475-494. <https://doi.org/10.1002/curj.95>.
- Rapanta, C., & Trovão, S. (2021). Intercultural Education for the Twenty-First Century: A Comparative Review of Research. In: F. Maine, & M. Vrikki (Eds.), *Dialogue for intercultural understanding* (pp. 9-26). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_2)
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Hatier.
- Sá, M. H. Araújo e (2004, maio 13-15). *Do triunfo do particularismo à diluição das fronteiras: a Didáctica de Línguas face a novas utopias* [Paper presentation]. II Encontro Nacional da SPDLL: Didáticas e Utopias, Universidade do Algarve.
- Sá, S. (2012). *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável. Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade* [Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10838>
- Sá-Chaves, I. (2007). A interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica. In A. Lopes (Org.), *De uma Escola a outra: Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 51-62). Afrontamento.
- Sáez Carreras, J. (1989). *La construccion de la educacion (entre la tecnologia y la crítica)*. I.C.E. Universidad de Murcia.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, didáctica de línguas e plurilinguismo* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Aveiro.
- Santos, L., & Andrade, A. I. (2007). Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas: Contributos para uma didáctica do plurilinguismo. In: F. Capucho, A. Martins, & C. Degache (Orgs.), *Diálogos em Intercompreensão. Actas do Colóquio de Lisboa* (pp. 251-262). Universidade Católica Editora.
- Sartre, J.P. (1978). *O existencialismo é um humanismo*. Editorial Presença.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence trough professional learning and policy reform: Lessons from around the world, in International Summit on the Teaching Profession*. OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis*. Sage.
- Shopov, T. (2009). *Lecture course "Language Teaching Methodology"*. Sofia University.
- Silva, L., (2016). *Colaborar para uma educação plural em línguas: que possibilidades em contexto escolar português?* Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro: Aveiro
- Silva, L., Pinho, A. S., e Andrade, A. I. (2016). *Trabalho colaborativo docente e educação plurilingue: Que subversões a uma gramática da escola?*

- Skutnabb-Kangas, T. (2001). Linguistic human rights in education for language maintenance. In: L. Maffi (Ed.), *On biocultural diversity. Linking language, knowledge and the environment* (pp. 397-411). The Smithsonian Institute Press.
- Souza, M. A. de, Salgado, P. A. D., Chamon, E. M. Q. de O., & Fazenda, I. C. A. (2022). Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(1), 4-25. <https://doi.org/10.21814/rpe.22479>
- Spita, D., & Jamet, M.-C. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *REDINTER-Intercompreensão*, 1, 9-28.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-8.
- Steven, L. (1973). *Individualism*. Harper Torchbooks.
- Stoll, L. (1999). Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503-532. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.503.3494>
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.
- Tarozzi, M. (2012). Intercultural or multicultural education in Europe and the United States. In: *OECD, Languages in a global world. Learning for better cultural understanding* (pp. 393-406). OECD.
- Thiesen, J. da S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-554. [doi:10.1590/s1413-24782008000300010](https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000300010)
- Thurler, M., & Maulini, O. (Orgs.) (2012). *A Organização do Trabalho Escolar: uma oportunidade para repensar a escola*. Penso.
- Tornero, Y. (2009) *Las actividades lúdicas en la Clase de E/LE. Ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Editorial Edinumen.
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: O regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio*, 13(49), 435-451.
- Touraine, A. (1994). *Crítica da Modernidade*. Instituto Piaget.
- Touraine, A. (1996). *O retorno do actor. Ensaio sobre sociologia*. Instituto Piaget.
- University of Cambridge. (2021, April 23). *Teaching pupils to "think like Da Vinci" will help them to take on climate change*. ScienceDaily. [www.sciencedaily.com/releases/2021/04/210423085727.htm](http://www.sciencedaily.com/releases/2021/04/210423085727.htm)
- Vallejo, C., & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1-16.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa com espaço de (trans)formação profissional. *LINGUARUM ARENA*, 2, 9-25.
- Vieira, F., Moreira, M. A., & Peralta, H. (2014). Research in foreign language education in Portugal (2006-2011): Its transformative potential. *Language Teaching*, 47, 191-227.

Weber, A. (1990). A propósito da pedagogia do projecto. In E. Leite, M. Malpique, & M. R. dos Santos (Orgs.). *Trabalho de Projeto – 2. Leituras Comentadas* (pp. 51-54). Edições Afrontamento.

Wernlei, D., & Darbellay, F. (2016). *Interdisciplinarity and the 21st century research-intensive university*. LERU. [10.13140/RG.2.2.21578.16321](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21578.16321)

Westbrook, R., & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Massangana.

Willems, G. M. (2002). *Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication*. Council of Europe.

Yin, R. (2007). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.

## Documentação

*Aprendizagens Essenciais- Ensino Básico*, ME/DGE — [Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho](#) e [Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho](#)

*Aprendizagens Essenciais- Ensino Secundário*, ME/DGE — [Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto](#) e [Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho](#)

Conselho da Europa (1982). *Recommendation N.º R. (82)*.

Conselho da Europa (1991). *European Bureau for Lesser Used Languages*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:51994DC0602&from=SL>

Conselho da Europa (1992). *Carta europeia das línguas regionais e minoritárias*. [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/carta\\_europeia\\_das\\_linguas\\_regionais\\_ou\\_minoritarias.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/carta_europeia_das_linguas_regionais_ou_minoritarias.pdf)

Conselho da Europa (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação: Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*.

Conselho da Europa (1996). *Declaração universal dos direitos linguísticos* (1996), [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-4-1998-3091\\_PT.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-4-1998-3091_PT.html)

Conselho da Europa (1998). *Recommendation 1383 on Linguistic Diversification*. <https://pace.Conselho da Europa.int/en/files/8611>

Conselho da Europa (2001a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – CEFR*. <https://rm.Conselho da Europa.int/1680459f97>

Conselho da Europa (2001b). *The European Language Portfolio (ELP)*. <https://www.Conselho da Europa.int/en/web/portfolio>

Conselho da Europa (2002). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*, <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-diversidadecultural.pdf>

Programa Línguas Vivas (1971-1981)

Conselho da Europa (2006). *Recommendation n.º R (98) 6 concerning Modern Languages*. <https://rm.Conselho da Europa.int/16804fc569>

- Conselho da Europa (2007). Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um Plano de Ação 2004-2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11068>
- Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre o diálogo intercultural* “Viver junto em Igual Dignidade”. [https://www.Conselho da Europa.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_PortugueseVersion2.pdf](https://www.Conselho da Europa.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf)
- Conselho da Europa (2010a). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, <https://rm.Conselho da Europa.int/Conselho da EuropaRMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>
- Conselho da Europa (2010b). FREPA/CARAP – *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>
- Conselho da Europa (2011). *Conclusões sobre as competências linguísticas para reforçar a mobilidade*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0027:0030:PT:PDF>
- Conselho da Europa (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. <https://www.Conselho da Europa.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>
- Conselho da Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.Conselho da Europa.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Conselho da Europa (2019). *Recommandation du Conseil relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues – 2019/C 189/03*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02))
- Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. Da, Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. ME/DGE. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- OCDE (2016). *The future of education and skills: OECD Education 2030 Framework*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- UNESCO (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)
- UNESCO (2015). *Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014: international implementation scheme*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>
- UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global. Tópicos e objetivos de aprendizagem*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>

UNESCO (2022). *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, <https://globalcompact.pt/index.php/pt/agenda-2030>

União Europeia (2016). Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (versão consolidada), *Jornal Oficial da União Europeia*, C 202, 47-199. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC\\_3&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_3&format=PDF)

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º 43/89 do Ministério da Educação. (1989). Diário da República: I série, n.º 29. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-1989-610688>

Decreto-Lei n.º 172/91 do Ministério da Educação. (1991). Diário da República: I série, n.º 107. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/172-1991-612219>

Decreto Regulamentar n.º 10/99 do Ministério da Educação. (1999). Diário da República: I série, n.º 168. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/10-1999-353971>

Decreto-Lei n.º 6/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I série, n.º 6. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/6-2001-314450>

Lei n.º 30/2002 da Assembleia da República. (2002). Diário da República: I série, n.º 294. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/30-2002-405481>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I série, n.º 75. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Despacho n.º 5908/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 128. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/despach\\_o\\_5908\\_2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despach_o_5908_2017.pdf)

Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 143. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620> [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória].

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

## **Projetos**

CARAP/FREPA (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures – un outil pour la prise en compte de la diversité à l' école/Framework of Reference for Plural Approaches to Languages and Culture – a tool for dealing with diversity at school*) – <https://carap.ecml.at>

Eole (*Éveil au Langage et Ouverture aux Langues à l' École*) – <https://www.unige.ch/fapse/creole/accueil/eole.html>

Evlang (*Éveil aux Langues à l' École Primaire*) – [https://jaling.ecml.at/english/evlang\\_english.htm](https://jaling.ecml.at/english/evlang_english.htm)

Ja-Ling (*Janua Linguarum Reserata*) – <https://jaling.ecml.at>



# **ANEXOS**

# Anexo 1

## Guião de avaliação do ateliê linguístico

**Título do Atelier:**

**Caraterização do Inquirido:**

Sexo: M\_\_\_ F\_\_\_ Idade:\_\_\_\_\_

Ano de Escolaridade:\_\_\_\_\_ Escola:

Língua(s) aprendida(s) na escola:

\_\_\_\_\_

Língua(s) com que contactou fora da escola:

<b>Meio de contacto</b>	<b>Língua(s) contactada(s)</b>
a) familiares / amigos	
b) escolas de línguas	
c) viagens	
d) livros / revistas / jornais	
e) televisão / cinema / internet	
f) instruções / rótulos	
g) residência no estrangeiro durante _____ meses/anos (riscar o que não interessa)	
h) outras situações	

1. O que aprendi neste ateliê?
2. O que mais gostei e porquê?
3. O que menos gostei e porquê?
4. O que achei do material apresentado
5. O que mais gostaria de saber sobre as línguas:



## Anexo 2

### Guião de avaliação do ateliê linguístico aos professores dinamizadores

#### Caraterização do Inquirido:

Sexo: M\_\_\_ F\_\_\_ Idade:\_\_\_\_\_

Idade:\_\_\_\_\_ Curso:\_\_\_\_\_ : Escola:\_\_\_\_\_

Ciclo em que leciona: \_\_\_\_\_

Categoria profissional: \_\_\_\_\_

Função que desempenha:

\_\_\_\_\_

Qual a sua apreciação geral sobre o ateliê dinamizado?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Que sugestões apresenta relativamente ao que importa alterar?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quais os contributos do ateliê para o desenvolvimento dos alunos enquanto aprendentes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Que sugestões apresenta acerca das temáticas a abordar noutros ateliês?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Anexo 3

### Inquérito por questionário acerca do Concurso Plurilingue

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos

2. Sexo: feminino  masculino

3. Participou no Concurso Plurilingue? Sim  Não

Se sim, indique o dia: 3.1. dia da eliminatória a nível de escola

3.2. dia das escolas convidadas

4. Preencha o quadro abaixo, indicando com uma cruz(x), na coluna da direita, o estatuto com que participou.

<u>Estatuto de participação</u>	
1) Membro de Equipa concorrente	
2) Elemento do Júri	
3) Elemento apoiante da turma na prova de expressão dramática	
4) Membro da organização	
5) Público	
6) Outro	

5. Este ano letivo houve a IVª Edição do concurso Plurilingue.

Sabe qual era o tema do Concurso? Sim  Não

5.1. Se a resposta foi sim: Indique-o

6. Este Concurso tem objetivos definidos. Aponte, no máximo cinco objetivos, assinalando-os com uma cruz (x) na coluna da direita.

<u>Objetivos do Concurso</u>	
1) Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural	
2) Sensibilizar para o plurilinguismo	
3) Incentivar o contacto com as línguas aprendidas ou não em contexto escolar	
4) Despertar a curiosidade por outras línguas	
5) Alargar a consciência linguística, contactando com enunciados escritos e orais em várias línguas	
6) Estimular a dinâmica de grupo e o espírito de equipa	
7) Desenvolver a competência plurilingue	
8) Refletir sobre a importância de aprender línguas estrangeiras	
9) Promover o espírito de cidadania europeia e mundial	
10) Promover o convívio entre os elementos da comunidade escolar	
11) Fomentar o espírito de cooperação	

**6.1. Considera que os objetivos que assinalou foram concretizados?**

Sim  Não

**6.1.1. Se a resposta foi sim:**

**Qual ou quais?**

**7. Se lhe fosse dada a oportunidade de reformular o regulamento do concurso que sugestões de alteração propunha:**

**7.1. Relativamente às provas?**

**7.2. Relativamente às línguas estrangeiras?**

**7.3. Relativamente ao júri?**

**8. Considera pertinente a realização deste concurso?**

Sim  Não

**8.1. Porquê?**

## **Anexo 4**

### **Guião de entrevista áudio aos alunos e aos adultos**

Pretendemos saber a sua/tua opinião sobre as atividades que estão a decorrer neste dia da Feira Medieval

Poderia dizer-nos/podes dizer-nos:

1. O que descobriu/descobriste de novo?
2. O que aprendeu/aprendeste?
3. Se considera/considera importante recriar o tempo de uma figura histórica local.
4. Se destaca/destacas, do programa de atividades realizadas, alguma em particular
5. Se gostava/gostavas de participar noutras atividades deste género?

## Anexo 5

### Inquérito por questionário ao Diretor do Agrupamento de Escolas Babel

Pretendemos com este questionário fazer uma avaliação do projeto, que tem vindo a decorrer este ano letivo no agrupamento, no âmbito do ensino/aprendizagem das línguas. Consideramos a sua opinião muito importante, pelo que lhe solicitamos a resposta a algumas questões.

1. Conhece o título (ou a temática) do projeto implementado no agrupamento? Se sim, escreva-o.

Projeto Europeu Miriadi.

2. Que informação tem acerca do projeto (responsáveis, atividades desenvolvidas, envolvimento da comunidade educativa...)?

Este é um projeto de investigação no âmbito da intercompreensão entre as línguas românicas, do qual somos escola parceira, conjuntamente com 15 universidades e outras 2 escolas europeias. Desenvolveu múltiplas atividades, constantes no plano anual de agrupamento, tais como a comemoração do Dia das Línguas; a Feira Medieval, com referência direta à figura histórica local (com a interação com o Programa da Rede dos Castelos e Muralhas do Mondego), e o Concurso Plurilingue (com o envolvimento de outras escolas/agrupamentos). Este projeto teve também projeção no âmbito curricular, porquanto se verificaram algumas dinâmicas interculturais (ou "Interculturais Babel") em contexto sala de aula, assumindo um carácter interdisciplinar. Integram a equipa professoras representantes de várias línguas: Português, que é a coordenadora do projeto; Espanhol, Francês; Inglês.

3. Como obteve essas informações e através de quem e/ou de que atividades?

Enquanto diretor do Agrupamento, procuro estar atento e atualizado relativamente à concretização do plano de atividades; também a coordenadora do projeto teve sempre o cuidado de apresentar, pessoalmente, a planificação de cada atividade.

4. Quais lhe parecem ser as grandes finalidades do projeto?

Este projeto promove o espírito e coesão europeia, com base no conhecimento e exploração linguístico e cultural. A humanidade distingue-se pelo seu grau de conhecimento que quanto mais diversificado e universal mais rico se torna, em contraponto com as perspetivas (limitadas e limitadoras) economicistas de organização social hodierna.

5. Como avalia a reação da comunidade educativa: alunos, professores e pais e encarregados de educação ao projeto?

Houve uma forte adesão e envolvimento por parte da comunidade educativa, visível no n.º de participantes e espectadores.

6. Como avalia o interesse e a pertinência educativa do projeto? Como avalia o impacto do projeto?

Pelo exposto, só posso ter uma avaliação positiva.

7. No futuro incitaria os professores do Agrupamento a participar num projeto desta índole? Porquê? Como?

Este projeto contribui para a construção do conhecimento, pelo que deve ser acarinhado. Em termos práticos, poderemos afetar crédito horário aos professores envolvidos no projeto.

Gratos pela sua colaboração.

## Anexo 6

### Guião do *Focus group* aos Alunos

1. Quais eram as tuas expectativas em relação ao projeto: *Dinâmicas Interculturais Babel* no início do ano?
2. O que pensas do trabalho realizado?
3. De todas as *Dinâmicas Interculturais Babel* levadas a cabo **3.1.** qual, ou quais as que mais apreciaste e **3.2.** porquê?
4. Como avalias o interesse e a importância educativa deste projeto?
5. Consideras que o projeto contribuiu para um maior conhecimento da existência de diferentes países e culturas?
  - 5.1. Se sim, qual/quais país(es) e cultura(s).
6. Consideras que o projeto contribuiu para um maior conhecimento das línguas estrangeiras?
  - 6.1. Se sim, qual/quais são essa(s) língua(s)?
7. Empregabilidade/formação ao longo da vida: Que observações tens a fazer acerca do projeto, em termos
  - 7.1. da tua formação ao longo da vida, ou **7.2.** da tua formação para o mercado de trabalho?

## Anexo 7

### **Guião do *Focus group* aos coordenadores, à professora titular de turma, à representante dos pais e encarregados de educação**

1. Quais eram as suas expectativas em relação ao projeto: *Dinâmicas Interculturais Babel* no início do ano?
2. Já tinha antes trabalhado a diversidade linguística e cultural?
3. O que pensa do trabalho colaborativo e interdisciplinar realizado?
4. Como avalia a reação da comunidade educativa: **4.1.** alunos, **4.2.** professores e **4.3.** pais e encarregados de educação ao projeto?
5. Empregabilidade/formação ao longo da vida: Que observações tem a fazer acerca do projeto, em termos da formação dos **5.1.** alunos? E da **5.2** restante comunidade? (impacto do projeto na comunidade).
6. O projeto contribuiu de alguma forma para o seu crescimento profissional?
  - 6.1. Se sim, de que forma?
7. Como avalia o interesse e a pertinência educativa do projeto?
8. Futuramente participaria de novo num projeto desta índole?



## Anexo 8

### IIª Edição do Concurso Plurilingue

#### Aferição da Atividade

<b>Nome da Equipa:</b>	
Ano:	Turma:
<b>Gostei de participar na atividade</b>	
<b>Não gostei de participar na atividade</b>	
<b>Gostaria de voltar a participar noutra atividade desta índole</b>	
<b>Não gostaria de voltar a participar noutra atividade desta índole</b>	
<b>Sugiro que num próximo concurso...</b>	

## Anexo 9

### Entrevista áudio

Pretendemos saber a sua/tua opinião sobre as atividades que estão a decorrer neste dia. Poderia dizer-nos:

#### 1. O que descobriu/descobriste de novo?

E1: Descobri a grande capacidade criativa dos alunos da Secundária de Soure.

E2: Eu não vi em pormenor. Propriamente novo, pode-se dizer que não descobri nada, mas gostei de saber o que se fazia antigamente.

E3: Descobrir propriamente, digamos que não descobri nada em particular. Como membro da organização das atividades a levar cabo neste dia, posso dizer que me agradou bastante realizar estas atividades com os colegas, com os alunos, com os assistentes operacionais e também com os pais e encarregados de educação. Posso afirmar que é um orgulho envolver toda a comunidade escolar.

Talvez tenha descoberto que uma comunidade, quando convidada a participar num evento desta índole, envolve-se, colabora e intervém de forma muito ativa e positiva.

E4: Sim. (Ouve dizer-se: - Olha que está a gravar.)

E5: Descobri, olha, mais sobre a história desta região. Que esta figura tentou aqui estabelecer alguma cooperação entre cristãos e muçulmanos... prontos.

E6: O que descobri de novo nesta atividade da escola, de novo, creio não ter descoberto nada de novo, porque conheço a história do concelho, já participei em outras atividades semelhantes, mas o que é bom nisto tudo, o que é de valorizar, é que as pessoas tentem recriar a história do concelho onde vivem, onde estudam, isso é que é importante, e que os jovens, que os jovens tenham a noção da sua história, da história do seu concelho, isso é que é importante.

E7: Descobri que pode haver um trabalho esplêndido de articulação entre ciclos de ensino.

E8: Olha, algumas coisas interessantes. É bom ver os meninos mais pequenos a colaborarem de forma tão entusiástica como foi com estes do quarto ano e até mesmo os da Secundária que, no fundo, até gostaram de ver.

E9: Descobri que os alunos quando querem se envolvem e conseguem realizar eventos que envolvam toda a escola.

E10: Descobri tradições, costumes...

E11: Descobri várias coisas sobre esta figura.

E12: Eu descobri que esta figura era mais importante do que eu pensava.

E13: Factos acerca da época: o que se passou e a situação em que Soure estava.

E14: A forma de tratamento da época.

E15: Um pouco mais sobre a história da região.

E16: Fiquei a conhecer um pouco da história desta figura histórica.

E17: A existência desta figura, "Senhor dos Castelos do Mondego".

E18: Descobri que com esforço e dedicação podem fazer-se coisas fantásticas.

E19: Descobri um pouco sobre como era viver nos anos passados, como naquela época.

E20: Que era possível recriar a Idade Média numa escola e que com esforço tudo é possível.

E21: Tradições da época medieval.

E22: Eu descobri que antigamente já se lia a sina.

E23: Que governou a região de Coimbra na segunda metade do século XI.

E24: Coisas sobre a figura histórica.

E25: Sobre a vida desta figura.

E26: Não responde.

E27: Que antigamente já se lia a sina.

E28: Não responde.  
 E29: Descobri que é uma pessoa importante.  
 E30: Os trajes de antigamente.  
 E31: Nada.  
 E32: Descobri várias coisas sobre esta figura histórica.  
 E33: Descobri como era na altura e no tempo desta figura histórica  
 E34: Descobri que naquele tempo as pessoas eram muito supersticiosas.  
 TE5: Descobri como era naquele tempo.  
 E36: Descobri algumas coisas que são importantes também para a vida atual.  
 E37: Como eram as feiras medievais da época desta figura histórica.  
 E38: Descobri algumas coisas da época desta figura histórica.  
 E39: Descobri como era naquele tempo.  
 E40: Descobri que naquele tempo já existiam videntes.  
 E41: Aspetos que desconhecia da época medieval.  
 E42: Uma parte da história do governador  
 E43: Como se realiza uma feira medieval.  
 E44: Que recriar a Idade Média é interessante.  
 E45: A história de uma figura histórica.  
 E46: A história dessa altura.  
 E47: Mais uma parte da história da região.  
 E48: Mais partes da história.  
 E49: A vida e os feitos da figura histórica.  
 E50: Costumes do tempo desta figura histórica.  
 E51: Descobri que Tentúgal fica a Noroeste.  
 E52: Descobri mais personagens que existiam na sua época.  
 E53: Nada.  
 E54: Não sabia como era o “canto” dos árabes.  
 E55: Algumas coisas acerca da tradição.  
 E56: Descobri a vida da figura histórica.  
 E57: Descobri alguma parte da vida desta figura histórica.  
 E58: As atividades foram envolvidas muitos alunos, professores e funcionários.  
 E59: Foi bom lembrar esta figura histórica.  
 E60: Uma feira medieval é sempre uma iniciativa do agrado de todos. Esta feira teve a particularidade de ter sido dinamizada na sede do agrupamento de escolas e não num espaço público, como é habitualmente.  
 E61: Tudo está muito bem organizado e apresentado com muito rigor e cuidado na recriação da época (os trajes, os costumes, tudo...)  
 E62: Esta é uma iniciativa de peso, quer pelo envolvimento de um elevado número de participantes, quer pela articulação de diferentes áreas disciplinares. Diversas línguas estiveram presentes: o latim, o árabe, o francês e o inglês.  
 E63: Estou muito orgulhosa pelo trabalho realizado, que me parece estar a ser do agrado de todos os participantes. Pelo menos, é do meu agrado.

## **2. O que aprendeu/aprendeste?**

E1: Aprendi que com algum trabalho, fazem-se coisas muito bonitas, nomeadamente nas recriações históricas e na capacidade que os alunos têm de partilhar estas coisas.  
 E2: Aprendi coisas interessantes. Que realmente quando queremos aprender acerca das coisas antigas podemos sempre trazer algo de novo ao nosso conhecimento.  
 E3: Aprendi bastante quando pesquisava, com os alunos, na bibliografia indicada no site da Rede de Castelos e Muralhas do Mondego, sobre a vida e a obra de uma figura histórica

que desconhecia completamente e cujo conhecimento me chegou através da participação no Concurso Escolar, promovido para os diferentes níveis de ensino.

E4: Muito.

E5: Aprendi isso.

E6: O que eu aprendi é que vale a pena recriar e que haja novas atividades semelhantes a estas, em que os jovens participem, de uma forma construtiva. Este tipo de atividades também tem um aspeto educativo muito importante, porque que os jovens aprendem, brincando aprendem, isso é que é importante.

E7: Aprendi com os alunos a construir coisas em conjunto: desde os adereços, aos fatos, à história, (pausa) trabalho de equipe.

E8: Como se dava início a uma Feira Medieval, naquela altura, à abertura, coisa que hoje não se faz, e é isso.

E9: Aprendi vários aspetos da cultura cristã e muçulmana

E10: Já sabia alguma coisa, porque como estive a organizar tive de me preparar antes, portanto aprendi bastante na preparação desta atividade, sobre a vida da figura histórica e sobre a época.

E11: Aprendi como antigamente se fazia uma cerimónia de vassalagem.

E12: Não respondeu.

E13: Aspetos acerca da época medieval que desconhecia.

E14: O respeito.

E15: As vivências, os costumes e claro a história da nossa região.

E16: Como se viva na altura.

E17: A visita desta figura histórica a D. Fernando Magno para celebrarem o contrato de vassalagem.

E18: Aprendi que existiu um senhor e quanto foi importante para a nossa história.

E19: Aprendi que com iniciativa consegue-se recriar muito bem os tempos antigos.

E20: Aprendi que naquele tempo a vida era bem mais dura e que havia uma grande cortesia e pormenores.

E21: Aspetos que desconhecia da época medieval.

E22: Que as pessoas de antigamente vestiam-se de uma forma diferente.

E23: Que se tornou conhecido como o “Senhor dos Castelos do Mondego”.

E24: Aprendi a ler as linhas da mão.

E25: Aprendi sobre a vida medieval.

E26: Aprendi várias coisas sobre a figura histórica que não sabia.

E27: Aprendi que antigamente as pessoas se vestiam de maneira diferente.

E28: Que as pessoas vestem-se de maneira diferente.

E29: Não responde.

E30: Nada.

E31: Nada.

E32: Aprendi algumas palavras de outras línguas.

E33: Aprendi como se vivia naquele tempo

E34: Como eram feitas as cerimónias de vassalagem.

E35: Como era mais ou menos naquele tempo.

E36: Coisas novas e gostei de as ter aprendido.

E37: Como se fazia um tratado de vassalagem.

E38: Não responde.

E39: Aprendi como era naquele tempo.

E40: Aprendi que altos castelos, janelas que abrem e fecham e ninguém mora neles, são os olhos.

E41: Tradições da época medieval.

E42: Aprendi a trabalhar em grupo, no peddy paper e que antigamente as pessoas passavam muito calor quando ia à feira.

E43: Mais sobre a vida.  
E44: Que os muçulmanos usavam como vestimenta avental.  
E45: Que usavam muitas roupas e tinham estranhos costumes.  
E46: Nada de mais, já sabia tudo o que vi.  
E47: Novas coisas sobre esta figura histórica.  
E48: Aprendi novas coisas sobre a figura histórica  
E49: Os acontecimentos e as coisas que aconteceram há séculos atrás, entre os cristãos e os muçulmanos.  
E50: Coisas que desconhecia do tempo desta figura histórica.  
E51: Aprendi sobre os costumes da época.  
E52: Aprendi sobre os costumes e tradições daquela época.  
E53: Nada.  
E54: Um pouco de como eram as feiras nessa altura.  
E55: Algumas tradições.  
E56: Aprendi que antes as festas eram medievais.  
E57: Aprendi que na época medieval as coisas eram muito diferentes do que são agora.  
E58: Que é possível realizar eventos tão interessantes como este numa escola.  
E59: Que era um cristão ibérico que vivia sob o governo muçulmano no Al-Andalus  
E60: Acho que todos (alunos, professores, funcionários e pais e encarregados de educação) aprendemos algo, por pouco que seja. Não tinha a noção do número de palavras de origem árabe que utilizamos no nosso quotidiano e ao assistir ao Concílio de cristãos e muçulmanos aprendi uma série de palavras.  
E61: Aprendi que quando todos colaboram é possível dinamizar eventos desta envergadura. Acima de tudo, as atividades realizadas, até ao momento, estão a ser muito interessantes e didáticas.  
E62: Que a colaboração é essencial neste tipo de iniciativas.  
E63: Aprendi um monte de coisas...  
Que a união faz a força. Que quando queremos muito algo, juntos, podemos “mover montanhas”. Sobretudo, a importância de dar a conhecer à comunidade uma figura histórica de relevo como esta, que grande parte de nós não conhecia.

### **3. Considera/Consideras importante recriar o tempo de uma figura histórica como esta?**

E1: Só sabendo a nossa história é que nós podemos viver melhor no presente e pensarmos alguma coisa com jeito para o futuro.  
E2: Sim, claro, com toda a certeza. O povo e a humanidade fazem-se também da história. Tudo que seja para conhecimento e conhecermos de onde viemos, ou como viviam os nossos antepassados, é importante, sem dúvida.  
E3: Sim, considero muito importante. Foi governador de um vasto território, no qual estava incluída a região, o castelo e o seu povo. Foi um homem notável que estabeleceu a paz entre cristãos e muçulmanos. Para além disso, a cultura árabe encontra-se bem enraizada na nossa, sobretudo a nível linguístico, podemos ver essa influência nos vocábulos de origem árabe que perduram na nossa língua. Alguns desses vocábulos até foram referidos, pelos alunos do 10º ano, no Concílio de Cristãos e Muçulmanos.  
E4: Sim.  
E5: Sim, para ficarmos a conhecer mais sobre a nossa história e para conhecermos o nosso passado.  
E6: Sim, acho que é importante conhecermos a história, conhecermos este encontro de culturas que houve, no passado, entre os árabes, os muçulmanos e entre os cristãos. É pena que tenha sido só recriado na guerra, quando há outras coisas que nos une, em termos culturais e que os muçulmanos se calhar também nos deixaram. Eu acho que não

devemos valorizar só o papel da conquista, mas acho também o papel da cultura árabe que tem também está enraizada na nossa cultura.

E7: Com certeza! É uma personagem que passou por esta terra, que faz parte da história dela, portanto é de louvar que os alunos da Secundária se tenham proposto a uma atividade desta.

E8: Acho que sim, porque são as memórias do povo e é importante também sabermos com o que nos devemos identificar, neste caso, com esta personagem importante da história.

E9: Sim, considero bastante importante porque através de uma atividade lúdica se pode transmitir alguns conteúdos que, de outra forma, não era possível serem abordados.

E10: Considero muito importante que os jovens se apercebam das diferenças e das lutas que havia naquela época, do que é que era importante, não tem nada a ver com o que sucede nos nossos dias. Acho que é muito, muito importante!

E11: Sim, porque assim podemos aprender de uma forma mais interessante.

E12: Sim.

E13: Considero. É interessante poder sentir o que se passou há alguns séculos atrás.

E14: Sim.

E15: Sim, foi muito importante e oportuno.

E16: Claro que sim, estamos sempre a aprender.

E17: Sim, é sempre bom recordar, é sempre uma mais-valia.

E18: Considero muito importante. É sempre bom saber como viveram os nossos antepassados.

E19: Sim, porque é sempre bom aprendermos mais um pouco sobre as pessoas importantes da nossa história.

E20: Sim.

E21: Sim, considero.

E22: Sim.

E23: Sim, pois é importante todos sabermos um pouco da história da nossa região.

E24: Sim.

E25: Sim.

E26: Sim, acho que é importante devido a ser uma pessoa muito importante para a nossa vila.

E27: Sim.

E28: Sim.

E29: Sim, muito importante.

E30: Sim.

E31: Sim.

E32: Sim, acho que é importante saber mais coisas daquele tempo.

E33: Sim.

E34: Sim, porque é interessante saber sobre a vida que se tinha antigamente.

E35: Sim.

E36: Sim, acho que fez bem recordar coisas do passado ainda por cima uma figura histórica.

E37: Sim, porque nem todas as pessoas conhecem essa época.

E38: Sim, considero.

E39: Sim.

E40: Sim, porque ficamos a saber que governou em Coimbra.

E41: Sim.

E42: Penso que é importante recriar tempos de figuras como estas, pois é mais fácil de aprender e não é esquecido.

E43: Sim.

E44: Sim.

E45: Sim, considero.

E46: Sim, porque foi uma época importante.  
E47: Sim.  
E48: Sim.  
E49: Sim, visto que foi um homem importante perto da nossa região e os feitos que ele realizou na disputa da paz.  
E50: Sim.  
E51: Não responde.  
E52: Sim, porque é uma maneira de sabermos como eram as feiras medievais.  
E53: Sim.  
E54: Sim.  
E55: Sim.  
E56: Sim.  
E57: Sim, considero importante.  
E58: Sim. Muito interessante e importante.  
E59: Sim, porque foi governador de Coimbra e desenvolveu a cidade. É uma personagem que muito diz ao povo de Coimbra. O seu túmulo ainda pode ser visitado na Sé Velha de Coimbra.  
E60: Claro que sim. Deu visibilidade a uma figura histórica que faz parte da cultura e da história local, o que é muitíssimo importante.  
E61: A união entre cristão e muçulmanos não era uma realidade na época, como todos sabemos, não é. Este consílio e a escaramuça entre cristão e muçulmanos vieram mostrar que o diálogo entre culturas deve ser a verdadeira realidade.  
E62: Não só é importante como louvável a dinamização deste tipo de atividades. A abertura desta iniciativa à comunidade, trouxe à escola sede muitos familiares, alguns dos quais colaboraram com os seus filhos na preparação deste dia.  
E63: Importantíssimo. Repare no número de participantes.

#### **4. Destaca/Destacas, do programa de atividades realizadas, alguma em particular?**

E1: Foram todas boas.  
E2: Na realidade não, porque acabei de chegar e não vi em pormenor todas as atividades. Mas, no conjunto, acabam por ser interessantes, mesmo sendo um pouquinho de cada, faz um conjunto.  
E3: Não destaco nenhuma em particular porque, para mim, todas são importantes. A cerimónia de vassalagem, por exemplo, permitiu-me ver ao vivo todo um ritual que eu conhecia dos relatos dos livros de história, ou até dos filmes. Esta cerimónia foi meticulosamente preparada com a ajuda de um professor da disciplina de história. A pesquisa sobre os traços culturais mais relevantes da cultura cristã e muçulmana, necessária à recriação do ambiente vivido na época, também foi supervisionada por colegas de história e de geografia. O ritual de abertura da Feira Medieval foi muito trabalhado. A Tenda das Tiaras foi preparada com grande antecedência nas aulas de Artes Plásticas. A Tenda dos Manjares, da responsabilidade do gabinete de Ensino Especial, proporcionou a participação dos alunos e respetivos professores, todos rigorosamente trajados para a ocasião, com fatos e adereços feitos, por alunos e professores, na sala de Ensino Especial. E até mesmo o peddy paper trouxe à luz inúmeras aprendizagens aos alunos. Por exemplo, a moeda que existia na altura, a localização geográfica de Tentúgal, terra natal da figura histórica, e muitos outros aspetos culturais riquíssimos, uns que foram postos à prova, uma vez que os alunos que participaram no Concurso já os conheciam, outros que foram adquiridos por aqueles que, não tendo diretamente participado no Concurso, se tenham preparado para o peddy paper, através de consulta da bibliografia e do filme divulgado na página do agrupamento.

Sei também que houve pais, encarregados de educação e até avós que colaboraram na confeção de bolos, fatos e adereços para os netos e outros que se deslocaram ao local para assistir.

Poderás não saber, mas aproveito a ocasião para te dizer que hoje temos a honrosa presença de um professor de origem árabe, que ensina a língua árabe.

O professor X, é professor da Universidade de Aveiro colaborou com os alunos do 8º e do 10º ano na montagem da árvore genealógica da figura histórica, em língua árabe, nos aspetos linguísticos do concílio de cristãos e muçulmanos e na ementa medieval plurilingue.

E4: Sim. (Não destaca nenhuma atividade).

E5: Esta, a cerimónia de vassalagem, é gira.

E6: (pausa) Das atividades em particular, o que realço é de facto a parte do teatro, da representação e dos textos que foram lidos.

E7: A escaramuça, foi aquela pequena batalha entre mouros e cristãos, realizada pelos alunos do 3º D.

E8: A feira, a organização da feira e penso que o almoço também, que acho que é uma coisa importante, também será, com certeza, um momento importante. Mas vamos ver mais daqui a pouco.

E9: Gostei da escaramuça dos alunos do 3º D.

E10: Não, acho que todas foram importantes e relevantes. Talvez o facto de haver alunos envolvidos de vários anos de escolaridade, seja aquilo que é mais relevante para mim.

E11: Eu gostei mais do peddy paper.

E12: Sim. O desfile de figurantes, o peddy paper e o teatro (a escaramuça dos alunos do 3º ano).

E13: A feira medieval tornou o evento interessante.

E14: O reconhecimento da figura histórica.

E15: Só vi a escaramuça de cristãos e muçulmanos e gostei muito.

E16: Gostei de todas. Foram todas muito bem executadas.

E17: Do que vi, destaco a escaramuça de cristãos e muçulmanos. Os alunos do 3º D portaram-se muito bem e caracterizaram muito bem a época.

E18: Gostei de todas.

E19: Apreciei todas, porque foram realizadas com empenho e esforço.

E20: Sim, destaco a forma de abertura da feira medieval.

E21: O concílio.

E22: O peddy paper.

E23: Foram todas muito importantes para entender todo o processo da atividade.

E24: O concílio.

E25: O desfile de entrada na feira.

E26: Sim, as tendas, pois estavam todas muito bem enfeitadas.

E27: O peddy paper.

E28: O peddy paper.

E29: O desfile de figurantes e o peddy paper.

E30: O peddy paper.

E31: O almoço na cantina.

E32: Sim, o peddy paper.

E33: O peddy paper.

E34: Destaco o peddy paper.

E35: A peça de teatro dos pequenos.

E36: Gostei muito, foi muito bom. E adorei tudo o que foi feito.

E37: O peddy paper e a peça dos meninos do 3º ano.

E38: Sim, gostei da dança, na hora do almoço, do peddy paper e da representação da escola EB1 de Soure.



- E39: A cerimónia de vassalagem.  
E40: O peddy paper foi muito engraçado.  
E41: O concílio.  
E42: Eu gostei particularmente do desfile de personagens e do peddy paper.  
E43: O concílio entre cristãos e muçulmanos.  
E44: Não.  
E45: O desfile de personagens.  
E46: O concílio.  
E47: Não.  
E48: Não.  
E49: Destaco a atividade que os alunos do 3º ano fizeram quando vieram cá, pois a luta de cavaleiros cristãos e muçulmanos que eles realizaram, acontecia regularmente.  
E50: O concílio.  
E51: Adorei o peddy paper.  
E52: O pedi paper, porque deu para a “brincar”, aprendermos.  
E53: Não, gostei de tudo.  
E54: O pedy paper.  
E55: Não.  
E56: Foi o desfile.  
E57: Acho que foi o desfile, porque assim ficamos a saber como se vestiam naquela altura.  
E58: Eu fui convidado a participar na atividade de hoje, porque já participei na dinamização do ateliê linguístico de árabe, pela comemoração do Dia Europeu das Línguas. São sempre atividades muito dinâmicas e pedagógicas e do agrado dos alunos. Quanto às atividades de hoje, não consigo destacar numa em particular. Todas são importantes e enriquecedoras para os alunos.  
E59: Todas, mas em particular o almoço com as danças medievais.  
E60: Como complemento às atividades curriculares, esta iniciativa é um bom exemplo pelas aprendizagens que veicula. Por esta razão, não destaco nenhuma em particular.  
E61: Tudo foi exemplar. Tudo mesmo! Não consigo destacar nenhuma atividade. O peddy paper intercultural nem se fala... aquela correria de estação em estação, a alegria e o interesse dos alunos deixam qualquer um surpreendido. Até mesmo o desfile de trajés, foi único...  
E62: A colaboração com o Professor da Universidade de Aveiro trouxe a esta Feira Medieval a presença da língua árabe, quer no concílio entre cristãos e muçulmanos, quer na ementa em árabe que se encontra na cantina.  
E63: Para ser sincera não destaco nenhuma atividade. Acho cada uma delas importante, pois para além de serem educativas, trouxeram vida, cor e alegria neste dia.

##### **5. Gostava/Gostavas de participar noutras atividades deste género?**

- E1: Para o próximo ano, sim claro.  
E2: Sim, gostaria de poder participar também. Acho interessante.  
E3: Claro que sim! Este foi um dia diferente e único na sede do Agrupamento. Toda a panóplia de atividades de âmbito cultural e interdisciplinar levada a cabo, contou com a participação de alunos, pais e encarregados de educação, assistentes operacionais e professores. Uma escola moderna, aberta à comunidade e em permanente articulação curricular é o que se pretende, por essa razão, acredito que devemos continuar a investir em atividades similares.  
E4: Gostava muito.  
E5 Sim.  
E6: Sim, adorava.  
E7: Eu não só gosto, eu participo. Onde houver atividades, eu estou.

E8: Estou pronta para isso! Também tenho já feito algumas na escola. Gosto de colaborar com iniciativas que mostrem aos alunos outras coisas para além do ensinar a história, a geografia, a matemática e o português, é ensinar também a nossa história, a nossa geografia, a nossa maneira de ser.

E9: Sim. Gostaria que houvesse mais atividades planificadas ao longo do ano letivo.

E10: Claro!

E11: Gostava, porque foi divertido.

E12: Sim, porque é bom conhecer outras “pessoas” que existiram noutros séculos.

E13: Gostava. Sendo uma atividade lúdica, nós alunos, aprendemos e de uma forma produtiva e mais divertida.

E14: Sim, é sempre educativo e produtivo para a nossa cultura.

E15: Sim. É sempre bom o convívio entre os vários níveis de ensino do agrupamento e a comunidade local e também a aprendizagem.

E16: Gostava que houvesse mais atividades para os alunos mostrarem o que aprendem e para nós pais podermos ajudar em casa.

E17: Não tenho aptidão para tal.

E18: Claro que sim e se puder também participo.

E19: Sim, gostava porque incentiva os alunos em algo para sempre aprender mais e envolve igualmente os familiares.

E20: Sim, pois achei que foi uma atividade interessante e inovadora.

E21: Sim, porque acho este género de atividades interessantes e importantes para a nossa cultura.

E22: Sim, porque acho que é inovadora e diferente, e sempre aprendemos mais alguma coisa sobre o passado.

E23: Claro que sim, é muito importante toda a comunidade escolar estar inserida nas atividades.

E24: Sim, porque foi diferente.

E25: Talvez, são dinâmicas.

E26: Sim, acho que é importante até para conhecer novas coisas.

E27: Sim, acho interessante saber como era a vida antigamente e demonstrar assim com as pessoas.

E28: Sim, porque é cultura.

E29: Sim, porque é divertido.

E30: Sim, porque acho que é interessante.

E31: Não, porque íamos faltar às aulas.

E32: Sim, gostava porque foi muito interessante e divertido.

E33: Sim, porque acho interessante podermos aprender mais sobre os nossos antepassados.

E34: Sim, porque foi interessante.

E35: Sim, porque foi divertido.

E36: Sim, porque acho muito divertido fazerem coisas deste género, ainda por cima coisas de história antiga. Acho que é muito bom também para aprender.

E37: Sim, acho interessante descobrir mais coisas sobre os temas tratados.

E38: Sim, gostava, porque gostei da figura apresentada e diverti-me muito, embora não seja cristã gostei e achei fixe.

E39: Sim, porque foi muito interessante.

E40: Sim, aprende-se mais e conhecemos alguns dos nossos antepassados.

E41: Gostava, porque acho que se aprende muito sobre a cultura daquela época.

E42: Eu gostei de fazer esta atividade e sim, gostaria de participar noutra, mais para o futuro, mas dessa vez irei usar uma roupa mais fresca, porque passei imenso calor.

E43: Sim, porque são atividades que dão sempre para aprender mais alguma coisa.

E44: Não sei, é uma coisa de muita responsabilidade.

E45: Sim, porque acho muito importante e educativo.  
E46: Sim, porque não se faz mais nada, nem visitas de estudo, nem nada, por isso é sempre interessante fazer alguma coisa.  
E47: Sim, acho muito interessante.  
E48: Sim, porque é muito interessante.  
E49: Sim, porque dá para entender e aprender sobre os antepassados entre cristãos e muçulmanos, no tempo dos reis e com esta figura histórica.  
E50: Sim, porque acho bastante interessante realizar atividades deste género.  
E51: Sim, pois é muito educativo.  
E52: Sim, estas atividades ajudam para ficarmos a saber mais sobre aquela época.  
E53: Sim, porque eu gostei de ver como era música e os vestidos no tempo desta figura histórica.  
E54: Sim, porque acho importante saber como eram as coisas antigamente.  
E55: Sim, é interessante.  
E56: Sim, porque é engraçado e aprendemos muitas coisas.  
E57: Sim, porque ficava a conhecer mais.  
E58: Penso que sim, desde que seja convidado a participar novamente.  
E59: Sim, porque são momentos culturais e de partilha muito enriquecedores. Partilhar outras culturas é sempre muito positivo e educativo para os alunos.  
E60: No âmbito geral, o saldo é muito positivo, pelo que gostaria de participar noutras atividades deste género.  
E61: Claro que sim!  
E62: Dado o interesse e participação

Gratos pela colaboração

## Anexo 10

### Guião do *Focus group* aos alunos

A entrevistador antes do *Focus group* iniciar faz referência aos seguintes aspetos:

- i) As questões serão colocadas separadamente;
- ii) O anonimato dos participantes será preservado;
- iii) A entrevista insere-se no âmbito de um projeto de doutoramento;
- iv) O referido projeto, é um projeto das línguas que se desenrolou ao longo do ano letivo;
- v) Recordou os presentes que cada um participou em uma ou várias das dinâmicas implementadas no agrupamento de escolas.

Transcrição do *Focus group* aos alunos

#### **1. Quais eram as vossas expectativas em relação ao projeto: *Dinâmicas Interculturais Babel* no início do ano?**

FGA1 — Não sabia o que era isso.

FGA2 — O projeto não me foi apresentado.

FGA3 — Nada. Íamos à procura de um projeto novo. Estávamos a entrar num caminho de descoberta e de enigmas que provavelmente ia captar a nossa atenção, mas nada nos indicaria concretamente o que iria ser.

#### **2. O que pensam do trabalho realizado ao longo do ano?**

FGA1 — Agora que concluímos, acho que foi um projeto educativo, envolveu toda a comunidade escolar. Teve um processo longo, com algum trabalho, várias etapas, tivemos que explorar vários campos e levou a uma atividade educativa, e que tornou um dia feliz e diferente.

Tivemos que começar por pesquisar sobre a personagem que iríamos detalhar para chegar ao fim, para atingirmos o nosso objetivo. Tivemos de saber dele para nos conseguirmos enquadrar na época e no seu estilo.

#### **\*Estás a falar de quem concretamente?**

FGA1- Da figura histórica.

#### **\* Que tipo de pesquisa fizeram?**

FGA1 — Tivemos de pesquisar sobre ele, a família, a sua origem.

[Entra outro elemento participante no *focus group* e senta-se]

FGA2 — (continuação) A vida, a sua importância.

FGA1 — A relação familiar. A árvore genealógica. Eu queria encontrar a expressão que nós tínhamos na nossa página do facebook.

FGA3 — Nós participámos no concurso escolar e construímos um desenho que era para encontrar a figura histórica.

O desenho foi feito na disciplina de história, com uma muralha fortificada e um ambiente medieval.

FGA1 — Nós pesquisamos na disciplina de português.

FGA4 — Nós só fizemos a pesquisa sobre as danças medievais. Fizemos a pesquisa em Educação Física e tivemos [pausa] à procura em sites federados sobre danças medievais e tirámos de lá as músicas e também os passos.

FGA5 — Nós fizemos no âmbito de geografia, francês e história e tínhamos de fazer trabalhos individuais sobre o que mandaram construir para defesa da cidade, relacionado também com a época da figura histórica. DAC

**\*São capazes de recordar alguma coisa que tenham feito?**

FGA1 — Gastronomia e cultura. Fizemos um menu medieval.

FGA2 — O menu foi adequado ao dia da Feira.

FGA3 — O menu medieval estava exposto na porta da cantina.

**\* Estava escrito em que línguas?**

FGA1 — Estava em árabe e...latim. Era português, mas não era português atual.

Entrevistador: Era português arcaico.

**\* Cada grupo foi dizendo o que foi feito a nível das diferentes disciplinas, o que enriquece esta entrevista, mas agora gostava de saber o que pensam do trabalho realizado de uma maneira geral?**

FGA1 — Depois do que realizámos foi educativo, somos alunos, contribui imenso para a nossa cultura, para os dias de hoje e daqui para a frente, porque foi no nosso país. É bom sabermos quem foi a figura histórica e o português que foi, para, no nosso presente e no nosso futuro, podermos lembrá-la e continuar a valorizar aquilo que tivemos e o quão bom ele ainda representa para o nosso país e também o pode valorizar enquanto país, para sermos cidadãos e vivermos num país tão bom e tão rico como Portugal é.

**\* Esta figura é uma figura que se insere aqui no concelho?**

FGA1 — Sim.

**\* Qual a importância dessa figura neste concelho?**

FGA1 — A rede de castelos. Foi ele que os reconstruiu.

FGA2 — A rede de castelos e muralhas do Mondego.

**\* Qual foi o seu papel?**

FGA1 — De proteção, de defesa.

FGA2 — De muçulmanos e cristãos. Defendeu Coimbra.

**\* A ementa que foi feita naquela turma do 8.º ano e apareceu escrita em árabe e português arcaico. Nunca pensaram por que razão apareceu escrita em árabe e em português arcaico?**

FGA1 — Porque ele estabeleceu ligação entre duas culturas diferentes.

**3. De todas as *Dinâmicas Interculturais Babel* levadas a cabo qual, ou quais a que cada um apreciou mais e porquê?**

FGA1 — Pode repetir se faz favor.

**\*Posso, sim senhora. De todas as *Dinâmicas Interculturais Babel*, quando dizemos “dinâmicas” referimo-nos a atividades relacionadas com o projeto que foram implementadas aqui na escola, qual ou quais é que cada um de vocês apreciou mais e qual a razão por que apreciou aquela dinâmica ou dinâmicas, e pode ter sido mais do que uma atividade, em particular?**

FGA2 — Sim, eu acho que Por exemplo cada um de nós apreciou mais aquela em que estive mais envolvido, não é? eu posso dizer que gostei mais da parte das danças medievais, porque foi onde estivemos mais envolvidos a fundo, eu e os colegas que estivemos envolvidos e porque eu sou uma pessoa que gosto muito, é uma área que eu

gosto muito, é a dança. E quanto mais envolvidos estamos numa coisa, mais vamos gostar dela.

[Longa pausa].

FGA3 — Fizemos pesquisa sobre os castelos e as muralhas.

[Pausa]

FGA1 — Fizemos power-points.

[Longa pausa].

**\*Que tipo de power-points:**

FGA1 — Fizemos sobre a proteção, em várias línguas?

**\* Em que línguas?**

FGA1 — Inglês, francês, espanhol e português.

**\* E porquê em todas essas línguas?**

FGA1 — Porque são as línguas que a gente tem na nossa turma.

**\* E gostaram de fazer essa atividade?**

FGA1 — Sim.

**\* E vocês de que atividade é que gostaram mais?**

FGA1 — Do *Peddy paper*.

**\* E porquê?**

FGA1 — Porque foi muito educativo. [Risos] Aprendi a cumprimentar em espanhol. [Risos]

FGA2 — Alguns elementos da nossa turma participaram no *peddy paper*, mas nós não.

FGA3 — Eu acho que foi bom o convívio que a gente teve entre as equipas e a rivalidade saudável. Sim, foi uma rivalidade saudável.

**\* Qual é a atividade que elegem como atividade mais apreciada?**

FGA1 — O *Peddy paper*.

FGA2 — A Cerimónia de Vassalagem.

FGA3 — Eu acho que foi a mostra das Danças Medievais.

FGA4 — O *Peddy paper*.

**4. Como avaliam o interesse e a importância educativa deste projeto?**

FGA — Acho que já referi muito esse aspeto. Se calhar já fui um bocadinho além de...

**\* E as outras pessoas?**

FGA2 — É assim, eu, por exemplo, se calhar num curso de ciências não tenho as disciplinas que estavam mais envolvidas aqui, ou não tenho tanta carga como eles. Por exemplo história, não tenho, não tenho história. O português, se calhar eles valorizam mais o português do que nós de ciências e acho que nessas medidas acabou por juntar mais todas as áreas desta escola a descobrir um bocadinho mais sobre o nosso passado histórico e acho que isso foi muito positivo.

**\*E a nível das línguas, também foram feitas outras atividades ao longo do ano, que também pertencem a este projeto, e que não têm propriamente a ver com D. Sesnando e quase todos os presentes participaram.**

FGA1 — Sim, no Plurilingue. Acho que o Plurilingue é das atividades que nós, durante o ano letivo, esperamos mais para fazer.

FGA2 — Totalmente. É verdade, é verdade.

FGA1 — Primeiro pela competição saudável, ou não tão saudável, se calhar. Devia ser um bocadinho mais saudável. (riso)

FGA2 — Devia ser mais saudável! (riso)

FGA1 — Eu acho que é muito pela competição. E também pelas provas que nós temos, porque são provas que nos fazem sempre pensar: — Ah e agora o que é que eu posso melhorar mais aqui para ganhar mais uns pontinhos, ou no teatro, ou assim, ou mesmo os temas quando nós sabemos os temas vamos pesquisar. Não nos guiarmos muito pela Internet, nós tentamos utilizar os dicionários *on line*, mesmo de fontes que sabemos que são seguras, ou da biblioteca e também procuramos tentar falar com as pessoas que percebem da língua e que falam a língua, para nos ajudarem a melhor a nossa dicção e coisas assim para a prova de dramatização, ou porque podem fazer uma pergunta sobre isto, ou uma pergunta sobre aquilo [riso]. Eu acho que o Plurilingue é das atividades que nos leva a mexer mais.

FGA3 — Dinamiza a escola e cativa os alunos

FGA2 — É o mais dinâmico.

FGA1 — E o convívio com as outras escolas.

FGA2 — Também!

FGA3 — Também!

FGA1 — Na parte do convívio com as outras escolas, acho que a competição fica assim um bocadinho mais, mais acesa.

FGA3 — Eleva! [Risos]

FGA1 — Estamos a defender o nosso território.

FGA4 — A nossa equipa ganhou na eliminatória a nível de escola.

FGA3 — Também temos de realçar o apoio, porque as turmas precisam de claques e acho que sem esse apoio de fora, não era feito da mesma forma, para lhes dar ânimo.

[Pausa]: Entra a menina do 6.º ano D, acompanhada pela mãe.

FGA1 — Para nós que estamos lá, é melhor vermos a nossa turma, ou não só a nossa turma, nos momentos em que ou acertamos as perguntas, ou estamos a ir melhor, ou mesmo quando já estamos a ir pior e pensamos: — Bem, se calhar não está a correr muito bem!

Quando nós vemos os nossos colegas a apoiarem-nos, é muito melhor.

FGA3 — Sim, os nossos amigos. Para não perdermos o ânimo.

FGA2 — Claro! Exato!

##### **5. Consideram que o projeto contribuiu para um maior conhecimento da existência de diferentes países e culturas? Se sim, qual/quais país(es) e cultura(s).**

FGA1 — O plurilingue, sim. A figura histórica, não. É só Portugal, só Portugal, eu acho.

FGA3 — A figura histórica... aquela parte da junção dos cristãos com os muçulmanos.

FGA1 — Só envolve duas culturas, não envolve países e línguas diferentes, como o concurso plurilingue.

##### **\* Não há nada que se recordem da influência dos árabes, nada que tenham deixado em Portugal?**

FGA1 — As palavras.

\* Sabes como se chamam essas palavras que os árabes cá deixaram?

FGA1 — Acho que me recordo de num ensaio que eu assisti. Lembro-me de ouvir falar do “azeite” e da “azeitona” e da influência do árabe, por exemplo as palavras começadas por “al” e pouco mais. [Riso] Foram as únicas que me ficaram na memória.

\* A vossa colega recorda-se de alguns arabismos.

[Silêncio].

**\*És capaz de explicar porque te recordas do ensaio e só podes referir o ensaio?**

FGA1 — Porque estive presente. Eles ensaiaram um concílio [pausa] para destacarem as suas falas, para eles próprios também se destacarem no dia da Feira, para terem uma boa prestação e para que tudo corresse bem. A mesma turma estava envolvida em várias atividades.

**6. Consideram que o projeto contribuiu para um maior conhecimento das línguas estrangeiras? Se sim, qual/quais são essa(s) língua(s)?**

FGA1 — Sim.

FGA2 — Sim, de todas as línguas.

FGA3 — Para mim é o italiano, sem dúvida! O italiano é a única língua que não temos cá na escola e, para mim, também foi a língua que despertou mais a minha atenção, porque eu gosto muito de falar e de a ouvir falar e acho que nos leva a pesquisar para além do que temos na nossa escola e acho que isso acaba por ser muito bom para nós, para nos enriquecermos a nós próprios. O italiano aparece sempre, até porque eu gosto muito do italiano e até para enriquecermos mais a nossa prova de dramatização, acabamos por distribuir sempre as línguas todas. O italiano está sempre presente.

[Longa pausa]

**\* Em que medida?**

FGA3 — Acho que não só na pesquisa, como nós próprios, (vou voltar a falar do Plurilingue novamente), mas, de ano para ano, nós vamos à procura de melhorar aquela língua, e melhorar de uma maneira a conseguirmos fazer provas melhores e isso não só com o italiano, mas com o espanhol, o francês, o inglês, e eu acho que isso leva-nos, a nós alunos, a consultarmos os nossos professores e consultarmos para além dos professores, para nos enriquecermos a nós próprios.

FGA 3 — São já as línguas base, que nos são oferecidas na escola, mas que mesmo assim não deixam de ter o seu valor. Nós adquirimo-las na escola, e podemos esquecer para além disso, mas temos que nos lembrar que são sempre precisas para o nosso futuro. Nós não sabemos se eventualmente emigramos e se vamos precisar delas para onde quer que a gente vá e mesmo cá, o nosso país, [Riso] tem um ótimo turismo, e nós para comunicar também, quem vem para dentro ter connosco, também precisamos de comunicar com eles, logo é sempre muito bom termos essa capacidade e saber o básico. Temos de nos saber desenrascar que é mesmo assim, no bom português. [Riso]

As línguas fazem falta, cada vez mais!

FGA4 — Nós preenchemos os questionários sobre as culturas que havia e as que nós conhecíamos e com a ajuda da nossa professora que sabe falar inglês e alemão, tivemos curiosidade em procurar algumas palavras para fazermos os nossos guiões plurilingues, nas aulas de expressão dramática.

FGA5 — Foi muito importante porque ficámos a conhecer o espanhol. Nós não sabíamos o espanhol.

\* De todas as línguas com que têm convivido, no Dia das Línguas, no Concurso, na Feira Medieval acham que todas essas línguas estão interligadas e que há traços comuns, ou que não, que estão desgarradas e que não têm nada a ver umas com as outras...

FGA1 — Há muitas bases que são idênticas. Por exemplo, podemos não saber falar nada de francês, mas se chegarmos ao pé de um francês e dissermos que sim, ou que não, ele vai entender.

\* Notam que há, ou não palavras semelhantes?

FGA3 — Depende de que língua estivermos a comparar. Por exemplo se nós formos comparar o português com o italiano, muitas palavras são muito parecidas e eu acho que daí a facilidade de um português conseguir chegar ao italiano, ou de um italiano conseguir



chegar ao português, porque são as duas muito agarradas ao latim, também, o mesmo tronco.

FGA2 — O espanhol, por exemplo.

FGA3 — Exato.

FGA1-Também estamos aqui ao lado e há muitas palavras que deu para trocar, “trocamos por miúdos”.

FGA3 — O que eu sinto e que eu acho que se nota muito na juventude dos dias de hoje e na sociedade, é como os meus colegas referem, nós gostamos sempre de ir além e de conhecer outras línguas, mas a base que nós queremos e adquirimos sempre e que fica é o inglês, porque é o que pelo mundo fora se fala, é a língua mais comum e a mais estudada. É o inglês, que desde pequeninos aprendemos, e que ao longo dos anos fica presente na nossa vida.

**\* Sabem que hoje em dia, também há uma outra língua também está em vias de ascensão?**

FGA1 — É o mandarim. Essa já não temos a vantagem de ser parecida com a nossa. Cada vez mais todos os produtos que nós consumimos veem de países onde a língua, pode não ser o mandarim, mas é muito parecida.

## **7. Que observações têm a fazer acerca do projeto, em termos da vossa formação ao longo da vida, ou da vossa formação para o mercado de trabalho?**

FGA1 — A escola é a nossa rampa de lançamento para o futuro, é aqui que começa. Então aprendemos várias línguas e este projeto ajuda a queremos conhecer mais sobre elas, nomeadamente as línguas que nós não aprendemos cá, despertam mais interesse, como é óbvio, e vamos estudando ao longo dos anos, por exemplo o até ao 9.º ano há o espanhol e depois podemos optar ou ter, ou não ter e isso vai-nos ajudar no futuro, porque podemos ter um emprego em que seja preciso comunicar com outras pessoas, que vêm de fora para dentro [interrupção].

FGA2 — Ou de dentro para fora...

FGA1 — Exato, devido ao turismo, como ela referiu e cada vez há mais pessoas a vir cá e outras a ir e isso desenvolve com que queiramos ter mais conhecimento sobre as línguas para saber mais sobre os outros e falar com eles.

FGA3 — O projeto desperta interesse por outras línguas.

FGA2 — Sim.

FGA3 — Completamente, para um emprego no estrangeiro. A crise aumenta. A nossa necessidade...

FGA4 — De procurar além do que não temos cá dentro. Cada vez mais, nós quando vamos seguir um curso, já não pensamos:

— Eu vou gostar? Quanto é que eu vou poder ganhar?

Já é mais:

- Será que eu vou poder fazer isto cá?

E com este nosso despertar para mais línguas, é como se nós começássemos também aos poucos e poucos a abrir portas para podermos ir fazer de facto o que nós gostamos, não é cá, mas é noutro país e já não temos aquela barreira que é a língua.

**\*Bom, dou por terminada a entrevista. Eu agradeço imenso a vossa participação.**

Espero que não tenham dado o tempo por perdido, ficaria triste. Espero que levem convosco algo de útil e que o concurso plurilingue, os mini-lotos e os *peddy papers* continuem, para que o contacto com as línguas seja sempre uma constante. Até porque se há aqui meninos que ainda continuam a aprender línguas, os alunos desta turma que têm três línguas no seu plano de estudos, os desta que têm duas línguas, ou vocês que têm

uma apenas, porque já estão no ensino secundário, mas, por via de todas estas atividades, vão conseguindo contactar com as línguas.  
FGA1 — Obrigada nós também pela oportunidade.

Fim!

## Anexo 11

### Guião do *Focus group* aos coordenadores, à professora titular de turma, à representante dos pais e encarregados de educação

À semelhança dos participantes no *Focus group* aos alunos, realizado após a implementação das dinâmicas, em que participaram alunos que estiveram diretamente envolvidos em uma ou mais dinâmicas, neste *Focus group*, participaram coordenadores de áreas disciplinares de Francês, Inglês, Espanhol e História, duas coordenadoras: uma do Departamento de Línguas e a outra Coordenadora da Biblioteca, a Professora titular de uma turma do 1.º ciclo e a Representante dos Pais e Encarregados de Educação. Os oito participantes estiveram envolvidos em uma ou mais dinâmicas levadas a cabo no agrupamento de escolas.

#### Transcrição do *Focus Group*

#### 1. Quais eram as suas expectativas em relação ao projeto: Dinâmicas Interculturais Babel no início do ano?

**FGP1** — Eu tinha algumas expectativas, porque já tinha estado envolvida contigo em outras iniciativas interculturais e também estava bastante interessada no tema, tínhamos feito a formação e achava que podia ser interessante, o alargamento sobretudo aos conteúdos históricos, porque quando nós trabalhamos nos anos anteriores foi essencialmente ao nível da língua estrangeira e também abordámos a questão cultural na formação, mas não tínhamos ainda implementado na escola e foi esse aspeto novo que me criou maior expectativa.

**FGP2** — No seguimento do que a colega disse, também estava com grandes expectativas, atendendo ao histórico trabalho que tem sido feito nesta área. Pronto penso que a Margarida consegue sempre interagir com os alunos, consegue mobilizar recursos internos e externos, portanto é muito importante, que a escola se abra cada vez mais à comunidade e portanto estes projetos são sempre projetos que não vivem só dos recursos que temos e pronto, penso que estas dinâmicas mostraram isso, mostraram que é possível contar com a colaboração dos encarregados de educação, quer de outras escolas, quer de pais inclusive, a comunidade, e em termos de autarquia, tem tido sempre o apoio. Em termos de visibilidade, penso que este ano se conseguiu uma maior visibilidade nas atividades que foram programadas, nomeadamente nesta, na Feira Medieval, penso que houve alguma projeção, que às vezes é difícil também de conseguir.

**FGP3** — Eu acho que a minha expectativa foi mais uma forma de aprofundar determinadas ações que já tínhamos promovido, embora haja aqui ideias novas, mas também há ideias antigas que já tinham sido começadas, esboçadas e a ideia é torná-las cada vez melhor e, se calhar, alargá-las a toda a escola, não é?

**FGP4** — Dinâmicas pressupõe dinamismo, no seguimento daquilo que a colega disse, de atividades que já tínhamos desenvolvido em anos anteriores. Atividades interculturais e dinâmicas e que implicaram a participação da comunidade escolar e educativa, o que acabou por acontecer

**FGP5** — As minhas expectativas inicialmente eram umas, porque inicialmente pensou-se em algumas atividades, que seriam direcionadas para determinadas turmas. Depois, quando soubemos da distribuição de serviço, as coisas tiveram que ser redirecionadas um bocadinho, mas isso também se chama dinamismo, não é, que é esta capacidade que temos de dar a volta aos planos e reformular as coisas que têm de ser reformuladas. As expectativas eram bastante positivas, com o decorrer do ano letivo, foram surgindo algumas dificuldades, que penso depois falaremos sobre isso, falaremos sobre isso, na altura, na altura certa. As expectativas eram boas assim como adiantando-me assim um bocadinho, penso que também não foram defraudadas com estas reformulações todas, antes pelo contrário fizeram-se coisas que, à partida não estávamos à espera de fazer, mas isso é assim mesmo, penso que tem imensa piada e imenso gozo. Neste tipo de coisas as expectativas penso que são sempre muito boas, muito positivas. Às vezes o que custa mesmo é refrear as expectativas e não colocar a fasquia alto de mais, para não termos assim uma decepção muito grande, mas isso...

**FGP6** — Eu, ao nível do Concurso Plurilingue, eu tinha essa expectativa. Quer dizer nunca tinha enquadrado, eu percebia quem liderava, não percebi é que estava inserido num trabalho específico que é a tese de doutoramento. Pensei que era uma iniciativa da escola, porque já houve o quê? Quatro edições. Eu participei nas quatro e eu este ano Eu participei nas quatro e eu este ano estava a contar com ela. A partir do momento em que começaram a aparecer outras as escolas as expectativas aumentam, aumentam e depois é o orgulho, e eu como representante dos pais senti esse orgulho pela forma como a escola organiza e tão bem e de ano para ano notou-se as melhorias e portanto, claro que as expectativas crescem nesse sentido. E ser uma escola de Coimbra, ser uma escola de Condeixa, e porque nós temos muito mau hábito de achar que os outros é que são sempre melhores do que nós e de facto isso reforça que não, que estão tão bons, ou melhores do que os outros e a este nível, sim. Relativamente às restantes atividades que o nosso agrupamento desenvolve (pausa), o nosso agrupamento tem muitas atividades, tem é uma baixa participação. Não sei se é comum, se calhar é, às restantes escolas, independentemente de ser cidade, ou de serem meios mais rurais, claro que a massa crítica define a participação, mas (pausa), tem a ver com o interesse da vida, das pessoas pela vida e a forma como priorizam e acho que a educação dos filhos é muito pouco priorizada hoje em dia, e ir à escola, estar nas atividades e incentivar os filhos a participarem nelas, porque a maior parte dos miúdos nem sequer fala nelas. Por exemplo, eu sou uma consultora da página, assídua. Acredito que muita gente não o faça, mas eu gosto muito. A nossa página está lindíssima, está com muita criatividade, está apelativa, e retrata aquilo que se vai fazendo, portanto, cada ano letivo que se começa espera-se sempre mais.

## **2. O que pensa do trabalho colaborativo e interdisciplinar realizado?**

**FGP3** — Eu acho que passou muito pelo trabalho dos professores, em tentar motivar os alunos, em motivá-los, arranjar materiais, incentivá-los a fazer, acho que passou muito por aí e incentivá-los a fazer para ter resultados que se possam apresentar. No meu caso trabalhei mais com as colegas de outras duas línguas e acho que houve uma certa articulação entre nós tentámos pelo menos, tivemos de reformular, mas foi interessante, saímos do âmbito restrito da nossa disciplina.

**FGP6** — Ah, sim isso achei interessantíssimo também, porque pela primeira vez puseram-me a falar espanhol, andei a pesquisar história [pausa], moeda, eu nem sequer sabia que

havia aquela moeda, achava que aquela moeda era de outro país qualquer e foi fantástico perceber que nós temos muito para partilhar e [pausa] que na minha disciplina, entram as outras disciplinas, sobretudo a história, e este ano eu verifiquei isso, e entram pela porta

grande, não é forçado, nem nada, e então achei fantástico isso, e achei mais fantástico ainda ver o envolvimento dos alunos e a vontade que eles tinham de trabalhar, não sei se pelo nível etário, mais avançado, mas o que é certo é que eles se envolveram e gostaram do que fizeram, sobretudo isso, eu achei fantástico.

**FGP8** — Eu comecei por desenvolver o projeto com a turma, eles estão habituados a trabalhar em Google Docs, cada um vai partilhando a sua pasta, eles estão habituados a partilhar fotografias, também temos um grupo no Flickr, ou então enviam para o meu mail, e eu vou gerindo, vou fazendo pastas com materiais que eles me vão enviando e foi muito interessante depois também partilhar materiais com colegas de outras línguas, investigar, procurar informação sobre a figura histórica sobre aquele período da história, inclusivamente o facto de os nossos alunos terem ido ao castelo de Pombal, ao castelo de Montemor, de Penela, à Figueira da Foz, com os pais tirar fotografias, para depois partilhar, também esse aspeto também achei extremamente interessante. É fotografia, mas é fotografia e eles foram aos locais com os encarregados de educação, procurar esse registo. Pouca informação em termos de história, é certo, mas colaborámos com a partilha de materiais.

### **3. Como avalia a reação da comunidade educativa:**

#### **3.1 alunos**

**FGP3** — Eu acho que para os alunos é uma forma também de eles se aperceberem que as disciplinas não são estanques, têm ligação umas com as outras e se eles quiserem explorar depois essa ligação poderão fazê-lo, isto foi um início. Podem depois fazê-lo com outros temas, com outras coisas.

**FGP8** — Eu fiz isso com as Ciências, fiz com a Físico-Química, este ano também. É bom que eles percebam isso com o inglês que é língua franca e que se habituem a usar o inglês em todas as áreas disciplinares, que é o que preconizado a nível mundial.

**FGP4** — Vai ao encontro da transversalidade, que existe também nos programas.

**FGP1** — É muito difícil de concretizar. Mais por culpa do corpo docente, do que dos alunos. Cada um vive muito enfiado na sua quinta...

**FGP4** — Este projeto acaba por ir ao encontro exatamente disso.

**FGA2** — Eu acho que o trabalho colaborativo tem vários patamares e acho que nós estamos mesmo no patamar de início e não há muita tradição e cada vez se nota mais que as pessoas não estão muito disponíveis para partilhar, para trabalhar em equipa e em grupo. Eu como estou com a função da biblioteca tenho sempre essa perspetiva de tentar abarcar as várias áreas e tentar articulá-las, no âmbito do trabalho que desenvolvo na biblioteca. Não sei se é por falta de tempo mesmo, o medo que nós temos, temos de cumprir os conteúdos curriculares e este tipo de trabalho exige sempre muito mais para além disso e acaba por interferir sempre em termos de número de aulas, porque os alunos têm também muito por hábito trabalhar só em contexto curricular. Tudo o que vai para além do seu conteúdo curricular, tudo o que vai para além das horas do seu horário, não é considerado, para o aluno, trabalho letivo.

**FGP8** — Esse é um dos grandes problemas. Eu já não consigo trabalhar de outra maneira, sem ser em trabalho colaborativo. Estou tão habituada a trabalhar assim a nível internacional, com colegas de outros países, só assim é que é possível, não é? Uma preenche de um lado, a outra preenche do outro, a qualquer hora do dia, ou da noite, onde

quer que estejamos. Eu estou habituada a trabalhar assim, já não consigo imaginar de outra forma e desde o sétimo ano que procuro inculir isso nos alunos, pelo menos na minha direção de turma, tentar desenvolver outro tipo de trabalho com eles. Depois sentimos é outro tipo de limitações, e de contratempos, não é?

**FGP4** — Mas esse trabalho colaborativo nós fazemos na própria disciplina, não é? Entre os membros, entre os professores da mesma disciplina, nós fazemos esse trabalho colaborativo. Não há é tanto esse trabalho colaborativo nas diversas disciplinas.

**FGP2** — Exato!

**FGP4** — Na escola, na minha opinião, não sei se concordam comigo há uma grande colaboração entre nós, entre os membros da própria disciplina. Agora este projeto teve exatamente essa colaboração ao nível das diferentes disciplinas e demonstrou que é possível concretizar isso. [sobreposição de vozes]

**FGP9** — Exatamente! Aliás foi uma das coisas que me despertou mais interesse, porque eu venho de outros lugares, não é? E o vosso agrupamento funciona muito bem nisso. Nem dentro da disciplina acontece noutros agrupamentos. Portanto acho que este projeto faz com que seja possível entre nós e também faz com que os alunos estejam despertados para isso.

**FGP4** — E entre as colegas das diferentes disciplinas.

**FGP9** — Exatamente! Entre os colegas das diferentes disciplinas também.

**FGP4** — Eu acho que as atividades da biblioteca são sempre interessantes, aliás uma turma do nono ano participou naquela atividade dos *Lusíadas*, do episódio do Adamastor, foi muito interessante, mas, às vezes, a dificuldade que eu sinto, não sei se os colegas partilham desta mesma opinião, é não aderir às vezes tanto, porque temos o programa a cumprir e difícil depois...

**FGP7** — Mas o curioso é que essa atividade, bem como esta de que estamos a falar relativamente à figura histórica e à feira, alargar-lhes os horizontes, quer eles queiram, quer não.

**FGP4** — Ah, sim! Sem dúvida.

**FGP7** — Porque relativamente a esse episódio do tapete contador de histórias, eu verifiquei que alguns estavam à parte a ouvir, não estavam envolvidos, não pertenciam à turma, estavam na biblioteca porque sim e lembravam-se de algumas partes do episódio, porque estiveram a ouvir a história. Portanto aquilo acaba por ficar e se calhar até é uma forma muito boa de absorver informação.

**FGP4** — Exato! Tudo o que é fora do contexto AULA...

**FGP8** — Exatamente! Tudo o que eles vivenciam, memorizam.

**FGP7** — Exatamente.

**FGP4** — É mais interessante e motiva mais, por isso memorizam mais facilmente, porque é mais motivador.

**FGP8** — Um dos argumentos que eu já apresentei à minha direção de turma é precisamente: — Vocês estão aqui sentados, em contexto de sala de aula, e fixam a matéria, coladinha com cuspo, para os testes, para o ano já não se lembram, o professor nem deu esta matéria, enquanto que vocês numa situação de atividade, dentro, ou fora da aula de aula, depende do trabalho que nós lhes apresentarmos, portanto da tarefa que nós lhes apresentarmos, torna-se memorável, portanto eles fixam muito mais.

Eu recordo-me como aluna das visitas de estudo que fiz, mas também me lembro das secas que apanhei nas aulas, independentemente da disciplina, não é? Mas a questão é que nós guardamos e prezamos as memórias positivas, as boas experiências e, neste caso concreto deste projeto, eles também, seguramente, memorizar.

**FGP4** — Exato, o contexto histórico que foi apresentado, a figura que foi apresentada, eles vão memorizar, certamente, não se vão esquecer. Se calhar se fosse dado na sala de aula, seria um assunto que eles não recordariam mais, talvez, um dia mais tarde, não sei!

**FGP7** — Vendo do outro lado, eu também aprendi muitas coisas com os alunos... Aquela linguagem da página de facebook [risos], escrever com abreviaturas e mais não sei o quê. Eu aprendi coisas giríssimas!

**FGP 8** — Não são só os alunos que são “Life long learners”.

### **3. Como avalia a reação da comunidade educativa:**

#### **3.2. professores e pais e encarregados de educação ao projeto**

[Pausa]

**FGP7** — Eu posso dizer aquilo que eu acho, que eu senti, sobretudo nesta reta final, esta feira, a feira medieval, acho que foi um marco, tornou-se um marco. Há muita gente a falar da feira medieval, e os meninos envolveram-se de tal maneira, eu adorei ouvi-los na sala dos professores a fazerem-nos o convite. Falaram tão bem a convidar-nos. Eu adorei, porque lá está, viu-se o envolvimento, viu-se que trataram o assunto com muito cuidado, [pausa] com carinho, era como se fosse deles. Aquilo era a criança deles, o bebé deles e então para os meninos foi fantástico. Para os professores, então viu-se o envolvimento, tantos que lá estiveram a vender, vestiram-se a rigor, acho que melhor do que aquilo que se viu, não há palavras para avaliar isso.

**FGP4** — Houve a colaboração da Câmara, portanto a comunidade educativa esteve envolvida, vieram os pequeninos.

**FGP10** — Os meus nunca mais vão esquecer a figura histórica local, nunca mais na vida. [risos] Eu não estava bem ao corrente deste projeto, soube só na reunião dos professores que havia a possibilidade de escrever uma história sobre a figura histórica, que eu nunca tinha ouvido falar, nunca na minha vida, e [pausa] eu aceitei, porque sou a única do concelho que tem só uma turma do 3.º ano, isto é, todas as outras têm 1.ºe 3.º; 2.ºe 4.ºe também foi boa ideia ser para o 3.º ano, porque se fosse o 4.ºseria quase impossível, porque causa dos exames. E tudo começou com uma ida à escola, tenho muita pena já não me lembro de quem foi, alguém foi à EB 1/2 mostrar muralhas em 3 dimensões...

**FGP2** — Deve ter sido talvez da *Agência de Muralhas e Castelos*.

**FGP10** — Tudo começou por aí e claro para estas crianças inventar uma aventura não custa muito, custa, às vezes, é refreá-los e dirigi-los [risos] Tive muita ajuda da [pausa] bibliotecária, da Biblioteca Municipal também e depois não foi nada difícil, foi aguentá-los

na sala de aula, porque todos queriam dar ideias, porque a aventura não deveria ser assim, devia ser assado e porque ele não devia ser assim e não devia ter ido por ali. A dificuldade foi depois levá-los por uma linha mais ao menos, mais ao menos, porque eu também não sabia nada sobre a figura histórica, enfim a história foi feita e eu pensava que ficava por ali, até que um dia surgiu esse convite para ir lá acima. Outra história, mas essa aí, já foi assim: — O que é que vamos vestir? Um quer uma espada, outro quer um martelo, outro quer um escudo, outro quer não sei o quê. Mais uma vez a ajuda da Ângela e de alguns encarregados de educação. Também tenho a dizer que a história foi um trabalho de casa para o fim de semana. Eu contei-lhes a história, por alto, sobre a figura histórica local e eles deveriam recontá-la lá em casa e pedir ideias para essa tal aventura. A parte de um tesouro por baixo do rio, foi de uma aluna, da Sara, e foi ideia de lá de casa, portanto isto foi falado lá em casa. Não acredito que tivesse sido em todas as casas, mas nalgumas. E, e depois esta última parte, ensaiámos para fazer a batalha. Só que depois quando chegaram lá no autocarro, viram tanta gente....Tiveram medo.

**FGP4** — Mas correu muito bem!

**FGP10** — Ah! mas ficaram com muito medo.

Sobreposição de vozes

**FGP4** e **FGP7** (em simultâneo) — Correu muito bem!

**FGP7** — Fan-tás-tico! (risos)

**FGP10** — Mas pronto foi uma experiência fantástica para mim, para eles. Nunca mais vão esquecer a figura histórica. Aliás, está tudo guardadinho na biblioteca. [risos] para outro episódio e acho que esta, esta maneira de trabalhar com a vossa escola, com a nossa escola, a EB1/2 e as outras escolinhas, infelizmente nem sempre é possível trabalhar por causa dos transportes e outras coisas, mas acho que abre os horizontes aos miúdos e aos professores, e depois também tenho o contacto convosco e os outros professores não têm e é pena. É verdade que eu sou facilmente de contactar [risos]. Eu adiro muito facilmente a estas coisas, porque gosto, porque parto do princípio, como alguém disse há bocadinho, que quando eles fazem uma coisa, motivados, fica. Podemos explicar-lhes trinta e seis coisas, enquanto eles não fizerem, é, portanto, melhor passar para a prática. Isto também foi bom, porque acho que eles devem conhecer a vila, e não conhecem [pausa]. No terceiro ano, ainda não damos História de Portugal, é tudo assim muito por alto, no quarto ano, é que já damos História. Tínhamos uma visita programada, para fazer aquela *Viagem no Tempo*, já ficou para o ano, porque são muitas atividades...a Câmara, a Biblioteca, a CPCJ, há muita coisa no terceiro período e já não há hipótese de fazer tudo. Mas acho que estas atividades mostram-lhes a importância da terra, que eles têm que aprender a gostar. O castelo para eles é um monte de pedras que está ali e eles têm que aprender que há algo por trás.

**FGP2** — Dá-lhes identidade! Estas atividades acabam por lhes dar identidade.

**FGP10** — Se não conhecerem, não preservam. Se não conhecerem, se não derem importância, se não gostarem, aquilo não vale nada, é um monte de pedra que está por ali. E acho que é de pequeninos que se deve começar. Infelizmente não tenho uma varinha mágica para os levar para onde eu quero, mas tento.

**FGP2** — E às vezes também procuramos ir para fora quando às vezes cá dentro acabamos por ter recursos, que eles acabam por não explorar, porque são muito próximo deles e eles não valorizam. É importante dar-lhes a conhecer.



**FGP10** — Para mim foi uma experiência extraordinária!

**FGP2** — O texto tinha de sair do papel, Maria. Não podia ficar circunscrito ao papel.

**FGP7** — Mas reparem aquilo que eu notei, para além do envolvimento de alunos e professores, desta vez eu não sei se calhar estou a cometer algum erro grave, mas vi funcionários, até da secretaria envolvidos na atividade.

**FGP4** — Presentes.

**FGP7** — Presentes, a trabalhar.

**FGP8** — Não estás a cometer erro nenhum, houve envolvimento de funcionários e até de avós que fizeram os fatos para os netos.

**4. Empregabilidade (entrada no mercado de trabalho/formação ao longo da vida): Que observações tem a fazer acerca do projeto, em termos da formação dos alunos? E da restante comunidade?** (impacto do projeto na comunidade).

**FGP4** — O enriquecimento cultural dos alunos, para a formação integral.

**FGP8** — Essa é uma das competências do século XXI, da educação a nível internacional.

**FGP4** — Exatamente!

**FGP7** — E não só. Eu penso que o comprometimento, a responsabilização, também os forma. Eles terem um compromisso e levá-lo até ao fim, não desistirem a meio, é muito bom e forma-os para o futuro, portanto não só aquilo que tu acabaste de dizer que é fundamental, a questão cultural, também como cidadãos, saberem abraçar um projeto e levá-lo e lutar por ele.

**FGP10** — E quando encontram um obstáculo, saber ultrapassá-lo.

**FGP7** — Saber ultrapassá-lo, exatamente.

**FGP3** — Eu acho que é sobretudo mostrar-lhe também que a formação não passa só por saber académico, dado na aula, aprendido e reproduzido. Não é? Não é só isso. Crescer não é só isso! Este projeto também pode ser uma forma de eles descobrirem outros interesses.

**FGP3** — Exatamente!

**FGP8** — E aprenderem a trabalhar colaborativamente, de comunicarem, não é? Espírito crítico, espírito criativo, tudo isso eles desenvolvem com este tipo de projetos.

**FGP3** — Há uma premissa importante é eles querem envolver-se. Isso, isso é fundamental. Mas também lhes ensina que, mais tarde, quando forem adultos, também se não se envolverem, não fazem nada.

**FGP4** — É um compromisso.

**FGP7** — A responsabilização.

**FGP6** — No Plurilingue notou-se muito isso. Eles anteciparem as situações, o preparem. Quem preparou, notou-se a diferença. Quem improvisou também se notou. Houve quem desistisse pelo facto de não funcionarem em grupo. Notava-se já as lideranças dentro do grupo. Isso realmente... acho que é muito muito enriquecedor. Fora da sala de aula acho que essas competências são fundamentais.

**FGP4** — Aliás quando concorrem para um determinado emprego, no currículo do aluno, valoriza-se, enfim, a parte académica, mas muito a participação em programas de Erasmus, por exemplo, ou outro tipo de programas. As entidades que oferecem emprego valorizam muito essa parte, a adaptabilidade, a participação em projetos, em organizações de voluntariado, sei que valorizam muito.

**FGP6** — Sim, até em grupos. Se praticaram um desporto, se estiveram envolvidos, sei lá com o escutismo, atividades paralelas que demonstram que não eram jovens escola/casa/casa, não é? Que haja qualquer coisa mais que os forme na sociedade, porque há muitos profissionais recém-formados que nos chegam às empresas e às instituições que não sabem estar.

**FGP4** — E essas instituições valorizam muito esse percurso, não só académico, como também o percurso paralelo que é enriquecedor, na formação da pessoa.

**5. O projeto contribuiu de alguma forma para o seu crescimento profissional? Se sim, de que forma?**

**FGP1** — Sei lá, toda gente aqui confessou que ninguém conhecia a figura histórica.

**FGP8** — Em relação à figura histórica, em relação ao trabalho colaborativo também que desenvolvemos entre nós.

**FGP3** — Sobretudo isso, o trabalhar em conjunto.

**FGP8** — As várias áreas disciplinares.

**FGP6** — Mexe com muita gente.

**FGP3** — Trabalhar em conjunto para mim ainda é o mais importante. Cada um de nós tem o seu quintal, não é? e a sua disciplina é sempre a mais importante das outras todas e aí é uma forma de estarmos todos no mesmo patamar e de ver que, em conjunto, apesar da nossa diversidade, podemos fazer algo juntos.

**FGP4** — E são momentos de convívio entre nós, é importante convivermos, não é?

**FGP3** — Também.

**FGP6** — Deve ser muito gratificante, o resultado final, tendo em conta o contributo que cada área dá, não é? As línguas, a história, acho que esse contributo para vocês, que se nota realmente depois da atividade que estão a dizer, e o concurso, entre outras, a pluridisciplinaridade é isso mesmo. Cada um dá o que sabe e o que tem. Os professores vivem muito focados, aliás não são só os professores, nós estamos assoberbados de

papéis e fazemos tudo menos aquilo para que estamos vocacionados, porque pedem-nos demasiados papéis, demasiadas estatísticas e depois o terreno em conjunto, nós nem nos apercebemos do enriquecimento que isso traz.

**FGP3** — Eu acho que há outra vertente aqui que é, mostramos o nosso trabalho a pessoas que estão ligadas à escola, mas que não estão todos os dias na escola, os pais, por exemplo, mostrar que fazemos outras coisas e que são importantes.

**FGP4** — Humaniza-se um pouco a escola, desta forma também, não?

**FGP3** — Sim, mas o levares para fora da sala de aula, a escola não é só a sala de aula, é mais coisas e levar para fora e mostrar aos pais que se podem fazer outras coisas, que não é só o estar na aula, e que há o resultado desse trabalho e a feira, por exemplo, eu acho que foi das atividades onde mais se viu pais a virem à escola para ver o que os filhos tinham estado a fazer.

**FGP6** — Mas isso vai levar algum tempo, penso eu.

**FGP3** — Ah, sim.

**FGP6** — Porque nós estamos muito padronizados, em relação aos ciclos, ao 3.º ciclo e por aí fora. Esse tipo de atividades não é muito comum. Uma feira, por exemplo, que faziam lá em baixo, de venda dos legumes, a Feira Verde, ainda se percebia. Aí, acho que é muito bom que se insistia, até para os pais também perceberem que a escola está a mudar, a escola está a mudar.

**FGP8** — Os pais também têm de mudar!

**FGP6** — Pois!

**FGP8** — Os pais também têm de mudar!

**FGP6** — Isso há muito tempo!

**FGP4** — Mas também há uma relação mais próxima com o aluno nestas atividades. E, portanto, eu estou a pensar no Clube Art'e Vícios em que eles participaram, bem, os meninos do Art'e Vícios e depois há uma ligação mais forte com esses meninos.

**FGP7** — Há uma ligação forte e não é só isso, há vontade de repetir, de mudar: — Para o ano vamos fazer, em vez de ser assim, vamos fazer com outro tema qualquer... Eu já ando a pensar nisso [risos]

**FGP4** — Outra feira medieval.

**FGP6** — Eu acho que nunca se deve repetir muito, fazer dois anos a mesma coisa.

**FGP7** — Uma feira quinhentista, por exemplo.

**FGP5** — Uma feira à moda antiga.

**FGP4** — Ah, sim, uma feira à moda antiga.  
Sobreposição de vozes

**FGP6** — Mas isso já se faz há muito tempo. Tornou-se banal. No ano passado foi quinhentista, este ano foi romana, de facto, mas tinha o enquadramento dos 500 anos do foral.

**FGP7** — Mas nós não precisamos dos 500 anos de coisa nenhuma! Precisamos é de ... porque eu achei....por exemplo eu não conhecia a figura histórica.

**FGP6** — Tem uma grande ligação aos Templários.

**FGP7** — Por exemplo, eu não conhecia a figura histórica local e fiquei, fiquei a saber, por exemplo, que naquele tempo as cores eram muito reduzidas em número, ou seja, era o castanho, era o cru, eu até achava que podia levar uma saia preta. Ups, não posso, afinal. Aprendi isso também. Aprendi que não havia açúcar. Aprendi tanta coisa! Eu acho que os meninos também aprenderam. Eu achei fantástico, eu quero repetir a dose!

**FGP5** — Eu só quero acrescentar uma coisa que é o seguinte. Eu acho que a profissão que nós temos, não faz muito sentido se isto não for uma reflexão permanente, ou seja, nós temos permanentemente de refletir sobre aquilo que fazemos e o que não fazemos e se há uma coisa que este projeto teve de mérito, estou a falar do projeto na sua globalidade, em primeiro

lugar, juntarmo-nos aqui. Eu nunca saberia do que é que vocês pensariam sobre isto se não estivéssemos todos aqui e se calhar quando sairmos todos daqui, saímos todos se calhar muito mais motivados até para colaborarmos uns com os outros e para trabalharmos uns com os outros, que se calhar quando entrámos, porque apesar de termos colaborado uns com os outros, portanto não colaboramos todos os que aqui estão, uns com os outros e também não sabemos o que é que as pessoas pensam e agora estamos a descobrir e acho que nos falta muito na escola isto, este tipo de reuniões sem ser com alguém a escrever atas [risos], sem ser com aquela obrigatoriedade de ter que lá estar, tem de fazer reuniões e tem de tratar mil e um assuntos a correr e que alguém tem de registar. Este tipo de reuniões fazem-nos falta em que nos possamos reunir todos em conjunto, pensar, refletir, saber o que é que cada um nós pensa, o que é que cada um de nós gostaria de fazer, porque muitas vezes as pessoas têm excelentes ideias, mas nem avançam, porque se calhar acham que não têm apoio e depois há outra coisa que eu também estou a gostar, que é, sempre achei, sempre achei que esta compartimentação em ciclos 1.º, 2.º e 3.º ciclo, sempre foi muito estanque, quer dizer, eu só comecei a conhecer colegas do 1.º ciclo quando isto passou a agrupamento, eu não conhecia colegas do 1.º ciclo, nem do ensino pré-escolar e se há uma coisa pelo menos positiva que os agrupamentos tiveram foi isto, foi a possibilidade de nos conhecermos, começarmos a dizer bom dia ou boa tarde aos outros, e dizer quem é aquela pessoa? É do 1.º ciclo, é do pré-escolar e este trabalho em particular, permitiu, por exemplo, que eu conhecesse melhor a X, porque com todo o respeito, X a, não me leves a mal, eu não sabia quem tu eras, e também acredito que não soubesses quem eu era, agora já sei quem tu és, sei o que pensas, e como trabalhas, e isso acho que é fundamental para futuros trabalhos, como por exemplo no projeto anterior conheci a X,

**FGP2** — Pois eu acho que essa conversa deveria começar nos conselhos de turma. Eu acho que às vezes os planos de atividades dos conselhos de turma são umas mantas de retalho que não levam a nada, ou seja, não levam ao crescimento daquele grupo como grupo e eu que acho que era muito importante que nós nos conselhos de turma não andássemos também ali a fazer registos, porque é que eles têm estas notas, porque é que têm aquelas, eu acho que é importante isso fazer-se, mas eu acho que as turmas não têm

um objetivo comum. As turmas não têm projetos, se calhar algumas vão tendo, uma ou outra terá; uma ou outra diretora de turma tenta inculir-lhes esse espírito de grupo, mas, no global, isso não acontece e eu achava que isso era importante. Até, podem ter projetos conjuntos num mesmo ano de escolaridade, mas as turmas têm de saber que têm um objetivo para atingir, que não é só o objetivo da nota às disciplinas e terem uma média acima da média das outras turmas.

**FGP2** — Mas tu sabes que para os alunos ficarem mais motivados se calhar era importante auscultar os alunos, antes, no sentido de saber que atividades é que gostariam de desenvolver. Portanto, são os professores que propõem esta atividade e aquela e aquela e aquela e a motivação dos miúdos se calhar passaria por aí.

**FGP2** — Eu acho que sim.

**FGP4** — Auscultar primeiro que atividade é que gostariam de fazer e, portanto, depois em conselho de turma chegar a um consenso.  
Sobreposição de vozes

**FGP6** — Mas estão habituados, as atividades são impostas todos os anos.

**FGP2** — Exato, elas partem de nós para eles.

**FGP4** — Mas isso seria interessante.

**FGP7** — Sugerir, dar sugestões, porque neste caso eu quase que apostava que foi uma sugestão que lhes foi dada e eles aceitaram e aderiram e fizeram um belíssimo papel. Por isso, às vezes se lhes perguntares, eles não sabem muito bem o que é que querem fazer.

**FGP4** — Sim, auscultar, mas direcionado, não é? Talvez se sintam mais motivados, digo eu.

**FGP6** — Eu, eu não tem nada a ver, mas ouvi falar o professor que há um bocadinho dizer que conhecia a professora Maria (pausa) Eu assisti aos pedagógicos, eu acho que assisti a noventa e muitos por cento dos pedagógicos, durante doze anos e ouvia-se realmente a questão de, ok, parece qua a culpa dos maus resultados era porque os alunos vinham de trás sempre menos bem preparados e a culpa é sempre dos anteriores, eu acho que há muito trabalho a fazer em sintonia e não sei como, disse e muito bem e com toda a humildade, percebi tudo, não é, o empenho e o nosso agrupamento tem sido diferente em tantas coisas pela positiva (pausa) que realmente conhecer o trabalho, conhecer os colegas, de facto para que, realmente de uns ciclos para os outros, é assim, eu, eu, pessoalmente sou uma defensora e digo aos sete ventos o que é o fantástico Agrupamento de Escolas Babel, até ao terceiro ciclo, que é o que eu conheço. Tem grupos de docentes, incríveis, gente muito competente, gente muito trabalhadora, gente muito empenhada. Há muito trabalho a fazer, como em todo o lado, como é óbvio. Mas realmente esta questão da relação com os vários ciclos, podia trazer mais valias em termos dos resultados. (46.15)

**FGP4** — Mas há, não há já um trabalho de coordenação, que não havia.

**FGP6** — Mas é muito formal, é muito formal.  
Sobreposição de vozes

**FGP2** — É mais curricular.

**FGP4** — Mas já há essa coordenação entre ciclos, não há, que não havia?  
Sobreposição de vozes.

**FGP1** — Sim, mas é para saber as dificuldades que cada um sente.

**FGP3** — Mas as colegas do primeiro ciclo estão recetivas a fazer coisas diferentes, também. Eu lembro-me que as colegas do 1.º ciclo, quando o grupo de francês teve a assistente, fizemos “N” atividades e nunca tivemos problema nenhum. “- Olhe, podemos ir?” “- Olhe, venham!” Não é?

**FGP1** — Mas há umas mais recetivas que outras.

**FGP3** — Sim.  
Sobreposição de vozes

**FGP6** — Mas, por exemplo, na periferia da localidade. Por exemplo se lá em baixo nem toda a gente, por exemplo, é como em Lisboa (pausa) Tudo acontece em Lisboa, não é? Lá está, é a dificuldade de tempo e dos transportes.

**FGP1** — Não, não. Essas deslocações, essas deslocações...os professores vão fazer isso para o bónus, os professores pagam essas deslocações para irem aos sítios.

**FGP6** — Mas ir com a Câmara, com a rede social, porque não? Porque é que a Câmara não leva os professores.

**FGP4** — É sempre difícil a nível de transportes, conseguirmos.

**FGP5** — Eu acho que antes de pôr a logística a funcionar, não vale a pena pôr a logística a funcionar se as pessoas não tiverem vontade. E essas resistências que existem, existem, sim senhora. Existem nos colegas do primeiro ciclo, existem nos colegas do 2.º ciclo, existem nos colegas do 3.º ciclo e do ensino secundário. Isso não é um problema de ciclo, e às vezes, há pessoas que estão um bocadinho acomodadas e desmobilizadas, e às vezes é este tipo de atividades que as sacode um bocadinho e que as faz até acreditar que as faz ficar mais motivadas a fazer coisas diferentes, porque nós somos pressionados semanalmente pelo cumprimento de programas, por tarefas burocráticas... há um bocado estávamos a falar nesta discussão, porque está aqui a colega que foi diretora de turma, não sei se mais alguém foi, pelo menos foi num conselho de turma em que eu estive...nos primeiros conselhos de turma, eu acho, por exemplo, uma coisa, não sei, muito má, estar no início do ano, na primeira reunião, aquela parte do tratamento estatístico dos encarregados de educação (pausa) quantos anos têm de escolaridade, quantos vivem aqui, que idade têm, eu acho que isso é uma informação que se dá, está aqui... no papel, quem quiser, consulte, agora estar a perder tempo numa reunião, fazer aquela caracterização, que eu acho uma coisa... acho que se devia gastar tempo noutras coisas em que não se gastam. Isto pode ser discutível, mas se me perguntarem qual é o grau de instrução dos encarregados de educação do 7.ºX (pausa).

(Risos)

**FGP2** — Já não sabes!

**FGP5** — Sei, obviamente que nalgumas circunstâncias isso é muito importante no rendimento dos alunos. Isso são casos que são individuais, não é a média...  
Sobreposição de vozes

**FGP6** — Serve para avaliar outras situações, não é? não para o rendimento dos alunos.

**FGP5** — Estar a discutir aquilo (pausa), por exemplo, acho que se devia discutir coisas deste género, fazer umas reuniõezinhas deste género de conselho de turma.

**FGP3** — A ideia da X...acho que era interessante, de facto quando pensamos nos conselhos de turma nos planos de atividades. No 8.º ano, trabalhamos no projeto, mas eu senti um bocado a falta de um fio condutor para os orientar todo o ano. Porque se não fosse a professora de francês, de inglês e de espanhol ali a insistir, porque eu acho se existir um fio condutor, se calhar era mais fácil motivá-los também para o trabalho e a ideia de haver um projeto na turma... não que dizer que as pessoas não possam fazer coisas também fora desse projeto... Mas eu acho que isso era interessante.

**FGP2** — É porque, repara, os alunos dividem-se pelos nossos projetos, não é? Os alunos têm de participar no projeto de francês, no de história, no de línguas, acabam por ser eles a encaixarem-se no nosso projeto e não somos nós a dar o nosso contributo para um projeto que é deles, e isso acho que os desmotiva um pouco, porque hoje têm de fazer um trabalho para aquilo... Eu acompanho os trabalhos que são feitos, quer dizer. Por mais que uma pessoa se esforce...ou porque os critérios são diferentes, ou porque não ouviram as orientações que foram dadas e é uma dispersão que não os ajuda a cimentar nada.

**FGP8** — É essa questão e a questão de não termos tempo, não é? Além de não haver essa ligação entre os vários professores, ou entre as várias disciplinas eu, por exemplo, no inglês, com 45 minutos, mais 45 minutos por semana, 90 minutos no total, e como diretora de turma, eu senti dificuldade em gerir tanta coisa. Se eu depois começo a mandar mails aos miúdos e a pedir-lhes que façam coisas em casa. (pausa) Cuidado!

**FGP3** — Mas a gestão do tempo também tem muito a ver com as nossas prioridades e a nossa pré-disposição, porque eu cheguei um dia a uma aula, e eu tencionava dar aula naquele dia, mas os miúdos estavam tão empolgados a fazer um mapa do castelo e tentar a esconder a figura histórica no meio daquela gente toda que lá estava, que aquilo não tinha nada a ver diretamente com o francês. É verdade que o colega me tinha pedido: — Ah, se pudesses deixar um bocadinho... Pronto foi a aula toda e eu não senti que estava a perder a minha aula.

**FGP10** — Claro que não!

**FGP3** — Porque eles estiveram a fazer algo de extremamente positiva, estavam todos entusiasmados, eu também dei sugestões e depois na aula seguinte então trabalhámos.

**FGP5** — Aliás, pelo que me chegou aos ouvidos, tu também colaste.  
(risos)

**FGP3** — Eu escondi a figura histórica.  
(risos)

**FGP10** — Colaste. Tiveste o papel principal.

**FGP8** — Mas isso é uma situação esporádica. Mas de qualquer forma a questão do tempo também é muito importante.

**FGP4** — Exato, até o tempo para reunirmos para trabalhar, nós com os alunos e entre nós.

**FGP8** — Para coordenar, não é?

**FGP4** — É difícil, sempre!

**FGP5** — Pois, mas a questão é que vou ter uma reunião de departamento no dia 7, antecedida de uma reunião da área disciplinar em que me vão passar um papel para nós assinarmos a dizer assim: grau de cumprimento das planificações e nós, nós...

**FGP2** — Nós não cumprimos.

**FGP5** — Nós, no 7.º ano, somos os únicos que vamos dizer que não cumprimos.

**FGP2** — Mas nós também somos os únicos que estamos a dar o 7 ano.

**FGP1** — Mas não são os únicos, há mais disciplinas.

**FGP5** — Não, não. Eu estou a dizer na nossa área disciplinar. Então vocês não cumpriram? Ficaram aonde?

**FGP2** — O que é que andaram a fazer?

**FGP5** — Vamo-nos sujeitar a essa pequenina humilhação.

**FGP2** — É tivemos de fazer um relatório com esse ponto negativo.

**FGP5** — Depois ouvimos, sem crítica nenhuma aos colegas, obviamente, antes pelo contrário. Ah, está tudo cumprido, planificação cumprida, e e eu não consigo cumprir a planificação. E isso não contribui para a minha...  
(risos)

**FGP6** — Mas também se avaliam resultados, ou não?

**FGP2** — Pois também por aí não vamos longe!  
(risos)

**FGP5** O problema é que este há determinado tipo de atividades, como há um bocado se falou se este tipo de atividades vai ser útil ou não para eles. Nós não sabemos... Há coisas que nós não sabemos....  
Sobreposição de vozes

**FGP2** — Não é uma avaliação no imediato, não é?

**FGP5** — Eu, se der a invasão da Península Ibérica pelos muçulmanos, e se fizer um teste uma semana depois, eu sei se aquilo que eu dei na aula eles aprenderam, ou não. Agora, se eu os envolver num determinado projeto que envolve valores, que envolve princípios, que envolve atitudes, que envolve comportamentos, eu não vou medir isso. Isso mostrar-se-á...



**FGP8** -A questão da avaliação...

**FGP7** — Sim, eu posso avaliar, mas repara uma coisa, a questão da responsabilidade, por exemplo, se ele se comprometeu a fazer uma tarefa, se ele se responsabilizou e cumpriu, mas quando é que eu vou verificar isso, eu não vou, isso é algo eu ele vai pôr em prática ao longo da vida dele. Portanto nunca será mensurável, nunca será medido enquanto eu for professor dele. Isso é uma semente que se larga.

**FGP4** — Ficaré nas memórias!

**FGP5** — Pois, mas é uma semente. Este tipo de projetos tem essa grande vantagem, são sementes que se deixam, algumas obviamente não vão vingar, sabemos disso, mas é normal, é isso que acontece quando as lançamos à terra, mas algumas vão lá ficar e vão vingar. (55:36) Isso eu tenho a certeza que vai acontecer.

**FGP8** — Vão ser memoráveis, vão ser memoráveis.

**FGP5** — Vão, vão. Porque nós também temos essas experiências nas nossas memórias, portanto eles também não são diferentes, é uma geração diferente, com gostos e interesses diferentes, mas são diferentes como seres humanos e as coisas vão lá ficar e algumas sementes foram lançadas e tenho imensa pena, mas a nossa vida é assim, é não vemos, muitas vezes, as flores e as árvores que vão nascer dessas flores, mas isso é (pausa) a nossa profissão é assim mesmo, mas fica isso e acho que isso é muito positivo.

**FGP4** — Aliás um dia, hás de encontrar alguém que diz:- Lembrar-se daquela viagem ao estrangeiro? Ou daquele projeto que fizemos na escola?

**FGP2** — Daquele susto.  
(risos)

**FGP4** — Sim. Mas, um dia mais tarde, encontrarás certamente.

**FGP8** — Eu, eu a maior dificuldade que sinto nestes projetos e tu sabes que sou adepta, acérrima de “project base learning”, como é no inglês, é precisamente a dificuldade de gestão do tempo e de gerir as coisas com os alunos e com os colegas. Essencialmente é isso, porque se houvesse uma maior coordenação, com certeza conseguiríamos desenvolver mais e melhores projetos.

**FGP4** — Também acho. Pode ser que abra o apetite.

**FGP2** — Porque é assim, nós acabamos, às vezes, por nem poder rentabilizar o tempo que eles passam na escola. Eu este ano detetei que havia turmas que, por alguma razão, até nem tiveram aula, mas eles não estão recetivos, os alunos, a depois poderem dar continuidade a estes trabalhos nos momentos em que não têm componente letiva. Sobreposição de vozes.

**FGP8** — Nem adiantar trabalhos de casa, nem ir para o computador para fazer um trabalho, para responder a alguma coisa.

**FGP2** — Eu acho que é uma mentalidade que tem de se mudar.

**FGP8** — Se for para jogos ou para ir para o facebook, sim.

**FGP1** — Se for o computador, sim querem.

**FGP8** — Sim querem, mas não para trabalhar!

**FGP6** — Mas eles também dizem muitas vezes, eu vejo, nas férias de verão e eu tenho esse exemplo em casa e não só em casa — Ok vamos fazer o quê? Eles também não conseguem, não estão habituados a pensar. Não os pomos a pensar (pausa) – Eu estou farto de estar no computador (pausa) Então se não for no computador vamos fazer o quê? É certo que nós também não os deixamos ir para determinados sítios, mas eles também cansam, saturam.

E eu percebi, por exemplo, no secundário, com a minha filha, que numa determinada disciplina a professora é que propunha, chegou ao 12.º ano e a professora entendeu que não devia ser ela a propor. A culpa passou a ser da professora porque ela que não os orientava, e eles não conseguiram ver ao contrário. Nós, os pais, numa conversa com a professora, é que percebemos que: — Minha gente foi-vos entregue a vocês a tarefa de começarem a pensar. Agora são vocês é que têm de decidir, agora são vocês que têm de escolher as técnicas, escolher não sei o quê, porque eles não estão habituados.

Nós é que fazemos os planos. Nós é que escolhemos. É preciso dar o programa, é preciso dar o programa.

**FGP2** — Eles não conseguem mobilizar o conhecimento para responder a uma atividade nova. Não conseguem mobilizar. É essa a grande dificuldade deles.

**FGP8** — É. Eu digo muitas vezes à minha direção de turma principalmente: Leiam! Há tantos jogos!

Eu tenho, no blog turma, por exemplo, publicado muitas coisas nesse sentido para eles ocuparem o tempo. No inglês, desculpem outra vez, há o “Summer’s slide” que é um escorrega em linha descendente do verão, porque eles esquecem, esquecem por completo, porque férias é férias. Portanto, não têm de fazer rigorosamente nada a nível cognitivo, a nível intelectual, quando eu acho que não pode ser assim. Não teríamos tanta dificuldade em iniciar um novo ano se o espírito fosse outro. Porque eu aproveito muitas vezes o verão, é certo, para descansar mas para ler, para fazer aquilo que não consigo fazer durante o ano letivo, para ler. Porque se for preciso fazer alguma formação online, também a faço, sem problema, com outra cabeça, com outra disponibilidade, não é? Eles não conseguem ver isso.

**FGP6** — Nós, nós sabemos que resulta da leitura muita coisa boa. Eles, por mais que a gente lhes diga para lerem, porque isso a nível da língua portuguesa (pausa) não entra. Ou há um livro que faz o clique, que faz a magia...

**FGP8** — Pois eles dizem que não gostam de ler. Eu digo, pois porque ainda não descobriste o livro que te vai cativar.

**FGP4** — No final do ano, eu, como professora de português, nós sugerimos – Olha, durante as férias, pelo menos, leiam um livro para apresentar no início do ano.

**FGP8** — No ano passado contactei-te, para publicar no blog turma, precisamente, sugestões de leitura. Lembras-te?

**FGP4** — Exatamente! Leiam um livro para apresentar no início do ano. E alguns da tua direção de turma apresentaram as obras que tinham lido. Foi uma minoria.

**Sobreposição de vozes.**

**FGP6** — Uma das coisas, por acaso, que eu acho muito importante na disciplina de português é ler e apresentar os livros à turma.

**FGP10** — Sim, no ensino secundário faz-se isso.

**FGP6** — Não, não, no terceiro ciclo fez-se isso, bastante. E na altura em que a minha filha estava, fez-se isso bastante. E depois houve uma atividade muito gira que a professora fez que foi, hoje em dia os livros estão muito caros, nem toda a gente consegue comprar, que foi levarem livros e trocarem, então a minha levou um que fez a diferença na vida dela para a leitura. Ele já não, mas ela fez. Sei que houve experiências do género nessa (pausa)

**FGP4** — Sim, mas nós propomos no final do ano que levem um, pelo menos um, já não pedimos muito, no início do ano. Alguns alunos cumprem, outro não.

**FGP8** — E eu inclusivamente sugeri sites de leitura online e fiz download de ebooks, precisamente para eles não estarem a gastar dinheiro, já que eles gostam tanto dos aparelhos móveis, os tablets, o telemóvel, se for um maiorzinho que dê para ter um tamanho de letra decente, dá para eles lerem, aliás, até já lhes falei em áudio-books. Em vez de estarem a ouvir música, ninguém precisa de saber o que é que eles estavam a ouvir, ou no carro, eu até já tenho feito isso com os meus filhos, põem o CD no carro, mas também podem fazer isso com o próprio telemóvel, em português, em francês, ou em inglês.

**FGP2** — Quando nós sugerimos que descarreguem, nós lá na biblioteca, eles dizem – Ah, não isso ocupa muito espaço!

**Sobreposição de vozes.**

**FGP6** — Mas valem sempre as tentativas, porque há de haver aquele momento em que a ficha cai.

(risos)

**FGP8** — sim, sim, vale sempre a pena. A esperança é sempre a última a morrer.

**FGP6** — Nem que seja aos trinta!

**FGP8** — A mãe afinal tinha razão, a professora afinal tinha razão.

Mas também passa um pouco, pelo facto de (pausa) não há muito esse hábito em casa, ler com os filhos e ao museu com os filhos, que se vê no estrangeiro, nomeadamente em França. Quando vamos a um museu há imensas famílias com os pequenitos.

**FGP1** — Mas nós já discutimos sobre isso.

**FGP4** — Sim, sim. É o problema financeiro.

**FGP1** — Em Espanha, em França os museus são grátis. Nós já discutimos isso.

**Sobreposição de vozes.**

**FGP1** — A maior parte dos museus em Inglaterra são gratuitos. Em Londres são gratuitos.

**FGP4** — Sim, Sim, mas era importante!

**FGP1** — E aqui uma família para ir ao museu pagava alguns 100€, nós já discutimos isso. Para ir ao museu uma família pagava uns 100€.  
Sobreposição de vozes.

**FGP6** — Mas é importante que a própria escola organize saídas, viagens, não é?

**FGP2** — Por isso é importante a escola continuar a organizar estas iniciativas. Porque eles, pelo menos, que vão ao museu uma vez por ano.

**FGP1** — E há miúdos que dizem que só foram ao museu, ou ver uma exposição com a escola, de outra maneira não iam.

**FGP8** — E só saem com a escola. Eu tenho adultos que foram ao cinema pela primeira vez, através da escola.

**FGP1** — Vê lá tu!

**FGP8** — Adultos!

**FGP4** — Aqui não sei porque é que não há uma sala de espetáculos? Faz falta!

**FGP6** — Por acaso ainda este fim de semana discutíamos isso.

**FGP4** — Faz falta. Os miúdos até gostariam de ao cinema e não há.

**FGP5** — Os cinemas estão todos a fechar.

#### **6. Qual a pertinência educativa do projeto noutros contextos?**

**FGP6** — Há quem queira continuar.

**FGP8** — Exatamente!

**FGP7** — Há quem queira continuar. Venham mais!

**FGP3** — O projeto não tem limites.

**FGP1 5** — O limite é a imaginação.

Entrevistadora: Alguém pretende acrescentar alguma infirmação?

#### **7. Futuramente participaria de novo num projeto desta índole?**

**FGP3** — Estás a falar do Projeto *Dinâmicas Interculturais Babel*? Há um bocado estavam a dizer fazer para o ano, com outro tema.

**FGP7** — Com outro tema. Diversificar.

**FGP8** — Envolver as línguas, envolver a história, envolver a geografia.  
Sobreposição de vozes.

**FGP6** — Auscultá-los, porque hoje em dia, mesmo nós nas empresas e nas instituições, nós sentimo-nos comprometidos quando nos é pedido a opinião. Ok? Na organização de um serviço eu se perguntar aos trabalhadores e se organizar o serviço em função também

da opinião dos trabalhadores, eles sentem-se comprometidos, a crítica não é feita da mesma forma, é mais construtiva, porque eu também lá estou, eu também dei a minha opinião. Então, o entusiasmo e a motivação é outra.

**FGP3** — Claro!

Sobreposição de vozes.

**FGP7** — E agora que se abriu a porta. Eles, com certeza, que vão ter ideias. Até aqui, não sabem o que é podemos fazer, o que é que vamos fazer. Agora penso que já podem ter uma ideia. E se nós fizéssemos assim?

**FGP2** — Experiência, sim.

**FGP7** — Efetivamente a escola estava não digo a meio gás, mas quase a meio gás, só relativamente à Feira, o resto não, porque o 12.º e o 9.º ano estavam afastados, porque tiveram exames, mas souberam dela, sobretudo os miúdos do 9.º ano não participaram este ano, mas vão querer participar para o ano. Eu tenho essa esperança!

Sobreposição de vozes.

**FGP6** — Ouvindo falar os que lá estiveram. Ok, para o ano eu vou querer lá estar.

**FGP7** — Exato. Eu tenho essa esperança.

**FGP10** — Eu estava a pensar, ou mudar a data para envolver todos os anos letivos.

**FGP7** — Ou mudar a data para envolver todos os anos.

**FGP10** — Eu entro naquilo que entenderem, mas vou ter os exames do 4º ano. Os exames do 4.º ano...

**FGP1** — São em maio. São em maio.

**FGP6** — Mas a partir de maio, são os exames do 9º, do 11.º e do 12º. E se fosse na semana antes da Páscoa, aquela em que se fez o Plurilingue?

Sobreposição de vozes e risos.

**FGP7** — Este ano alargar ainda mais a outras escolas.

**FGP6** — Elas ficaram todas entusiasmadas com a hipótese de irem a outras escolas.

**FGP2** — Eu acho que sim, que os nossos agradeceriam ir a outros locais este ano.

**FGP7** — Eu acho que até se empenhavam ainda mais.

**FGP1** — A escola de Coimbra ofereceu-se para o espaço, mas não para fazer as questões.

**FGP4** — O espaço dessa escola era muito melhor, é extraordinário.

**FGP1** — Tem condições fantásticas!

**FGP7** — Não há aqueles projetos interturmas e interescolas. Então porque não levar o projeto a outras escolas?

**FGP1** — Para o ano teremos outra escola a participar.

**FIM!**