



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**Catarina Sofia
Silva Maia**

**O direito à educação para a diversidade
linguística e cultural**



**Catarina Sofia
Silva Maia**

**O direito à educação para a diversidade
linguística e cultural.**

Um estudo com alunos de etnia cigana nos primeiros anos de escolaridade

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Associada no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedicatória

Aos alunos com quem realizei este estudo, tão diferentes mas tão iguais.

O júri

Presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Susana Marques de Sá
Assistente Convidada da Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico do Porto

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À minha orientadora, Doutora Ana Isabel Andrade, por todo o apoio e acompanhamento, pela sua constante disponibilidade e, principalmente, por toda a força e confiança que sempre me transmitiu.

À professora Aida Figueiredo, por ser uma boa ouvinte e conselheira, pelo companheirismo e, sobretudo, por tudo o que me ensinou.

À professora Gabriela Portugal, pelas interrogações infindáveis que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente.

À educadora Fátima Vieira e à professora Fátima Melo, por tudo o que me ensinaram como ótimas profissionais que são.

Aos alunos com quem realizei o meu estágio, por terem partilhado comigo a sua autenticidade que tanto me fez aprender e crescer como ser humano.

Ao meu pai e à minha irmã, por toda educação que me deram e por terem contribuído para a formação da pessoa que sou hoje.

Às minhas colegas de curso que, de alguma forma, me acompanharam neste percurso académico através de conselhos, sugestões, ideias e, o mais importante, através da sua amizade.

Palavras-chave

Educação para a diversidade, currículo, direitos da criança, direitos linguísticos e culturais, etnia cigana.

Resumo

A universalização do acesso à educação leva ao aumento do conhecimento e do contacto com outras línguas e culturas. Face a esta realidade, o presente trabalho pretende transmitir a necessidade e a importância de uma educação para a diversidade linguística e cultural, através da abordagem aos direitos da criança, aos direitos linguísticos e aos direitos culturais. Para o efeito, foi desenvolvido um projeto de intervenção-investigação, com alunos de etnia cigana que frequentavam os 3.º e 4.º anos de escolaridade de uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, intitulado *Na escola, eu e tu temos direito a ser diferentes*.

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

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

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

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

Keywords

Education for diversity, curriculum, children's rights, language and cultural rights, gipsy ethnicity.

Abstract

The universalization of the access to education leads to the increase of knowledge and contact with other languages and cultures. Due to this reality, this report wants to show the need and the importance of an education for linguistic and cultural diversity, by approaching the children's, linguistics' and cultural's rights. For that, a intervention-investigation project was developed, with Romani ethnicity children who were in the 3rd and 4th grades in a class of Primary School, titles *In school, you and I have the right to be different*.

This project was based on a qualitative investigation-action methodology and the following main investigation question: *How can we educate students for the rights, through awareness to linguistic and cultural diversity?*

Based on this question, the following investigation objectives were created: understand how to promote the inclusion of Romani ethnicity through awareness to linguistic and cultural diversity and through a reflection about rights; contribute for the reflection about the approach to rights in education for the linguistic and cultural diversity; understand how to educate the students for the rights through awareness to linguistic and cultural diversity.

The data that was resulted from the project were collected through participant observation, video recording and the students' individual input. Through a categorical analysis, the results obtained allowed for the conclusion that students showed signs of curiosity, interest and respect for the linguistic and cultural diversity, showing knowledge about the existence of other countries, languages and cultures and mobilizing knowledge of their language to understand others. The students also showed attitudes that translated into respect and value of themselves and the Other, as human beings equal in rights, just like conscience of their culture and rights, knowing how to be in society and respecting the others' cultures.

In summary it is mentioned what this project contributed for the students and how this study contributed for the personal and professional development of the intern teacher.

Palabras clave

Educación para la diversidad, currículum, derechos de los niños, derechos lingüísticos y culturales, etnicidad gitana

Resumen

La universalización del acceso a la educación conduce al aumento del conocimiento y del contacto con otras lenguas y culturas. Ante esta realidad, el presente trabajo pretende transmitir la necesidad y la importancia de una educación para la diversidad lingüística y cultural, a través del enfoque de los derechos de los niños, de los derechos lingüísticos y de los derechos culturales. A este efecto, se desarrolló un proyecto de intervención-investigación, con alumnos de etnia gitana de los 3.º e 4.º años de escolaridad en una clase del 1.º Ciclo de Enseñanza primaria portuguesa, titulado *En escuela, tú y yo tenemos el derecho de ser diferentes*.

Este proyecto se basó en una metodología cualitativa de tipo investigación-acción y tuvo como principal cuestión de investigación: *¿De qué manera podemos educar a los alumnos para sus derechos, a través de la sensibilización hacia la diversidad lingüística y cultural?*

Con base en esta cuestión, se definieron los siguientes objetivos de investigación: comprender como se puede promover la inclusión de la etnia gitana a través de la sensibilización hacia la diversidad lingüística y cultural y de una reflexión sobre los derechos; contribuir para la reflexión sobre el enfoque de los derechos en la educación para la diversidad lingüística y cultural; comprender como se puede educar a los alumnos para los derechos a través de la de la sensibilización hacia la diversidad lingüística y cultural.

Los datos resultantes del proyecto fueron recogidos a través de observación participante, de la grabación de vídeo y de registros individuales de los alumnos. Tras un análisis categorial, los resultados obtenidos permitieron concluir que los alumnos evidenciaron curiosidad, interés y respeto por la diversidad lingüística y cultural, mostrando conocimientos sobre la existencia de otros países, lenguas y culturas, y movilizando conocimientos de su lengua para comprender otras. Los alumnos también presentaron actitudes en las cuales evidenciaron el respeto y el valoración de sí mismos y de los Otros, como seres humanos iguales en derechos, así como conciencia de su cultura y de sus derechos, sabiendo estar en sociedad y respetando a las culturas de los otros.

En conclusión, se refiere cuáles fueron las contribuciones de este proyecto para los alumnos y de qué forma este estudio contribuyó para el desarrollo personal y profesional de la maestra que estaban allí haciendo prácticas.

Índice

Índice de figuras	3
Índice de quadros	5
Índice de anexos	7
Lista de siglas e abreviaturas	9
Introdução	11
Capítulo 1 - Educação para a diversidade linguística e cultural	15
1.1. Papel das línguas e das culturas num currículo diversificado	19
1.2. Abordagens plurais das línguas e das culturas	29
1.3. Sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade	33
Capítulo 2 – Direito à educação e à diferença	37
2.1. Direitos humanos e direitos da criança como princípios fundamentais na educação	41
2.2. Direitos linguísticos e culturais para a construção de uma cultura de paz	47
Capítulo 3 – Etnia cigana como grupo minoritário	51
3.1. Os ciganos e a sua história em Portugal	56
3.2. O contexto escolar e os alunos de etnia cigana	60
Capítulo 4 - Orientações metodológicas e contextualização da investigação	71
4.1. Importância da investigação-ação	74
4.2. Questão e objetivos de investigação	79
4.3. Projeto de investigação-intervenção	80
4.3.1. Caracterização do contexto de intervenção	80
4.3.2. Contextualização curricular da temática	84
4.3.3. Objetivos de intervenção do projeto	87

4.3.4. Organização e descrição das sessões de intervenção	88
4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	96
Capítulo 5 – Análise dos dados e discussão dos resultados	103
5.1. Metodologia de análise dos dados – análise de conteúdo	106
5.1.1. Categorias de análise	107
5.1.2. Análise e interpretação dos resultados	114
5.1.2.1. Competência plurilingue e intercultural	114
5.1.2.2. Competência existencial	131
5.2. Síntese dos resultados obtidos	150
Considerações finais	155
Bibliografia	163
Anexos	175

Índice de figuras

Figura 1 -	Abordagens plurais	30
Figura 2 -	Fases da investigação-ação (cf. Coutinho <i>et al.</i> , 2009)	76
Figura 3 -	Leitura da história	89
Figura 4 -	Tabela com o registo dos alunos	89
Figura 5 -	Mapa-mundo	90
Figura 6 -	<i>Cartoons</i> preenchidos	91
Figura 7 -	Cartaz com o esboço do país <i>Direitândia</i>	92
Figura 8 -	Tabela preenchida pelos alunos	94
Figura 9 -	Palavras registadas pelos alunos	95
Figura 10 -	Momento final da apresentação dos alunos	96
Figura 11 -	Cartolina com registos dos alunos – existência de outros países	116
Figura 12 -	Registos dos alunos de um direito escrito em diferentes línguas – existência de outras línguas e culturas	119
Figuras 13 e 14 -	Desenhos dos alunos – existência de outras línguas e culturas	120
Figura 15 -	Tabela com as palavras principais da frase da Malala em várias línguas – identificação de palavras em outras línguas	122
Figura 16 -	Registos dos alunos de um direito escrito em diferentes línguas	124
Figura 17 -	Tabela com as palavras principais da frase da Malala em várias línguas - mobilização de conhecimentos da sua língua para compreender outras	125
Figura 18 -	Registo de uma frase de um aluno sobre a importância da escola	128
Figura 19 -	Direitos escolhidos pelos alunos nas diferentes declarações - respeito e valorização da diversidade linguística e cultural	128
Figura 20 -	Cartolina com os registos dos alunos - respeito e valorização da diversidade linguística e cultural	131

Figura 21 – Registos dos alunos sobre o que é um direito (1)	131
Figura 22 – Registos dos alunos sobre o que é um direito (2)	132
Figura 23 – Direito escolhido pelos alunos - importância dos direitos	135
Figura 24 – Registo dos alunos sobre o que é um direito (3)	136
Figura 25 – Direitos escolhidos pelos alunos nas diferentes declarações - diversidade de direitos	136
Figura 26 – Cartolina com os registos dos alunos - importância do direito à educação	139
Figura 27 – Registo de frases dos alunos sobre a importância da escola - importância do direito à educação	139
Figura 28 – Direito escolhido pelos alunos - percepção de si e da sua identidade	143
Figura 29, 30, 31 e 32 – Desenhos dos alunos - percepção dos outros	144
Figura 33 – Registo de frases dos alunos sobre a importância da escola - percepção dos outros	145
Figura 34 – Cartolina com os registos dos alunos - respeito e valorização da diferença	148

Índice de quadros

Quadro 1 -	Cronograma das sessões de intervenção	88
Quadro 2 -	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	97
Quadro 3 -	Duração das gravações de cada sessão	99
Quadro 4 -	Dados recolhidos	101
Quadro 5 -	Categorias de análise	109
Quadro 6 -	Categorias e subcategorias de análise	112

Índice de anexos

Anexo 1 -	Planificação das sessões do projeto de intervenção	177
Anexo 2 -	História “Guileito, Guileito... o que é um direito?”	185
Anexo 3 -	Cartões de registo dos alunos sobre “o que é um direito?”	189
Anexo 4 -	Tabela de registo – dados das personagens	191
Anexo 5 -	Mapa-mundo	192
Anexo 6 -	Cartaz com os direitos escritos em diferentes línguas	193
Anexo 7 -	Declarações analisadas pelos alunos	194
Anexo 8 -	Cartaz do país “Direitândia”	195
Anexo 9 -	Fotografias do vídeo da Malala a discursar na ONU	196
Anexo 10 -	Tabela de registo – palavras da Malala em diferentes línguas	197
Anexo 11 -	Cartolina com as palavras mais importantes dos projetos	198
Anexo 12 -	Frases sobre a importância da escola	199
Anexo 13 -	Tabela de convenções utilizadas na transcrição	200
Anexo 14 -	Transcrições das sessões do projeto	201
Anexo 15 -	Ficha de avaliação – contribuições do projeto	222

Lista de siglas e abreviaturas

CARAP	Cadre de Référence pour les Approches Plurielles
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
DC	Direitos da Criança
DLC	Diversidade Linguística e Cultural
DH	Direitos Humanos
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
DUDC	Declaração Universal da Diversidade Cultural
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DUDL	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
FSG	Fundación Secretariado Gitano
GNR	Guarda Nacional Republicana
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
PEMEB	Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SDLC	Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural
SIE	Seminário de Investigação Educacional
UC	Unidades Curriculares
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O presente Relatório de Estágio resulta da frequência do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido elaborado no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Seminário de Investigação Educacional (SIE), em articulação com as UC de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), tendo como objetivo primeiro proporcionar momentos de reflexão e de construção de conhecimento sobre a Diversidade Linguística e Cultural (DLC) nos primeiros anos de escolaridade.

O contacto com outras línguas e culturas tem-se verificado de forma crescente e a diversidade existente tem tido uma maior visibilidade em todo o mundo. Esta realidade faz com que as crianças estejam imersas num ambiente multicultural e multilíngue e, por conseguinte, necessitem de uma educação que as faça consciencializar da existência da diferença e, conseqüentemente, as prepare para a promoção da igualdade e para o respeito pela riqueza que é a diversidade. Importa realizar uma educação para a diversidade linguística e cultural, uma educação para atitudes e valores de solidariedade e de respeito mútuo, “aliados a um profundo conhecimento de si próprio, encarado como forma de acesso ao Outro, e a um trabalho no sentido de participar activa e democraticamente na construção de um novo mundo” (Simões, 2006, p. 58).

No presente e no futuro, cabe à educação escolar proporcionar e garantir um ensino aberto ao Outro, inculcando a importância da aquisição de novos conhecimentos. Desde cedo importa que as crianças usufruam de “um ambiente linguisticamente rico para progredirem e desenvolverem as suas competências linguística e comunicativa. Quando uma criança começa a aprender a sua língua, o melhor que se lhe pode dar é um ambiente linguisticamente rico” (García, 2002, p. 853). As crianças de hoje são o nosso futuro de amanhã, e aqui reside a importância de lhes serem oferecidas condições enriquecedoras para os desafios que defrontarão. Caso isto aconteça teremos, certamente, crianças interessadas, curiosas, responsáveis, solidárias, preocupadas e tolerantes em relação ao Outro.

É um desafio para os educadores e professores valorizar e respeitar a língua e a cultura de cada criança no ambiente escolar, assim como saber abordar a existência da diferença linguística e cultural, num currículo diversificado. Encarando o currículo “como o conjunto de aprendizagens e competências que integram conhecimentos, capacidades,

atitudes e valores a desenvolver pelos alunos ao longo de toda a escolaridade” (Ministério da Educação, 2001a, p. ix), é de extrema importância que este englobe uma abordagem à DLC, para que se crie um ambiente de receptividade a outras línguas e culturas. Um currículo que aborde a DLC

“visa desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis. Pretende igualmente estimular a participação activa dos alunos na vida da turma e da comunidade em que estão inseridos, bem como proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da escola e os princípios democráticos que regem o seu funcionamento” (Ministério da Educação, 2001a, p. xi).

É também nesta sociedade diversificada, que se torna fundamental garantir relações harmoniosas entre sujeitos falantes, sustentadas no respeito mútuo, solidariedade, compreensão e paz. Trata-se de uma educação para a humanização e para a valorização dos direitos humanos e dos direitos da criança, considerando a necessidade de intensificar as formas de convivência humana face à existência e/ou contacto com a DLC. Os seres humanos desejam viver em paz e para que isso aconteça a comunidade humana não pode ignorar que foram enunciados, a título universal, direitos válidos para todos. Estes direitos afiguram-se como princípios de ordem jurídica e valores éticos que podem orientar as atitudes e as ações de todas as pessoas, seja quais forem as suas origens étnicas, nacionais ou culturais (cf. UNESCO, 1998).

É por isso essencial “abrir os olhos” das crianças e dos alunos para a importância de considerarem os direitos de todos os seres humanos, o que passa pelo seu reconhecimento, pela promoção do seu sentido de responsabilidade e pela capacidade de eles próprios aprenderem a viver juntos; valores universais que importa valorizar (cf. Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhausen, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr, Nanzhao, 1996).

Percebe-se “a diversidade linguística que neste momento existe em Portugal. Com a massificação do ensino, surgiu um grande número de minorias linguísticas nas nossas escolas, havendo casos em que a comunidade linguística minoritária corresponde à maioria da população escolar” (Cardoso, 2002, p. 395). Neste sentido, importa combater o

preconceito e a discriminação que são “exemplos de desrespeito dos direitos do homem na vida quotidiana: menosprezar o outro porque é diferente, pela cor da sua pele, pela cultura, pela religião, pela nacionalidade, pela origem étnica” (UNESCO, 1998, p.23). É ainda visível o preconceito que está associado, por exemplo, a alunos de etnia cigana, pois são encarados como intrusos no meio escolar, suscitando medo, desconfiança e rejeição (cf. Tavares, 1998; Liégeois, 2001; FSG, 2006).

E é tendo em conta todo este quadro de discriminação e preconceito que, no presente trabalho, se dá especial enfoque à necessidade de uma educação para a diversidade linguística e cultural, com o objetivo de levar a uma reflexão sobre a abordagem aos direitos na educação para a DLC, com especial destaque para os direitos das crianças, linguísticos e culturais, reconhecendo a sua importância para todos os seres humanos, seja qual for a origem étnica.

Posto isto, este relatório de estágio intitula-se *O direito à educação para a diversidade linguística e cultural*, tendo como subtítulo *Um estudo com alunos de etnia cigana nos primeiros anos de escolaridade*. Inerente à elaboração deste estudo consta a realização de um projeto de intervenção-investigação que foi implementado numa turma de 3.º e 4.º anos de escolaridade, com alunos de etnia cigana. Todo este trabalho foi orientado pela seguinte questão de investigação: *De que forma podemos educar os alunos para os direitos, através da sensibilização à diversidade linguística e cultural?*

Atendendo a esta questão, delinearam-se os seguintes objetivos de investigação: (i) compreender como promover a inclusão da etnia cigana através da sensibilização à diversidade linguística e cultural; (ii) compreender como promover a inclusão da etnia cigana através da reflexão sobre os direitos (humanos, da criança, linguísticos, culturais); (iii) contribuir para a reflexão sobre a abordagem aos direitos na educação para a diversidade linguística e cultural; (iv) compreender como se pode educar os alunos para os direitos da criança e para os direitos linguísticos e culturais, através da sensibilização diversidade linguística e cultural.

Para que se compreenda de forma mais clara o que se pretende, segue-se a apresentação da estrutura do relatório, que se divide em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *Educação para a diversidade linguística e cultural*, pretende-se especificar o que significa uma educação deste tipo e que processos e que práticas devem estar inerentes a esta educação, evidenciando a sua importância. Para isso

apresentam-se como subcapítulos: (i) *o papel das línguas e das culturas num currículo diversificado*, numa perspetiva de fundamentar qual a relevância e quais as vantagens de construir um currículo aberto às línguas e às culturas; (ii) *abordagens plurais das línguas e das culturas*, apontando quais as estratégias didáticas para despertar os alunos para a existência da DLC; (iii) *sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade*, onde se explicita como esta sensibilização pode preparar os alunos para o contacto crescente com a diversidade e para a aprendizagem de outras línguas.

No segundo capítulo, que se intitula *Direito à educação e à diferença*, pretende-se dar ênfase ao facto de que todos devermos ter os mesmos direitos e oportunidades, independentemente da nossa língua e/ou da nossa cultura. Assim, começa-se por referir, no primeiro subcapítulo, *os direitos humanos e os direitos da criança como princípios fundamentais na educação*, explicando como a existência destes direitos se relacionam com a diversidade e dando especial importância ao papel que a educação tem nesta abordagem. Salientando que, nos tempos que correm, a DLC é uma realidade em quase todo o mundo, tornou-se fundamental a edificação dos *direitos linguísticos e culturais para a construção de uma cultura de paz*, reflexão que se constitui como objeto do segundo subcapítulo, procurando evidenciar como estes direitos são necessários para proteger a diversidade.

No que concerne ao terceiro capítulo, e tendo em conta que os alunos que participaram no projeto de intervenção são de etnia cigana, este intitula-se *Etnia cigana como grupo minoritário*, e pretende abordar de forma sintética, no primeiro subcapítulo, *Os ciganos e a sua história em Portugal* e, no segundo subcapítulo, *O contexto escolar e os alunos de etnia cigana*, refletindo sobre a realidade que estes alunos enfrentam na maioria das escolas devido às questões culturais e à necessidade de compreensão das suas formas de ser e de estar.

Relativamente ao quarto capítulo, este tem como título *Orientações metodológicas e contextualização da investigação*, procurando esclarecer a metodologia utilizada, apresentando o projeto de intervenção desenvolvido e os instrumentos de recolha de dados.

O quinto e último capítulo - *Apresentação, discussão e análise dos dados* expõe as categorias de análise, assim como a análise e interpretação resultados.

Por último, apresentam-se as considerações finais, procurando abrir espaço para uma reflexão crítica sobre o projeto desenvolvido e sobre as aprendizagens realizadas.

Capítulo 1

Educação para a diversidade linguística e cultural

“A linguagem é comum a todos os homens. Não há diferenças de natureza entre as línguas. Há apenas diferenças culturais. Não há línguas «simples» e línguas «complexas». Todas são igualmente simples e complexas.”

(Yaguello, 1991, p. 39)

Capítulo 1

Educação para a diversidade linguística e cultural

Nas últimas décadas, a universalização do acesso à educação levou ao crescente aumento do conhecimento e do contacto com outras línguas e culturas, criando um grande desafio e responsabilidade ao ensino, no que diz respeito à educação para com outras línguas e culturas (cf. Andrade, Lourenço & Sá, 2010).

Com efeito, e na sequência da leitura de vários trabalhos parecem levantar-se questões importantes a este respeito: Qual o papel da educação atendendo à diversidade existente nos vários contextos? O que pode a escola fazer para promover a aceitação das diferentes línguas e culturas? Que mudanças se poderão fazer? Qual o contributo da abordagem plural das línguas e das culturas para o desenvolvimento dos alunos?

Preparar os alunos para a complexidade e heterogeneidade social, para a descoberta da linguagem e para um diálogo intercultural torna-se responsabilidade da escola e implica desenvolver a “capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (Conselho da Europa, 2001, p. 231); trata-se de desenvolver a competência plurilingue e intercultural.

As modificações profundas que as sociedades têm vindo a sofrer, com a presença da diversidade linguística e cultural, colocam no ser humano a responsabilidade de compreender melhor o Outro e o seu mundo. E a educação pode fazer toda a diferença neste sentido, tendo a árdua tarefa de educar os alunos para a DLC, procurando a coesão, bem como consciencializar os aprendentes para as suas raízes e para as raízes dos outros cidadãos do mundo (cf. Delors *et al.*, 1996).

De facto, vários autores afirmam que a escola, mais do que nunca, se apresenta como um espaço de notável comunicação, onde se deve aprender a partilhar saberes, modos de estar e de ser, costumes, tradições e valores de diferentes culturas. Torna-se urgente fomentar uma educação para a DLC, que tente possibilitar efeitos positivos ao nível dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes. A escola deve sensibilizar e promover (i) o conhecimento de outras línguas e culturas, (ii) o desenvolvimento de capacidades de observação e de raciocínio e (iii) atitudes de aceitação e respeito face às línguas. Para além

disso, uma escola aberta à diversidade facilita a integração de crianças e alunos oriundos de outros países e contribui para a formação de cidadãos mais comunicativos, ativos, conscientes e respeitadores da diferença. (cf. Delors *et al.*, 1996; Candelier, Camillieri-Grima, Schröder-Sura, Noguerol, 2007; Dias, Evaristo, Gomes, Marques, Sá, Sérgio, 2010).

Ao enriquecer os seus conhecimentos, ao alterar as suas atitudes e ao desenvolver as capacidades de análise e reflexão sobre a existência da diversidade e da riqueza que esta pode transmitir, os alunos consciencializam-se de que a aceitação da diferença gera um desenvolvimento humano mais genuíno e marcado pela solidariedade, isto é, mais sustentável.

Na realidade, parece existir uma consciência cada vez maior no que respeita à importância do contacto precoce com outras línguas e culturas, no meio educativo. Cabe à educação continuar a persistir no ensino de diferentes línguas e culturas, realizando uma integração efetiva no currículo e sendo capaz de dar resposta às necessidades das crianças com a sua própria cultura (cf. Delors *et al.*, 1996; Strecht-Ribeiro, 1998).

Considerando toda esta responsabilidade dada à educação, este capítulo pretende transmitir o quanto é importante o papel da escola para a construção de atitudes e pensamentos recetivos à diferença, conduzindo a um desenvolvimento humano mais harmonioso e enriquecedor. Assim, destaca-se a urgência de refletir sobre as possibilidades e as vantagens de integrar a DLC no currículo, numa ótica de reconstrução das práticas e de proporcionar novas experiências culturais e linguísticas. Neste âmbito, o currículo necessita de apostar numa área transversal que proporcione atividades geradoras de interações cultural e linguisticamente distintas, ou seja, apostar em abordagens plurais, sendo estas o segundo foco de atenção neste capítulo. Por último, e dando especial sentido a uma das metodologias das abordagens plurais - sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) – explicita-se como esta metodologia pode ser um meio para preparar os alunos para o contacto crescente com a diversidade e para a aprendizagem de línguas.

1.1. *Papel das línguas e das culturas num currículo diversificado*

É através do sistema educativo português que se concretiza o direito à educação e à cultura. Este sistema rege-se pela *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) que, entre outras funções, “estabelece normas relativas à organização e desenvolvimento curricular” (Pires, 1987, p. 10), ou seja, determina um conjunto de normas específicas em relação à definição curricular. Nesta Lei são enunciados vários princípios e objetivos do ensino básico que devem estar implícitos no currículo escolar, tais como “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” e “proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda” (LBSE, 1986, p. 2). Assim, considerada a urgência de uma sensibilização para a DLC no contexto educativo, face ao crescente contacto com a diversidade, emerge a preocupação de integrar a abordagem desta realidade no currículo escolar (cf. Marques e Martins, 2010). Este instrumento pedagógico apresenta-se, para as escolas, como um documento orientador e fulcral para que os alunos desenvolvam um conjunto de aprendizagens, de acordo com os Para que sejam atingidos os objetivos consagrados na LBSE (cf. Roldão, 1999, 2001).

Mas, afinal, de que se trata e em que é que consiste o currículo escolar, que se revela tão útil para orientar a prática pedagógica? Depois da realização de algumas pesquisas sobre o conceito de currículo e as especificidades que a sua construção implica, percebe-se que não há uma definição única e singular. Roldão (2001) afirma mesmo que o conceito de currículo é muito discutido e existem várias perspetivas sobre o que significa.

Segundo vários autores, o currículo é aquilo que os professores quiserem fazer dele, sendo um meio para alcançar determinadas finalidades e dar resposta a possíveis necessidades. Varia consoante os contextos em que se insere e pode ser visto, por um lado, como um objetivo que se tem de cumprir ou, por outro lado, como um instrumento que se experiencia através das interações e dos processos que vão surgindo ao longo do tempo. O currículo também consiste num conjunto de habilidades e de conhecimentos considerados relevantes para serem trabalhados num contexto social e cultural específico (cf. Ribeiro, 1996; Strecht-Ribeiro, 1998; Roldão, 1999).

Tendo em conta o presente interesse de olhar para um currículo que aborde a importância das diferentes línguas e culturas no contexto escolar, considera-se que a definição de Pacheco (1996) permite enquadrar este trabalho:

“currículo (...) define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (p. 20).

Salienta-se o facto de se considerar que o currículo é “um processo de construção e desenvolvimento interativo” e uma “prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas” especialmente “culturais, sociais, escolares”, devendo incluir uma abordagem à DLC. Na ótica dos autores consultados, espera-se que um currículo seja resultado de constante comunicação entre os sujeitos que o desenvolvem, onde se partilham experiências, ideias e conhecimentos sobre como abordar as línguas e as culturas e outros objetivos de conhecimento. Espera-se que seja possível criar na sala de aula um ambiente atrativo, proporcionador da interação entre os falantes, considerando as questões culturais e sociais presentes.

O currículo deve espelhar-se nas atividades de ensino/aprendizagem da sala de aula, que se pode transformar numa comunidade de aprendentes e falantes, promovendo o respeito, a partilha de conhecimentos e de experiências, a educação pelos valores e a familiarização com outras dimensões culturais e sociais. Este instrumento deve ser resultante de uma construção focada na existência da diversidade, a fim de criar inúmeras oportunidades de ouvir e falar. Há que reconsiderar as estratégias educacionais, para os alunos linguística e culturalmente diferentes (cf. García, 2002).

Para que as estratégias educacionais sejam alvo de reformulação proporcionando, assim, um enriquecimento curricular, García (2002) também apresenta alguns princípios específicos que devem emergir, face ao acréscimo de população linguística e culturalmente diversa:

- “Quanto mais «diferentes» as crianças são, mais importante se torna para o currículo dar-lhes oportunidade de aplicarem o que estão aprender num contexto significativo.
- Quanto mais «diferentes» as crianças são, mais integrado deve ser o currículo.
- Quanto mais «diferentes» as crianças são, maior deve ser a variedade de estratégias pedagógicas utilizadas” (p. 862).

Infelizmente, estes princípios não são levados a cabo por muitos contextos educativos, que impõem aos alunos os mesmos métodos do ensino, sem se considerar a diversidade de cada um, esquecendo que a multiplicidade das raízes culturais e linguísticas presentes pode ser um ponto de partida para novas aprendizagens.

Reforçando as ideias atrás mencionadas, concorda-se com os autores a seguir referenciados que apresentam diversas vantagens na existência de um currículo que seja concebido de modo a englobar a DLC.

Batanero (2009) afirma que:

“el currículo en una escuela abierta a la diversidad debe facilitar acciones encaminadas a:

- Favorecer que los sujetos aprendan a tener puntos de vista culturales ajenos al propio.
- Impregnar todas las acciones de respeto, apertura y curiosidad.
- Que se desarrolle la competencia intercultural para desenvolverse en entornos de diversidad cultural” (p. 57).

Esclarecendo, espera-se que o currículo de uma escola aberta à diversidade transpareça as oportunidades linguística e culturalmente diferentes que podem ser dadas aos alunos, com vista a aumentar as suas experiências e a repensar as suas ações, através da participação na própria cultura e na aprendizagem da cultura dos outros.

Starkey (2002) assegura que:

“l'étude d'autres cultures permet aux apprenants de prendre du recul par rapport à leur propre vue du monde, d'accepter le relativisme et de se créer des identités multiples. Acquérir la capacité de communiquer dans une autre langue est la première étape à franchir pour s'identifier avec d'autres locuteurs de la communauté linguistique concernée” (p.26).

Se um currículo é concebido de forma a proporcionar o estudo de outras línguas e culturas, os alunos terão, implicitamente, o discernimento de repensar as suas ideias sobre o mundo, reconhecendo e aceitando as múltiplas identidades. Assim, o currículo torna-se um meio facilitador para estimular os alunos para a comunicação em situações que vão para além da comunicação na língua da escola. Enfatiza-se esta ideia recorrendo a García (2002), que afirma que o desenvolvimento de uma nova língua promove a aprendizagem de uma nova cultura.

Com base nas entrevistas efetuadas durante o Projeto de Investigação sobre Inovação Curricular, para avaliar o impacto do Projeto de Gestão Flexível do Currículo, entre 2001 e 2002, apresentado no *Relatório de Estudos – Saberes básicos de todos os cidadãos*, a primeira conclusão que se retirou foi o predomínio da existência de “diferenças significativas entre níveis de ensino, entre escolas, entre professores, e entre grupos de referência dentro das escolas”, ou seja, a existência de uma diversidade ligada a vários fatores de “ordem pessoal, cultural, organizativa e política” (Alonso, 2004, p. 154). Com isto pode-se concluir que as escolas não são todas iguais, não têm nem alunos nem professores todos iguais, logo as práticas/medidas educativas devem adaptar-se às características/ necessidades dessas mesmas escolas.

Aqui reside a importância de uma efetiva adequação e flexibilização curricular, de acordo com as características presentes, respondendo ao desafio de inclusão de uma abordagem das línguas e das culturas. Contudo, é extremamente importante que todas as pessoas que participam na construção de um currículo se articulem, com o objetivo de admitir a DLC como uma realidade e refletir sobre a sua existência no desenvolvimento curricular (cf. Freitas, 2001; Cardoso, 1998).

Com esta imagem de currículo flexível pretende-se promover a “aprendizagem de competências e de atitudes essenciais para aprender a aprender e a lidar com a mudança, assim como para aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade, através do exercício de uma cidadania esclarecida e activa” (Alonso, 2004, p. 148).

Normalmente, o currículo é encarado como um conjunto de disciplinas, com base num programa, quase sempre uniforme, onde não há margem para grandes opções, sendo igualmente desenvolvido em todos os pontos do país. Mas o que é espetável que aconteça em escolas que reconhecem a existência de uma realidade diferente, como é a presença de culturas diferentes, é que fujam a este esquema de trabalho exageradamente delineado e

cumprido. Presentemente, a escola está, cada vez mais, perante a necessidade de praticar uma educação inclusiva onde deve aceitar e tratar todos os alunos de forma igual no que respeita aos seus direitos e deveres, mesmo que sejam de culturas diferentes. E esta realidade deve ter implicações muito profundas no currículo (cf. Freitas, 2001).

Posto isto, surge a questão: como é possível existir um currículo único nas salas de aula das escolas, onde os alunos são tão diferentes? Optar por um currículo único e rígido só vai trazer mais problemas sendo que a existência de um currículo flexível, que se adapte à realidade da sala de aula, pode ser a solução para esses problemas (cf. Freitas, 2001).

Marques & Martins (2010), baseando-se em Leite (2001), referem que uma gestão curricular flexível visa “o desenvolvimento de competências cognitivas, afectivas, sociais, criativas” e promove “práticas de integração/inclusão, adequação e diferenciação” (p. 85). Os alunos, ao usufruírem de um currículo adaptado ao contexto, desenvolvem o seu pensamento crítico, aprendendo a observar a diversidade, a compreender outros modos de ser e/ou estar e a realizar processos de comparação e valorização de outras línguas e culturas. E indo ao encontro daquilo que se pretende – desenvolver um currículo para as línguas e culturas – os alunos podem apresentar um maior entendimento e uma maior aceitação de outros alunos, oriundos de outros países e de comunidades com outras línguas e culturas.

Reis (2010), com base em Peres (2000), refere que, se um currículo for flexível e estiver assente em princípios multi e interculturais, associado a uma escola diferente com “uma comunidade educativa mais colaborativa e participativa, pode ser um contributo positivo para uma melhor integração de todos os alunos na escola e na sociedade” (p. 28).

Optar por uma gestão flexível do currículo implica

“promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular através da atribuição, a cada escola, da possibilidade de, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem, de acordo com as necessidades específicas de cada contexto escolar, a fim de melhorar a eficácia da resposta aos problemas resultantes da diversidade dos contextos escolares e assegurar que todos os alunos, de cada escola e de cada região, aprendam mais e melhor” (Freitas, Vieira, Abrantes, Aído, Gargaté, Araújo, Barbeitos, Domingues, Roldão, 2001, p. 7).

Assim, um currículo flexível pode ser a resposta para a diversidade de alunos que cada escola contém, podendo constituir-se como um instrumento estruturante da ação escolar e uma estratégia de mudança.

Roldão (2001) afirma que a flexibilidade curricular é uma necessidade, na medida em que a escola apresenta diversidade linguística, cultural e multiétnica. Para além da DLC que já foi referida, também nos últimos anos a sociedade portuguesa tem vindo a ser caracterizada por uma crescente diversidade étnica.

Atendendo aos alunos que participaram no projeto de intervenção-investigação, apresentado mais adiante neste relatório, é justificável abordar também a questão de um modelo único de currículo numa escola onde existem alunos pertencentes a uma minoria étnica. Ao darem entrada no contexto escolar, os alunos de minorias étnicas são confrontados com objetivos e conteúdos de um currículo formal que são uma seleção de conhecimentos, atitudes e valores relevantes da cultura da presente sociedade, sendo esses os que a escola privilegia. O currículo assim concebido está mais ajustado às características e às possibilidades dos alunos integrados na cultura dessa sociedade, logo, os alunos pertencentes a minorias estão em desvantagem perante esse currículo (cf. Cardoso, 1998).

Ter alunos de uma minoria étnica na escola implica “ajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias de ensino, das interações entre os professores e alunos de modo a proporcionar, a todos os alunos, igualdade de circunstâncias educativas” (Cardoso, 1996, p. 9). Nesta linha, um currículo flexível que seja construído numa escola com alunos diferentes do ponto de vista cultural, linguístico e étnico deve ser um currículo intercultural e multicultural para: (i) “proporcionar oportunidades para que os alunos dos diversos grupos étnicos partilhem conhecimentos, valores e experiências específicos de cada cultura”; (ii) “ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem das crianças da comunidade escolar”; (iii) “proporcionar oportunidades para o desenvolvimento da auto-estima e da auto-confiança de todos os alunos” (Cardoso, 1998, pp. 14-15); (iv) abordar a dimensão anti-discriminatória e anti-racista; (v) encarar a DLC como uma temática transversal a todas as disciplinas.

Face à presença de minorias étnicas na escola, os professores têm de encarar esta realidade com um novo desafio no que se refere às mudanças das suas práticas educativas. Logo, os professores devem desenvolver competências para a realização de mudanças curriculares e encarar o currículo de forma diferenciada (cf. Cardoso, 1996). Como

docente, e neste âmbito, o professor tem a principal tarefa de “(re)construir esse currículo, tornando-o activo e adequado à diversidade dos contextos e dos alunos, usando, para isso, a margem de liberdade curricular de que sempre dispõe” (Cardoso, 1998, p. 16).

Cardoso (1998) fala mesmo de um perfil desejável para um professor que exerça as suas práticas numa escola multi e intercultural, devendo assim: (i) “empenhar-se na promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos”; (ii) “olhar para a diversidade humana – étnica, racial, social, religiosa, etc. – como meio de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular”; (iii) “adquirir um sentido de identidade étnica, de relativismo e de interdependência da sua cultura com outras culturas”; (iv) “tratar a diversidade cultural no pressuposto de que cada um, nessa diversidade, tem uma cultura”; (v) “desenvolver expectativas positivas em relação às aprendizagens de cada aluno, tendo como referência as suas especificidades étnico-culturais, sociais e linguísticas” (p. 19).

Em relação ao currículo o professor deve elaborar programas com o contributo e perspectivas das diversas culturas presentes na turma, escola ou sociedade, promover atividades que envolvam aspetos de outras culturas e “integrar e valorizar nas actividades, os saberes, os recursos e as experiências que os alunos levam para a turma, numa atitude de constante respeito pelas línguas e culturas das minorias” (Cardoso, 1998, p. 19-20).

Para que isto aconteça Canen & Xavier (2012), com base em Banks (2004), reforçam a ideia de que a formação de professores deve alertar para estas questões, “enfatizando que os indivíduos possuem múltiplas identificações, a nível cultural, nacional e global, que impactam a construção e reconstrução de suas identidades e que devem ser levados em conta no currículo escolar e de formação profissional” (p. 310). Neste seguimento, a formação continuada de professores numa perspectiva multicultural “é relevante para a transformação da escola, promovendo a sensibilização de profissionais da educação para a valorização da pluralidade e o preparo para sua incorporação no desenvolvimento curricular” (Canen & Xavier, 2012, p. 308).

Se os professores apostarem na importância da formação continuada como uma ação central no desenvolvimento positivo curricular, é possível que se perspetive de forma diferente a ação da escola no que se refere à sua substância, que é o currículo (cf. Roldão e Marques, 2000; Canen & Xavier, 2012).

Roldão & Marques (2000), face à presença de minorias étnicas no contexto escolar, falam da “necessidade de reforço do papel decisor das escolas no plano curricular e

organizacional” e da “necessidade de diferenciação curricular quer no campo da organização dos conteúdos de aprendizagem, que no plano dos processos e métodos de ensino” (p. 128). E para isso é necessário também adotar medidas que respondam às diferenças dos alunos, utilizando diferentes estratégias curriculares, adaptando-se as estratégias de ensino às necessidades de desenvolvimento curricular dos alunos, ou seja, remetendo para a diferenciação pedagógica (cf. Grave-Resendes & Soares, 2002). Sérgio Niza (2000) refere mesmo que a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso, é uma questão dos Direitos da Criança.

No que respeita àquilo que se entende por diferenciação pedagógica, Grave-Resendes & Soares (2002) definem-na como um “processo segundo o qual os professores se deparam com a necessidade de fazerem progredir e reformular o currículo através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo” (p. 28). Sérgio Niza (2004) também refere que esta diferenciação pedagógica envolve “actividades diferenciadas no trabalho dos professores e dos alunos, com vista a obter maior êxito no trabalho de todos e tendo como referência o currículo nacional, oficial e obrigatório para todos os alunos e professores” (p. 282).

Ao optar-se por uma diferenciação pedagógica, implícita num currículo adaptado e flexível, é certo que os alunos aprendem melhor pois são consideradas as suas características, uma vez que “cada indivíduo possui pontos fortes, interesses e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 20).

Se, numa sala de aula, existem alunos de diferentes culturas, podendo até alguns deles pertencer a uma minoria étnica, com necessidades e interesses tão distintos, por que não aplicar um currículo adaptado e alternativo, ajustado às capacidades e aos diferentes níveis de desempenho dos alunos? Está comprovado que, por exemplo, os alunos de etnia cigana apresentam um nível de insucesso escolar elevado, marcado por imensas repetições e por pouca motivação e interesse face ao currículo que lhes é apresentado (cf. Sousa, 2001). É de esperar que uma escola que tenha um currículo «monocultural», obviamente que vai gerar insucesso escolar nas crianças de etnia cigana. E quando se fala em insucesso escolar “em vez de culpabilizarem os alunos pelos problemas de aprendizagem que

enfrentam, deveria reflectir-se acerca das práticas pedagógicas e da sua adequação às necessidades daqueles alunos” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 26).

Grave-Resendes & Soares (2002) afirmam também que

“uma escola caracterizada pelo elevado grau de diversidade sócio-cultural, cognitiva e linguística, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferentes, deverá criar condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma a adequá-las às necessidades de cada aluno procurando proporcionar, com equidade, o direito de sucesso na educação escolar” (p. 27).

Este sucesso na educação, no que concerne aos alunos pertencentes a minorias étnicas, também depende da forma como o professor, mais uma vez, encara estes alunos, pois, muitas vezes, os próprios professores apresentam expectativas negativas face aos alunos de minorias de certas, não tendo em consideração o facto de que o aluno possui uma outra segunda língua e outra cultura (cf. Reis, 2010; Ramos, 2011).

Sousa (2001) sugere que se apresente como uma solução para fazer a ponte entre a cultura maioritária e a cultura minoritária, por exemplo, cigana, no que se refere, principalmente, a esta questão das diferenças linguísticas. Este autor afirma que deviam existir nas escolas “mediadores culturais ciganos”, com o objetivo de estes trabalharem “em cooperação com o professor” e com os alunos, no sentido de auxiliar na compreensão das diferenças culturais e linguísticas presentes em contexto sala de aula (p. 49).

O que acontece, na realidade, em várias escolas com alunos de etnia cigana, é que muitas destas crianças “conhecem muito mal a língua de ensino e o professor tem de recorrer a colegas ciganos dessas crianças para traduzir alguns elementos”. A língua materna destes alunos é considerada como prejudicial às aprendizagens “que o professor quer inculcar através de uma única língua escolar nacional” (Liégeois, 2001, p. 224).

No entanto pode ler-se em Silva (2010) que, pelo contrário,

“a alfabetização de uma criança na sua língua materna permite a obtenção de melhores resultados na aprendizagem de outras línguas e em todas as outras áreas curriculares do que quando o processo se desenvolve numa outra língua que não a sua língua materna. Se são evidentes os benefícios que tal tipo de ensino integrado tem para a

valorização da língua e da cultura das minorias e para o seu êxito escolar, pessoal e social, não deixam de ser assinaláveis os reflexos positivos que esta inclusão no currículo escolar tem ao nível da restante população escolar” (p. 4).

E aqui reside o benefício ver as línguas das minorias étnicas não como obstáculo à comunicação, mas sim como algo enriquecedor que reforça a confiança e a curiosidade pela aprendizagem em geral.

Na linha de integrar a DLC no currículo escolar, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001), também apresenta como relevante que os “princípios de desenvolvimento curricular” envolvam a “diferenciação de objectivos de aprendizagem das línguas, especialmente no contexto de desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural do indivíduo, de modo a permitir-lhe lidar com os desafios de comunicação resultantes de se viver numa Europa multilingue e multicultural” (p. 15). Ao terem oportunidade de desenvolver esta competência plurilingue e pluricultural, os alunos poderão ser capazes de utilizar diferentes línguas para comunicar com diversos locutores presentes no contexto educativo, bem como possuir experiência e conhecimento de várias culturas (cf. Conselho da Europa, 2001). O mesmo documento refere igualmente que, implícita à compreensão e à aceitação de diferentes línguas e culturas está, também, o desenvolvimento da competência existencial, que deve ser abordada no currículo. Esta competência relaciona-se com o saber-ser e o saber-estar, ou seja, com as atitudes do indivíduo face ao contacto com outras línguas e culturas. É de referir que estas duas competências serão definidas e abordadas adiante neste relatório, no capítulo da discussão e análise dos dados, dado que se constituem como categorias de análise.

Para finalizar, e considerando o que foi supramencionado, é importante referir que

“este discurso da diferenciação das aprendizagens, da adequação à situações de diversidade, da autonomia das escolas e da flexibilização curricular (...) não produz, por si só, mudanças políticas e educacionais (...). O discurso ilumina e clarifica sentidos, mas só se operacionaliza em acção se, e quando, for interactuante com a capacidade dos sistemas, das comunidades científicas, das escolas e dos profissionais para agirem de forma lúcida, reflexiva e inteligentemente no sentido de o apropriar ao nível da praxis (Roldão & Marques, 2000, p. 131).

Esta citação transmite a ideia de que não basta ter a noção de que é necessário efetuar mudanças, que não basta dizer que algo não está bem no que se refere às práticas educativas e à presença da DLC, mas sim agir de forma determinante e transformativa.

De facto, é urgente e necessário “adotar novas práticas curriculares” (Andrade, Lourenço & Sá, 2010, p. 70) que façam com que se olhe para diversidade como uma componente da realidade atual. Recorrer às abordagens plurais pode ser uma alternativa e um caminho a seguir, como se pode verificar de seguida.

1.2. Abordagens plurais das línguas e das culturas

A preocupação de educar os alunos para a diversidade levou à necessidade de se pensar em “práticas educativas orientadas para o contacto com a diversidade” (Dias *et al.*, 2010, p. 66), conjugando diferentes saberes e competências. Era inadiável a existência de uma área transversal, onde o cruzamento e a interação de aprendizagens tivessem um lugar de destaque no espaço escolar. Assim, emergiram as abordagens plurais.

Abordagens plurais são, segundo Candelier *et al.* (2007), “approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles” (p. 7). Trata-se de uma “conceção mais holística” do ensino, atendendo ao “desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo” dos alunos de uma “forma mais dinâmica e evolutiva”, estando todas as línguas “em pé de igualdade” (Lourenço, 2013, p. 149). Estas abordagens valorizam e respeitam as raízes culturais e linguísticas dos alunos, procuram proporcionar novos conhecimentos e despertar não só os alunos mas também os professores para a diversidade existente. Procura-se privilegiar os materiais e suportes didáticos recorrendo a estratégias que fomentem atitudes positivas face à diferença com o objetivo de estabelecer relações diversificadas (cf. Lourenço, 2013).

Posto isto, salienta-se a importância de incluir abordagens plurais no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), de forma a favorecer uma educação para a cidadania e a promover o sucesso escolar.

Assim, as abordagens plurais no ensino/aprendizagem de línguas ajudam os alunos a compreender a importância da

“comunicação intercultural e plurilingue no contexto da construção de um mundo mais justo, solidário e sustentável, onde se persegue uma compreensão de si próprio, do Outro, das suas línguas e culturas, e do Mundo, dos ecossistemas, dos recursos naturais e das suas inter-relações, numa perspectiva integrada e também plural da construção de conhecimento” (Andrade, Lourenço & Sá, 2010, p. 71).

Acompanhando e comentando a citação anterior afirma-se que as abordagens plurais preparam os alunos para viver em sociedades multilingues e multiculturais, respeitando o Outro e desenvolvendo, assim, uma sociedade marcada pela solidariedade e pela equidade.

Em 2007, no documento *Cadre de référence pour les approches Plurielles* (CARAP) Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, Pietro, Lörinez, Meissner, Schröder-Sura, Nogueroles (2007) identificam quatro abordagens plurais: a didática integrada, a abordagem intercultural, a intercompreensão e a sensibilização à diversidade linguística e cultural (cf. Figura 1).

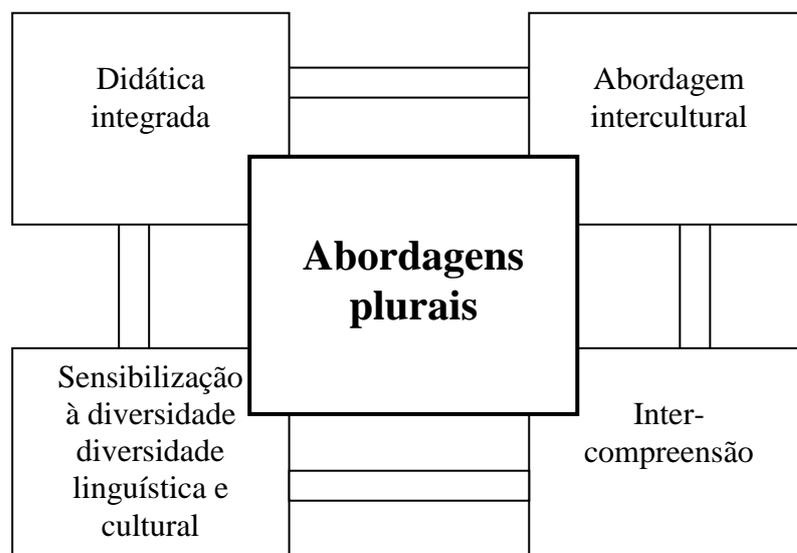


Figura 1 – Abordagens plurais

Como se pode ver no esquema, as quatro abordagens podem ser trabalhadas simultaneamente e de forma complementar, com vista a atingir o objetivo comum – educar os alunos para as línguas e as culturas (cf. Coste, 2011; De Pietro 2008 in Lourenço, 2013).

A primeira abordagem - **didática integrada** – tem como objetivo que os aprendentes, utilizando a sua língua materna ou as línguas que já dominam, consigam estabelecer relações com outras línguas ensinadas na escola. Ao aprender uma segunda

língua, os alunos utilizam os conhecimentos que têm sobre a sua língua materna e, ao apropriarem-se das duas primeiras línguas que aprenderam, conseguem desenvolver competências para a aprendizagem de uma terceira língua (cf. Candelier *et al.*, 2007; Lourenço, 2013)

A segunda abordagem - **abordagem intercultural** – pretende despertar os alunos para os aspetos culturais que são inerentes a cada língua. Esta abordagem pretende levar os alunos a (i) compreender melhor certas culturas, (ii) aceitar as especificidades de cada uma, (iii) desenvolver capacidades para comunicar com pessoas pertencentes a outras culturas e (iv) favorecer atitudes de aceitação face à diversidade existente. Através desta metodologia, os aprendentes têm mais oportunidades para explorar, de forma consciente, as características de culturas diferentes, desenvolvendo uma visão mais crítica da comunicação (cf. Dias *et al.*, 2010; Lourenço, 2013).

Referindo a terceira abordagem – **intercompreensão** – esta apresenta-se como um conceito mais complexo, devido a ser objeto de um campo de investigação muito vasto. No entanto, pode definir-se como a capacidade de fazer associações entre línguas e aceder a novos dados verbais, com o objetivo de conseguir comunicar e compreender outros dados verbais até aí desconhecidos. Utilizando competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) já adquiridas, é possível estabelecer pontos comuns com outras línguas. Desta forma, consegue-se associar um significado a formas linguísticas desconhecidas através das capacidades linguístico-comunicativas já desenvolvidas. Por outras palavras, trata-se de um processo, de uma estratégia que se relaciona com a capacidade de utilizar uma língua próxima, que nós não aprendemos mas que conseguimos compreender, de forma a desenvolver o nosso repertório (cf. Andrade & Sá, 2003; Neves, 2013).

À semelhança da didática integrada, a **sensibilização à diversidade linguística e cultural** tem em consideração os conhecimentos que os alunos já têm da sua língua materna, ou de outras línguas que já tenham aprendido ou contactado, para promover um contacto com a diversidade linguística na sua generalidade, estimulando a curiosidade por outras línguas para além daquelas que aprendem na escola, ou seja, que a escola não tem por missão ensinar. O objetivo principal não é o ensino de determinadas línguas, tratando-se antes de despoletar a receptividade em relação às mesmas. Desenvolvida a partir de atividades de ensino e aprendizagem que envolvem mais do que uma língua e/ou cultura, esta abordagem faz com que os aprendentes observem, descubram e compreendam o valor

das diferentes línguas para as comunidades que as falam, assim como o valor das diferentes culturas (cf. Dias *et al.*, 2010; Andrade, Lourenço & Sá, 2010; Lourenço, 2013).

Recorrendo ao ponto desejável de ação apresentado no subcapítulo anterior, ou seja, à inclusão de uma abordagem à DLC no currículo escolar para que seja mais flexível e adaptado, torna-se pertinente referir que as abordagens plurais devem constituir “uma área transversal a todo o currículo do ensino básico, devendo ser geridas de forma flexível e articulada com as outras áreas, não dissociando saberes das variadas disciplinas pois estas estabelecem relações entre si” (Dias *et al.*, 2010, p. 69). Assim, deseja-se que a diversidade de línguas e de culturas chegue aos alunos de forma interdisciplinar e, para isso, é preciso reconsiderar os objetivos, reformular os conteúdos, sugerir novas práticas pedagógicas e estimular os alunos para que tenham interesse em abordar, direta ou indiretamente, a DLC. E é nesta ótica de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade que se deve basear a verdadeira concretização das abordagens plurais, estas não podem surgir de forma isolada mas sim de acordo com uma gestão curricular integrada (cf. Dias *et al.*, 2010).

Como já foi aludido, recorrer às abordagens plurais pode ser uma alternativa e um caminho a seguir dada a necessidade de diversificar, articular e integrar o contacto com outras culturas ou a aprendizagem de outras línguas, dado que estas abordagens envolvem estratégias que promovem atitudes positivas face à pluralidade linguística e cultural, preparando os alunos para estabelecerem relações positivas dentro da sua própria cultura, assim como com outras culturas (cf. Gomes, 2006). Candelier *et al.* (2007) reforçam esta ideia mencionando que sem abordagens plurais torna-se reduzida

“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 (p. 10).

Assim, acredita-se que as abordagens plurais, ao serem postas em prática, poderão ser capazes de oferecer condições para uma educação que prepare os alunos para a sua vida pessoal e profissional que será, certamente, confrontada com a existência da DLC.

O presente trabalho e, por conseguinte, o projeto de intervenção-investigação apresentado mais à frente não teve como objetivo que os alunos aprendessem quaisquer

línguas, mas sim que tivessem curiosidade e respeito pelo conhecimento de outras línguas e culturas. Aliado a isto, também se pretendia que os alunos utilizassem os conhecimentos da sua língua materna, denominada neste relatório de Romani-caló¹, para compreender e aceitar a DLC. Ora, isto vai ao encontro do que se pretende com a abordagem plural sensibilização à diversidade linguística e cultural, que se aborda mais especificamente no próximo subcapítulo.

1.3. Sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade

Como já foi referido anteriormente, a escola deve constituir um espaço para a preparação e para a compreensão do Outro, pois é vista como um lugar onde a multiplicidade de línguas e culturas é bastante visível. As modificações culturais e sociais que, de forma crescente, se vão verificando no meio escolar levam a que haja a necessidade de desenvolver a curiosidade pela riqueza que advém do mundo do Outro e de aprender a respeitar a cultura e a língua do Outro (cf. Andrade, Lourenço & Sá, 2010; Dias *et al.*, 2010).

Neste alinhamento, a escola assume um papel crucial na SDLC cumprindo a sua “função de preparar os alunos para serem futuros cidadãos do mundo, conscientes e responsáveis” (Marques & Martins, 2010, p. 82), em particular, no 1.º CEB.

Martins (2008), com base em Candelier (1998), afirma que dentro desta educação que sensibiliza para a DLC existem determinadas finalidades que possibilitam

- “A) o desenvolvimento de representações e de atitudes positivas: 1) de abertura à diversidade linguística e cultural; 2) de motivação para a aprendizagem de línguas;
- B) o desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística/metacomunicativa e cognitiva, facilitadoras do acesso ao domínio de línguas, incluindo a língua materna;
- C) o desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes relativos às línguas), que constituem um conjunto de referências facilitadoras da compreensão de um mundo plurilingue e multicultural” (Candelier, 1998; 2003 citado por Martins, 2008, p. 171).

1 – Segundo o Ethnologue (2015), em Portugal existem as línguas Romani e Caló associadas às comunidades de etnia cigana. Como, neste caso, não se sabe qual a língua materna dos alunos em questão, decidiu-se denominar de Romani-caló.

Resumindo, a SDLC ajuda ao desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, sendo que contribui para a aquisição de conhecimentos e valores, para o alargamento de capacidades e para a promoção de atitudes positivas.

Ao apostar nesta sensibilização pretende-se motivar os alunos para lidarem com diferentes línguas e culturas, em processos de relação, comparação e interação com o Outro. Assim, estes deverão ser capazes de se tornar falantes interculturais, competentes em “várias dimensões do saber (saber ser, saber aprender, saber fazer, saber), para desenvolver uma consciência cultural crítica que possibilite a descoberta e interação com as diversas línguas e culturas” (Marques, 2010 citado por Dias *et al.*, 2010, p. 68).

Silva (2010) também refere que, ao promover e ao sensibilizar para a DLC, “procura-se desenvolver a flexibilidade mental (...) promover a autoconfiança e a vontade de participar, bem como criar o desejo de conhecer e viver com o Outro (...)” (p. 3). Acredita-se, então, que a SDLC é uma forma de “acordar” os alunos para o crescimento da mobilidade humana e para a comunicação global iminente.

Mas, em que é que consiste uma SDLC e que vantagens tem para os alunos? Tavares, Valente & Roldão (1996) esclarecem que “uma sensibilização passa pela criação de uma atitude positiva em relação à língua e a cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar ou de ouvir essa língua” (p. 52). Ao falar em sensibilização à DLC pretende-se (i) criar o desejo de aprender outras línguas, (ii) consciencializar o aluno sobre a importância da DLC, (iii) proporcionar momentos de aprendizagem através de outras línguas, (iv) ativar a curiosidade, o espírito de abertura e o interesse em relação a outras línguas e culturas, (v) desenvolver diversas competências e (vi) favorecer atitudes de aceitação, respeito e tolerância (cf. Conselho Europa, 2001; Gomes, 2006; Martins, 2008). Aliás, através da sensibilização

“On peut acquérir des connaissances sur diverses cultures de plusieurs façons, notamment par une prise de conscience culturelle critique qui est la capacité d'évaluer de manière critique et à partir de critères explicites les perspectives, les pratiques et les produits aussi bien de sa propre culture et de son propre pays que de ceux des autres” (Starkey, 2002, p. 27).

E possuindo uma consciência cultural crítica, os alunos vão perceber que é importante refletir sobre as suas práticas e visões que têm do mundo, questionando as suas

próprias ações e as dos outros. É importante destacar que a SDLC tem de ser vista como um todo, sem distinções entre a importância da língua ou da cultura, pois ambas estão profundamente ligadas e são dependentes uma da outra. Outras “línguas permitem ver outras culturas: através do conhecimento do outro, ficamos a conhecêmo-nos melhor” (Tavares, Valente & Roldão, 1996, p.19). A língua é parte da cultura de uma dada população e é o meio de comunicação mais importante. Esta comunicação deve alargar-se a outras culturas, permitindo que os alunos se descentalizem da sua língua de origem. Assim, reconhece-se que o domínio de línguas é um instrumento transversal pois o seu conhecimento cria cidadãos mais cultos, participativos, emancipados e solidários uns com os outros (cf. Strecht-Ribeiro, 1998; Sá & Andrade, 2009; Gomes, 2006).

De facto, “o processo de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras acaba por ser mais um dos elementos de um processo de socialização mais vasto” (Strecht-Ribeiro, 1998, p. 53), apesar do primeiro processo apresentado não ser o objetivo principal da abordagem em causa. No entanto, se esta abordagem conseguir provocar mudanças no comportamento nos alunos, face à aceitação das línguas e das culturas é muito provável que surja a vontade de aprender outras línguas por parte dos mesmos.

Como já foi atrás dito, a SDLC e as outras abordagens procuram privilegiar os materiais e suportes didáticos recorrendo a estratégias que fomentem atitudes positivas face à diferença. Especificando um pouco mais, estas estratégias podem passar por: (i) proporcionar aos alunos o contacto com diferentes enunciados em diferentes línguas, o que poderá sensibilizá-los para o conhecimento das respetivas culturas; (ii) promover a realização de pesquisas sobre a DLC e/ou (iii) propiciar a partilha entre os alunos sobre os seus conhecimentos sobre outras línguas e culturas (cf. Martins, 2008). A utilização destes materiais pedagógico-didáticos e destas estratégias contribuem para a valorização de outras línguas e culturas e para uma curiosidade pelo Outro e pela sua língua, propiciando relações positivas dentro da sua própria cultura, assim como com outras culturas (cf. Gomes, 2006). Reforçando esta ideia Lourenço & Andrade (2011) referem que “esta abordagem didáctica, que parte de actividades assentes na descoberta de línguas e culturas, da sua história, das suas semelhanças e particularidades”, desenvolve “resultados positivos no que se refere à promoção de atitudes de respeito e de abertura a outros povos” (p. 335). É uma abordagem que tem como objetivo criar oportunidades de interação com diferentes línguas e culturas.

Fernandes (2014) diz mesmo que não se pretende ensinar a língua do menino ucraniano ou chinês que está na sala, mas sim sensibilizar os alunos, desde cedo, para a realidade linguística e cultural presente nas escolas, a partir do contacto com a diferença. Ainda a mesma autora afirma que esta sensibilização “passa pela formação de atitudes e valores, de representações, de apropriação de conteúdos, de perspectivas e métodos e, sobretudo, de curiosidade e abertura ao Outro” (p. 51). Ao sensibilizar os alunos estes perceberão que o Outro também poderá ser um forte potenciador de diversas aprendizagens.

Acredita-se, então que a “sensibilização para a diversidade linguística e cultural promove, desde cedo, nos alunos, o desenvolvimento de competências de reflexão, de questionamento e de interpretação dos problemas sociais, económicos e ambientais, na e através da linguagem” (Sá & Andrade, 2009, p. 4). Ainda nesta linha de apresentação sobre quais as vantagens e as contribuições desta abordagem é de salientar que: (i) contribui para valorizar a diversidade linguística e cultural do mundo; (ii) desenvolve o espírito crítico e aberto em relação aos outros povos, línguas e culturas; (iii) promove uma melhor integração dos alunos de outras culturas; (iv) desperta a curiosidade dos alunos pelas línguas; (v) contribui para a consciencialização e a reflexão sobre a importância da DLC (cf. Sá & Andrade, 2009; Andrade, Martins & Leite, 2002).

Não pode cair em esquecimento que o presente estudo se enquadra no 1.º CEB, onde a presença de um currículo que aborde as línguas e as culturas já foi supramencionada. Desta forma, o currículo volta a ser alvo de destaque, na medida em que se torna relevante clarificar que a SDLC se apresenta como uma área transversal, podendo ser abordada nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e nas atividades de enriquecimento curricular. Na verdade, esta abordagem deve ter especial enfoque nas atividades de enriquecimento curricular, principalmente na área do inglês (cf. Dias *et al.*, 2010).

É fundamental educar para a diversidade mediante novas abordagens e novas práticas curriculares que motivem os alunos para a DLC, preparando-os para a experiência da alteridade em sociedades multilingues e multiculturais (cf. Lourenço & Andrade, 2011).

Em conclusão, acredita-se que a abordagem plural, sensibilização à diversidade linguística e cultural, pode alargar horizontes e construir novas possibilidades para o exercício de uma cidadania inter e multicultural (cf. Marques & Martins, 2010).

Capítulo 2

Direito à educação e à diferença

“Considerar os direitos humanos, linguísticos e culturais, de um ponto de vista da salvaguarda das crianças, implica que se aflore o tema do crescente número de alunos com línguas e culturas distintas que habitam a escola em Portugal”

(Neves, 2013, p. 32)

Capítulo 2

Direito à educação e à diferença

A sociedade atual está em permanente mutação e o mundo de hoje vê as distâncias físicas cada vez mais reduzidas. A diversidade populacional com que nos confrontamos leva à urgência da aceitação e da compreensão cultural/étnica para que brote a riqueza de um valor essencial na sociedade que é a aceitação da diferença (cf. Moraes, Francisco & Custódio, 2002).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1998) afirma que “todos os seres humanos, mesmo sendo diferentes e diversos, nascem e permanecem iguais em direito” (p. 21) e, é hoje assente, que o direito à educação se afigura como uma prioridade. A correta efetivação da educação torna-se imprescindível para o desenvolvimento da personalidade do ser humano, principalmente porque ajuda ao seu desenvolvimento enquanto ser individual e enquanto membro de uma comunidade e cidadão do mundo, mundo este marcado por diferenças linguísticas e culturais (cf. Rocha, 1996; Simões, 2009).

O direito à educação também é muito importante para o progresso dos direitos humanos, pois

“reconhece-se que é graças à educação que os seres humanos são capazes de progredir por si próprios, evoluindo e atingindo o mais alto grau de dignidade na relação com as outras pessoas e com os outros povos. Em consequência, o direito à educação é considerado como um direito humano essencial, um instrumento que permite aos indivíduos fazerem avançar os outros direitos humanos e deles fruírem” (UNESCO, 1998, p.131).

Com esta citação a UNESCO fala de uma relação com as outras pessoas e com os outros povos que pode e é esse o papel da educação, despoletar atitudes e valores de solidariedade e respeito pela diversidade e pela diferença. De facto, nas escolas é fundamental desenvolver nos alunos atitudes de respeito pela diversidade dos seres humanos, no fundo, pela diferença do Outro.

O direito à educação é, então, um privilégio para todas as crianças. Nesta linha, “realizar o direito à educação consiste em dar às crianças (e jovens) as melhores oportunidades de adquirirem os conhecimentos, as competências, as atitudes, os valores” (Françoís, n.d, citado por Rocha, 1996, p.67), que lhes permitirão uma maior facilidade de adaptação e de integração na vida em constante mutação.

No entanto, tem de se refletir sobre aquilo que significa educação para todos como um ideal universalista de igualdade. Tendo em conta a existência de sociedades compostas por diversas minorias onde existem, à partida, tantas diferenças, não podemos, nos contextos educativos, tratar igualmente essas diferenças pois só fará com que se acentuem as desigualdades (cf. Bettencourt, 2002). Ou seja, a igualdade pressupõe ter em consideração a diversidade e as diferenças existentes no meio educativo, pois “para promover a igualdade, a escola tem de ser capaz de inovar perante as diferenças culturais e sociais” (Bettencourt, 2002, p. 292).

Deste modo, à luz da fundamentação apresentada, torna-se pertinente abordar neste relatório e, conseqüentemente, neste capítulo os direitos humanos e os direitos da criança como princípios fundamentais na educação, que tanto valoriza saberes e conhecimentos, como atitudes e comportamentos. Os direitos humanos são essenciais à natureza das crianças e a escola tem a responsabilidade de permitir que estas percebam o mundo em que vivem, através do desenvolvimento de práticas para o conhecimento desses mesmos direitos (cf. Amnistia Internacional, 2001).

Tendo a educação e a existência de direitos como ponto de partida, a construção da paz para um futuro melhor revela-se determinante em qualquer sociedade. Assim, justifica-se a referência aos direitos linguísticos e culturais para a construção de uma cultura de paz. Estes direitos expressam “valores universais, como a liberdade, a justiça, a igualdade entre todos os seres humanos. Enunciam princípios e valores que permitem aos membros da comunidade humana viver juntos, resolver conflitos, regular a vida em sociedade” (UNESCO, 1998, p.15).

Posto isto, seguidamente, apresenta-se o primeiro ponto deste capítulo, onde se perspetivam os direitos humanos e os direitos da criança como princípios essenciais a serem abordados na educação.

2.1. *Direitos humanos e direitos da criança como princípios fundamentais na educação*

A evolução do mundo no que diz respeito à facilidade de contactar com diferentes línguas e culturas tem exigido à escola que eduque para todas as questões que esta diversidade acarreta, ou seja, para a construção de sociedades que integrem e valorizem a diversidade de culturas (cf. Bettencourt, 2002).

Esta vivência com a diversidade pode facilitar o desenvolvimento de valores democráticos, como a solidariedade, o respeito, a tolerância e a aceitação do Outro. Em contrapartida, a diversidade também pode ser promotora de ações de racismo e de xenofobia, de surgimento de estereótipos (cf. Imbernón, Majó, Mayer, Zaragoza, Menchú, Tedesco, 2002). Mas, considerando as riquezas implícitas nas características linguísticas e culturais dos seres humanos e a certeza de que todos pertencemos ao mesmo meio (mundo), é fundamental que vigorem valores democráticos como os acima referidos.

Relativamente à existência e à prática destes valores, vários autores (cf. Delors *et al.*, 1996; Imbernón *et al.*, 2002; Bindê, 2006 citado por Marques & Martins, 2012; Maalouf, 2009 citado por Marques & Martins, 2012) apresentam uma visão negativa. Os seres humanos, preocupados com a sua sobrevivência e bem-estar e com a conservação da sua identidade, esquecem-se de gerir os valores da humanidade; fala-se de uma «crise» de valores.

No sentido de apresentar um conceito de valores Rocha (1996) refere que “os valores são ideias que valem independentemente das coisas e das nossas apreciações”, ou seja, “são ideais que não dependem de nós próprios, nem dos homens que nos rodeiam: não são subjectivos, mas objectivos” (pp. 12-13). E a escola não pode ficar indiferente aos valores e à “formação de uma cultura de respeito pela dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (Benevides, 2003 citado por Estêvão, 2012, pp. 253-254). Mas, hoje, face ao contacto crescente com a DLC estes valores praticam-se cada vez menos, pois o Homem ainda não é capaz de lidar bem com a diferença e, muitas vezes, os seus comportamentos não vão ao encontro do que defende os direitos humanos (DH).

Associada à importância dos valores e à importância dos direitos humanos Rocha (1996) ainda salienta que “importa, de facto, ensinar os direitos do homem ao conjunto da Humanidade e educá-la para eles e para as liberdades fundamentais de modo que as

pessoas se tornem conscientes das suas prerrogativas, respeitadoras dos direitos dos outros e conjuntamente responsáveis pelo futuro do mundo” (p.39).

Desta forma, é “urgente reavaliar e mobilizar o cidadão” para a necessidade da existência desses valores dada e a crescente diversidade, pois “não sendo estáticos, os valores acompanham as sociedades e a sua cultura, ao longo dos seus processos de desenvolvimento e transformação” (Gerardo & Azevedo, 2000, p. 176). Muitos dos desenvolvimentos e das transformações do ser humano acontecem na escola, onde a educação tem de apelar ao incremento e reconhecimento dos valores universais. Na realidade, Delors *et al.* (1996) afirmam que “os valores são os pilares em que se apoia a educação” (p. 229).

O nascimento dos DH, numa época mais otimista e de esperança, deu origem, ao longo destes anos, a controvérsias e a pretensões face ao seu papel na sociedade. De facto, o que se pretendia era que os direitos fossem encarados com seriedade como direitos que promovessem a dignidade, a igualdade, o respeito, a proteção, a liberdade e a solidariedade (cf. Estêvão, 2006; Gamarnikow, 2013). A primeira medida neste sentido foi a preparação de uma declaração. A 10 de dezembro de 1948, em Paris, foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Esta declaração “definiu, pela primeira vez em nível internacional, um padrão comum de realização para todos os povos e nações, os direitos e as liberdades fundamentais” (Alves, 2003, p.46).

E é com base na intenção, já apresentada, de formar cidadãos respeitadores e solidários que se dá, neste relatório, um especial destaque aos DH entendidos como “inalienable fundamental rights to which a person is inherently entitled simply because she or he is a human being (Sepúlveda, Banning, Gudmundsdóttir, Chamoun, Genugten, 2004 in Neves, 2013, p. 3). Ou seja, são direitos fundamentais e intransmissíveis inerentes a uma pessoa, simplesmente porque esta é um ser humano.

Ao apelar à DLC está-se, indiretamente, a apelar aos direitos que todos os seres humanos têm independentemente da sua língua ou cultura, de maneira a que se verifique “coerência das ações e atitudes tomadas no dia-a-dia” e que se lute “contra as desigualdades e injustiças” (Tavares, 2007, p. 487). Assim, a aceitação e o respeito pelo Outro, a solidariedade significativa e a importância de dar o direito ao Outro de exprimir o seu ponto de vista são fatores-chave para que se consiga viver nesta sociedade, tão diversificada (cf. Estêvão, 2006; ONU, 1948).

Mais importante do que considerar que os DH são um conjunto de princípios que se destinam ao ser humano, é ter em conta que se destinam a todos os seres humanos. Quando um indivíduo pensa que tem determinados direitos, não pode esquecer que todas as pessoas que vivem no mundo também os têm. Com isto, é de salientar que vivemos em constante interação com diversos grupos linguística e culturalmente distintos, esquecendo-nos de que “bien que les droits de l'homme s'appliquent aux individus, cette formulation aborde aussi le concept des droits des groupes. La communication entre les individus est par définition un phénomène de groupe” (Starkey, 2002, p. 10). E, nos contextos educativos, esta realidade está bem presente, pois as interações estabelecem-se, em grande parte, através da existência de grupos, onde todos possuem os mesmos direitos.

Destaca-se, então, o papel da educação neste âmbito na medida em que se apresenta indispensável para a concretização de muitos dos direitos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), como refere o artigo 26.º:

“A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos”.

Esta citação evidencia que a educação tem um papel preponderante na formação dos indivíduos enquanto cidadãos. A sua função é preparar os indivíduos para saber agir em defesa dos seus direitos, consciencializando-os também para os seus deveres.

Apesar de a diversidade ser considerado um tema emergente, é de notar com esta citação que já a DUDH se manifestava sobre “a necessidade da educação estar ao serviço da tolerância, da compreensão e amizade entre as nações e os diferentes grupos étnicos” (Candau & Sacavino, 2003, p. 106).

Efetivamente, a educação surge como um benefício imprescindível à humanidade na construção dos ideais da paz e de aceitação pela DLC, no respeito pelos DH.

Jacques Delors *et al.* (1996), no relatório da UNESCO elaborado pela *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, definem os quatro pilares da educação que se organizam à volta das aprendizagens fundamentais:

“*aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a

fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes” (p. 77).

Face ao presente trabalho, que pretende sensibilizar os alunos para a igualdade de direitos de todas as crianças, considerando e respeitando as suas diversidades linguísticas e culturais, dá-se especial enfoque ao pilar *aprender a viver juntos*, aprender a viver com os outros; um dos maiores desafios da educação. Esta aprendizagem passa pela descoberta do outro mas, também, pela descoberta de si mesmo e por oferecer às crianças uma visão holística e mais ajustada do mundo (cf. Delors *et al.*, 1996). E aprender a viver juntos passa, também, por dar a conhecer às crianças e/ou aos alunos os direitos de todos, ou seja, fazer com que desenvolvam atitudes e construam valores “conducentes à aplicação universal e quotidiana dos Direitos Humanos” (Ministério da Educação, 2001a, p. xiv). Trata-se de proporcionar “condições para que a criança possa ser ou crescer como um verdadeiro cidadão, isto é, pessoa que participa, que intervém, que coopera, que se afirma, dentro de um colectivo que é um País” (Madeira, 2000 p. 91).

É de extrema importância desenvolver uma linha de trabalho com as crianças neste sentido, cujo papel na sociedade é inquestionável em relação ao futuro. Reconhece-se que a criança (i) necessita de um crescimento harmonioso para desenvolver a sua personalidade, (ii) precisa de ser educada num ambiente de paz, tolerância, solidariedade, compreensão e liberdade (iii) carece de proteção e cuidados específicos mas, e com especial enfoque, também (iv) tem de ser capaz de viver em sociedade, tendo em conta a importância dos valores culturais de cada povo para este desenvolvimento. Assim sendo, surgiu a necessidade da criação da *Convenção sobre os Direitos da Criança* (CDC), que as Nações Unidas adotaram por unanimidade em 20 de novembro de 1989.

A CDC

“é, até à data, o mais completo de todos os textos que constituem o *corpus* dos Direitos do Homem: marca uma evolução das atitudes dos governos e da opinião pública em relação às crianças. Estas passam a ser consideradas como seres humanos em plenitude, sujeitos de direitos” (UNESCO, 1998, p.31).

O objetivo principal que a sua ratificação lhes confere é atribuir às crianças um leque extremamente diversificado de direitos, que compreendam a totalidade do seu

desenvolvimento, funcionando como o “árbitro das práticas das leis que afectam as crianças de todo o mundo nos seus locais de origem” (Soares, 2000, p. 425).

Segundo a UNICEF, os 54 artigos representados na CDC podem ser divididos em quatro categorias de direitos: (i) os direitos à sobrevivência (direito a cuidados adequados para o crescimento psicobiológico); (ii) direitos relativos ao desenvolvimento (direito à educação, à saúde, ao lazer); (iii) direitos relativos à proteção (direito de ser protegida contra a exploração); (iv) direitos de participação (direito a exprimir a sua opinião através de uma integração cívica). Assim, entende-se por direitos da criança (DC) todos os direitos civis e políticos e os direitos económicos, sociais e culturais, que garantem a todas as crianças saúde, educação, igualdade e proteção (cf. UNICEF, 1990).

Com base na leitura do documento de Cerisara (2000), apresentado no livro sobre o *Congresso Internacional - Os mundos Sociais e Culturais da Infância*, surgiram as seguintes questões: De que forma é que a existência dos DC tem influência na educação que é dada às crianças? Será possível que numa organização tão complexa, como é a escola, todas as crianças possam usufruir dos seus direitos de forma igualitária? Se a escola deve respeitar os direitos fundamentais da criança, onde reside a preocupação de atender às diferentes línguas e culturas? Estas questões são fundamentais no meio escolar dado que as crianças são os seres humanos em destaque.

Quando a criança dá entrada na escola “necessita de aprender quais são os seus direitos, quando e como os pode exercer e, inclusivamente, em que momentos e circunstâncias terá de renunciar a eles” (Santomé, 1995 citado por Gerardo & Azevedo, 2000, p. 178). Mas, o que se torna aqui indispensável é “a criação de oportunidades semelhantes de sucesso educativo e social às crianças de diferentes origens (ideal de igualdade de oportunidades)” (Formosinho, 2000, p. 133), usufruindo dos seus conhecimentos.

As crianças, encaradas como protagonistas no espaço escolar, constituem e apresentam diversos pontos de aprendizagem e desenvolvimento. A diferença e a riqueza linguística e cultural que cada criança possui criam benefícios a vários níveis, favorecendo o enriquecimento da comunidade escolar. A DLC própria de cada criança pode representar para a escola uma oportunidade de desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais, da mesma forma que prepara o sistema educativo para lidar com a heterogeneidade linguística e cultural, assegurando a igualdade de direitos (cf. Neves,

2013; Silva, 2010). A escola “não pode magicamente anular as diferenças profundas de que as crianças são portadoras da entrada para a escola” (Formosinho, 2000, p. 133), esquecendo os seus direitos.

De facto, a educação tem um papel basilar para que se leve a cabo um trabalho que respeite os direitos definidos na CDC, especialmente ao nível da existência da DLC, como se pode comprovar nas alíneas c) e d) do artigo 29.º:

“(…) a educação da criança deve destinar-se a:

- c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua;
- d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos”.

Se a educação conseguir que estas finalidades sejam alcançadas, será mais fácil para as crianças desenvolver e manifestar sua identidade racial, linguística e cultural e perceber que contactar com inúmeras diferenças é uma experiência muito valiosa.

Para finalizar este subcapítulo é ainda de referir outra questão que tem sido alvo de uma atenção especial por vários autores, com bastante pertinência, que consiste em perceber como abordar a temática dos DH e dos DC, no meio educativo.

Segundo o Ministério da Educação (2001a), a Amnistia Internacional (2001) e alguns autores como Afonso (2004) e Silva (2004), esta temática pode ser abordada em diferentes áreas do currículo, de acordo com a planificação de cada aula e com os projetos curriculares de escola e de turma, sempre que se articulem com os conteúdos programáticos e experiências educativas. É um tema, por isso, possível de trabalhar, não numa disciplina específica, mas de forma transversal. Os DH e os DC podem e devem ser considerados e trabalhados em todas as disciplinas e áreas e por todos os professores.

Não se trata de ensinar os DH e os DC como matéria escolar, de fazer uma leitura exaustiva da DUDH ou da CDC, obrigando à sua memorização ou de aprender quais são os direitos humanos de uma forma passiva, segundo modelos de ensino obrigatório e autoritário: “Para se ser activo na construção quotidiana de DH e dos DC, para se tomar

consciência deles e fazê-los viver e evoluir, é necessário ter uma visão que não seja descarnada ou que não se resuma a ler textos” (Desbans, 2004, p. 169).

Nesta linha, trata-se de ensinar estes direitos através da vivência, do exemplo e da prática. “As crianças são extremamente sensíveis às diferenças entre as palavras dos adultos e as suas atitudes, entre o dizer e o fazer. Vêm aí uma falta de sinceridade, uma injustiça que as conduz a deixarem de confiar nos adultos e, por isso mesmo, a duvidarem da validade do discurso sobre os direitos humanos” (UNESCO, 1998, p. 44). Eis a razão por que o método mais adequado seja colocar os alunos no centro do processo educativo, suscitando a sua atividade de reflexão autónoma, para que possam refletir sobre as próprias atitudes e perceber como é importante o respeito, a tolerância, a entreatajuda e a colaboração (cf. Afonso, 2004).

Considerando a premência de lidar com a heterogeneidade linguística e cultural, assegurando a igualdade de direitos e o facto de aos direitos humanos estarem implícitos os direitos linguísticos e culturais, o próximo subcapítulo mostra como a existência destes direitos é relevante para a construção de interações harmoniosas entre diferentes culturas.

2.2. Direitos linguísticos e culturais para a construção de uma cultura de paz

Devido ao processo de migrações constantes, “la plupart des pays sont, aujourd'hui, culturellement hétérogènes” (Kymlicka, 2001, p. 9). Esta realidade faz com que se desloquem “línguas e culturas das comunidades pois cada homem é portador de uma língua e uma cultura que são inerentes à sua identidade” (Cardoso, 2002, p. 395). Kymlicka (2001) refere que, de acordo com estudos recentes,

“les cent quatre-vingt-neuf États indépendants du monde comprendraient plus de six cents groupes linguistiques et cinq mille groupes ethniques. On peut donc considérer qu'il y a fort peu de pays où les citoyens parlent la même langue ou appartiennent au même groupe ethnonational” (p. 9).

Ao contrário daquilo que defende a DUDH, muitas línguas e culturas continuam a ser inferiorizadas, beneficiando de um estatuto desigual. Muitas minorias culturais e linguísticas não desfrutam dos direitos que lhes são consagrados na DUDH, sendo discriminadas e menosprezadas pelas comunidades linguísticas e culturais dominantes, ao invés destas comunidades se preocuparem em conhecer as minorias e em aceitar a diversidade como uma riqueza e uma marca de identidade cultural (cf. Cardoso, 2002).

No artigo 2.º da DUDH é referido que

“todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”.

Tornou-se assim relevante prever a existência de direitos linguísticos e culturais, sendo estes, parte integrante dos DH e, simultaneamente individuais e coletivos (cf. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, 1996, preâmbulo; Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, 2002, preâmbulo).

Assim, de forma a garantir um ambiente social de convivência e de paz para o reconhecimento dos direitos de cada comunidade linguística e cultural proclamou-se, com a participação da UNESCO, a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (DUDL) em 1996 e a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (DUDC) em 2002, com o objetivo principal de reafirmar a preocupação com a preservação e o respeito pela diversidade linguística e cultural (cf. Branco, 2001). Estes documentos escritos, aprovados e proclamados ficam a dever-se, principalmente, à vontade de preservar a DLC presente no mundo e têm como principal função serem um catalisador para defender a paz e a igualdade entre todas as comunidades linguísticas e culturais, garantindo relações apazíveis entre diferentes culturas e apelando ao respeito, “à tolerância, ao diálogo e à cooperação, num clima de confiança e de entendimento mútuos” (DUDC, 2002). A DUDL e a DUDC proclamam a igualdade de direitos linguísticos e culturais, “sem distinções não pertinentes entre línguas oficiais/ não oficiais; nacionais/ regionais/ locais; majoritárias/ minoritárias; modernas/ arcaicas” (Branco, 2001, p. 19).

Como se pode comprovar na alínea 3 do artigo 3.º da DUDL pretende-se que os direitos das pessoas e dos grupos linguísticos minoritários não devam representar um

obstáculo à inter-relação e à integração da comunidade linguística recetora, nem nenhuma limitação aos direitos dessa comunidade, ou dos seus membros usarem a própria língua em público (cf. Cardoso, 2002). Mas atenção, porque quando se estabelece que

“certains droits linguistiques au bénéfice d'un groupe ne donnent pas nécessairement à ce dernier le pouvoir d'en dominer d'autres. Bien au contraire, (...) on peut considérer que de tels droits permettent de placer divers groupes sur un pied d'égalité en réduisant la vulnérabilité du plus faible par rapport au plus fort” (Kymlicka, 2001, p. 61).

O conhecimento e o respeito pelos direitos linguísticos e culturais pode “inscrever no espírito de todas as pessoas os elementos fundamentais de uma cultura de paz” (Ministério da Educação, 1998, p. 14). Independentemente da língua ou da cultura, todos os seres humanos têm direito à participação na vida cultural de uma comunidade, à educação e à informação num ambiente onde haja entendimento, concórdia e pacificação.

Desta forma, uma educação do século XXI deve levar a cabo uma cultura de paz, sendo esta um conjunto de

“valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, en fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el respeto pleno e la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; (...) el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades des hombres y mujeres; el respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones” (Imbernón *et al.*, 2000, pp. 26-27).

Uma citação extensa mas que se revela decisiva e concisa para clarificar os valores, as atitudes e os comportamentos que toda a humanidade deverá exercer, atendendo às inúmeras diferenças linguísticas e culturais.

Na realidade, trata-se de se estabelecer princípios de paz linguística e cultural planetária justa e equitativa, como fator essencial de convivência social, ou seja, pretende-se que a DLC contribua para uma cultura de paz tanto como esta deve contribuir para

preservar a diversidade. Mas esta relação de reciprocidade só é atingível se o desenvolvimento de uma cultura de paz explorar os valores que proporcionam as línguas e as culturas como elementos de integração (cf. Branco, 2001). E à educação cabe o papel de transmitir às crianças em que consiste esta cultura de paz, pois se há esperança para a paz no mundo, ela reside nos cidadãos mais jovens. Para a existência desta paz, o ambiente educativo tem de ensinar as crianças a respeitar a diversidade, a respeitarem-se umas às outras (cf. Cole, 2004). Pode mesmo dizer-se que a educação que proporciona uma cultura de paz tem de fornecer meios de aprendizagem sobre as diferentes línguas e culturas presentes na escola.

É, neste facto, que radica a grande contribuição que a DUDL e a DUDC podem trazer à cultura de paz: fomentar nas crianças a consciência de que a DLC não só é necessária como também é uma contribuição imprescindível para o conhecimento da humanidade, porque cada língua e cada cultura proporciona uma das múltiplas formas de conhecer o mundo (cf. Branco, 2001).

A existência de direitos linguísticos e culturais constitui um valioso instrumento para a diversidade de grupos linguísticos e culturais, que lutam “para preservar uma das manifestações fundamentais da sua cultura: a sua língua” (Branco, 2001, p. 27), assim como constitui um passo importante na luta pela igualdade entre povos e culturas. Exemplo de um desses povos é a comunidade cigana, que luta há anos pela igualdade de direitos, matéria que é abordada no próximo capítulo.

Capítulo 3

Etnia Cigana como grupo minoritário

“A comunidade cigana (...) considera que a escola, tal como está concebida, representa uma minoria cultural e um tipo de sociedade onde é difícil que as minorias étnicas tenham lugar” (Fundación Secretariado Gitano, 2006, p. 15).

Capítulo 3

Etnia Cigana como grupo minoritário

De acordo com Backes & Pavan (2011) as relações entre diferentes grupos culturais e a noção de que existem, em todo o mundo, diferenças linguísticas e culturais remonta às origens dos seres humanos. Essas diferenças fizeram com que as sociedades ganhassem um carácter não só multicultural e multilingue, como também multiétnico.

Giddens (2010) afirma que os grupos minoritários são conhecidos por terem um sentido de pertença e de solidariedade de grupo, principalmente devido à posição subordinada que ocupam na sociedade maioritária, defendendo a endogamia (casamento entre membros da mesma etnia), como forma de defender a sua identidade cultural. Por este motivo, as minorias étnicas são, muitas vezes, alvo de preconceito e discriminação.

As diferenças culturais étnicas estão cada vez visíveis nas nossas sociedades, principalmente devido ao aumento de alunos nas escolas que pertencem à minoria étnica-cultural mais numerosa da Europa: a comunidade cigana (cf. FSG, 2006; Candau, 2011; Conselho da Europa, 2015).

Segundo Liégeois (2001), os ciganos são oriundos da Índia e a sua língua (Romani) e/ou dialeto (Caló) também têm elementos de origem indiana. A partir do século XV, a presença desta comunidade na Europa sempre gerou injustiças, desigualdades e discriminações devido às características muito próprias desta etnia, que se relacionam com crenças, valores, tradições, costumes e formas de estar na vida. Nesse sentido, os povos de etnia cigana são testemunhas vivas irrefutáveis de representações estereotipadas e preconceituosas que se podem criar sobre o Outro (cf. Liégeois, 2001; Backes & Pavan, 2011; Candau, 2011).

O seu carácter misterioso, nómada e associado a feitiçarias fizeram com que o povo cigano fosse encarado como intruso, transformando “a curiosidade inicial em hostilidade, devido a seus hábitos muito diferenciados” (Almeida, 2010, p. 35). A repulsa e o desprezo que sentiam despoletaram nos ciganos atitudes de reserva, desconfiança e marginalidade, o que sempre os afastou do convívio social e lhes criou uma imagem sombria e repulsiva (cf. Liégeois, 2001). Só o facto de pertencerem a uma minoria étnica criou “de imediato uma entropia que tem a ver com usos e costumes, com tradições, sobretudo com o

desconhecido”, que por ser “«diferente» é olhado com desconfiança e muitas vezes marginalizado pela maioria dominante” (Tavares, 1998, p. 94).

Até aos dias de hoje, a comunidade cigana continua associada a atitudes de exclusão e rejeição, enfrentando vários obstáculos à sua integração na sociedade dita majoritária, que apresenta um grande desconhecimento da cultura cigana (cf. FSG, 2006; Guerreiro, 2013). Os ciganos são ainda encarados como um problema social de readaptação e de reinserção, necessitando de serem integrados no resto da sociedade, para que possam ser incluídos nela (cf. Liégeois, 2001). Neste ambiente multiétnico não basta dialogar com o Outro para que este se integre na sociedade, mas sim tentar conhecer o Outro como um ser que possui um património cultural diversificado, valorizando os seus conhecimentos e as suas competências resultantes da sua experiência cultural como membro da comunidade cigana (cf. Bergamaschi & Gomes, 2012; Guerreiro, 2013).

A “diversidade” e a “diferença” são palavras que estão, cada vez mais, em voga no panorama educativo e, mais do que nunca, associadas à discussão da inclusão e da exclusão escolares. Dado que se pretende, no meio educativo, o respeito pelas diferenças, o conhecimento de várias culturas e o diálogo entre vários campos de saber, é mais que justificável lançar um olhar focado na questão da presença da etnia cigana nas escolas (cf. Bonin & Bergamaschi, 2012). Neste sentido, Liégeois (2001) também refere que “o futuro das comunidades ciganas depende, em grande parte, das modalidades de escolarização das suas crianças”. É urgente passar aos alunos a mensagem da “riqueza que a pluralidade de culturas representa” e do respeito que se tem de adotar pelas “minorias linguísticas e culturais com ou sem território” (p. 21). E para que estas atitudes de respeito se possam afirmar é fundamental que as representações estereotipadas e preconceituosas que se tem sobre esta etnia sejam alteradas, pois só “bloqueiam a compreensão e perturbam qualquer tipo de comunicação entre os Ciganos” (Liégeois, 2001, p. 49).

A Fundación Secretariado Gitano (2006) afirma que se assiste a falta de políticas educacionais, ou seja, ausência de medidas planejadas postas em prática pelo Estado a fim de se tomarem decisões para melhorar a educação, no que respeita à presença de alunos de etnia cigana nas escolas ou de ciganos na comunidade envolvente. É visível que as crianças ciganas não beneficiam de um serviço educativo adequado e dispõem de poucos meios para conhecer as especificidades das escolas ditas normalizadas. Por isso, o Ministério da

Educação deve orientar a implementação de medidas educacionais que integrem os ciganos e assegurem estratégias que visem a igualdade étnica.

Nas escolas continua a ser evidente que ainda há uma conceção estereotipada das crianças ciganas, o que contribui para que grande parte da população cigana continue a abandonar a escola prematuramente. Esta realidade deve-se a vários fatores que se relacionam quer com a difícil integração escolar, devido ao preconceito de que são alvo e à difícil incorporação de regras e rotinas, quer com a forma como a comunidade cigana encara a importância da escola. Para que esta realidade se altere as crianças ciganas devem ser tratadas com igualdade em relação a outras crianças não-ciganas, dentro do meio escolar. Quando integradas serão mais facilmente aceites e perceberão a comunidade maioritária, assim como a comunidade maioritária terá mais facilidade em as compreender. Para isso é necessário que haja interação de costumes e conhecimentos entre crianças ciganas e não-ciganas (cf. FSG, 2009; Backes & Pavan, 2011). Compete ainda à escola educar e integrar os alunos de etnia cigana na “sociedade maioritária, preparando-os para serem cidadãos do futuro, sem discriminações étnicas, religiosas, socioculturais ou económicas, apesar das diversidades que apresentam” (Tavares, 1998, p. 34). Ainda nesta linha de pensamento e tendo consciência do efetivo ambiente multiétnico, torna-se imperativo que o conhecimento das diferentes culturas seja promovido no contexto da educação e noutros contextos de aprendizagem (cf. Mayo, 2005).

No seguimento desta fundamentação e atendendo ao facto do grupo de alunos que participou no projeto de intervenção ser de etnia cigana, torna-se clara a intenção de abordar, neste capítulo, um pouco da história deste grupo minoritário em Portugal.

No âmbito educativo, a realidade dos alunos desta etnia também não é muito positiva pretendendo-se, então, neste capítulo, apresentar os diversos obstáculos por que passam estas crianças, no que se refere à integração e à adaptação ao meio escolar.

3.1. Os ciganos e a sua história em Portugal

Como já foi referido, o povo cigano apareceu na Europa a partir do século XV e, no espaço de um século, a sua presença em vários países começou a ser bastante notória. Segundo o Conselho da Europa (2015) existem cerca de 12 milhões de ciganos na Europa e, apesar de estarem dispersos por todo o continente, as maiores aglomerações encontram-se em zonas do sudeste europeu e na Península Ibérica (cf. Santos, 2009 com base em Kalaydjieva *et al.*, 2001). Consigo, esta minoria trouxe hábitos, costumes, formas de estar e tradições que despoletaram na sociedade maioritária muitos estereótipos, o que sempre dificultou a integração social desta comunidade (cf. Costa, 2001).

Assim, a comunidade cigana está presente em Portugal aproximadamente há cinco séculos e é o maior grupo minoritário em Portugal. Segundo o Município de Mirandela (2014), e baseado num estudo feito por vários municípios em 2001, existem cerca de 21 mil ciganos em Portugal, sendo que o número varia entre os 40 e os 50 mil ciganos (cf. Observatório das Migrações, 2007).

A sua permanência em Portugal foi e é marcada por preconceitos, conflitos, perseguições e lutas no que concerne à sua aceitação na sociedade maioritária. Desde 1520 começaram as medidas persecutórias e legislativas contra os ciganos, que foram constantes ao longo da sua história (cf. Costa, 2001; Liégeois, 2001; Guerreiro, 2013).

Segundo Costa (2001) a “primeira lei portuguesa a castigar os Ciganos data de 1526 e abriu o caminho a um rol que se [prolongou] até ao século XX” (p. 22). Costa (1995) afirma que esta lei se traduzia no “Alvará de 13 de Março de 1526, do tempo de D. João III, que recusava a entrada e determinava a expulsão dos ciganos encontrados em território nacional” (p. 13).

Em 1538 reafirma-se uma nova lei impedindo a entrada dos ciganos e exigindo a expulsão dos que entravam no país. Quem ousasse infringir a lei tinha como consequências várias punições que incluíam, principalmente, castigos físicos, mas também condenação ao degredo (condenação ao exílio) e às galés (sanção através de trabalhos forçados) (cf. Santos, 2009 com base em Coelho, 1995).

Através da Lei de 14 de março de 1573, D. Sebastião renovou a política de expulsão, dando um prazo de trinta dias para os ciganos abandonarem o território português.

Em 1592, durante o reinado de Filipe I, declarou-se uma nova lei que condenava à pena de morte os ciganos que não saíssem de Portugal no prazo limite de quatro meses, ou os que se recusassem a viver nos locais para eles destinados. Outras leis neste âmbito foram surgindo, destacando-se a data de 1598 que estipulava, novamente, a pena de morte para os que não abandonassem o território nacional (cf. Costa, 1995; Costa, 2001; Santos, 2009).

Outras datas foram marcantes durante o reinado de D. Filipe II (13 de outubro de 1613), de D. João IV (1647), de D. Pedro II (15 de julho de 1686) e de D. João V (10 de novembro de 1708), com a proclamação de novos Alvarás para deportar os ciganos (cf. Costa, 1995).

A partir do Alvará de 15 de julho de 1686 tentou-se, pela primeira vez, mesmo que de forma muito limitativa e progressiva, proceder à aceitação dos ciganos. Começou-se a tolerar a presença dos ciganos que já tinham nascido em Portugal, que mantinham atividades honestas, que tinham deixado de ser nómadas e que começaram a adotar hábitos da cultura portuguesa (cf. Costa, 1995).

De acordo com Almeida (2010 com base em Pinto, 2000) em 1800, Pina Manique, Intendente-Geral da Polícia do reinado de D. Maria I, ordenou prisão a todos os ciganos que viviam sem domicílio.

O mesmo estudo refere que, com a Constituição Portuguesa de 1822 e a Carta Constitucional de 1826, as desigualdades em função da raça terminaram e passou a ser reconhecida a cidadania portuguesa aos ciganos nascidos em Portugal e estes deixaram de ser punidos. Porém, esta medida não quer dizer “que os ciganos tenham adquirido um estatuto de cidadania plena” (Costa, 1995, p. 15). Os ciganos continuaram a ser vistos com um grupo perigoso que, segundo a Portaria circular de 18 de abril de 1848 e o Regulamento da GNR (Guarda Nacional Republicana) de 1920, necessitavam de vigilância permanente e severa. Estas medidas racistas levaram o Conselho da Revolução, em 1980, a proibir quaisquer discriminações relativamente à etnia cigana. No entanto, esta discriminação em razão da raça não terminou, pois em 1985 o Regulamento da GNR determinou que esta força policial teria de desempenhar uma vigilância reforçada e constante sobre os «nómadas». Esta decisão foi avaliada em Tribunal Constitucional, por vontade do Procurador-Geral da República Cunha Rodrigues, que considerou esta deliberação de especial vigilância aos nómadas como necessária, argumentando que nem todos os nómadas são ciganos e apontando o perigo que está associado ao nomadismo (cf.

Costa, 1995). Este autor contesta a decisão desta norma, referindo que a justificação apresentada pelo tribunal se revelou conveniente e falaciosa, pois é do conhecimento comum que “os nómadas que existem em Portugal são quase todos ciganos e os ciganos ainda são maioritariamente nómadas. Os sujeitos passivos da norma são, quer se queira que não, os ciganos. Foi sobre estes que sempre recaiu a suspeição e a perseguição. Pelo contrário, nunca os nómadas foram objecto de quaisquer medidas repressivas em Portugal” (p. 16).

Assim, ainda hoje a GNR continua a exercer forte vigilância sobre os nómadas, ou seja, sobre os ciganos. Mas, sabe-se, que há muitos ciganos que já se afastaram da vida nómada há muito tempo e continuam a ser alvo de vigilância discriminatória, devido aos seus hábitos culturais tão diferentes dos da sociedade maioritária. Devido à condição de serem ciganos, este povo é alvo de bastantes visitas por parte de diferentes entidades (GNR, Segurança Social, Escola Segura), seja nos seus bairros e/ou acampamentos, seja no contexto escolar, para se averiguar de eventuais desacatos e confusões.

E com isto o povo cigano já enfrentou muitas injustiças, desde a implementação de leis para a sua expulsão até à condenação à morte. Mas o que é facto é que sempre resistiram a tudo e, “até hoje, as estratégias de sobrevivência desenvolvidas pelos Ciganos foram eficazes (Liégeois, 2001, p. 72). Apesar de serem “um grupo que é visto pela sociedade com uma conotação negativa e carregada de preconceitos”, enfrentando a “própria população geral que se afasta e tenta manter a sua cultura intacta” (Silva, 2009, p. 41), esta comunidade permanece presente em Portugal, defendendo a sua cultura.

No que diz respeito à atualidade, a comunidade cigana continua a lutar por uma integração social, apresentando várias preocupações nas áreas mais importantes para a sua inclusão social, sendo elas o emprego, a saúde, a habitação e a educação (cf. FSG, 2006).

O facto de pertencerem a uma etnia coloca os ciganos numa evidente discriminação em relação ao mercado de trabalho. Apesar da taxa de desemprego entre este grupo étnico rondar os 80%, o Estado continua sem dar grande importância à elaboração de planos nacionais de ação para o emprego. Os ciganos são, diariamente, confrontados com vários “obstáculos no acesso ao mercado de trabalho e são, à partida, mais vulneráveis a situações de desemprego” (FSG, 2006, p. 10). O emprego é-lhes muitas vezes rejeitado por pertencerem a uma minoria étnica. Também importa salientar que desde sempre que a independência profissional para o cigano se revelou de extrema importância, exercendo

funções como comerciante e negociante em feiras, através da venda ambulante, o que rotulou a aptidão dos ciganos só para esta função (cf. Liégeois, 2001).

Segundo a Fundación Secretariado Gitano (2006) e com base em alguns estudos, o acesso destas comunidades aos serviços de saúde é incipiente. As más condições de alojamento, as escassas condições financeiras e a discriminação presente nos serviços de saúde proporcionam uma tendência notável para algumas doenças, como a tuberculose e a hepatite. Este cenário também faz com que esta comunidade se torne vulnerável ao tráfico e consumo de drogas (cf. Liégeois, 2001; FSG, 2006).

No que diz respeito à área do alojamento, esta desempenha um papel fundamental para o processo de inclusão social desta comunidade, devido ao seu carácter nómada. Porém, poucas medidas são tomadas no que concerne a esta estratégia de inclusão. Os locais de habitação “correspondem à variedade das situações” (Liégeois, 2001. p. 58), mas, em grande parte, os ciganos encontram-se a viver “em bairros sociais periféricos e em barracas” (FSG, 2006, p. 11), também designadas como «acampamentos». Nestes locais as condições mínimas de habitabilidade, salubridade e higiene são escassas, não havendo eletricidade ou água potável.

No meio educativo, as crianças desta cultura enfrentam uma difícil integração devido às diferenças culturais que trazem consigo e que se transmitem, na maioria, pelo seu comportamento, pela sua língua e pelos seus hábitos (cf. Tavares, 1998). Como consequência, as taxas de insucesso e abandono escolar ou reprovações de alunos pertencentes a esta etnia apresentam-se, frequentemente, elevadas. Face a esta realidade, não pode cair em esquecimento que as crianças ciganas têm acesso a um sistema de ensino com um conjunto de situações, ações e condições que desconhecem e que são muito diferentes daquilo que levam a cabo na sua cultura (cf. Cortesão, 1995; Tavares, 1998; Liégeois, 2001; FSG, 2006). Por outro lado, a escola ainda não está preparada para receber alunos ciganos, desenvolvendo, muitas vezes, relações de conflitualidade e não de empatia.

Assim, pretende-se, de seguida, com base na pesquisa bibliográfica efetuada, expor a realidade que está associada à presença de crianças de etnia cigana no contexto escolar.

3.2. O contexto escolar e os alunos de etnia cigana

Como já tem vindo a ser referido ao longo dos capítulos anteriores, é à escola que cabe o papel de preparar as crianças e os jovens para a sua integração na sociedade, com base em valores, comportamentos e atitudes. Mas, quando uma escola contém

“alunos das minorias étnicas surge um problema, porque não tem capacidade para realizar essa integração, quer por desinteresse social, geral, quer por falta de estruturas de apoio a nível pedagógico, levando a que essas crianças ao não se identificarem conscientemente consigo próprias nem através da cultura do seu grupo étnico, minoritário, nem através da cultura do grupo maioritário que lhe é transmitido pela escola, não se sintam integradas em nenhuma delas, sofrendo conflitos de identidade e de ajustamento social, geralmente frustrantes, que as marcarão e se reforçarão na adolescência” (Tavares, 1998, p. 39).

Esta citação evidencia o estado de insegurança e de desconforto por que passam as crianças ciganas no meio escolar, após terem integrado um ambiente que lhes é estranho, comparado com o seu ambiente familiar, que tem uma língua dominante desconhecida e que para elas ganha um cariz depreciativo devido às discriminações de que são alvo. As crianças deste grupo minoritário são alvo de um julgamento “estereotipado da sua cultura e modos de vida”, apresentando a escola uma “incapacidade de trabalhar com a diferença, construindo com estas comunidades uma relação de subordinação minoria-maioria” (Casa-Nova, 2006, p. 177).

Assim estas crianças, ao confrontarem-se com as dificuldades que a sua língua materna (Romani ou Caló) lhes causa no meio educativo, partem da ideia de que não são capazes de aprender, que não são boas nos estudos e que os seus conhecimentos e saberes sobre o seu grupo de pertença não são aceites, necessários ou valorizados, interiorizando a sua incapacidade face à educação (cf. Cortesão, 1995). Posto isto, é importantíssimo que se aceite

“a língua e a cultura maternas do aluno como um valor e banir definitivamente a ideia de que são fortes obstáculos à obtenção de sucesso escolar. Se a língua e a cultura do aluno continuarem a ser consideradas pré-requisitos para o seu insucesso, certamente

que o serão, pois ele quando chega, traz consigo a sua bagagem cultural de que faz parte a língua que fala em casa, e, se dia-a-dia lhe é transmitida a informação de que tudo o que traz é negativo ou não serve para nada, então a escola não o está a motivar para aprender seja o que for” (Cardoso, 2002, p. 399).

Ou seja, a escola necessita urgentemente de reconhecer positivamente a presença de línguas e culturas diferentes, encarando esta realidade como algo fundamental para o seu desenvolvimento.

Para além disso, a escola não pode esquecer que as crianças de etnia cigana recebem uma educação diferente da que é posta em prática no meio em que estão inseridos, assumindo a «educação» para esta comunidade uma importância distinta (cf. Sousa, 2001).

De facto, é fundamental refletir sobre como se processa a educação destas crianças no meio familiar e como é vista a escolaridade obrigatória para esta etnia, compreendendo que “a forma como os pais ciganos educam os seus filhos não deve ser julgada segundo o padrão que as sociedades que os rodeiam utilizam para educar os seus” (Liégeois, 2001, p. 68).

Para esta comunidade, a família assume um papel preponderante, afigurando-se como a base da educação. De acordo com Sousa (2001) para esta minoria “a família converte-se na unidade base da sua organização social, unidade económica e educativa do grupo. (...) É com base nas relações de parentesco que se constrói a identidade cultural da etnia cigana e é neste sistema de parentesco que se edifica a personalidade social cigana” (p. 35). Para eles, a família assegura a transmissão da vida, dos bens e do nome. Ainda nesta linha Liégeois (2001) refere que a educação das crianças ciganas “gira em torno da sua família, unidade básica de organização social, económica e educativa, onde os fracassos ou insucessos são vividos como experiências a serem incorporadas nos seus saberes” (p. 39).

Ramos (2011, citando Montenegro, 1999), afirma que é à família que cabe a educação das crianças e “as comunidades ciganas não abdicam da sua função educativa e fazem-no de uma forma integradora, interdependente e global. A função educativa do grupo é indispensável para a manutenção da coesão familiar” (p. 22). Esta coesão familiar processa-se entre três gerações: avós, pais e filhos. E cada geração é essencial para a transmissão de aprendizagens que são introduzidas nas funções socioeconómicas da família.

Como já foi referido, grande parte das famílias de etnia cigana não “dá o mesmo grau de importância à escola que no grupo maioritário e as expectativas no terreno educativo para muitos pais ainda se concretizam na frase: “desde que saiba ler e escrever é suficiente” (FSG, 2006, p. 15). Ou seja, a escolarização das crianças não é ainda considerada importante pelos ciganos, como comprova a baixa frequência escolar que apresentam.

É uma comunidade que acredita que a educação se realiza, essencialmente, no seio familiar e “considera que a escola, tal como está concebida, representa uma maioria cultural e um tipo de sociedade onde é difícil que as minorias étnicas tenham lugar” (FSG, 2006, p. 15).

Para esta minoria étnica “a educação escolar é apenas uma parte da educação dos seus filhos” (Liégeois, 2001, p. 68) e ainda vêm a escola como “uma ameaça à continuidade das tradições e à unidade da comunidade cigana” (Ramos, 2011, p. 22).

Sousa (2001) reforça esta visão que os ciganos têm do contexto educativo afirmando que estes “desconfiam da escola, da sua função educativa [pois] pode ser destrutiva da sua cultura”, encarando o contexto de escolarização como uma “aprendizagem autoritária de um saber transmitido por uma pessoa estranha à família” (p. 40). Posto isto, para os ciganos a “entrada na escola é sinónimo de ruptura, pois a sociedade e os modos de socialização ciganos não integram, no seu contexto, a instituição escolar, como acontece nas sociedades e modos de socialização não-ciganos” (Liégeois, 2001, p. 206).

Com isto pode-se comprovar que a educação “varia de acordo com a forma de civilização, o tipo de sociedade, a constituição do grupo e, além disso, da concepção que tenham do Homem e do seu papel social” (Tavares, 1998, p. 36). Mas neste caso, para que esta comunidade possa, mais facilmente, ser incluída na sociedade e, implicitamente, no meio escolar, cabe à escola tentar mudar, em certa medida, a opinião desta etnia sobre o papel da educação no desenvolvimento dos seus filhos.

A educação deverá surgir, neste âmbito, como um meio promotor da prática dos direitos desta minoria étnica pois deve “estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro” (DUDL, 1990, artigo 23º), promovendo “uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes” (DUDC, 2002).

Para que a escola consiga cumprir a sua missão de educar, num país multicultural e, também, multiétnico como é Portugal, tem de reconhecer e compreender os parâmetros culturais dos seus alunos, de forma a descodificar os seus códigos, as suas crenças, os seus costumes e tradições para conseguir comunicar. Um processo de ensino-aprendizagem produtivo tem de ter em conta a diversidade étnica, cultural e linguística dos alunos e fazer com que a convivência das diferentes culturas se processe harmonicamente atendendo aos diferentes valores, comportamentos, crenças e formas de estar na vida (cf. Tavares, 1998).

Para alterar este cenário de “injustiça linguística e cultural é indispensável promover uma «pedagogia de sucesso», promovendo a interculturalidade e dotando os docentes do conhecimentos sobre a língua e a cultura maternas do aluno, de forma a que possam respeitá-las, conhecê-las, compreendê-las, valorizá-las, reconhecer a sua importância como instrumentos de comunicação e marca da identidade cultural. É também necessário utilizá-la como objeto de estudo e de aprendizagem” (Cardoso, 2002, p. 398).

As ofertas pedagógicas da escola são concebidas e desenvolvidas pensando apenas nas crianças da cultura majoritária. Assim, será natural que “o insucesso, o desinteresse pela escola, o abandono sejam neste grupo quase uma constante. As crianças ciganas geralmente não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam pelo que acontece na escola” (Cortesão, 1995, p. 30).

Posto isto, é necessário encontrar estratégias que possibilitem captar e desenvolver o interesse das crianças ciganas através de conceção de ofertas de atividades educativas que vão ao encontro dos conhecimentos de que este diferente grupo étnico é portador. Para isso é prioritário que a escola conheça bem as características culturais dos grupos que nela estão presentes, para que compreendam o quotidiano destas crianças, os seus valores, as regras que orientam os seus estilos de vida, os constrangimentos a que são submetidos e os saberes que possuem. Estas estratégias podem incluir dispositivos pedagógicos e atividades educativas que permitam, por um lado, que a escola conheça a cultura deste grupo minoritário de modo a que as crianças sintam que os seus saberes e as suas raízes culturais são considerados importantes como objeto de trabalho na instituição escolar, por outro, que as crianças de etnia cigana também percebam melhor os hábitos e as rotinas da cultura majoritária em que estão inseridos. Assim, estas crianças poderão também adquirir saberes e desenvolver capacidades e competências que lhes permitirão sobreviver e intervir na

sociedade (cf. Cortesão, 1995). Enfatizando esta ideia, os dispositivos pedagógicos, a que anteriormente se fez referência,

“terão, simultaneamente, de ir ao encontro de preocupações, interesses, vivências que estas crianças têm no seu quotidiano em casa, na rua, no bairro, e simultaneamente têm também de servir como veículo para a aquisição de saberes e capacidades curricularmente considerados como importantes” (Cortesão, 1995, p. 32).

Deste modo, a criança irá sentir que há um maior interesse pelo conhecimento da sua língua, da sua cultura e do seu ponto de vista, tendo mais facilidade para interagir e partilhar os seus conhecimentos.

Muitos professores esquecem-se que a

“criança não chega à escola como uma mala vazia que é preciso encher: traz consigo a sua bagagem cultural e o seu perfil psicológico. Não há espaços vazios: todo o espaço está preenchido e é necessário ter em conta o que já existe, tomá-lo por base, e não tentar, como por vezes se faz, tirar alguns elementos para os substituir por outros” (Liégeois, 2001, p. 206).

O facto de estes alunos possuírem uma língua e uma cultura próprias e diferentes das da maioritária, torna-se um desafio saber respeitar estas características, na medida em que “há que valorizar a experiência dos alunos pois ela constitui parte dos recursos culturais que podem ajudar a aprendizagem das crianças” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 28).

É, então, indispensável a formação de “profissionais capazes, munidos de conhecimentos e de meios que lhes permitam melhorar a sua prática pedagógica, utilizando a língua e a cultura dos alunos como instrumento de aprendizagem” (Cardoso, 2002, p. 399), de forma a promover o sucesso de todos os alunos, através de um clima de interculturalidade na sala de aula. Neste âmbito, a Fundación Secretariado Gitano (2006) expõe esta situação como importante pois, relativamente à formação dos professores, quase não existe formação para “as questões da multiculturalidade, não estando muitos deles preparados para enfrentar a diversidade dos seus alunos” (p. 25).

Na verdade se os professores estivessem realmente preparados para lidar com a DLC presente nas escolas, “através de um currículo aberto e flexível”, com “uma adequada

conceção das experiências de ensino e aprendizagem e da inter-acção sócio-afectiva” (FSG, 2006, p. 42), podiam compensar em grande medida as dificuldades pelas quais passam os alunos de etnia cigana no contexto educativo.

Os professores passam por grandes desafios e saber adaptar o seu trabalho a um contexto culturalmente diversificado é um deles, principalmente quando envolve a presença de grupos étnicos. Estes profissionais não devem olhar para os alunos ciganos como incapazes e para isso devem começar a compreender algo mais sobre a sua cultura. Têm de «atravessar fronteiras» e reconhecer o contributo do conhecimento de outras culturas para o desenvolvimento da sua própria cultura. Se isto acontecer, as escolas deixam de permanecer isoladas do resto da comunidade e passam a ser parte integrante desta, envolvendo e atendendo à diversidade multicultural e multiétnica (cf. Mayo, 2005).

Infelizmente são recorrentes as dificuldades que surgem, nas práticas educativas, em lidar com a diferença étnica e os professores afirmam que os alunos são todos iguais quando, na realidade, existem bastantes diferenças e os modelos e as estratégias pedagógicas são padronizados e uniformes (cf. Candau, 2011).

Grave-Resendes & Soares (2002) vão ao encontro desta ideia quando referem que, em geral

“os professores afirmam que consideram todos os seus alunos da mesma maneira, que para eles são todos iguais, que não têm em linha de conta quem são nem de onde vêm. Por vezes, fazem estas afirmações com a convicção de que são para bem dos alunos. É interessante e irónico assumir-se simultaneamente que são todos iguais, para que não se criem desigualdades, e, ao mesmo tempo, promover-se um ensino igual para todos que acentua e reforça as desigualdades de partida” (p. 19).

Com isto, é importante dizer que, quando os professores referem que todos os alunos são iguais devem de ter em consideração que esta igualdade se refere aos seus direitos e deveres e à forma como são tratados no meio escolar, com igualdade. No entanto, quando há diferenças culturais e linguísticas tem de existir uma adaptação e uma diferenciação pedagógica. Se há diferenças no contexto educativo, estas devem de ser tidas em consideração e devem ser abordadas, para que os alunos percebam as vantagens de um ambiente educativo culturalmente diversificado.

Na realidade, os docentes são os elementos principais no que toca ao processo de encarar a diversidade étnica e cultural dos seus alunos. Essenciais no processo educativo, os professores devem ter em conta a “sua proximidade com as crianças/jovens e a influência que as suas atitudes podem ter nos comportamentos dos mesmos” (Ramos, 2011, p. 37). Ramos (2011) refere ainda que o que se pretende nos contextos educativos são professores inter/multiculturais, ou seja, que encarem “a diversidade como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem” (p. 37).

Os alunos ciganos para “participar na tarefa escolar e aproveitar satisfatoriamente este processo” devem usufruir do direito à diferença cultural, manifestando os professores “respeito e consideração para com as peculiaridades culturais do grupo ao qual o aluno pertence no contexto educativo” e apresentando algum “grau de conhecimento da sua cultura” (FSG, 2006, p. 39). Para isso é necessário professores qualificados a este nível, isto é, com formação capaz de atender às necessidades educativas dos alunos de etnia cigana. E, como tal, é fundamental “potenciar a formação dos professores em todos os aspectos relacionados com a educação para a superação das desigualdades”, tendo em conta a educação para a DLC, “assim como os aspectos curriculares metodológicos e organizativos que resultam das dificuldades educativas relacionadas com a integração dos alunos de minorias culturais” (FSG, 2006, p. 54).

Nesta ordem de ideias, apostar na “formação continuada de professores para a diversidade cultural é um caminho possível para a transformação da escola, promovendo a sensibilização de profissionais da educação para a valorização [da diversidade] ” (Canen & Xavier, 2012, p. 306).

De facto, o acesso ao sistema educativo envolve um conjunto de condições, situações e ações que influenciam a integração dos alunos de etnia cigana. Nesta linha de preocupações, acima apresentadas, justifica-se uma abordagem a questões surgidas a propósito da escolarização de crianças ciganas, em Portugal.

Como já foi mencionado, os alunos ciganos, como são oriundos de meios socioeconómicos muito diferentes e de um grupo cultural diferente, registam um índice de insucesso escolar acentuado. No meio escolar, estes alunos continuam a mostrar grandes dificuldades de adaptação ao sistema de ensino, continuando a registar altas taxas de analfabetismo e de abandono escolar (cf. Grave-Resendes & Soares, 2002; FSG, 2006).

A Fundación Secretariado Gitano (2006) aponta duas explicações para este cenário. A primeira prende-se com o funcionamento e as condições da escola que nada se adapta à cultura dos ciganos, designadamente a existência de horários fixos e de rotinas, a divisão de tarefas escolares e a exigência de disciplina. A segunda relaciona-se com a formação de professores, mostrando muitos não estar preparados para enfrentar a diversidade dos alunos, realidade já abordada neste subcapítulo.

Tavares (1998) fala de “falta de comunicação” entre os professores e os alunos o que engloba vários aspetos como: “a matéria não tem interesse imediato para os alunos; o discurso é feito em código demasiado elaborado; os alunos não estão devidamente preparados; ou os alunos sabem que passam mesmo sem saber a matéria” (p. 172). Grave-Resendes & Soares (2002 com base em Cummins, 1984) vão ao encontro desta ideia quando afirma que “o baixo rendimento escolar de muitas crianças cuja língua materna não é a língua da escola é atribuído a dificuldades cognitivas quando na realidade o que está em causa são questões de natureza pedagógica” (p. 26).

Tavares (1998), referenciando Benavente (1991), refere que o insucesso do aluno cigano também está ligado à origem social do mesmo e à bagagem cultural que possui ao entrar na escola, que não é valorizada. Associado a isto também aponta como motivo as condições em que vivem estas crianças, ligadas à pobreza material, e as conceções e expectativas que têm sobre o seu futuro.

Apesar de todas estas possíveis explicações para o insucesso e abandono escolar destas crianças, “para os Ciganos, o insucesso escolar é uma falha da escola, que não soube acolhê-los, nem retê-los, nem proporcionar-lhes meios de adaptação ao mundo moderno” (Liégeois, 2001, p. 199). Por isso, o acesso à escola “continua a ser uma realidade distante para as comunidades ciganas em Portugal, pelo menos no que diz respeito ao sucesso, integração e verdadeira interação cultural” (FSG, 2006, p. 26).

A Fundación Secretariado Gitano (2006) aponta as principais preocupações relacionadas com a integração da etnia cigana no sistema de ensino: (i) taxas de insucesso, abandono e absentismo elevadas; (ii) os níveis educacionais atingem apenas o 4.º ano de escolaridade; (iii) não frequência do ensino pré-escolar; (iv) desvalorização da escola por parte desta minoria; (v) confronto entre diferentes culturas no meio escolar; (vi) falta de formação dos professores. Estas preocupações levam a que, implicitamente, os alunos de

etnia cigana apresentem dificuldades que influenciam a sua inserção escolar, sendo as mais frequentes:

“• Dificuldade na compreensão das normas e dos objectivos educativos, como o estabelecimento de horários, níveis mínimos de auto-controlo ou compreensão da utilidade ou funcionalidade das aprendizagens.

• Comportamentos hiperactivos e dificuldades de atenção, devido sobretudo à falta de motivação, à ausência de protagonismo e à estrutura do sistema educativo.

• Falta de hábitos e esquemas de conhecimento anteriores necessários à aprendizagem e adaptação a actividade escolar.

• Baixa auto-estima: tendência para a infra-valorização em aspectos relacionados com a educação ou a comparação com os seus iguais. No caso dos alunos pertencentes a grupos em situação de exclusão, tendência de auto-justificar esta infra-valorização como efeito directo de pertença a estes grupos.

• Baixas expectativas para a educação: tendência a não esperar conseguir, atingir os objectivos educativos a curto ou medio prazo” (FSG, 2006, pp. 41- 42).

Face a esta situação os contextos educativos devem orientar melhor as suas políticas educativas a fim de assegurar uma educação integrada e multicultural, assegurando estratégias que ajudem os alunos de etnia cigana a ultrapassar estas dificuldades.

Mas os contextos educativos, apesar de serem um importante espaço recetor e integrador, não são o único agente que deve intervir para o processo de inclusão destes alunos. A família também deve motivar os seus educandos para as vantagens da educação, assim como o meio social e cultural também deve determinar pautas de comportamento, motivação e aproximação à escola. Por fim, e não menos importante, os agentes sociais, como os professores, os educadores, as associações e/ou voluntários, também têm uma responsabilidade primordial neste processo de integração, na medida em que devem favorecer a sua incorporação na sociedade proporcionando às crianças alguns instrumentos necessários para o seu desenvolvimento (cf. FSG, 2006).

O ensino continua a dar “poucas oportunidades aos grupos culturais e linguísticos mais desfavorecidos de atingir o tão desejado sucesso escolar. As suas diferenças ainda não são valorizadas e o pluralismo cultural e linguístico estão longe de ser uma realidade assumida nas nossas escolas” (Cardoso, 2002, p. 396). É fundamental “desenvolver práticas educativas capazes de orientar para a mudança, solidariedade e autonomia”, assim

como “considerar as culturas locais, as suas diferentes formas de organização, as suas necessidades presentes e futuras, a construção conjunta e negociada da mudança” (Sousa, 2001, p. 47). Ainda nesta linha, importa que “as propostas educativas tenham em conta as características culturais dos grupos minoritários a frequentar a escola, indo ao seu encontro, rentabilizando-as e valorizando-as, de modo a despertar o interesse destes alunos pelas tarefas que lhes são propostas” (Ramos, 2011, p. 24).

No entanto, parece que a escola e a comunidade envolvente estão um pouco mais sensível a estas questões. Em Portugal, nos últimos anos, algumas políticas sociais registaram transformações, principalmente no aumento progressivo das crianças ciganas na escolaridade obrigatória, devido ao alargamento da mesma, ao estabelecimento do Rendimento Social de Inserção e ao “esforço por parte de algumas escolas para implementar programas de dinamização das crianças, jovens e pais, para o papel da educação na promoção da própria cultura cigana” (FSG, 2006, p. 25).

Para além disto, para oferecer melhores condições ao processo de normalização educativa da juventude cigana, ou seja, “o direito de todas as crianças [acederem] de forma igual ao serviço público de ensino” (FSG, 2006, p. 38), é também essencial proporcionar meios para a formação de profissionais, voluntários da Administração e entidades sociais que queiram intervir na comunidade cigana ou oferecer melhores condições de ensino às crianças desta etnia. Estes meios relacionam-se com ações de formação, projetos, encontros informativos, informação *online*, assim como material especializado quer escrito, quer audiovisual (cf. FSG, 2006).

Neste sentido, a Fundación Secretariado Gitano (2006) indica que, em Portugal, já foram tomadas algumas iniciativas a este nível, que podem ajudar os professores e a comunidade educativa a ter um maior conhecimento sobre esta minoria étnica que é a comunidade cigana, entre elas:

- (i) criação de um *Grupo de Trabalho para a igualdade e inserção dos Ciganos* (Lisboa), com os objetivos de realizar uma análise detalhada das dificuldades que os ciganos enfrentam para a sua inserção na sociedade portuguesa;
- (ii) criação da *Casa da Cultura Cigana*, promovido pela Câmara Municipal de Lisboa, que pretende dar a conhecer à sociedade maioritária as características da comunidade cigana e engloba uma biblioteca com informação sobre esta minoria e uma área para eventos relacionados, nomeadamente, casamentos ciganos;

- (iii) elaboração de um *Folheto Informativo* distribuído aos ciganos, criado por várias entidades e com o objetivo principal de informar esta etnia, na sua língua de origem, sobre os seus direitos e deveres;
- (iv) criação do *Grupo Trabalho Interinstitucional sobre a Etnia Cigana (SINA)*, que integra várias entidades públicas e privadas e tem como principais objetivos a “melhoria da qualidade de vida da comunidade cigana”, “consolidar um espaço europeu de conhecimento e informação sobre a situação da comunidade cigana na Europa”, “mobilizar os diferentes actores sociais e gerar o desenvolvimento de iniciativas com a população cigana”; “gerar um discurso e um saber partilhado (...) sobre a análise da situação da população cigana” e “transferir conhecimentos, experiências significativas e boas práticas no terreno da intervenção com a população cigana” (p. 52);
- (v) criação do *Projeto Nómada* (Setúbal), desenvolvido pelo Instituto de Comunidades Educativas que pretende reconhecer a diversidade e aumentar a visibilidade das comunidades ciganas nos centros educativos;
- (vi) criação do projeto *Mus-E/Artistas na Escola* “que pretende prevenir formas de racismo e de exclusão social através do desenvolvimento de actividades que promovam a aceitação e intercâmbio da diversidade étnica e cultural” (p. 61);
- (vii) criação do *Projeto Trampolim* (Aveiro) com os objetivos principais de promover a integração social e o exercício de uma cidadania participativa por parte da população cigana e não-cigana;
- (viii) *Associação Integrar* (Coimbra) que tem como objetivos “proporcionar melhores condições de vida, activar a autonomia e a auto-estima das crianças e jovens” ciganos, permitindo que descubram “a aprendizagem e o desenvolvimento correcto em algumas matérias” (p. 76).

E é através da criação de oportunidades como estas para sensibilizar a sociedade e, principalmente, a comunidade escolar para as especificidades da cultura cigana e para o contributo que podem dar ao meio educativo, que se pode construir “uma escola com práticas pedagógicas e educativas inter/multiculturais” (Casa-Nova, 2006, p. 177).

Capítulo 4
***Orientações metodológicas e contextualização da
investigação***

“(...) os principais benefícios da Investigação-Ação são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática”

(Latorre, 2003 citado por Coutinho, 2009, p. 363).

Capítulo 4

Orientações metodológicas e contextualização da investigação

Hoje em dia, e segundo Esteves (2002 com base em Ponte, 1998), defende-se que para os professores em formação é de extrema importância a integração dos mesmos num trabalho de investigação, pois a investigação

“ajuda a construir conhecimento relevante do ponto de vista da prática profissional; os conhecimentos profissionais constroem-se na acção e na interacção e só são realmente úteis se forem mobilizáveis na acção; a prática da investigação desenvolve competências e valores decisivos ao professor: o espírito crítico, a autonomia, atitudes exigentes e pragmáticas em relação às investigações em educação” (p.128).

De facto, ao assumirem um papel de investigadores e de observadores críticos da sua prática educativa, os professores aperfeiçoam a sua competência de ensinar, refletindo na, sobre e para a ação educativa, contribuindo para o desenvolvimento institucional das escolas (cf. Alarcão, 2001). Alarcão (2001) ainda refere que “ser professor-investigador é [...] primeiro que tudo uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 25). Ao haver um questionamento constante da prática, o professor poderá compreender melhor determinadas situações e intervir com fundamentação sempre que seja necessário efetivar alguma mudança.

Em qualquer investigação existe sempre uma problemática e uma finalidade que permite definir qual o objeto de estudo e, a partir daí, escolher qual a melhor metodologia de investigação a adotar de acordo com os objetivos de investigação. Assim, se se pretende melhorar as práticas educativas, favorecer mudanças, adotar uma atitude permanentemente reflexiva sobre a ação e resolver problemas reais, a melhor metodologia a seguir é, sem dúvida, a da investigação-ação (cf. Pardal & Correia, 1995; Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, Vieira, 2009).

A investigação-ação é, entre inúmeras definições, “uma das metodologias mais caras à investigação nas ciências da educação” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 360), assumindo-se como uma forma de investigação “autorreflexiva, conduzida por participantes em situações sociais, de modo a melhorar a racionalidade e a justeza das suas próprias práticas

sociais ou educativas, bem como a sua compreensão dessas práticas sociais e das situações nas quais as práticas ocorrem” (Costa, 2005, citado por Sá, 2012, p. 195). Neste sentido, a investigação-ação possibilita o encorajamento de “atitudes mais positivas de trabalho ou modificação dos sistemas de valores dos alunos com vista a alguns aspectos da vida” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 361).

Com base na fundamentação teórica supramencionada, o presente estudo foi desenvolvido tendo como preocupação melhorar algumas práticas educativas no sentido de dar mais valor à DLC, favorecer algumas mudanças dado o objetivo de refletir sobre a abordagem aos direitos na educação para a DLC, proporcionar uma atitude reflexiva face à importância da DLC e modificar alguns comportamentos dos alunos no que diz respeito aos seus comportamentos e às suas atitudes. Posto isto, justifica-se que a metodologia utilizada no presente estudo seja baseada em características de investigação-ação, recorrendo a uma abordagem qualitativa.

Assim, trata-se de um projeto de intervenção-investigação pois, apesar de não se tratar investigação-ação pura, apresenta características e particularidades próprias da investigação-ação. Em seguida, procura-se justificar a importância desta metodologia para, posteriormente, se descrever o projeto de intervenção que foi desenvolvido durante o estudo.

4.1. Importância da investigação-ação

Dado que a metodologia utilizada para a concretização do presente estudo apresenta características da investigação-ação, torna-se pertinente fundamentar esta abordagem indicando algumas concepções, características e finalidades justificando sua importância.

Há muito que se considera que a investigação-ação estabelece uma ligação estreita com a prática profissional, onde objetivos como a mudança da realidade pedagógica, o desenvolvimento social e a autoconsciência dos cidadãos se destacam. Assim, a investigação-ação consiste num estudo de uma realidade social, com a finalidade de melhorar as ações que nela decorrem, a partir de uma observação, discussão, compreensão da prática (cf. Moreira, 2001; Almeida & Freire, 2007).

Ao nível da educação, esta metodologia tem uma grande influência na prática pedagógica, pois é a metodologia que pode provocar mais resultados na transformação do professor, na deteção de situações pedagógicas que necessitam de modificações e na concretização de resultados (cf. Esteves, 2002).

A fim de sustentar o que foi referido anteriormente, apresenta-se a seguinte definição de investigação-ação de Bell (1997):

“(…) procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso” (com base em Cohen e Manion, 1989, pp. 20-21).

Na realidade, apesar de existirem tantas outras citações de autores que tentam explicar do que se trata a investigação-ação, esta é a melhor citação que se adequa ao projeto de intervenção-investigação desenvolvido, pois ocorreu a partir de situações observadas *in loco*, foi um processo que teve de ser controlado de forma a focar os aspetos que se pretendiam trabalhar, obedeceu à utilização de vários mecanismos (observação participante, vídeogravação), com o objetivo principal de obter resultados, ou seja, ajustamentos e mudanças face às necessidades das crianças, de forma a trazer vantagens para essas mesmas crianças, alunos do 1.º CEB.

Ainda na linha de perceber em que consiste a investigação-ação, apresentam-se conceções de outros autores. Lewin (1944), um dos primeiros autores a trabalhar esta metodologia, define-a como “uma forma participativa e democrática de investigação que, em termos de método, se define por uma espiral reflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão e pelo envolvimento dos participantes em cada fase do processo de investigação” (in Sá, 2012, p. 194). Elliot (1993) define a investigação-ação “como um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade da acção dentro da mesma” (in Coutinho *et al.*, 2009, p. 360). Dick (1999) afirma que a investigação e a ação incluem compreensão e mudança ao mesmo tempo, “utilizando um processo

cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior” (in Coutinho *et al.*, 2009, p. 360). Almeida & Freire (2007) recorrem a Silva (1990) para apontar alguns princípios desta metodologia, afirmando que a “sua aplicação tem sempre aspectos de índole prática a atingir, por exemplo integra-se num processo ou programa de mudança, onde o saber (novo conhecimento) e a própria mudança social se podem construir em paralelo” (p. 28). Referem ainda que esta metodologia se caracteriza “por uma atitude contínua de fases de planificação, acção, observação e reflexão, e onde se pondera sempre o *feedback* entre elas” (p. 29).

Com estes autores é possível perceber a importância que é dada à reflexão e à prática reflexiva, dentro das fases e/ou ciclos que integram a investigação-ação e que são apresentados na seguinte figura:

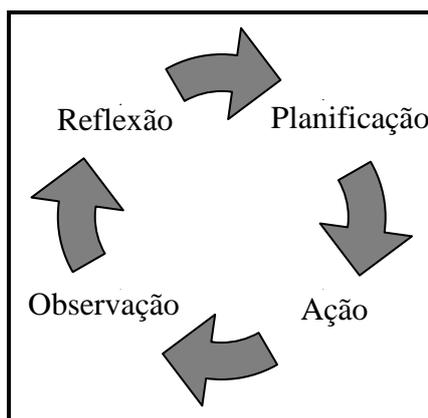


Figura 2 – Fases da investigação-ação (cf. Coutinho *et al.*, 2009)

Tendo sempre em consideração que a investigação-ação tem uma grande relação com a educação, no sentido em que valoriza a prática educativa, importa salientar que à prática educativa está sempre inerente o conceito da reflexão (cf. Coutinho *et al.*, 2009). Mais especificamente trata-se de uma interdependência entre prática e reflexão pois, dado que a prática educativa despoleta tantos problemas e tantas questões, é necessário refletir sobre eles para se efetivarem mudanças.

Ser reflexivo durante e após a ação deve ser uma das características principais do professor, na medida em que lhe permite monitorizar “o seu desempenho de modo a poder modificá-lo quando necessário, para além de resolver problemas de modo competente”

(Moreira, 2001, p. 20). Ao desenvolver um projeto de investigação-ação com base numa prática reflexiva, os professores-investigadores criam novas oportunidades para o seu desenvolvimento, tornam-se mais profissionais, mais responsáveis e mais conscienciosos, contribuindo para um ensino refletivo, ou seja, um melhor ensino. Para participar numa investigação, os professores devem ter algum conhecimento sobre as aprendizagens dos alunos, devem de se questionar e de se informar para que agir baseados em novo conhecimento, desenvolvido pela reflexão e pelo questionamento (cf. Moreira, 2001). Alarcão (1991) defende isto mesmo quando refere que a prática é valorizada enquanto “fonte de conhecimento, através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para apresentar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir” (p.10). Assim, na metodologia de investigação-ação está implícita a ideia da importância da reflexão para se conseguir resolver inúmeros problemas, responder a várias questões, criar diversas e novas oportunidades e efetuar boas mudanças.

Escolhido o tipo de investigação, o professor-investigador pode optar por um método “como uma formalização do percurso intencionalmente ajustado ao objecto de estudo e concebido como meio de direcionar a investigação para o seu objectivo, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objecto” (Pardal & Correia, 1995, p. 16). Tendo em consideração o carácter subjetivo do presente projeto de investigação, “fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, naturalista e descritivo” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 177), pode dizer-se que se trata de um estudo de tipo investigação-ação assente no método qualitativo.

Assim, partindo do projeto desenvolvido, com o objetivo de refletir sobre a abordagem aos direitos na educação para a diversidade linguística e cultural, a escolha deste tipo de método torna-se pertinente pois destaca-se pela necessidade de uma postura interpretativa dos comportamentos sociais, com base na “experiência subjectiva como fonte de conhecimento, no estudo de fenómenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência e no interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social” (Almeida & Freire, 2007, p. 110). Assim, atendendo ao estudo aqui apresentado, foi necessário prestar atenção aos comportamentos dos alunos face ao que era proposto no projeto, para perceber quais as

suas posturas face aos direitos através da DLC, não esquecendo a subjetividade individual presente pois a forma como se encara a temática pode variar de aluno para aluno.

A investigação de tipo qualitativo fornece informações sobre o ensino e a aprendizagem, pois dá a possibilidade de entender o que está “por trás” de determinados comportamentos, atitudes ou convicções de alunos, professores ou outros atores educativos (cf. Minayo & Sanches, 1993 In Sá, 2012, p. 192). Destaca-se: (i) por ter em conta a realidade como um todo, considerando o público-alvo, o contexto e as situações passadas e presentes; (ii) pelos investigadores interagirem com o público-alvo de forma natural, procurando compreender determinadas situações, ficando sensíveis aos seus atos, palavras e gestos; (iii) pela importância que dá aos quadros de referência do público-alvo, a fim de permitir compreender e mostrar empatia pela sua realidade; (iv) porque os investigadores tentam conhecer o público-alvo como pessoas; e (v) porque dá mais valor ao processo de investigação do que somente pelos resultados (cf. Carmo & Ferreira, 1998). Nesta linha importa referir que, no caso do presente projeto de intervenção-investigação, a realidade do público-alvo, ou seja, o facto de os alunos serem de etnia cigana, foi encarado como fundamental e determinante para a construção do projeto. Durante o projeto procurou-se ter em atenção as palavras e os gestos dos alunos, agindo naturalmente de forma a mostrar que havia respeito pelos seus quadros de referência. Procurou-se consciencializar os alunos para os seus direitos, encarando-os como pessoas que têm sentimentos, necessidades e interesses, onde o processo de construção e desenvolvimento do projeto assumiu uma relevância superior aos resultados que se possam obter. É desta forma que este método qualitativo de investigação se enquadra no trabalho que foi desenvolvido.

Após esta contextualização metodológica, apresenta-se a questão de investigação e os objetivos de investigação que orientaram o estudo.

4.2. Questão e objetivos de investigação

Como se disse no enquadramento teórico deste relatório, a temática de referência do projeto que é aqui apresentado incide na importância da existência de direitos para todos os seres humanos, independentemente da sua língua ou cultura. Trata-se de sensibilizar os alunos para a igualdade de direitos de todas as crianças, considerando e respeitando as suas diversidades linguísticas e culturais. Neste sentido, ao realizar o presente estudo procurou-se dar resposta à seguinte questão de investigação: *De que forma podemos educar os alunos para os direitos, através da sensibilização à diversidade linguística e cultural?*

É exatamente por serem cada vez mais visíveis as diferenças linguísticas e culturais presentes nas escolas, que é urgente criar iniciativas que ajudem a formar cidadãos que sejam tolerantes, altruístas, compreensivos e respeitadores do Outro. Logo, e neste caso, para conduzir uma investigação é fundamental que o investigador se oriente por determinados objetivos operacionais (cf. Almeida & Freire, 2007). Assim, apresentam-se os seguintes objetivos de investigação inerentes ao projeto desenvolvido, que vão ao encontro do desejado:

- Compreender como promover a inclusão da etnia cigana através da sensibilização à diversidade linguística e cultural;
- Compreender como promover a inclusão da etnia cigana através da reflexão sobre os direitos (humanos, da criança, linguísticos, culturais);
- Contribuir para a reflexão sobre a abordagem aos direitos na educação para a diversidade linguística e cultural;
- Compreender como se pode educar os alunos para os direitos (humanos, da criança, linguísticos, culturais) através da sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Todos estes objetivos foram perseguidos com o projeto de intervenção-investigação desenvolvido, que a seguir se apresenta.

4.3. Projeto de intervenção-investigação

O projeto de intervenção-investigação apresentado neste relatório foi desenvolvido no âmbito da UC de PPS em parceria com a companheira de díade (Sousa, em construção) numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro. É de salientar que, apesar do trabalho em equipa, cada aluna desenvolveu projetos um pouco diferentes de acordo com temática do seu relatório. Neste sentido, o projeto da minha colega foca aspetos relacionados com a cidadania e a educação intercultural, enquanto que o presente projeto se centra em aspetos que se relacionam com a educação para a diversidade linguística e cultural e o papel da reflexão sobre os direitos na educação. Devido à relação inerente às diferentes temáticas, ambos os projetos se articularam e obedeceram a uma sequência de sessões.

O projeto aqui apresentado intitula-se *Na escola, eu e tu temos direito a ser diferentes* e foi desenvolvido durante três sessões individualmente, mais duas sessões coletivas, após a implementação das sessões individuais da minha companheira de díade. Todas as sessões tiveram uma duração de 90 minutos.

Para melhor compreensão do trabalho desenvolvido, desde a caracterização do contexto de intervenção até aos instrumentos de recolha de dados utilizados, passando pela contextualização curricular da temática, pelos objetivos de intervenção e pela descrição pormenorizada das sessões, veja-se os pontos seguintes.

4.3.1. Caracterização do contexto de intervenção

Como já foi referido, o contexto educativo onde foi implementado o projeto de intervenção pertence a um Agrupamento de Escolas da zona de Aveiro. Trata-se de uma escola pública com Jardim-de-infância e 1.º CEB, com 4 anos de funcionamento. O seu horário global de funcionamento é das 9h às 17h30 e conta com 1 educadora, 1 auxiliar e 17 crianças no JI e 2 professoras, 1 auxiliar e 29 alunos no 1.º CEB. É de salientar que existem apenas duas turmas no 1.º CEB sendo a primeira constituída pelo 1.º e 2.º anos de escolaridade e a segunda pelos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Esta última foi onde se

desenvolveu o projeto de intervenção contando com 11 alunos, 8 alunos no 3.º ano e 2 alunos no 4.º ano, tendo 5 alunos do sexo masculino e 6 do sexo feminino.

É um contexto onde também são desenvolvidas Atividades Extra Curriculares, como Música, Inglês e Atividade Física e Desportiva e, apesar de ser uma escola que se situa na periferia do concelho de Ílhavo, tem acesso facilitado a bastantes recursos, dos quais faz usufruto, entre eles: Piscinas Municipais, Pavilhão Desportivo do Illiabum, Junta de Freguesia de S. Salvador, Escola Segura, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do Concelho de Ílhavo, Centro Cultural, Museu Marítimo, Biblioteca Municipal e Fábrica da Vista Alegre.

Esta escola, embora pertença a um município com grandes dimensões, caracterizado, principalmente, pelo meio urbano, está integrada numa povoação maioritariamente rural. Neste sentido, a localidade onde se situa esta escola desde sempre esteve ligada à produção de cereais, sendo que as atividades desta comunidade se regem pela agricultura.

Há alguns anos, esta povoação começou a ser habitada por vários grupos de ciganos, podendo agora ostentar uma série de acampamentos desta etnia nos terrenos circundantes à instituição educativa. Por conseguinte, os alunos desta instituição são todos de etnia cigana, à exceção de uma aluna de nacionalidade brasileira. Logicamente, as suas famílias também pertencem a esta etnia e vivem em acampamentos comuns. A maior parte dos alunos estabelece relações de parentesco entre si, havendo vários irmãos e primos.

Relativamente às famílias dos alunos que participaram no projeto é de referir que aparentam ter muitas dificuldades financeiras e falta de recursos (transportes, alimentos, casas-de-banho), tornando-se complicado garantir as condições básicas de sobrevivência, como a alimentação e a higiene.

A maioria das famílias dos alunos tem dois, três ou mais filhos que frequentam este centro educativo. As idades dos pais estão compreendidas entre os 27 e os 44 anos, sendo a mãe, quase sempre, mais nova do que o pai, como é comum nesta etnia.

No que concerne às habilitações, e fazendo uma leitura global com base nos documentos disponibilizados, os pais possuem níveis de escolaridade um pouco mais elevados do que as mães, havendo pais com o 4.º, 6.º ou 9.º ano e mães com o 1.º e 3.º ano ou mesmo analfabetas. Atualmente, os pais destes alunos encontram-se desempregados, à

exceção de uma mãe, e estão a receber apoios do Estado, como o Rendimento Social de Inserção e o Abono Familiar.

No que respeita à sala do grupo em que foi desenvolvido o estudo pode-se afirmar que possui uma grande área, superior à mínima recomendada pelo Ministério da Educação (DGIDC, 1997), com bastante luminosidade natural e encontra-se bem organizada no que respeita à organização dos materiais, uma vez que as mesas estão dispostas formando grupos e os alunos têm um acesso facilitado aos armários onde se encontram os materiais. É um espaço acolhedor, agradável e colorido. Possui um quadro interativo e um computador com ligação à internet.

Importa referir que a pedagogia adotada em sala de aula prima pela diferenciação pedagógica, onde o modelo pedagógico utilizado é o Movimento da Escola Moderna. Esta pedagogia privilegia a implicação, a cooperação e a negociação por parte dos alunos, desvalorizando a compensação e a competição. Valoriza a individualização dos percursos dos alunos e assegura a gestão do desenvolvimento do currículo, compartilhada com os alunos. Estes participam no processo de ensino-aprendizagem e têm em consideração as dificuldades individuais presentes. As estratégias de ensino-aprendizagem e os conteúdos programáticos também marcam pela diferença, existindo momentos para a elaboração da Agenda Semanal, do Plano Individual de Trabalho e do Diário de Turma. Utilizando estes instrumentos, os alunos podem criar os Planos Diários, trabalhar em Tempo de Estudo Autónomo e negociar em Conselho de Cooperação (cf. Grave-Resendes & Soares, 2002; Niza, 2004). Assim, existe uma grande autonomia por parte dos alunos e todas as ações, decisões e acordos presentes em sala de aula têm a opinião e implicação dos mesmos.

Todo o trabalho que se realiza em sala de aula revela organização e existência de uma rotina. Todos os dias, os alunos têm a informação sobre o que irão fazer durante o dia, através da agenda semanal. Importa referir que esta agenda é definida, considerando as necessidades dos alunos, havendo períodos dedicados ao tempo de estudo autónomo. Se for necessário proceder a alguma alteração, os alunos são sempre informados e implicados. Ao recorrer ao plano de estudo autónomo, cada aluno sabe que tarefa tem de realizar, consoante as suas dificuldades/necessidades/interesses. Os alunos sabem onde estão todos os materiais de que necessitam e têm autonomia para usufruir deles quando precisam. As mesas encontram-se dispostas formando três grupos; dois grupos com 4 alunos e um grupo

com 3 alunos. Esta disposição é propositada, com o objetivo de reforçar a cooperação e as relações interpessoais entre os alunos.

Sendo uma escola do 1.º CEB existem horários estabelecidos para o tempo no exterior e para a hora de almoço. No entanto, existe alguma flexibilidade se assim se justificar, considerando as necessidades e o comportamento dos alunos.

Relativamente ao grupo propriamente dito é visível que os alunos gostam de ir à escola em detrimento de ficarem em casa. Note-se que a maior parte dos alunos se sente bem neste contexto escolar e se interessa por aprender novas coisas, principalmente quando estas são diferentes e desafiadoras. Resultante da pedagogia seguida, estes alunos também dão importância ao trabalho em equipa, sabendo que os mais velhos ou os que têm competências mais desenvolvidas podem ajudar os mais novos ou os que têm competências menos desenvolvidas. Nesta linha, os alunos apresentam igualmente a atitude de partilhar com os colegas o agrado ou desagrado de situações que aconteceram, que merecem ser discutidas.

No geral, os alunos mostram vontade de partilhar determinados aspetos próprios da sua cultura e são bastante recetivos quando há algum questionamento por parte das professoras, sobre algumas palavras ou costumes da sua cultura.

Estes alunos apresentam grandes dificuldades de aprendizagem, havendo oito alunos com currículo específico individual. As capacidades e os níveis de desempenho dos alunos são maioritariamente baixos, progredindo muito lentamente nas aprendizagens. De facto, estes alunos manifestam muitas dificuldades ao nível da aquisição de conhecimentos e da aprendizagem dos conteúdos lecionados. São alunos que demonstram uma grande dificuldade em memorizar, relacionar, transferir conhecimentos e compreender determinadas informações que lhes são dirigidas.

Exposta esta situação, e reconhecendo que a língua materna destes alunos não é a Língua Portuguesa, algo teve de ser feito, considerando as características e especificidades deste grupo. Revelou-se necessário proceder à elaboração de um Programa ajustado às capacidades e aos níveis de desempenho dos alunos, com base no documento *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Dado que os alunos não apresentam as competências esperadas para o respetivo nível de escolaridade, a elaboração deste Programa foi essencial, afigurando-se como um documento orientador face às características dos alunos.

4.3.2. Contextualização curricular da temática

Ao longo da sua vida profissional o professor deverá ter em conta alguns documentos de referência que o ajudem a delinear melhor as suas escolhas e estratégias. Assim, existem documentos que ajudam os profissionais de educação a definir o que pretendem de uma forma mais clara e precisa. Estes documentos definem conteúdos fundamentais, apresentam uma ordem cronológica dos conteúdos a lecionar, definem as competências a adquirir pelos alunos e estabelecem descritores de desempenho que auxiliam na avaliação dos alunos (cf. Ministério da Educação, 2004; Ministério da Educação e Ciência, 2012).

Tendo em conta a importância destes documentos para orientar o professor nas suas escolhas educativas, tornou-se fundamental justificar as opções escolhidas para a elaboração do projeto através de documentos orientadores, como a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Ministério da Educação, 1986), o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB) (Ministério da Educação, 2001b) e o *Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico* (PEMEB) (Ministério da Educação, 2004).

No que concerne à LBSE destacam-se alguns objetivos gerais e princípios organizativos que mostram a importância da educação como direito para todos os cidadãos:

“Artigo 2.º - Princípios gerais

1- Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República (p. 1); [...]

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (p. 1).

Artigo 3.º - Princípios organizativos

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos; [...]

d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (1986, p. 2).

Relativamente ao CNEB é de referir que este documento, neste momento, se encontra revogado pelo Ministro da Educação. No entanto, revelou-se pertinente recorrer a este documento pois apresenta uma boa fundamentação para sustentar o projeto desenvolvido e aqui apresentado. Assim, veja-se a seguinte citação que reflete a atenção que é dada à existência do contacto com outras línguas e culturas no 1.º CEB:

“Neste contexto, torna-se necessário perspectivar a aprendizagem de línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural nos termos em que é formulada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*:

Designar-se-á por competência plurilingue e pluricultural a competência para comunicar pela língua e para interagir culturalmente de um actor social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. A opção essencial é considerar que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas antes da existência de uma competência complexa, isto é, compósita (...)” (2001, p. 39).

Após esta informação referida na introdução da área “Línguas estrangeiras” deste documento, são apontados alguns princípios orientadores, dos quais se foca a *sensibilização à diversidade linguística e cultural* e que nos diz:

“As aprendizagens em línguas estrangeiras, no 1.º ciclo, deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural. A abertura da escola a essa pluralidade traduzir-se-á na criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas – eventualmente presentes no meio envolvente -, ao estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver” (2001, p.45).

De acordo com esta citação e com o projeto desenvolvido, o objetivo principal não é, obrigatoriamente, ensinar várias línguas estrangeiras aos alunos, mas sim favorecer o contacto e o conhecimento da existências de outras línguas e culturas, para que os alunos sejam capazes de saber viver nesta sociedade crescentemente diversificada.

Em outra área presente no CNEB – Estudo do Meio - pode-se verificar que são apontadas competências que o aluno deve desenvolver nos primeiros anos de escolaridade.

Foi com o intuito de ajudar os alunos a desenvolver determinadas competências que se incrementou o projeto de intervenção, sendo elas:

“- Reconhece e valoriza as características do seu grupo de pertença (normas de convivência, relações entre membros, costumes, valores, língua, credo, religião...) e respeita e valoriza outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação; [...]

- Participa em atividades de grupo, adoptando um comportamento construtivo, responsável e solidário, valoriza os contributos de cada um em função de objectivos comuns e respeita os princípios básicos do funcionamento democrático; [...]

- (...) respeita e aceita as diferenças individuais (idade, sexo, raça, cor, personalidade...)" (2001b, p. 84).

Por último, e no que respeita ao PEMEB, destaca-se um dos objetivos gerais, que nos diz que o aluno deve “reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação“ (Ministério da Educação, 2004, p. 104). Esta citação é aqui apresentada pois pretendia-se com o projeto de intervenção que os alunos valorizassem e respeitassem a diversidade linguística e cultural, reconhecendo a existência de outras línguas e culturas, diferentes da sua. Ao longo deste documento são apontadas competências globais que o aluno terá de desenvolver, destacando-se as seguintes competências: “Conhecer direitos e deveres dos alunos, professores e pessoal auxiliar” e “Conhecer aspectos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música...)" (Ministério da Educação, 2004, pp. 111-113). Estas competências vão ao encontro do que também se pretendia com o projeto desenvolvido, isto é, dar a conhecer aos alunos quais os seus direitos assim como valorizar o facto de os alunos pertencerem a uma minoria étnica.

Apresentada e fundamentada a contextualização curricular, segue-se a apresentação dos objetivos de intervenção do projeto.

4.3.3. Objetivos de intervenção do projeto

Dada a realidade educativa já caracterizada e o processo de planeamento do projeto desenvolvido, foi necessário definir determinados objetivos que se pretendia que os alunos atingissem, de acordo com a natureza do projeto e as suas necessidades. Determinar os objetivos pretendidos é essencial para se poder escolher e decidir as melhores atividades e estratégias de intervenção.

Nesta linha, definiram-se os seguintes objetivos de intervenção:

- Valorizar a diversidade linguística e cultural, reconhecendo a existência de outras línguas e culturas, diferentes da sua;
- Refletir sobre a existência dos direitos da criança, dos direitos linguísticos e dos direitos culturais;
- Perceber a importância da escola e da educação para o desenvolvimento pessoal e social;
- Desenvolver atitudes de aceitação, valorização e respeito pelo Outro, independentemente das suas capacidades, da língua, da cultura, da etnia ou do género;
- Aumentar a sua autoestima através da valorização da sua cultura e língua, partilhando saberes.

Expostos os objetivos de intervenção apresenta-se, de seguida, a organização e descrição das sessões do projeto desenvolvido.

4.3.4. Organização e descrição das sessões de intervenção

Neste item pretende-se apresentar como se organizaram e como decorreram as sessões do projeto de intervenção. Como já foi referido, neste relatório apenas serão apresentadas e descritas as sessões desenvolvidas relativamente ao projeto *Na escola, eu e tu temos direitos a ser diferentes*, que engloba três sessões individuais e duas sessões coletivas (anexo 1 – Planificação das sessões do projeto de intervenção).

Com o seguinte quadro pode-se ter uma visão global do trabalho desenvolvido: a cor verde representa as sessões do presente projeto, a cor azul as sessões do projeto da minha colega de díade e a cor laranja as sessões realizadas coletivamente, que marcaram o fim dos dois projetos.

Sessões	Dia	Duração	Nome da Sessão
Projeto: <i>Na escola, eu e tu temos direito a ser diferentes</i>			
Sessão I	3 de novembro	90 minutos	“O que é um direito?”
Sessão II	4 de novembro		“Direitos por todo o mundo”
Sessão III	5 de novembro		“Um país cheio de direitos”
Projeto: <i>Diferentes, diferentes, mas todos participantes</i>			
Sessão IV	10 de novembro	90 minutos	“Espelho meu, espelho meu, que diferenças tenho eu?”
Sessão V	11 de novembro		“Escolas, escolas, que diferença fazem da minha?”
Sessão VI	12 de novembro	60 minutos	“Gente diferente, gente diferente, como (con)viver na cidade participando?”
Sessão VII			
Sessão VII	17 de novembro	90 minutos	“Malala, um exemplo a seguir”
Sessão VIII	18 de novembro		Escola, um valor sem igual”

Quadro 1 – Cronograma das sessões de intervenção

Sessão I - “O que é um direito?”

Objetivos: Reconhecer a existência de outras línguas e culturas;

Desenvolver atitudes que envolvam a aceitação do Outro;

Reconhecer a importância da existência de direitos;

Desenvolver o sentido crítico e a argumentação.

Descrição pormenorizada: A sessão começou com a explicação aos alunos sobre o trabalho que iria ser realizado nas próximas semanas, apresentando o nome do projeto.

Seguidamente foi transmitido aos alunos que a primeira sessão do projeto ia começar com a leitura de uma história, apresentada em powerpoint, intitulada “Guileito, Guileito... o que é um direito?” (anexo 2 História “Guileito, Guileito... o que é um direito?”).. Esta história foi lida de forma expressiva e cativou a atenção dos alunos pois falava de um menino chamado Guileito, que ficou sem amigos porque não aceitava as diferenças linguísticas e culturais da nova aluna de etnia cigana e também dos seus próprios amigos.

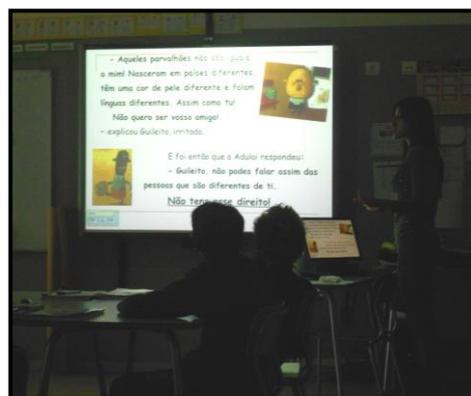


Figura 3 – Leitura da história

Após o conto da história estabeleceu-se um diálogo com os alunos, com base nas seguintes questões: “Onde é que a história acontece? Quem chegou à escola pela primeira vez? O que fez Guileito? E os seus amigos? Como se chamavam as personagens (os amigos de Guileito)? Os amigos vieram de que países? O Guileito respeitou a nova aluna e os amigos? Porquê? Com que pergunta é que acaba história? Por que é que acham que o amigo do Guileito diz que ele não tinha direito de falar para as pessoas?”. Este diálogo de pós-leitura decorreu de forma fluente entre perguntas e respostas, tendo os alunos participado ativamente e mostrando que compreenderam a história.

Seguidamente, após um novo recurso ao PowerPoint para relembrar a questão final da história - “o que é um direito?” - os alunos realizaram, individualmente, um registo num cartão previamente



Figura 4 – Tabela com o registo dos alunos

elaborado sobre o que era, para eles, um direito (anexo 3 - Cartões de registo dos alunos sobre “o que é um direito?”). Este registo foi feito através da escrita e do desenho e necessitou de alguma ajuda por parte das professoras presentes na sala de aula, uma vez que os alunos evidenciaram alguma dificuldade.

No final da sessão, cada aluno apresentou e explicou o seu registo e colocou-o numa tabela construída em papel de cenário, para afixar na parede do corredor da escola.

Sessão II - “Direitos por todo o mundo”

Objetivos: Desenvolver conhecimentos sobre outros países, línguas e culturas;

Reconhecer a existência de outras línguas e culturas;

Perceber que existem direitos por todo o mundo, independentemente da língua e da cultura;

Desenvolver a autoestima, a implicação e a autonomia através da escrita de direitos na língua da etnia.

Descrição pormenorizada: Esta sessão iniciou-se com um pequeno diálogo onde foi lembrado o que tinha sido realizado na sessão anterior. Após algumas perguntas que apelaram à memória dos alunos foi-lhes apresentado um mapa-mundo em formato A0, previamente construído. Como forma de sustentar a sua exploração, cada aluno teve acesso a uma tabela de registo que solicitava a informação dos nomes, dos países e das línguas das personagens da história da sessão anterior (anexo 4 - Tabela de registo – dados das personagens). Esta tabela foi preenchida ao mesmo tempo que os alunos exploravam o mapa e de acordo com o diálogo que se estabeleceu, com base nas seguintes questões: “Os meninos da história eram de que países? Sabem onde ficam esses países no mapa-mundo? Sabem que língua é que eles falam?”. Assim, os alunos preencheram a tabela com a informação correta relativamente ao país e à língua das personagens da história e, de seguida, colocaram as fotografias das personagens no mapa-mundo, no respetivo país de origem (anexo 5 - Mapa-mundo).



Figura 5 – Mapa-mundo

Posteriormente, os alunos foram questionados sobre quais as línguas que falavam, destacando-se o Português, o Português do Brasil, o Espanhol e o Romani-caló, por eles denominado de “Dialeto cigano”². Face às respostas dos alunos houve a necessidade de estabelecer um pequeno diálogo sobre a semelhança de algumas palavras em Espanhol e em Romani-caló. Posto isto, foi apresentado um resumo dos direitos que os alunos tinham escrito na sessão anterior, em Português. Ao ler cada direito, a professora estagiária aproveitou para esclarecer a diferença entre direitos e deveres, uma vez que na primeira sessão os alunos confundiram direitos com deveres.

Retomando a informação de que cada personagem da história tinha a sua língua, os alunos foram questionados: “Será que as personagens da história, por terem línguas diferentes, não têm os mesmos direitos? Porquê? Gostariam de saber como se diz e escreve os direitos que definimos ontem, nas línguas de algumas das personagens da história?” Dada a resposta positiva e entusiasmante por parte dos alunos foram-lhes apresentados os direitos em outras línguas, línguas de algumas personagens da história (Português, Espanhol, Inglês e Crioulo da Guiné-Bissau), à exceção da língua Romani-caló (“Dialeto Cigano”) pois foram os alunos que traduziram os direitos para a sua língua. Antes deste trabalho foram lidos alguns direitos noutras línguas.

De forma a terem acesso não só à leitura dos direitos mas também à sua escrita, com a ajuda das professoras presentes na sala de aula, os alunos escreveram os direitos em *cartoons* previamente construídos, de acordo com a personagem presente em cada *cartoon* (exs: no *cartoon* da Nina escreveram o direito em Espanhol; no *cartoon* na Maiara escreveram o direito em Romani-caló, no *cartoon* do Nelson escreveram o direito em Inglês).

Para realizar esta atividade os alunos tiveram acesso aos direitos já escritos em outras línguas, no quadro interativo, tendo de efetuar uma cópia, à exceção dos direitos escritos em Romani-caló, que foram escritos de acordo com a sua tradução (anexo 6 - Cartaz com os direitos escritos em diferentes línguas).



Figura 6 – Cartoons preenchidos

² – A língua materna dos alunos foi assim designada neste projeto uma vez os alunos referiram que falavam “Dialeto cigano”, desconhecendo o termo Romani ou Caló.

Sessão III - “Um país cheio de direitos”

Objetivos: Desenvolver o sentido crítico e a criatividade;
Mobilizar as aprendizagens já realizadas;
Conhecer diferentes tipos de direitos.

Descrição pormenorizada: A sessão teve início com a apresentação de um cartaz, previamente construído em papel de cenário, onde estava representado o país da história do Guileito (em forma de D de direitos). Na história foi referido que este país não tinha nome e, por isso, os alunos foram desafiados a criar-lhe um nome. Esta atividade durou mais tempo do que estava previsto pois os alunos tiveram muitas dificuldades em criar um nome, referindo nomes de outros países e/ou outras cidades já existentes. Após a troca de algumas ideias e da ajuda da professora estagiária, em conjunto decidiu-se o nome para o país: *Direitândia*.

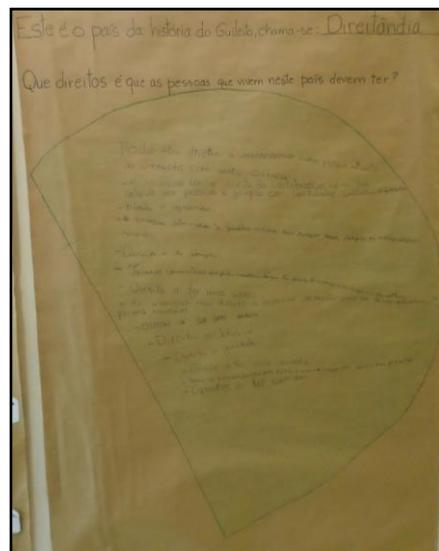


Figura 7 – Cartaz com o esboço do país *Direitândia*

De seguida, os alunos foram questionados: “Que pessoas é que vivem neste país?” “Quais são os direitos que as pessoas que vivem neste país devem ter?” Apelando aos direitos já abordados nas sessões anteriores, os alunos referiram alguns direitos que acharam pertinentes e estes foram registados no computador e projetados no quadro interativo. Com o objetivo de os alunos conhecerem mais alguns direitos foram-lhes apresentadas, em cartolinas A4, três declarações simplificadas: declaração dos direitos da criança, declaração dos direitos linguísticos e declaração dos direitos culturais. A professora estagiária explicou aos alunos em que consistiam tais documentos, fazendo uma comparação com as atas que eles elaboram em sala de aula. Assim, os alunos foram divididos em três grupos e cada grupo ficou responsável por escolher dois direitos que considerassem mais importantes de cada declaração, com a ajuda das professoras presentes (anexo 7 - Declarações analisadas pelos alunos).

Depois de os alunos terem escolhido os direitos de cada declaração, escreverem os mesmos e os que tinham referido anteriormente dentro do país, construído em papel de cenário (anexo 8 - Cartaz do país “Direitândia”).

Após estas três primeiras sessões individuais do projeto *Na escola, eu e tu temos direito a ser diferentes*, a minha colega de díade deu início à implementação das sessões do seu projeto, *Diferentes, diferentes, mas todos participantes*. Neste projeto foram implementadas sessões que permitissem compreender como promover a inclusão da etnia cigana através da educação intercultural, educação para cidadania e valorização de outras culturas. Na quarta sessão, foi apresentada aos alunos uma história intitulada “Gente Diferente”, com o objetivo de dar introdução à temática da diferença de todos os cidadãos. Seguidamente, cada aluno realizou o seu retrato com o auxílio de um espelho e construiu o seu próprio Cartão de Cidadão, com alguns dados que permitissem comprovar a existência de diferenças. Na sessão V, os alunos escolheram um nome para a cidade onde tinha acontecido a história do Guileito, definiram regras de cidadania e tiveram a oportunidade de visionar alguns vídeos de escolas diferentes em todo o mundo. Na sexta e última sessão deste projeto, os alunos completaram um cartaz com as regras de cidadania escritas em diferentes línguas e deram início a uma carta para uma personagem da história “Guileito, Guileito... o que é um direito?”, a explicar como era a sua escola.

Sessão VII - “Malala, um exemplo a seguir”

Objetivos: Reconhecer a existência de escolas diferentes;

Perceber a importância da escola e da educação;

Tomar consciência da existência de outras línguas e culturas;

Conhecer personalidades que lutam a favor dos direitos da criança e do direito à educação.

Descrição pormenorizada: Esta sessão iniciou-se com os alunos a terminarem a atividade final da sessão VI do projeto *Diferentes, diferentes, mas todos participantes*, de Mónica Sousa. Assim, os alunos terminaram a carta que estavam a escrever a uma personagem da história “Guileito, Guileito... o que é um direito?”. Após a finalização da escrita da carta estabeleceu-se um diálogo com base nas seguintes questões: “Para a carta poder ser enviada, do que é que precisamos? Sabem para que serve um selo?”. Após este diálogo referiu-se que as cartas seriam expostas na parede do corredor da escola e deu-se início à sessão VII propriamente dita.

As professoras estagiárias partilharam com os alunos ideias sobre a importância da escola e do direito à educação, com base em questões como: “Para que é que existem escolas? Acha que as escolas são importantes? Será que todas as crianças têm o direito a ir à escola? Por que é que acham que todas as crianças têm direito à educação?”. Com base neste diálogo foi apresentada a personalidade Malala, com recurso a uma fotografia. Para os alunos perceberem o porquê da escolha desta personalidade, falou-se um pouco sobre ela (menina de 17 anos, nascida no Paquistão no ano de 1997, que levou um tiro na cabeça porque andava na escola), o que fez (defendeu os direitos das crianças e das mulheres e o acesso à escola e à educação para todos) e o que ganhou (Prémio Nobel da Paz de 2014). Os alunos mostraram-se muito interessados e teceram vários comentários sobre a informação que receberam da Malala.

De seguida, e de forma a consolidar a informação transmitida sobre a Malala, os alunos tiveram oportunidade de visionar um vídeo com vários excertos do seu discurso na Organização das Nações Unidas (ONU) (anexo 9 - Fotografias do vídeo da Malala a discursar na ONU). O primeiro visionamento do vídeo foi em inglês para que os alunos percebessem qual é uma das línguas desta personalidade. Depois de interrogados sobre qual era a língua, o vídeo foi ouvido novamente mas em português para que conseguissem perceber o que era dito. Depois de visionarem o vídeo, as professoras estagiárias perguntaram aos alunos o que consideraram mais importante do que tinham ouvido do discurso da Malala. Trocaram-se ideias e opiniões e os alunos destacaram a frase “uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo”.

Nesta linha, foi apresentada uma tabela no quadro interativo, onde os alunos tiveram de colocar as palavras principais da frase escritas noutras línguas, nas respetivas linhas e colunas. A tabela foi preenchida pelos alunos no computador e estes mostraram alguma facilidade no seu preenchimento, evidenciando que já sabiam o significado de algumas palavras (anexo 10 - Tabela de registo – palavras da Malala em diferentes línguas).

	Português	Inglês	Espanhol	Crioulo da Guiné-Bissau	Dialeto Cigano
Criança		Child	Niño	Meninu	Ninha
Professor		Teacher	Profesor	Pursor	Professôl
Livro		Book	Libro	Libro	Libro
Lápis		Pencil	Lápis	Caneta	Lápi
Mundo		World	Mundo	Mundu	Mundo
Escola		School	Escuela	Escola	Escuela

Figura 8 – Tabela preenchida pelos alunos

O culminar dos projetos desenvolvidos consistiu numa apresentação, previamente ensaiada e preparada com a ajuda das professoras estagiárias, para os pais dos alunos. Esta apresentação decorreu na parte da tarde do dia 15 de dezembro e foi realizada pelos alunos que mostraram aos seus pais grande parte do trabalho e das atividades efetuadas nas sessões dos projetos. Com recurso a uma apresentação projetada no quadro interativo, os alunos realizaram um teatro para passar a mensagem da história do Guileito, mostraram os trabalhos realizados por eles, explicando como os fizeram e porquê e, por fim, transmitiram uma grande mensagem em conjunto: “Somos todos diferentes, mas temos direitos iguais”.

A participação dos pais foi visível e fundamental, pois mostraram um grande interesse pelos projetos desenvolvidos, colaboraram na apresentação, agradeceram pelo trabalho que foi levado a cabo com os seus filhos e manifestaram várias opiniões sobre a importância da temática.

Após a apresentação, os alunos levaram os pais ao local onde estavam afixados todos os materiais sobre os projetos, para uma pequena explicação e para que os pais pudessem ver com mais pormenor.



Figura 10 – Momento final da apresentação dos alunos

4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para levar a cabo o projeto de intervenção-investigação foi necessário, primeiramente, fazer uma seleção dos instrumentos de recolha de dados mais adequados, com vista a viabilizar a realização da pesquisa e conseguir efetivar aquilo que se pretende implementar (cf. Pardal & Correia, 1995). É de salientar que, para a escolha destes instrumentos de recolha de dados, teve de se ter em consideração o contexto educativo, o público-alvo, os objetivos de intervenção e o que se queria analisar (cf. Almeida & Freire, 2007). Logo, a questão de investigação - *De que forma podemos educar os alunos para os direitos, através da sensibilização à diversidade linguística e cultural?* – não pôde cair em esquecimento no processo de escolha dos instrumentos de recolha de dados.

Nesta linha, como técnicas e instrumentos de recolha de dados para o presente projeto recorreu-se à **observação participante**, à **vídeogravação** e aos **registos individuais dos alunos** (exs: cartões, tabelas, *cartoons*, declarações, cartolina e desenhos).

O quadro que se segue oferece uma visão holística das técnicas e instrumentos de recolha de dados, usados nas sessões pertencentes ao referido projeto de intervenção-investigação, sucedendo-se uma descrição pormenorizada das mesmas.

Sessões	Técnicas e instrumentos de recolha de dados		
Sessão I	- Cartões, onde os alunos registaram “o que é um direito?”	Observação participante	Vídeo gravação
Sessão II	- <i>Cartoons</i> onde os alunos escreveram os direitos;		
Sessão III	- Folhas de registo, onde os alunos escreveram ideias para o nome do país e alguns direitos - Declarações dos direitos da criança, dos direitos linguísticos e dos direitos culturais, onde os alunos selecionaram dois direitos;		
Sessão VII	- Tabela de registo, que os alunos preencheram com palavras em diferentes línguas;		
Sessão VIII	- Cartolina, onde os alunos registaram as palavras mais importantes dos projetos.		

Quadro 2 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Relativamente à **observação participante**, segundo Pardal & Correia (1995), trata-se de uma das técnicas de recolha de dados já antiga, mas ao mesmo tempo atual e interessante, pois não há investigação-ação sem observação, nem um projeto de intervenção sem um observador. Estrela (1994) diz que “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 31). Bell (1997), com base em Lacey (1976), apresenta uma definição mais completa referindo observação participante como “a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo” (p.141).

Como professores-investigadores em formação é essencial ter a capacidade de observar constantemente de forma a podermos refletir sobre possíveis melhoras na prática

e tomarmos uma atitude participante. (cf. Pardal & Correia, 1995). De facto, e intimamente relacionado com o projeto que foi desenvolvido, a observação participante facilita “a possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 108). Reforça-se esta ideia recorrendo novamente a Pardal & Correia (1995) e fazendo uma relação com o público-alvo observado, que teve de proporcionar uma determinada abertura ao observador no que concerne ao “contacto com costumes e rituais, à divulgação do sentido das práticas e da sua experiência ou história de vida” e à “diferença enunciada pelo seu próprio estilo cultural (p. 51). De facto, o público-alvo em questão demonstrou abertura no que respeita ao contacto com a sua cultura, evidenciando alegria e entusiasmo pelo interesse mostrado pela sua cultura.

Pode-se, ainda, verificar que, através da observação participante, o “investigador participa no meio que se encontra a estudar, envolvendo-se nas atividades que observa e provocando efeitos sobre os participantes do estudo” (Sá, 2012, p. 208, citando Cohen & Manion, 1994).

Ao optar-se por uma observação participante foi possível compreender certas características dos alunos, que poderiam ser impossíveis de descobrir através de outros meios. No entanto, há que ter em atenção a subjetividade desta técnica pois a forma como se encara o que se observou pode variar de observador para observador (cf. Estrela, 1994; Bell, 1997).

Quanto à recolha de dados através da **vídeogravação**, e de acordo com Coutinho (2011), esta permite associar a imagem em movimento ao som, o que possibilita ao investigador obter uma repetição do que aconteceu quantas vezes ele quiser. É de salientar que este instrumento foi o que permitiu uma maior recolha de dados, uma vez que facilitou a captação de todos os comportamentos e ações dos alunos e das professoras, que se tornaram muito relevantes para a análise dos dados. Destaca-se, como exemplos, a gravação dos diálogos com os alunos durante a atividade pós-leitura da história da primeira sessão, que mostra a interpretação dos alunos sobre a história; durante a apresentação dos cartões de registo; durante a exploração do mapa-mundo e durante a escolha do nome para o país da história ouvida na sessão I.

Ao visionar os vídeos das sessões do projeto foi possível observar determinados aspetos e acontecimentos que durante as sessões não tinham sido tidos em consideração e

que se relevaram muito importantes para a recolha e análise de dados, dando como exemplo vários comentários dos alunos que, no momento, não tinham sido ouvidos ou não tinham sido alvo de atenção, infelizmente.

Quando se deu início ao projeto e, conseqüentemente, à gravação de todas as suas sessões, os alunos já estavam habituados à presença da uma câmara na sala de aula, pois todas as aulas da Prática Pedagógica Supervisionada também foram gravadas. Estas gravações foram efetuadas por uma máquina fotográfica digital Samsung através do modo de gravação, que se manteve em posição fixa no fundo da sala de forma a captar todos os movimentos dos alunos e das professoras pela sala, sem perturbar o funcionamento da aula. O tempo de gravação regia-se a 20 minutos, sendo necessário colocar a gravar novamente após 20 minutos passados, o que por vezes levava a que determinados momentos das sessões não fossem gravados. Houve também certos momentos que não foram gravados, por não se justificarem devido à ausência de dados que pudessem ser recolhidos (exs.: elaboração dos cartões de registo, registo dos direitos em várias línguas). No entanto, todas as gravações conseguidas foram transcritas, de acordo com um conjunto de regras (anexo 13 - Tabela de convenções utilizadas na transcrição), para uma melhor compreensão e análise dos acontecimentos. Apesar de cada sessão ter tido a duração de 90 minutos, refere-se que os minutos gravados em cada sessão foram diferenciados, como se pode verificar no seguinte quadro:

Sessão	Duração do tempo gravado	Total
Sessão I	55 minutos	264 minutos
Sessão II	50 minutos	
Sessão III	53 minutos	
Sessão VII	60 minutos	
Sessão VIII	46 minutos	

Quadro 3 – Duração das gravações de cada sessão

É ainda de salientar que só foram transcritos os momentos que permitiam recolher dados e que se revelavam importantes para analisar a consecução dos objetivos definidos). (anexo 14 – Transcrições das sessões).

Este instrumento permitiu que todos os acontecimentos pedagógicos-didáticos fossem consultados sempre que necessário, possibilitando a compreensão da sequência das sessões (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1995).

Os **registos individuais dos alunos** também se revelaram um bom instrumento de recolha de dados, na medida em que foi possível conhecer e compreender algumas conceções e opiniões dos alunos, “através de várias estratégias, privilegiando-se a diversidade de formas de anotação” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro, Pereira, 2009, p. 19). Com a realização do cartão individual onde cada aluno escreveu e desenhou o que pensava que era um direito, tornou-se possível perceber quais as ideias prévias sobre tal conceito, de acordo com o que observaram e de que forma ilustravam aquilo que escreviam. Através do registo na tabela criou-se uma “disponibilização clara da informação considerada relevante para uma discussão de ideias e para a construção de novo conhecimento” (Martins *et al.*, 2009, p. 23). Ao proceder à escrita nos *cartoons* dos direitos em várias línguas, pode-se observar a implicação dos alunos, o interesse por novas aprendizagens e a capacidade de transcrever direitos para a sua língua. A seleção dos direitos mais importantes nas diferentes declarações proporcionou aos alunos uma maior autonomia de trabalho e permitiu compreender quais as suas escolhas de acordo com o que consideraram mais relevante. Já com o registo das palavras mais importantes dos projetos foi possível verificar quais as aprendizagens que os alunos desenvolveram e quais os conceitos ou conhecimentos que tinham, de alguma maneira, adquirido.

Todas estas técnicas e instrumentos permitiram recolher diversos dados ao longo do projeto. Assim, o quadro que a seguir se apresenta mostra os dados recolhidos em cada sessão:

Sessões	Dados recolhidos
Sessão I	- Interações verbais e não-verbais entre os alunos e a professora sobre o que aconteceu na história; - Respostas escritas e desenhos elaborados nos cartões sobre “o que é um direito?”.
Sessão II	- Interações verbais e não-verbais entre os alunos e a professora sobre a sessão anterior, a localização de alguns países e a apresentação e escrita de direitos em diferentes línguas.
Sessão III	- Interações verbais e não-verbais entre os alunos e a professora sobre a sessão anterior, que nome podia ter o país e que direitos é que conhecem; - Registo dos direitos que escolheram, através dos seus conhecimentos e através das diferentes declarações.
Sessão VII	- Interações verbais e não-verbais entre os alunos e as professoras sobre a sessão anterior, a importância da escola e da educação, a apresentação da Malala e sobre o que perceberam do seu discurso; - Registo dos alunos na tabela com as palavras em diferentes línguas.
Sessão VIII	- Interações verbais e não-verbais entre os alunos e as professoras sobre a sessão anterior, a importância da escola e da educação e sobre o que aprenderam e o que mais gostaram no projeto; - Registo dos alunos sobre as palavras mais importantes dos projetos; - Frase dos alunos sobre como a escola pode mudar o mundo.

Quadro 4 – Dados recolhidos

Expostas as orientações metodológicas e a contextualização da investigação, onde a apresentação e a explicação do projeto de intervenção-investigação assumiu um papel privilegiado apresenta-se, no próximo capítulo, a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos com o projeto desenvolvido.

Capítulo 5
Análise dos dados e discussão dos resultados

“Este ponto é o coração do relatório”
Bell, 1997, p. 192

Capítulo 5

Análise dos dados e discussão dos resultados

Qualquer estudo de investigação termina com a apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados, bem como com a elaboração das conclusões, sendo necessário retomar os objetivos de investigação (cf. Almeida & Freire, 2007).

Bogdan & Biklen (1994) afirmam que a “análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático” de vários materiais “que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese” e de descoberta dos aspetos importantes que vão ser apresentados (p. 205).

De facto, toda a investigação necessita do tratamento dos dados, após a sua recolha. Neste caso, esta fase permite ao professor-investigador refletir sobre o seu percurso, contribuindo para que ele perceba se as suas opções durante a investigação e, neste caso, durante o projeto de intervenção-investigação, foram as mais adequadas. Para isso, é necessária uma leitura mais aprofundada da realidade, para que o professor-investigador se possa render às evidências, por isso, é que os dados recolhidos são classificados como qualitativos, ou seja, com bastantes pormenores descritivos relativamente ao público-alvo e ao contexto (cf. Bogdan & Biklen, 1994; Pardal & Correia, 1995).

Com base na afirmação de Bogdan & Biklen (1994) que nos diz que “a investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados” (p. 64), na análise de dados o professor-investigador organiza e descreve, de forma criteriosa, os dados recolhidos, com o objetivo de os compreender melhor e de encontrar resposta para a questão de investigação (cf. Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011).

Neste âmbito, pretende-se, num primeiro momento do presente capítulo, descrever e explicar a metodologia de análise utilizada para o tratamento dos dados, sendo esta a análise de conteúdo. De seguida, apresentam-se quais as categorias de análise definidas, explicando a sua escolha, de acordo com a natureza e os objetivos do projeto de investigação. Posteriormente segue-se a discussão dos resultados, com base nas categorias e subcategorias escolhidas.

5.1. Metodologia de análise de dados – análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma das técnicas de análise qualitativa mais utilizada no âmbito da investigação em educação, “através da qual se viabiliza, do modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (Pardal & Correia, 1995, p.72). Ou seja, esta descrição é sistemática porque o conteúdo deve ser ordenado e introduzido em categorias escolhidas previamente, mas nem sempre tem de ser quantitativa, principalmente quando se quer analisar noções de forma e de estrutura e quando o principal intuito é a dedução de conhecimentos relativos às condições de produção, com a ajuda de determinados indicadores que podem não ser quantitativos. É neste sentido que se enquadra o projeto de investigação desenvolvido, que procurou focar-se no interesse dos alunos, na existência de inovação e na importância do valor do tema e que agora vai ser alvo de uma análise de conteúdo (cf. Carmo & Ferreira, 1998).

Esta metodologia de análise de dados também pode ser definida como “um método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos dando ao investigador a possibilidade de interpretar o texto (oral e escrito) dele retirando a informação que será organizada de forma categorizada” (Pardal & Correia, 1995, p. 73).

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que, numa primeira fase, é descritiva, pois exige a enumeração resumida depois do tratamento das características do texto oral ou escrito e numa segunda fase é interpretativa, uma vez que necessita que se atribua um significado a essas mesmas características (cf. Carmo & Ferreira, 1998).

Dado que esta metodologia requer vários procedimentos, apresentam-se as suas diversas fases, sendo elas:

- “- selecção de categorias que viabilizem a quantificação dos dados observáveis;
- estabelecimento de unidade de análise, elementos que, podendo apresentar-se sob várias formas, constituem a base de investigação, sempre standardizados, caso a caso;
- distribuição das unidade de análise pelas categorias ou quadros de análise, anteriormente seleccionados;
- tratamento dos resultados através de recursos estatísticos” (Pardal & Correia, 1995, p. 73).

Começando, inevitavelmente, pela primeira fase apresenta-se no próximo item uma breve explicação sobre em que consiste e quais foram as categorias de análise escolhidas.

5.1.1. Categorias de análise

A escolha das categorias de análise, definidas por Carmo & Ferreira (1998), com base em Grawitz (1993), como “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (p. 255), integra a primeira fase da técnica de investigação acima explicitada.

Bardin (1988) afirma que “as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (In Oliveira, 2012, p. 52).

Para uma melhor compreensão deste conceito, Bogdan & Biklen (1994) comparam o processo de categorização e de organização de dados com uma atividade em que se teria de arrumar milhares de brinquedos espalhados num ginásio segundo determinados critérios, como a cor, o tamanho ou o material e referem que “ as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu (...), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (p. 221). Algumas categorias surgem à medida que se vão recolhendo os dados.

Como fundamentais na análise de conteúdo, as categorias devem ter determinadas características. Devem ser exaustivas, pois todo o conteúdo que se decidiu classificar deve ser integrado nas categorias consideradas; devem ser objetivas, ou seja, as características de cada categoria devem ser explicitadas de forma clara e devem ser pertinentes, pois têm de manter um consenso com os objetivos e com o conteúdo classificado (cf. Carmo & Ferreira, 1998).

Sendo necessário analisar e sistematizar o conteúdo, a categorização é um processo fundamental pois permite seleccionar e classificar os elementos que constituem um determinado conjunto (cf. Bardin, 1991).

Com base na fundamentação referida apresentam-se, de seguida, as categorias de análise definidas de acordo com o projeto de intervenção-investigação desenvolvido.

Com este estudo pretendia-se contribuir para uma reflexão sobre a abordagem dos direitos na educação para a diversidade linguística e cultural, assim como compreender como se pode educar os alunos para os direitos através da sensibilização à diversidade linguística e cultural. Posto isto, as categorias definidas teriam de conter duas grandes dimensões: uma relativa ao conhecimento, ao contacto e à relação com outras línguas e culturas e outra relativa às atitudes e às ações face à existência de direitos no mundo atual.

Assim, tornou-se pertinente e fundamental a definição de duas macro categorias que espelhassem estas duas dimensões – competência plurilingue e intercultural e competência existencial. Esta escolha teve como suporte principal o documento *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), que orientou o trabalho desenvolvido e auxiliou na decisão das categorias, uma vez que é uma publicação que fornece uma base comum para a elaboração de trabalhos que abordem o tema “línguas e culturas”, apresentando as competências a desenvolver.

Para “responder aos desafios da comunicação para lá de fronteiras linguísticas e culturais” (Conselho da Europa, 2001, p. 13), respeitando a igualdade de direitos, os indivíduos devem deter certas competências que lhes permitam realizar ações. Ou seja, para conseguir comunicar em vários contextos sociais onde haja diversidade linguística e cultural, considerando a existência de direitos para todos, é fundamental que os indivíduos desenvolvam determinadas competências.

Ao falar em competências no âmbito educativo, Zabala & Arnau (2008) enunciam várias definições, sendo que uma delas se baseia na definição apresentada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que refere que “cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz” (p. 39). Relacionando esta citação com o que se pretende com o presente estudo, as competências baseiam-se em conhecimentos, capacidades e atitudes que os cidadãos devem possuir para o exercício dos seus direitos, para o respeito pela DLC e para o desempenho de um papel ativo na vida democrática, da comunidade e da sociedade em geral (cf. Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura, Pinto, 2009).

Neste sentido, considera-se adequado que estas competências (conhecimentos, capacidade e atitudes) constituam as categorias de análise dentro de cada macro categoria, como se pode verificar no quadro abaixo apresentado:

Macro categorias	Categorias de análise
A. Competência plurilingue e intercultural	A.1. (Re) conhecimentos
	A.2. Capacidades
	A.3. Atitudes
B. Competência existencial	B.1. (Re) conhecimentos
	B.2. Capacidades
	B.3. Atitudes

Quadro 5 – Categorias de análise

No que concerne à **macro categoria A – Competência plurilingue e intercultural**, e segundo o Lourenço (2013) trata-se de uma “competência para mobilizar um repertório plural de recursos linguístico-comunicativos e culturais, de forma adequada às circunstâncias e aos/às interlocutores/as, com o objetivo de interagir com os Outros” (p. 375). Ainda na linha de definição da mesma autora, pode dizer-se que a competência plurilingue “refere-se ao repertório de recursos que os/as falantes adquirem nas línguas que conhecem e/ou que aprenderam” (p. 376), e que a competência intercultural reporta-se ao “conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem a um/a falante reconhecer, compreender, interpretar e aceitar, em diferentes graus, outras formas de viver e de pensar, para além da sua própria cultura, permitindo-lhe construir novos sentidos com o Outro” (p. 376).

Também com a finalidade de definir esta competência, Sá (2012), baseando-se em vários autores como Coste, Moore & Zarate (1997), Byram (2003) e Andrade & Araújo e Sá (2001, 2003), afirma que se trata da “capacidade de utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, implicando que o indivíduo possua proficiência em várias línguas e possua conhecimentos de outras línguas e culturas para poder comportar-se e agir em consonância com essas mesmas culturas” (p. 130). Esta competência constitui-se através das experiências e do conhecimento pessoal de cada um relativamente às línguas e às

culturas com que vai mantendo contacto. Esta competência possibilita e desenvolve a capacidade de agir em situações linguística e culturalmente complexas, assim como proporciona o desejo de alargar horizontes (cf. Sá, 2012).

Assim, com o presente projeto pretendia-se que os alunos tivessem acesso a recursos linguísticos e culturais, ou seja, contacto com diferentes experiências que proporcionassem curiosidade e interesse pela DLC. O objetivo principal era que os alunos desenvolvessem e adquirissem conhecimentos, capacidades e atitudes através da abordagem à DLC, no sentido de despertar o interesse por aprender línguas e de contribuir para o reconhecimento, compreensão, valorização e aceitação da existência de outras culturas. Pretendia-se também que os alunos valorizassem a sua língua e utilizassem os seus conhecimentos sobre a mesma para compreender outras línguas, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo.

Já a **macro categoria B – Competência existencial**, com base no QEQR (Conselho da Europa, 2001), é entendida “como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles” (p. 32). Trata-se da capacidade de o indivíduo afirmar os seus modos de ser e de estar, no sentido da valorização e da interação com o Outro. Esta competência pode contribuir para que o indivíduo atenua a sua visão etnocêntrica e desenvolva atitudes de respeito e compreensão para com o Outro (cf. Reis *et al.*, 2009; Sá, 2012). Atendendo ao crescente contacto com a diferença, esta competência vai proporcionar a descoberta progressiva do Outro, evitando e resolvendo conflitos latentes. Pode contribuir para que os alunos tomem “consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”, passando “pela descoberta do outro” mas primeiramente “pela descoberta de si mesmo” (Delors *et al.*, 1996, p. 84). Todos os seres humanos devem ser preparados “para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors *et al.*, 1996, p. 86). É uma competência que permite preparar os alunos para a vida em sociedade, conhecendo o mundo que os rodeia e reconhecendo o Outro como cidadão igualmente capaz.

No projeto de intervenção desenvolvido, através da abordagem aos direitos na educação para a DLC, pretendia-se que os alunos olhassem para si e para o Outro,

linguística e culturalmente diferente, como seres humanos iguais em direitos. Ao refletir sobre a existência de direitos na educação para a DLC, que consistia num dos objetivos do projeto, os alunos tomavam consciência das diferenças e, implicitamente, das semelhanças de todos os seres humanos. Pretendia-se também que os alunos se reafirmassem como seres humanos, conscientes da sua cultura e dos seus direitos, sabendo estar na sociedade e respeitando as culturas dos outros, que também possuem direitos.

No projeto, ao proporcionar iniciativas para a comunicação frente-a-frente, para que os alunos tivessem a oportunidade de falar, mostrar o seu ponto de vista e partilhar as suas ideias, desenvolveu-se o saber-ser e o saber-estar.

No que respeita às categorias de análise recorreu-se a autores como Pujol (2003), Martins *et al.* (2009) e Ferraz & Belhot (2010) para se definir em que consistem as competências: conhecimentos, capacidades e atitudes.

Relativamente aos **conhecimentos**, estes podem entender-se como um

“conjunto de pequenas ideias, não muito afastadas dos conceitos científicos, que a criança forma em relação àquilo que observa e acerca daquilo com que interage. A criança vai, progressivamente, estabelecendo relações entre ideias, constituindo as bases de desenvolvimento de ideias mais complexas e estruturadas” (Martins *et al.*, 2009, p. 95, baseado em Perrenoud, 2001).

Ferraz e Belhot (2010) definem conhecimento como a “habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos, etc.” (In Oliveira, 2013, p. 59). Para que haja aprendizagem ao nível dos conhecimentos é necessário exercitar a memória e a repetição e a sua definição engloba verbos como *reconhecer*, *descrever*, *relacionar*, *identificar*, entre outros (cf. Pujol, 2003).

No que se refere às **capacidades** “(...) interessa referir a sua estreita ligação com os conhecimentos, uma vez que estas se entendem como um conjunto de acções ordenadas e adquiridas, dirigidas à consecução de um objectivo” (Martins *et al.*, 2009, p. 96 baseado em Perrenoud, 2001). Associados à execução de objetivos, a definição de capacidades implica a utilização de verbos como *compreender*, *descrever*, *comparar*, *perceber*, *identificar*, *definir*, entre outros (cf. Oliveira, 2013 com base em Ferraz & Belhot, 2010; Pujol, 2003).

Em relação às **atitudes** Zabala e Arnau (2007) afirmam que as atitudes são “(...) componentes cognitivas (conhecimentos e crenças), afectivas (sentimentos e preferências) e de conduta (acções e declarações de intenção)” (In Martins *et al.*, 2009, p. 96). As atitudes relacionam-se com valores e normas que regulam o comportamento dos indivíduos que têm de elaborar critérios para distinguir aquilo que é bom ou mau. Assim, as atitudes são definidas como tendências para os indivíduos se comportarem de forma persistente e consciente aos estímulos e situações concretas (cf. Pujol, 2003). Trata-se de formas de atuar perante determinadas situações que são necessárias para viver em sociedade.

Neste projeto de intervenção-investigação, as aprendizagens consideradas para análise em cada categoria, ou seja, as subcategorias, afiguram-se no quadro abaixo apresentado, seguindo-se a sua explicitação.

Macro categorias	Categorias	Subcategorias
A. Competência plurilingue e intercultural	A.1. (Re) conhecimentos	SC A.1.1. Existência de outros países. SC A.1.2. Existência de outras línguas e culturas.
	A.2. Capacidades	SC A.2.1. Identificação de palavras em outras línguas. SC A.2.2. Mobilização de conhecimentos da sua língua para compreender outras.
	A.3. Atitudes	SC A.3.1. Abertura e interesse por aprender outras línguas. SC A.3.2. Respeito e valorização da diversidade linguística e cultural.
B. Competência existencial	B.1. (Re) conhecimentos	SC B.1.1. Compreensão da noção de direito. SC B.1.2. Importância dos direitos. SC B.1.3. Diversidade de direitos. SC B.1.4. Importância do direito à educação.
	B.2. Capacidades	SC B.2.1. Perceção de si e da sua identidade. SC B.2.2. Perceção dos outros.
	B.3. Atitudes	SC B.3.1. Respeito e valorização da diferença. SC B.3.2. Valorização de si e da sua cultura.

Quadro 6 - Categorias e subcategorias de análise

No que diz respeito à macro categoria *competência plurilingue e intercultural* pretende-se perceber se, com o projeto, os alunos reconheceram a existência de outros países, línguas e culturas, uma vez que se trata de um conhecimento essencial para a compreensão da existência da DLC. Ao nível das capacidades, foi essencial ter em conta que os alunos possuem uma língua e uma cultura diferentes da língua e da cultura dominante. Logo, é importante perceber se os alunos conseguiram estabelecer relações com outras línguas com as quais tiveram contacto no projeto, através da sua língua materna ou de outras línguas que já dominam, como a Língua Portuguesa. Assim, pretende-se analisar se os alunos foram capazes de identificar palavras e/ou frases em outras línguas, assim como mobilizar conhecimentos das suas línguas para compreender outras. No que concerne às atitudes e dada a temática central deste estudo torna-se pertinente compreender se os alunos apresentaram abertura e interesse por aprender outras línguas, valorizando a diversidade linguística e cultural, ou seja, se evidenciaram aceitação, tolerância e compreensão pela existência de outras línguas e culturas.

Quanto à macro categoria *competência existencial* destina-se a contribuir para a compreensão das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos ao nível da existência de direitos, inclusive do direito à diferença e à educação. Assim, é justificável perceber se os alunos compreenderam a noção de direito e a diversidade de direitos que existem, bem como a sua importância e valorização. Atendendo à relevância dedicada à educação neste estudo, tornou-se igualmente importante tentar compreender se os alunos reconheceram a importância do direito à mesma. Devido ao facto de estes alunos pertencerem a uma cultura diferente da maioritária, revelou-se pertinente abordar a sua língua e cultura no projeto. Com isto, foi essencial verificar se os alunos, por um lado, tiveram a capacidade de perceber a importância do Outro e, por outro lado, se tiveram a capacidade de se perceberem e valorizarem, bem como à sua língua e cultura. Mais especificamente pretende-se verificar se os alunos foram capazes de entender que existem crianças diferentes, mas iguais em direitos, e se evidenciaram consciência sobre o facto de pertencerem a uma cultura diferente e de terem a sua própria identidade. Ainda em relação a esta competência e associadas a estas capacidades tornou-se igualmente importante perceber se os alunos desenvolveram atitudes de respeito e valorização da diferença, assim como valorização de si e da sua cultura, isto é, se evidenciaram orgulho e sentimentos positivos em relação à sua cultura.

5.1.2. Análise e interpretação dos resultados

Neste item do relatório pretende-se analisar os dados recolhidos de acordo com as macro categorias e categorias atrás definidas, recorrendo aos instrumentos e técnicas de recolha de dados (observação participante, vídeogravação e registos individuais dos alunos). O objetivo principal deste ponto é analisar e interpretar os dados cuidadosamente, assim como informar, esclarecer e apresentar os resultados com base em informação criteriosamente escolhida (cf. Bell, 1997).

Depois de apresentadas as categorias é necessário organizar e dispor os dados de uma forma o mais clara possível tendo-se por isso recorrido à construção de quadros. Estes quadros irão conter parte das transcrições das vídeo gravações, que comprovam a existência de unidades de registo para determinada subcategoria, e/ou alguns registos individuais dos alunos. É de salientar que cada transcrição pertence a uma determinada sessão e a um episódio específico. Todos os nomes presentes nas transcrições são fictícios.

Veja-se então o que nos dizem os dados em relação à *competência plurilingue e intercultural*.

5.1.2.1. Competência plurilingue e intercultural

A primeira categoria relativa a esta macro categoria diz respeito aos *(re)conhecimentos* que se espera que os alunos tenham desenvolvido e adquirido. Dentro dos *(re)conhecimentos*, apresenta-se a primeira subcategoria - *existência de outros países*.

Na sessão I, após a leitura da história “Guileito, Guileito... o que é um direito?” estabeleceu-se um diálogo entre os alunos e a professora estagiária com o objetivo de perceber se os alunos tinham compreendido a história. Durante este diálogo os alunos mostraram que tinham percebido que a personagem principal da história não queria ser amiga dos restantes colegas porque eles eram diferentes, por terem nascido em outros países, como mostra a seguinte transcrição:

Sessão I – “O que é um direito?”	1.1.063 - PE – ele é que queria que todos fossem igual a ele / certo? / e por que é que os amigos dele eram diferentes dele? 1.1.064 - Pedro – nasceram de outro país+ 1.1.065 - PE – vieram de outro país / e que países é que <IND>
---	---

<p>Episódio 1 - Interações verbais e não-verbais sobre a história “Guileito, Guileito... o que é um direito?”</p>	<p>1.1.066 - Ismael – da China... 1.1.067 - Pedro – China, Espanha, Brasil... 1.1.068 - PE - Portugal 1.1.069 - Lara – Portugal... 1.1.070 - Patrocínio – Guiné... ahm 1.1.071 - PE – Guiné-Bissau</p>
--	---

Pode verificar-se que os alunos foram capazes de indicar que as personagens da história tinham nascido em outros países, evidenciando conhecimento de que existem outros países para além do seu, prova disso é que confrontados com a questão da professora estagiária, que perguntava de que países é que eram as personagens da história, os alunos anteciparam a resposta, anunciando os países indicados na história.

Já na segunda sessão, os alunos tiveram oportunidade de visionar e explorar um mapa-mundo onde tinham de colocar as fotografias das personagens da história no país correspondente. Após um aluno se ter disponibilizado para colocar a primeira fotografia de uma das personagens no mapa-mundo, surgiu a seguinte situação:

<p>Sessão II – “Direitos por todo o mundo”</p> <p>Episódio 2 – Interações verbais e não-verbais durante a exploração do mapa-mundo e o preenchimento da tabela com os dados das personagens</p>	<p>2.2.010 - PE – Pedro / sabes onde é que fica Portugal no nosso mapa-mundo? 2.2.011 - Pedro - <gesto de dúvida> / aqui <a apontar para a Índia> 2.2.012 - PE – não... / já vi que não sabem / olhem / nós estamos em Portugal certo? 2.2.013 - Lara – o roxo <a referir-se a América do norte> 2.2.014 - PE – Portugal fica ... 2.2.015 - Patrocínio – é do laranja <a referir-se à África> 2.2.016 - Ismael – é no oceano... [...] 2.2.017 - PE – é este país que está aqui pequeninho <a apontar para Portugal no mapa-mundo> 2.2.018 - PE1 – aquele retângulzinho ali 2.2.019 - Lara – oiiii+ que pequeno+ 2.2.020 - Pedro – e é grande+ 2.2.021 - PE – olhem é assim / Portugal é um país... 2.2.022 - Ismael – tá junto de Espanha+ 2.2.023 - Lara – que pequeno+</p>
---	--

Apesar de os alunos não terem conseguido indicar onde ficava Portugal no mapa-mundo, conseguiram evidenciar conhecimento da existência de outros países ao indicarem outros que não Portugal, através das cores do respetivo continente. Depois de verem onde

ficava Portugal, há um aluno que ainda afirma que este fica junto de Espanha, sem ainda se ter falado da localização deste país. Ainda ao longo do diálogo estabelecido, os alunos também teceram comentários sobre o tamanho dos países apresentados, mostrando que se reconhecem que há países maiores do que outros.

Prosseguiu-se a exploração do mapa-mundo com os alunos a colocarem as fotografias das personagens no mesmo. Relativamente à associação de um país a uma das personagens, os alunos apresentaram diferentes respostas, como se pode comprovar na transcrição:

<p>Sessão II – “Direitos por todo o mundo”</p> <p>Episódio 2 – Interações verbais e não-verbais durante a exploração do mapa-mundo e o preenchimento da tabela com os dados</p>	<p>2.2.032 - PE – e alguém se lembra de que país é que o Adulai veio?</p> <p>2.2.033 - Núria – Aveiro+</p> <p>2.2.034 - PE – tu já disseste há bocado <a apontar para o Patrocínio></p> <p>2.2.035 - Ismael – Angola+</p> <p>2.2.036 - Lara – China+</p> <p>2.2.037 - Patrocínio – da Guiné+</p> <p>2.2.038 - PE – da Guiné- Bissau</p> <p>2.2.039 - PE1 – quem é que disse Aveiro?</p> <p>2.2.040 - PE – a / a / a Núria+</p> <p>2.2.041 - PE1 – achas que Aveiro é um país? // onde é que fica Aveiro? / é em que país?</p> <p>2.2.042 - Lara – aqui+</p> <p>2.2.043 - Ismael – de Espanha</p> <p>2.2.044 - Lara – em Portugal...</p> <p>2.2.045 - PE1 – ahhh / então Aveiro é um país ou uma cidade?</p> <p>2.2.046 - A <SML> - uma cidade+</p>
---	--

As respostas apresentadas mostram que os alunos perceberam que existem outros países como Angola, China, Guiné-Bissau e Espanha. No entanto, houve uma aluna que nomeou Aveiro como um país. Exposta esta situação, a professora estagiária explicou, através da ajuda de outros alunos, que Aveiro era uma cidade que pertencia a Portugal.

Na última sessão, sessão VIII, foi pedido aos alunos que referissem as palavras mais importantes que tinham sido abordadas ao longo dos projetos com que tiveram contacto. Essas palavras foram escritas pelos alunos numa cartolina, como mostra a seguinte figura:

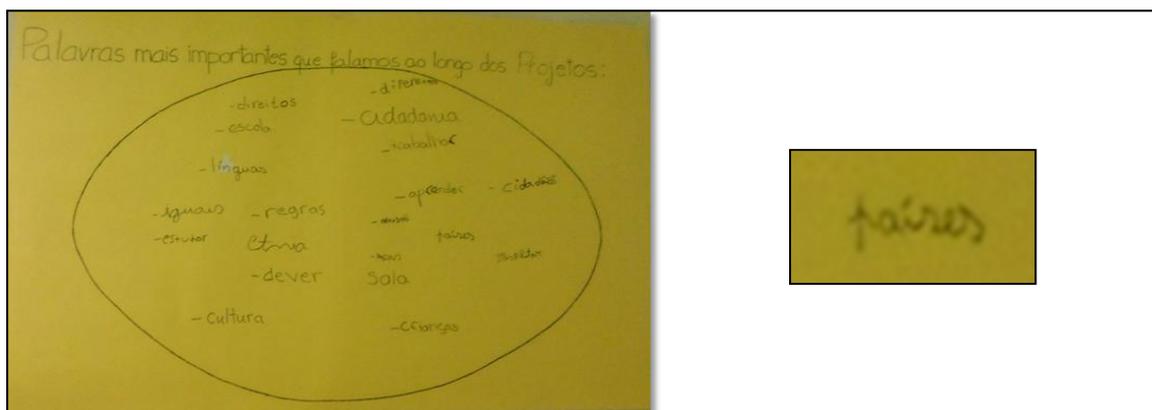


Figura 11 – Cartolina com registos dos alunos – existência de outros países

Como se pode verificar uma das palavras mencionadas pelos alunos foi “países”, o que indica que os alunos reconheceram que existem vários países e que foi importante falar deles no projeto.

No que diz respeito à segunda subcategoria – *existência de outras línguas e culturas*, pretende-se mostrar se os alunos (re)conheceram que existem outras línguas e outras línguas para além da sua ou daquelas com as quais têm contacto.

Na sessão II, iniciada com um pequeno diálogo onde foi lembrado o que tinha sido realizado na primeira sessão, foram colocadas algumas questões aos alunos sobre o que tinha acontecido na história:

<p>Sessão II – “Direitos por todo o mundo”</p> <p>Episódio 1 – Interações verbais e não-verbais sobre a história que ouviram na sessão anterior</p>	<p>2.1.009 - Ismael – o Guileito não queria a cigana / e os outros queriam...</p> <p>2.1.010 - PE <acena afirmativamente com a cabeça> – chegou uma nova aluna à escola dele não foi?</p> <p>2.1.011 - Pedro – depois o Guileito ficou sem amigos</p> <p>2.1.012 - PE – o Guileito ficou sem amigos porquê?</p> <p>2.1.013 - Ismael – porque ele trava mal os amigos...</p> <p>2.1.014 - PE <acena afirmativamente com a cabeça> – primeiro porque não aceitava a aluna nova [...] / depois tratou mal os outros amigos / não foi?</p> <p>2.1.015 - A <SML> - sim</p> <p>2.1.016 - PE – e tratou mal os amigos porquê? [...]</p> <p>2.1.017 - Patrocínio – não os queria aceitar</p> <p>2.1.017 - PE – não os queria aceitar+ / e por que é que não os queria aceitar?</p> <p>2.1.018 - Pedro – porque não era igual a ele / não falava a língua igual a ele...</p> <p>2.1.019 - PE – boa Pedro+ [...] / o que é que havia de diferente?</p>
---	--

	2.1.020 - Pedro – a língua 2.1.021 - Lara – a cara 2.1.022 - Pedro – a raça 2.1.023 - Lara – o cabelo / o nariz
--	--

Através da recapitulação da história ouvida na sessão anterior, os alunos conseguiram (re)conhecer, nesta sessão, que o motivo da personagem principal não aceitar os outros colegas era o facto de eles terem línguas e culturas diferentes. Logo, reconheceram a existência de outras línguas, culturas e etnias quando referiram as palavras “língua”, “cara”, “raça”, “cabelo” e “nariz” para explicar o que havia de diferente entre as personagens.

Ainda na sessão II, depois de os alunos terem acesso às diferentes línguas das várias personagens da história, através de uma tabela com os dados das mesmas, a professora estagiária colocou uma questão, que desencadeou a seguinte situação:

Sessão II – “Direitos por todo o mundo” Episódio 3 - Abordagem aos direitos em diferentes línguas	2.3.001 - PE – destas línguas que nós pusemos da tabela / quais são as línguas que vocês percebem? 2.3.002 - Lara – a Dora+ 2.3.003 - PE – percebem a língua Dora? 2.3.004 - A <SML> - sim... 2.3.005 - A <SML> - não... 2.3.006 - Ismael – não+ / é cigana... 2.3.007 - Lara – a Dora / a cigana e a brasileira 2.3.008 - PE – eu estou a perguntar a língua / das línguas que aqui estão quais são as línguas que vocês percebem? 2.3.009 - Lara – cigana+ 2.3.010 - Pedro – português + 2.3.011 - PE – português / mais? 2.3.012 - Pedro – cigana... 2.3.013 - Lara – e brasileiro... 2.3.014 - PE – dialeto cigano 2.3.015 - Pedro – espanhol 2.3.016 - PE – percebes espanhol? 2.3.017 - Núria – eu sim+ 2.3.018 - PE – pronto / eu quero saber qual é a língua que vocês percebem...
--	---

Interpretando o que os alunos queriam dizer, ao referirem que percebem a língua “Dora”, supõe-se que se referiam ao Português, uma vez que na história a personagem

Dora tinha nascido em Portugal. Quando referem que sabem a língua “cigana”, estão a tentar dizer que falam Romani-caló e quando dizem que percebem “brasileiro” ou “brasileira” supõe-se que querem dizer Português do Brasil. Ao anunciarem estas respostas, e ainda “Espanhol”, os alunos mostraram conhecimentos sobre a existência de várias línguas e, implicitamente, de várias culturas.

Para finalizar a segunda sessão, os alunos tiveram oportunidade de escrever diferentes direitos em diferentes línguas. Ao realizar esta atividade os alunos perceberam que cada direito teria de ser escrito consoante as línguas e as culturas das várias personagens, como mostra a figura:



Figura 12 – Registos dos alunos de um direito escrito em diferentes línguas – existência de outras línguas e culturas

Já na sessão VII, os alunos tiveram oportunidade de visionar excertos do vídeo da Malala a discursar na ONU. No primeiro visionamento os alunos puderam verificar que a Malala falava uma língua diferente da deles, Inglês. Tendo sido este visionamento propositado, questionou-se os alunos:

<p>Sessão VII – “Malala, um exemplo a seguir”</p>	<p>7.2.012 - PE1 – vocês conseguiram perceber o que ela dizia? 7.2.013 - A <SML> - não+ 7.2.014 - PE1 - porquê? 7.2.015 - Pedro – sim / “graças a Deus” 7.2.016 - PE1 – não / mas por que é que não conseguiram perceber? / se não estivesse lá nada escrito vocês conseguiam perceber? <a referir-se às legendas> 7.2.017 - Tatiana – não... 7.2.018 - Lara – eu não percebia... 7.2.019 - Pedro – falava outra língua 7.2.020 - Lara – tava a falar outra língua... 7.2.021 - PE1 – tava a falar outra língua / que língua é que era? 7.2.022 - Lara – não sei+ 7.2.023 - Pedro – espanhol+ 7.2.024 - PE1 – acham que era espanhol?</p>
--	---

Episódio 2 – Apresentação da Malala	7.2.025 - A <SML> - não... 7.2.026 - Ismael – indiana 7.2.027 - Pedro – chinês 7.2.028 - PE1 – achas que era chinês? / oh Catarina vai por mais um bocadinho <a referir-se ao vídeo> [...] 7.2.029 - Pedro – da Índia 7.2.030 - Lara – francês [...] 7.2.031 - PE1 – não conseguem perceber? 7.2.032 - Pedro – é inglês+ 7.2.033 - PE1 – boa Pedro / está a falar inglês / por que inglês é a língua que mais se fala no mundo / chama-se língua universal / mas nós trouxemos aqui em português para vocês conseguirem perceber
--	--

Os alunos, ao dizerem que a Malala “falava outra língua” e ao indicarem propostas para nomear a sua língua (“espanhol”, “indiana”, “chinês”, “Índia”, “francês” e “inglês”) evidenciaram conhecimento sobre a existência de outras línguas e culturas.

Por último dentro desta subcategoria, apresentam-se alguns desenhos realizados pelos alunos:



Figuras 13 e 14 – Desenhos dos alunos – existência de outras línguas e culturas

Pode verificar-se que, nestes desenhos, os alunos diferenciaram a cor de pele dos bonecos, pretendendo transmitir a ideia de que pertencem a outras culturas e etnias, o que mostra o seu (re)conhecimento.

A segunda categoria corresponde às *capacidades* e, dentro desta, a primeira subcategoria relaciona-se com a *identificação de palavras em outras línguas*. Neste caso, pretende-se verificar, se em algum momento ou em algum registo dos alunos, estes evidenciaram a capacidade de reconhecer palavras em outras línguas, principalmente as línguas que foram abordadas no projeto e perceber o seu significado.

Na sessão II, os alunos tiveram acesso aos direitos referidos por eles na sessão anterior em outras línguas (Inglês, Espanhol, Crioulo da Guiné-Bissau). Face à apresentação de alguns direitos em outras línguas, alguns alunos manifestaram-se da seguinte forma:

<p>Sessão II – “Direitos por todo o mundo”</p> <p>Episódio 3 - Abordagem aos direitos em diferentes línguas</p>	<p>2.3.068 - PE – vamos só ver mais / vamos ver outro / outro direito / “direito a ir à escola” / em inglês diz-se *right*...</p> <p>2.3.069 - Pedro – *school+*</p> <p>2.3.070 - PE – “*right to go to school*”</p> <p>2.3.071 - Pedro – ahhh... / eu sabia <risos></p> <p>2.3.072 - Sofia – ahah / hihi <risos></p> <p>2.3.073 - PE – agora / em espanhol / Leandro / senta-te em condições amor</p> <p>2.3.074 - Pedro – *escuela* / *escuela*</p> <p>2.3.075 - Ismael - *escuela*</p> <p>2.3.076 - PE – em espanhol...</p> <p>2.3.077 - Ismael - *escuela*</p>
---	--

Ao terem acesso à palavra “escola” de forma oral (dita pela professora estagiária) e de forma escrita (através da apresentação dos direitos em outras línguas no quadro interativo), os alunos tiveram a capacidade de identificar quais eram as palavras escritas em outras línguas, inclusive em Inglês e em Espanhol (tratava-se da palavra “escola”).

Já na sessão VII, depois de visionarem o vídeo da Malala a discursar na ONU e de referirem a sua frase mais importante (“Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo”), os alunos tiveram acesso às principais palavras desta frase escritas em outras línguas para que, posteriormente, pudessem preencher uma tabela indicando em que línguas estavam escritas as diferentes palavras. Iniciado o preenchimento da tabela, surge a seguinte ocorrência:

<p>Sessão VII – “Malala, um exemplo a seguir”</p>	<p>7.4.001 - PE – das palavras que estão ali <a apontar para a tabela no quadro interativo> / o que é que vocês já sabem que significa em português?</p> <p>7.4.002 - Ismael – “*mundo*” + / tá ali</p> <p>7.4.003 - PE1 – “*mundo*” / tá ali / exatamente / o que é que achas que é?</p> <p>7.4.004 - PC – em que língua+</p> <p>7.4.005 - PE1 – em que língua está?</p> <p>7.4.006 - Ismael – inglês</p>
--	--

Episódio 4 – Construção da tabela	7.4.007 - PE1 – achas que é em inglês+? 7.4.008 - Mafalda – não / é / ahm / cigano 7.4.009 - PE1 – achas que é em cigano? 7.4.010 - Pedro – não / português 7.4.011 - PE – na vossa língua não está escrito ali ainda 7.4.012 - Sofia – espanhol 7.4.013 - PE1 – achas que é em espanhol / mais alguém tem outra opinião? 7.4.014 - Ismael – espanhol 7.4.015 - Mafalda – espanhol
--	--

Nesta situação, os alunos apresentaram a capacidade de identificar que a palavra “mundo” estava escrita em outra língua sem ser o Português. Apesar de apresentarem sugestões diferentes para qual seria a língua em que estava escrita a palavra, é visível que os alunos conseguem reconhecer que há palavras em outras línguas, que são parecidas ou iguais ao Português. Na continuidade desta atividade, surge mais uma situação que nos mostra como os alunos identificaram palavras em outras línguas:

Sessão VII – “Malala, um exemplo a seguir” Episódio 4 – Construção da tabela	7.4.045 - PE – qual é a palavra que temos ali? // “*teacher*” 7.4.046 - Ismael - “*teacher*”? / é professor+ 7.4.047 - Sofia – inglês 7.4.048 - Lara – inglês+ / inglês+ 7.4.049 - PE – quer dizer o quê? 7.4.050 - Sofia – professor
--	--

Ao ouvirem a palavra “teacher” os alunos reconheceram de imediato que era uma palavra escrita em outra língua e, ainda, foram capazes de identificar que língua era e qual o seu significado.

Por último, dentro desta subcategoria, apresenta-se a tabela completa, preenchida pelos alunos:

	Português	Inglês	Espanhol	Crioulo da Guiné-Bissau	Dialeto Cigano
Criança		Child	Niño	Meninu	Ninha
Professor		Teacher	Profesor	Purssor	Professõl
Livro		Book	Libro	Libro	Libro
Lápis		Pencil	Lápiz	Caneta	Lápi
Mundo		World	Mundo	Mundu	Mundo

Figura 15 – Tabela com as palavras principais da frase da Malala em várias línguas – identificação de palavras em outras línguas

Esta ocorrência mostra que os alunos utilizaram os conhecimentos que têm da sua língua materna, Romani-caló para compreender algumas questões feitas em Espanhol. Isto indica que os alunos têm conhecimento de que há palavras em Espanhol que são iguais à sua língua, o que lhes oferece a capacidade de mobilizar conhecimentos para compreender outras, neste caso o Espanhol.

É ainda de referir que quando, na segunda sessão, os alunos preencherem os *cartoons* das personagens da história com os respetivos direitos nas línguas correspondentes, mobilizaram também os seus conhecimentos sobre a sua língua, dado que, para conseguirem escrever o direito na sua língua, os alunos estabeleceram comparações com os direitos escritos em outras línguas, utilizando, certamente, os conhecimentos que têm da sua língua. Importa salientar que durante esta atividade de escrita dos direitos em diferentes línguas nos respetivos *cartoons* das personagens, os alunos foram partilhando os seus *cartoons* com os colegas para mostrar como tinham traduzido para a sua língua e até para realizarem algumas comparações, andando de mesa em mesa. Esta partilha fez com que, no final da atividade, os diferentes *cartoons* escritos com o mesmo direito nas diferentes línguas estivessem todos misturados com outros *cartoons* com direitos diferentes. O que é facto é que, face ao pedido da professora estagiária para arrumarem os *cartoons*, os alunos realizaram diferentes grupos organizando cada direito nas diferentes línguas, ou seja, realizaram pequenos conjuntos onde cada um tinha um direito em diferentes línguas. Para terem conseguido realizar esta organização, sem qualquer ajuda, é certo que os alunos mobilizaram os conhecimentos que tinham da sua língua para compreenderem as outras, conseguindo assim organizar os diferentes *cartoons*. A seguinte figura mostra um exemplo de um dos conjuntos feitos pelos alunos:



Figura 16 – Registos dos alunos de um direito escrito em diferentes línguas

Na sessão VII, apresenta-se mais uma situação exposta na seguinte transcrição:

<p>Sessão VII – “Malala, um exemplo a seguir”</p> <p>Episódio 4 – Construção da tabela</p>	7.4.106 - PE – próxima palavras / “*ninõ*”
	7.4.107 - Núria – livro
	7.4.108 - Lara – cigano
	7.4.109 - Patrocínio – inglês
	7.4.110 - Ismael – é espanhol
	7.4.111 - Lara – é criança
	7.4.112 - PE – é criança em que língua?
7.4.113 - A <SML> - espanhol+	

Ao ouvirem a palavra “ninõ” houve alunos que, de imediato, associaram à língua cigana mas também ao Espanhol. Isto aconteceu porque as palavras se pronunciam de forma muito parecida em ambas as línguas. Desta forma, os alunos utilizaram os conhecimentos que tinham da sua língua para compreender o Espanhol. Para além disso ainda conseguiram referir que a palavra significava “criança”, uma vez que na sua língua “criança” se diz “ninha”.

Na sessão VIII, com o preenchimento da tabela com as palavras principais da frase da Malala em diferentes línguas, pode-se verificar com a imagem que se segue, que os alunos mobilizaram conhecimentos da sua língua para completar a tabela:

	Português	Inglês	Espanhol	Crioulo da Guiné-Bissau	Dialeto Cigano
Criança		Child	Ninõ	Meninu	Ninha
Professor		Teacher	Profesor	Purssor	Professõl
Livro		Book	Libro	Libro	Libro
Lápis		Pencil	Lápiz	Caneta	Lápi
Mundo		World	Mundo	Mundu	Mundo
Escola		School	Escuela	Escola	Escuela

Figura 17 – Tabela com as palavras principais da frase da Malala em várias línguas - mobilização de conhecimentos da sua língua para compreender outras

Nesta tabela é visível que há muitas palavras em Português, Espanhol e em Crioulo da Guiné-Bissau que são parecidas com as palavras do Romani-caló, como “professor”,

“livro” e “escola”. Assim, quando os alunos indicaram quais as palavras para a coluna respectiva decerto que utilizaram os conhecimentos da sua língua.

Relativamente à terceira e última categoria, *atitudes*, apresenta-se a primeira subcategoria alvo de análise – *abertura e interesse por aprender outras línguas*.

Na sessão II, quando os alunos ouviram a explicação da atividade onde tinham de escrever alguns direitos em diferentes línguas nos *cartoons* das personagens da história mostraram alguma agitação e entusiasmo, como se pode ver na seguinte transcrição:

<p>Sessão II – “Direitos por todo o mundo”</p> <p>Episódio 3 - Abordagem aos direitos em diferentes línguas</p>	<p>2.3.057 - PE – vocês vão escrever aqui um dos direitos em espanhol</p> <p>2.3.058 - Sofia – ah+ <muito admirada></p> <p>2.3.059 - PE – vocês / a verem isto <a apontar para o quadro interativo> / cada grupo vai ter uma folha e vai escrever</p> <p>2.3.060 - Pedro – escrevemos assim?</p> <p>2.3.061 - Sofia – sim</p> <p>2.3.062 - Tatiana - <dá saltos na cadeira em sinal de felicidade></p> <p>2.3.063 - Ismael – ahahaha <risos></p> <p>2.3.064 - PE – eu vou-vos dar a tabela...</p> <p>2.3.065 - Pedro – passamos isso?</p> <p>2.3.066 - PE – calma+ / e vocês vão copiar [...]</p> <p>2.3.067 - Sofia - <movimenta os braços no ar em sinal de alegria></p>
--	--

Confrontados com a explicação da atividade, os alunos evidenciaram um grande interesse e entusiasmo, através de interações não-verbais, de questões repetitivas e de respostas afirmativas. Estas reações por parte dos alunos, ao saberem que iriam escrever frases em outras línguas, mostram uma atitude de abertura e interesse por aprender outras línguas. É também de salientar que, através da observação participante efetuada, os alunos mostraram-se muito interessados por saber como se diziam os direitos em outras línguas.

A explicação da atividade continuou e a professora estagiária deu alguns exemplos de como se diziam certos direitos em outras línguas para que, posteriormente, os alunos escrevessem:

<p>Sessão II – “Direitos por todo o mundo”</p>	<p>2.3.068 - PE – vamos só ver mais / vamos ver outro / outro direito / “direito a ir à escola” / em inglês diz-se *right* ...</p> <p>2.3.069 - Pedro – *school+*</p> <p>2.3.070 - PE – “*right to go to school*”</p> <p>2.3.071 - Pedro – ahhh... / eu sabia <risos></p> <p>2.3.072 - Sofia – ahah / hihi <risos></p> <p>2.3.073 - PE – agora / em espanhol / Leandro / senta-te em</p>
---	--

Episódio 3 - Abordagem aos direitos em diferentes línguas	condições amor 2.3.074 - Pedro – *escuela* / *escuela* 2.3.075 - Ismael - *escuela* 2.3.076 - PE – em espanhol... 2.3.077 - Ismael - *escuela* [...] 2.3.078 - PE – direito / a brincar / a inglês diz-se *right to play* 2.3.079 - A - *play* 2.3.080 - PE – em espanhol diz-se / *derecho a jugar” [...] e em crioulo diz-se / “*dritu pa brinka*” 2.3.081 - Ismael – oh professora / tu não disseste em espanhol 2.3.082 - PE – já disse disse
--	---

Com esta transcrição verifica-se que os alunos continuaram a evidenciar alguma alegria face à apresentação de frases escritas em outras línguas. Permaneceu a presença de risos, expressões de entusiasmo e até a constante repetição de algumas palavras em outras línguas, assim como o desejo dos alunos em ouvirem como se diz determinado direito em outras línguas.

Já na sessão VIII, ao relembrar o que tinha sido feito anteriormente no projeto, os alunos mostraram que ainda se lembravam das línguas que tinham sido abordadas:

Sessão VIII – “Escola, um valor sem igual” Episódio 1 – Diálogo com os alunos sobre o que foi realizado nos projetos	8.1.023 - PE – depois estiveram a escrever os direitos noutras línguas / que línguas é que foi? 8.1.024 - Mafalda – cigano+ / em espanhol+ 8.1.025 - Lara – em inglês+ / português 8.1.026 - Patrocínio – primeiro inglês / depois espanhol 8.1.027 - PE – boa 8.1.028 - Lara – Guiné-Bissau 8.1.029 - Patrocínio – Guiné-Bissau / depois <IND> 8.1.030 - PE - crioulo 8.1.031 - Lara - Guiné-Bissau / Guiné-Bissau / Guiné-Bissau 8.1.032 - PE – e depois? / dialeto cigano
---	---

Com estas duas últimas transcrições é visível que os alunos apresentaram abertura e interesse por aprender outras línguas. O facto de fazerem questão de referir todas as línguas abordadas de forma ordenada e ainda de repetirem as palavras ouvidas o seu interesse por outras línguas.

No final da sessão VIII, foi pedido aos alunos que escrevessem uma frase sobre a importância da escola utilizando algumas das palavras que eles tinham referido como mais importantes nos projetos. Eis um exemplo de uma frase escrita por um aluno:

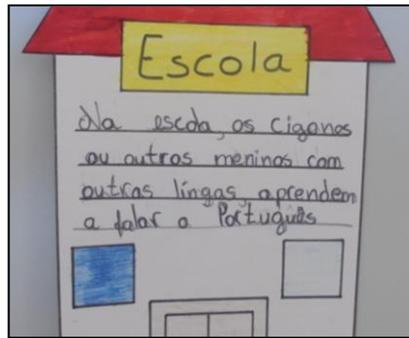
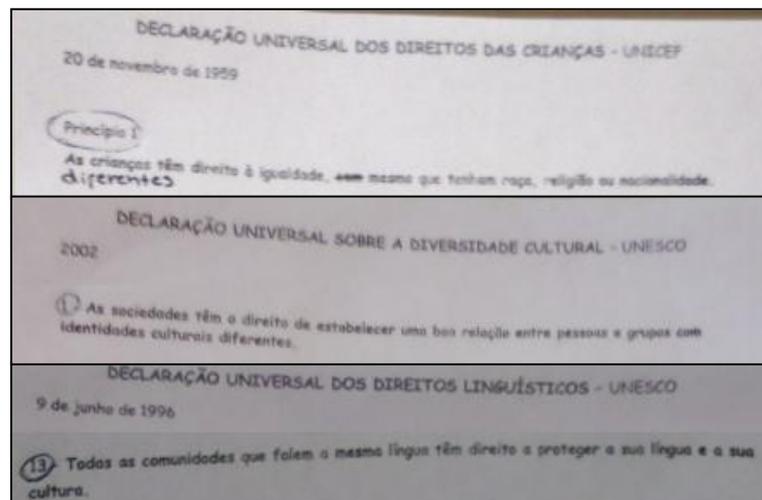


Figura 18 – Registo de uma frase de um aluno sobre a importância da escola

Ao escrever esta frase o aluno, implicitamente, mostra que tem abertura para aprender outras línguas, como o Português e reconhece a sua importância. Além de falar a título próprio, quando refere “os ciganos”, o aluno ainda refere a existência de “outros meninos com outras línguas”. Com esta frase o aluno evidencia conhecimento sobre a existência de outras línguas mas também uma atitude de abertura face à sua aprendizagem e de bom relacionamento com esses meninos.

Ainda dentro desta categoria, *atitudes*, apresenta-se a subcategoria – *respeito e valorização da diversidade linguística e cultural*. Para esta subcategoria procura-se transcrições e/ou registos que evidenciem, por parte dos alunos, aceitação, tolerância e compreensão pela DLC. Na terceira sessão, a turma foi dividida em três grupos e cada grupo ficou responsável por ler uma declaração diferente, como já foi referido na descrição das sessões. Cada grupo teria de, na sua declaração, selecionar dois direitos que considerassem mais importantes. Assim, apresentam-se algumas das suas escolhas:



Figuras 19 – Direitos escolhidos pelos alunos nas diferentes declarações - respeito e valorização da diversidade linguística e cultural

iguais”. Estas respostas decerto que foram dadas com base no que a Malala disse no seu discurso, mas também no que já se tinha falado anteriormente. Ao referirem que “somos todos diferentes” é certo que os alunos queriam dizer que somos diferentes em relação à nacionalidade, às características físicas, entre outros aspetos. Mas quando referiram que “somos todos iguais” supõe-se que queriam dizer que somos iguais em relação às oportunidades, à forma como devemos ser tratados e, sobretudo, em relação aos direitos, como reforça a professora cooperante. Assim, o facto de os alunos terem apresentado estes dois tipos de resposta mostra que têm respeito e valorizam a DLC, na medida em que têm consideração pela existência da diferença, mas têm consciência da necessidade da igualdade.

No decorrer da conversa, os alunos apontaram outras respostas que consideraram importantes no discurso da Malala:

<p>Sessão VII – “Malala, um exemplo a seguir”</p>	<p>7.3.031 - PE – mais coisas? 7.3.032 - Tatiana – ela dissesse uma coisa... 7.3.033 - Ismael – sexo e... 7.3.034 - PE – sexo / mais? 7.3.035 - Mafalda – criança... 7.3.036 - Ismael – não / ahhh / etnia 7.3.037 - PE – o que é que ela queria dizer com isso? / que... 7.3.038 - Lara – a raça+</p>
<p>Episódio 3 – Diálogo com os alunos sobre o discurso da Malala</p>	<p>7.3.039 - PE – a raça... / que... / independentemente do sexo / vocês sabem o que é aqui o sexo... 7.3.040 - Ismael – sim+ / é / feminino ou masculino 7.3.041 - PE – independentemente do sexo / da raça / da etnia / todos temos os mesmos direitos / certo? 7.3.042 - Ismael – sim+ / sim+</p>

De tudo o que a Malala disse no seu discurso, estes alunos consideraram relevante referir palavras como “sexo”, “criança”, “etnia” e “raça”. Sendo alunos que pertencem a uma etnia específica, o facto de terem tido em consideração estas palavras ditas pela Malala mostra uma atitude de respeito e valorização pela diversidade linguística e cultural.

Por fim, dentro desta subcategoria, apresentam-se alguns registos dos alunos que se relacionam com as palavras mais importantes dos projetos as quais tiveram contacto, sendo algumas delas “diferentes”, “línguas”, “etnia”, “raças”, “países” e “cultura”. A escolha destas palavras mostra, mais uma vez, uma atitude de valorização e respeito pela diversidade linguística e cultural. Veja-se a seguinte figura:

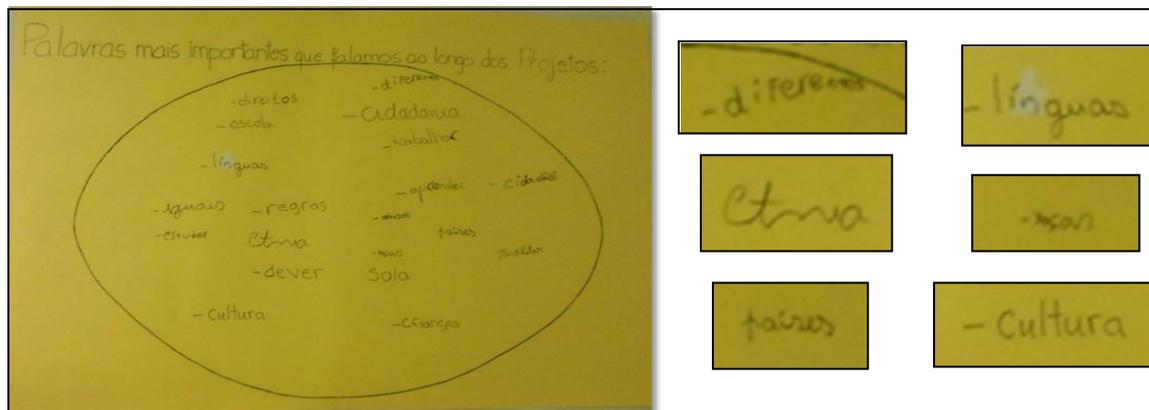


Figura 20 – Cartolina com os registos dos alunos - respeito e valorização da diversidade linguística e cultural

Analisados e apresentados os dados relativamente à *competência plurilingue e intercultural*, segue-se a apresentação dos dados no que concerne à *competência existencial*.

5.1.2.2. Competência existencial

Como na competência anterior, a primeira categoria que se apresenta dentro desta macro categoria são os *(re)conhecimentos*. Foca-se a atenção, primeiramente, na subcategoria - *compreensão da noção de direito*, onde se pretende apresentar dados que mostrem que os alunos entenderam o que é um direito.

Na primeira sessão, depois de ouvirem a história “Guileito, Guileito... o que é um direito?”, foi proposto que cada aluno, com base na história, escrevesse o que era para si um direito. A seguinte figura mostra exemplos dos registos de alguns alunos:

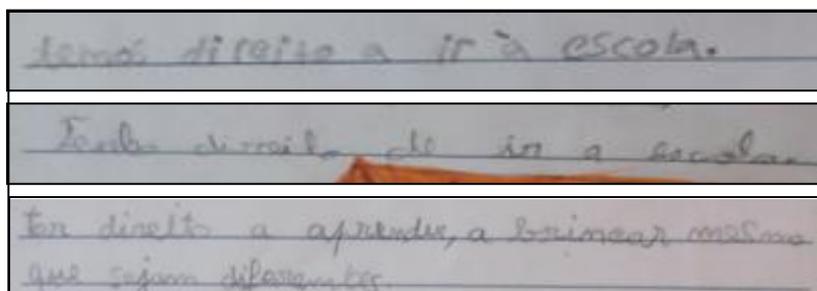


Figura 21 – Registos dos alunos sobre o que é um direito (1)

As frases que estes alunos escreveram evidenciam a sua compreensão de direito, principalmente no que diz respeito aos direitos da criança, apontando o direito à educação. Apresentam-se agora outros exemplos:

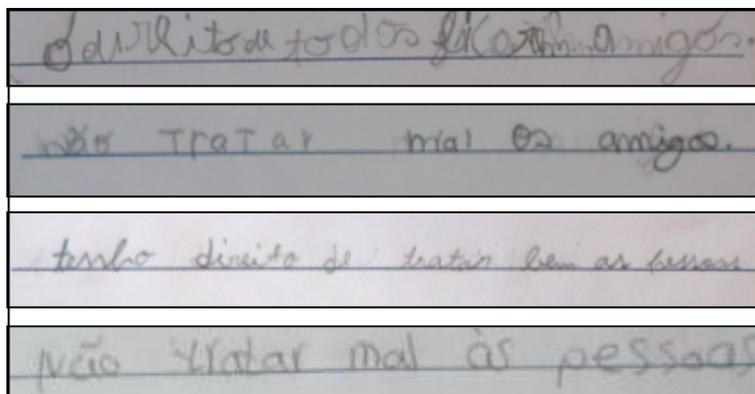


Figura 22 – Registos dos alunos sobre o que é um direito (2)

Neste caso, as frases escritas pelos alunos apontam para deveres e não, diretamente, para direitos. No entanto, os alunos por oposição, pela compreensão do dever chegaram à noção do direito concretizando e escrevendo deveres. Estes alunos concretizaram os direitos nos deveres que devem ter, talvez porque ainda estão muito centrados neles e têm alguma dificuldade em se distanciar do Outro. Assim, por oposição, os alunos expuseram o direito à amizade e o direito de ser bem tratado, estando aqui implícita a ideia do respeito pelo Outro.

Já na sessão III, a compreensão da noção de direito pareceu estar mais clara. Quando a professora estagiária pediu que os alunos apontassem alguns direitos, estes responderam:

Sessão III – “Um país cheio de direitos”	3.2.012 - PE – qual é um direito que vocês têm? / deem-me um exemplo...
	[...]
	3.2.018 - Leandro – direito... / a ter comida
	3.2.019 - Lara – direito a ir à escola
	[...]
	3.2.020 - PE – Pedro / qual foi o direito que escreveste?
	3.2.021 - Pedro – direito a ter uma escola
	3.2.022 - PE – Patrocínio?
	3.2.023 - Patrocínio – direito a ter comida
	3.2.024 - PE – mais... / Leandro?
3.2.025 - Leandro – direito a ter amigos	
[...]	

Episódio 2 – Escolha dos direitos para as pessoas do país “Direitândia”	3.2.026 - Núria – direito a aprender 3.2.027 - Ismael – direito a ter uma casa
--	---

Mais uma vez os alunos demonstraram o seu conhecimento sobre a noção de direito, referindo, por outras palavras, o direito às necessidades básicas, o direito à educação e o direito à amizade.

Na última sessão do projeto, quando se realizava um diálogo com os alunos sobre o que tinha sido feito nas sessões anteriores, os alunos voltaram a mostrar que tinham conhecimentos sobre a compreensão de direito, como se pode ver na seguinte situação:

<p data-bbox="228 936 539 1003">Sessão VIII – “Escola, um valor sem igual”</p> <p data-bbox="228 1373 539 1485">Episódio 1 – Diálogo sobre o que foi realizado nos projetos</p>	<p data-bbox="571 790 1398 857">8.1.001 - PE – nessa história havia uma pergunta que era / o que é um direito? / certo?</p> <p data-bbox="571 869 1042 902">8.1.002 - Pedro – e nós escrevemos+</p> <p data-bbox="571 913 1398 1014">8.1.003 - PE - < acena afirmativamente> e vocês estiveram a aprender o que era um direito / Ismael <a apontar para o Ismael> / diz-me um direito qualquer</p> <p data-bbox="571 1025 1137 1059">8.1.004 - Ismael – tenho direito a ir à escola</p> <p data-bbox="571 1070 1010 1104">8.1.005 - PE – boa / Sofia? / outro</p> <p data-bbox="571 1115 866 1149">8.1.006 - Sofia - <SIL></p> <p data-bbox="571 1160 1329 1193">8.1.007 - PE – vão pensando / Leandro / diz-me um direito</p> <p data-bbox="571 1205 1074 1238">8.1.008 - Leandro – direito a ter amigos</p> <p data-bbox="571 1249 1281 1283">8.1.009 - PE – tenho direito a ter amigos / mais / Núria?</p> <p data-bbox="571 1294 1106 1328">8.1.010 - Núria – tenho direito a aprender</p> <p data-bbox="571 1339 1398 1373">8.1.011 - PE – tenho direito a aprender / <aponta para a Tatiana></p> <p data-bbox="571 1384 898 1417">8.1.012 - Mafalda – e eu?</p> <p data-bbox="571 1429 1058 1462">8.1.013 - Tatiana – não responder mal</p> <p data-bbox="571 1473 1398 1574">8.1.014 - PE – isso é ter o dever de não responder mal / tenho o direito de ser bem tratado</p> <p data-bbox="571 1585 898 1619">8.1.015 - Mafalda – e eu?</p> <p data-bbox="571 1630 1026 1664">8.1.016 - PE – diz / mais um direito</p> <p data-bbox="571 1675 1398 1776">8.1.017 - Mafalda - <risos> tenho o direito de aprender / ahm / tenho o direito a trabalhar e a ler</p> <p data-bbox="571 1787 1398 1888">8.1.018 - PE – não é o direito... / sim / têm o direito a ter um trabalho / sim / mais?</p>
---	---

Para além de se pretender apresentar dados sobre a compreensão da noção de direito, também interessa perceber se os alunos têm consciência da sua importância; trata-se da subcategoria - *importância dos direitos*.

Logo na primeira sessão, quando os alunos tomaram conhecimento de que os materiais elaborados durante o projeto seriam expostos no corredor da escola, e face a uma questão da professora cooperante, surge a seguinte ocorrência:

<p>Sessão I – “O que é um direito?”</p>	<p>1.2.001 - PE – os trabalhos que vamos fazendo [...] / vai ficar afixados lá fora / os trabalhos / e à medida que vamos fazendo as atividades sobre este projeto vamos afixar os materiais lá fora / no corredor da escola / para os outros meninos também poderem ver o que vocês estão a fazer/ e para quando os pais vierem aqui também poderem ver [...]</p> <p>1.2.002 - PC – é importante que os outros meninos e os pais vejam ou não?</p> <p>1.2.003 - A <SML> - sim+</p> <p>1.2.004 - PC – porquê?</p> <p>1.2.005 - Lara – para saberem... / os trabalhos que fazemos [...]</p> <p>1.2.006 - PC – mas porque é que estes trabalhos nós escolhemos por ali fora no corredor?</p> <p>1.2.007 - Lara – porque são importantes...</p> <p>1.2.008 - PC – “porque são importantes” / por que é que é importante que os outros meninos e os pais vejam? [...]</p>
<p>Episódio 2 – Interações verbais e não-verbais sobre a exposição dos materiais do projeto</p>	<p>1.2.009 - Patrocínio – porque ficam contentes</p> <p>1.2.010 - PC – acredito que fiquem contentes Patrocínio / mas eu quero que pensem por que é que ficam contentes / e quem é que fica contente? / são os teus colegas da escola / os pais ou os colegas e os pais?</p> <p>1.2.011 - A <SML> - os colegas e os pais...</p> <p>1.2.012 - PC – porquê?</p> <p>1.2.013 - Ismael – porque diz um direito...</p> <p>1.2.014 - PC – porque fala dos?... / direitos+</p>

Os alunos consideraram desde logo que seria importante expor os materiais do projeto, justificando que os trabalhos eram importantes e que outras pessoas iriam ficar contentes ao ver o trabalho por eles realizado. Mas quando se questiona os alunos o porquê, há um aluno que explica dizendo “porque diz um direito”. Assim, desta forma, é possível verificar que há, por parte dos alunos, um reconhecimento da importância dos direitos, que se transmite através da relevância que a exposição dos trabalhos tem para eles.

Na sessão III, ao explorarem as diferentes declarações tendo como objetivo principal a escolha de dois direitos mais importantes, um grupo de alunos escolheu o seguinte direito:

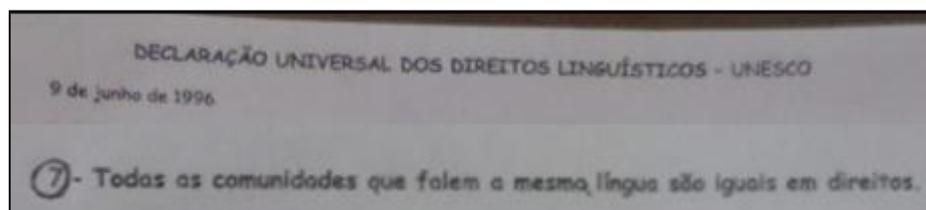


Figura 23 – Direito escolhido pelos alunos - importância dos direitos

Ao optarem por este direito como um dos mais relevantes nesta declaração (“Todas as comunidades que falem a mesma língua são iguais em direitos”), os alunos reconheceram a importância dos direitos. Tendo em conta que são alunos que pertencem a uma comunidade que fala uma língua diferentes da do contexto, este direito ganha ainda mais relevância ao ter sido escolhido como forma de transmitir, também, como estes alunos sentem que a sua comunidade deve usufruir da igualdade de direitos.

Dentro desta subcategoria, apresenta-se mais uma transcrição:

<p>Sessão VII – “Malala, um exemplo a seguir”</p> <p>Episódio 3 – Diálogo com os alunos sobre o discurso da Malala</p>	<p>7.3.041 - PE – independentemente do sexo / da raça / da etnia / todos temos os mesmos direitos / certo?</p> <p>7.3.042 - Ismael – sim+ / sim+</p> <p>7.3.043 - A - sim</p> <p>7.3.044 - Sofia - <acena afirmativamente com a cabeça></p>
--	---

Como se pode verificar na transcrição, as respostas dos alunos são bastante afirmativas quando se questiona se todos devemos ter os mesmos direitos. Estas respostas e reações afirmativas mostram que os alunos reconheceram a importância dos direitos e valorizam a sua existência.

Depois de enunciar dados que mostra que os alunos compreenderam a noção de direitos e reconheceram a sua importância, importa apresentar dados que mostrem que os alunos reconheceram a sua diversidade, apresentando-se assim mais uma subcategoria - *diversidade de direitos*.

Na sessão III, para além de os alunos terem referido vários direitos oralmente, mostrando a sua compreensão, também registaram alguns direitos de forma escrita, como se pode ver na seguinte figura:

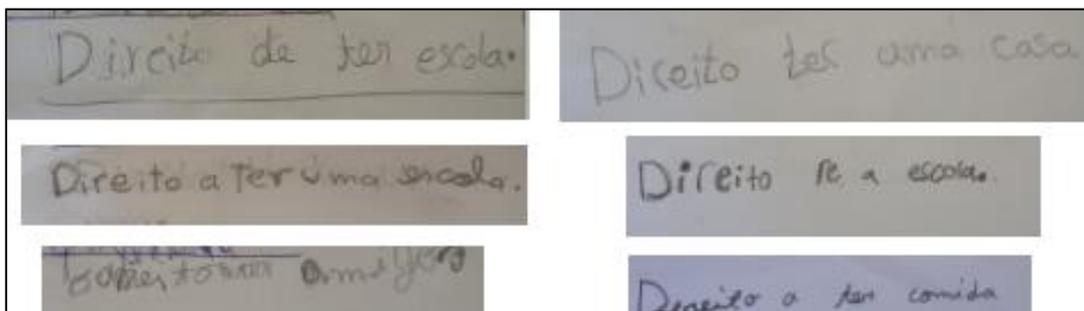


Figura 24 – Registo dos alunos sobre o que é um direito (3)

Estes diferentes registos comprovam que os alunos reconheceram que existe uma diversidade de direitos, referindo o direito às necessidades básicas, passando pelo direito à educação e mencionando o direito à amizade.

Ainda nesta sessão, como já foi referido, os alunos tiveram de escolher dois direitos de diferentes declarações, como se pode ver na seguinte figura:

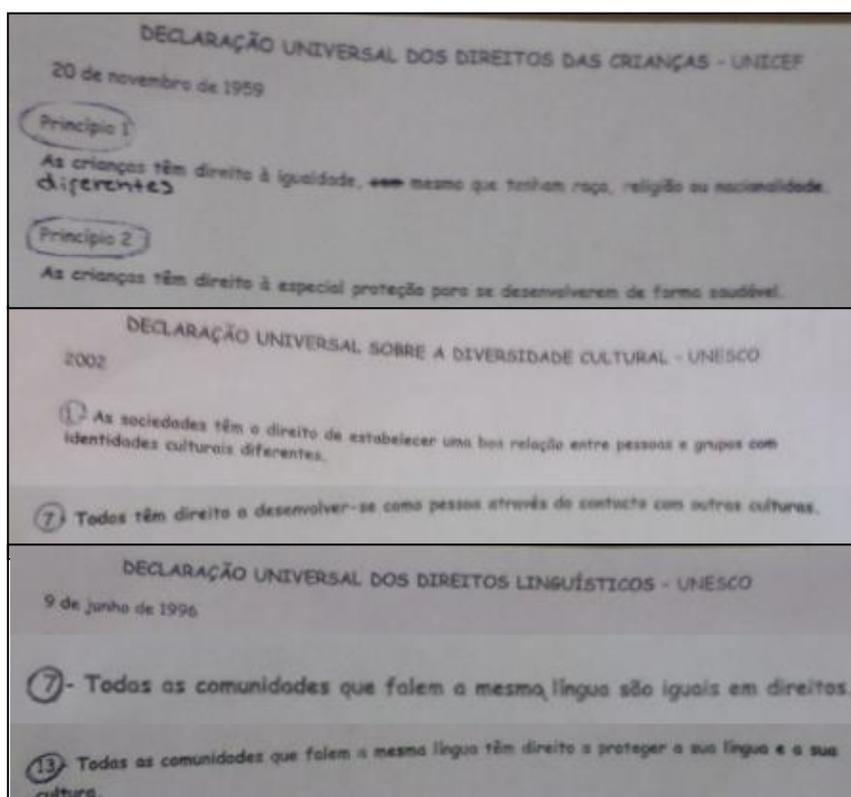


Figura 25 – Direitos escolhidos pelos alunos nas diferentes declarações - diversidade de direitos

O facto de os alunos terem tido a possibilidade de contactar com esta variedade de direitos e de terem, também, escolhido diferentes direitos consoante a sua relevância mostra o seu reconhecimento sobre a diversidade de direitos.

Em diálogo com os alunos, na sessão VIII, estes apontaram outros direitos de forma oral. Veja-se a seguinte transcrição:

<p>Sessão VIII – “Escola, um valor sem igual”</p> <p>Episódio 1 – Diálogo sobre o que foi realizado nos projetos</p>	<p>8.1.001 - PE – nessa história havia uma pergunta que era / o que é um direito? / certo?</p> <p>8.1.002 - Pedro – e nós escrevemos+</p> <p>8.1.003 - PE - < acena afirmativamente> e vocês estiveram a aprender o que era um direito / Ismael <a apontar para o Ismael> / diz-me um direito qualquer</p> <p>8.1.004 - Ismael – tenho direito a ir à escola</p> <p>8.1.005 - PE – boa / Sofia? / outro</p> <p>8.1.006 - Sofia - <SIL></p> <p>8.1.007 - PE – vão pensando / Leandro / diz-me um direito</p> <p>8.1.008 - Leandro – direito a ter amigos</p> <p>8.1.009 - PE – tenho direito a ter amigos / mais / Núria?</p> <p>8.1.010 - Núria – tenho direito a aprender</p> <p>8.1.011 - PE – tenho direito a aprender / <aponta para a Tatiana></p> <p>8.1.012 - Mafalda – e eu?</p> <p>8.1.013 - Tatiana – não responder mal</p> <p>8.1.014 - PE – isso é ter o dever de não responder mal / tenho o direito de ser bem tratado</p> <p>8.1.015 - Mafalda – e eu?</p> <p>8.1.016 - PE – diz / mais um direito</p> <p>8.1.017 - Mafalda - <risos> tenho o direito de aprender / ahm / tenho o direito a trabalhar e a ler</p> <p>8.1.018 - PE – não é o direito... / sim / têm o direito a ter um trabalho / sim / mais?</p>
--	---

Nesta situação os alunos referiram ainda mais direitos para além dos apresentados nas sessões anteriores. Segundo eles o “direito a aprender”, o direito a “não responder mal” e o “direito a trabalhar e a ler”, apresentam-se como o reconhecimento da diversidade dos direitos.

Dentro da categoria *(re)conhecimentos*, surge a última subcategoria - *importância do direito à educação*.

Na sessão VII, a professora estagiária estabeleceu um diálogo com os alunos questionando-os sobre a importância da escola, como mostra a seguinte transcrição:

<p>Sessão VII – “Malala, um exemplo a seguir”</p>	<p>7.1.023 - PE – mas todos os países têm escolas / não têm?</p> <p>7.1.024 - A <SLM> – sim+</p> <p>7.1.025 - PE – todas as cidades têm escolas / em todo o mundo existem muitas muitas escolas / e por que é que vocês acham que existem as escolas?</p>
--	---

<p>Episódio 1 – Diálogo sobre a importância das escolas e da educação</p>	<p>7.1.026 - Mafalda – para trabalhar 7.1.027 - Patrocínio – para estudar 7.1.028 - Lara – para aprender 7.1.029 - Pedro – para ler 7.1.030 - PE – e vocês acham que as escolas são importantes? 7.1.031 - Mafalda – sim+ 7.1.032 - Leandro – sim 7.1.033 - PE – acham? / e por que é que são importantes? 7.1.034 - Patrocínio – para trabalhar 7.1.035 - Ismael – para tirar a carta de condução 7.1.036 - PE – por exemplo / se nós não andássemos na escola não sabíamos ler / não sabíamos escrever / e não podíamos por exemplo tirar a carta de condução / e será que todas crianças têm direito a ir à escola? / todas merecem ir à escola? 7.1.037 - Ismael – sim+ 7.1.038 - A – todas 7.1.039 - Sofia - <acena afirmativamente com a cabeça></p>
--	---

Questionados sobre a razão para a existência das escolas e da sua importância, vários alunos apresentaram diferentes respostas referindo que as escolas são importantes pois existem para “trabalhar”, “estudar”, “aprender”, “ler” e “tirar a carta de condução”. Ao expressarem estas respostas os alunos evidenciaram reconhecimento da importância do direito à educação, na medida em que apontaram pontos essenciais para a sua aprendizagem e consideraram-no relevante para o seu futuro. Prova disso é que, ainda confrontados com a questão “será que todas as crianças têm direito a ir à escola”, os alunos manifestaram respostas positivas.

Depois de, nesta sessão, se visionar o discurso da Malala a professora estagiária perguntou aos alunos o que tinham considerado mais importante. Eis a transcrição que mostra as respostas dos alunos:

<p>Sessão VII – “Malala, um exemplo a seguir”</p>	<p>7.3.001 - PE – então do que a Malala disse / o que é que vocês acharam mais importante / o que é que vos ficou na memória daquilo que ela disse? 7.3.002 - Mafalda – um lápis 7.3.003 - Pedro – o lápis 7.3.004 - Mafalda – o livro 7.3.005 - Pedro – o livro / o professor 7.3.006 - Mafalda – o professor 7.3.007 - PE – uma criança... 7.3.008 - Pedro – uma criança / pode mudar o mundo+</p>
--	---

<p>Episódio 3 – Diálogo com os alunos sobre o discurso da Malala</p>	<p>7.3.009 - Mafalda – pode mudar o mundo... 7.3.010 - PE - <risos> 7.3.011 - A, PC, PE, PE1 <SML> - <palmas> 7.3.012 - PE1 – boa / boa 7.3.013 - PC – foi mesmo o mais importante...</p>
---	---

Esta situação despoletou um grande contentamento por parte das professoras estagiárias e da professora cooperante. O facto de os alunos terem tido como primeira resposta esta emblemática frase da Malala (“uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo”) comprova, de forma clara, que os alunos reconheceram a mensagem mais importante que a Malala queria transmitir, que é a importância do direito à educação. Com a continuação deste diálogo sobre o discurso da Malala, os alunos voltaram a dar especial enfoque ao direito à educação referindo como esta pode “ajudar as crianças”:

<p>Sessão VII – “Malala, um exemplo a seguir”</p> <p>Episódio 3 – Diálogo com os alunos sobre o discurso da Malala</p>	<p>7.3.041 - PE – independentemente do sexo / da raça / da etnia / todos temos os mesmos direitos / certo? 7.3.042 - Ismael – sim+ / sim+ 7.3.043 - A - sim 7.3.044 - PE – e qual foi o principal direito que ela falou neste vídeo? / o direito à...? 7.3.045 - Lara – escola 7.3.046 - PE – o direito a ir à escola ou o direito à...? 7.3.047 - Ismael – amizade 7.3.048 - PE – educação... [...] 7.3.049 - PE – mais coisas / que ela tenha falado e que vos ficou na vossa memória que importante? 7.3.050 - Mafalda – ajudar as crianças... 7.3.051 - PE – ajudar as crianças a ter educação 7.3.052 - Tatiana – levar os lápis, os livros, o professor...</p>
--	--

Na sessão VIII, os alunos realizaram dois trabalhos de registo. O primeiro consistiu em apontarem as palavras que consideraram mais importantes durante os projetos e o segundo relacionou-se com a elaboração de uma frase com as palavras mencionadas sobre a importância da escola. As palavras e as frases escritas pelos alunos mostram que estes reconheceram, efetivamente, a importância do direito à educação. Vejam-se as seguintes figuras:



Figura 26 – Cartolina com os registos dos alunos - importância do direito à educação

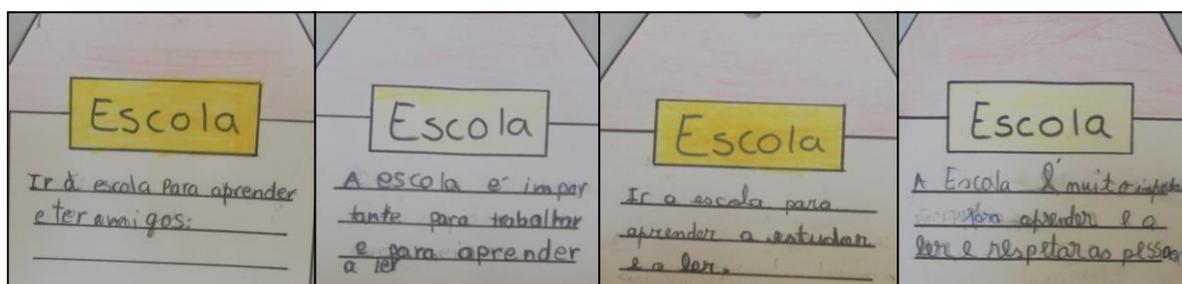


Figura 27 – Registo de frases dos alunos sobre a importância da escola - importância do direito à educação

Na figura x, pode ver-se que os alunos apontaram como palavras importantes “aprender”, “escola”, “regras”, “sala”, “trabalhar” e “estudar”, sendo que estas palavras estão associadas ao direito à educação.

A figura x mostra que os alunos registaram frases como “ir à escola para aprender e ter amigos”, “a escola é importante para trabalhar e para aprender a ler”, “ir à escola para aprender a estudar e a ler” e “a escola é muito importante para aprender e a ler e respeitar as pessoas”. Mais uma vez os alunos revelaram ter reconhecido a importância do direito à educação, através da escrita de deveres que se relacionam com a responsabilidade de estudar e de respeitar os colegas e professores.

Apresentados os dados para a categoria *(re)conhecimentos*, segue-se a categoria *capacidades*, tendo como primeira subcategoria - *perceção de si e da sua identidade*, na medida em que importa saber se os alunos tiveram a capacidade de se perceber e valorizar, bem como à sua língua e cultura.

Neste projeto, fez-se questão de abordar a língua e a cultura da etnia cigana, dadas as características dos alunos. Deste modo, na história apresentada na primeira sessão

(“Guileito, Guileito... o que é um direito?”) existia uma personagem de etnia cigana, a Maiara, que não foi bem aceite na nova escola que iria frequentar. Depois de ouvida a história houve um diálogo com os alunos sobre quais os países e as línguas das personagens da história e quando se falava da Maiara surgiu a seguinte situação:

<p>Sessão II – “Direitos por todo o mundo”</p> <p>Episódio 2 – Interações verbais e não-verbais sobre a história que ouviram na sessão anterior</p>	<p>2.2.056 - PE – na nossa história / a Maiara tinha vindo da Índia+</p> <p>2.2.057 - Patrocínio – da Índia+?</p> <p>2.2.058 - Ismael - <IND> onde nasceram os ciganos+</p>
---	---

Tendo em conta que estes alunos são de etnia cigana, o comentário apresentado pelo aluno Ismael face à informação de que a Maiara era da Índia (“onde nasceram os ciganos”), transmite a ideia de que este conhecimento se justifica pelo facto de pertencer à etnia específica. Ao tecer este comentário está, de forma indireta, a evidenciar a capacidade de perceber quem é e a que cultura pertence.

Depois de se realizar um resumo da história, os alunos foram questionados:

<p>Sessão II – “Direitos por todo o mundo”</p> <p>Episódio 3 - Abordagem aos direitos em diferentes línguas</p>	<p>2.3.035 - PE – vocês são de que nacionalidade?</p> <p>2.3.036 - Ismael – cigana</p> <p>2.3.037 - PE1 – existe algum país que é cigano?</p> <p>2.3.038 - Ismael – não+</p> <p>2.3.039 - Lara – não...</p> <p>2.3.040 - Ismael – Índia</p> <p>2.3.041 - PC – a Índia não é um país cigano / a Índia é um país onde existem ciganos</p> <p>2.3.042 - Pedro – Espanha</p> <p>2.3.043 - Lara – Portugal</p> <p>2.3.044 - PC – e se calhar até foi na Índia que começou a comunidade cigana / certo? / mas não há um país cigano / há é ciganos em todos os países</p> <p>[...]</p> <p>2.3.045 - PC – o vosso país qual é?</p> <p>2.3.046 - Pedro – Espanhol</p> <p>2.3.047 - PC – aí é?</p> <p>2.3.048 - Pedro – Português... / Portugal</p> <p>2.3.049 - PC – Portugal+</p>
---	--

As respostas anunciadas face à pergunta “vocês são de que nacionalidade?” são prova de que estes alunos apresentam perceção de si e da sua identidade. A primeira resposta a esta pergunta foi “cigana”, pois os alunos associaram a nacionalidade portuguesa a Portugal, e como os alunos têm consciência que são ciganos deram essa resposta por associação. Dada a resposta do aluno, a professora estagiária colocou outra questão: “existe algum país chamado Cigano?”. A esta pergunta surgiu como resposta “Índia”, o que mostra que estes alunos associam os ciganos ao país indiano, uma vez que têm conhecimento de que os ciganos são originários da Índia. Se apresentam este conhecimento é porque certamente têm a perceção de quem são e a que cultura pertencem. Por último, os alunos ainda referem que são de nacionalidade espanhola e que o seu país é Espanhol. Estas respostas justificam-se pelo facto de alguns alunos terem vindo de Espanha para Portugal e de muitas das palavras da sua língua serem parecidas com o Espanhol.

Ainda na segunda sessão, os alunos tiveram a possibilidade de saber como se escreviam alguns direitos em outras línguas, tendo de referir também como se dizia esses direitos em Romani-caló. Assim, surge a seguinte situação:

<p>Sessão II – “Direitos por todo o mundo”</p> <p>Episódio 3 - Abordagem aos direitos em diferentes línguas</p>	<p>2.3.078 - PE – direito / a brincar / a inglês diz-se *right to play*</p> <p>2.3.079 - A - *play*</p> <p>2.3.080 - PE – em espanhol diz-se / *derecho a jugar” [...] e em crioulo diz-se / “*dritu pa brinka*”</p> <p>2.3.081 - Ismael – oh professora / tu não disseste em espanhol</p> <p>2.3.082 - PE – já disse disse / e em dialeto cigano como é que se diz?</p> <p>2.3.083 - Pedro – o quê? / brincar?</p> <p>2.3.084 - PE – direito a brincar</p> <p>2.3.085 - Pedro – *deretcho a rubal*</p> <p>2.3.086 - Ismael – professora / *jo tengo deretcho a rubal*</p>
---	--

Face à pergunta da professora estagiária, que queria saber como se dizia “direito a brincar” em Romani-caló, houve dois alunos que responderam de imediato à questão, apesar de esta ser dirigida a um aluno específico. O aluno a quem foi colocada a pergunta respondeu sem hesitar, mas houve ainda outro aluno que quis ajudar o colega, dando uma resposta mais completa. Isto mostra que estes alunos têm a capacidade de perceber que

pertencem a uma cultura diferente, que têm uma língua diferente, evidenciando, de forma clara, a percepção de si e da sua identidade.

Na sessão III, durante a escolha de dois direitos nas diferentes declarações, um dos grupos de alunos escolheu o seguinte direito: “As crianças têm direito a especial proteção para se desenvolverem de forma saudável”. Veja-se na figura abaixo:

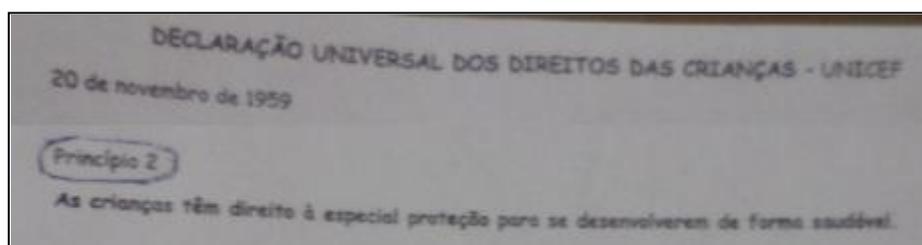


Figura 28 – Direito escolhido pelos alunos numa declaração - percepção de si e da sua identidade

A escolha deste direito mostra que os alunos têm percepção de si, no que diz respeito à sua posição como crianças. Considerando o grupo de alunos que escolheu este direito pode-se dizer que passam por imensas dificuldades, não tendo qualquer apoio familiar. Logo, esta opção teve decerto um significado na medida em que estes alunos têm a percepção que são crianças que necessitam de especial proteção, ou seja, o direito a crescerem de forma saudável e feliz.

Relativamente à subcategoria *percepção dos outros*, apresentam-se dados que mostram que alunos foram capazes de perceber que existem crianças diferentes, mas iguais em direitos.

Na sessão I, após a leitura da história foi questionado aos alunos se tinham gostado da mesma. Eis as respostas de alguns alunos na transcrição seguinte:

<p>Sessão I – “O que é um direito?”</p> <p>Episódio 1 – Interações verbais e não-verbais sobre a história “Guileito, Guileito... o que é um direito?”</p>	<p>1.1.005 - PE – queres ajudar Lara? / por que é que gostaste da história?</p> <p>1.1.006 - Lara – porque... / falava das crianças...</p> <p>1.1.007 - PE – porque de crianças... / que crianças?</p> <p>1.1.008 - Lara – diferentes</p> <p>1.1.009 - PE – crianças todas diferentes</p> <p>1.1.010 - Pedro - <IND> cigana... / <IND> Espanhol... / Brasil+</p>
---	--

Depois de manifestar uma opinião positiva em relação à história, uma das alunas justificou que tinha gostado porque falava de crianças diferentes, o que comprova a sua capacidade de percepção dos outros como diferentes. Para reforçar esta resposta houve um aluno que ainda tentou referir quais as razões para serem diferentes, mostrando que tinha percebido que existiam outras crianças na história.

Ainda na primeira sessão, os alunos tiveram a oportunidade de realizar alguns desenhos associados ao que escreveram sobre “o que é um direito?”. Segue-se alguns dos seus registos:



Figura 29, 30, 31 e 32 – Desenhos dos alunos - percepção dos outros

Estes desenhos demonstram que os alunos têm a capacidade de perceber a existência e a importância do Outro, como ser humano igual em direitos. Para além de todos os desenhos apresentarem mais do que um elemento, verifica-se a presença de diferentes sexos, de diferentes raças e a presença de laços amigáveis entre as crianças retratadas, como é o exemplo dos bonecos de mãos dadas.

Na sessão VII, os alunos referiram o que tinham considerado mais importante no discurso da Malala, apresentando algumas respostas tais como mostra a transcrição:

<p>Sessão VII – “Malala, um exemplo a seguir”</p>	<p>7.3.017 - PE – e mais? / mais coisas que a Malala disse e que acharam que foi importante? 7.3.018 - Ismael – disse “graças a Deus” 7.3.019 - PE – “graças a Deus” ... / o quê? 7.3.020 - Núria – somos todos... / ahm / aí... <em sinal de esquecimento> 7.3.021 - PE - boa 7.3.022 - PC – somos todos? <a apontar para a Núria, acenando</p>
--	--

<p>Episódio 3 – Diálogo com os alunos sobre o discurso da Malala</p>	<p>afirmativamente com a cabeça> 7.3.023 - Núria – diferentes 7.3.024 - PC – não / somos todos? 7.3.025 - Lara – iguais 7.3.026 - Pedro – iguais 7.3.027 - Patrocínio – diferentes 7.3.028 - PC – iguais / iguais / ela disse “graças a Deus” somos todos iguais / não é iguais na cor da pele nem na cor do cabelo / não / é iguais em direitos 7.3.029 - PE – exatamente 7.3.030 - PC – ela quer dizer que / em relação aos direitos / tanto faz ser preto / como branco / ser homem ser / mulher / ser cigano como não ser cigano / todos devem ter os mesmos direitos</p>
---	--

Desde logo é importante ter em conta que os alunos consideraram importante referir a frase “somos todos...”, o que mostra a consciência da perceção dos outros e de si como seres humanos. Depois há alunos que referem “diferentes” e outros alunos que referem “iguais”. Como já foi referido, é certo que quando dizem “diferentes” reportam-se à nacionalidade ou às características físicas e quando dizem “iguais” supõe-se que seria em relação às oportunidades, à forma como devemos ser tratados e, sobretudo, em relação aos direitos. No entanto, seja qual for o ponto de vista dos alunos nesta situação, o que é relevante é que demonstram a capacidade de perceber a existência do Outro.

Na última sessão, ao escreverem frases sobre a importância da escola os alunos também evidenciaram esta perceção quando enunciaram frases como “na escola os meninos aprendem a viver em cidadania” ou “ir à escola para aprender e todos nós somos diferentes”, como se pode ver na seguinte figura:

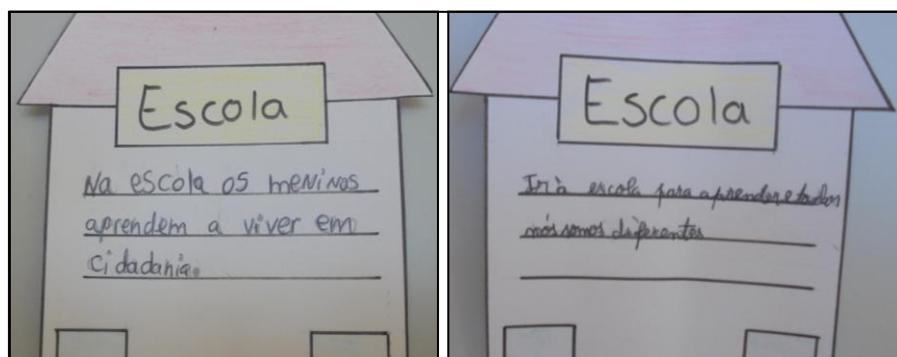


Figura 33 – Registo de frases dos alunos sobre a importância da escola - perceção dos outros

O facto de terem referido que vivemos em cidadania e que todos somos diferentes mostra que percebem a existência do Outro.

Apresenta-se agora a última categoria dentro da macro categoria *competência existencial*, que se refere às *atitudes*, tendo como primeira subcategoria - *respeito e valorização da diferença*.

Começando pela primeira sessão do projeto, apresenta-se uma transcrição já comentada mas que mostra, também, que os alunos valorizam a diferença:

<p>Sessão I – “O que é um direito?”</p> <p>Episódio 1 – Interações verbais e não-verbais sobre a história “Guileito, Guileito... o que é um direito?”</p>	<p>1.1.005 - PE – queres ajudar Lara? / por que é que gostaste da história?</p> <p>1.1.006 - Lara – porque... / falava das crianças...</p> <p>1.1.007 - PE – porque de crianças... / que crianças?</p> <p>1.1.008 - Lara – diferentes</p> <p>1.1.009 - PE – crianças todas diferentes</p> <p>1.1.010 - Pedro - <IND> cigana.. / <IND> Espanhol ... / Brasil+</p>
---	--

Ao referirem que gostaram da história do Guileito porque falava de crianças diferentes, estes alunos demonstraram uma atitude de respeito e valorização da diferença, na medida em que reconheceram que a existência da diferença foi um elemento importante para o desenvolvimento da história.

Durante o diálogo sobre o que tinha acontecido na história, os alunos mostraram a sua compreensão através da explicação para o que aconteceu. Veja-se a seguinte situação onde os alunos explicam o porquê de o Guileito não ter aceitado os colegas da turma:

<p>Sessão I – “O que é um direito?”</p>	<p>1.1.030 - PE – Maiara+ / e essa menina / tinha uma cultura diferente / de que cultura é que ela era?</p> <p>1.1.031 - Ismael – era cigana+</p> <p>1.1.032 - PE – era uma menina de etnia cigana / certo? / e o que é que o Guileito fez quando a menina chegou? / quando a nova aluna chegou? / qual foi a atitude do Guileito? /aceitou a menina...</p> <p>1.1.033 - Lara – não</p> <p>1.1.034 - Ismael – não aceitou</p> <p>1.1.035 - PE – não aceitou pois não? / que atitude é que ele teve? / quis que ela fizesse parte do seu grupo de amigos?</p> <p>1.1.036 - Lara – não...</p>
--	---

<p align="center">Episódio 1 – Interações verbais e não-verbais sobre a história “Guileito, Guileito... o que é um direito?”</p>	<p>1.1.037 - PE – não... / por que é que acham que ele teve essa atitude?</p> <p>1.1.038 - Ismael – <IND> é cigana / “oh ela fala uma língua diferente que nós”</p> <p>1.1.039 - PE – pois / ela fala uma língua diferente... / tem uma cultura diferente... / E por isso é que o Guileito não queria ser amigo da nova aluna / certo?</p> <p>1.1.040 - Ismael – e ele disse... / o amigo... / “oh / ela é igual a nós+”</p>
---	--

Como se pode ver com esta ocorrência, os alunos revelaram uma atitude de respeito pela diferença quando afirmam que a razão para os Guileito não ter aceitado os colegas foi o facto de eles serem diferentes. Para além disso, transmitem esta valorização citando falas das personagens da história, mostrando uma atitude de valorização pelo que foi dito sobre a diferença.

Na sétima sessão, o diálogo que se estabeleceu com os alunos focou-se na importância do direito à educação. De forma a realizar uma contextualização, a professora estagiária colocou algumas questões aos alunos, como se pode ver na seguinte transcrição:

<p>Sessão VII – “Malala, um exemplo a seguir”</p> <p>Episódio 1 – Diálogo sobre a importância das escolas e da educação</p>	<p>7.1.003 - PE – e olhem / será que aquela escola onde eles estão é igual à nossa?</p> <p>7.1.004 - Mafalda – não+</p> <p>7.1.005 - Sofia – não+</p> <p>7.1.006 - PE – se calhar é muito diferente não é? / por que as escolas são todas iguais ou todas diferentes?</p> <p>7.1.007 - Lara – diferentes</p> <p>7.1.008 - Mafalda – diferentes</p> <p>7.1.009 - Sofia - diferentes</p> <p>7.1.010 - PE – vocês lembram-se / Patrocínio / olha / Patrocínio / lembraste das escolas que nós vimos / os vídeos?</p> <p>7.1.011 - Lara – sim+</p> <p>7.1.012 - Pedro – sim / eu lembro</p> <p>7.1.013 - PE – como é que eram as escolas?</p> <p>7.1.014 - Patrocínio – diferentes</p> <p>7.1.015 - Lara - diferentes</p> <p>7.1.016 - PE – todas diferentes / certo?</p> <p>7.1.017 - Sofia – sim</p> <p>7.1.018 - PE - até / vocês lembram-se que em África os meninos não tinham cadeiras...</p> <p>7.1.019 - Mafalda – não+</p> <p>7.1.020 - Patrocínio – não <IND></p>
---	---

	7.1.021 - Sofia – sentavam-se no chão 7.1.022 - Mafalda – eu já vi na televisão
--	--

Através das questões colocadas e também baseados no que tinham visto nas sessões anteriores, os alunos insistiram na ideia de que as escolas são todas diferentes. Esta persistência de querer reforçar que as escolas são todas diferentes apresenta uma atitude de consideração e valorização da diferença. De forma a justificar em que consistiam as diferenças, os alunos referiram que, em algumas escolas, havia meninos que se sentavam no chão. Esta afirmação mostra, de forma implícita, que os alunos têm consciência de que há crianças que usufruem da educação mas de forma muito diferente e mais precária, valorizando esta realidade.

Por fim, dentro desta subcategoria também é relevante apontar algumas palavras que os alunos consideraram mais importantes, no início da sessão VIII:

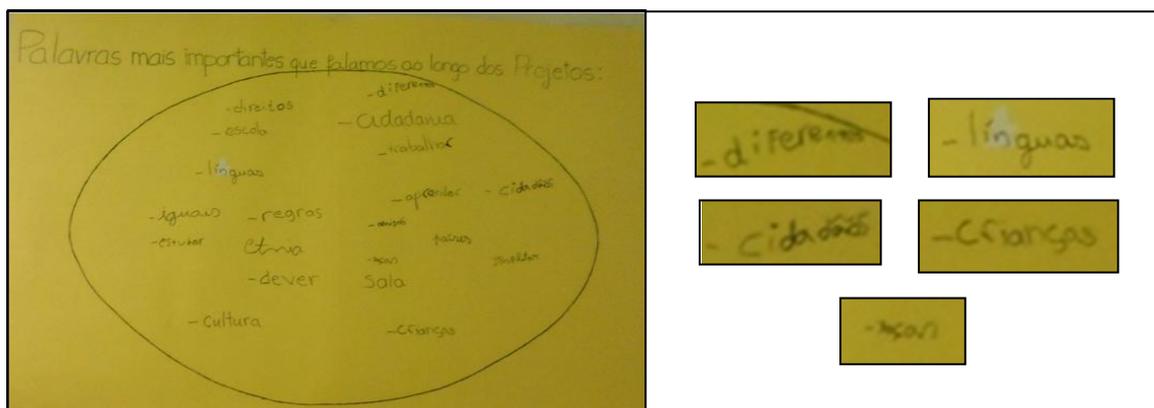


Figura 34 – Cartolina com os registos dos alunos - respeito e valorização da diferença

Durante este registo de ideias, palavras como “diferentes”, “línguas”, “cidadãos”, “crianças” e “raças” foram referidas, o que demonstra, claramente, que os alunos respeitam e valorizam a diferença tendo consciência de que há diferentes cidadãos, diferentes línguas e diferentes raças.

No que respeita à terceira e última subcategoria, *valorização de si e da sua cultura*, pretende-se apresentar dados que evidenciem que os alunos sentem orgulho e sentimentos positivos em relação à sua cultura.

Durante a sessão II surgiu uma situação que nos remete para esta subcategoria:

<p>Sessão II – “Direitos por todo o mundo”</p> <p>Episódio 2 – Interações verbais e não-verbais sobre a história que ouviram na sessão anterior</p>	<p>2.2.069 - Lara – cigano... o Pedro+</p> <p>2.2.070 - Pedro – sou cigano com muito orgulho</p> <p>2.2.071 - Lara – o que é isso+? / o que é isso+? / que é isso orgulho</p> <p>2.2.072 - PE1 – orgulho+</p> <p>[...]</p> <p>2.2.073 - Lara – porquê?</p> <p>2.2.074 - PE1 – porque tem orgulho em ser cigano / qual é o problema?</p> <p>2.2.075 - Ismael – agora sou / oh professora... / antes não tinha / eu tinha vergonha de ser cigano</p>
---	--

Face a um comentário de uma das colegas de turma, um dos alunos argumenta dizendo que tem orgulho em ser cigano, mostrando uma atitude de valorização de si e da sua cultura. Ao ouvir e observar esta situação há ainda outro aluno que se tenta expressar dizendo que agora tem orgulho em ser cigano, mas que antes não tinha, mencionando até que tinha vergonha. Posto isto, esta ocorrência mostra nitidamente que estas crianças têm consciência de que pertencem a uma cultura diferente daquela em que estão inseridas, mas que valorizam a sua cultura e, conseqüentemente, a si próprios.

Como já foi referido, os alunos tiveram acesso aos direitos por eles mencionados escritos em outras línguas. No entanto, o que se pretendia na segunda sessão era que fossem os próprios alunos a escreverem os direitos em Romani-caló. A seguinte transcrição mostra a reação dos alunos quando tiveram a perceção do que se pretendia:

<p>Sessão II – “Direitos por todo o mundo”</p> <p>Episódio 3 – Abordagem aos direitos em diferentes línguas</p>	<p>2.3.050 - PE – e eu trouxe os direitos que escreveram ontem escritos noutras línguas de alguns meninos da história / em português, em inglês, espanhol, crioulo da Guiné-Bissau mas... / eu também gostava de saber como é que se escrevem estes direitos em dialeto cigano... / mas eu não sei / quem é que me pode ajudar?</p> <p>2.3.051 - Lara – eu+</p> <p>2.3.052 - A <SLM> - nós+</p> <p>2.3.053 - PE – vocês / exatamente / então quando for para escrever este direitos nos *cartoons* são vocês que vão dizer como é que se escreve esse direito na vossa língua</p> <p>2.3.054 - Pedro – iiiieehhh <risos></p>
---	--

A professora estagiária optou por colocar uma questão propositada aos alunos, com o objetivo de ver quais as suas respostas. Colocada a questão os alunos tiveram uma reação bastante afirmativa, referindo que podiam ser eles a escrever os direitos em Romani-caló. Para além das respostas, foi ainda evidente observar as reações entusiastas dos alunos face a esta tarefa, como se pode ver na seguinte situação que ocorreu mais à frente nesta sessão:

<p>Sessão II – “Direitos por todo o mundo”</p> <p>Episódio 3 – Abordagem aos direitos em diferentes línguas</p>	<p>2.3.087 - PE – já sabem que quando chegarem / ao *cartoon* da Maiara / são vocês que vão escrever...</p> <p>2.3.088 - Pedro – ieh+ <com os braços no ar></p> <p>2.3.089 - Lara – iiiiehhh <risos></p> <p>2.3.090 - PE – como é que se escreve o direito na vossa língua</p> <p>2.3.091 - Núria - <abre a boca em sinal de alegria></p>
---	---

Assim, ao proporem-se realizar um trabalho que envolve os seus conhecimentos sobre a sua língua e cultura, ao transmitirem que são capazes de desenvolver uma tarefa por iniciativa própria e ao demonstrarem contentamento e interesse, estes alunos manifestaram valorização de si e da sua cultura.

Finalizada a análise dos dados, segue-se a síntese dos resultados obtidos, onde se pretende resumir de forma clara o que os dados apresentados anteriormente possibilitaram transmitir. No próximo item é também desejável dar resposta à questão de investigação – *De que forma podemos educar os alunos para os direitos, através da sensibilização à diversidade linguística e cultural?*

5.2. Síntese dos resultados obtidos

Esta síntese permite apresentar uma visão integral dos dados analisados, de forma a mostrar os resultados alcançados.

No que concerne à *competência plurilingue e intercultural* pretendia-se que os alunos tivessem contacto com diferentes experiências linguísticas e culturais, que proporcionassem curiosidade, interesse e respeito pela DLC, de forma a desenvolverem conhecimentos, capacidades e atitudes relacionadas com esta diversidade. Posto isto,

através da análise dos dados, pode-se constatar que, depois do projeto, os alunos evidenciaram conhecimentos sobre a existência de outros países, línguas e culturas uma vez que conseguiram identificar e reconhecer países como Portugal, Espanha, Índia e China e estabelecer comparações entre a dimensão dos diferentes países, assim como a sua localização. Este conhecimento sobre a existência de outros países, línguas e culturas também é evidente quando os alunos, em várias sessões, pronunciaram palavras como “cara”, “raça”, “etnia” e “línguas” e “cultura”.

Também era desejável que os alunos apresentassem a capacidade de identificar palavras em outras línguas e de mobilizar conhecimentos da sua língua para compreender outras. Neste sentido, é possível afirmar que os alunos foram capazes de reconhecer palavras escritas em Inglês, Espanhol e Crioulo da Guiné-Bissau, estabelecendo comparações, como é o caso das palavras “escola” e “escuela” ou “mundo” e “mundu” e acedendo ao sentido quando disseram que “school” queria dizer “escola” ou “teacher” queria dizer “professor”. Os alunos conseguiram também compreender algumas questões feitas em Espanhol, estabelecer comparações entre a palavra “ninõ” e “ninha” e referir como se dizia “escola” em Espanhol.

Com os dados apresentados também foi possível apurar que os alunos demonstraram atitudes de abertura para aprender outras línguas, assim como respeito e valorização pela diversidade linguística e cultural. Tal conclusão é comprovada pelo facto de os alunos terem mostrado grande entusiasmo ao terem conhecimento de que iam saber como se escreviam os direitos em várias línguas, ao repetirem diversas vezes algumas palavras em outras línguas e ao terem decorado quais as línguas abordadas no projeto, apresentando a ordem pelas quais foram expostas. Ao terem a possibilidade de escolher dois direitos das diferentes declarações, a maior parte dos direitos escolhidos abordam a existência de raças, nacionalidades e culturas diferentes, o que prova que estes alunos valorizam a existência da DLC. O mesmo se verifica quando os alunos referiram que somos todos iguais ao nível dos direitos, mas todos diferentes ao nível das características físicas e/ou nacionalidades. Ao apontarem como palavras importantes “diferentes”, “línguas”, “etnia”, “raças”, “países” e “cultura”, estes alunos evidenciaram, igualmente, respeito pela diversidade linguística e cultural.

No que diz respeito à *competência existencial*, era objetivo apresentar resultados que mostrassem que os alunos olham para si e para o Outro, linguística e culturalmente

diferente, como seres humanos iguais em direitos, assim como resultados que transmitissem que os alunos estão conscientes da sua cultura e dos seus direitos, sabendo estar na sociedade respeitando as culturas dos outros, que também possuem direitos.

Nesta linha de intenção, era fundamental mostrar resultados que comprovassem que os alunos tinham compreendido a noção de direito, a importância e a diversidade dos direitos e, principalmente, a importância do direito à educação. Com os resultados obtidos pode-se verificar que os alunos demonstraram conhecimentos sobre a noção de direito, na medida em que efetuaram registos onde apontaram o direito à educação, à amizade e o respeito às necessidades básicas físicas e afetivas, através de frases, desenhos, palavras e/ou escolhas de direitos já definidos. Também evidenciaram reconhecimento da sua importância ao referirem que era importante expor os materiais do projeto no corredor da escola porque falava de direitos e ao apresentarem sempre respostas afirmativas e convictas sobre a importância dos direitos. Quando os alunos mencionaram direitos como “direito a ir à escola”, “direito a ter uma casa”, “direito a ter amigos”, “direito a ter comida” e “direito a aprender” estiveram, indiretamente, a mostrar conhecimentos sobre a diversidade de direitos.

No que respeita à importância do direito à educação, foi evidente verificar resultados que comprovam este reconhecimento, por parte dos alunos. Através da sua opinião, os alunos referiram que as escolas são importantes pois existem para “trabalhar”, “estudar”, “aprender”, “ler” e “tirar a carta de condução”, ou seja, apontaram razões essenciais para a sua aprendizagem, razões que consideram relevantes para o seu futuro. Na sessão VII, face ao discurso da Malala, os alunos citaram como ponto mais importante a frase “uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo”, o que mostra, mais uma vez, o seu reconhecimento pela relevância do direito à educação. É ainda visível este seu reconhecimento quando os alunos apontaram como palavras mais importantes “aprender”, “escola”, “regras”, “sala”, “trabalhar” e “estudar”.

Ao nível das capacidades foi também possível apresentar resultados que mostrassem que os alunos foram capazes de se perceber e valorizar, bem como à sua língua e cultura, quando manifestaram conhecimentos sobre a comunidade de que são originários, quando se tentam expressar dizendo que a sua nacionalidade é “cigana” e quando fazem questão de mostrar os seus conhecimentos ao nível da sua língua materna, traduzindo do Português para o Romani-caló.

Para além da importância de se perceberem é igualmente relevante verificar se apresentaram a capacidade de perceber o Outro e aceitar a sua existência. Assim, os alunos foram capazes de reconhecer a existência de crianças diferentes por todo o mundo, efetuaram registos através do desenho que incluíam a presença do Outro e referiram que todos somos iguais e ou diferentes, mostrando a capacidade de perceber a existência do Outro.

Por fim, foi desejável discutir resultados que mostrassem que os alunos apresentaram atitudes de respeito e valorização pela diferença, assim como valorização de si e da sua cultura. É, então, possível afirmar que os alunos disseram que tinham gostado da história do Guileito porque falava de crianças diferentes, que valorizaram o que foi dito na história sobre a diferença e que referiram que todos somos diferentes e temos oportunidades diferentes. Ao terem a perceção de que também pertencem a uma cultura diferente da maioritária, os alunos evidenciaram atitudes de valorização de si e da própria cultura, referindo que tinham orgulho em ser ciganos e apresentando alegria e contentamento pelo facto de poderem ajudar os outros no que diz respeito à tradução da sua língua materna.

Tendo em conta os resultados obtidos e com o objetivo de dar resposta à questão de investigação - *De que forma podemos educar os alunos para os direitos, através da sensibilização à diversidade linguística e cultural?* - é possível afirmar que o facto de os alunos terem acesso a materiais, a atividades e a estratégias que possibilitem o conhecimento e o contacto com a diversidade linguística e cultural, de forma a que fiquem sensibilizados com a existência da mesma, permite o desenvolvimento dos seus conhecimentos sobre a existência de direitos. Com este projeto, através da sensibilização à diversidade linguística e cultural, os alunos puderam perceber que, apesar da diferença, todos os seres humanos são iguais em direitos, principalmente, no que diz respeito ao direito à educação. Para além disso, foi possível proporcionar uma reflexão sobre a igualdade de direitos, assim como desenvolver atitudes de aceitação, valorização e respeito por si e pelo Outro. É ainda de referir este projeto permitiu o desenvolvimento de uma educação para a diversidade linguística e cultural, com um especial enfoque nos direitos, assim como permitiu que os alunos se sentissem valorizados, partilhassem saberes da sua cultura e aumentassem a sua autoestima.

E é, desta forma, respondendo à questão de investigação, que se apresentam as considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

Após um longo caminho percorrido, este produto final é resultado de um percurso marcado por anseios, medos e dificuldades, mas também por aprendizagens, alegrias e vitórias no que respeita ao estágio desenvolvido e, por conseguinte, ao projeto de intervenção-investigação implementado.

Antes de mais, é impossível deixar de referir quanta felicidade está refletida neste trabalho, pois transparece a conclusão do meu curso universitário. A caminhada efetuada até aqui foi marcada por uma grande pesquisa e instrução a nível teórico, por semanas de estágio onde a implementação do projeto se revelou o ponto crucial e por um período de análise com o objetivo de perceber que resultados se conseguiram obter. Tudo isto possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens por parte dos alunos e da professora estagiária, autora deste relatório.

Assim, pretende-se neste último ponto do relatório de estágio, partilhar um pouco do percurso efetuado, apresentar quais as aprendizagens desenvolvidas por parte dos alunos, quais os contributos do projeto, quais os pontos positivos e os pontos a melhorar num futuro estudo e, por fim, quais as contribuições deste estudo para mim, numa ótica de reflexão sobre a profissão docente.

Depois das leituras efetuadas para a realização do enquadramento teórico, percebi que a diversidade linguística e cultural se afigura como uma temática cada vez mais atual e importante, sendo fundamental e urgente a sua abordagem na educação. Tendo em conta que as escolas estão, de forma crescente, imersas num ambiente multicultural, importa salientar que devem ser postas em prática diversas estratégias para despertar os alunos para esta realidade. Uma delas relaciona-se com a integração de diferentes línguas e culturas no currículo através, por exemplo, de abordagens didáticas com atividades de ensino/aprendizagem que envolvam diferentes línguas e culturas, como é o caso da sensibilização à diversidade linguística e cultural.

A minha pesquisa também me permitiu olhar com outros olhos para a diferença e perceber que, apesar de todas as diferenças linguísticas e culturais, todos os seres humanos são iguais em direitos. Assim, implícita na temática da DLC está também uma abordagem aos direitos humanos, como um tema possível de ser abordado em qualquer disciplina e em qualquer situação, principalmente, e, neste caso, quando se fala em DLC. Nas escolas, com

alunos tão heterogéneos a nível linguístico e cultural é essencial levar a cabo uma educação para os direitos humanos, passando pelos direitos da criança, pelos direitos linguísticos e pelos direitos culturais.

Atendendo às leituras que efetuei e tendo em consideração que o projeto de intervenção-investigação iria ser realizado numa turma com alunos de etnia cigana, foi impossível deixar de referir neste relatório a diversidade étnica, também cada vez mais perceptível nesta sociedade. A presença de minorias étnicas em Portugal, sobretudo da etnia cigana, tem feito com que polémicas e debates sobre a sua frequência da escola ganhem cada vez mais visibilidade. Neste sentido, também foi importante perceber qual a realidade que os alunos de etnia cigana enfrentam na maioria das escolas, devido às questões que a sua cultura acarreta e à compreensão das suas formas de ser e de estar.

Considerando a preparação que foi realizada a nível investigativo, a elaboração do projeto de intervenção-investigação teve em conta todos aspetos referidos. Neste sentido, foi essencial conhecer, em primeiro lugar, o contexto e a realidade com que eu e a minha colega de estágio iríamos contactar.

Relativamente à preparação para a realização do meu projeto tentei, primeiramente, (i) conhecer um pouco mais das características culturais da minoria étnica em questão; (ii) conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos, com vista a conhecê-los melhor; (iii) optar por estratégias pedagógicas mais adequadas, atendendo às capacidades e necessidades dos alunos; (iv) encarar o facto de os alunos serem ciganos como uma vantagem a ter em conta para a implementação do projeto e não como um obstáculo.

Todos os pontos acima referidos influenciaram a escolha das atividades e a realização de cada sessão do projeto. Assim, tentei implementar um projeto que fosse motivador, que apelasse ao envolvimento, à participação e à troca de experiências por parte dos alunos. Desenvolvi atividades que pudessem despertar atitudes positivas face à diversidade linguística e cultural e que desenvolvessem atitudes positivas em relação a todos os alunos. Como também já referi, não podia deixar de parte o facto de os alunos serem de etnia cigana, sendo que fiz questão que o projeto englobasse competências dos alunos sobre a sua cultura. Por fim, tentei igualmente criar sessões que incluíssem a participação ativa dos alunos na realização de materiais, a exploração de histórias e vídeos, a análise de textos e de cartazes, a partilha de ideias e, sobretudo, a reflexão, o questionamento e o debate entre as professoras e os alunos.

Após a implementação do projeto, surgiu o momento de analisar os dados que se conseguiram recolher e verificar quais os resultados obtidos. Assim, apresentam-se as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Depois do desenvolvimento do projeto, considera-se que os alunos demonstraram respeito e valorização pela diversidade linguística e cultural, reconhecendo a existência de outras línguas e culturas, diferentes da sua. Os alunos conseguiram desenvolver a sua *competência plurilingue e intercultural* quando apresentaram conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitiram reconhecer, compreender e aceitar a existência de diferentes línguas e culturas. Isto foi visível, principalmente, através da compreensão da história do Guileito e da capacidade de reconhecer, constantemente, que somos todos diferentes, mas todos iguais. Os alunos também conseguiram identificar palavras em outras línguas e mobilizar conhecimentos da sua língua para compreender outras, o que mostra interesse e abertura por aprender outras línguas. Também é importante referir os alunos apresentaram um grande entusiasmo e curiosidade por ler e escrever frases em outras línguas, o que comprova o reconhecimento da existência de outras línguas e culturas. Neste sentido, e recorrendo às palavras da professora cooperante (anexo 15 – Ficha de avaliação – contribuições do projeto) os alunos encararam o projeto de *forma entusiasmada e participativa*.

Ao nível da *competência existencial*, considera-se que os alunos desenvolveram relevantes conhecimentos sobre a noção de direito e sobre a importância da existência dos direitos, uma vez que foram capazes de referir vários direitos por escrito e oralmente. Nas últimas sessões do projeto os alunos mostraram ter compreendido, claramente, que somos todos diferentes devido à existência de várias raças e culturas, mas que somos todos iguais em direitos. De todos os direitos referidos, o direito à educação foi o que mais se destacou relativamente ao significado que os alunos lhe atribuíram, uma vez que perceberam a importância da escola e da educação para o desenvolvimento pessoal e social.

É de salientar que os alunos, com este projeto, desenvolveram a capacidade de perceção de si e do Outro, na medida em que reforçaram a consciência da sua cultura, percebendo a existência de outras culturas. Através das transcrições e dos registos apresentados foi possível perceber que os alunos foram capazes de transmitir compreensão e consciência sobre o facto de pertencerem a uma cultura específica, assim como conhecimento sobre a existência de outras culturas.

Por último, e não menos importante, foi possível com este projeto fazer com que os alunos se sentissem valorizados e respeitados, transmitindo-lhes a ideia de que o facto de pertencerem a uma cultura diferente pode ser uma vantagem e uma mais-valia para a restante comunidade. Através da abordagem à etnia cigana na história de introdução à primeira sessão e da solicitação da ajuda dos alunos para partilharem conhecimentos da sua língua, os alunos sentiram-se valorizados e a sua autoestima aumentou.

Ainda relativamente às aprendizagens mais relevantes realizadas pelos alunos, a professora cooperante afirmou que foram *o reconhecimento das diferenças raciais e culturais e a aceitação do outro, respeitando a sua individualidade e os seus direitos*.

Posto isto importa lembrar os objetivos de intervenção, no sentido de mostrar como estes foram atingidos: (i) Valorizar a diversidade linguística e cultural, reconhecendo a existência de outras línguas e culturas, diferentes da sua; (ii) Refletir sobre a existência dos direitos da criança, dos direitos linguísticos e dos direitos culturais; (iii) Perceber a importância da escola e da educação para o desenvolvimento pessoal e social; (iv) Desenvolver atitudes de aceitação, valorização e respeito pelo Outro, independentemente das suas capacidades, da língua, da cultura, da etnia ou do género; (v) Aumentar a sua autoestima através da valorização da sua cultura e língua, partilhando saberes.

Assim, é possível avaliar este projeto de forma positiva, dada a consecução dos objetivos e a opinião da professora cooperante que avaliou o projeto *muito positivamente*. É também de enfatizar a reação e o *feedback* dos pais dos alunos à apresentação de ambos os projetos desenvolvidos. Foi evidente um grande interesse pelos projetos, uma vez que os pais colaboraram na apresentação, agradeceram pelo trabalho que foi levado a cabo com os seus filhos e manifestaram várias opiniões sobre a importância da temática. Referiram que os projetos foram bons para os alunos, pois permitiram que eles tivessem mais consciência do que são os direitos. Mencionaram também que seria importante apresentar os projetos a outras pessoas da comunidade, inclusive ao Presidente da Câmara e à Diretora do Agrupamento.

Considerando tudo o que foi supramencionado pode-se afirmar que, com este projeto, foi possível compreender como se pode promover a inclusão da etnia cigana através da sensibilização à diversidade linguística e cultural e contribuir para a reflexão sobre a abordagem aos direitos na educação para a diversidade linguística e cultural. Para além disto foi possível, também, educar os alunos para os direitos através da sensibilização

à diversidade linguística e cultural, tal e qual como se pretendia como objetivo principal de investigação. A professora cooperante partilha da mesma opinião quando afirmou, referindo-se aos alunos, que *tendo em conta a apresentação que fizeram aos pais e a sua participação expressiva, acredito que as aprendizagens foram conseguidas. Claro que esta temática tem de ser continuamente trabalhada para que os comportamentos de exclusão sejam cada vez menores.*

Como todos os estudos há, normalmente, algumas dificuldades, limitações e aspetos a melhorar se houvesse a possibilidade de realizar outro estudo. Assim, apresenta-se, seguidamente, quais as dificuldades e as limitações do projeto “Na escola, eu e tu temos direito a ser diferentes”.

A maior dificuldade que senti foi, na realidade, definir quais as melhores atividades a realizar em cada sessão, tendo em conta o pouco tempo de implementação. Dados os objetivos que pretendia atingir e as duas grandes temáticas que queria abordar (diversidade linguística e cultural e direitos) foi difícil decidir o que queria que fosse trabalhado em cada sessão, com o intuito de conseguir responder à questão de investigação. Nesta linha de pensamento, a professora cooperante também aponta como aspeto negativo do projeto *o pouco tempo para a sua implementação*. Com isto, sinto que o que foi realizado “soube-me a pouco” e que muito mais poderia ter sido feito se houvesse mais tempo. Se ao início senti imensas dificuldades para encontrar atividades certas para desenvolver o projeto de forma a atingir os objetivos, hoje sinto que poderia ter realizado atividades mais enriquecedoras, dinâmicas e diferentes, como por exemplo: realizar pesquisas *online* sobre informações relacionadas com a diversidade linguística e cultural e os direitos; efetuar troca de correspondência entre alunos com outras culturas de outras escolas; explorar um pouco mais o facto de os alunos pertencerem à etnia cigana partilhando o que existe em Portugal sobre a sua cultura; efetuar a análise de revistas ou fotografias onde estivesse implícita a temática da DLC.

Outra dificuldade sentida relacionou-se com o facto de trabalhar com os alunos conceitos inerentes ao projeto. Tendo em conta as capacidades e as dificuldades destes alunos foi um pouco difícil fazer com que percebessem determinados conceitos como a diferença entre direitos e deveres e entre cidade e país. Sendo mais específica, a maior dificuldade apresentou-se na sessão III, onde os alunos tiveram de inventar um nome para o país da história do Guileito. Foi muito complicado chegar a um nome, uma vez que não

se conseguiram abstrair do concreto e do real, referindo nomes como “Vila verde”, “França”, “Costa Nova”, “Defunto” ou “Bragas” e necessitando de uma grande ajuda por parte das professoras.

No que respeita aos aspetos que poderiam ter sido feitos de outra forma ou melhorados, é de referir que na primeira sessão deveria ter lido a história “Guileito, Guileito... o que é um direito?” duas vezes, para que a mensagem que se queria transmitir fosse mais clara para os alunos. Outro aspeto que não foi bem conseguido relaciona-se com o facto de não ter sido transmitida com clareza a existência de diferentes direitos (da criança, linguísticos e culturais), implícitos nas diferentes declarações que os alunos exploraram em diferentes grupos. Assim, se o tempo de implementação do projeto fosse maior seria, sem dúvida, um dos aspetos a melhorar na medida em que teria de ser transmitido de forma mais clara a existência destes direitos distintos pelas diferentes declarações.

Por último, gostaria de referir que ambos os projetos desenvolvidos poderiam ter sido apresentados a uma comunidade mais alargada, em vez de serem apresentados só aos pais. Esta possibilidade chegou a ser considerada entre alunos e professoras mas, no momento, dada a aproximação dos preparativos para a festa de Natal e o fim do estágio não foi possível levar a cabo esta intenção. A professora cooperante também vai ao encontro desta ideia referindo que *poderia ter-se concluído com uma “troca” cultural entre a comunidade cigana e a comunidade local.*

Após a apresentação de todos os pontos positivos e dos aspetos a melhorar em relação ao projeto, é chegada a hora de partilhar como este estudo se afigurou muito gratificante a nível pessoal e profissional.

Em primeiro lugar, ao realizar o relatório de estágio, percebi quanta importância está inerente à temática da diversidade linguística e cultural. Com base nas leituras que fiz e na realidade que enfrentei em ambos os estágios, percebi que é cada vez mais urgente considerar esta temática, dado o seu crescente conhecimento e contacto e uma vez que a sua abordagem pode: (i) desenvolver nos alunos efeitos positivos ao nível dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes; (ii) facilitar a integração de crianças e alunos oriundos de outros países; (iii) contribuir para a formação de cidadãos mais comunicativos, ativos e respeitadores da diversidade e da diferença; (iv) promover a prática de ações de respeito, de abertura e de curiosidade; (v) proporcionar o convívio com

outros modos de ser, estar e de viver; (vi) fomentar atitudes positivas em relação à diferença. Percebi também que a diversidade linguística e cultural pode ser abordada de diversas formas, existindo imensas atividades e estratégias que se podem desenvolver, principalmente através de abordagens plurais. Com isto posso afirmar que encaro agora a DLC como um meio de enriquecimento pessoal, social e curricular.

Ao iniciar este estudo também tive a possibilidade de adquirir competências sobre o que se trata e quais as características de um projeto de intervenção-investigação, contactando com as diversas fases da metodologia de tipo investigação-ação e percebendo a exigência e o rigor de um trabalho deste tipo. A realização deste estudo também me permitiu estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática e aplicar várias competências adquiridas em outras disciplinas curriculares ao longo do curso.

Como futura educadora ou professora percebi que a reflexão sobre o meu próprio percurso de formação e prática é crucial para a existência de mudanças positivas. Assim, durante o estágio e, implicitamente, durante e depois da implementação do projeto foi essencial adotar uma posição reflexiva sobre as formas de ser, estar e atuar com vista ao permanente aperfeiçoamento. Tendo em conta as temáticas abordadas no projeto foi também necessário ter em atenção e refletir sobre os meus próprios comportamentos, enquanto ser humano que teve de dar o exemplo através das suas práticas, para que a mensagem que se pretendia transmitir não fosse contra às atitudes levadas a cabo. Por vezes, é muito importante que se reflita sobre aquilo que dizemos e fazemos, principalmente quando se trabalha com alunos que pertencem a uma minoria étnica, ou seja, seria inaceitável qualquer atitude preconceituosa, discriminatória ou racista da minha parte atendendo àquilo que pretendia transmitir aos alunos. Tudo isto me fez perceber que há uma grande relação entre o profissional e o pessoal, na medida em que o que vivi influenciou a minha personalidade, assim como a minha personalidade influenciou a forma como encarei e levei a cabo este cargo de professora estagiária.

Por fim, não posso deixar de mencionar as aprendizagens que desenvolvi devido a ter implementado o projeto numa turma só com alunos de etnia cigana. O início da prática pedagógica apresentou-se como um grande desafio devido ao grupo de alunos com quem iria trabalhar. Penso que é normal a criação de algumas expectativas quando encaramos com uma nova realidade, que vamos ter de vivenciar intensamente, principalmente quando nos deparamos com um grupo de alunos de etnia cigana, muito diferentes entre si, como todos

os outros, mas que percebi como um grupo difícil desde o princípio. Não posso dizer que não o foi, pois estaria a mentir, mas quem me garante que outro grupo também não iria ser!? Hoje penso assim porque, felizmente, percebi que apesar de serem alunos com características muito próprias devido à sua cultura, são crianças! Crianças que também têm necessidades, interesses, sentimentos, fragilidades e muitas capacidades, como tantas outras. No entanto, tenho a consciência de que muitas pessoas não pensam assim e eu própria admito que também não pensava desta forma tão profunda. Foi necessário passar por esta experiência para poder aprender.

O trabalho que foi desenvolvido trouxe vantagens não só para os alunos, mas também para mim enquanto pessoa e professora. Eu aprendi tanto, mas tanto, com estes alunos que tenho certeza que nunca me vou esquecer desta experiência durante a minha vida profissional. Saliento, novamente, que foram eles que me fizeram crescer enquanto pessoa e professora. Ajudaram-me a perceber novas coisas, a aprender a ensinar, a descobrir-me a mim própria e a perceber que tenho de encarar o aluno/criança como ele(a) é e não como gostaria que ele(a) fosse.

Assim, para concluir, espero que, com este trabalho que desenvolvi, possa ter incentivado o desenvolvimento de práticas de educação para a diversidade linguística e cultural e para os direitos humanos. Espero que estas duas grandes temáticas se tenham tornado mais significativas para os alunos e para a comunidade escolar, passando a mensagem de que a sua aprendizagem é tão importante como o português ou a matemática. Espero ter mudado um pouco o mundo dos alunos, de forma a que eles perspetivem a escola e a comunidade como contextos de inclusão, estabelecendo uma convivência democrática e participada, conscientes dos seus direitos e deveres.

Bibliografia

- Afonso, R. (2004). Os direitos humanos na educação para a cidadania. In Conselho Nacional de Educação. *Educação e direitos humanos: actas. / Seminário O direito à educação e a educação dos direitos.* (pp. 119-128). Lisboa: CNE.
- Almeida, A. (2010). *Caminhando... à conversa com meninas e meninos ciganos.* Projeto de Mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4006/1/projecto.pdf>
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, v.1, (pp.5-22.).
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação.* (4.ª edição). Coleção investigação em Psicologia. Psiquilíbrios: Edições Braga.
- Alonso, L. (2004). Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas? In Cachapuz, A, Sá-Chaves, I., & Paixão, F. *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI.* Estudos e Relatórios. (pp.145-172). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alves, J. (2003). *Os direitos humanos como tema global.* São Paulo: Editora Perspectiva.
- Amnistia Internacional (2001). *O nosso mundo, os nossos direitos - ensino de direitos e responsabilidades no Ensino Básico.* Lisboa: Amnistia Internacional.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1995). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira.* vol 1. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Andrade, A.I. & Sá, C. (org.) (2003). A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores de Línguas: Algumas Reflexões Didácticas. *Cadernos Didácticos.* Série Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, I., Lourenço, M. & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 15 (pp. 69-89). Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/11602>

- Andrade, I., Martins, F., Leite, F. (2002). Práticas actuais e perspectivas futuras. *Educação & Comunicação*, n.º 7, (pp.76-85).
- Backes, J. & Pavan, R. (2011). A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 11, n.º 2, (pp.108-119).
Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/backes-pavan.pdf>
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batanero, J. M. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Síntesis. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/37932093/Un-curriulo-para-la-diversidad>
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bergamaschi, M. & Gomes, L. (2012). A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 12, n.º 1, (pp. 53-69).
Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>
- Bettencourt, A. (2002). Novos direitos humanos – novos desafios à educação. In Amaro, G. (coord.). *Educação para os direitos humanos – actas do encontro internacional*. (pp. 291-294). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonin, I. & Bergamaschi, M. (2012). Apresentação da seção temática educação, culturas indígenas e afro-brasileiras, relações étnico-raciais. *Currículo sem fronteiras*, vol. 12, n.º 1, (pp. 5-12).
Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/apresentacao.pdf>
- Branco, A. (2001). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Porto: Campo das Letras.
- Candau, V. & Sacavino, S. (2003). *Educar em direitos humanos – construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A editora.

- Candau, V. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 11, n.º 2, (pp. 240-255). Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>

- Canen, A. & Xavier, G. (2012). Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 12, n.º 2, (pp. 306-325).
Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/canen-xavier.pdf>

- Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l'Europe/Centre Européen pour les Langues Vivantes. Disponível em: http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf

- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

- Cardoso, C. (coord.) (1998). *Gestão intercultural do currículo*. Ministério da Educação: Presidência do Conselho de Ministros. Secretariado Entreculturas.

- Cardoso, A. (2002). Os direitos dos grupos linguísticos minoritários. In Amaro, G. (coord.). *Educação para os direitos humanos – actas do encontro internacional*. (pp. 395-399). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações*, n.º 2, (pp. 155-182). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7915/1/Rela%20a7%20a3o%20dos%20Ciganos%20com%20a%20escola%20p%20bablica.pdf>

- Cerisara, A. (2000). Os direitos fundamentais das crianças e as profissionais de educação infantil: algumas reflexões. In Coquet, E. (coord.). *Congresso Internacional - Os mundos sociais e culturais da infância*. (pp. 76-80), Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho: actas, vol. 3.

- Cole, C. (2002). Começar pelas crianças: aprender sobre si próprio e sobre os outros para construir um futuro com mais paz. In Amaro, G. (coord.). *Educação para os direitos humanos – actas do encontro internacional*. (pp. 185-188). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa (2015, abril 7). *International Roma Day (8 April)*. Recuperado em <http://www.coe.int/uk/web/portal/-/international-roma-d-1>
- Cortesão, L. (1995). Reflexões críticas sobre a educação de crianças ciganas. In Cortesão, L. & Pinto, F. (orgs.) *O povo cigano: cidadãos na sombra*. (pp. 27-36). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, E. (1995). Os ciganos em Portugal: breve história de uma exclusão. In Cortesão, L. & Pinto, F. (orgs.) *O povo cigano: cidadãos na sombra*. (pp. 13-20). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, E. (2001). O povo cigano – memória histórica, presente e futura. In Cardoso, C. (coord). *Que sorte, ciganos na nossa escola!* (pp. 15-31). Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura, vol. XIII, n.º 2, (pp. 455-479).
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Desbans, C. (2004) Direitos partilhados, dos direitos humanos aos direitos da criança. In Conselho Nacional de Educação. *Educação e direitos humanos: actas. / Seminário O direito à educação e a educação dos direitos*. (pp. 169-180). Lisboa: CNE.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhausen, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). São Paulo: Edições ASA / Cortez.

- DGIDC. (1997). *Despacho Conjunto n.º 268/97*, de 25 de agosto (Lisboa ed.).
- Dias, C., Evaristo, A., Gomes, S., Marques, C., Sá, S., Sérgio, P. (2010). "Mar de línguas e culturas" – uma abordagem à diversidade linguística e cultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (orgs.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo*. Perspectivas a partir de um projecto (pp.65-79). Aveiro: Departamento de Educação – Universidade de Aveiro.
- Estêvão, C. (2006). Educação, justiça e direitos humanos. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.º1, (pp. 85-101). São Paulo. Disponível em:
<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/CarlosEstevao.pdf>
- Estêvão, C. (2012). *Políticas e valores em educação: repensar a educação e a escola pública como um direito*. Edições Húmus: Vila Nova de Famalicão.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classe: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ethnologue (2015, n.d). *Languages of the world – Portugal*. Recuperado em <https://www.ethnologue.com/country/PT/languages>
- Fernandes, S. (2014). *Diversidade linguística, emergência da escrita na educação pré-escolar*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2000). A educação para a multiculturalidade. In Coquet, E. (coord.). *Congresso Internacional - Os mundos sociais e culturais da infância*. (pp. 132-138), Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho: actas, vol. 3.
- Fundación Secretariado Gitano (2006). Educação: o nosso projecto partilhado: soluções e estratégias para a inclusão educativa dos jovens ciganos. *Cadernos técnicos n.º 37*. Madrid.
- Freitas, C., Vieira, M., Abrantes, P., Aido, J., Gargaté, C., Araújo, M., Barbeitos, C., Domingues, M., Roldão, M. (2001). *Gestão flexível do currículo: contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora

- Freitas, C. (2001). Novos currículos para o sucesso educativo. In Freitas *et al.*. *Gestão flexível do currículo: contributos para uma reflexão crítica*. (pp. 10-14) Lisboa: Texto Editora
- Gamarnikow, E. (2013). Educação, (in) justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 18, n.º 52 (pp.189-243), (tradução). Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v18n52/v18n52a11.pdf>
- García, E. E. (2002). A educação de crianças linguística e culturalmente diversas. In B. Spodek (Ed.). *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 841-868). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gerardo, I & Azevedo, N. (2000). A cidadania e a educação de infância. In Coquet, E. (coord.). *Congresso Internacional - os mundos sociais e culturais da infância*. (pp. 176-184), Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho: actas, vol. 3.
- Giddens, A. (2010) *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, S. (2006). *Diversidade linguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: concepções dos professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em:
<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4687/1/208821.pdf>
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerreiro, A. (2013). *Escuta-me... sou criança! Estou aqui!* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/11588/1/7982.pdf>
- Imbernón, F., Majó, J., Mayer, M., Zaragoza, F., Menchú, R., Tedesco, J. (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Editora Graó: Barcelona.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. New York: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle: une théorie libérale du droit des minorities*. New York: Oxford University Press.
- LBSE (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

- Liégeois, J-P. (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Coleção Interface. Secretariado Entreculturas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/11428/1/7822.pdf>
- Lourenço, M. & Andrade, I. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. In *Atlas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Instituto Politécnico da Guarda. Disponível em: [http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9483/2/Lourenco%20e%20Andrade%20\(2011\)%20A%20sensibilizacao%20a%20diversidade%20linguistica%20no%20pre-escolar.pdf](http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9483/2/Lourenco%20e%20Andrade%20(2011)%20A%20sensibilizacao%20a%20diversidade%20linguistica%20no%20pre-escolar.pdf)
- Madeira, J. (2000). As crianças como cidadãos. In Coquet, E. (coord.). *Congresso Internacional - os mundos sociais e culturais da infância*. (pp. 91-95), Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho: actas, vol. 1.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística: um estudo com futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Teses/2008001380>
- Martins, I; Veiga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F.; Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marques, C. & Martins, F. (2010). Educação para a era planetária e sensibilização à diversidade linguística e cultural – uma proposta de inserção curricular. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (orgs.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp.81-92). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mayo, P. (2005). Educação crítica e desenvolvimento de uma cidadania multi-étnica. Uma perspectiva da Europa do Sul. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 6, (pp. 47-54). Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/846>
- Ministério da Educação. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei nº46/86 de 14 de Outubro.

- Ministério da Educação. (2001a). *Educação para os direitos humanos: guia anotado de recursos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ministério da Educação. (2001b). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Disponível em: http://www.jc.uac.pt/DOCS/Curriculo_Nacional.pdf
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas: Estudo do Meio*. Lisboa.
- Ministério da Educação e Ciência (2004). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*. Governo de Portugal. Lisboa.
- Morais, I., Francisco, V. & Custódio, E. (2002). Educar para a diferença. In Amaro, G. (coord.). *Educação para os direitos humanos – actas do encontro internacional*. (pp. 513-516). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Município de Mirandela (n.d). *A cultura cigana*. Recuperado em <http://www.cm-mirandela.pt/?oid=3907>.
- Neves, S. (2013). *A intercompreensão na promoção da cultura linguística no pré-escolar*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, n.º 9, 5.ª Série, (pp. 39-46). Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_em09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf
- Niza, S. (2004). A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. In Conselho Nacional de Educação. *Educação e direitos humanos: actas. / Seminário O direito à educação e a educação dos direitos*. (pp. 281-290). Lisboa: CNE.
- Oliveira, C. (2012). *Escrever contos, conhecer o mundo....* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, F. (2013). *Educação para o consumo alimentar no 1.º CEB com orientação CTS*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos* Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Pires, E. (1987). *Lei de bases do sistema educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Pujol, R. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educacion primaria* (Vol. 4). Madrid: Editorial Síntesis.
- Ramos, C. (2011). *A integração de alunos de etnia cigana na escola: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8716/1/248083.pdf>
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, M. (2010). *Relação escola-família e integração escolar de crianças ciganas*. Projeto de Mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, F. (1996). *Educar em valores*. Coleção Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano. Aveiro: Estante Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. & Marques, R. (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. In Freitas *et al.* *Gestão flexível do currículo: contributos para uma reflexão crítica*. (pp. 59-68) Lisboa: Texto Editora.
- Sá, S. & Andrade, I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Saber & Educar. Cadernos de Estudo*. Nº14, (pp. 1-8). Disponível em:

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/312/SeE14_Praticas_de_sensibiliza_o.pdf?sequence=2

- Sá, S. (2012). *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável - Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?* Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, S. (2009). *Os ciganos de Portugal. Uma perspectiva genética da sua história.* Dissertação de Mestrado em Biologia Molecular e Celular. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/833/1/2009001125.pdf>
- Silva, A. (2002). A actualidade dos direitos humanos e a educação para a cidadania. In Amaro, G. (coord.). *Educação para os direitos humanos – actas do encontro internacional.* (pp. 25-36). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. (2009). *As crianças ciganas e a escola – caminhos para a mudança.* Projeto de Mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1060/1/2010000452.pdf>
- Silva, M. (2010). O direito à língua – a diversidade linguística na escola. *Saber & Educar. Cadernos de Estudo.* Nº15, (pp. 1-6). Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/452/SeE_15Direito_Lngua_novo.pdf?sequence=1
- Simões, A. R. (2009). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória.* Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, C. (2001). Um olhar (de um cigano) cúmplice. In Cardoso, C. (coord.). *Que sorte, ciganos na nossa escola!* (pp. 33-52). Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- Sousa, M. (em construção). *Cidadania e educação intercultural: um estudo nos primeiros anos de escolaridade.* Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Starkey, H. (2002). Citoyennete democratique, langues, diversité et droits de l’homme. In *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.* Strasbourg: Conseil de l’Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/starkeyfr.pdf>

- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1º Ciclo – razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, N. (2000). A convenção dos direitos da criança e a qualidade de vida das crianças portuguesas. In Coquet, E. (coord.). *Congresso Internacional - Os mundos sociais e culturais da infância*. (pp. 425-428), Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho: actas, vol. 3.
- Tavares, C., Valente, M.T., & Roldão, M. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tavares, M. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal. Uma abordagem antropológica da educação*. Coleção Estudo e Documentos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, C. (2007). Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In Silveira, R. M *et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. (pp. 487- 501) Editora Universitária. Disponível em: http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/educacao_em_direitos_humanos/29%20-%20Cap%203%20-%20Artigo%207.pdf
- UNICEF. (1990). *A convenção sobre os direitos da criança*. Portugal. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- UNESCO. (1996). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Barcelona. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf
- UNESCO. (1998). *Todos os seres humanos...: manual da educação para os direitos do homem*. Ministério da Educação: Comissão Nacional da UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>
- Yaguello, M. (1991). *Alice no país da linguagem*. Lisboa: Estampa-
- Zabala, A. & Arnau, L., (2008). *11 ideas clave : cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.

Anexos

Anexo 1 - Planificação das sessões do projeto de intervenção

Quadro-síntese de apresentação
Título: “Na escola, eu e tu temos direito a ser diferentes”
Público a que se destina: 11 alunos de etnia cigana com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos.
Línguas envolvidas: Português, Espanhol, Inglês, Crioulo da Guiné-Bissau, Romani - caló (“dialeto cigano”).
Duração prevista: 3 sessões (individuais) + 2 sessões (coletivas) de 90 minutos cada uma
Objetivo(s) principal(is) (pretendem-se que os alunos sejam capazes de...): (i) Valorizar a diversidade linguística e cultural, reconhecendo a existência de outras línguas e culturas, diferentes da sua; (ii) Refletir sobre a existência dos direitos da criança, dos direitos linguísticos e dos direitos culturais; (iii) Perceber a importância da escola e da educação para o desenvolvimento pessoal e social; (iv) Desenvolver atitudes de aceitação, valorização e respeito pelo Outro, independentemente das suas capacidades, da língua, da cultura, da etnia ou do género; (vi) Aumentar a sua autoestima através da valorização da sua cultura e língua, partilhando de saberes.
Materiais: Computador, quadro interativos, PowerPoint com a história “Guileito, Guileito... o que é um direito?” (adapt. da adapt. De Lenain, T. & Durant, D. (1999). <i>Vive la France!</i> . In Sá, S. (2012). <i>Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável</i> . Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro), cartões de registo em cartolina, tabela em papel de cenário, mapa-mundo, fotografias dos meninos da história, tabela de registo, <i>cartoons</i> dos meninos da história, cartolinas A4 plastificadas, mapa do país da história em papel de cenário, fotografia da Malala, vídeo com pequenos excertos do discurso da Malala na ONU, tabela construída em <i>Word</i> , cartolinas, cartões em formato de escola, sedliela, folhas brancas de papel A4, lápis de cor, marcadores, máquina de filmar.

Planificação global das atividades

Sessões 90 minutos	Atividades	Línguas	Recursos	Articulação curricular
Sessão I <u>“O que é um direito?”</u> (3 de novembro)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conto da história “Guileito, Guileito... o que é um direito?” ▪ Diálogo sobre a história e o tema abordado; ▪ Registo individual em cartões sobre “o que é um direito”; ▪ Apresentação e discussão de ideias; ▪ Exposição dos cartões numa tabela construída em papel de cenário. 	- Português	- Computador - PowerPoint - Cartões de registo - Tabela em papel de cenário	
Sessão II <u>“Direitos por todo o mundo”</u> (4 de novembro)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploração de um mapa-mundo (indicação dos diferentes países dos meninos da história anterior); ▪ Registo da informação dos meninos numa tabela (nome, país e língua); ▪ Escrita de diferentes direitos, definidos na sessão anterior, na língua de alguns meninos, em <i>cartoons</i>. 	- Português - Espanhol - Inglês - Crioulo da Guiné-Bissau - Romani-caló (dialeto cigano)	- Mapa-mundo - Fotografias dos meninos da história - Tabela de registo - <i>Cartoons</i> dos meninos	- Português - Estudo do Meio - Expressões - AEC (Inglês)
Sessão III <u>“Um país cheio de direitos”</u> (5 de novembro)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinação de um nome para o país da história; ▪ Registo sobre os direitos que as pessoas desse país devem ter; ▪ Exploração e análise das declarações dos direitos da criança, linguísticos e culturais; ▪ Preenchimento do mapa referente ao país, com os respetivos direitos. 	- Português	- Cartolinas A4 plastificadas, com os direitos das diferentes declarações - Mapa do país em papel de cenário	

<p style="text-align: center;">Sessão VII</p> <p style="text-align: center;"><u>“Malala, um exemplo a seguir”</u></p> <p style="text-align: center;">(17 de novembro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalização da atividade da escrita de uma carta a uma personagem da história “Guileito, Guileito... o que é um direito?”, pertencente à última sessão individual do projeto “Diferentes, diferentes, mas todos participantes”, de Mónica Sousa; ▪ Diálogo com os alunos sobre a importância da escola e do direito à educação; ▪ Apresentação da personalidade Malala, com recurso a uma fotografia da mesma; ▪ Visionamento de um vídeo com excertos do discurso da Malala na ONU; ▪ Exploração de uma frase do discurso da Malala: “Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo”; ▪ Preenchimento de uma tabela construída em PowerPoint, com as palavras principais da frase da Malala em diferentes línguas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Espanhol - Inglês - Crioulo da Guiné-Bissau - Romani – Caló 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartões para a escrita das cartas - Envelopes e selos - Computador - Fotografia da Malala - Vídeo com vários excertos do discurso da Malala - Tabela construída em PowerPoint - Quadro interativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Estudo do Meio - Expressões - AEC (Inglês)
<p style="text-align: center;">Sessão VIII</p> <p style="text-align: center;"><u>“Escola, um valor sem igual</u></p> <p style="text-align: center;">(18 de novembro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo com os alunos sobre os projetos que foram desenvolvidos; ▪ Registo de palavras que se revelaram importantes no desenvolvimento dos projetos; ▪ Diálogo com os alunos sobre a importância da escola; ▪ Construção de uma frase com as palavras anteriormente registadas sobre como a escola pode mudar o mundo; ▪ Gravação de vídeos individuais, onde cada criança fala sobre o que aprendeu no projeto; ▪ Construção de um desenho sobre os projetos desenvolvidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Português 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolinas - Cartões em formato de escola - Sediela - Máquina de filmar - Folhas brancas de papel A4 - Lápis de cor e marcadores 	

Planificação das sessões (Pormenorizadamente)

Sessão I

“O que é um direito?”

Objetivos principais

- Reconhecer a existência de outras línguas e culturas;
- Desenvolver atitudes que envolvam a aceitação do Outro;
- Reconhecer a importância da existência de direitos;
- Desenvolver o sentido crítico e a argumentação.

Descrição pormenorizada

A sessão começa com a leitura expressiva de uma história aos alunos, apresentada em powerpoint, intitulada “Guileito, Guileito... o que é um direito?”. Esta história fala de um menino chamado Guileito, que ficou sem amigos porque não aceitava as diferenças linguísticas e culturais da nova aluna da escola e também dos seus próprios amigos (20 min).

Após o conto da história estabelece-se um diálogo com os alunos, com base nas seguintes questões: “Onde é que a história acontece? Quem chegou à escola pela primeira vez? O que fez Guileito? E os seus amigos? Como se chamavam as personagens (os amigos de Guileito)? Os amigos vieram de que países? O Guileito respeitou a nova aluna e os amigos? Porquê? Com que pergunta é que acaba história? Por que é que acham que o amigo do Guileito diz que ele não tinha direito de falar para as pessoas?” (20 min).

Seguidamente, apoiados na questão “o que é um direito?” os alunos realizam, individualmente, um registo num cartão previamente elaborado sobre o que é, para eles, um direito. Este registo pode ser feito através de escrita, de desenho ou ambos (25 min.)

No final da sessão, cada aluno apresenta e explica o seu registo, e colocando-o numa tabela construída em papel de cenário, para afixar na parede do corredor da escola (25 min).

Observações

A história apresentação é uma adaptação minha realizada a partir da adaptação da história de Susana Sá (2012), com base na história original “Vive la France” de Thierry Lenain & Delphine Durand (1999) da editora Nathan.

Sessão II

“Direitos por todo o mundo”

Objetivos principais

- Desenvolver conhecimentos sobre outros países, línguas e culturas;
- Reconhecer a existência de outras línguas e culturas;
- Perceber que existem direitos por todo o mundo, independentemente da língua e cultura;
- Desenvolver a autoestima, a implicação e autonomia através da escrita de direitos na língua da etnia presente (cigana).

Descrição pormenorizada

Esta sessão inicia-se com a exploração do mapa-mundo em formato A0, previamente construído. Como forma de sustentar esta exploração, cada aluno tem acesso a uma tabela de registo que solicita a informação dos nomes, dos países e das línguas das personagens da história da sessão anterior. Esta tabela vai sendo preenchida ao mesmo tempo que os alunos exploram o mapa e de acordo com o diálogo que se estabelece, com base nas seguintes questões: “Os meninos da história eram de que países? Sabem onde ficam esses países no mapa-mundo? Sabem que língua é que eles falam?”. À medida que os alunos referem os países das personagens da história vão colocando as fotografias das mesmas no mapa-mundo, no respetivo país de origem (30 min).

Posteriormente, confrontados com a informação de que cada personagem tem a sua língua, os alunos são questionados: “Será que as personagens da história, por terem línguas diferentes, não podem usufruir dos mesmos direitos? Porquê? Gostariam de saber como se diz e escreve os direitos que definimos ontem, nas línguas de algumas das personagens da história?” Face à esperada resposta positiva por parte dos alunos, é apresentada uma síntese dos direitos escritos pelos alunos e outros escritos pela professora-estagiária. Estes direitos já são apresentados noutras línguas das personagens da história (português, espanhol, inglês e crioulo da Guiné-Bissau), à exceção da língua romani-caló (chamada pelos alunos de “cigano”) pois são os alunos que vão traduzir os direitos para a sua língua, nesta sessão (25 min).

Com a ajuda dos adultos presentes na sala de aula, os alunos escrevem os direitos em *cartoons* previamente construídos, de acordo com a personagem presente em cada cartoon (exs: *no cartoon* da Nina escrevem o direito em espanhol; *no cartoon* na Maiara escrevem o direito em “cigano”; *no cartoon* do Nelson escrevem o direito em inglês). É de salientar que para realizar este trabalho, os alunos têm acesso os direitos já escritos noutras línguas, no quadro interativo, tendo de efetuar uma cópia, à exceção dos direitos escritos em romani-caló (“cigano”) (35 min).

Sessão III

“Um país cheio de direitos”

Objetivos principais

- Desenvolver o sentido crítico e a criatividade;
- Utilizar as aprendizagens já realizadas;
- Conhecer diferentes tipos de direitos.

Descrição pormenorizada

A sessão tem início com a apresentação de um cartaz, previamente construído em papel de cenário, onde está representado o país da história do Guileito (em forma de D). Na história é referido que este país não tem nome e, por isso, os alunos são desafiados a criarem um nome para este país. É feita uma troca de ideias e escolhido o nome para o país (20 min.)

De seguida, os alunos são questionados: “Quais são os direitos que as pessoas que vivem neste país devem ter?” À medida que os alunos referem os direitos que acham pertinentes, estes vão sendo registados no computador e projetados no quadro interativo (15 min.)

Com o objetivo de os alunos terem acesso aos documentos que fundamentam a existência de direitos (declaração dos direitos da criança, declaração dos direitos linguísticos e declaração dos direitos culturais), será disponibilizado a cada grupo uma destas declarações (de forma simplificada), para que possam escolher que mais direitos é que as pessoas que vivem no país do Guileito devem ter (25 min)

Depois de realizada a escolha, os alunos escrevem os direitos que selecionaram dentro do país, construído em papel de cenário (30 min).

Sessão VII

“Malala, um valor sem igual”

Objetivos principais

- Reconhecer a existência de escolas diferentes;
- Perceber a importância da escola e da educação;
- Tomar consciência da existência de outras línguas e culturas;
- Conhecer personalidades que lutam a favor dos direitos da criança e do direito à educação.

Descrição pormenorizada

Esta sessão inicia-se com os alunos a terminarem a atividade final da sessão VI do projeto “Diferentes, diferentes, mas todos participantes”, de Mónica Sousa. Para isso, terão de terminar a carta que estavam a escrever a uma personagem da história “Guileito, Guileito... o que é um direito?”. Após a finalização da escrita da carta colocaremos as seguintes questões: “Para a carta poder ser enviada, do que é que precisamos? Sabem para que serve um selo?” (20min). Estas cartas serão expostas na parede do corredor da escola. Seguidamente, estabeleceremos um diálogo com os alunos sobre a importância da escola e do direito à educação, com base em questões como: “Para que é que existem escolas? Acham que as escolas são importantes? Será que todas as crianças têm o direito a ir à escola? Por que é que acham que todas as crianças têm direito à educação?” (10min). Nesta linha de pensamento introduziremos a apresentação da personalidade Malala, expondo a sua fotografia. Para os alunos perceberem o porquê de escolhermos esta personalidade para lhes apresentarmos, falaremos um pouco sobre quem é (menina de 17 anos, nascida no Paquistão no ano de 1997, que levou um tiro na cabeça porque andava na escola), o que fez (defendeu os direitos das crianças e das mulheres e do acesso à escola e à educação para todos) e o que ganhou (Prémio Nobel da Paz de 2014) (15min).

De forma a consolidar a informação que foi transmitida sobre a Malala, os alunos terão oportunidade de visionar um vídeo com vários excertos do seu discurso na ONU. O primeiro visionamento do vídeo será em inglês para que os alunos percebam qual é uma das línguas desta personalidade. Posteriormente, o vídeo será ouvido em português para que, desta forma, consigam perceber o que é dito. Depois de visionarem o vídeo, estabelecer-se-á um diálogo sobre o que ouviram e o que acharam mais importante (20min).

O discurso apresentado contém algumas frases célebres sobre a importância da educação. Uma dessas frases, que se destaca, é “uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo”. Esta frase será explorada com os alunos, transcrevendo as palavras-chave para outras línguas, anteriormente abordadas. Para tal, será necessário o apoio de uma tabela, através do quadro interativo que os alunos irão preencher colocando as palavras nas diferentes línguas na posição correta (25min).

Observações

O vídeo apresentado foi editado pelas professoras estagiárias, ou seja, foram selecionados excertos do discurso que foram posteriormente traduzidos para a Língua Portuguesa.

Sessão VIII

“Escola, um valor sem igual”

Objetivos principais

- Perceber a importância da escola;
- Tomar consciência da existência de outras línguas e culturas;
- Desenvolver o sentido crítico e a criatividade.

Descrição pormenorizada

A sessão começará com um diálogo com os alunos sobre os projetos que foram desenvolvidos, utilizando questões como: “O que temos vindo a falar ao longo dos projetos? Que atividades é que desenvolvemos? O que é que aprenderam?” (10min).

Com base no diálogo inicial, questionaremos os alunos sobre quais as palavras se revelaram mais importantes para eles ao longo dos projetos. À medida que os alunos forem referindo as palavras, estas serão registadas numa cartolina, previamente elaborada, com a forma de um círculo (15min).

Para que a atividade seguinte seja posta em prática iremos reforçar a importância da escola e da educação por meio de um diálogo onde também relembremos a frase dita pela Malala (5min).

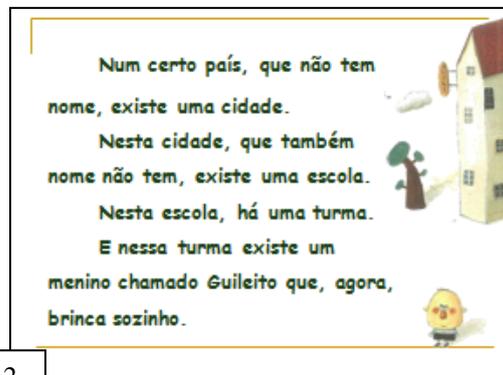
Recorrendo à ideia de que a escola pode mudar o mundo solicitaremos aos alunos que, individualmente, escrevam uma frase sobre como a escola pode mudar o mundo, utilizando as palavras anteriormente registadas. Estas frases serão registadas em cartões em forma de escola (20min).

O fim desta sessão será feito através de uma gravação individual, com depoimentos dos alunos sobre o que aprenderam ao longo dos projetos. À medida que estas gravações se vão elaborando, os alunos que estão em tempo de espera realizarão um desenho sobre os projetos (45min).

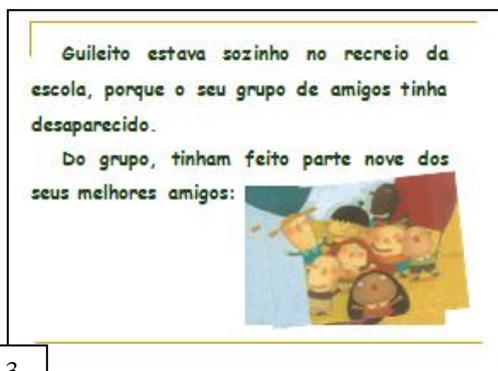
Anexo 2 – História “Guileito, Guileito... o que é um direito?”



1



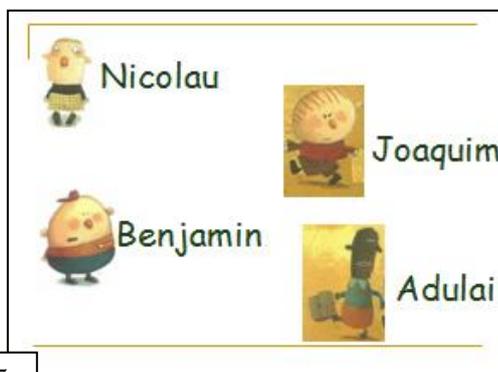
2



3



4



5



6



7



8

- Por que não queres que Maiara faça parte do nosso grupo? - Perguntou Xau Ming.

- Ela é cigana e diferente de nós! - respondeu Guileito.

- Como é que tu sabes? - perguntou o amigo.



- Tu és surdo ou quê?

- Ela é CIGANA, não vês!? - gritou Guileito.

9

- E, então !? Ser cigana não a impede de ser nossa amiga - disse Xau Ming.

- Cigana, ouviste!? Ela é Cigana, ela não é parecida connosco!! - gritou Guileito enervado.

- Parecida como?

Guileito ainda mais enervado repetiu:

- Ela não é igual a ti, nem a mim. Tu não vês que ela fala uma língua diferente!?

10

- E, então!? Eu e tu também não somos iguais. - insistiu Xau Ming.

Cada vez mais furioso, Guileito replicou:

- És tu que não és igual! Tu é que não és igual a mim!



11

- Ai sim? Então... adeus! - disse Xau Ming aborrecido.

Guileito, surpreso, perguntou:

- Onde vais?

E Xau Ming respondeu:

- Vou ter com a Maiara que também não é igual a ti.



12

E assim o grupo de Guileito ficou com um menino a menos.

13

Nelson aproximou-se de Guileito e perguntou-lhe:

- Por que é que disseste que Xau Ming não era igual a nós?

- Ele nasceu na China, é Chinês!! E os olhos dele são diferentes dos nossos - disse Guileito.



- E o que é que isso tem de mal? Eu nasci no Canadá e não é por isso que sou diferente de vocês.

- Explicou Nelson.

14

Guileito exclamou:

- Para fazer parte do meu grupo de amigos têm de ser igual a mim.



Nelson respondeu:

- Então adeus, Guileito! Acho que também não sou como tu.

15

E assim o grupo de Guileito ficou com duas crianças a menos.

16

Cleide, Nina e Dora, as três raparigas do grupo, aproximaram-se de Guileito e Cleide perguntou:

- É verdade que o Nelson foi embora do nosso grupo porque nasceu noutra país?

- Eu e a minha família também viemos de um outro país. Um país chamado Brasil. Lá, na minha região, as pessoas são muito pobres e, por vezes, não há alimentos, por isso tivemos de abandonar a nossa casa e vir para um país onde não faltasse comida.



17

Nina acrescentou:

- Eu também vim de Espanha por causa da crise.

Os meus pais ficaram sem trabalho e desolados decidiram sair do país, deixar a família e recomeçar a vida num lugar distante. E a Dora também nasceu noutra país, chamado Portugal.

Por isso, também não podemos pertencer ao teu grupo de amigos!



18

- Vocês, as raparigas, não percebem nada!
- disse Guileito muito chateado.

As três meninas disseram:

- Então, adeus! Vamos para ao pé de quem nos percebe!



19

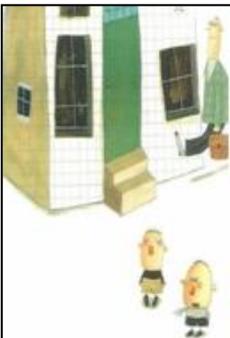
E o grupo de Guileito ficou sem cinco crianças.

20

Nicolau passou, por acaso, perto de Guileito, que o chamou de imediato:

- Nicolau, anda cá! Vais dizer a esses imbecis que são uns estúpidos!

- Não gosto quando falas assim das pessoas, Guileito - disse, muito triste, Nicolau.



21

- Ai sim? Então, vai lá ter com os outros traidores estrangeiros!! - respondeu Guileito, furioso.



22

E foi assim que, do grupo de Guileito, saíram seis crianças.

23

Guileito chamou Benjamin e Joaquim e disse-lhes:

- Vamos mostrar quem manda aqui!

- Bem... eu não gosto de lutar! - diz Benjamin.



- Eu também não! - acrescentou Joaquim.
- Nós preferimos brincar com eles.

24

- Eles ensinam-nos a falar outras línguas, falam-nos de comidas diferentes, jogamos jogos divertidos dos seus países e até podemos aprender danças novas que a Maiara nos pode ensinar. - terminou o Joaquim.

- Seus covardes! Mariquinhas! - gritou Guileito.



25

Assim, ficaram menos oito crianças no grupo do Guileito.

26

Entretanto chegou Adulai, um menino que nasceu na Guiné-Bissau, mas por causa da insegurança e da violência mudou-se para este país.

Olha para o Guileito e pergunta-lhe:

- O que se passou? Por que estás assim?



27

- Aqueles parvalhões não são iguais a mim! Nasceram em países diferentes, têm uma cor de pele diferente e falam línguas diferentes. Assim como tu!

Não quero ser vosso amigo!

- explicou Guileito, irritado.



E foi então que o Adulai respondeu:

- Guileito, não podes falar assim das pessoas que são diferentes de ti.

Não tens esse direito!



28

Assim, o grupo de Guileito ficou com menos nove crianças.

29

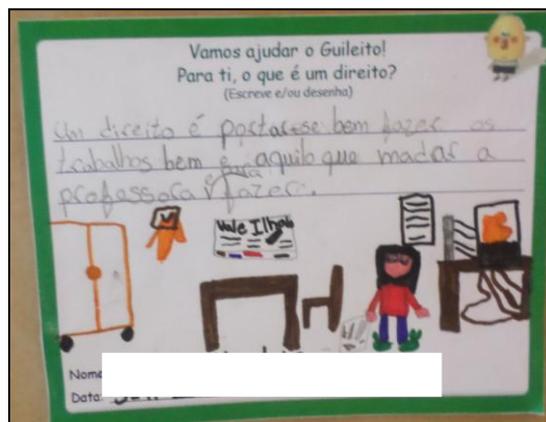
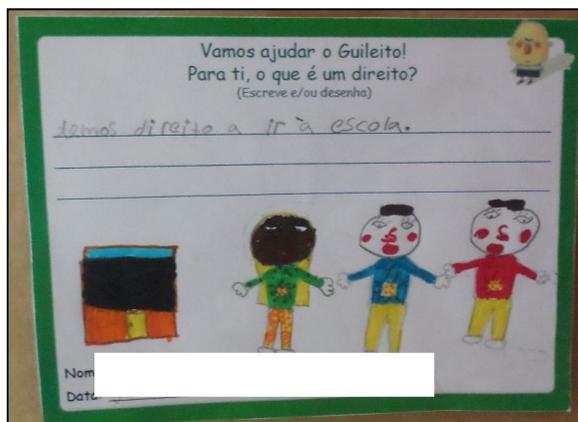
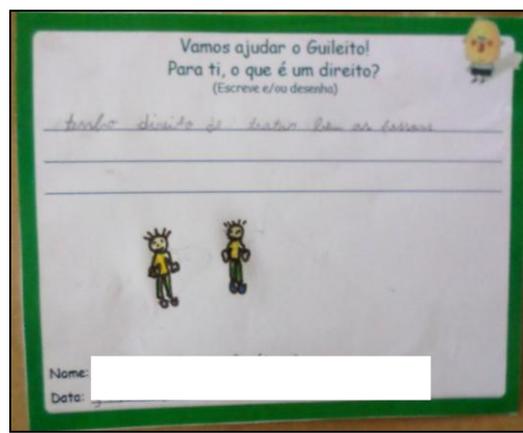
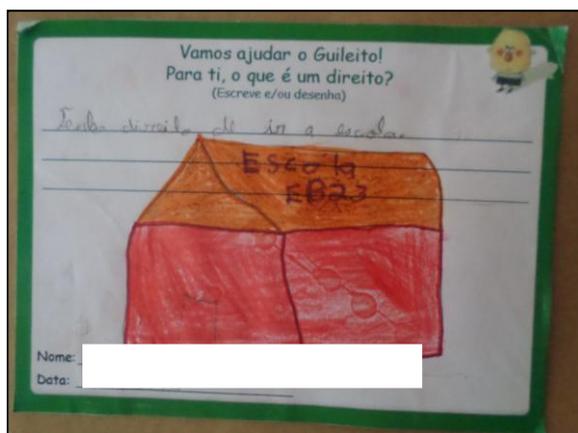
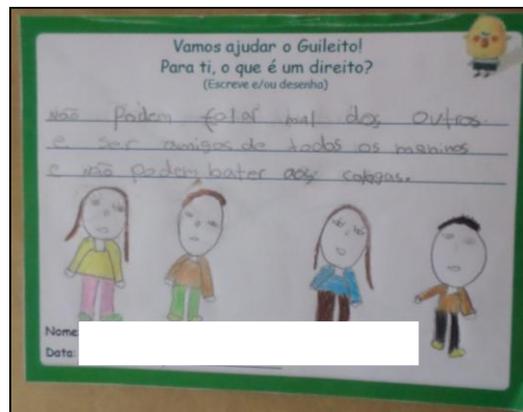
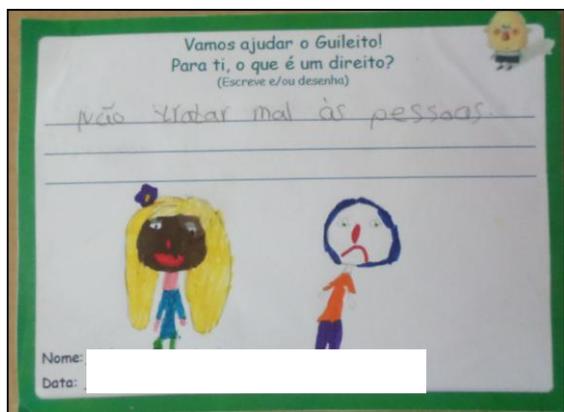
Mas, o Guileito ficou a pensar...

O que é um Direito?



30

Anexo 3 – Cartões de registo dos alunos sobre “o que é um direito?”



Vamos ajudar o Guileito!
Para ti, o que é um direito?
(Escreve e/ou desenha)

Não podem bater



Nome: _____
Data: _____

Vamos ajudar o Guileito!
Para ti, o que é um direito?
(Escreve e/ou desenha)

Não tratar mal os amigos.



Nome: _____
Data: _____

Vamos ajudar o Guileito!
Para ti, o que é um direito?
(Escreve e/ou desenha)

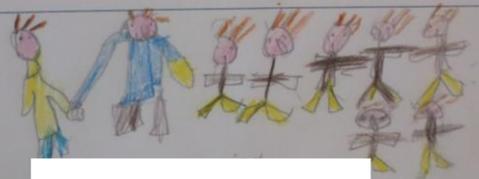
ter direito a aprender a brincar mesmo que sejam diferentes



Nome: _____
Data: _____

Vamos ajudar o Guileito!
Para ti, o que é um direito?
(Escreve e/ou desenha)

ter direito a todos os tipos de amigos.



Nome: _____
Data: _____

Anexo 4 - Tabela de registo – dados das personagens

Tabela de registo

Nome da personagem	País de origem da personagem	Língua que a personagem fala
 Dona	Portugal	Português
 Adulai	Guiné-Bissau	crioulos do Guiné-Bissau
 Maiara	Índia	Dialeto cigano
 Nelson	Canadá	Inglês
 Nina	Espanha	Espanhol
 Xae ming	China	Mandarin
 Leide	Brasil	Português do Brasil

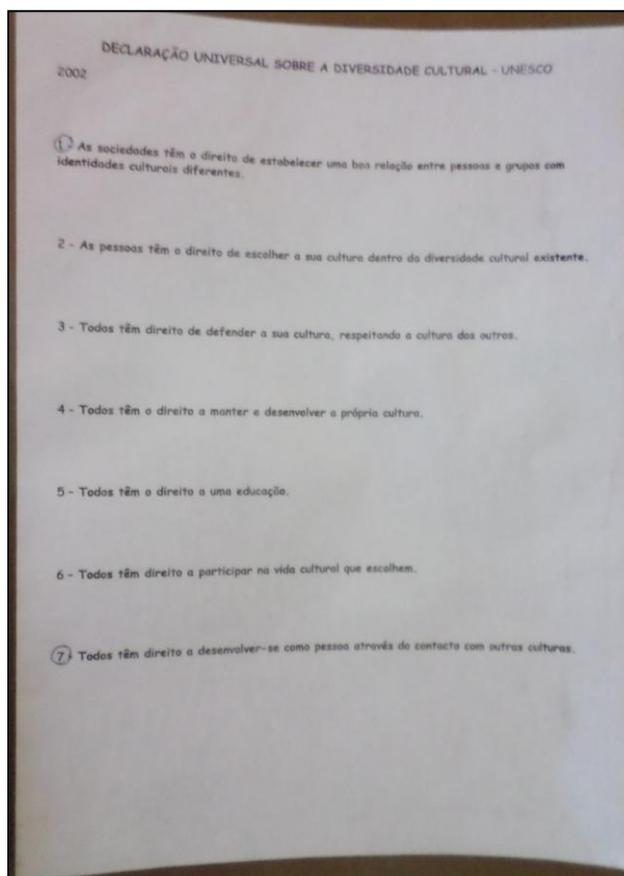
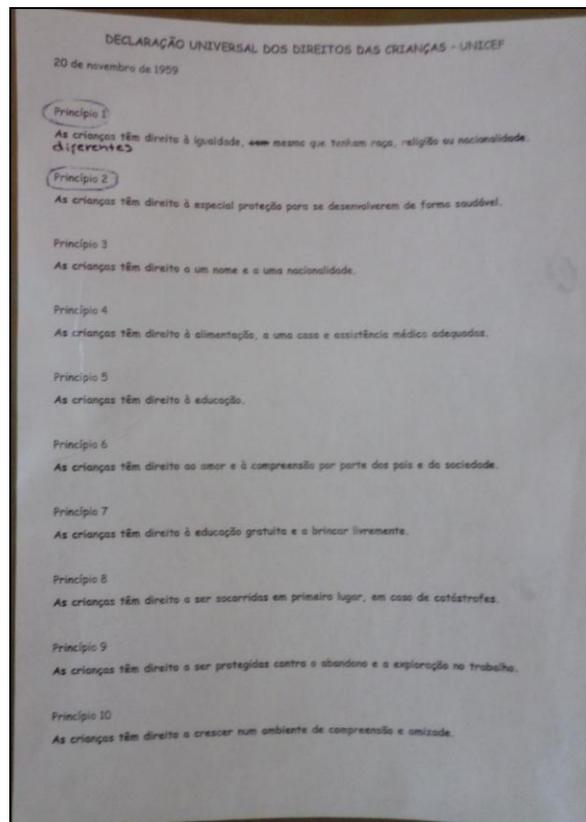
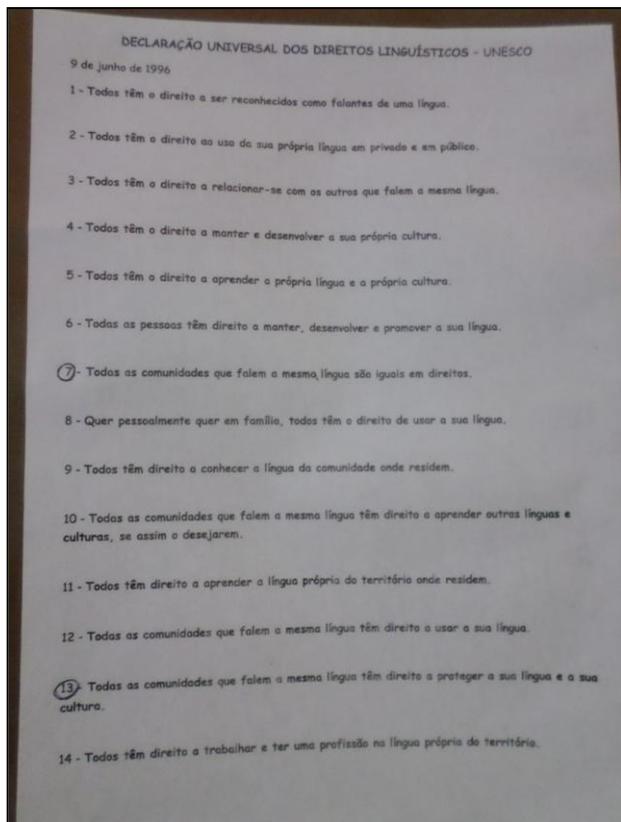
Anexo 5 - Mapa-mundo



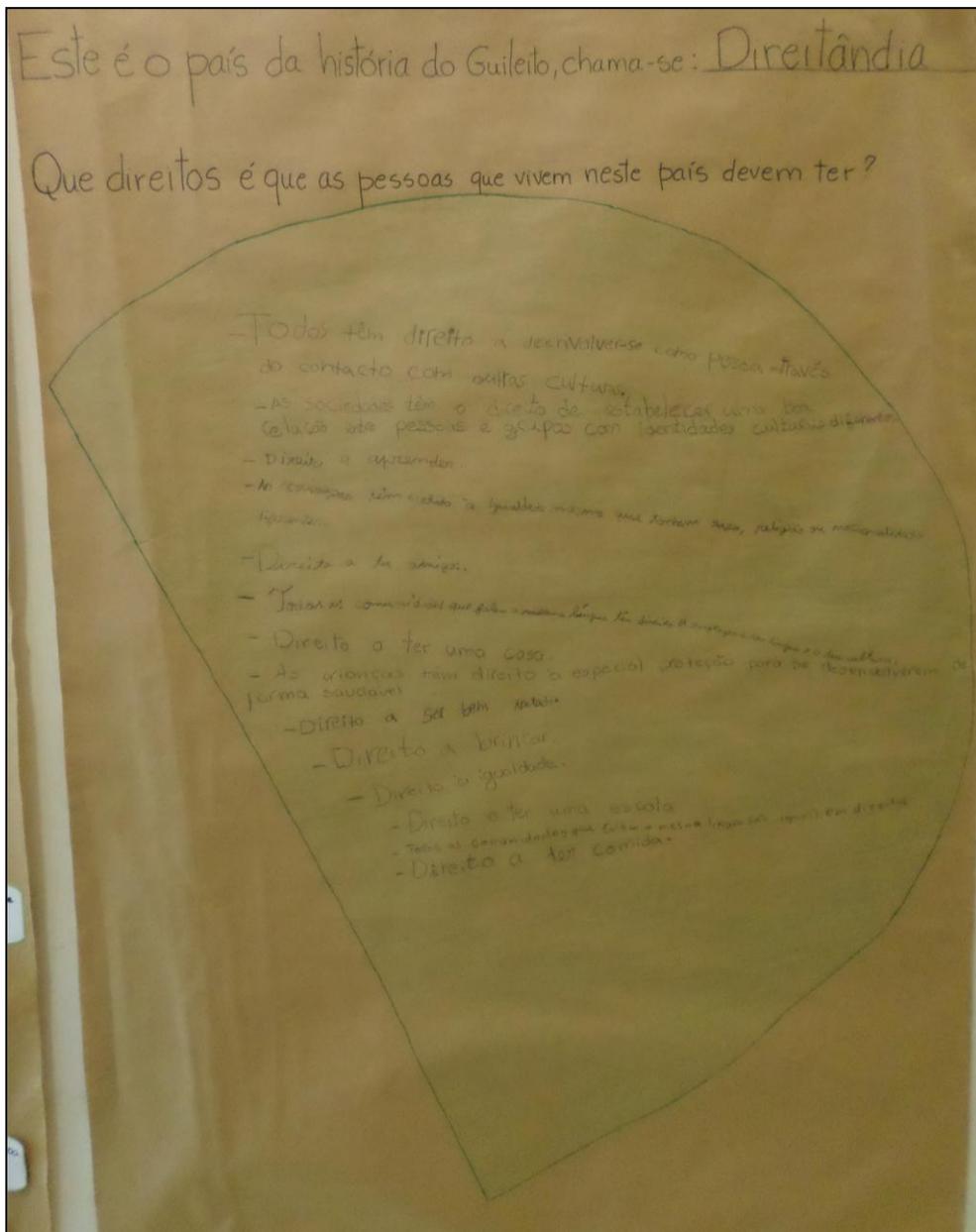
Anexo 6 - Cartaz com os direitos escritos em diferentes línguas



Anexo 7 - Declarações analisadas pelos alunos



Anexo 8 - Cartaz do país "Direitândia"



Anexo 9 - Fotografias do vídeo da Malala a discursar na ONU



Anexo 10 - Tabela de registo – palavras da Malala em diferentes línguas

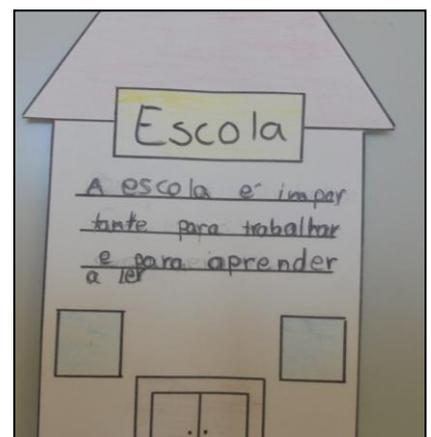
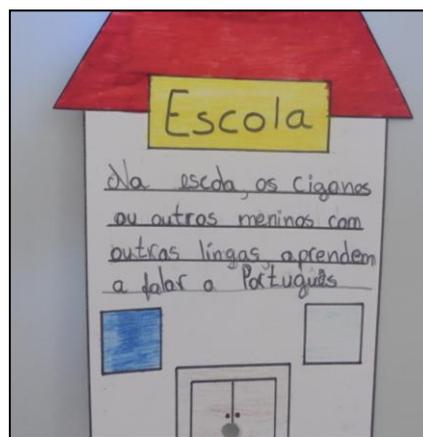
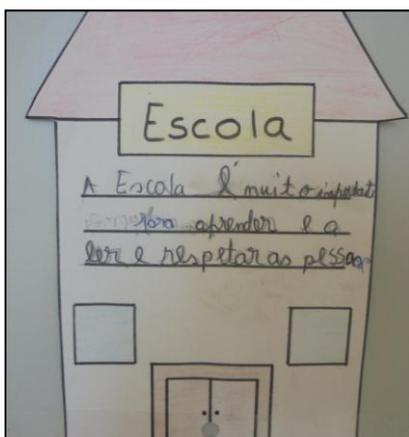
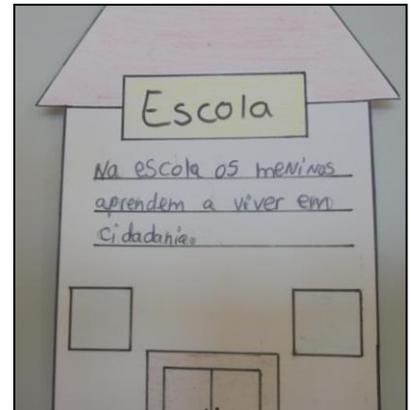
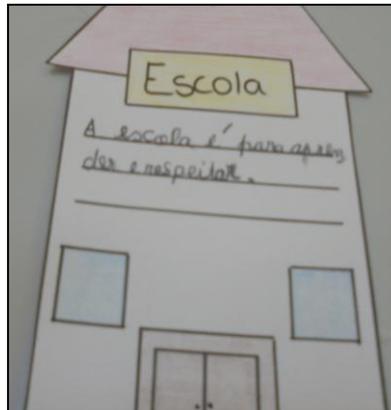
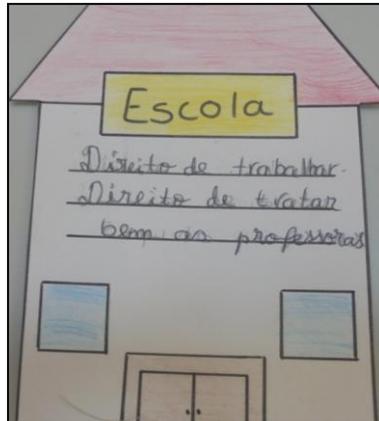
Frase da Malala – Menina que recebeu o Prémio Nobel da Paz por lutar pelo direito à educação:

"Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo"

Português	Inglês	Espanhol	Crioulo da Guiné-Bissau	Dialeto Cigano
Criança 	Child	Ninõ	Meninu	Ninha
Professor 	Teacher	Profesor	Purssor	Professõl
Livro 	Book	Libro	Libro	Libro
Lápis 	Pencil	Lápiz	Caneta	Lápi
Mundo 	World	Mundo	Mundu	Mundo
Escola 	School	Escuela	Escola	Escuela

(tabela construída pelos alunos)

Anexo 12 - Frases sobre a importância da escola



Anexo 13 - Tabela de convenções utilizadas na transcrição

Comportamentos verbais e não-verbais	Notação usada
Dois ou mais alunos a falar em simultâneo	<SML>
Alunos identificados a falar	Nomes fictícios
Alunos não identificados a falar	A
Professora estagiária a falar	PE
Companheira de díade da Professora estagiária a falar	PE1
Professora Cooperante	PC
Erros fonéticos	Transcritos com as normas da regra ortográfica
Questão	?
Suspensão da frase com entoação descendente	...
Suspensão da frase com entoação ascendente	+
Elementos não-verbais	<risos>
Silêncio	<SIL>
Inaudível; incompreensível	<IND>
Pausa breve (< 2 seg.)	/
Pausa longa (> 2 seg.)	//
Introdução de uma língua	*School*
Gagueja, hesita	ahm
Reprodução de algo que foi ouvido, lido ou dito por outra pessoa	“graças a Deus”
Texto não transcrito	[...]

Adaptado de Andrade & Araújo e Sá (1995)

Anexo 14 – Transcrições das sessões do projeto

1ª Sessão – “O que é um direito?”

Episódio 1 – Interações verbais e não-verbais sobre a história “Guileito, Guileito... o que é um direito?”

1.1.001 - PE – então meninos o que é que acharam da história? / quem é que quer conversar/dizer alguma coisa sobre a história / se gostou se não gostou o que é que perceberam...

[...]

1.1.002 - Patrocínio – eu gostei

1.1.003 - PE – gostaste porquê?

[...]

1.1.004 - Patrocínio – porque é muito gira.

[...]

1.1.005 - PE – queres ajudar Lara? / por que é que gostaste da história?

1.1.006 - Lara – porque... / falava das crianças...

1.1.007 - PE – porque de crianças... / que crianças?

1.1.008 - Lara – diferentes

1.1.009 - PE – crianças todas diferentes

1.1.010 - Pedro - <IND> cigana... / <IND> Espanhol... / Brasil+

[...]

1.1.011 - PE – como é que se chamava a nossa história?

1.1.012 - Pedro – “Guileito Guileito /o que é um direito?”

1.1.013 - PE - então quem é que é a personagem principal desta história?

1.1.014 - Ismael – O Guileito+

1.1.015 - PE – o Guileito+ certo...? e onde é que acontece / a história? onde é que aconteceu esta história?

1.1.016 - Ismael – uma escola+

1.1.017 - PE – numa escola... que fica aonde?

1.1.018 - Ismael – numa cidade

1.1.019 - PE – numa cidade que ficava+...? / essa cidade ficava+...? // num... país+ / que ninguém sabe o nome / onde é que foi / o que é que aconteceu / aconteceu numa escola / e um certo dia o que é que aconteceu?

1.1.020 - Ismael – veio ahm / o Guileito

1.1.021 - PE – veio... / o Guileito já estava na escola+

1.1.022 - Ismael – Sim+

1.1.023 - Pedro - <IND>

1.1.024 - PE – dedos no ar se faz favor / diz Pedro

1.1.025 - Pedro – veio uma cigana+

1.1.026 - PE – veio uma menina / como é que se chama a aluna nova?

1.1.027 - Lara – Nia... ahm

1.1.028 - Tatiana – <risos>

1.1.029 - Pedro – Maiara+

1.1.030 - PE – Maiara+ / e essa menina / tinha uma cultura diferente / de que cultura é que ela era?

1.1.031 - Ismael – era cigana+

1.1.032 - PE – era uma menina de etnia cigana / certo? / e o que é que o Guileito fez quando a menina chegou? / quando a nova aluna chegou? / qual foi a atitude do Guileito? /aceitou a menina...

- 1.1.033** - Lara – não
- 1.1.034** - Ismael – não aceitou
- 1.1.035** - PE – não aceitou pois não? / que atitude é que ele teve? / quis que ela fizesse parte do seu grupo de amigos?
- 1.1.036** - Lara – não...
- 1.1.037** - PE – não... / por que é que acham que ele teve essa atitude?
- 1.1.038** - Ismael – <IND> é cigana / “oh ela fala uma língua diferente que nós”
- 1.1.039** - PE – pois / ela fala uma língua diferente... / tem uma cultura diferente... / E por isso é que o Guileito não queria ser amigo da nova aluna / certo?
- 1.1.040** - Ismael – e ele disse... / o amigo... / “oh / ela é igual a nós+”
- 1.1.041** - PE – “ela é igual a nós...” / então a atitude do Guileito foi não queria aceitar a nova aluna porque ela era de uma cultura diferente... / e o que é que os amigos do Guileito / que depois deixaram de ser amigos dele por causa da atitude que ele teve / certo? / o que é que os amigos do Guileito fizeram?
- 1.1.042** - Ismael – apanharam... / a mala... / um foi embora // aquele que disse “oh tu és chinês... / e esse foi embora
- 1.1.043** - PE – o que estás a querer dizer é / o primeiro amigo chegou ao pé do Guileito / que se chamava Xau Ming / certo? / o Xau Ming veio de que país?
- 1.1.044** - Pedro – da China+
- 1.1.045** - PE – veio da China... / então era um menino chinês / e o que tu estavas a querer dizer <a olhar para o Ismael> / é que ele falou com o Guileito / o Guileito disse-lhe que não queria ser amigo da Maiara e que também não queria ser amigo dele / por que...?
- 1.1.046** - Ismael – era chinês
- 1.1.047** - Pedro – tinha os olhos em bico
- 1.1.048** - PE – e o que é que o Xau Ming fez? / que estavas a dizer? <a apontar para o Ismael> / pegou na malinha dele e foi embora para ao pé de quem?
Ismael – doutro... / de uma escola...
- 1.1.049** - PE – foi para ao pé da Maiara+ / que era a nova aluna / queria apoiá-la / certo? / então os amigos do Guileito aceitaram bem a nova aluna ou não?
- 1.1.050** - Tatiana – sim
- 1.1.051** - Ismael – o Guileito não+
- 1.1.052** - PE – o Guileito não+ / e os amigos?
- 1.1.053** - A <SML> - Sim+
- 1.1.054** - PE – os amigos aceitaram muito bem.. / e o que é que os amigos lhe foram dizendo ao longo da história? // que conversa é que o Guileito e os amigos foram tendo ao longo da história? // o que é que os amigos lhe foram dizendo?
[...]
- 1.1.055** - PE – o Guileito ficou com muitos amigos ou perdeu os amigos todos?
- 1.1.056** - Ismael e Pedro <SML> - perdeu os amigos todos
- 1.1.057** - PE – porquê? / quem é que me sabe responder porquê?
[...]
- 1.1.058** - Ismael – porque ele <IND> tratava mal
- 1.1.059** - PE – ele é que tratava mal os amigos... / e porquê?
[...]
- 1.1.060** - PE - eles eram iguais a ele?
- 1.1.061** - Ismael, Patrocínio e Lara <SML> - não+
- 1.1.062** - Pedro – ele é que queria ser igual
- 1.1.063** - PE – ele é que queria que todos fossem igual a ele / certo? / e por que é que os amigos dele eram diferentes dele?
- 1.1.064** - Pedro – nasceram de outro país+
- 1.1.065** - PE – vieram de outro país / e que países é que <IND>
- 1.1.066** - Ismael – da China...
- 1.1.067** - Pedro – China, Espanha, Brasil...

- 1.1.068 - PE - Portugal
 1.1.069 - Lara – Portugal...
 1.1.070 - Patrocínio – Guiné...
 1.1.071 - PE – Guiné-Bissau
 1.1.072 - Lara – o que é isso?
 1.1.073 - PE – é um país que fica na África / amanhã a Catarina vai trazer um mapa e já vimos melhor onde é que fica / tá bem?
 [...]
 1.1.074 - PE – o que é que o Adulai / que era aquele menino de raça negra lembram-se? / disse ao Guileito quando a história acabou? / e o Guileito ficou a pensar... / que pergunta é que ele fez?
 [...]
 1.1.075 - Pedro – “Guileito, Guileito... / o que é um direito?”
 1.1.076 - PE – esse é o título da história+ / mas parte desse título é a pergunta com que acaba a história / vou voltar a pôr <powerpoint>
 [...]

Episódio 2 – Interações verbais e não-verbais sobre a exposição dos materiais do projeto

- 1.2.001 - PE – os trabalhos que vamos fazendo [...] / vai ficar afixados lá fora / os trabalhos / e à medida que vamos fazendo as atividades sobre este projeto vamos afixar os materiais lá fora / no corredor da escola / para os outros meninos também poderem ver o que vocês estão a fazer/ e para quando os pais vierem aqui também poderem ver
 [...]
 1.2.002 - PC – é importante que os outros meninos e os pais vejam ou não?
 1.2.003 - A <SML> - sim+
 1.2.004 - PC – porquê?
 1.2.005 - Lara – para saberem... / os trabalhos que fazemos
 [...]
 1.2.006 - PC – mas porque é que estes trabalhos nós escolhemos por ali fora no corredor?
 1.2.007 - Lara – porque são importantes...
 1.2.008 - PC – “porque são importantes” / por que é que é importante que os outros meninos e os pais vejam?
 [...]
 1.2.009 - Patrocínio – porque ficam contentes
 1.2.010 - PC – acredito que fiquem contentes Patrocínio / mas eu quero que pensem por que é que ficam contentes / e quem é que fica contente? / são os teus colegas da escola / os pais ou os colegas e os pais?
 1.2.011 - A <SML> - os colegas e os pais...
 1.2.012 - PC – porquê?
 1.2.013 - Ismael – porque diz um direito...
 1.2.014 - PC – porque fala dos?... / direitos+

2ª Sessão – “Direitos por todo o mundo”

Episódio 1 – Interações verbais e não-verbais sobre a história que ouviram na sessão anterior

- 2.1.001 - PE – meninos / lembram-se da história que ouvimos ontem?
 2.1.002 - Ismael – sim
 2.1.003 - Pedro – sim

- 2.1.004 - Leandro – não
 2.1.005 - PE – não te lembrás Leandro?
 2.1.006 - Leandro <acena não com a cabeça>
 2.1.007 - Pedro – eu lembro / “Guileito, Guileito... o que é um direito?+”
 2.1.008 - PE – o título da história era “Guileito, Guileito... o que é um direito?”/ [...] quem é que quer explicar / fazer um resumo do que é que aconteceu nessa história?
 [...]
 2.1.009 - Ismael – o Guileito não queria a cigana / e os outros queriam...
 2.1.010 - PE <acena afirmativamente com a cabeça> – chegou uma nova aluna à escola dele não foi?
 2.1.011 - Pedro – depois o Guileito ficou sem amigos
 2.1.012 - PE – o Guileito ficou sem amigos porquê?
 2.1.013 - Ismael – porque ele trava mal os amigos...
 2.1.014 - PE <acena afirmativamente com a cabeça> – primeiro porque não aceitava a aluna nova [...] / depois tratou mal os outros amigos / não foi?
 2.1.015 - A <SML> - sim
 2.1.016 - PE – e tratou mal os amigos porquê?
 [...]
 2.1.017 - Patrocínio – não os queria aceitar
 2.1.017 - PE – não os queria aceitar+ / e por que é que não os queria aceitar?
 2.1.018 - Pedro – porque não era igual a ele / não falava a língua igual a ele...
 2.1.019 - PE – boa Pedro+ [...] / o que é que havia de diferente?
 2.1.020 - Pedro – a língua
 2.1.021 - Lara – a cara
 2.1.022 - Pedro – a raça
 2.1.023 - Lara – o cabelo / o nariz
 [...]

Episódio 2 – Interações verbais e não-verbais durante a exploração do mapa-mundo e o preenchimento da tabela com os dados das personagens

- 2.2.001 - PE – vocês sabem de que país é que a Dora veio?
 2.2.002 - Ismael – Brasileira
 2.2.003 - Lara – Brasileira
 2.2.004 - Patrocínio – Índios
 2.2.005 - Núria – Espanha
 2.2.006 - Lara – Espanhola
 2.2.007 - Núria – Aveiro
 2.2.008 - Pedro – Portugal
 2.2.009 - PE – muito bem Pedro / o país de onde a Dora veio foi de Portugal
 [...]
 2.2.010 - PE – Pedro / sabes onde é que fica Portugal no nosso mapa-mundo?
 2.2.011 - Pedro - <gesto de dúvida> / aqui <a apontar para a Índia>
 2.2.012 - PE – não... / já vi que não sabem / olhem / nós estamos em Portugal certo?
 2.2.013 - Lara – o roxo <a referir-se a América do norte>
 2.2.014 - PE – Portugal fica ...
 2.2.015 - Patrocínio – é do laranja <a referir-se à África>
 2.2.016 - Ismael – é no oceano...
 [...]
 2.2.017 - PE – é este país que está aqui pequeninho <a apontar para Portugal no mapa-mundo>
 2.2.018 - PE1 – aquele retângulzinho ali
 2.2.019 - Lara – oi!!!+ que pequeno+

- 2.2.020 - Pedro – e é grande+
- 2.2.021 - PE – olhem é assim / Portugal é um país...
- 2.2.022 - Ismael – tá junto de Espanha+
- 2.2.023 - Lara – que pequeno+
- [...]
- 2.2.024 - PE – alguém se lembra do nome dele? <da personagem>
- 2.2.025 - A <SML> - não
- 2.2.026 - Pedro – espera, espera, espera...
- 2.2.027 - Ismael – boneco
- 2.2.028 - Pedro – não+
- 2.2.029 - Lara – Guiné
- 2.2.030 - Patrocínio – Guiné+
- 2.2.031 - PE – Adulai
- [...]
- 2.2.032 - PE – e alguém se lembra de que país é que o Adulai veio?
- 2.2.033 - Núria – Aveiro+
- 2.2.034 - PE – tu já disseste há bocado <a apontar para o Patrocínio>
- 2.2.035 - Ismael – Angola+
- 2.2.036 - Lara – China+
- 2.2.037 - Patrocínio – da Guiné+
- 2.2.038 - PE – da Guiné- Bissau
- 2.2.039 - PE1 – quem é que disse Aveiro?
- 2.2.040 - PE – a / a / a Núria+
- 2.2.041 - PE1 – achas que Aveiro é um país? // onde é que fica Aveiro? / é em que país?
- 2.2.042 - Lara – aqui+
- 2.2.043 - Ismael – de Espanha
- 2.2.044 - Lara – em Portugal...
- 2.2.045 - PE1 – ahhh / então Aveiro é um país ou uma cidade?
- 2.2.046 - A <SML> - uma cidade+
- [...]
- 2.2.047 - PE – e agora vocês querem saber onde é que fica a Guiné-Bissau / não querem? / aqui no mapa
- 2.2.048 - A <SML> - sim
- [...]
- 2.2.049 - PE – a Guiné- Bissau fica na África / que é isto tudo <a apontar para a África no mapa-mundo> / isto é a África / continente Africano / e a Guiné- Bissau...
Tatiana – que grande / aquele país
- 2.2.050 - PE1 – aquilo não é um país+ / tu ouviste a Catarina?
- 2.2.051 - Tatiana – <acena negativamente com a cabeça>
- 2.2.052 - PE1 – é um continente... / chama-se África
- 2.2.053 - Ismael – continente+?
- 2.2.054 - Pedro – não é o continente das compras+
- 2.2.055 - PE1 – claro que não...
- [...]
- 2.2.056 - PE – na nossa história / a Maiara tinha vindo da Índia+
- 2.2.057 - Patrocínio – da Índia+?
- 2.2.058 - Ismael - <IND> onde nasceram os ciganos+
- [...]
- 2.2.059 - PE – então como vocês sabem a Maiara é de etnia cigana / logo a língua dela é...?
- 2.2.060 - Lara – cigana
- 2.2.061 - A – China
- 2.2.062 - PE – a língua dela é China?
- 2.2.063 - Ismael – cigana

- 2.2.064 - Lara – não / cigana
 2.2.065 - Patrocínio – cigano ... / como nós
 2.2.066 - PE – que língua é que a Maiara fala?
 2.2.067 - A <SML> - cigano
 2.2.068 - PE – cigano+ / o que vocês também costumam chamar de dialeto cigano.
 [...]
 2.2.069 - Lara – cigano... o Pedro+
 2.2.070 - Pedro – sou cigano com muito orgulho
 2.2.071 - Lara – o que é isso+? / o que é isso+? / que é isso orgulho
 2.2.072 - PE1 – orgulho+
 [...]
 2.2.073 - Lara – porquê?
 2.2.074 - PE1 – porque tem orgulho em ser cigano / qual é o problema?
 2.2.075 - Ismael – agora sou / oh professora... / antes não tinha / eu tinha vergonha de ser cigano
 [...]
 2.2.076 - PE – a Índia fica...
 2.2.077 - PE – no continente Asiático / na Ásia / e é este país aqui
 2.2.078 - Lara – é muito longe? / do que o Brasil / não é?
 2.2.079 - PE – espera / e a Índia fica aqui / neste país é a Índia / olhem
 2.2.080 - Lara – é perto?
 2.2.081 - Ismael – parece uma foca professora+ / parece uma foca+
 [...]
 2.2.082 - PE – no nosso mapa-mundo / Espanha fica...
 2.2.083 - Lara – fica no roxo <a apontar para a América do Norte>
 2.2.084 - PE – no nosso mapa-mundo / Espanha fica mesmo ao lado de Portugal...
 2.2.085 - Ismael – eu disse a ela <a apontar para a Lara>
 2.2.086 - Pedro – no azul+
 2.2.087 - PE – Portugal era aqui / lembram-se?
 2.2.088 - A <SML> Sim+
 2.2.089 - PE – Espanha é aqui <a apontar para o mapa-mundo> / Espanha é aqui / é este país que fica mesmo aqui ao lado
 2.2.090 - Lara – tão tchiquinino+
 2.2.091 - Ismael – se nós atirmos uma pedra chegamos ali atão <risos>
 2.2.092 - PE – fica na Europa...
 2.2.093 - Ismael – oh professora / chegamos ali só com um pé (risos)
 [...]
 2.2.094 - PE – de seguida / temos aqui outro amigo do Guileito...
 2.2.095 - Pedro – chinês+
 2.2.096 - Patrocínio – chinês+
 2.2.097 - Tatiana – chinês+
 2.2.098 - PE – chinês+ / que veio de que país?
 2.2.099 - Ismael – chinês+
 2.2.100 - Patrocínio – chinês+
 2.2.101 - Lara – China+
 2.2.102 - PE – da China...
 [...]
 2.2.103 - PE – a língua que o Xau Ming fala / uma das línguas que se fala na China é...
 2.2.104 - Tatiana – oh professora?
 2.2.105 - Pedro – chinês
 2.2.106 - PE – é mandarim
 [...]
 2.2.107 - Tatiana – professora posso dizer uma coisa? / eu um dia fui onde está a China / e eles tavam... / falam muito <IND> outra fala / eu não percebo...

- 2.2.108 - PE - porque têm outra língua / que se chama mandarim / e que nós não conseguimos perceber pois não?
- 2.2.109 - Tatiana – não...
- 2.2.110 - PE – não conhecemos a língua deles / ainda não aprendemos
- 2.2.111 - PC – da mesma maneira que eles também não nos percebem a nós porque estamos a falar português...
- [...]
- 2.2.112 - PE – e a China fica neste país aqui <a apontar para o mapa>
- 2.2.113 - Tatiana – iiiisshhh...
- 2.2.114 - Sofia – que grande+
- [...]
- 2.2.115 - Patrocínio – de onde veio?
- 2.2.116 - PE – alguém já disse o nome do país há bocado...
- 2.2.117 - Ismael - brasileira+
- 2.2.118 - PE – brasileira não é um país
- 2.2.119 - Pedro – Brasil +
- 2.2.120 - PC – quem é que na escola... / quem é que na escola...
- 2.2.121 - Pedro – a Elisa+
- 2.2.122 - PC – <acena afirmativamente> a Elisa também é do Brasil
- 2.2.123 - Pedro – ela fala brasileira
- [...]

Episódio 3 - Abordagem aos direitos em diferentes línguas

- 2.3.001 - PE – destas línguas que nós pusemos da tabela / quais são as línguas que vocês percebem?
- 2.3.002 - Lara – a Dora+
- 2.3.003 - PE – percebem a língua Dora?
- 2.3.004 - A <SML> - sim...
- 2.3.005 - A <SML> - não...
- 2.3.006 - Ismael – não+ / é cigana...
- 2.3.007 - Lara – a Dora / a cigana e a brasileira
- 2.3.008 - PE – eu estou a perguntar a língua / das línguas que aqui estão quais são as línguas que vocês percebem?
- 2.3.009 - Lara – cigana+
- 2.3.010 - Pedro – português +
- 2.3.011 - PE – português / mais?
- 2.3.012 - Pedro – cigana...
- 2.3.013 - Lara – e brasileiro...
- 2.3.014 - PE – dialeto cigano
- 2.3.015 - Pedro – espanhol
- 2.3.016 - PE – percebes espanhol?
- 2.3.017 - Núria – eu sim+
- 2.3.018 - PE – pronto / eu quero saber qual é a língua que vocês percebem...
- [...]
- 2.3.019 - PC – tu *hablas* espanhol?
- 2.3.020 - Lara - <acanha-se em sinal de vergonha> / <risos>
- 2.3.021 - PC - estás a dizer que percebes espanhol... / *cuál es tu nombre?*
- 2.3.022 - Lara – <risos> Lara+
- 2.3.023 - PC – e *cuál es tu nombre?* é do espanhol ou é do dialeto cigano que tu falas?
- 2.3.024 - Pedro – é igual...
- 2.3.025 - PC – ahhhh

[...]

2.3.026 - PC – vocês compreendem algumas palavras porque fazem parte do vosso dialeto

2.3.027 - Ismael – sim

2.3.028 - PC – mas se forem a Espanha e os espanhóis falarem para vocês compreendem em espanhol?

2.3.029 - Ismael – algumas coisas sim+

2.3.030 - PC – não é algumas coisas / falar não é algumas coisas / eu também sei algumas coisas em alemão mas não falo alemão...

[...]

2.3.031 - PE – a Catarina escreveu “temos o direito à igualdade...” / o que é o direito à igualdade?

2.3.032 - Pedro – igual...

2.3.033 - PE – direito à igualdade é termos o direito de ser tratados de forma igual / “mesmo que tenhamos uma cultura uma etnia e uma nacionalidade diferente” / alguém sabe o que é que é nacionalidade?

2.3.034 - Lara – não...

2.3.035 - PE – vocês são de que nacionalidade?

2.3.036 - Ismael – cigana

2.3.037 - PE1 – existe algum país que é cigano?

2.3.038 - Ismael – não+

2.3.039 - Lara – não...

2.3.040 - Ismael – Índia

2.3.041 - PC – a Índia não é um país cigano / a Índia é um país onde existem ciganos

2.3.042 - Pedro – Espanha

2.3.043 - Lara – Portugal

2.3.044 - PC – e se calhar até foi na Índia que começou a comunidade cigana / certo? / mas não há um país cigano / há é ciganos em todos os países

[...]

2.3.045 - PC – o vosso país qual é?

2.3.046 - Pedro – Espanhol

2.3.047 - PC – aí é?

2.3.048 - Pedro – Português... / Portugal

2.3.049 - PC – Portugal+

[...]

2.3.050 - PE – e eu trouxe os direitos que escreveram ontem escritos noutras línguas de alguns meninos da história / em português, em inglês, espanhol, crioulo da Guiné-Bissau mas... / eu também gostava de saber como é que se escrevem estes direitos em dialeto cigano... / mas eu não sei / quem é que me pode ajudar?

2.3.051 - Lara – eu+

2.3.052 - A <SLM> - nós+

2.3.053 - PE – vocês / exatamente / então quando for para escrever este direitos nos *cartoons* são vocês que vão dizer como é que se escreve esse direito na vossa língua

2.3.054 - Pedro – iiiieehhh <risos>

[...]

2.3.055 - PE – a Nina fala espanhol...

2.3.056 - Patrocínio – sim

2.3.057 - PE – e vocês vão escrever aqui um dos direitos em espanhol

2.3.058 - Sofia – ah+ <muito admirada>

2.3.059 - PE – vocês / a verem isto <a apontar para o quadro interativo> / cada grupo vai ter uma folha e vai escrever

2.3.060 - Pedro – escrevemos assim?

2.3.061 - Sofia – sim

2.3.062 - Tatiana - <dá saltos na cadeira em sinal de felicidade>

2.3.063 - Ismael – ahahaha <risos>

- 2.3.064 - PE – eu vou-vos dar a tabela...
- 2.3.065 - Pedro – passamos isso?
- 2.3.066 - PE – calma+ / e vocês vão copiar [...]
- 2.3.067 - Sofia - <movimenta os braços no ar em sinal de alegria> [...]
- 2.3.068 - PE – vamos só ver mais / vamos ver outro / outro direito / “direito a ir à escola” / em inglês diz-se *right*...
- 2.3.069 - Pedro – *school+*
- 2.3.070 - PE – “*right to go to school*”
- 2.3.071 - Pedro – ahhh... / eu sabia <risos>
- 2.3.072 - Sofia – ahah / hihi <risos>
- 2.3.073 - PE – agora / em espanhol / Leandro / senta-te em condições amor
- 2.3.074 - Pedro – *escuela* / *escuela*
- 2.3.075 - Ismael - *escuela*
- 2.3.076 - PE – em espanhol...
- 2.3.077 - Ismael - *escuela*
- [...]
- 2.3.078 - PE – direito / a brincar / a inglês diz-se *right to play*
- 2.3.079 - A - *play*
- 2.3.080 - PE – em espanhol diz-se / *derecho a jugar* [...] e em crioulo diz-se / “*dritu pa brinka*”
- 2.3.081 - Ismael – oh professora / tu não disseste em espanhol
- 2.3.082 - PE – já disse disse / e em dialeto cigano como é que se diz?
- 2.3.083 - Pedro – o quê? / brincar?
- 2.3.084 - PE – direito a brincar
- 2.3.085 - Pedro – *deretcho a rubal*
- 2.3.086 - Ismael – professora / *jo tengo deretcho a rubal*
- [...]
- 2.3.087 - PE – já sabem que quando chegarem / ao *cartoon* da Maiara / são vocês que vão escrever...
- 2.3.088 - Pedro – ieh+ <com os braços no ar>
- 2.3.089 - Lara – iiiiehhh <risos>
- 2.3.090 - PE – como é que se escreve o direito na vossa língua
- 2.3.091 - Núria - <abre a boca em sinal de alegria>

3ª Sessão – “Um país cheio de direitos”

Episódio 1 – Escolha do nome para o país

- 3.1.001 - Ismael – e agora o que é que vamos fazer?
- 3.1.002 - PE – e agora o que é que vamos fazer... / boa pergunta / vocês lembram-se que a história / onde é que aconteceu a história?
- 3.1.003 - Ismael – numa escola+
- 3.1.004 - PE – numa escola / e essa escola ficava a onde?
- 3.1.005 - Ismael – numa cidade+
- 3.1.006 - PE – e essa cidade ficava a onde?
- 3.1.007 - Patrocínio – num país+
- 3.1.008 - PE – num país...
- [...]
- 3.1.009 - PE – e como é que se chamava esse país?
- 3.1.010 - Ismael – Portugal

- 3.1.011** - PE – não / a Dora é que tinha vindo de Portugal
- 3.1.012** - Lara – chinês
- 3.1.013** - PE – não / o Xau Ming é que tinha vindo da China
- 3.1.014** - Lara – Portugal
- 3.1.015** - PE – não...
- 3.1.016** - Pedro – Espanha
- 3.1.017** - PE – não...
- 3.1.018** - Leandro – miolo+
- 3.1.019** - PE – diz?
- 3.1.020** - Ismael – miolo+ (risos)
- 3.1.021** - PE – crioulo? / isso é o nome de uma língua / vocês fazem confusão ... / vocês estão a dizer os nomes dos países de onde os meninos vieram / sabem por que é que vocês não sabem? / porque a história não dizia...
- [...]
- 3.1.022** - Ismael – era a escola de Vale de Ílhavo
- 3.1.023** - PE – não... / a escola de Vale de Ílhavo fica em que cidade?
- 3.1.024** - Ismael – em Aveiro
- 3.1.025** - PE – pronto / e Aveiro fica em que país?
- 3.1.026** - Ismael – Ílhavo
- 3.1.027** - PE – Aveiro fica em que país?
- 3.1.028** - Lara – Portugal
- [...]
- 3.1.029** - PE – estão a ver este papel de cenário? / e estão a ver isto que está aqui?
- 3.1.030** - Ismael – o que é?
- 3.1.031** - Núria – é o país+
- 3.1.032** - Lara – é o país+
- 3.1.033** - PE – é o país da história / e porque é que acham que o país da história tem este formato? / parece...
- 3.1.034** - Lara – uma lua+
- 3.1.035** - Ismael – para desenhar uma escola / se calhar / e os meninos...
- 3.1.036** - PE – também pode ser / mas este país tem forma de quê? / o que é que vos parece?
- 3.1.037** - Lara – uma lua
- 3.1.038** - PE – uma lua... / mais?
- 3.1.039** - Lara – um queijo
- 3.1.040** - Pedro – um mundo cortado a metade
- 3.1.041** - PE – também podia ser... / mas vou dar uma pista / é parecido com uma letra
- 3.1.042** - Pedro – o D+
- 3.1.043** - PE – o D+ / [...] e que palavra é que ao longo deste projeto nós temos falado muitas vezes que começa por D?
- 3.1.044** - Ismael – a escola do dedo <risos>
- [...]
- 3.1.045** - Ismael – dente+
- 3.1.046** - Lara – dentista+
- 3.1.047** - PE – tivemos a falar de dentes neste projeto?
- 3.1.048** - Ismael – da escola...
- 3.1.049** - PE – isso não começa por D+ // o que é que vocês estiveram a fazer naqueles cartões antes de ontem?
- 3.1.050** - Patrocínio – de Espanha...
- 3.1.051** - PE – estiveram a escrever nuns cartões e até vieram e puseram aqui...
- 3.1.052** - Pedro – direito+
- 3.1.053** - Ismael – o direito...
- 3.1.054** - Lara – direitos+
- 3.1.055** - PE – direitos+

[...]

3.1.056 - PE - então agora cada um vai pensar que nome pode ter esse país...

[...]

3.1.057 - Patrocínio – França

3.1.058 - Pedro – com D?

3.1.059 - PE – o que vocês quiserem / puxem pela vossa imaginação

[...]

3.1.060 - PE – este país pode-se chamar Portugal?

3.1.061 - A <SML> - não

3.1.062 - PE – pode-se chamar Brasil?

3.1.063 - A <SML> - não

3.1.064 - PE – porquê?

3.1.065 - Lara – porque é pequeno

3.1.066 - Patrocínio – porque tem dois...

3.1.067 - Ismael – porque já existe+

[...]

3.1.068 - PE – olhem para o país e pensem que nome ele poderá ter / quem é que lá vivia? / o Guileito...

3.1.069 - Patrocínio – Costa Nova

3.1.070 - PE – Costa Nova é um nome de uma região

3.1.071 - Lara – França

3.1.072 - PE1 – se vocês fossem viver para outro planeta como é que vocês gostavam que se chamava esse planeta?

3.1.073 - Pedro – difunto <risos>

3.1.074 - PE – sabes o que é que é um defunto?

3.1.075 - Sofia – é um diabo

[...]

3.1.076 - Lara – vou escrever Bragas

3.1.077 - PE1 – já existe Braga

[...]

3.1.078 - Lara- eu escrevi Violeta

3.1.079 - PE – porquê? / este país está pintado de violeta?

3.1.080 - Ismael – país verde+

3.1.081 - Pedro – vila verde+

[...]

3.1.082 - PE1 – aquele D o que é que vos lembra? / palavras começadas por um D

3.1.083 - Lara – direito

3.1.084 - Pedro – eu escrevi também direito

3.1.085 - PE – este país pode-se chamar direito?

3.1.086 - Ismael – sim

3.1.087 - Lara – não

3.1.088 - PE – por que não? / não sei... / é o tema que nós estamos a falar / tentem pegar na palavras direito e transformem essa palavra...

3.1.089 - Pedro – de África

3.1.090 - Leandro – Águeda / Águeda

3.1.091 - Lara - Águia

3.1.092 - Ismael – França / Lenha

3.1.093 - Sofia – Romana

[...]

3.1.094 - PE – vá meninos / vamos lá ouvir as vossas ideias / qual é a tua ideia? <a apontar para o Ismael>

3.1.095 - Ismael – o país verde / o país de verde

3.1.096 - PE – o país já sabemos que ele se chama / nome do país?

- 3.1.097** - Ismael – escola de verde
[...]
- 3.1.098** - Patrocínio – não tem nome
[...]
- 3.1.099** - Lara – defeitinho/ defeitinho+ /defeitinho+/
3.1.100 - Leandro – bruxa
3.1.101 - Lara – bruxona
3.1.102 - PE – ora ouçam uma coisa / para que é que vocês estão a dizer nomes ao calha se não tem nada haver com o que estamos a falar...? // olhem / vou dar algumas ideias / existe um país chamado Gronelândia ... / mais países que acabem em “ândia”? / Finlândia...
3.1.103 - Patrocínio – marândia
[...]
- 3.1.104** - PE – existe um país chamado Finlândia / outro chamado Gronelândia / o que é que estas duas palavras têm em igual?
3.1.105 - Lara – lândia / Fi... Fi.. lândia
3.1.106 - Pedro – lândia
3.1.107 - PE – acabam os dois em lândia / se nós pegássemos na palavra direito e tentássemos que ficasse parecida com o nome destes dois países como é que poderia ficar?
3.1.108 - Pedro – dislândia
[...]
- 3.1.109** - PE – Guileito+ / o nome do país pode ser Guileito?
3.1.110 - Ismael – não
3.1.111 - Sofia – não
3.1.112 - PE – porque é o nome já de uma pessoa...
3.1.113 - Ismael – sim
3.1.114 - Sofia – sim
3.1.115 - PE – mas será que podemos transformar este nome... / de forma a que seja um nome de um país?
3.1.116 - Ismael – Aveiro+
3.1.117 - PE – Guileito é parecido com Aveiro?
3.1.118 - A <SML> - não+
3.1.119 - Pedro – Guilândia
3.1.120 - Lara – difunto professora / difunto+
[...]
- 3.1.121** - PE – Lara / por que é que queres que eu escreva difunto?
3.1.122 - Lara – rima+ / começa com um D...
3.1.123 - Ismael – oh Lara / por que estás sempre a dizer isso? / isso não dá+
3.1.124 - PE – difunto tem alguma coisa a ver com o que nós fizemos?
3.1.125 - Ismael – não+
3.1.126 - PE – então...
[...]
- 3.1.127** - PE – vocês têm aqui estes quatro nomes que podem ser o nome deste país / ouçam / Guilândia / Guileitândia / direitinho / direilândia / e ainda vou escrever outro // Direitândia...
[...]
- 3.1.128** - PE – destes nomes que estão aqui vocês escolhem o que para vocês tem mais sentido / escrevam na vossa folha // o que acham que tem mais sentido para o nome deste país
[...]

Episódio 2 – Escolha dos direitos para as pessoas do país “Direitândia”

- 3.2.001** - PE – quem é que vive neste país?
3.2.002 - Ismael – o Guileito
3.2.003 - PE – e mais? / acham que ele vive sozinho nesse país?

- 3.2.004** - A <SML> - não
- 3.2.005** - Ismael – com as famílias dele
- 3.2.006** - PE – e só a família dele é que vive naquele país?
- 3.2.007** - Pedro – não / mães / pais
- 3.2.008** - Núria – vizinhos / tios
- 3.2.009** - Lara – os seus primos
- 3.2.010** - PE – neste país vivem muitas pessoas
- [...]
- 3.2.011** - PE – nesse papel vocês vão escrever um direito que acham que as pessoas que vivem neste país devem ter / daquilo que nós já falamos ontem / daquilo que já falamos antes de ontem / outro direito que vocês acham importante
- [...]
- 3.2.012** - PE – qual é um direito que vocês têm? / deem-me um exemplo...
- 3.2.013** - Ismael – casas+
- 3.2.014** - PE – têm um direito casas?
- 3.2.015** - A <SML> - não
- 3.2.016** - Lara – o que é isso?
- 3.2.017** - Ismael – um direito... / continentes / é um direito
- [...]
- 3.2.018** - Leandro – direito... / a ter comida
- 3.2.019** - Lara – direito a ir à escola
- [...]
- 3.2.020** - PE – Pedro / qual foi o direito que escreveste?
- 3.2.021** - Pedro – direito a ter uma escola
- 3.2.022** - PE – Patrocínio?
- 3.2.023** - Patrocínio – direito a ter comida
- 3.2.024** - PE – mais... / Leandro?
- 3.2.025** - Leandro – direito a ter amigos
- [...]
- 3.2.026** - Núria – direito a aprender
- 3.2.027** - Ismael – direito a ter uma casa

7ª Sessão – “Malala, um exemplo a seguir”

Episódio 1 – Diálogo sobre a importância das escolas e da educação

- 7.1.001** - PE – os meninos estavam a onde?
- 7.1.002** - Mafalda – na escola+
- [...]
- 7.1.003** - PE – e olhem / será que aquela escola onde eles estão é igual à nossa?
- 7.1.004** - Mafalda – não+
- 7.1.005** - Sofia – não+
- 7.1.006** - PE – se calhar é muito diferente não é? / por que as escolas são todas iguais ou todas diferentes?
- 7.1.007** - Lara – diferentes
- 7.1.008** - Mafalda – diferentes
- 7.1.009** - Sofia - diferentes
- 7.1.010** - PE – vocês lembram-se / Patrocínio / olha / Patrocínio / lembraste das escolas que nós vimos / os vídeos?

- 7.1.011 - Lara – sim+
- 7.1.012 - Pedro – sim / eu lembro
- 7.1.013 - PE – como é que eram as escolas?
- 7.1.014 - Patrocínio – diferentes
- 7.1.015 - Lara - diferentes
- 7.1.016 - PE – todas diferentes / certo?
- 7.1.017 - Sofia – sim
- 7.1.018 - PE - até / vocês lembram-se que em África os meninos não tinham cadeiras...
- 7.1.019 - Mafalda – não+
- 7.1.020 - Patrocínio – não <IND>
- 7.1.021 - Sofia – sentavam-se no chão
- 7.1.022 - Mafalda – eu já vi na televisão
- 7.1.023 - PE – mas todos os países têm escolas / não têm?
- 7.1.024 - A <SLM> – sim+
- 7.1.025 - PE – todas as cidades têm escolas / em todo o mundo existem muitas muitas escolas / e por que é que vocês acham que existem as escolas?
- 7.1.026 - Mafalda – para trabalhar
- 7.1.027 - Patrocínio – para estudar
- 7.1.028 - Lara – para aprender
- 7.1.029 - Pedro – para ler
- 7.1.030 - PE – e vocês acham que as escolas são importantes?
- 7.1.031 - Mafalda – sim+
- 7.1.032 - Leandro – sim
- 7.1.033 - PE – acham? / e por que é que são importantes?
- 7.1.034 - Patrocínio – para trabalhar
- 7.1.035 - Ismael – para tirar a carta de condução
- 7.1.036 - PE – por exemplo / se nós não andássemos na escola não sabíamos ler / não sabíamos escrever / e não podíamos por exemplo tirar a carta de condução / e será que todas crianças têm direito a ir à escola? / todas merecem ir à escola?
- 7.1.037 - Ismael – sim+
- 7.1.038 - A – todas
- 7.1.039 - Sofia - <acena afirmativamente com a cabeça>
- 7.1.040 - PE – foi um direito que nós tínhamos falado / certo? / pois olhem / realmente / a escola e a educação é muito importante / porque ensina-nos coisas novas / e vocês aprendem a ser melhores cidadãos...
- 7.1.041 - Tatiana – o que é isso?
- 7.1.042 - PE – ainda se lembram o que é um cidadão?
- 7.1.043 - Tatiana – ah para trabalhar
- 7.1.044 - PE – o que é que é um cidadão?
- 7.1.045 - Pedro – uma pessoa+
- 7.1.046 - PE – uma pessoa+ / nós todos somos cidadãos / e vocês não andam aqui na escola?
- 7.1.047 - Tatiana – sim
- 7.1.049 - PE – e quase todos os meninos do mundo andam na escola / quase todos / nem todos têm possibilidades para andar...
- [...]

Episódio 2 – Apresentação da Malala

7.2.001 - PE1 – então / e para que todas as crianças possam ir à escola / para que todas as crianças tenham acesso à educação / há pessoas que defendem isso / há pessoas que defendem que as

crianças devem ir à escola / e uma dessas pessoas / é uma menina que se chama / Malala / vocês já ouviram falar desta menina?

7.2.002 - Pedro – Malala+

7.2.003 - Tatiana – não

7.2.004 - PE1 – olhem / uma fotografia dela / vocês já viram isto na televisão?

7.2.005 - Mafalda – sim+

[...]

7.2.006 - PE1 – ah viste Mafalda? / sim? / e o que é que tu ouviste sobre ela? lembras-te?

7.2.007 - Mafalda – não

7.2.008 - Tatiana – eu não vi a fotografia mas ouvi a falar dela

7.2.009 - PE1 – e lembraste o que é que ouviste a falar?

7.2.010 - Tatiana – <acena negativamente com a cabeça>

[...]

7.2.011 - Pedro – pois / eu vi este < durante o visionamento do discurso da Malala em inglês>

[...]

7.2.012 - PE1 – vocês conseguiram perceber o que ela dizia?

7.2.013 - A <SML> - não+

7.2.014 - PE1 - porquê?

7.2.015 - Pedro – sim / “graças a Deus”

7.2.016 - PE1 – não / mas por que é que não conseguiram perceber? / se não estivesse lá nada escrito vocês conseguiam perceber? <a referir-se às legendas>

7.2.017 - Tatiana – não...

7.2.018 - Lara – eu não percebia...

7.2.019 - Pedro – falava outra língua

7.2.020 - Lara – tava a falar outra língua...

7.2.021 - PE1 – tava a falar outra língua / que língua é que era?

7.2.022 - Lara – não sei+

7.2.023 - Pedro – espanhol+

7.2.024 - PE1 – acham que era espanhol?

7.2.025 - A <SML> - não...

7.2.026 - Ismael – indiana

7.2.027 - Pedro – chinês

7.2.028 - PE1 – achas que era chinês? / oh Catarina vai por mais um bocadinho <a referir-se ao vídeo>

[...]

7.2.029 - Pedro – da Índia

7.2.030 - Lara – francês

[...]

7.2.031 - PE1 – não conseguem perceber?

7.2.032 - Pedro – é inglês+

7.2.033 - PE1 – boa Pedro / está a falar inglês / por que inglês é a língua que mais se fala no mundo / chama-se língua universal / mas nós trouxemos aqui em português para vocês conseguirem perceber

[...]

7.2.034 - Ismael – a Malala é muito novo

7.2.035 - Tatiana – pois é

7.2.036 - Lara - pois

7.2.037 - Ismael - <IND> decorar aquilo tudo

7.2.038 - PC – vamos ouvir / é uma criança...

[...]

Episódio 3 – Diálogo com os alunos sobre o discurso da Malala

- 7.3.001** - PE – então do que a Malala disse / o que é que vocês acharam mais importante / o que é que vos ficou na memória daquilo que ela disse?
- 7.3.002** - Mafalda – um lápis
- 7.3.003** - Pedro – o lápis
- 7.3.004** - Mafalda – o livro
- 7.3.005** - Pedro – o livro / o professor
- 7.3.006** - Mafalda – o professor
- 7.3.007** - PE – uma criança
- 7.3.008** - Pedro – uma criança / pode mudar o mundo+
- 7.3.009** - Mafalda – pode mudar o mundo...
- 7.3.010** - PE - <risos>
- 7.3.011** - A, PC, PE, PE1 <SML> - <palmas>
- 7.3.012** - PE1 – boa / boa
- 7.3.013** - PC – foi mesmo o mais importante
- 7.3.014** - PE – isso foi o que vos ficou mais na cabeça?
- 7.3.015** - Mafalda – eu já vi na televisão isso+
- 7.3.016** - Pedro – sim+
- 7.3.017** - PE – e mais? / mais coisas que a Malala disse e que acharam que foi importante?
- 7.3.018** - Ismael – disse “graças a Deus”
- 7.3.019** - PE – “graças a Deus” ... / o quê?
- 7.3.020** - Núria – somos todos... / ahm / aí... <em sinal de esquecimento>
- 7.3.021** - PE - boa
- 7.3.022** - PC – somos todos? <a apontar para a Núria, acenando afirmativamente com a cabeça>
- 7.3.023** - Núria – diferentes
- 7.3.024** - PC – não / somos todos?
- 7.3.025** - Lara – iguais
- 7.3.026** - Pedro – iguais
- 7.3.027** - Patrocínio – diferentes
- 7.3.028** - PC – iguais / iguais / ela disse “graças a Deus” somos todos iguais / não é iguais na cor da pele nem na cor do cabelo / não / é iguais em direitos
- 7.3.029** - PE – exatamente
- 7.3.030** - PC – ela quer dizer que / em relação aos direitos / tanto faz ser preto / como branco / ser homem ser / mulher / ser cigano como não ser cigano / todos devem ter os mesmos direitos
[...]
- 7.3.031** - PE – mais coisas?
- 7.3.032** - Tatiana – ela dissesse uma coisa...
- 7.3.033** - Ismael – sexo e...
- 7.3.034** - PE – sexo / mais?
- 7.3.035** - Mafalda – criança...
- 7.3.036** - Ismael – não / ahhh / etnia
- 7.3.037** - PE – o que é que ela queria dizer com isso? / que...
- 7.3.038** - Lara – a raça+
- 7.3.039** - PE – a raça... / que... / independentemente do sexo / vocês sabem o que é aqui o sexo...
- 7.3.040** - Ismael – sim+ / é / feminino ou masculino
- 7.3.041** - PE – independentemente do sexo / da raça / da etnia / todos temos os mesmos direitos / certo?
- 7.3.042** - Ismael – sim+ / sim+
- 7.3.043** - A - sim
- 7.3.044** - PE – e qual foi o principal direito que ela falou neste vídeo? / o direito à...?
- 7.3.045** - Lara – escola
- 7.3.046** - PE – o direito a ir à escola ou o direito à...?

- 7.3.047 - Ismael – amizade
 7.3.048 - PE – educação...
 [...]
 7.3.049 - PE – mais coisas / que ela tenha falado e que vos ficou na vossa memória que importante?
 7.3.050 - Mafalda – ajudar as crianças...
 7.3.051 - PE – ajudar as crianças a ter educação
 7.3.052 - Tatiana – levar os lápis, os livros, o professor...
 [...]
 7.3.053 - PE – por que é que uma criança, um professor, um lápis e um livro podem mudar o mundo?
 7.3.054 - Mafalda – porque não tinha lápis nem livro+
 7.3.055 - Pedro – pode ser... ahm
 7.3.056 - PE1- o que é que vocês acham? / qual é a importância de um professor por exemplo?
 7.3.057 - Lara – diz tu
 7.3.058 - PE1 – eu sou tua professora / mas qual é a importância de eu ser tua professora?
 7.3.059 - Mafalda – para aprender / para ajudar
 [...]
 7.3.060 - PE1 – qual é a importância de um livro?
 7.3.061 - Lara – hummm... não sei
 7.3.062 - PE1 – para que é que servem os livros?
 7.3.063 - Lara – para ler
 7.3.064 - Tatiana – para estudar
 7.3.065 - PE1 – um lápis?
 7.3.066 - Mafalda – para escrever
 7.3.067 - PE1 – e o aluno?
 7.3.068 - Tatiana – para estudar

Episódio 4 – Construção da tabela

- 7.4.001 - PE – das palavras que estão ali <a apontar para a tabela no quadro interativo> / o que é que vocês já sabem que significa em português?
 7.4.002 - Ismael – “*mundo*” + / tá ali
 7.4.003 - PE1 – “*mundo*” / tá ali / exatamente / o que é que achas que é?
 7.4.004 - PC – em que língua+
 7.4.005 - PE1 – em que língua está?
 7.4.006 - Ismael – inglês
 7.4.007 - PE1 – achas que é em inglês+?
 7.4.008 - Mafalda – não / é / ahm / cigano
 7.4.009 - PE1 – achas que é em cigano?
 7.4.010 - Pedro – não / português
 7.4.011 - PE – na vossa língua não está escrito ali ainda
 7.4.012 - Sofia – espanhol
 7.4.013 - PE1 – achas que é em espanhol / mais alguém tem outra opinião?
 7.4.014 - Ismael – espanhol
 7.4.015 - Mafalda – espanhol
 7.4.016 - Pedro – “*school*”
 7.4.017 - PE1 – calma Pedro / estamos a falar da palavra “*mundo*” agora / achas que “*mundo*” está em que língua?
 7.4.018 - Pedro – português
 7.4.019 - PE1 – em português / já lá está+ / mas temos outra vez aqui a palavra “*mundo*” / [...]
 em que língua é que achas que é?
 7.4.020 - Pedro – é igual
 7.4.021 - PE1 – qual é a outra língua que achas Pedro?

- 7.4.022 - Pedro - espanhol
[...]
- 7.4.023 - PE - tá?
- 7.4.024 - Pedro - “*school*” / ali <a apontar para a tabela no quadro interativo> / “*school*”
professora
- 7.4.025 - PE1 - e agora?
- 7.4.026 - Pedro - é em inglês “*school*”
[...]
- 7.4.027 - Tatiana - pois é
- 7.4.028 - PE1 - tá em inglês / mas o que é que quer dizer?
- 7.4.029 - Pedro - escola
- 7.4.030 - Sofia - escola
[...]
- 7.4.031 - PE - “*libro*” / acham que é...
- 7.4.032 - Mafalda - eu+ <levanta-se e põe o dedo no ar>
- 7.4.033 - Ismael - “*libro*”
- 7.4.034 - Mafalda - é em espanhol+
- 7.4.035 - Ismael - espanhol+
- 7.4.036 - Mafalda - é em espanhol+
- 7.4.037 - PE1 - senta-te Mafalda+
- 7.4.038 - Mafalda - eu / eu
[...]
- 7.4.039 - PE1 - e agora / [...] “*purssor*”
- 7.4.040 - Mafalda - é espanhol
- 7.4.041 - Ismael - espanhol
- 7.4.042 - PE1 - acham que é “professor” em espanhol?
- 7.4.043 - Pedro - não+ / crioulo
- 7.4.044 - Sofia - crioulo
[...]
- 7.4.045 - PE - qual é a palavra que temos ali? // “*teacher*”
- 7.4.046 - Ismael - “*teacher*”? / é professor+
- 7.4.047 - Sofia - inglês
- 7.4.048 - Lara - inglês+ / inglês+
- 7.4.049 - PE - quer dizer o quê?
- 7.4.050 - Sofia - professor
[...]
- 7.4.051 - PE - temos aqui a palavra “*world*”
- 7.4.052 - Sofia - cigano+
- 7.4.053 - Patrocínio - não+ / inglês
- 7.4.054 - Núria - inglês
- 7.4.055 - PE - inglês <acena afirmativamente> / e que palavra é em inglês?
- 7.4.056 - Ismael - criança
- 7.4.057 - PE - <acena com o dedo que não>
- 7.4.058 - Ismael - lápis
- 7.4.059 - PE - “*world*”...
7.4.060 - Patrocínio - *escuela*
- 7.4.061 - Mafalda - lápis+
- 7.4.062 - Patrocínio - mundo+
[...]
- 7.4.063 - PE - e agora aqui... <aponta para a tabela no quadro interativo>
- 7.4.064 - Sofia - “*meninu*”
- 7.4.065 - Lara - “*meninu*”
- 7.4.066 - A - espanhol+

- 7.4.067 - Leandro – espanhol
7.4.068 - Lara - criança+
7.4.069 - PE – criança em que língua?
7.4.070 - Leandro – espanhol
7.4.071 - Ismael – espanhol
7.4.072 - A – crioulo
7.4.073 - Pedro – crioulo+
7.4.074 - Lara – crioulo+
[...]
7.4.075 - PE – e agora aqui a falava “*caneta*” / acham que é o que em que língua?
7.4.076 - Mafalda – o livro / o lápis... / o lápis
7.4.077 - PE – é lápis / em que língua?
7.4.078 - Lara – crioulo
7.4.079 - Leandro – crioulo
7.4.080 - Sofia – crioulo
7.4.081 - PE – boa Sofia / anda
[...]
7.4.082 - PE1 – a seguir temos “*mundu*”
7.4.083 - Pedro – crioulo
7.4.084 - A - crioulo
7.4.085 - Lara – crioulo / mundo em crioulo
7.4.086 - PE1 – crioulo / muito bem
[...]
7.4.087 - PE1 – a seguir / “*profesor*”
7.4.088 - PE – só com um s
7.4.089 - Lara – português
7.4.090 - Pedro – não+
7.4.091 - PE1 – achas que é em português? / português já não está lá?
7.4.092 - Leandro – espanhol
7.4.093 - Pedro – crioulo
7.4.094 - Patrocínio – crioulo
7.4.095 - PE1 – em crioulo? / em crioulo já está lá
7.4.096 - Patrocínio – espanhol+
7.4.097 - PE – em espanhol / muito bem / anda cá Patrocínio
[...]
7.4.098 - PE1 – “*child*” / a seguir temos aqui escrito “*child*”
7.4.099 - Tatiana – inglês
7.4.100 - Leandro – inglês
7.4.101 - A – inglês
7.4.102 - PE – inglês+ / é o quê em inglês?
7.4.103 - A – criança+
7.4.104 - Mafalda – a criança+
7.4.105 - PE1 – muito bem...
[...]
7.4.106 - PE – próxima palavras / “*ninõ*”
7.4.107 - Núria – livro
7.4.108 - Lara – cigano
7.4.109 - Patrocínio – inglês
7.4.110 - Ismael – é espanhol
7.4.111 - Lara – é criança
7.4.112 - PE – é criança em que língua?
7.4.113 - A <SML> - espanhol+
[...]

7.4.114 - PE – a palavra que está ali é “*book*”

7.4.115 - Mafalda – é livro+

7.4.116 - PE – livro em que língua?

7.4.117 - A <SML> - inglês

7.4.118 - PE – boa

[...]

8ª Sessão – “Escola, um valor sem igual”

Episódio 1 – Diálogo sobre o que foi realizado nos projetos

[...]

8.1.001 - PE – nessa história havia uma pergunta que era / o que é um direito? / certo?

8.1.002 - Pedro – e nós escrevemos+

8.1.003 - PE - < acena afirmativamente> e vocês estiveram a aprender o que era um direito / Ismael <a apontar para o Ismael> / diz-me um direito qualquer

8.1.004 - Ismael – tenho direito a ir à escola

8.1.005 - PE – boa / Sofia? / outro

8.1.006 - Sofia - <SIL>

8.1.007 - PE – vão pensando / Leandro / diz-me um direito

8.1.008 - Leandro – direito a ter amigos

8.1.009 - PE – tenho direito a ter amigos / mais / Núria?

8.1.010 - Núria – tenho direito a aprender

8.1.011 - PE – tenho direito a aprender / <aponta para a Tatiana>

8.1.012 - Mafalda – e eu?

8.1.013 - Tatiana – não responder mal

8.1.014 - PE – isso é ter o dever de não responder mal / tenho o direito de ser bem tratado

8.1.015 - Mafalda – e eu?

8.1.016 - PE – diz / mais um direito

8.1.017 - Mafalda - <risos> tenho o direito de aprender / ahm / tenho o direito a trabalhar e a ler

8.1.018 - PE – não é o direito... / sim / têm o direito a ter um trabalho / sim / mais?

8.1.019 - Pedro – tenho direito a matar pessoas com uma pistola

8.1.020 - Patrocínio – tenho o direito / de tratar bem as pessoas

8.1.021 - PE – pronto / já temos aqui alguns exemplos de alguns direitos

8.1.022 - Lara – direito de ter comida

[...]

8.1.023 - PE – depois estiveram a escrever os direitos noutras línguas / que línguas é que foi?

8.1.024 - Mafalda – cigano+ / em espanhol+

8.1.025 - Lara – em inglês+ / português

8.1.026 - Patrocínio – primeiro inglês / depois espanhol

8.1.027 - PE – boa

8.1.028 - Lara – Guiné-Bissau

8.1.029 - Patrocínio – Guiné-Bissau / depois <IND>

8.1.030 - PE - crioulo

8.1.031 - Lara - Guiné-Bissau / Guiné-Bissau / Guiné-Bissau

8.1.032 - PE – e depois? / dialeto cigano

[...]

8.1.033 - PE – quem é que sabe dizer por que é que ela ganhou aquele prémio? / o que é que ela fez de muito importante?

- 8.1.034** - Ismael – fez uma escola...
- 8.1.035** - PE1 – fez uma escola?
- 8.1.036** - Pedro – não / defendeu / não defendeu... / ahm <colocou a mão na cabeça em sinal de esquecimento>
- 8.1.037** - Lara - defendeu os meninos
- 8.1.038** - PE – Pedro? <pedindo à Lara para esperar com a mão>
- 8.1.039** - Lara - defendeu os meninos

Episódio 2 – Escolha das palavras mais importantes dos projetos

- 8.2.001** - PE – para vocês quais foram as palavras mais importantes / e que vos ficou mais na vossa cabeça?
- 8.2.002** - Tatiana – os direitos
- 8.2.003** - Lara – direitos+ / os direitos
- 8.2.004** - Ismael – os direitos
- [...]
- 8.2.005** - PE – mais palavras que acharam muito importantes? [...] / Tatiana
- 8.2.006** - Tatiana – ajudar as crianças
- 8.2.007** - PE – isso não é só uma palavra / queres escrever “ajudar”? / “ajudar”?
- 8.2.008** - Tatiana – ajudar...
- 8.2.009** - Pedro – ajudar as crianças e os adultos
- 8.2.010** - PE – isso não é uma palavra
- 8.2.011** - PE1 – isso foi aquela frase que vimos como regra de cidadania / não foi? / que os adultos devem ajudar os adultos e as crianças...
- 8.2.012** - Sofia – sim
- 8.2.013** - PE1 – mas agora quero uma palavra só... [...] / diz Mafalda
- 8.2.014** - Mafalda – algumas crianças tinham o cabelo curto e outras comprido
- 8.2.015** - PE – e isso quer dizer o quê? / que palavra é que nós podemos dizer que quer dizer isso?
- 8.2.016** - PE1 – eles eram iguais?
- 8.2.017** - Mafalda – não+ / diferentes
- 8.2.018** - PE – então eram o quê?
- 8.2.019** - Pedro – diferentes+
- [...]
- 8.2.020** - PE – mais palavras que acharam importantes?
- 8.2.021** - Pedro – iguais+
- 8.2.022** - PE – iguais+ / boa Pedro
- [...]
- 8.2.023** - Ismael – aprender / oh professora / aprender
- [...]
- 8.2.024** - Leandro – amigos+
- [...]
- 8.2.025** - Tatiana – estudar
- [...]
- 8.2.026** - Ismael- cidadão
- [...]
- 8.2.027** - Patrocínio – etnia
- [...]

Anexo 15 - Ficha de avaliação – Contribuições do projeto

“Na escola, eu e tu temos direito a ser diferentes”

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvido um projeto de intervenção intitulado “Na escola, eu e tu temos direito a ser diferentes” numa turma de 3.º e 4.º anos no Centro Escolar de Vale de Ílhavo. Este projeto tinha como objetivo principal perceber de que forma se poderia educar os alunos para os direitos, através de uma abordagem à diversidade linguística e cultural.

Assim, pretende-se conhecer a opinião da professora cooperante, em relação aos contributos e aos resultados do projeto.

Inquirido: Professora Cooperante

Questões

1. Qual a sua avaliação global sobre o projeto desenvolvido?

Resposta: *Avalio muito positivamente.*

2. Tendo em conta o projeto implementado, quais foram as aprendizagens mais relevantes realizadas pelos alunos?

Resposta: *O reconhecimento das diferenças raciais e culturais e a aceitação do outro respeitando a sua individualidade e os seus direitos.*

3. Na sua opinião, como considera que os alunos encararam o projeto?

Resposta: *De forma entusiasmada e participativa.*

4. Quais foram os aspetos mais negativos do projeto? Porquê?

Resposta: *O pouco tempo para a sua implementação.*

5. O que acha que poderia ter sido feito de forma diferente?

Resposta: *Poderia ter-se concluído com uma “troca” cultural entre a comunidade cigana e a comunidade local.*

6. Atendendo ao grande objetivo deste projeto – educar os alunos para os direitos, através de uma abordagem à diversidade linguística e cultural – acha que este foi atingido? Justifique a sua resposta.

Resposta: *Sim. Tendo em conta a apresentação que fizeram aos pais e a sua participação expressiva, acredito que as aprendizagens foram conseguidas. Claro que esta temática tem de ser continuamente trabalhada para que os comportamentos de exclusão sejam cada vez menores.*

Obrigada pela sua colaboração