



Sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1.º CEB¹: Estratégias de inserção curricular

Awareness of linguistic and cultural diversity in primary school: strategies of curricular insertion

Andreia Filipa Soares
Universidade de Aveiro
filipasoares@ua.pt

Filomena Martins
CIDTFF, Departamento de Educação e Psicologia
Universidade de Aveiro
fmartins@ua.pt

Resumo:

O presente artigo apresenta um estudo com características de investigação-ação, desenvolvido em contexto de estágio pedagógico e implementado numa turma do 3º ano de escolaridade (ensino básico). O estudo foca-se na sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC), pretendendo desenvolver aprendizagens curricularmente previstas e competências transversais nos alunos, capacitando-os para viverem num mundo globalizado. Visa-se compreender modos de inserção das línguas das crianças nas práticas educativas, experimentando estratégias e recursos e refletindo sobre o seu contributo no desenvolvimento de diferentes competências nas crianças e na professora em formação inicial.

O projeto supramencionado foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico de forma a apoiar o desenvolvimento profissional e pessoal da professora em formação, ampliando o seu conhecimento sobre a SDLC. Acreditando que a SDLC se mostra como um dos modos possíveis para enfrentar o desafio que a globalização representa para as escolas, este projeto teve como principais finalidades: i) desenvolver conhecimentos, atitudes, valores e capacidades dos alunos de forma a que sejam pessoas bem sucedidas numa sociedade que se apresenta cada vez mais globalizada e plurilingue; ii) compreender as vantagens da inserção curricular da SDLC em contexto de ensino-aprendizagem e de formação; iii) Desenvolver um projeto de SDLC com recurso a um Kamishibai Plurilingue² (KP). Os dados foram recolhidos através de notas de campo, de fotografias tiradas às crianças durante as intervenções, de uma biografia linguística preenchida no início do projeto e das entrevistas em *focus group* efetuadas no final do mesmo.

¹ 1.º Ciclo do Ensino Básico

² Com origem no Japão, o Kamishibai (“teatro de papel” é um instrumento de teatro itinerante, constituído por pranchas que se deslocam para narrar uma história. O Kamishibai Plurilingue conta uma história plurilingue, tendo como finalidade sensibilizar as crianças para a diversidade linguística.



Os resultados desta investigação sugerem que os alunos desenvolveram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, tendo registado uma maior curiosidade face às línguas, após contactarem com a diversidade e pluralidade linguística circundante. Os resultados evidenciam que o projeto permitiu também que preconizassem atitudes de respeito e de valorização face ao Outro, apreciando a diversidade de repertórios linguísticos e de culturas, estando mais despertos para modos de comunicação global. Por sua vez, a professora em formação inicial desenvolveu conhecimentos sobre a abordagem SDLC, atividades e recursos, assim como a capacidade de refletir sobre o projeto desenvolvido e as suas repercussões nos alunos e em si própria, apesar da dificuldade de operacionalização de diferentes estratégias inicialmente previstas devido às restrições temporais e curriculares.

Palavras-chave: Sensibilização à diversidade linguística e cultural; Educação plurilingue e intercultural; Aprendizagens curriculares; Kamishibai plurilingue.

Abstract:

This article presents a study with action-research characteristics, developed in the context of a pedagogical internship and implemented in a class of the 3rd year of schooling. The study focuses on raising awareness of linguistic and cultural diversity (SDLC) aiming to develop curricularly planned learning and transversal skills in students, enabling them to live in a globalized world. It aims to understand ways of inserting children's languages in educational practices, experimenting with strategies and resources and reflecting on their contribution to the development of different skills in children and in the teacher in initial training.

The aforementioned project was developed within the scope of the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Teaching of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education in order to support the professional and personal development of the teacher in training expanding your knowledge about SDLC. Believing that SDLC proves to be one of the possible ways to face the challenge that globalization represents for schools, this project had as its main purposes: i) to develop students' knowledge, attitudes, values and capacities so that they are good people succeeded in a society that is increasingly globalized and plurilingual; ii) understand the advantages of the SDLC curriculum insertion in the context of teaching-learning and training; iii) Develop an SDLC project using a Multilingual Kamishibai. Data were collected through field notes, photographs, linguistic biography completed at the beginning of the project and focus group interviews conducted at the end of the project. The results of this investigation suggest that students developed knowledge, skills, attitudes and values, having registered a greater curiosity towards languages, after contacting the surrounding linguistic diversity and plurality. This also allowed them to advocate attitudes of respect and appreciation towards the Other, appreciating the diversity of linguistic and cultural repertoires, being more awake to modes of global communication. In turn, the teacher in initial training developed knowledge about the SDLC approach, activities and resources, as well as the ability to reflect on the project developed and its repercussions on students and on herself, despite the difficulty of operationalizing different strategies initially due to time and curriculum restrictions.

Keywords: Awareness of cultural and diversity; Multilingual and intercultural education; Curricular learning; Multilingual Kamishibai.

Resumen:

Este artículo presenta un estudio con características de investigación-acción, desarrollado en el contexto de una pasantía pedagógica e implementado en una clase del tercer año de



escolaridade. El estudio se enfoca en crear conciencia sobre la diversidad lingüística y cultural (SDLC) con el objetivo de desarrollar el aprendizaje planificado curricularmente y las habilidades transversales en los estudiantes, permitiéndoles vivir en un mundo globalizado. Su objetivo es comprender formas de insertar los idiomas de los niños en las prácticas educativas, experimentar con estrategias y recursos y reflexionar sobre su contribución al desarrollo de diferentes habilidades en los niños y en el maestro en la capacitación inicial.

El proyecto antes mencionado se desarrolló dentro del ámbito del Máster en Enseñanza del 1.º Ciclo de Educación Básica y Enseñanza del Portugués e Historia y Geografía de Portugal en el 2.º Ciclo de Educación Básica con el fin de apoyar el desarrollo profesional y personal del profesor en formación, expandiendo su conocimiento sobre SDLC. Creyendo que SDLC demuestra ser una de las formas posibles de enfrentar el desafío que representa la globalización para las escuelas, este proyecto tuvo como objetivos principales: i) desarrollar el conocimiento, las actitudes, los valores y las capacidades de los estudiantes para que sean buenas personas triunfó en una sociedad cada vez más globalizada y plurilingüe; ii) comprender las ventajas de la inserción curricular SDLC en el contexto de la enseñanza-aprendizaje y la formación; iii) Desarrollar un proyecto SDLC utilizando un Kamishibai multilingüe. Los datos fueron recolectados a través de notas de campo, fotografías, biografía lingüística completada al comienzo del proyecto y entrevistas de grupos focales realizadas al final del proyecto.

Los resultados de esta investigación sugieren que los estudiantes desarrollaron conocimientos, habilidades, actitudes y valores, habiendo registrado una mayor curiosidad hacia los idiomas, después de contactar con la diversidad y pluralidad lingüística circundante. Esto también les permitió abogar por actitudes de respeto y aprecio hacia el Otro, apreciando la diversidad de repertorios lingüísticos y culturales, estando más despiertos a los modos de comunicación global. A su vez, la maestra en la capacitación inicial desarrolló conocimiento sobre el enfoque, las actividades y los recursos de SDLC, así como la capacidad de reflexionar sobre el proyecto desarrollado y sus repercusiones en los estudiantes y en sí misma, a pesar de la dificultad de poner en práctica inicialmente diferentes estrategias, debido a restricciones de tiempo y currículum.

Palabras clave: sensibilización a la diversidad lingüística y cultural; Educación multilingüe e intercultural; Aprendizaje curricular; Kamishibai multilingüe.

Introdução

A evolução das tecnologias e meios de transporte tornou-nos mais próximos uns dos outros. O que antigamente parecia distante e quase inalcançável tornou-se tangível havendo uma maior proximidade entre línguas, povos e culturas diferentes da nossa. Desta forma, a sociedade da qual fazemos parte é cada vez mais plural e diversa, tanto linguística como culturalmente, o que atribui à escola a responsabilidade de suscitar nos seus alunos e professores atitudes não de simples tolerância mas sim de apreço e de valorização por essa diversidade “tirando proveito” desta oportunidade educativa, fomentando nas crianças atitudes de respeito e aceitação do Outro³, o que torna a educação e a formação de professores no contexto atual um desafio cada vez maior.

³ No presente artigo surgirá com alguma frequência o conceito de “Outro”. Este conceito que aqui se aborda pretende fazer referência a alguém que é diferente da pessoa ou coisa especificada, tendo em conta que partilha um conjunto de saberes, valores e representações diferentes. Assim, o nome “Outro” apresenta-se no sentido filosófico permitindo a distinção entre o que é familiar e o que é estranho (Levinas, 1999; Lourenço, 2014).



Face a esta responsabilização advinda das características das sociedades em que nos inserimos, os sistemas educativos e também as instituições de formação de professores precisam de se reestruturar de forma a integrar as línguas e culturas nas escolas, respeitando-as e valorizando-as (Banks, 2004). Todavia, o que acaba por acontecer maioritariamente é, sim, o apagamento de línguas e culturas que divergem da língua de escolarização. Tal conjuntura instaura e reforça uma postura educativa desafiante para os professores e todos os profissionais da educação, exigindo uma nova visão sobre a gestão do currículo com vista à formação de cidadãos globalmente competentes. Importa, assim, construir um percurso que encaminhe os alunos, desde cedo, para o desenvolvimento de uma competência plurilingue, tendo esta níveis diferentes, relativamente a diferentes línguas, adquiridas, por vezes, em contactos informais (Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2003). Assim, a competência plurilingue pode ser entendida como uma combinação de conhecimentos, aptidões, atitudes e comportamentos que permitem a um sujeito (aluno ou professor) que reconheça, interprete, entenda e aceite outras formas de viver, de pensar e de se expressar, ainda que não sejam coincidentes com as do seu universo de referência.

Partindo do pressuposto que “falar a língua do outro é já aceitar o outro com as suas diferenças, as suas características e compreender os seus valores” (Sá, 2012, p.69), a sensibilização à diversidade linguística (SDL) e o ensino/aprendizagem de novas línguas representam uma nova literacia que advém da (con)vivência em sociedades cada vez mais plurais (Candelier *et al.*, 2004), pois permite que este contacto com outras línguas e culturas seja uma nova forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade. Esta literacia é, ainda, capaz de suprir a necessidade de entendimento e conhecimento, por parte dos professores e respetivos alunos, da complexidade da sociedade atual e influência que representa no seu quotidiano e vida futura.

Tendo em consideração as premissas anteriormente referidas, concebeu-se um projeto que surgiu no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico frequentado pela primeira autora deste artigo, no ano letivo 2018/2019, com vista a integrar curricularmente a SDLC, com recurso a diferentes estratégias conducentes à construção colaborativa de um Kamishibai Plurilingue.

O Kamishibai (“teatro de papel”) funciona como um teatro itinerante, inicialmente utilizado pelos monges budistas para contar histórias na rua, a crianças e adultos não alfabetizados, de forma a transmitir uma mensagem, geralmente, com uma moral associada. O kamishibai é composto por diversas pranchas ilustradas na frente e escritas no verso de modo a que o contador tenha acesso unicamente aos trechos de texto existentes atrás desta. Baseado no Kamishibai tradicional, o Kamishibai Plurilingue (KP) tem como objetivo a SDLC incorporando diversas línguas ou variantes de línguas – no mínimo quatro – integradas na narrativa.

Neste artigo não se descreve apenas o projeto desenvolvido, mas também a reflexão decorrente do desenvolvimento desse projeto, tendo em consideração um olhar “de cima” e “de dentro”. Este é um olhar de uma professora em formação inicial – investigadora das suas práticas (Alarcão, 2001), que pretende avaliar e retirar conhecimento significativo para a sua formação



peçoal e profissional, procurando compreender o contributo que as estratégias utilizadas tiveram na formação dos alunos e na sua própria formação, uma vez que este projeto permitiu desenvolver o currículo tratando os conteúdos previstos na planificação do Agrupamento e possibilitando aos alunos um outro tipo de trabalho. Considerando também a professora em formação, foi possível a compreensão e perceção da SDLC como abordagem, permitindo o seu desenvolvimento profissional e pessoal aquando da conceção, desenvolvimento, implementação e avaliação do seu próprio projeto.

Neste artigo organizamos a apresentação num sentido de progressão, dividindo-o em três fases distintas. Começamos com a fundamentação teórica relativamente à SDLC e possíveis recursos didáticos a utilizar, abordando também os pilares que consideramos que sustentam o currículo para a formação do cidadão do século XXI e que enquadram o projeto descrito no momento seguinte. Posteriormente, apresentamos a metodologia que nos permitiu recolher os dados que são analisados em articulação com o quadro teórico na fase seguinte e, por fim, as conclusões que esse mesmo processo permitiu retirar.

Contextualização teórica

Abordagens plurais: sensibilização à diversidade linguística rumo à educação plurilingue

As abordagens plurais caracterizam-se, fundamentalmente, por trabalharem várias línguas e culturas em simultâneo, surgindo em oposição às abordagens singulares que, como o próprio nome indica, incidem unicamente sobre uma língua e cultura de forma isolada e compartimentada (Candelier et al., 2007). Podem diferenciar-se quatro tipos de abordagens plurais (intercompreensão, didática integrada de línguas, sensibilização à diversidade linguística e abordagem intercultural), que permitem a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais para a formação de cidadãos que vivem presentemente numa sociedade global cada vez mais heterogénea e plural, quer linguística como culturalmente. Esta diversidade tem reflexos em termos de ensino / aprendizagem, pois as abordagens plurais apresentam-se como um dos “métodos” mais significativos para uma formação integral e holística da criança nos seus primeiros anos escolares e que se ambiciona que tenha impacto na sua vida futura, pela forma como se perspetiva a relação com os outros. Tendo em consideração que vivemos numa era global e de interdependência e cada vez mais temos maior contacto com outras línguas e culturas, torna-se fundamental educar e sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural que existe no mundo e se reflete muitas vezes na sala de aula através da presença de alunos com nacionalidades diferentes (ou que têm familiares com nacionalidades diferentes o que permite esse contacto e conhecimento), apresentando-se como relevante o facto de dominarem com algum grau de proficiência algumas línguas e estarem despertos para uma outra pluralidade linguística, para comunicar globalmente. Este contacto com a diversidade pode ser efetuado através das abordagens plurais e inclusivas, como é o caso da sensibilização à diversidade linguística e cultural.



Considerando a SDLC como uma etapa preponderante na construção da competência plurilingue, é fulcral que as crianças sejam educadas “à la valorisation de la diversité linguistique et de l’expérience de situations de communication interculturelle, dans une attitude et un effort de compréhension de l’autre, qui s’établit lorsque les locuteurs acceptent le statut égalitaire des langues en présence” (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, & Melo, 2009, p.10). É, também, necessário compreender que para se ser plurilingue não basta a existência de uma determinada capacidade e competência para se expressar em várias línguas (Beacco & Byram, 2007, p.10). A competência plurilingue deve ser percebida numa dualidade conceptual, uma vez que é a aptidão para comunicar e interagir culturalmente usando diferentes línguas com diferentes graus de proficiência (de forma desigual), tendo um duplo sentido na medida em que constitui uma conceção do falante como essencialmente plural constituindo também um valor, em que a abertura linguística é um elemento essencial à educação (Beacco & Byram, 2007). Assim, integrando o plurilinguismo como um valor, devem ter-se em conta fatores como o respeito e a compreensão, não esquecendo a valorização da identidade linguística e cultural individual e do Outro. Desta forma, a educação para o plurilinguismo não pressupõe como maior propósito que o indivíduo domine várias línguas usando todas com igual competência, ou como um locutor nativo. Esta educação tem, sim, como objetivo que o sujeito desenvolva a competência de comunicar em diversas línguas, estabelecendo ligações entre os saberes linguísticos e culturais, tendo em mente o contexto em que se encontra (Lourenço, 2014).

Os pilares de um currículo para a formação do cidadão do século XXI

A sociedade, como já referido anteriormente, encontra-se em constante evolução, seja ao nível do conhecimento científico, seja ao nível das tecnologias que se desenvolvem a um ritmo alucinante, de tal forma que somos todos os dias “bombardeados” com informação à escala planetária de um modo que desconhecíamos até há uns anos. Assim, com o acesso a toda a informação e a facilidade de viajar, no cerne do debate atual encontram-se aspetos que concentram em si uma determinada dualidade que nos faz refletir. Exemplos desses aspetos são a segurança / insegurança, sustentabilidade / insustentabilidade, aceitação / não aceitação da diferença cultural, entre outros. É essencial refletir acerca da educação das crianças, pois só assim estamos a refletir sobre o futuro da sociedade. Desta feita, importa descobrir de que forma podem os sistemas educativos facilitar e favorecer o desenvolvimento não só de valores como também de competências de forma a que os alunos fiquem aptos a perceber e a responder aos desafios constantemente impostos pelo século XXI à escala global, fazendo face à evolução constante.

Consagrada como objetivo mundial da UNESCO, a educação para todos obriga também à reflexão relativamente a diversos fatores que é necessário ter em consideração quando se pensa nas características fundamentais para a formação do cidadão do século XXI, como por exemplo a necessidade de ter em conta a diversidade, seja ela em que forma for. Consideramos necessário definir alguns pilares de um currículo para a formação do cidadão do século XXI, que apresentaremos mais à frente. Importa primeiramente salientar que, ao referir esses pilares, não é nossa ambição defender um currículo uniformizador, mas sim um currículo que tenha como



base a formação de pessoas críticas, responsáveis e autónomas, bem como cidadãos ativos e solidários envolvidos na vida em sociedade, - ainda que esta seja extremamente dinâmica com os avanços científicos e tecnológicos, mas também com epidemias à escala global que se têm registado -, com vista à efetivação de uma educação para um mundo melhor. Para que tal aconteça é essencial que o docente, juntamente com o aluno e com outros membros da comunidade educativa, entenda o quão importante é o seu papel na vida do aluno e que trabalhe em equipa com os outros docentes procurando proporcionar desafios às crianças, através de projetos interdisciplinares que as preparem para o século dinâmico e imprevisível em que vivem estimulando a curiosidade face às línguas e diferentes realidades culturais, uma vez que “havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos”, tal como se pode ler no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2017, p.5). Neste sentido, a educação em geral e a escola em particular devem assumir um caráter inclusivo e multifacetado, guiado por um conjunto de valores socialmente aceites e considerados bons.

Desta feita, o currículo para a formação do cidadão do século XXI poderá ser sustentado por alguns pilares, como é o caso da capacidade de adaptação, tendo em consideração as mudanças constantes, as evoluções e novas tecnologias que têm surgido, ou seja, o aluno deve ser capaz de se adaptar a novos desafios mobilizando os conhecimentos, competências, atitudes e valores adquiridos até ao momento. É necessário, também, que seja um currículo inclusivo e que promova a inclusão, tendo em conta que, como referido anteriormente, a escolaridade obrigatória é para todos e como tal precisa de se reger pela justiça e equidade. Assim, tendo em consideração a diversidade existente na escola, é essencial que o currículo promova o acesso de todos os alunos e a sua participação de forma equitativa. Como referido, é importante que exista flexibilidade no currículo e que esta represente uma realidade em todos os contextos educativos, tal como se preconiza em legislação recente (cf. DL 54/2018 e DL 55/2018). É, ainda, necessário que o currículo seja “democrático”, no sentido de ser um currículo benévolo e atento que tem em conta os alunos e as suas preocupações, passando-lhes não só conteúdos escolares e saberes científicos, mas também princípios e valores de forma a torná-los jovens preocupados como o Outro em detrimento do “eu”, permitindo o augúrio de uma sociedade mais equilibrada e justa (Lourenço, 2014). Por fim, deve exigir-se que este currículo transmita sapiência e conhecimentos aos alunos, uma vez que um cidadão só poderá participar na sua totalidade na vida em sociedade se tiver uma base de conhecimento sólida, que lhe permita opinar e tomar decisões com conhecimento, em consciência e com segurança. Assim, na linha de pensamento de Carneiro (2007), a escola do século XXI tem de possibilitar e fomentar nos alunos a necessidade de aprender a viver em sociedade fazendo com que se permitam a viver a cidadania, aprender a cultura e a condição humana, bem como aprender a transformar a informação que se adquire através das leituras, do que se ouve e do que é observado em conhecimento com o objetivo de construir sabedoria. Só assim a escola será capaz de responder aos desafios educativos do século XXI, estando apta para sensibilizar e educar os alunos para a (con)vivência na cultura global promovendo o desenvolvimento de uma cidadania ativa na era planetária (Marques & Martins, 2012).



Metodologia

Uma abordagem qualitativa: a investigação-ação como orientação

Importa salientar o que define todo o procedimento metodológico que nos leva à investigação-ação: a reflexão antes, durante e após a ação procurando sempre melhorar a ação seguinte, o que permite a “resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho *et al*, 2009, p.360). Esta assunção metodológica define o processo que experienciamos, uma vez que todas as atividades e estratégias foram pensadas e enquadradas antes de serem colocadas em prática; durante a prática, o que tinha sido pensado teve muitas vezes de sofrer alterações para se adaptar à turma e às suas dificuldades, fruto da reflexão no decorrer da ação; imediatamente após a prática, fruto de um momento de reflexão, era equacionado que objetivos tínhamos alcançado, que aprendizagens tinham feito os alunos (e de que modo) procurando perceber o que poderíamos melhorar e, ainda, um momento em que, mais tarde, com algum distanciamento da ação refletíamos sobre os aspetos que deveríamos manter e os que deveríamos mudar nas nossas intervenções futuras através da leitura das notas de campo, da visualização das fotografias tiradas durante o decorrer das atividades e da correção de fichas de trabalho, com o objetivo de melhorar as práticas seguintes, indo sempre ao encontro das necessidades demonstradas pelos alunos, quer seja através de comportamentos, expressões faciais ou comentários.

O projeto foi concebido, planificado e desenvolvido numa lógica de intervenção-investigação, para que pudesse depois ser avaliado pela investigadora – futura professora - com um olhar distanciado e global. Esta avaliação apresenta-se como necessária na tentativa de compreensão do que ocorreu, por forma a teorizar a própria ação e a tirar algumas conclusões, chegando a resultados teórico práticos sobre este tipo de intervenção. Assim, este estudo é descritivo e qualitativo tendo em consideração que a realidade educativa se apresenta como complexa devido à singularidade de cada contexto educativo.

Projeto pedagógico didático

O projeto foi desenvolvido numa escola do centro de Aveiro, cujos alunos se encontravam num nível socioeconómico médio-alto. A turma, em particular, era do 3.º ano de escolaridade do ensino básico composta por 21 alunos (11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino) um dos quais proveniente da Índia, tendo o português como língua segunda. Ambos os pais falam a mesma língua (hindi) privilegiando-a como língua falada dentro casa e tendo o inglês como língua de comunicação no espaço público, enquanto frequentam aulas de português. Dentro do grupo de crianças integrante da turma havia, ainda, um menino cujos pais eram venezuelanos dialogando entre eles em espanhol e utilizando o português para falar com o filho. De registar, ainda, seis alunos que contactavam frequentemente com a língua francesa fruto de familiares que se encontram emigrados e toda a turma tinha duas vezes por semana aulas de inglês curricular. Como estratégia de



SDLC escolhemos o KP, na medida em que poderia constituir um suporte à construção do projeto, integrando diversas outras atividades de SDLC e de desenvolvimento curricular das várias áreas. Assim, antes de iniciar a construção do KP, foram desenvolvidas diversas atividades em diferentes sessões cujas finalidades educativas, enquadradoras de objetivos pedagógico-didáticos, são: 1) Despertar as crianças para um mundo cada vez mais heterogêneo, plurilingue e multicultural; 2) Consciencializar para a importância da aceitação do Outro; 3) Promover o desenvolvimento de atitudes positivas e de valorização face à diversidade linguística e cultural.

1.ª Sessão – “Flor das Línguas” - A primeira sessão do projeto teve a duração de 90 minutos, durante uma aula de Português. Após uma breve introdução sobre o que seria feito na aula, apresentando o conceito de biografia linguística, foi distribuída uma flor (“Flor das línguas”), cujas pétalas tinham algumas questões: “Que línguas falas?”; “Que línguas gostarias de falar?”; “Que línguas já ouviste e onde?”; “Que línguas falam os teus pais?”; “A língua que falas em casa é igual à que falas na escola?”. Pedimos às crianças que escrevessem as respostas às questões nas diferentes pétalas, de modo perceptível.

2.ª Sessão – “O que vai contar o nosso Kamishibai Plurilingue?” - Esta sessão teve a duração total de 180 minutos (90 minutos de Português e 90 minutos de Estudo do Meio). A sessão começou com a ligação entre a “Flor das Línguas” – realizada na aula anterior – e a diversidade linguística, o que levou a um pequeno debate de ideias, no qual procurámos chegar à razão pela qual é importante contactarmos com outras línguas e de que forma o poderíamos fazer. Desta forma, foi explicitado o conceito de Kamishibai com o apoio de um vídeo⁴ e, ainda que de forma simplificada, o conceito de “plurilinguismo”, para que fosse mais simples para os alunos compreenderem a relação entre a biografia linguística que fizeram e o que seria o KP, imaginando de que forma poderíamos criar uma narrativa visual através da utilização das línguas presentes nas biografias linguísticas. Assim, o objetivo da sessão foi planejar, no quadro, a narrativa para o KP: saber qual a história a contar, quais as personagens a inserir, qual seria a personagem principal, o seu nome e a sua nacionalidade, qual seria o papel que essa personagem iria desempenhar no desenrolar da ação, entre outros, tendo em consideração que, segundo Silva (2008), são vários os aspetos a ter em conta na planificação de um texto e que a planificação permite pensar sobre diversos aspetos relevantes.

Ficou desde logo definido entre todos que, com este recurso didático, trabalharíamos todas as áreas curriculares, procurando abranger toda a planificação para o primeiro período, seguindo as suas finalidades espelhadas no projeto educativo; o que foi decidido seguidamente prendeu-se com a personagem principal da narrativa. O primeiro ponto a ser assente foi que a personagem principal teria nacionalidade inglesa. Assim, depois de muitas opções sugeridas e votadas pelos alunos, ficou decidido que se iria chamar Joan (um jogo de palavras com o nome da princesa de Aveiro, princesa Santa Joana); cruzando com o facto de as crianças terem um enorme interesse pelo património edificado de Aveiro e por línguas diferentes, ficou, assim, decidido que a Joan teria de passar pelos diversos monumentos e igrejas da cidade, dando-os a conhecer a quem visse o KP desenvolvido pela turma. Assim, e inserindo também os meios

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=LBeupNw5Oiw>



de transporte na narrativa elaborada (conteúdo programático de Estudo do Meio), acordámos, entre docentes e alunos, que a nossa personagem principal iria percorrer a cidade de Aveiro, utilizando todos os meios de transporte característicos e possíveis de serem utilizados dentro da cidade, passando de monumento em monumento, em busca de um tesouro. Faltava neste momento definir qual seria o tesouro de que Joan, uma turista inglesa em Aveiro, andava à procura e o que serviria de pretexto para que passasse por todos os monumentos que são património edificado desta cidade. Depois de muitas opções sugeridas pelos alunos, a que foi mais votada ditava que Joan andava em busca do Museu da sua homónima: Museu de Santa Joana. Esse museu encerra grande parte da história de Aveiro, o que faz de si um tesouro, o tesouro do conhecimento.

3.ª Sessão – “Uma visita aos monumentos de Aveiro” - Esta 3ª sessão teve a duração de 180 minutos (90 minutos da área curricular de Estudo do Meio e 90 minutos de Português), decorrendo durante o período da manhã. A aula iniciou-se com a uma breve contextualização explicitando que iríamos fazer uma visita de estudo, cujo propósito era passar pelos pontos de interesse na cidade de Aveiro, com o objetivo de ficar a conhecer melhor as suas características. Procurámos ilustrar o que estava programado através da projeção de fotografias dos monumentos que iríamos encontrar (Sé Catedral de Aveiro, Coreto do Parque Infante D. Pedro, Museu de Santa Joana, Escola da Glória, Testa & Amadores, Antiga Sapataria Leitão, “A Barrica”, Antiga Garagem de Aveiro, Casa dos Morgados da Pedricosa e Igreja do Convento de Santo António), procurando a sua localização no *Google Maps*. Depois dessa contextualização foi efetuada a saída de campo, na qual percorremos a cidade pelos trajetos determinados previamente no *Google Maps*, de forma a rentabilizar o tempo, podendo passar por todo o património local edificado definido. Assim, à medida que íamos passando por cada um dos monumentos selecionados para visita, permanecíamos algum tempo para que cada criança anotasse algumas características do monumento em questão. Desta forma os alunos puderam recolher informação acerca dos monumentos que constariam na narrativa a escrever na fase seguinte.

4.ª Sessão – “Da planificação à ação!” - Esta sessão teve a duração de 90 minutos e foi unicamente dedicada à escrita do texto narrativo do KP. Esta foi efetuada em grande grupo e nela foram incluídas sugestões de todos os alunos no que concerne às expressões a utilizar, aos inícios das frases e às falas das personagens, uma vez que o enredo já se encontrava planeado, proveniente da segunda sessão; ou seja, toda a escrita da narrativa do KP careceu da aprovação da turma, fazendo dela um trabalho colaborativo, ainda que tivesse sido orientado.

5.ª Sessão – “Depois de escrever vamos ilustrar.” - Esta foi a última sessão do projeto e teve lugar em dois dias seguidos unicamente pensados para esta atividade. Esta sessão foi precedida de uma breve reflexão em grande grupo, cujo propósito foi compreender qual o papel das ilustrações em determinadas histórias – se contam/descrevem a mesma história ou se contam/descrevem histórias diferentes- exemplificando. Tendo em consideração que o KP é um “teatro de papel” que se apresenta como um instrumento que possibilita a narração de histórias através de várias pranchas ilustradas, concluímos que as ilustrações a desenhar deveriam repetir a narração, contando a mesma história. Assim, dividimos a narrativa em sequências possíveis de ilustrar e,



posteriormente, dividimos também a turma em pares, para que cada par cooperasse desenhando uma prancha capaz de ilustrar o momento da história que se pretendia narrar.

Recursos didáticos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para o cumprimento dos objetivos pedagógico-didáticos a que nos propusemos no projeto (Despertar as crianças para um mundo cada vez mais heterogéneo, plurilingue e multicultural; Consciencializar para a importância da aceitação do Outro; Promover o desenvolvimento de atitudes positivas e de valorização face à diversidade linguística e cultural) foram utilizados diferentes recursos didáticos e estratégias que constituíram também fonte de dados como é o caso:

- da biografia linguística (que nos permitiu perceber qual o repertório linguístico da turma, bem como as línguas acerca das quais os alunos tinham mais curiosidade possibilitando a escolha das línguas a utilizar no KP);
- dos itinerários que tinham de ser traçados recorrendo ao Google maps para algumas visitas de estudo e das fotografias nelas tiradas (que nos possibilitaram fazer, juntamente com a turma, o reconhecimento dos locais onde se iria passar a narrativa permitindo um maior rigor na história);
- dos desenhos feitos pelos alunos (procurando espelhar no papel os monumentos com que se tinham cruzado nas visitas) e das pinturas para decoração desses mesmos desenhos recorrendo a diversos materiais e técnicas;
- dos jogos que eram planeados (para que os alunos obtivessem mais informação e conhecimento relativamente ao património cultural que iria constar na narrativa);
- das sequências didáticas que permitiam que os alunos fossem cada vez mais autónomos e retirassem conhecimento procurando reescrever a narrativa.

Todos os recursos didáticos e estratégias acima mencionados concorreram para a construção colaborativa do KP que, baseado no Kamishibai tradicional (de Las Casas, 2006) e tendo como propósito um trabalho didático fundamentado pelas abordagens plurais despertando as crianças para as línguas, apela à integração da diversidade linguística e cultural, desenvolvendo diversas competências de aprendizagem, nomeadamente, competências de literacia multilingue, de cidadania multicultural, de sensibilidade e expressão cultural; competências de conhecimento do mundo e sociocultural, entre outras. Este recurso visa, ainda, incentivar os diversos atores educativos a criar projetos abertos à diversidade linguística e cultural recorrendo à elaboração de uma sequência de pranchas com imagens e texto que constituirão o KP (Faneca, 2019).

A seguinte montagem com todas as pranchas do KP permite a compreensão de todo o trabalho realizado, ainda que só partes desse mesmo trabalho estejam visíveis, tendo em conta as atividades referidas acima que serviram para auxiliar a conceção do projeto.



Figura 1 - Pranchas do KP desenvolvido pelos alunos

A título de exemplo podemos notar que todas as pranchas contêm um monumento pertencente ao património cultural edificado da cidade de Aveiro, surgindo em algumas pranchas os meios de transporte disponíveis para circular dentro da cidade.-

Foi necessário mobilizar técnicas e instrumentos que nos permitissem recolher dados relevantes para conseguir observar os efeitos advindos das atividades do projeto permitindo-nos ter um maior conhecimento para avaliar os frutos da prática pedagógica. Assim, no decorrer do projeto de intervenção foram recolhidos dados referentes a duas categorias (Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural e Competências de Escrita Compositiva), no entanto, para este artigo, apenas teremos em consideração os elementos alusivos à categoria SDLC. As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados foram: i) observação direta e participante; ii) as notas de campo que nos permitiram registar todos os momentos importantes do dia; iii) os registos fotográficos que nos possibilitaram “congelar” no tempo pequenos momentos; iv) a biografia linguística à qual demos o nome de “Flor das Línguas” e que nos permitiu ter acesso a diversas informações relativas aos alunos e ao contacto de línguas; v) a entrevista em *focus group*, técnica de recolha de dados presencial e em grupo, com base num guião de entrevistas com questões orientadoras (Cf. Anexo1). Note-se que estas entrevistas foram feitas com dois grupos de 4 alunos, escolhidos de forma aleatória, e gravadas em áudio, com o consentimento dos pais. Posteriormente foram transcritas, sem recurso a normas específicas de transcrição.



Apresentação e análise de dados

Tendo em conta que, o estudo seguiu uma metodologia de investigação de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), a técnica de análise de dados pela qual optámos foi a análise de conteúdo, uma vez que esta técnica permite recorrer a descrições agrupando-as de forma sistemática e organizada por categorias de análise. Note-se que é importante ter sempre em atenção que não se pode generalizar os resultados, apesar de estes serem válidos para o contexto em questão. Assim, construímos três subcategorias provenientes de uma leitura dos dados, cada uma com os seus descritores:

- Reconhecimento da diversidade linguística e cultural - (Unidades de registo que mostram que o aluno consegue reconhecer que à sua volta existe pluralidade linguística e identificar línguas trabalhadas no decorrer do projeto.)
- Curiosidade face às línguas - (Unidades de registo que demonstram que o projeto despertou a curiosidade dos alunos e abertura para outras línguas.)
- Gosto pelas atividades de SDLC - (Unidades de registo que comprovam o gosto e adesão afetiva no que toca às atividades SDLC.)

Tendo em consideração o universo que compõe o estudo serão apresentados, de forma geral, dados referentes aos 21 alunos que constituem a turma, sendo apenas possível comparar as opiniões de 8 alunos (participantes do *focus group* escolhidos de forma aleatória, representando uma amostra de 38% da turma) no início e no final do projeto.

Importa, por fim, referir que todos os dados se encontram codificados de forma a preservar o anonimato de todos os intervenientes. Desta feita, ir-nos-emos referir a cada aluno utilizando a letra inicial da palavra aluno (“A”) acompanhada de um número que lhe estará associado, como por exemplo “A1”. Uma vez que algumas das respostas foram despoletadas pela professora investigadora ao intervir no diálogo, as falas que lhe concernem aparecem com a inicial de professora (P).

Resultados

(Re)conhecimento da diversidade linguística e cultural

No início do projeto, antes de a Biografia Linguística (BL) ser efetuada foi esclarecido o conceito de BL e explicado qual o objetivo de estar a ser feita. Durante esta explicação gerou-se um diálogo entre todos que nos permitiu perceber que todos foram capazes de identificar a pluralidade linguística da turma. Veja-se o excerto retirado das notas de campo⁵:

⁵ Não tendo sido autorizado qualquer tipo de registo (áudio ou vídeo) por parte dos encarregados de educação, recorremos a notas de campo para recolha de dados.



A1: *Eu só sei mesmo falar português, apesar de já ter ouvido falar outras línguas.*

A2: *Eu sei falar português e inglês por causa do meu pai!*

[...]

A3: *Eu também sei falar muitas línguas e até falo melhor hindi. E ainda percebo paquistanês! Aposto que como eu não há ninguém.*

Após este diálogo foi questionado que línguas falavam, com o objetivo de perceber se as crianças conseguiam fazer a distinção entre as línguas que falam ou dominam, ainda que parcialmente, e as que (re)conhecem. As respostas foram ao encontro do esperado e demonstram que os alunos conseguem fazer essa distinção sem dificuldade:

A3: *Eu conheço francês, porque os meus avós falam quando vêm cá.*

P: *Então e tu consegues falar com eles em francês?*

A3: *Não. Só sei que é francês, mas não lhes consigo responder. Eles falam português comigo.*

A6: *Eu conheço a língua espanhola.*

A8: *Sempre que vou para casa dos meus avós oiço falar muitas línguas diferentes, mas não entendo nenhuma!*

P: *Onde moram os avós, princesa?*

A8: *No rossio! Lá há sempre muitas pessoas.*

Dos 21 alunos que compõem a turma e tendo em consideração que todos frequentam aulas de inglês, houve 17 a identificar apenas o português como sendo a única língua que falam em casa e na escola fruto da distinção que fazem entre o saber dizer algumas palavras / reconhecer a língua e o saber falar a língua. Contudo (re)conhecem a pluralidade linguística existente à sua volta, demonstrando que conseguem fazer a distinção entre as diferentes línguas que lhes são familiares pelas suas particularidades e fazendo referência ao inglês como a língua que estão a aprender na escola. Há, ainda, 7 alunos que referem saber falar espanhol, dizendo que aprenderam noutra escola e/ou em contacto com as próprias famílias. Tal permite-nos concluir que a turma está ciente da diversidade linguística da turma, apesar desta diversidade que referem ser moderada.

Quanto aos sítios ou meios pelos quais os alunos tiveram acesso às línguas são referidos alguns meios de comunicação muito presentes no século XXI, como por exemplo a televisão e a internet com o youtube, havendo também referências aos simples passeios que dão regularmente na cidade de Aveiro, ouvindo os turistas. São, ainda, referidas viagens para o exterior de Portugal. Foi, igualmente, referenciada a escola que frequentam como sítio no qual têm contacto regular com um leque alargado de línguas diferentes.

No final do projeto foram realizadas as entrevistas do *focus group* (FG) denominado “O projeto na voz dos alunos” no qual foi possível obter respostas como:

A5: *Eu conheço muitas línguas e sei quando é que alguém as fala, só que algumas eu não consigo responder.*

A8: *Nós sabemos todas a que falamos no Kamishibai. E sabemos que o kamishibai se chama plurilingue por causa disso!*

A6: *Tem muitas línguas. O nosso tem: Português, Hindi, Castelhana e Inglês. Mas podia ter mais.*



No *focus group* percebemos que os alunos não se esqueceram das línguas com as quais tinham contactado antes do projeto, no entanto deram maior relevo às línguas que surgiram no KP, por estarem mais presentes e por considerarem que já sabem falar mais do que as outras que simplesmente conseguem reconhecer pelas particularidades que lhes estão associadas, como é o caso da sonoridade. Observe-se o seguinte diálogo retirado da transcrição do FG:

P: *Acham que agora falam mais línguas do que no início do nosso projeto?*

A4: *Eu agora conheço mais línguas do que antes. Antes só conhecia português e inglês e não conhecia algumas línguas que os meus amigos falavam no intervalo.*

A12: *Mas continuas a não saber falar com eles e responder!*

A4: *Eu sei que não, mas pelo menos já consigo saber quando é que estão a falar hindi e espanhol. E sei dizer palavras nessas línguas.*

A7: *Eu agora consigo conhecer muito mais línguas quando vou na rua e assim. As que sei mais rápido são as do nosso KP.*

A9: *O mais fixe é que havia línguas aqui na escola que eu não sabia mesmo quais eram e agora quando oiço já sei quais são, porque eles têm uma maneira especial de falar.*

Assim, conseguimos compreender o processo de desenvolvimento e mudança, uma vez que os alunos reconhecem, desde o início, a diversidade linguística e cultural existente ao seu redor, no entanto, no final do projeto, têm uma maior consciência dessa realidade, reconhecendo que à sua volta, seja na escola, na rua, em casa, com a família, existe pluralidade linguística, utilizando outro tipo de vocabulário para a definir e identificando com facilidade as línguas trabalhadas no decorrer do projeto.

Curiosidade face às línguas

Imediatamente na primeira sessão, os alunos tiveram reações bastante positivas ao facto de irem fazer um KP. Constatemos a frase mais proferida, retirada das notas de campo, referente ao dia da apresentação do projeto em questão:

A8: *Que fixe! Vamos aprender mais línguas?*

Também através dos movimentos, gestos e formas de agir constatamos o interesse da maior parte dos alunos ao querer alargar o seu repertório linguístico, esperando aprofundá-lo brevemente, em virtude das (já) expectativas académicas e profissionais que têm, bem como em atividades de lazer, desenvolvendo assim a sua competência plurilingue.

A6: *Eu quero ser guia turístico para passear por muitos sítios, por isso preciso de saber falar muitas línguas.*

A9: *Eu também quero ajudar os turistas e por isso preciso de saber falar inglês.*

A17: *Eu quero ser médica e queria ir ajudar as pessoas mais pobres do mundo, por isso preciso de saber falar as línguas para saber como os posso ajudar.*



É notório o agrado dos alunos por terem a possibilidade de contactar com algumas das línguas que gostariam de ter já aprendido. No entanto, apesar de toda a curiosidade registada o maior interesse e relevância são atribuídos à língua inglesa e a outras línguas consideradas, pelos alunos, mais conhecidas e mais relevantes por ouvirem mais vezes e considerarem estar no topo da hierarquia de línguas mais faladas e necessárias para a comunicação com o mundo. Quando questionados relativamente a este interesse crescente e unilateral, explicam que o inglês deve ser uma língua importante por ser obrigatório aprendê-la na escola e que nos permite falar com outras pessoas, ainda que sejam de nacionalidades diferentes da inglesa. Quando questionados relativamente à justificação do que afirmam, os alunos remetem para o momento em que o pai do aluno de nacionalidade indiana foi à sala para que pudéssemos ter trechos da narrativa traduzidos para hindi e não conseguindo comunicar com todos em hindi optou pelo inglês que dominava melhor que o português.

Já no *focus group*, é possível constatar que os alunos aumentaram o seu interesse e curiosidade em aprender e aprofundar outras línguas com especial enfoque para as línguas abordadas no projeto referindo várias vezes que “todas as línguas são importantes” e que todas elas “deviam ser ensinadas na escola para todos saberem falar com todos”.

A4: *Adorei aprender a língua do meu melhor amigo! Agora já consigo dizer algumas palavras para tentar falar com ele sem ser em português!*

A8: *Também gostei muito. Agora podíamos aprender a língua da avó dele que é outra diferente do hindi!! Era fixe não era? Assim sabíamos todas as línguas da Índia, quase!*

A6: *Há tantas línguas que nós nem conhecíamos! Se quiséssemos aprender todas não conseguíamos!*

Assim, a curiosidade face às línguas registou um aumento em grande escala após a realização do KP, pois todos os alunos se sentiram sensibilizados ao conhecer uma língua diferente e que não ouvem falar frequentemente, como foi o caso do hindi, passando assim a fazer referência a outras línguas que gostariam de aprender para além do inglês.

Gosto pelas atividades de SDLC

No início das sessões, na fase de explicitação e introdução, foi possível entender o quão motivada e entusiasmada estava a turma para poder iniciar o projeto com o KP. Perante os dados recolhidos no decorrer das sessões em que se prepararam e elaboraram as pranchas do kamishibai plurilingue ou em que se efetuou qualquer trabalho no âmbito do mesmo foi perceptível que os alunos se mantiveram concentrados, serenos e com nítida motivação, demonstrando a sua satisfação oralmente (“Boa! O Kamishibai!”, “Bora lá ajudar a Joan!”). Quando questionados relativamente ao que já tinham conseguido trabalhar, até à data, através da conceção do KP obtivemos as seguintes respostas retiradas das notas de campo:

A17: *Logo no início, quando tivemos que planificar a história do KP tivemos de usar a matemática para fazer itinerários! Se não fosse isso não conseguíamos o caminho mais rápido e a Joan ia-se perder na cidade!*



A2: *E também como o A17 está a dizer tivemos de ver quais eram os meios de transporte que existiam aqui para a Joan utilizar para andar e que eu saiba isso é de estudo do meio.*

A9: *Não se esqueçam que a parte de desenhar as pranchas e pintá-las também é. E na nossa visita fomos ver monumentos que são património local, logo é estudo do meio.*

P: *Então já trabalhamos artes plásticas, estudo do meio e matemática e não só nesses momentos que vocês referiram! Temos mais algo? Talvez a mais básica de todas e sem a qual o nosso KP não poderia existir?*

A5: *Para termos um KP temos de ter um texto por isso também trabalhamos muitas vezes português, no texto narrativo e no descritivo para podermos descrever os espaços por onde a Joan passava!*

A14: *Não é por nada, mas estão-se a esquecer do mais importante. Também tivemos cidadania por causa do respeito por pessoas e línguas diferentes!*

No final do projeto foram registadas as reações dos alunos quando lhes foi apresentado o KP, para o qual tinham vindo a trabalhar, já concluído e montado. Foram obtidas reações como risos, palmas, assobios e entusiasmo generalizado. Este gosto associado ao domínio socioafetivo não se comprovou apenas nas atividades realizadas no seguimento do projeto implementado, mas também nas simples brincadeiras de recreio onde através de jogos de faz de conta e comentários com meninos e meninas de outras turmas se notou a adesão afetiva das crianças à SDLC e o gosto proporcionado pelas atividades desta abordagem.

Conclusões

Tendo como pano de fundo a crescente diversidade linguística e cultural existente atualmente na nossa sociedade e, conseqüentemente, nas instituições educativas, apresentámos neste artigo a SDLC como uma alternativa exequível às práticas homogeneizadoras efetivadas ainda em muitas escolas em Portugal. As atividades de SDLC funcionaram, neste projeto, como matéria-ponte no desenvolvimento do currículo (Andrade, Araújo e Sá, Martins et al 2014). Importa que esta educação voltada para a SDLC seja vista como uma oportunidade de educar *para* e *na* diversidade, que ensina a respeitar e valorizar os diversos repertórios, experiências dos alunos, para que tenham vez e voz, em sociedades multilingues e multiculturais.

De forma a realizar um projeto de intervenção no quadro da SDLC, sem que se tratasse de um mero aglomerado de atividades dispersas e compartimentadas, foi necessário conceber um projeto que integrasse um conjunto de atividades sistemáticas e curricularmente pertinentes que tivessem como pedra basilar o reconhecimento da diversidade como um fator que potencia a aprendizagem e que vai além das disciplinas presentes no currículo. Podemos referir, também, que este foi um projeto em que os alunos estiveram amplamente envolvidos e interessados, uma vez que, tal como referem Portugal e Laevers (2018, p.5), o envolvimento dos alunos caracteriza-se como uma “*quality of human activity that can be recognised by concentration and persistence; is characterised by motivation, fascination and implication (...); deep satisfaction and a strong flow of energy*”.

Quisemos criar uma proposta inovadora no que toca à abordagem plural de línguas nos primeiros anos de escolaridade, recorrendo ao KP e partindo dos próprios repertórios linguísticos das



crianças, assumindo dois domínios específicos: o domínio afetivo, uma vez que pretendemos que os alunos contactem com diversas línguas e tenham gosto em fazê-lo, levando-os a adotar atitudes de abertura e curiosidade face à diversidade linguística e cultural, respeitando-a; e o domínio cognitivo, ao promovermos atividades através de um recurso didático que consideramos ser motivador e facilitador de aprendizagens significativas nas diversas disciplinas presentes no currículo.

O projeto, por outro lado, permitiu à professora em formação inicial explorar as funcionalidades do KP, possibilitando que entendesse as potencialidades da SDLC para o desenvolvimento de diversas competências especialmente na área das linguagens e textos, referida no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2017), que remete para uma utilização eficaz e proficiente dos diferentes códigos linguísticos e de linguagens não-verbais, adequando-os aos contextos em que o aluno se encontra e permitindo que o aluno consiga expressar o seu conhecimento nas mais diversas áreas curriculares. É também o caso da competência de pensamento crítico e criativo, referida no mesmo documento, e abrangida por este projeto, que incentivou os alunos (e a própria professora em formação) à análise e discussão crítica de ideias expondo a suas posição de forma fundamentada, bem como da competência do relacionamento interpessoal, uma vez que esta implica que as crianças sejam capazes de cooperar em prol de um projeto comum, adequando os seus comportamentos, interagindo com empatia, sendo capazes de argumentar relativamente aos seus pontos de vista, mas também de aceitar pontos de vista diferentes. Este projeto proporcionou ainda o desenvolvimento pessoal e autonomia dos alunos, fazendo com que fossem capazes de “estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos” (p.26).

O projeto desenvolvido permitiu compreender a SDLC enquanto modo de educar e formar cidadãos que desenvolvem atitudes positivas em relação às línguas e culturas para “responder aos desafios complexos deste século” através de “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana” (ibidem, p.9).

O projeto permitiu igualmente, à futura professora, assumir uma postura crítico-reflexiva relativamente ao trabalho desenvolvido, enquanto investigadora da sua própria ação. Só assim foi possível entender o alcance e valor educativo do trabalho realizado. Passámos a perceber as línguas enquanto meios de construção de relações interpessoais numa ótica de comunicação e, conseqüentemente, de relação com o Outro. Assim, ao longo deste projeto revelou-se a consciência de que educar para a diversidade linguística e cultural propicia uma visão do mundo mais solidária e inclusiva. Esta educação deve iniciar-se cedo e em concordância com uma lógica de gestão flexível do currículo.

Referências

Alarcão, I. (2001). Formação profissional de professores no ensino superior. *Cadernos de Formação de Professores*. nº 1, 21-30.

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configureurs épistémologiques d'une didactique des langues? *Éla* (Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie). 11-24.



- Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H. (Coord.), Bartolomeu, I.; Martins, F.; Melo, S.; Santos, L.; Simões, A. R. (2003). "Análise e construção da competência plurilingue – Alguns percursos didáticos". In Neto, A.; Nico, J.; Chouriço, J.; Costa, P. & Mendes, P. (org.) (2003), *Didáctica e metodologias da educação – percursos e desafios*. Évora: Universidade de Évora. 489-506.
- Andrade, A., Simões, A., Faneca, R., Pinho, A., Martins, F. & Araújo e Sá, M. (2014). *A Diversidade Linguística nos Discursos e nas Práticas de Educação e Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Banks, J. (2004). *Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world*. The Educational Forum., 289-298.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., Noguerol, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V., & Zielinska, J. (2004). *Janua Linguarum – The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness in the Curriculum: Awakening of Languages*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., & Molinié, M. (2007). *Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Carneiro, R. (2007). *Europa: o desafio da diversidade e do acolhimento*. Texto apresentado no 10th Forum of National Ethics Councils. Lisboa (documento policopiado).
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura. 455-479.
- de Las Casas, D. (2006). *Kamishiabi Story Theater: the art of picture telling*. USA: British Library
- Duarte, J. (2008). *Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*. Revista Lusófona de Educação. 113-132.
- Faneca, R.M. (2019). *Porquê trabalhar com Kamishibais plurilingues numa educação orientada para a diversidade linguística e cultural?* In A. Neto Mendes & G. Portugal (Org.), *Educação, Cultura e Cidadania das Crianças: Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação* (pp.361-376). Aveiro: UA Editora (Universidade de Aveiro). Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/27138>
- Levinas, E. (1999). *Alterity and Transcendence*. London: Athlone.
- Lourenço, M. (2014). Um currículo para a diversidade: propostas para a educação de infância. *Revista ibero-americanada de educação*. Nº66/2, 1-11
- Marques, C. & Martins, F. (2012). *Educar para os direitos culturais e linguísticos: complexidade e desafios*. *Revista Saber & Educar*, nº17, 42-51
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sá, S. (2012). *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4653/1/209738.pdf>



desenvolvimento curricular e didática

Indagatio Didactica, vol. 12 (3), julho 2020
<https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20097>

ISSN: 1647-3582

Sá, S. (2014). *Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula*. Revista Saber & Educar, vol. 14, 1-8

Silva, E. (2008). *A escrita de textos: uma breve incursão da teoria à prática*. In O.S.

UNESCO (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>



Anexo 1 – Guião de entrevista *Focus Group*

| Objetivos | Questões |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Conhecer as perceções dos alunos sobre o Kamishibai Plurilingue | <ul style="list-style-type: none">- Se tivesses de explicar a alguém o que é o Kamishibai Plurilingue o que dirias?- Quais achas que são as características mais importantes do Kamishibai Plurilingue? |
| <ul style="list-style-type: none">- Compreender o papel que os alunos atribuem ao kamishibai Plurilingue como estratégia para a construção de diferentes aprendizagens nas diferentes áreas curriculares (estudo do meio, português, expressão plástica) | <ul style="list-style-type: none">- O que é que aprendeste com o kamishibai Plurilingue?- Que áreas curriculares é que trabalhámos com o kamishibai plurilingue, tendo em conta todas as fases da sua construção?- Que conteúdos aprendeste mais facilmente com o Kamishibai Plurilingue? De que áreas?- Que dificuldades encontraste durante a construção do Kamishibai Plurilingue? Dá exemplos dessas dificuldades.- Que relação encontras entre as ilustrações feitas e o texto que construímos? Contam a mesma história, contam histórias diferentes? |
| <ul style="list-style-type: none">- Identificar o papel do kamishibai na sensibilização à diversidade linguística e cultural (conhecimentos, capacidades e atitudes) | <ul style="list-style-type: none">- Ainda te recordas porque é que o Kamishibai se chama Plurilingue?- Que línguas conheceste com o kamishibai Plurilingue? Como é que as conheceste?- O que ficaste a saber sobre as línguas que não conhecias antes deste projeto?- Que palavras aprendeste a dizer noutras línguas? O que significam?- O que sentes quando falamos das línguas que usámos?- O que gostarias de saber mais sobre as línguas? |
| <ul style="list-style-type: none">- Identificar as representações sobre as competências de escrita desenvolvidas com o projeto Kamishibai Plurilingue | <ul style="list-style-type: none">- Que tipo de texto escrevemos no Kamishibai Plurilingue? E para enriquecer o Kamishibai Plurilingue?- O que aprendeste sobre o texto descritivo?- Que características tem o texto descritivo?- Relativamente à narrativa do Kamishibai Plurilingue, como integrámos o texto descritivo? E com que objetivo? |
| <ul style="list-style-type: none">- Avaliar o projeto | <ul style="list-style-type: none">- O que gostaste mais e o que gostaste menos no processo de construção do nosso Kamishibai Plurilingue?- Ficavas entusiasmado(a) quando íamos trabalhar na construção do nosso Kamishibai Plurilingue? Explica porquê.- Se fosse agora o que achas que poderíamos fazer de forma diferente?- Que sugestões gostarias de deixar para um novo kamishibai plurilingue? |