

“Aprender a respeitar o Outro e o Planeta”: potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade

Susana Sá (susanasa@ua.pt) e Ana Isabel Andrade (aiandrade@ua.pt)
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa,
Universidade de Aveiro, Portugal

O mundo actual é caracterizado por um desenvolvimento tecnológico e progresso científico sem precedentes, sendo esta evolução acompanhada por problemas do foro ambiental, social, político e económico. Perante esta realidade acreditamos que é cada vez mais premente que a educação, desde os primeiros anos de escolaridade, capacite os cidadãos para se comprometerem com as mudanças necessárias nos nossos hábitos e comportamentos em relação ao planeta Terra e aos Outros. Assim, é nosso intuito, neste texto, apresentar um estudo, elaborado a partir de um projecto de intervenção com uma turma do 3º ano de escolaridade (crianças com 8/9 anos de idade), que teve como principal objectivo a concepção, implementação e avaliação de actividades de sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica concebidas no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

115

Palavras-chave: diversidade linguística e cultural, desenvolvimento sustentável, educação, interdisciplinaridade.

The present world is characterised by an outstanding technological development and scientific progress. However, this development/growth carries out serious environmental, social, political and economical calamities. Bearing in mind these problems one believes that it becomes more and more peremptory for education to enable citizens, since the early school years, to have the awareness and commitment skills needed for the fulfilment of necessary changes in our practices and attitudes towards planet earth and the others. Thus, it is our aim with this paper to present a study, based on an intervention project in a primary school class (8 and 9 years old children), which had as its main goal the conception, implementation and evaluation of awareness activities towards linguistic, cultural and biological diversity. These very activities were conceived regarding an education for sustainable development.

Keywords: *linguistic and cultural diversity; sustainable development; education, interdisciplinary.*

1. Introdução

Nos dias de hoje as sociedades confrontam-se, diariamente, com graves problemas como o aquecimento global, a poluição, o efeito estufa, as chuvas ácidas, as alterações climáticas, o esgotamento dos recursos, a desertificação, a perda da diversidade biológica e cultural, a violência, a discriminação e a exclusão social, a pobreza, entre outros, podendo afirmar-se que vivemos, actualmente, numa “autêntica emergência planetária” (Gil-Pérez et al., 2006).

Esta situação aparece associada a comportamentos individuais e colectivos orientados pela procura de benefícios particulares a curto prazo, sem atender às consequências de tais actos para as gerações futuras. Tais actos não podem continuar a ser suportados, dados os limitados recursos do nosso Planeta.

Neste quadro, a educação deverá evoluir no sentido de acompanhar estas mudanças, sendo necessário, cada vez mais, preconizar uma educação que prepare os indivíduos para lidar com a imprevisibilidade, a mudança e a diversidade. Atentemos, a propósito, nas palavras de Carneiro quando afirma que “formar espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana configura porventura o desafio mais instantâneo que se coloca a todos os sistemas educativos que não se demitem de afirmar a sua presença activa na construção de uma história de paz e de tolerância, num mundo condenado cada vez mais seguramente à explosão da diversidade” (2001: 73).

116

De facto, a educação é um pilar fundamental para o progresso de todos os povos bem como um instrumento capaz de nos tornar mais livres e mais solidários nas nossas relações, conducente a um futuro mais justo e mais sustentável. Só a educação pode capacitar os cidadãos para se afirmarem como interlocutores activos e participantes na construção de um mundo democrático e humano (Carneiro, 2001).

Assim, o projecto que desenvolvemos enquadra-se no âmbito das preocupações da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) decretada pelas Nações Unidas, tratando-se de uma proposta de trabalho que implicou uma organização flexível do currículo, numa lógica de interdisciplinaridade e que procurou ir ao encontro da promoção da diversidade (nas suas variadas formas) num mundo que se quer mais sustentável.

Assim, propomo-nos nesta comunicação, num primeiro momento, reflectir sobre a origem do conceito de desenvolvimento sustentável, bem como sobre a importância de uma educação para o desenvolvimento sustentável. Teremos também algumas considerações sobre a relação entre a diversidade biológica e a diversidade linguística.

Num segundo momento, desejamos apresentar o projecto interdisciplinar que desenvolvemos numa escola e que intitulámos “À procura da ilha das palavras”. Por fim, após apresentarmos e discutirmos alguns resultados obtidos, teremos

algumas considerações finais de modo a mostrar a importância da sensibilização à diversidade linguística e cultural numa educação para o desenvolvimento sustentável, numa lógica de interdisciplinaridade.

2. Enquadramento teórico

2.1. Origem da educação para o desenvolvimento sustentável

A preocupação da comunidade internacional com os limites do desenvolvimento do planeta data da década de 60, quando começaram as calamidades ambientais a dominar as notícias e as discussões sobre os riscos da degradação do meio ambiente se tornaram mais frequentes.

Essas preocupações conduziram à realização de várias conferências internacionais sobre o ambiente das quais destacamos algumas das mais relevantes. Em 1987 realizou-se a 1ª Comissão Mundial sobre o Ambiente e o Desenvolvimento. No documento realizado por esta comissão o Desenvolvimento Sustentável (DS) é definido como um desenvolvimento que permite satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras responderem igualmente às suas próprias necessidades (Relatório de Brundtland, WCED, 1987).

Em 1972 realizou-se a Conferência sobre o Meio Ambiente em Estocolmo onde participaram 114 países e se reconheceu internacionalmente que a protecção ambiental estava fortemente interrelacionada com o desenvolvimento económico e a prosperidade no mundo.

117

Vinte anos depois da conferência de Estocolmo, realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada no Rio de Janeiro, contando com 170 países. Dela saíram alguns documentos importantes como a Agenda 21 e a Carta da Terra e definiram-se alguns objectivos para promover uma exploração racional e equilibrada do meio ambiente em todo o Mundo. De facto, a Cimeira significou o despertar definitivo das nações para as questões ambientais.

A Cimeira aprovou diversas convenções, de entre as quais se destacam a convenção da diversidade biológica e a do aquecimento global da Terra. A primeira obriga os Estados a proceder a um inventário das espécies de plantas e de animais selvagens que se encontram em perigo de extinção no seu território, e a segunda exige que as nações reduzam a sua emissão de dióxido de carbono, metano e outros gases que sejam responsáveis pelo buraco na camada de ozono da atmosfera.

No total a Declaração do Ambiente e Desenvolvimento da Cimeira do Rio produziu 27 princípios fundamentais tendentes a salvar a Terra dos perigos provocados pelo desenvolvimento industrial e económico, atendendo, sobretudo, à necessidade de manutenção de um equilíbrio entre esse mesmo desenvolvimento e os recursos não-renováveis do planeta.

Em 2002, na Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável (participada de 190 países) fez-se o ponto da situação relativamente à concretização dos objectivos definidos pelos documentos lançados na Cimeira da Terra e assumiu-se o compromisso de fortalecer e melhorar a governação em todos os planos de modo a atingir-se a aplicação efectiva da Agenda 21 em todo o Mundo. Contou com a participação de 190 países de todo o Mundo.

Decorrente das reuniões realizadas para a Cimeira de 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou a abertura da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) nos anos de 2005-2014 e designou a UNESCO como a principal agência para sua promoção. Reconhece-se que o DS é uma urgente necessidade social e ecológica e que a educação é, para tal, indispensável.

Foram definidas três áreas fundamentais de acção para a educação para o DS: a Sociedade, o Ambiente e a Economia, pressupondo-se que a dimensão da Cultura esteja implícita nestas três áreas de forma transversal (UNESCO, 2004).

O objectivo fundamental desta década é promover a educação no sentido de se construir uma sociedade mais justa onde o respeito pelos Direitos Humanos e pelo Ambiente seja uma prioridade, integrando as preocupações com o DS em todos os níveis de ensino.

2.2. Os princípios de uma educação para o desenvolvimento sustentável

Vários autores contestam a designação de EDS uma vez que os princípios da educação ambiental (EA) declarados na conferência de Tbilisi (UNESCO & UNPE, 1978) já incluíam os elementos fundamentais para o DS, dando relevância à interdependência entre a economia, o ambiente e o desenvolvimento. Assim, segundo Sauv e, o conceito de EDS n o parece adicionar novos objectivos ou princ pios   EA (1997). Al is, a mesma autora afirma que “la educaci n ambiental no es una educaci n tem tica colocada dentro de una pluralidad de otras” (2006: 90).

De acordo com Freitas, a maioria dos especialistas parece encarar a EDS como um novo estado evolutivo ou uma nova gera o de EA. Outros autores como Caride & Meira (2004) defendem que a Educa o Ambiental para o Desenvolvimento Humano Sustentado, ou como se queira denominar, arrastada pela sedu o destes conceitos, poder  derivar numa perigosa indefini o (in Freitas, 2006). McKeown & Hopkins (2002) s o defensores de que a EDS e a EA “t m similaridades, mas s o abordagens distintas, ainda que complementares, e que   importante que a EA e a EDS mantenham agendas, prioridades e desenvolvimentos program ticos diferentes” (in Freitas, 2006).

Outras perspectivas “parecem encaminhar-se mais no sentido de considerar a eds como uma parte da ea” (Ibidem). O conceito de EA pressup e uma rela o connosco pr prios, com os outros e com o ambiente. Contudo, reconhece-se que o conceito de EA foi sempre limitado   protec o dos ambientes naturais,   utiliza o com

sabedoria dos recursos naturais, considerando a equidade e durabilidade do ambiente sem ter em conta, no entanto, as outras dimensões definidas na conferência de Tbilisi.

Assim, consideramos que a educação para o desenvolvimento sustentável vem dar precisamente um reforço neste sentido, uma vez que, no Programa definido pela UNESCO para a DEDS, a relação entre Sociedade - Ambiente - Economia e Cultura é assumida como condição *sine qua non* para a EDS (2004).

Na nossa perspectiva, a EA deve ser considerada como parte integrante da EDS, tal como a Educação para a Cidadania, a Educação Intercultural, a Educação para a Paz. Como refere Carrea & Caride (2006: 115), “la EA tiene sentido, aunque sea para prestar -donde así se requiera- ‘servicios’ que otras educaciones no podrán hacer a la EDS”. Partilhamos desta opinião uma vez que a EDS não pode ignorar a relevância de todo o trabalho desenvolvido pela EA, que se constitui como uma prática pedagógica e social baseada na relação que estabelecemos com o meio ambiente, imprescindível para o desenvolvimento e sobrevivência da humanidade.

Acreditamos que a discussão entre as diferentes concepções Educação Ambiental / Educação para o Desenvolvimento Sustentável / Educação para a Sustentabilidade irão continuar a alimentar fortes discussões entre diferentes autores, o que se revela importante para uma melhor definição sobre qual é o papel da educação na promoção de um futuro mais justo e sustentável que contribua para a sobrevivência da humanidade. Pensamos que é igualmente importante que, independentemente da perspectiva que se assuma, que se comece a desenvolver práticas educativas concretas, objectivas e integradas, nos diferentes níveis de ensino que promovam, de facto, a mudança de hábitos e comportamentos em prol da sustentabilidade.

119

Existe um tempo de pensar e um tempo de agir e, utilizando as palavras de Zaragoza, actualmente é tempo de acção. Estamos numa época histórica em que face a todos os problemas com que a humanidade se tem de confrontar é necessária a emancipação dos cidadãos “del tránsito de súbditos imperceptibles, anónimos, a interlocutores, a actores, de la nueva gobernanza” (Zaragoza, 2005). Ou seja, a humanidade tem de decidir activamente o seu futuro para um destino comum, o destino da sobrevivência que tem de começar agora.

Apesar de se reconhecer a necessidade da implementação de medidas políticas e tecnológicas que promovam mudanças de comportamentos e atitudes em prol da sustentabilidade, sabemos que a educação desempenha igualmente um forte contributo na mudança que se deseja. Assim, a EDS tem de ser vista, essencialmente, como um processo de “aprender para mudar”, uma aprendizagem sobre como tomar decisões que considerem os futuros da economia, da ecologia e da igualdade de todas as comunidades a longo prazo (Tilbury e Podger, 2004).

Os problemas globais que hoje enfrentamos implicam que os cidadãos actuais e das gerações futuras sejam capazes de estabelecer interligações entre diferentes assuntos, de compreender interacções que lhes permitam entender como se

organiza e evolui a sociedade, bem como descodificar os desafios dos nossos tempos que não são lineares, nem simples, nem unidimensionais. E a integração do DS no currículo de uma forma global e transdisciplinar deve preparar os alunos para pensarem da forma holística, interactiva e crítica.

De acordo com Warren (1997: 133), “thinking about sustainable development requires an interdisciplinary approach to addressing environmental and human problems on the earth. No one discipline can provide the particular perspectives, experience, expertise and tools to address the wide range of challenges in moving towards a sustainable future”.

Reforçando esta ideia da integração do DS de forma interdisciplinar no currículo, Pellaud (2002) afirma que “we must absolutely eliminate the risk that sustainable development should appear in curricula as one more discipline to be taught”.

Assim sendo, acreditamos que a EDS deve ser preocupação de todas as disciplinas e/ou áreas curriculares, desejando respeito não só às ciências naturais como também às ciências sociais e humanas, uma vez que o DS é um conceito holístico que integra preocupações de diferentes áreas de conhecimento.

Tendo exposto o que entendemos como EDS passaremos, no ponto seguinte, a reflectir sobre a relação entre biodiversidade e diversidade linguística, dimensões abordadas no estudo empírico realizado e que fazem parte das preocupações da EDS.

120

2.3. Da biodiversidade à diversidade linguística e cultural: algumas preocupações

Actualmente, calcula-se que existam no mundo entre 6000 a 7000 línguas vivas, sendo 965 destas apenas faladas por 4% da população mundial. Existem muitas línguas utilizadas por um reduzido número de pessoas, a par de um pequeno número de línguas faladas por uma grande parte da população mundial (Maffi, 1998). Das 10.000 línguas que se calcula que tenham existido ao longo dos tempos, apenas cerca de 6000 ou 7000 línguas são faladas hoje em dia, estimando-se que metade corra sérios riscos de extinção ou se encontre potencialmente ameaçada, falando-se inclusivamente de um “genocídio linguístico” (Skutnabb-Kangas, 2000). Há projecções segundo as quais o número actual de línguas descerá 50% a 90% nos próximos 100 anos (PNUD, 2004, Skutnabb-Kangas, 2000, 2002) e, segundo as últimas estimativas, 25 línguas desaparecem anualmente, uma em cada quinze dias (Instituto Camões, 2004; Hagège, 2000).

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

ficar moribundas no espaço de um século (2002).

Compreende-se, perante estes dados que a necessidade de preservar a DLC se torne premente e, na perspectiva de Skutnabb-Kangas, “linguistic and cultural diversity may be decisive mediating variables in sustaining biodiversity itself, and vice versa, as long as humans are on the earth” (2000: 91).

As ligações entre a língua, a cultura e o ambiente sugerem que a diversidade biológica, cultural e linguística, apesar de serem dimensões distintas, devem ser estudadas em conjunto, como manifestações interrelacionadas da diversidade da vida na Terra.

Vários são os autores que argumentam a favor da relação da diversidade linguística, da diversidade biológica e do ambiente, entre eles Maffi (1998, 2000), Skutnabb-Kangas, (2000), Harmon (2001), Mühlhäusler, (2004), sendo a preocupação com esta relação partilhada também por organizações não-governamentais como a Terralingua e a UNESCO.

Na Conferência de Tessalónica (Grécia, 1997), “Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade”, concluiu-se que se pode estabelecer um paralelo entre a diversidade biológica e a diversidade cultural. Assim como a natureza produz diferentes espécies que se adaptam ao seu meio ambiente, a humanidade desenvolve distintas culturas que respondem às condições locais. A diversidade cultural pode, pois, ser considerada como uma forma de diversidade, por adaptação e, como tal, condição prévia para a sustentabilidade (Gadotti, 2000). Por isso a diversidade linguística e cultural deve ser considerada como uma fonte de riqueza, um “reservatório de vida”, “uma das fontes essenciais da força vital que anima as comunidades humanas” (Hagège, 2000: 17-20).

121

A perda da diversidade linguística diminui a capacidade de adaptação da nossa espécie porque reduz a reserva de conhecimento ao qual podemos recorrer. A cultura humana é uma poderosa ferramenta de adaptação, de conhecimento e a língua constitui o principal instrumento dos seres humanos para elaborar, desenvolver e transmitir essas ideias. Assim, preservar a diversidade linguística trata de “manter vivas las opciones”, prevenir “los monocultivos mentales”, sendo a diversidade cultural e linguística, tal como a biológica um requisito para a sobrevivência (Maffi, 1998: 19).

Reconhecer uma língua significa muito mais do que o simples uso dessa língua. Simboliza respeito pelas pessoas que a falam, pela sua cultura e pela sua inclusão integral na sociedade, constituindo-se essa língua como um património da Humanidade. As línguas são uma prática social que permitem a interação com os outros, possuindo cada língua diferentes estratégias para representar e compreender o Mundo. E, segundo a UNESCO, a diversidade de ideias, existente através das diferentes línguas é tão necessária como a diversidade de espécies e de ecossistemas para a sobrevivência da humanidade e da vida no nosso planeta (in PNUD, 2004).

A diversidade linguística e cultural deve ser vista como uma riqueza, um reservatório de vida, que encerra uma compreensão sobre o mundo e sobre o Outro e se constitui como um forte instrumento de acesso ao conhecimento, uma forma representativa de modos diferentes de agir, de representar e de comunicar (Pereira, 2003). Assim, defende-se, neste trabalho, que o plurilinguismo, traduzido na capacidade para interagir com outras culturas e comunicar em outras línguas, traz aos sujeitos novas formas de socialização, preparando-os para enfrentar os desafios das sociedades modernas, da globalização, do contacto entre culturas, desafios estes que obrigam a uma educação para o desenvolvimento sustentável.

Neste contexto, e reconhecendo a importância educativa e o valor formativo da aprendizagem de línguas estrangeiras, parece-nos fundamental que, nos primeiros anos de escolaridade, se aborde a temática da diversidade linguística e cultural através de estratégias capazes de promover atitudes positivas face à pluralidade linguística e cultural, preparando os aprendentes para um contacto permanente com outras línguas e culturas.

Somos da opinião que a educação em línguas nos primeiros anos de escolaridade deverá direccionar-se também no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural. Acreditamos que as abordagens plurais favorecem a educação para a cidadania, podendo combater atitudes etnocêntricas e sendo capazes de motivar os aprendentes para outras formas de expressão, desenvolvendo neles competências variadas tais como a metalinguística, a comunicativa, a plurilingue e a intercultural (Conselho da Europa, 2001).

122

Aliás, esta SDLC torna-se imprescindível na criação da ponte para a promoção de uma educação para o desenvolvimento sustentável. Na sequência do que mencionámos, torna-se óbvia a necessidade da escola transportar para os alunos preocupações e conhecimentos acerca da relação entre a diversidade linguística e a diversidade biológica no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável. A escola deve-se tornar não só um espaço de compreensão, respeito e aceitação das diferenças entre os vários falantes provenientes de culturas diversas mas também um espaço onde se reflecta e se alerte para a necessidade de articular esta diversidade com a diversidade biológica.

Reconhecendo a importância da diversidade, nas suas diversas manifestações, acreditamos que sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural se constitui como um meio de desenvolver, nas crianças, a capacidade de valorização de contactos com outras línguas, povos e culturas e, acima de tudo, como um caminho de abertura, de tolerância e de celebração perante a diferença (Candelier, 2004; Dabène, 1994; Strecht-Ribeiro, 1998).

Cabe assim à educação em geral e à escola em particular, promover a diversidade de línguas, culturas e espécies, tendo como objectivo educar os futuros cidadãos para o desenvolvimento sustentável, o que implica impreterivelmente preocupações com qualquer tipo de diversidade. Foi acreditando nesta premissa que desenvolvemos o projecto que passaremos, de seguida, a explicitar.

3. Educação para o desenvolvimento sustentável: apresentação de uma abordagem interdisciplinar

3.1. Descrição do projecto de intervenção “À descoberta da Ilha das Palavras”

O estudo que levámos a cabo teve como grande objectivo conceber e avaliar um projecto interdisciplinar de sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável. Tendo em conta a problemática apresentada, procurámos compreender o lugar da sensibilização à diversidade linguística e cultural numa educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade. De forma mais concreta, procurámos identificar estratégias de SDLC e perceber como podem ser desenvolvidas no sentido de promover uma EDS nos primeiros anos de escolaridade.

Para tal, a metodologia qualitativa de investigação-acção pareceu-nos a mais adequada uma vez que se trata do tipo de investigação aplicada no qual “o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994: 293), tendo como finalidade contribuir para a solução de problemas concretos e procurando promover mudanças sociais pela intervenção e pela inovação. Ou seja, permite aos professores reflectir sobre a prática, para a reformular e melhorar.

O projecto intitulado “À procura da ilha das palavras” foi desenvolvido numa turma do 3º ano de escolaridade com 23 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Pretendemos trabalhar diferentes áreas curriculares e desenvolver competências diversas em seis sessões: competência comunicativa; competência de aprendizagem; competência plurilingue e intercultural; competência de realização e competência existencial (Conselho da Europa, 2001).

Passamos então, de seguida a apresentar, de forma breve o trabalho realizado em cada uma das sessões. Na 1ª sessão (“Origem e construção da Língua Portuguesa”) iniciámos com um brainstorming sobre a origem das línguas e da língua portuguesa e passámos para a visualização e exploração de uma apresentação titulada “História da Língua Portuguesa”. Após uma discussão sobre a origem da Língua Portuguesa, os alunos exploraram algumas palavras em Árabe e Latim através da realização de uma ficha de trabalho. Na 2ª sessão (“Vamos descobrir a diversidade linguística”) começou-se pela identificação e exploração do título da história “A Ilha das Palavras” em diferentes línguas. Posteriormente, os alunos escutaram a primeira frase da história em diferentes línguas e fizeram registos numa ficha de trabalho. Esta sessão terminou com a exploração de um jogo de identificação de algumas palavras das línguas trabalhadas. Na 3ª sessão (“Da diversidade linguística à biodiversidade”) discutiu-se sobre a relação entre diversidade linguística e biológica e construiu-se um mapa da localização geográfica dessa diversidade. Por fim, os alunos foram convidados a realizar uma actividade de grupo “Os Guardiões do Ambiente” em que cada grupo teria de fazer um trabalho de pesquisa sobre um determinado tema. Os Zoológicos teriam de investigar sobre uma espécie animal em vias de extinção, os Botânicos sobre uma espécie vegetal em vias de extinção, os Ecologistas deveriam apresentar soluções para preservar o ambiente e, por fim, os Linguistas teriam de

investigar sobre as línguas em desaparecimento. Na 4ª sessão (“A água: um tesouro a preservar”) começou-se com a apresentação dos trabalhos de grupo “Os Guardiões do Ambiente”. De seguida, discutiu-se sobre a importância da água do ponto de vista cultural e científico e sobre os desperdícios que fazemos da água potável, tendo os alunos resolvido um problema matemático, “A torneira a pingar”. Para terminar o trabalho desta sessão, os alunos foram incentivados a realizar uma actividade em casa, “Detectives dos desperdícios de água”, sobre a má utilização ou utilização irracional da água em suas casas. Na 5ª sessão (“As riquezas que nós temos”) iniciou-se com a apresentação dos resultados da actividade “Detective dos desperdícios da água”. Posteriormente, os alunos escutaram um poema sobre a pobreza e visualizaram imagens alusivas. Após este momento, houve um debate sobre a problemática da má distribuição dos recursos e dos hábitos de consumo das nossas sociedades. Por fim, realizou-se um jogo de expressão dramática sobre os hábitos de consumo “Melhor escolher para melhor viver”, onde os alunos tiveram de representar situações onde eram confrontados com escolhas favoráveis ou desfavoráveis para os Outros e para o Ambiente. Na última sessão (“A poesia na ilha das palavras”) apresentou-se aos alunos poemas com esquemas rimáticos e estruturas de organização diferentes, e posteriormente eles exploraram poemas em várias línguas. Por fim, os alunos escreveram e ilustraram poemas alusivos ao projecto realizado.

124

É de salientar que todas as sessões do projecto foram iniciadas pela leitura de um excerto do livro “A Ilha das Palavras”¹ de modo a estabelecermos uma ponte entre as diferentes sessões. Tentámos elaborar um projecto interdisciplinar que interligasse os diferentes domínios do DS com as áreas disciplinares e não disciplinares. Para tal, recorremos a actividades diversificadas como audição de histórias, actividades de escuta, observação e identificação de enunciados em diferentes línguas, realização de trabalhos de pesquisa em grupo e fichas de trabalho, visualização e discussão, representação de situações diárias, entre outras.

3.2. Análise e discussão de alguns resultados

Dada a natureza deste estudo privilegiámos, como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo, uma vez que esta, “incidindo sobre a captação de ideias e de significação da comunicação, constitui 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: 73).

Considerámos, assim, que analisar o conteúdo das entrevistas que realizámos no final do projecto aos alunos nos permitia, por um lado, organizar os dados recolhidos e, por outro lado, elaborar um esquema claro e definido que permitisse sistematizar a informação recolhida, construindo conhecimento acerca da temática em estudo.

¹ Livro “A Ilha das Palavras” de José Jorge Letria.

Importa salientar que, aquando da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, procedemos, simultaneamente, a uma análise do discurso produzido pelas crianças durante a entrevista. Assim, tentamos compreender como é que os alunos, no seu discurso verbal produzido durante as entrevistas falavam dos temas abordados durante o projecto e dos conhecimentos que pensavam ter adquirido.

Para além da análise de conteúdo do discurso dos alunos considerámos ser de crucial importância a análise da interacção não verbal uma vez que a comunicação não verbal inclui as expressões faciais, os olhares, as expressões e posturas corporais, a comunicação táctil, a expressão das emoções e sentimentos, bem como a compreensão dos símbolos e dos signos, constituindo-se com das mais ricas fontes de conhecimento do Outro. A comunicação não verbal “has great functional significance in our society. In a great variety of situations, communicators can more easily achieve their communicative purpose by improving the accuracy and efficiency of their nonverbal communication” (Leathers, 1997: 5).

Neste sentido, privilegiámos a utilização da escala de Envolvimento de Leuven como meio de observar a interacção não verbal produzida pelos alunos no decorrer das diferentes actividades concretizadas em sala de aula, através da videogravação e posterior observação e análise das diferentes sessões.

O envolvimento é definido por Laevers (1994: 5) como “a quality of human activity that can be recognised by concentration and persistence; is characterised by motivation, fascination and implication, openness to stimuli and intensity of experience both at the sensoric and cognitive level; deep satisfaction and a strong flow of energy at the bodily and spiritual level; is determined by the exploratory drive and the individual pattern of developmental needs, the fundamental schemes reflecting the actual developmental level; indicates that development is taking place”.

125

Isto significa que o envolvimento é um estado em que um indivíduo se encontra durante a realização de uma determinada actividade, estado esse caracterizado pela concentração, experiência intensa, motivação intrínseca e altos níveis de energia e satisfação, possuindo o ímpeto exploratório (*exploratory drive*) que é a vontade intuitiva de realizar determinada actividade (Laevers, 2000).

Na linha da Educação Experiencial pressupõe-se que, quanto mais elevado for o grau de envolvimento das crianças, maior será a aprendizagem, isto porque enquanto a criança se envolve nas actividades está simultaneamente a desenvolver capacidades a diferentes níveis (pessoal, social, motor, linguístico). Assim, uma correcta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, activa todo um grupo de processos de desenvolvimento, sendo que esta activação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (Vigotsky, 1977).

Podemos, neste quadro, dizer que a educação só é de qualidade quando faz desenvolver o aluno e promove o seu potencial e para que tal ocorra é necessário que haja envolvimento. Por estas razões, o envolvimento é um excelente indicador dos processos de desenvolvimento da criança e um indicativo da qualidade de

ensino, sendo obtido pela presença ou ausência de um conjunto de sinais de envolvimento definidos por Laevers: *Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura dos olhos; Persistência; Precisão; Tempo de reacção; Comunicação; Satisfação* (1994).

Estes sinais de envolvimento definidos por Laevers apontam para as dimensões da comunicação verbal e não verbal pretendendo-se com eles analisar também a interacção entre os alunos entendida por Araújo e Sá & Andrade, “como uma acção recíproca conjunta, conflituosa, e/ou cooperativa, entre dois ou mais agentes que se encontram numa relação de interdependência (2002: 21).

Neste sentido, através da escala de envolvimento de Leuven pretendemos analisar a interacção e o envolvimento dos alunos aquando da realização das actividades por nós propostas com o intuito de compreendermos também o nível de qualidade das nossas propostas educativas.

Os esforços para operacionalizar este conceito resultaram na construção de um instrumento, a *Leuven Involvement Scale* (LIS), desenvolvido por Laevers e pela sua equipa. A escala que adaptámos para o nosso estudo é a escala proposta por Laevers para crianças do pré-escolar, a *Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC). Esta escala é composta por cinco níveis:

- Nível 1: ausência de actividade;
- Nível 2: actividade frequentemente interrompida;
- Nível 3: actividade mais ou menos contínua;
- Nível 4: actividade com momentos muito intensos;
- Nível 5: actividade muito intensa (Laevers, 1994: 7).

126

Esta escala não tem como objectivo emitir juízos sobre os professores ou sobre os alunos mas pretende dar-nos indicadores de aspectos positivos e negativos das práticas pedagógicas, através do nível de envolvimento dos alunos nas actividades.

Na busca de um ensino de qualidade, os professores tentarão proporcionar actividades em que os alunos se envolvam mais pois, quanto maior for o nível de envolvimento, maior será o desenvolvimento das capacidades e, conseqüentemente, melhor e mais efectiva será a aprendizagem (Laevers, 1995). Os resultados obtidos com esta escala permitirão aos professores repensarem alguns aspectos das suas próprias práticas, constituindo-se uma ferramenta preciosa no que se refere à tomada de decisões pedagógicas.

Feita a análise individual de cada um dos 15 alunos observados e determinado o seu nível de envolvimento, observamos o Quadro 1, onde classificamos o nível de envolvimento de todos os alunos observados.

Quadro 1. Nível de envolvimento de todos os alunos observados

Alunos observados	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15
Nível de envolvimento	3+	2+	4	2	5	2+	3	3+	4	4	3+	1	4+	3+	2

Comentando então os dados apresentados, podemos afirmar que, para um aluno a actividade proposta foi muito intensa, de nível 5, e três alunos demonstraram com o seu nível de envolvimento que a actividade que efectuaram teve momentos muito intensos, pelo que o classificámos de nível 4. Um aluno evidenciou um envolvimento ligeiramente superior de nível 4+. Por sua vez, para quatro alunos a actividade realizada foi mais ou menos contínua mas com alguns momentos muito intensos, sendo por isso que rotulámos o seu nível de envolvimento como sendo de 3+.

No que se refere ao nível 3, correspondente a um nível de envolvimento mais ou menos contínuo na actividade, um aluno envolveu-se e experienciou as actividades propostas desta forma. Observámos dois alunos de nível 2 e dois de nível 2+ para os quais a actividade foi frequentemente interrompida. Verificamos que, para um aluno a actividade foi de nível 1, o que corresponde à ausência total de actividade, pois o aluno em causa nunca participou na actividade proposta, estando completamente alheio ao que se estava a passar, brincando com o compasso.

127

Como se pode constatar pela análise desta tabela, o nível de envolvimento revelado pelos alunos, nas diferentes actividades que foram observadas, pode classificar-se como um nível médio, para a maioria dos alunos.

Este valor é de facto muito positivo, não tendo, no entanto a pretensão de afirmar que todos os alunos se envolveram desta forma, em todas as actividades das seis sessões, nem que todas as actividades por nós apresentadas foram deste nível de envolvimento para todos os alunos. Recordamos novamente que, por impossibilidade várias, não nos foi possível analisar todas as actividades que desenvolvemos durante o nosso projecto de intervenção. Estes dados referem-se apenas ao envolvimento que alguns alunos revelaram em algumas das actividades, pelo que não pretendemos fazer generalizações, mas sim comentar os resultados que obtivemos para os alunos e as actividades em análise.

Em termos gerais, as actividades observadas tiveram uma boa aceitação por parte da grande maioria das crianças, que demonstraram entusiasmo e vontade de participar nas tarefas propostas.

Assim, sendo que todos os alunos observados, com excepção de um, se envolveram de forma positiva, a maioria mesmo de forma muito positiva, podemos

arriscar a afirmar que esse nível de envolvimento se terá traduzido certamente na concretização de algumas aprendizagens. E é precisamente sobre as aprendizagens, neste caso, os conhecimentos que os alunos assumem ter adquirido com o projecto que nos debruçaremos no ponto seguinte.

Durante a entrevista realizada no final da implementação do projecto às crianças organizadas em grupos, algumas questões foram colocadas no sentido de compreendermos que informação elas tinham retido e que conhecimentos eram capazes de explicitar. Isto é, pretendíamos saber que percepções tinham as crianças sobre o efeito do projecto no desenvolvimento dos seus conhecimentos.

Os alunos revelaram também ter compreendido que é necessário proteger as línguas da extinção e identificam alguns factores que contribuem para tal, como se pode ver nos testemunhos que transcrevemos: *“É por isso que / por exemplo / um homem sabe muitas palavras e é o único que sabe essa língua e se ele morrer essa língua vai desaparecer // e é por isso que tem que se ensinar muitas línguas para elas não desaparecerem essas línguas // e desaparecessem todas as línguas nunca mais falávamos”* (076- A3); *“Porque por exemplo se o último falador da Língua Inglesa morresse a língua desaparecia por isso é que preciso protegemos as línguas”* (086- A9); *“Se as línguas começarem a desaparecer deixa-se de saber onde é que estão os animais // esquecem-se de qual é o significado das palavras”* (100- A17); *“Porque sem as línguas não sabíamos comunicar”* (112- A15).

128

É visível nas afirmações destas crianças que elas não apresentam como solução a adopção de uma língua global, uma língua única, pelo contrário, reconhecem que o desaparecimento das línguas implica uma incapacidade de comunicar na sua própria língua.

Assim como compreenderam que havia línguas a desaparecer, os alunos revelaram ter reconhecido que existiam animais e plantas a desaparecer: *“Eu aprendi que os animais também estavam em vias de extinção”* (047- A20); *“Eu também aprendi que os trevos de quatro folhas estão em extinção / e isso deu para nos apercebermos e quando formos a passar numa rua e / virmos um trevo / não os arrancamos”* (053- A17).

Demonstraram também ter compreendido a necessidade de proteger as plantas e os animais, entendendo que é fundamental para a nossa vida no Planeta: *“Porque os animais também têm direito a uma vida como nós os humanos”* (108- A17); *“Os animais porque senão ficávamos sem a companhia deles”* (113- A16); *“Nós devemos proteger o ar / as florestas / tudo porque eles dão-nos a vida”* (110- A19); *“As plantas é porque se elas desaparecerem do Mundo nós também desaparecemos porque sem elas nós morremos / porque elas dão-nos oxigénio”* (095- A1); *“É bom proteger o ambiente porque assim podemos viver mais anos podemos viver em paz com o oxigénio das árvores em vez de vivermos nas cidades com muita poluição”* (095- A13).

Um aluno apontou um motivo diferente, mas muito pertinente no que se refere à

necessidade de aprenderem sobre a protecção dos animais e das plantas, o que revela que ele reconhece o papel que cada um de nós tem na protecção do Planeta, como se pode ver pelo seu testemunho: *“Porque agora está tudo a desaparecer e nós precisamos de ir aprendendo tudo pra / pra depois passarmos para outras pessoas”* (085- A5).

Os alunos relacionaram a diversidade linguística e a diversidade biológica, defendendo que existem tanto animais a desaparecer como línguas e que ambos estão a ser alvo de destruição e ameaça: *“Estão relacionadas porque estão todas as semanas a desaparecer / há animais em extinção e línguas também”* (073- A12); *“É que os animais há muitos animais / / animais tais como o ornitorrinco que estão em vias de extinção e tais como outras línguas que estão em vias de extinção que só existem ou numa cidade ou num país ...”* (076- A13).

Contudo, outros alunos foram capazes de tecer uma explicação um pouco mais elaborada no sentido de explicar a razão da diversidade de línguas estar relacionada com a diversidade de animais: *“É assim / / quando um animal morre e tem por exemplo um nome em Inglês e se o animal morre essa palavra também desaparece porque o animal já não existe”* (074- A1); *“As plantas temos que protegê-las porque elas também estão relacionadas com as línguas tal como os animais / / se desaparecer uma planta ou um animal também desaparece uma palavra dessa língua”* (091- A1).

Sabemos que o desaparecimento destes dois tipos de diversidade tem impactos muito distintos no nosso Planeta e não queremos sobrevalorizar uma em detrimento da outra, sendo nossa pretensão apenas sensibilizar as crianças para a importância que a diversidade encerra, seja de que natureza for.

129

Os alunos afirmaram durante a entrevista que aprenderam ou tomaram consciência da má utilização que fazemos da água, através dos desperdícios que cometemos todos os dias nas mais variadas situações: *“Aprendi que os desperdícios de água que nós fazemos”* (031- A1); *“Eu aprendi muitas coisas sobre os desperdícios de água e aquilo que podemos fazer para a poupar”* (048- A17).

Quando interrogados sobre qual a importância de não desperdiçarmos água e de a pouparmos, as crianças não revelaram qualquer dificuldade em o justificar, reconhecendo sem hesitar a importância de que ela se reveste para a nossa existência: *“EU SEI / porque / porque há muita água salgada mas há pouca doce e temos de poupá-la para depois em casa bebermos / / essa é a água que nós devemos beber e não é a salgada que é do mar”* (097- A3); *“Se nós não pouparmos água e gastarmos muita os rios e as ribeiras acabam por ficar sem água e depois nós não temos água nenhuma”* (093- A5); *“Sem a água não podemos viver porque metade do nosso corpo é feito de água”* (118 - A16).

Para ver até que ponto os alunos eram capazes de justificar a importância de poupar água, perguntámo-lhes qual a necessidade de poupar água se a maior parte do Planeta é constituída por esse elemento. As crianças, mais uma vez, não

revelaram qualquer dificuldade em explicar que, apesar de ser importante poupar toda a água, por ser um bem essencial, a urgência é economizar a água potável por ser um bem em perigo: *“Porque a água que existe no planeta não é potável e existe / porque existe pouca água potável no nosso planeta”* (115- A15); *“Porque cada vez o nosso planeta está a ficar com menos água potável”* (119- A20); *“Porque no verão há rios de água doce que secam”* (102- A14); *“O oceano é muito poluído e não podemos beber dessas água // temos de poupar a outra água”* (128- A19).

Os alunos fazem perfeitamente a distinção entre a água imprópria para consumo, a dos oceanos, e que existe em maior quantidade no nosso Planeta, e a água doce, dos rios, ribeiras, lençóis freáticos que é a água própria para consumo.

À semelhança do que se passou com a temática da água, também o tema da pobreza e da má distribuição dos recursos já foi abordado na sala de aula pela professora titular da turma, tendo as crianças participado em algumas campanhas de solidariedade para ajuda a alguns países subdesenvolvidos como Angola, Moçambique e Timor. Sabemos, assim, que os conhecimentos que as crianças afirmam ter adquirido com este projecto em relação a este tema não foram introduzidos pelo nosso projecto mas sim aprofundados.

Todos os alunos revelam uma sensibilidade muito forte em relação à temática da má distribuição dos bens e recursos, afirmando que *“A pobreza é uma tristeza porque as pessoas estão a morrer por causa da pobreza”* (132- A16).

130

Quando tentam descrever o que é a pobreza, todos remetem o seu significado para a falta de bens essenciais para ter uma qualidade de vida mínima, salientando aspectos materiais e afectivos, tais como: *“Não ter família nem nada para nos alimentar nem vida...”* (099- A5); *“Não ter roupas / não ter comida / nem dinheiro”* (110- A10); *“Não ter pais nem casa”* (111- A14); *“Não ter camas para dormir”* (114- A11); *“Não ter nada/ não ter empregos / não ter sítio onde tomar banho / não ter roupas apropriadas para a estação do ano...”* (113- A14).

Como se pode verificar as crianças identificam claramente o que é a pobreza sendo que um aluno “chega um pouco mais longe” e reconhece que apesar de existir pobreza em todos os países, ela se manifesta de formas muito distintas. Atente-se no seu testemunho que permite compreender a consciência que revela das realidades da pobreza: *“Eu acho que a pobreza é uma coisa de diferentes pessoas porque / os de África eles não têm muitas hipóteses de ter dinheiro / porque os presidentes tiram-lhe tudo / o dinheiro todo + enquanto aqui em Portugal eles não podem fazer isso porque as pessoas algumas têm dinheiro ... mas mesmo assim em Portugal há algumas pessoas que são pobres / mas em África há em mais quantidade / quase toda a gente é pobre +* (101- 103- A1)

Esta problemática é de facto muito querida para os alunos, no sentido em que revelam não só reconhecer como a pobreza se manifesta, como inclusive ter consciência de que têm um papel importante na atenuação da pobreza dessas pessoas. Afirmam que, sempre que podem, fazem algo para melhorar um pouco a

qualidade de vida dessas pessoas: *“Podemos dar coisas que às pessoas que necessitam que são pobres para que possam arranjar abrigo num sítio ou então arranjar uma casa”* (101- A6); *“Podemos doar-lhes algumas coisas que temos a mais”* (118- A12).

A prova de que têm tal consciência é que apresentam inúmeras atitudes e comportamentos que podem assumir nas suas vidas e que podem contribuir para alterar um pouco esta situação. Além dos bens materiais que sabem que podem enviar para os países mais pobres reconhecem que se pode fazer alguma coisa no sentido de cuidar dessas pessoas, talvez das pessoas pobres que estão mais próximas de nós: *“Podemos adoptar algumas crianças pobres e abandonadas e dar-lhes os tratamentos que elas precisam”* (123- A12); *“Ajudar as crianças pra nós ahm irem ao médico com elas e tratarmos delas”* (124- A11).

Apesar de terem admitido que podem ajudar as pessoas mais pobres com os bens que lhes podem enviar e com os cuidados que lhes podem prestar, salientam o facto de que se fossem ricos poderiam ajudá-los muito mais, *“Dar-lhes uma casa se nós formos muito ricos”* (122- A11) - e inclusive chegam a salientar a responsabilidade que as pessoas mais ricas ou até os países mais ricos têm na erradicação da pobreza, *“As pessoas muito ricas deviam dar metade do seu dinheiro que têm aos pobres ou às instituições para poderem receber mais pessoas”* (102- A5).

As crianças revelaram já possuir conhecimentos anteriores sobre o seu papel enquanto consumidores críticos, informados e responsáveis, identificando comportamentos e atitudes que devem ter nesse sentido, uma vez que a professora titular da turma já os tinha sensibilizado para tal.

131

Esses conhecimentos foram apenas consolidados com o nosso projecto e abordados de uma forma distinta, à semelhança do que aconteceu em temáticas anteriores.

Durante a entrevista foram várias as atitudes e comportamentos enumerados pelas crianças, a ter em conta quando se vai às compras e que apontam, principalmente, para uma análise do produto antes de o comprar, no sentido de verificar a sua composição e data de validade: *“Ver a validade porque se não podem estar estragados e nós ficamos doentes”* (128- A11); *“Ver se tem muita gordura e ver a composição porque se nós não vemos a composição aquilo pode conter produtos que nós não sabemos o que é e nos possam prejudicar”* (131- A14)

Algumas crianças salientam também o facto de ser necessário verificar se a embalagem do produto pode ser reciclada ou não, devendo as pessoas escolher sempre os produtos passíveis de serem reciclados: *“Temos que ser atentos a ver se tem o símbolo da reciclagem porque se não tiver esse símbolo esses produto nunca mais vai existir... renascer outra vez”* (111- A3).

No testemunho desta criança é visível a consciência que tem da importância da reciclagem, que é precisamente fazer *“renascer outra vez”* (111- A3) os produtos já

utilizados. Neste sentido as crianças revelam compreender também como cada um de nós pode contribuir para o processo de reciclagem através do processo de separação de embalagens como se pode ver pelos seguintes testemunhos: *“Devemos reciclar”* (134- A10); *“Pôr o vidro no verde // metal e plásticos no amarelo e papel e cartão no azul”* (138- A10); *“Há uma coisa que não devemos fazer com as embalagens / e é fogueiras porque poluímos o ar e queimamos muitas árvores”* (150- A19).

Uma criança chama também a atenção para a necessidade de escolher os produtos que contenham embalagens mais económicas, para atenuar a produção de lixo, *“Ver a validade e ver o tamanho das embalagens porque há embalagens mais económicas”* (129- A12).

Para além dos conhecimentos que os alunos revelam ter sobre o nosso papel enquanto consumidores críticos, era nosso intuito desenvolver uma consciência no que diz respeito aos hábitos de consumo das sociedades modernas. No entanto, esta dimensão foi explorada muito brevemente, o que contribuiu para que os alunos compreendessem que não devemos ser muito consumistas e comprar em demasia, muitas vezes objectos que nem precisamos: *“Não comprar em excesso”* (115- A9); *“Há muitas pessoas que vão ao supermercado e “Ai apetecia-me comprar isto e vou comprar isto”* (152- A17); *“As roupas de marca por exemplo / se é para usar poucas vezes nós não devíamos comprar uma coisa muito boa // para usar muitas vezes temos de comprar uma coisa boa”* (143- A19)

132

Com este projecto, as crianças puderam desenvolver uma consciencialização de alguns problemas ambientais provocados pelos incêndios florestais, a extinção das plantas e a urgência de preservar alguns recursos naturais como a água: *“Ensinou-nos a salvar a natureza / a não arrancar plantas senão ficam em vias de extinção... e depois essas plantas nunca mais nascem”* (121- A2) *“Serviu para sabermos onde utilizar água / como a utilizar / para sabermos que não devemos poluir e para muitas coisas”* (160- A19) e *“Serviu para nós descobrirmos muitas coisas // tais como termos algumas regras de proteger o ambiente/ tais como reciclar e proteger os animais”* (147- A13).

O projecto serviu também para os alunos averiguarem, através de algumas imagens simples, o que é a pobreza e o que se pode fazer para a ultrapassar. Podemos ver que as crianças reconheceram facilmente o que podem fazer pelos mais desfavorecidos, o que é visível nos seus testemunhos: *“Para nos explicar como é a vida dos outras pessoas e é para nós as podermos ajudar”* (121- A5); *“Para aprender coisas ahm por exemplo ... a pobreza de outros países”* (117- A9); *“Para darmos coisas que não queremos/ comida/ dinheiro aos pobres”* (120- A8)

Foi bom saber que o projecto não foi apenas útil para a aquisição de conhecimentos mas também para divertir os alunos, sendo a dimensão da ludicidade e do divertimento fundamental no processo de desenvolvimento de aprendizagens e no nível de envolvimento dos alunos nas tarefas propostas: *“Para nos ensinar // para nos divertir ahm”* (119- A2); *“Serviu para nós aprendermos e nos divertirmos”* (149-

A11).

Para uma menina o projecto serviu *“para aprendermos mais coisas novas e para o Mundo ficar melhor”* (116- A4). Seria ingénuo da nossa parte pensar que o projecto que concebemos tornou o “Mundo melhor”, contudo acreditamos que ajudou a despertar naquelas crianças o desejo de o tornar melhor através de pequenos gestos do dia-a-dia.

Inspirada pela afirmação desta colega, uma outra menina acrescentou que tinham aprendido como salvar o mundo e sentia que tinha a obrigação de ensinar os outros a fazê-lo. Um projecto que se baseie numa educação para a sustentabilidade tem que passar obrigatoriamente pela consciencialização dos cidadãos para os problemas globais, pelo reconhecimento do seu papel na sua resolução mas, principalmente, pela necessidade de divulgação e partilha com os outros para que procedam da mesma forma: *“Então já sei // há muitas pessoas que não sabem como salvar o Mundo mas nós como já aprendemos podemos lhes ensinar”* (128- A3).

É precisamente a convicção desta menina, de que é possível ensinar as pessoas a salvar o Mundo, que está na base deste nosso estudo. Ela compreendeu a utilidade última do projecto que concebemos: consciencializar para a necessidade de mudar os nossos hábitos e tornar o Mundo um lugar melhor.

4. Considerações finais

133

Assim, como pudemos constatar, através da análise da observação das videograções das sessões, os alunos envolveram-se de uma forma muito positiva durante as sessões do projecto, tendo revelado entusiasmo, interesse e vontade de participar nas actividades. Para chegar a estas conclusões utilizámos a escala de envolvimento de Leuven apresentada para crianças dos primeiros anos de escolaridade, the Leuven Involvement Scale for Young Children (Laevens, 1995).

Pela utilização desta escala de observação, verificámos que as crianças observadas, nas diferentes actividades, se envolveram de uma forma muito positiva, apontando a média para um nível de envolvimento médio, nível 3, o que significa que a actividade foi propiciadora de alguns momentos intensos, capazes de promover aprendizagens significativas.

Este valor é de facto muito positivo, uma vez que, como explicitámos anteriormente, o nível de envolvimento é visto, como um importante indicador da qualidade de ensino. O entusiasmo e o envolvimento demonstrados pelos alunos foram também visíveis nos testemunhos das crianças durante a entrevista final em que afirmaram ter gostado de participar no projecto, salientando as actividades que mais e menos apreciaram e onde revelaram ter contado aos pais o que estavam a aprender no âmbito das sessões por nós planificadas.

Podemos afirmar que, através do projecto proposto, os alunos adquiriram e

desenvolveram conhecimentos importantes no que se refere ao desenvolvimento sustentável, nas suas diferentes dimensões, conhecimentos esses que poderão contribuir para a mudança de atitudes e comportamentos essenciais na promoção da sustentabilidade.

Neste sentido, os alunos desenvolveram atitudes de valorização da diversidade linguística e biológica, de respeito pelo ambiente, de preservação dos recursos naturais e adopção de um consumo mais racional. Consciencializam-se também da má distribuição dos bens e riquezas, já que afirmaram gostar de partilhar com os mais desfavorecidos aquilo que possuem.

Pelos dados atrás apresentados podemos constatar que a maioria dos alunos compreendeu a necessidade de preservar a água e, pelos seus testemunhos, podemos verificar que alguns deles afirmam ter mudado as suas atitudes no que se refere a um consumo de água mais racional e equilibrado nas diferentes actividades do seu dia-a-dia.

O facto de enumerarem que tinham gostado de contactar com as diferentes línguas permite-nos concluir que as crianças desenvolveram atitudes de curiosidade, de respeito, de valorização e de abertura em relação à diversidade linguística, essenciais ao desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural. Desenvolveram também atitudes de respeito face à diversidade biológica, visíveis na forma como justificam a necessidade da sua preservação e da sua relação com a diversidade linguística.

134

Pelos testemunhos que apresentámos e analisámos podemos afirmar que os alunos tomaram consciência da necessidade de intervir na sociedade para a melhorar, reconhecendo, sem hesitação, o seu papel enquanto cidadãos críticos e responsáveis na construção de um mundo melhor, o que nos permite afirmar que desenvolveram atitudes cívicas promotoras da sustentabilidade.

Apesar de termos consciência de que, com este projecto, os alunos adquiriram conhecimentos que se começaram a traduzir na mudança de algumas atitudes e comportamentos, não podemos avaliar quais as atitudes e comportamentos futuros dada a breve duração do projecto (6 sessões de apenas 90 minutos).

Nesta linha de pensamento, pensamos poder assegurar que o nosso estudo, tendo como ponto de partida a diversidade linguística e o desenvolvimento sustentável, contribuiu para que os alunos perspectivassem as diferentes áreas de conhecimento de uma forma integrada, global e motivante. Utilizando as palavras de Ferrão-Tavares “as línguas fornecem instrumentos para o tratamento de outras disciplinas ... Decorre deste facto a sua inserção em espaços interdisciplinares” (1999: 89). Assim sendo, pensamos que o nosso projecto foi ao encontro desta perspectiva uma vez que, a partir da diversidade linguística, conseguimos criar um espaço onde se pudesse promover uma educação para o desenvolvimento sustentável, imprescindível para o futuro da humanidade.

Os dados recolhidos com o nosso estudo permitem-nos, igualmente, concluir que é desejável e se pode estabelecer um paralelo entre a diversidade biológica e a diversidade linguística e a EDS. Assim como a natureza produz diferentes espécies que se adaptam a seu meio ambiente, a humanidade desenvolve distintas línguas e culturas que respondem às condições locais que se formam nas interações sociais. A diversidade linguística e cultural pode, pois, ser considerada como uma forma de diversidade, por adaptação e, como tal, condição prévia para a sustentabilidade.

Como afirma Roldão, a lógica fragmentária do currículo em disciplinas “não facilita a formação de cidadãos para a sociedade do conhecimento e compreensão da complexidade do real” sendo por isso necessário criar nas escolas “uma cultura interdisciplinar” (1999). Através da interdisciplinaridade as crianças desenvolvem a capacidade de pensar holisticamente, construindo o conhecimento como algo global, integrado e não espartilhado, o que pode contribuir para o seu sucesso educativo.

O estudo sugere ainda que, através da educação em e pelas línguas, é possível contribuir para a compreensão de que Ambiente, Economia, Sociedade e Cultura são esferas indissociáveis da vida humana, devendo, portanto, ser abordadas de modo transversal e articulado, desde os primeiros anos de escolaridade, se pretendemos contribuir para a construção de um futuro sustentável. A análise dos dados recolhidos permitiu-nos verificar que a articulação entre a diversidade linguística e cultural e o desenvolvimento sustentável foi compreendida, tendo-se revelado como um elemento inovador e dinamizador, promovendo aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (Ministério da Educação, 2001).

135

Com o projecto interdisciplinar que concebemos e implementámos almejámos proporcionar uma integração de saberes e saberes-fazer, essenciais à formação de indivíduos capazes de compreender uma realidade global e inconstante, indivíduos que se pretendem cada vez mais cidadãos activos, críticos e responsáveis, conscientes da sua importância e do seu papel na promoção da sustentabilidade local e global.

Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, no quadro de uma educação para o desenvolvimento sustentável, partindo do pressuposto que respeitar e conhecer os Outros e o Ambiente numa lógica de correlação e interdependência é um pilar essencial para a construção de um futuro que se quer mais justo e mais sustentável.

Em síntese, importa procurar novos caminhos, construir respostas que correspondam a diferentes alternativas onde novas formas de comunicação e expressão se revelam facilitadoras de novos modos de educação. É precisamente a procura desses novos caminhos que preconizamos, caminhos que nos conduzam a uma promoção da diversidade linguística e cultural, caminhos que nos levem a uma educação para um futuro sustentável. É essa a tarefa que acreditamos ser da competência da escola do século XXI, o caminho para uma educação que nos permita viver melhor uns com os outros, com o Planeta e no Planeta (Sá, 2007).

Bibliografia

ARAÚJO E SÁ, Maria e ANDRADE, Ana (2002): *Processos de interação verbal em aula de línguas - observação e formação de professores*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994): *Investigação qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora.

CANDELIER, Michel (ed.) (2004): *Janua Linguarum - The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*, Council of Europe Publishing.

CONSELHO DA EUROPA (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto, Edições ASA.

CARNEIRO, Roberto (2001): *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem - 21 ensaios para o século 21*, Lisboa, FML.

CARTEA, Pablo e CARIDE, José (2006): “La geometría de la educación para el desarrollo sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 41, pp. 103-116.

136

DABÈNE, Louise (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette-Livre.

FERRÃO-TAVARES, Clara, VALENTE, Maria e ROLDÃO, Maria (1996): *Dimensões formativas de disciplinas do ensino Básico - Língua estrangeira*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

FREITAS, Mário (2006): “Educação Ambiental e/ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 41. Consultado em www.rieoei.org/rie41a06.htm a 5 de Fevereiro de 2007.

GADOTTI, Moacir (2000): *Pedagogia da Terra*, São Paulo, Peirópois (2ª edição).

GIL-PÉREZ, Daniel, VILCHES, Amparo, TOSCANO GRIMALDI, Juan Carlos e ALVAREZ, Óscar (2006): “Década de la Educación para un Futuro sostenible (2005-2014): Un punto de inflexión necesario en la atención a la situación del planeta”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 40 (consultado a 17 de Abril de 2007, <http://www.rieoei.org/rie40a06.htm>).

HAGÈGE, Claude (2000): *Não à morte das línguas*, Lisboa, Instituto Piaget.

HARMON, David (2001): "On the meaning and moral imperative of diversity", em L. Maffi (ed.): *On biocultural diversity: linking language, knowledge, and the environment*, Washington, Smithsonian Institution Press.

INSTITUTO CAMÕES (2004): *Português é a sexta língua materna mais falada no mundo*, in <http://www.instituto-camoes.pt/arquivos/lingua/sextalingua.htm> (consultado a 12 de Outubro de 2004).

LAEVERS, Ferre (ed.) (1994): *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*, Leuven, Centre for Experiential Education.

LAEVERS, Ferre (1995): "The concept of involvement and the Leuven Involvement Scale: an analysis of critical reflections", in F. Laevers (org.): *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education*, CIDRRE, pp. 59-72.

LAEVERS, Ferre (2000): "Forward to basics! Deep-Level-Learning and the Experiential Approach", *Early years*, nº 2, vol. 20, pp. 20-29.

LEATHERS, Daniel (1997): *Successful nonverbal communication. Principles and Applications*, Allyn & Bacon.

MAFFI, Luisa (1998): "Las lenguas: un recurso de la naturaleza", *Naturaleza y Recursos*, vol. 34, nº 4, pp. 12-21.

137

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001): *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa, DEB.

MÜHLHÄUSLER, Peter (2004): "Language and environment", Véus, Fórum Barcelona, pp. 113-121.

PARDAL, Luís e CORREIA, Eugénia (1995): *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Areal Editores.

PELLAUD, Francine (2002): *What are the obstacles to teaching sustainable development?*, University of Geneva, LSDES.

PEREIRA, Isabel (2003): *O ensino-aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira e as restantes áreas disciplinares do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

PNUD (2004): *Relatório do Desenvolvimento Humano. Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*, Queluz, Mensagem-Serviço de Recursos Editoriais.

ROLDÃO, Maria (1997): "Modos de conhecer e aprender - as dimensões esquecidas. Uma reacção a Egan 'Evolution and early understanding'", *Intercompreensão*, nº 6, pp. 105-109.

ROLDÃO, Maria (1999): "Cidadania e Currículo", *Inovação*, nº 12, pp. 9-26.

SÁ, Susana (2007): *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.

SAUVÉ, Lucie (1997): *Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa*, Consultado em www.arvore.com.br a 23 de Abril de 2007.

SAUVÉ, Lucie (2006): "La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos", *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 41, pp. 83-101.

SKUTNABB-KANGAS, Tove (2000): *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?*, London, LEA.

SKUTNABB-KANGAS, Tove (2002): "Why should Linguistic Diversity be maintained and supported in Europe? Some Arguments", in: *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division.

STRECHT-RIBEIRO, Orlando (1998): *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo*, Lisboa, Livros Horizonte.

138 TILBURY, Daniella e PODGER, Dimity (2004): "Uma década de Oportunidades", *SGI Quarterly*, Outubro/Dezembro.

UNESCO (2004): *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*. Draft International Implementation Scheme, UNESCO.

VIGOTSKY, Lev (1977): "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar", in A. Luria et al. (eds.): *Psicologia e pedagogia I*, Lisboa, Editorial Estampa, pp. 31-50.

WARREN, James (1997): "How do we know what is sustainable?", in D. Muschett: *Principles of Sustainable Development*, Florida, St. Lucie Press.

WCED (1987): *Our common future, World Commission on Environment and Development (Brundtland Commission)*, Oxford, Oxford University Press.

ZARAGOZA, Federico (2001): *Un mundo nuevo*, Barcelona, Galaxia Gutemberg.