



## Educação para a cidadania global e intercompreensão: reflexões em torno de um projeto desenvolvido no 1.º ciclo do ensino básico

### Global citizenship education and intercomprehension: reflections about a project developed in primary education

**Francisco Parrança da Silva**

Universidade de Aveiro  
Departamento de Educação e Psicologia  
parranca.silva@ua.pt  
<https://orcid.org/0000-0003-1053-2273>

**Ana Isabel Andrade**

Universidade de Aveiro  
Departamento de Educação e Psicologia  
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores  
aiandrade@ua.pt  
<https://orcid.org/0000-0002-3182-9351>

#### Resumo:

O presente artigo apresenta os resultados de um projeto de educação para a cidadania global desenvolvido em torno da ideia de intercompreensão, projeto esse realizado com crianças de uma turma do 2.º ano, numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da região de Aveiro (Portugal). Trata-se de um estudo de tipo investigação-ação que teve como grande finalidade procurar compreender qual o lugar da intercompreensão na educação para a cidadania global de crianças a frequentar os primeiros anos de escolaridade. Para tal, foram desenvolvidas sete sessões ao longo de três semanas que permitiram recolher um conjunto alargado de dados, posteriormente submetidos a análise de conteúdo. Com os dados recolhidos, primeiramente analisaram-se as representações iniciais que as crianças participantes possuíam sobre o Eu, o Outro e o Mundo, para, de seguida, se analisar a forma como estas se alteraram com o decorrer do projeto. Os resultados evidenciam uma transformação das representações das crianças sobre o Eu, o Outro e o Mundo, indiciando a construção de uma nova visão do seu papel enquanto cidadãos globais, onde a intercompreensão se percebe como finalidade a atingir e competência necessária a processos de educação para a cidadania global de crianças em idade escolar.

**Palavras-chave:** educação; cidadania global; intercompreensão.

#### Abstract:

This article presents the results of an education project for global citizenship developed around the idea of intercomprehension and it was carried out with children of a 2nd grade class attending a primary school in the region of Aveiro (Portugal). This is an action research study whose main purpose was to understand the place of intercomprehension in education for global citizenship of children attending the first years of schooling. To do this, seven sessions



were developed over a period of three weeks allowing the collection of a broad set of data, later submitted to content analysis. With the data collected, we first analyzed the initial representations that the participating children had of Self, the Other, and the World, and then analyzed how they were changed over the course of the project. The results of the study show a transformation in children's representations of Self, the Other and the World, which indicate the construction of a new vision of their role as global citizens. The study also reveals the significance of intercomprehension both as an educational goal and as a competence in processes of global citizenship education of school-aged children.

**Keywords:** education; global citizenship; intercomprehension.

## Résumé:

Ce texte présente les résultats d'un projet d'éducation à la citoyenneté mondiale développé autour de l'idée d'intercompréhension. Ce projet a été réalisé avec des enfants dans une classe de 2ème année de scolarité, dans une école de premier cycle d'Enseignement Basique dans la région d'Aveiro (Portugal). Il s'agit d'une étude de type recherche-action qui a eu comme grande finalité comprendre le rôle de l'intercompréhension dans l'éducation à la citoyenneté mondiale d'élèves dans les premières années de scolarité. Dans ce sens, le projet s'est développé dans une classe en sept séances tout au long de trois semaines ce qui a permis de recueillir un ensemble de données qui ont été soumises à une analyse de contenu. Avec les données recueillies, les auteurs ont analysé, dans une première phase, les représentations initiales des enfants sur le Moi, l'Autre et le Monde, et, dans une deuxième phase, la façon dont ces représentations se sont modifiées tout au long du projet. Les résultats montrent une transformation des représentations des enfants sur le Moi, l'Autre et le Monde, tout en renvoyant à la construction d'une nouvelle vision de leur rôle comme des citoyens du monde où l'intercompréhension se montre comme finalité des processus d'éducation à la citoyenneté mondiale.

**Mots-clés:** éducation; citoyenneté mondiale; intercompréhension.

## Introdução

Possuidor de uma história com mais de 2000 anos, o conceito de cidadania permanece atual, tendo surgido, nos últimos anos, estudos que procuram adaptá-lo ao mundo globalizado do século XXI (Goren & Yemini, 2017). A *cidadania global*, conceito que orientou este estudo, pode ser entendida como uma proposta atual e pertinente para a construção de uma nova lógica de civismo. Por isso, como explica Lourenço (2017, p. 64), face aos contornos políticos, sociais, económicos e ambientais que moldam o mundo global, impõe-se a educação de “*uma nova geração de indivíduos que sejam capazes de resolver problemas, de respeitar os outros e de participar simultaneamente na vida local, nacional e global*”.

Enquanto *que-fazer* humano circunscrito a um espaço e tempo de partilha de experiências e saberes, a educação necessita de procurar respostas aos novos desafios que se colocam



a cada indivíduo e às várias comunidades. Isto é, a educação de cidadãos globais implica que estes construam saberes para um convívio respeitador e valorizador do mundo, do Outro, das línguas e das culturas, tendo em vista a construção de um mundo mais justo, em paz e sustentável. Fruto da constatação de vivermos todos num mundo cada vez mais globalizado e interdependente (Cabezudo et al., 2010; UNESCO, 2015, 2016), a Educação para a Cidadania Global (ECG) tem sido defendida como uma proposta educativa adequada, dedicando particular atenção às crescentes interações multilingues e multiculturais que se verificam em diferentes contextos, o que nos leva a pensar que, numa ECG, o desenvolvimento de competências para um (con)vívio com o Outro linguística e culturalmente distinto, deve ser visto como uma das principais finalidades educativas.

Nesse sentido, dedicamos especial atenção ao conceito de Intercompreensão (IC) entendida como um processo complexo, multimodal, plurifuncional e que se preocupa com a construção de identidades plurais e abertas. Este conceito tem ocupado um lugar de destaque em investigações que buscam lógicas educativas de valorização e respeito pela diversidade linguística e cultural que caracteriza o ser humano e, em especial, as relações entre estes e destes com o mundo. Assim, para a investigação desenvolvida, para além de entendermos a IC à luz das suas modalidades mais tradicionais (estratégia de comunicação, método de ensino-aprendizagem e competência), olhamos a IC como finalidade educativa.

Considerando o exposto, o estudo que este artigo apresenta procura responder à questão: *qual o lugar da intercompreensão numa educação para a cidadania global de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico?* Assim, o presente texto pretende: i) dar a conhecer o projeto de intervenção educativa de tipo investigação-ação desenvolvido no âmbito de uma prática pedagógica supervisionada numa escola pública portuguesa; ii) apresentar os resultados obtidos com a referida investigação-intervenção; e iii) promover a discussão e reflexão em torno de novas formas de entender a IC numa ECG a iniciar nos primeiros anos de escolaridade.

## Contextualização teórica

Na história moderna, pelo menos desde meados do séc. XIX, o conceito de *cidadania* surge inequivocamente relacionado com o sentimento de pertença por parte de um indivíduo a determinada comunidade que, salvo raras exceções, não se limita aos contornos de um estado-nação. O conceito de cidadania pode ser entendido como um conceito-ação, correspondendo à atuação cívica individual e coletiva que tem visado o progresso e a democratização das comunidades num mundo cada vez mais interdependente. Contudo, face aos contornos sociais e económicos atuais, têm surgido propostas de adaptação do conceito de cidadania, tendo em vista a construção de identidades globalizadas – a educação para cidadania global (ECG) é uma dessas propostas (Goren & Yemini, 2017; Lourenço, 2017; Tawil, 2013).

Assim, reconhecendo a evolução histórica do conceito de cidadania global (CG), podemos dizer que este partiu de entendimentos *“more minimalistic and conservative [...] aimed at the reproduction of the existing social order, to more ambitious and critical ones aimed at adaptation to change, if not transformation of existing social dynamics”* (Kerr, 1999, in Tawil, 2013, p. 3).



Importa destacar que, para a sua construção, confluíram processos de diferente natureza: económica (banca e finanças), comunicacional (através das TIC), social (demografia e fosso entre classes), ambiental (emergência planetária e energias verdes) e política (consolidação de entidades supranacionais e neoliberalismo) (Tawil, 2013; Yemini & Maxwell, 2018). Desta forma, embora contestado no seio académico, tem surgido de modo mais consensual a ideia de que o conceito de CG se refere *“ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum”*, perspetivando o cidadão global como alguém que é capaz de *“entender, agir e se relacionar com os outros e o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo”* (UNESCO, 2015, p. 14). Entende-se, desta forma, o exercício de CG como colocando de parte lógicas individualistas de atuação, propondo práticas colaborativas com base no respeito e na valorização da diversidade linguística, cultural, social e ambiental.

Os desafios que o ser humano enfrenta, para além de não se circunscreverem ao espaço local, regional ou nacional, a todos dizem respeito. Tal constatação leva-nos a tomar consciência da necessidade de reformular os modelos educativos atuais no sentido de uma educação de cidadãos globais que, conscientes do seu papel, sejam capazes de: i) identificar, salientar e valorizar aspetos que nos unem na nossa humanidade; ii) pensar de forma crítica, criativa e reflexiva sobre os desafios que se colocam às suas comunidades, através da compreensão das relações de interdependência que criam e mantêm padrões sociais, culturais, económicos e ambientais ao nível local e global; e iii) assumir a responsabilidade individual e coletiva de se envolver em ações cívicas comunitárias, tendo em vista uma transformação social positiva local e globalmente. Para isso, importa repensarmos a forma como temos educado os nossos cidadãos.

A educação precisa de adotar de modo mais claro uma lógica de cidadania ativa, exigindo leitura crítica e reflexiva não só dos seus desejos e necessidades, como dos desejos e necessidades do Outro. Além disso, reconhecendo o impacto que o contacto com o Outro, linguística e culturalmente distinto do Eu, tem na construção da identidade pessoal e social dos indivíduos, importa que a educação se oriente para a formação de cidadãos empáticos, abertos ao diálogo intercultural, capazes de (con)viver num mundo em constante mudança.

A ECG assume-se como transformadora, emancipatória, holística e integrada, procurando educar *“alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável”* (UNESCO, 2015, p. 15). A ECG procura construir uma cultura de diálogo e de colaboração no seio dos sistemas educativos, procurando abandonar a cultura individualista e competitiva, característica dos sistemas de ensino tradicionais, e abordando as diferentes áreas disciplinares de forma transversal e integrada, para que os educandos criem ligações mais fortes e duradouras com o Eu, o Outro e o Mundo. A ECG pretende: estimular os alunos a analisar criticamente a vida real e identificar possíveis soluções para desafios globais; apoiar os alunos a reexaminar pressupostos, visões do mundo e relações de poder em diferentes situações; promover a implicação em ações individuais e coletivas, tendo em vista o desenvolvimento sustentável; envolver as múltiplas partes interessadas e implicadas na ECG, incluindo aquelas que estão fora do ambiente de aprendizagem, na comunidade e sociedade mais amplas (UNESCO, 2015, p. 16).



Assim, uma ECG procura possibilitar aos educandos, desde cedo, o desenvolvimento de competências para: refletir e partilhar os seus próprios pontos de vista e papéis na sociedade global, conectada e diversa; compreender e discutir relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que a todos dizem respeito; descobrir novas formas de pensar e agir; desenvolver atitudes e potencial para a construção de novas identidades culturais que transcendam diferenças individuais culturais, religiosas, éticas ou outras; aprofundar conhecimento sobre questões globais e valores universais (justiça social, respeito, equidade, desenvolvimento sustentável, cidadania global), reconhecendo relações de interdependência que as/os caracterizam; desenvolver capacidades cognitivas que permitam pensar de forma crítica e criativa e adotar diferentes perspetivas de raciocínio e resolução de problemas; desenvolver capacidades sociais (empatia, hospitalidade, cooperação) e capacidades comunicativas de IC para uma interação com pessoas de diferentes contextos e perspetivas; encontrar soluções para desafios globais, tendo em vista o desenvolvimento sustentável (Cabezudo et al., 2010; UNESCO, 2015, 2016). A ECG corresponde a um modelo educativo adaptado às características do mundo atual que procura desenvolver nos cidadãos um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores para o exercício de uma CG. Trata-se, por isso, de um conceito aberto, multidimensional, complexo e em evolução, que surge como resposta ao desafio histórico de apoiar cidadãos globais na *“recriação de um mundo diferente, mais igualitário, justo, pacífico e sustentável, baseado na solidariedade”* (Cabezudo et al., 2010, p. 20).

Em relação ao conceito de Intercompreensão (IC), importa explicar que, no âmbito da investigação realizada, mantendo a imagem conceptual do guarda-chuva, este é entendido como eixo central articulando os restantes conceitos, entre aquilo que definimos teoricamente, as práticas educativas em contexto real e a sociedade em geral. À medida que as vivências multiculturais e plurilingues se multiplicam no quotidiano, os cidadãos precisam de desenvolver competências que lhes permitam (con)viver com o Outro linguística e culturalmente distinto. O conceito de IC, caracterizado como sendo complexo e em evolução, apresenta, por isso, enorme potencial quando enquadrado numa perspetiva de ECG.

O conceito de IC tem sido visto de diferentes modos: i) como competência a desenvolver; ii) como estratégia pedagógico-didática adequada aos pressupostos de uma ECG, incluindo a diversidade linguístico-comunicativa; iii) como estratégia de comunicação entre sujeitos linguística e culturalmente distintos; e iv) como finalidade educativa relacionada com *“identidades plurais [que] se (re)visitam e (re)constroem”* (Pinho, 2008, p. 28), procurando um mundo mais justo, assente na compreensão de si próprio, do Outro, das suas línguas e culturas (Morin, 2000, in Andrade, Lourenço, & Sá, 2010, p. 71). Tendo por base diversos estudos, Pinho e Andrade (2011) concluíram que a IC tem sido entendida como i) um atributo do sujeito, como ii) um acontecimento que ocorre na diversidade linguística e cultural e, por fim, como iii) um valor político ou finalidade relacional, comunicativa e educativa.

Com origem na Didática das Línguas, a IC tem enfatizado o papel que as línguas desempenham na construção de identidades relacionadas com o mundo multicultural e multilingue. Pensando na investigação que se tem realizado, a IC *“pode dar um contributo importante para um projeto valorizador do papel das línguas e das culturas na construção de sujeitos e*



de sociedades capazes de viver, de múltiplas formas e numa perspectiva de bem coletivo, a diversidade que constitui o seu 'modo de ser'" (Araújo e Sá, 2013, p. 81). Neste sentido, torna-se fácil de compreender o dinamismo que o conceito trouxe à educação em línguas, pois, como explica, Doyé (2005), a IC surge como uma das ideias mais notáveis e estimulantes no domínio da educação plurilingue e intercultural. Com reflexos práticos, também no domínio político e social, a IC pode atuar positivamente, já que potencia nos sujeitos um maior respeito por todas as línguas e culturas, contribuindo para a preservação da diversidade linguística e cultural (Alves & Mendes, 2006).

De uma forma simplista, podemos entender a IC como um acontecimento comunicativo no qual determinado indivíduo produz discurso na(s) sua(s) língua(s) ou numa língua-ponte e compreende outros falantes que utilizam outra(s) língua(s). Neste sentido, a IC tem lugar quando indivíduos em interação contactam com línguas que não aprenderam, recorrendo, por isso, a competências de natureza heurística e interpretativa para compreenderem o Outro. A IC potencia o repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos e as relações de familiaridade entre línguas, reconhecendo-se, assim, como forma de comunicação entre cidadãos de diferentes comunidades linguísticas.

Quando falamos de IC, falamos de uma estratégia de comunicação relacionada com as noções de proximidade e de parentesco linguístico. Para além das línguas, sabemos que o contexto no qual a interação comunicativa decorre tem também influência em todo o processo, onde a vontade de os indivíduos construírem sentidos na interação em que participam é determinante. Portanto, na sua vertente de estratégia de comunicação, a IC corresponde ao uso por determinado indivíduo do seu repertório linguístico-comunicativo, tal como das experiências linguísticas e culturais vividas, visando a compreensão do (e com o) Outro. Neste estudo, a IC é igualmente entendida como uma abordagem educativa que objetiva o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas que incluam maior abertura e respeito para com a diversidade linguística e cultural. Esta abordagem, como explica Andrade (2003, p. 16), "*tenta transmitir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural e pretende levar os aprendentes a reorganizar e transferir o seu conhecimento linguístico e cultural e as suas capacidades linguístico-comunicativas, de forma a desenvolver uma competência comunicativa, que se quer plurilingue*". Desta forma, a IC permite aos educandos o alargamento da sua rede de saberes, assentando em abordagens de cariz transversal e multidisciplinar, onde o sujeito vê os seus saberes valorizados.

A noção de IC como competência surge, assim, para dar resposta a um dos principais desafios que os cidadãos do mundo globalizado enfrentam no seu quotidiano: o contacto com o Outro linguística e culturalmente distinto. Após mais de uma década de investigação, a IC parece ter sido reconhecida, tendo em vista a formação de um cidadão que (con)vive de forma respeitadora e acolhedora com o Outro na alteridade que molda o Mundo. Nesse sentido, Capucho e Oliveira (2005, p. 14) definem a IC como "*the ability to co-construct meaning in the context of the encounter of different languages and to make use of this in a concrete communicative situation*". Na sequência do exposto, entendemos a IC como uma competência que extravasa o universo das línguas, isto porque, quando falamos de competência de IC, referimo-nos a uma competência *multipurpose*, reconhecendo que o poder de atração desta



reside “na complexidade das relações que os sujeitos estabelecem, através das línguas e nas línguas, consigo próprios, uns com os outros, com as sociedades e com o mundo” (Araújo e Sá, 2013, p. 82).

Como esperamos ter demonstrado, o conceito de IC é complexo, multidimensional e permanece em constante evolução, já que a sua concretização tem por base um processo plurifuncional, multimodal, orgânico, de natureza pessoal e social. Deste ponto de partida, podemos assumir que a multidimensionalidade e complexidade conceptual da IC servem, no presente contexto, para reforçar o seu papel enquanto finalidade educativa de uma educação que visa a formação de cidadãos respeitadores da diversidade que caracteriza o Mundo e capazes de viver e conviver no seio de sociedades multilingues e multiculturais.

Em síntese, a IC, no âmbito dos desafios que se colocam à educação de cidadãos no mundo globalizado, pode ser entendida como uma finalidade educativa prevista desde os primeiros anos e sem fim à vista; uma finalidade educativa que promove a formação de cidadãos capazes de interagir em situações de contacto de línguas e culturas, tendo por base a construção de uma identidade aberta ao pluralismo; uma identidade assente em valores como a justiça social, a paz e a democracia, e valorizadora do papel de cada cidadão na construção de um mundo mais sustentável. Na perspetiva pedagógico-didática, a IC enquanto finalidade educativa implica práticas transversais a múltiplas áreas do saber, transdisciplinares, percorrendo o currículo escolar, numa perspetiva socio construtivista de aprendizagem, mediada através de práticas de diálogo intercultural, que abordem não só questões linguístico-comunicativas, como também os grandes desafios atuais que, efetivamente, se manifestam na vida de cada um. A IC é e deve ser entendida como uma das grandes finalidades da educação pelas implicações que traz para a construção de um mundo melhor, tornando-se, por isso, central em processos de ECG.

## Orientações metodológicas

A investigação-intervenção aqui apresentada foi concretizada e desenhada à luz dos pressupostos de uma investigação-ação (Bogdan & Biklen, 1994; Latorre, 2005; Lincoln & Guba, 2003), salvaguardando o facto de apenas se ter concretizado um ciclo investigativo. Através da planificação e implementação de um conjunto de sessões pedagógico-didáticas, procurou-se potenciar nos participantes a reflexão crítica sobre a forma como o Eu e o Outro se relacionam no e com o mundo, em particular, procurando desenvolver a consciência sobre a diversidade linguística e cultural que caracteriza o mundo, visando a construção de um sentimento de cidadania global.

## Questão e objetivos de investigação

A investigação desenvolvida pretendeu responder à questão: *qual o lugar da Intercompreensão numa Educação para a Cidadania Global de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico?* Nesse sentido, foram definidos dois grupos de objetivos, os de investigação e os pedagógico-didáticos. Os objetivos do investigador foram: i) conceber, implementar e avaliar um projeto de



investigação-ação numa perspetiva de ECG e ii) compreender de que forma a IC enquanto finalidade atua na educação de cidadãos globais. Os objetivos pedagógico-didáticos definidos para as crianças foram: i) reconhecer-se enquanto cidadão global, ii) participar ativamente na concretização de um percurso enriquecedor de aprendizagem, iii) compreender o papel das línguas (meio privilegiado de comunicação) na sociedade, iv) entender a necessidade de melhorar a qualidade de vida sem danificar o planeta para as gerações futuras, e v) desenvolver a competência de IC.

### O projeto de investigação-ação: “Intercompreensão e cidadania global nos primeiros anos de escolaridade”

No contexto de uma escola pública localizada na região de Aveiro com uma turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, concebemos, implementámos e avaliámos um conjunto de sete sessões que decorreram ao longo de três semanas letivas. O grupo de participantes era composto por 26 crianças (15 do sexo feminino e 11 do sexo masculino; entre sete e oito anos de idade) e pelo professor titular da turma. Cada sessão decorreu no tempo letivo de uma área disciplinar e contou com a duração aproximada de 90 minutos. Segundo uma lógica de trabalho interdisciplinar assente em temáticas e abordagens diversas, numa primeira fase procurámos sensibilizar os participantes para o papel e o lugar do Eu e do Outro no Mundo; posteriormente, pretendemos ampliar a compreensão dos participantes sobre a existência e a influência da diversidade linguística e cultural no seu modo de ser e no quotidiano, bem como sobre os desafios do mundo atual. Antes de descrevermos as sessões de intervenção, importa referir que a obra *O Príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry foi utilizada como recurso didático para todas as sessões de intervenção, sempre numa língua diferente (português, inglês, francês, espanhol, romeno e mandarim – todas línguas familiares, com exceção do mandarim, língua materna de um interveniente na investigação). Assim, apresentamos as sessões desenvolvidas na Tabela 1, dando a conhecer os seus objetivos e descrevendo brevemente cada uma delas (para mais pormenores, Silva, 2017).

Tabela 1 – Sessões do projeto de investigação

Sessões de intervenção	Objetivos específicos	Descrição da sessão
Sessão 0 – <i>Todos a bordo!</i>	- Apresentar o projeto de investigação aos encarregados de educação.	Entrega das avaliações finais do 2.º período; diálogo individual com os encarregados de educação para apresentação do projeto.



Sessão 1 - Sou cidadão global: quem sou eu e quem é o Príncipezinho?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Explicar certos aspetos da sua própria língua e cultura, de outras línguas e culturas.</li><li>- Identificar cidades, referências e afiliações culturais próprias, bem como de outros alunos da turma e da escola.</li><li>- Prestar atenção às línguas, às culturas e às pessoas em geral.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Leitura da dedicatória e do Capítulo 2 da obra <i>O Príncipezinho</i>;</li><li>- Apresentação de três crianças com características e interesses distintos e preenchimento livre de cópias dos slides utilizados na apresentação das mesmas crianças;</li><li>- Escrita de carta e desenho.</li></ul>
Sessão 2 - Práticas locais com impacto global: de onde acham que vem o Príncipezinho? E vocês?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Saber que existem várias culturas, mais ou menos diferentes.</li><li>- Explicar certos aspetos da sua própria língua e cultura, bem como de outras línguas e culturas.</li><li>- Disponibilizar-se para partilhar o seu conhecimento linguístico ou cultural com os outros.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Leitura do Capítulo 3 da obra <i>O Príncipezinho</i>;</li><li>- Discussão sobre o excerto lido;</li><li>- Criação da representação do mundo por cada criança;</li><li>- Criação de um postal <i>pop-up</i> por cada criança.</li></ul>
Sessão 3 – Eu e os outros: outros mundos tão perto! Como (con)vivo?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhecer a existência de situações de plurilinguismo no próprio ambiente e em outros lugares, próximos ou distantes.</li><li>- Reconhecer algumas práticas e costumes sociais de diferentes culturas.</li><li>- Formular hipóteses tendo em vista uma análise dos fenómenos linguísticos e/ou culturais.</li><li>- Discutir sobre a diversidade cultural (vantagens, desvantagens) e construir opinião própria sobre isso.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Leitura do Capítulo 4 da obra <i>O Príncipezinho</i>;</li><li>- Sessão de partilha com duas crianças convidadas (alunas da mesma escola, uma de nacionalidade moldava e outra de nacionalidade islandesa).</li></ul>
Sessão 4 - Eu, os Outros e as nossas línguas: como comunicamos?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Saber que certas culturas estão ligadas por relações históricas particulares (origem comum, contatos antigos, etc.).</li><li>- Identificar línguas com base em provas gráficas.</li><li>- Comunicar tendo em conta as diferenças sociolinguísticas e socioculturais que nos caracterizam.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Leitura do Capítulo 8 da obra <i>O Príncipezinho</i>;</li><li>- Sessão de partilha entre todo o grupo e a convidada (estudante chinesa da Universidade de Aveiro);</li><li>- Sessão de convívio e partilha entre cada criança e a convidada.</li></ul>
Sessão 6 – S.O.S. Oceanos: à descoberta do bacalhau	<ul style="list-style-type: none"><li>- Alertar para os problemas relacionados com a pesca e a poluição.</li><li>- Consciencialização dos visitantes para as diferentes ameaças do meio marinho.</li><li>- Refletir acerca do que é fundamental a um mundo sustentável.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Visita de estudo ao Museu Marítimo de Ílhavo.</li><li>- Gravação vídeo das crianças no exercício de reconstrução do seu mundo.</li></ul>



Sessão 7 - Nós, cidadãos globais: o caminho para a sustentabilidade!	<ul style="list-style-type: none"><li>- Analisar elementos linguísticos e/ou fenómenos culturais mais ou menos familiares.</li><li>- Mobilizar conhecimentos adquiridos anteriormente sobre línguas e culturas.</li><li>- Assumir a própria identidade linguística e cultural.</li><li>- Disponibilizar-se para partilhar o seu conhecimento linguístico e/ou cultural com os outros.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Leitura do Capítulo 9 da obra <i>O Príncipezinho</i>;</li><li>- Discussão sobre o excerto lido, as sessões desenvolvidas<sup>1</sup> e, em particular, sobre o mundo que construíram na sessão 2;</li><li>- Entrevista individual a cada criança.</li></ul>
--	---	---

## Procedimentos metodológicos

Foram utilizados diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Assim, os dados foram recolhidos através i) da observação direta com notas de campo, ii) da vídeo gravação das sessões de intervenção, iii) do portefólio (P) construído pelas crianças, iv) das fichas de monitorização do tipo ensaio (FM) realizadas no final de cada sessão e v) do inquérito por entrevista (IE) realizado a cada criança no final do projeto de intervenção.

Os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo (Bardin, 2013), metodologia de análise de dados de natureza polimorfa e plurifuncional e que, por isso, possibilita uma interpretação alargada dos sentidos dos dados em análise. A análise de dados decorreu organizada em três categorias, a saber: Categoria C1 – Perceções e representações do Eu; Categoria C2 – Perceções e representações sobre o Outro; Categoria C3 – Perceções e representações sobre o Mundo. Cada uma das categorias pretendia agrupar uma classe de unidades de registo com características comuns que descrevemos na Tabela 2.

Tabela 2 – Categorias de análise

Categorias de análise	Descrição
C1 – Perceções e representações do Eu	Esta categoria integra unidades de registo que se reportem: <ul style="list-style-type: none"><li>- à forma como o sujeito se vê, se conhece e reconhece;</li><li>- às relações que o Eu estabelece e mantém com o Mundo e elementos que o compõem;</li><li>- à presença de línguas e/ou culturas na representação do Eu.</li></ul>

<sup>1</sup> Este projeto foi desenvolvido em articulação com o projeto da colega de d'íade, em Prática Pedagógica Supervisionada, que se focalizou sobre a educação para o desenvolvimento sustentável (Batista, 2017).



C2 – Perceções e representações sobre o Outro	Esta categoria integra unidades de registo que se reportem: - à forma como o sujeito vê, conhece e reconhece o Outro; - às relações que o Outro estabelece e mantém com o Eu e o Mundo e elementos que o compõem; - às relações que o Eu mantém com as línguas e /ou culturas do Outro.
C3 – Perceções e representações sobre o Mundo	Esta categoria integra unidades de registo que se reportem: - à forma como o sujeito vê, conhece e reconhece o Mundo; - às relações que o Mundo estabelece e mantém com o Eu e o Outro; - às relações que o Eu mantém com as línguas e/ou culturas que caracterizam o Mundo.

## Resultados

Relativamente aos resultados alcançados, começamos por apresentar os resultados relativos a cada uma das categorias de análise, para podermos concluir com uma reflexão sobre os resultados gerais, procurando, em particular, dar resposta à questão de investigação que guiou a construção deste projeto.<sup>2</sup>

Em relação à categoria C1, relativa às perceções e representações das crianças sobre o Eu, podemos afirmar que, de um modo geral, todas as crianças demonstraram ser capazes de se reconhecer enquanto indivíduos únicos e possuidores de características próprias. Nesse sentido, podemos afirmar que as crianças se percecionam de acordo com características de natureza física (maioritariamente) e/ou emocional ou de carácter. Olhemos os exemplos da criança A quando se descreve como sendo “*brincalhona e tenho 8 anos, e sei falar português e ando no 2.º ano e eu tenho cabelo castanho e eu gosto de andar de patins, e fazer ginástica*” (P – composição 1ª sessão). À medida que o projeto se foi desenvolvendo, pudemos constatar que as crianças compreenderam que cada um de nós vai construindo a sua identidade de modo único, influenciado por fatores internos e externos.

Ainda no âmbito da categoria C1, observamos, na leitura e análise dos seus discursos, que as crianças compreendem a importância do Outro na imagem que têm de si próprias, bem como o contributo de fatores e/ou elementos referentes ao Mundo para a sua construção como sujeitos. Nesse sentido, constatámos que as crianças não só percecionavam o Outro na sua visão do Eu como sendo um membro do seu contexto familiar ou próximo, como, preferencialmente, referiam Outro(s) com quem realizavam atividades do seu interesse.

Sobre a categoria C2, no âmbito da qual procurámos compreender de que forma se alteraram as representações das crianças sobre o Outro, dedicamos particular atenção ao papel que estas atribuem aos elementos língua e cultura. Numa fase inicial, quando chamadas a refletir sobre o Outro, sobre a sua identidade e papel na construção dessa mesma identidade, as crianças referiram elementos dos seus contextos próximos, tais como familiares, amigos e/ou colegas da escola. Ainda assim, constatamos a inclusão por parte

<sup>2</sup> Os exemplos de unidades de registo referenciados apresentam erros ortográficos por serem transcrições exatas das produções (escritas e orais) das crianças.



de duas crianças de um Outro que, embora ainda próximo, é desconhecido, mas com o qual podem contactar e, possivelmente, partilhar gostos e interesses. Outras duas crianças demonstraram ser capazes de perceberem um Outro abstrato e, por isso, (possivelmente) distante e desconhecido ou imaginário, possuidor de uma língua e cultura diferentes com as quais interagem: Criança B: *"Não porque as vezes as pessoas não pensam como nós"* (FM – 1ª sessão); Criança C: *"Porquê tipo se uma pessoa que sabe outras línguas (...)"* (FM – 1ª sessão).

Com o progredir das sessões, em particular nas sessões 3 e 4, as crianças transformaram a sua percepção do Outro pela expansão da sua própria visão do Mundo, já que o passam a perceber como alguém real e que pode ser, ou não, linguística e culturalmente distinto. Por exemplo, a Criança D afirma: *"é importante conhecer o mundo para compreender os outros porque no mundo as pessoas são diferentes de mim"* (FM - 2ª sessão); já a Criança E refere: *"para compreender os outros é importante conhecer a língua, o desporto que mais gostam, comida, música e outras coisas"* (FM – 2ª sessão). Numa fase final da intervenção, as unidades de registo analisadas permitem constatar que as crianças, de um modo geral, passaram a ser capazes de explicar e justificar características e aspetos que atribuem ao Outro, como a condição social e/ou económica, o estado emocional, os atributos físicos, as capacidades, ou os modos de pensar e agir. Tudo isto leva-nos a pensar que as representações das crianças sobre o Outro se transformaram, o que fica evidenciado na atenção que passam a dar-lhes na procura e desenvolvimento de um mundo mais justo e sustentável.

Referente às representações das crianças sobre o Mundo, na categoria C3 procuramos compreender como as crianças construíam a sua ideia de Mundo, que visão tinham sobre esse mesmo Mundo e sobre o seu papel e influência no Eu e no Outro. Numa fase inicial, de acordo com o esperado, a percepção das crianças sobre o Mundo era restrita ao seu universo próximo. Assim, se o contexto familiar e escolar eram os mais referidos, quando convidadas a tentar ultrapassar tais limites, o Mundo das crianças parecia circunscrever-se à freguesia, cidade ou país onde residem, com esporádicas referências a outros locais que visitaram e que, dada a sua singularidade, surgem quase como "algo de outro mundo". Contudo, importa referir que algumas crianças foram capazes de perceberem, pelo menos, uma parte do Mundo como sendo (aparentemente) desconhecida, mas que gostavam de conhecer, como demonstra a criança F quando afirma *"Gostava de conhecer a Madeira e os Açores"* (P – composição 1ª sessão). Posteriormente, logo na segunda sessão, foi visível nalgumas crianças a tentativa de refletirem sobre o Mundo e seus elementos, algo que, de forma progressiva, pudemos constatar nas representações finais de todas as crianças.

Nesse sentido e, de um modo geral, à medida que as sessões foram decorrendo, as crianças começaram a utilizar diferentes atributos e aspetos do Mundo para o descreverem. Com tudo isto, no processo simultâneo de reconstrução das percepções das crianças sobre o Eu e o Outro, estas não mais deixaram de pensar sobre o Mundo, sem o relacionarem consigo e sem pensarem no Outro, como demonstra, por exemplo, a Criança G: *"O que eu acho importante conhecer do mundo é: de que língua é que falam o que é que há no mundo, comparar as coisas com os outros mundos e saber o que é que se faz nesse mundo"* (FM – 2ª sessão).



Por fim, podemos afirmar que as representações das crianças sobre o Mundo se transformaram, tal como elas se transformaram, passando a perceber o Mundo como algo mais vasto, lugar de pertença do Eu e do Outro, composto por diferentes línguas, culturas, locais, expressões da natureza e modos de ser, e que são estes os aspetos que tornam o Mundo diverso, algo que precisamos de respeitar e valorizar. Constatámos ainda nas representações finais das crianças sobre o Mundo uma tendência clara, embora ainda pouco refletida, para o perceber como espaço de encontro e partilha entre o Eu e o Outro linguística e culturalmente distinto das suas experiências, opiniões e formas de ver o Mundo, como demonstra a Criança H quando afirma: *“se o mundo dá o prazer de nós o conhecermos o que ele tem é um passo para entendermos os outros”* (FM – 4ª sessão).

## Conclusões

Face aos resultados apresentados, podemos considerar que o projeto educativo, desenvolvido em torno dos conceitos de ECG e de IC, potenciou nas crianças a transformação das suas representações sobre o Eu, o Outro e o Mundo. Tal transformação fomentou o desejo e a vontade de conhecerem e interagirem não só com o Outro linguística e culturalmente distinto, mas também com o Mundo e a diversidade que o caracteriza. Para além disso, o conjunto de atividades pedagógico-didáticas realizadas na intervenção, assentes numa lógica de trabalho colaborativo e interdisciplinar, serviu de base para as crianças desenvolverem competências várias no âmbito de uma ECG, de entre as quais destacamos a competência de IC, a competência intercultural, a competência comunicativa e competências em ciências e matemática.

Atendendo à questão de investigação formulada, à luz dos resultados alcançados com a nossa investigação e do quadro teórico e metodológico que o guiou, podemos afirmar que a IC pode ser entendida como finalidade educativa que promove e gera um conjunto de saberes considerados pertinentes face às exigências e desafios do mundo atual, ou seja, adequada a uma ECG. A IC concorreu, neste projeto, para que as crianças i) se reconhecessem enquanto cidadãos globais, ii) compreendessem o papel das línguas e culturas na sociedade, e iii) entendessem a necessidade de respeitar e valorizar a diversidade que caracteriza o Mundo, podendo contribuir para uma vida com mais qualidade, sem danificar o planeta para as futuras gerações e desenvolvendo uma competência de comunicação com o Outro.

A natureza transformativa, irreversível, integradora, transfronteiriça e problemática própria da IC como processo educativo (Pinho & Andrade, 2008) possibilita, assim, lançarmos um novo olhar sobre este conceito; um olhar que, segundo os pressupostos de uma ECG, foca-se não só no seu reconhecido potencial multilingue e multicultural, como no seu potencial pluridisciplinar, ao permitir abordar temáticas de diferentes áreas. Portanto, colocando o aluno como o principal construtor do saber, através das relações que estabelece e constrói com o Outro e o Mundo, a IC permite promover a educação de cidadãos atentos e preocupados com o desenvolvimento sustentável. Com particular relevância na educação de crianças a frequentar o 1.º CEB, público alvo da investigação-intervenção aqui apresentada, constatamos que a IC enquanto finalidade



educativa desempenha um papel central na sensibilização à diversidade linguística e cultural, necessária a uma ECG.

Uma ECG, neste nível de ensino, não pode deixar de ter como preocupação central as crianças enquanto principais construtoras do seu saber e responsáveis pela sua própria aprendizagem face ao mundo atual, marcado por múltiplos atentados aos direitos humanos. Num mundo onde muitos vivem com excesso e abundância e muitos outros sobrevivem na pobreza e em sofrimento, a educação de crianças desde os primeiros anos precisa de ser forma de construção de identidades abertas à diversidade que gera e molda o Mundo, em particular, partindo do (re)conhecimento do Eu e do Outro e do respeito pela igualdade e diferença e, conseqüentemente, de uma ECG onde a IC parece ser determinante para que se encontrem soluções para os problemas que nos afetam.

## Referências

- Alves, S. S., & Mendes, L. (2006). Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe. *Language and Intercultural Communication*, 6(3-4), 211-218. <http://doi.org/10.2167/laic248.0>.
- Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In *A Intercompreensão em contextos de formação de Professores de Línguas: Algumas reflexões didáticas* (pp. 13-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 15, 69-89.
- Araújo e Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, 79-106. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11992.pdf>
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (reimpressão da edição revista e atualizada de 2009). Lisboa: Edições 70.
- Batista, B. (2017). *Educação para a diversidade biocultural e desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade* (Relatório de mestrado não publicado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Silva, M. C. da, Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G.-P. (2010). *Guia Prático para a Educação Global – um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Capucho, F., & Oliveira, A. M. (2005). Eu & I – On the notion of Intercomprehension. In *Building Bridges: Eu+I – European Awareness and Intercomprehension* (pp. 11-18). Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension – guide pour l'élaboration des politiques linguistique éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.



- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. (Graó, Ed.). Barcelona: Graó.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2003). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 253–291). London: Sage.
- Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In A. P. Vilela & A. Moura (Eds.), *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. "Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global"* (pp. 63-92). [Cadernos Escola e Formação]. Braga: Centro de Formação Braga-Sul.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* (tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2008). Intercompreensão e formação de professores de línguas. Implicações e potencialidades curriculares. In M. Silva e Silva & J. Silva (Orgs.), *Actas do Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas – Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2011). *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto*. Aveiro: CIDTFF.
- Silva, F. (2017). *Intercompreensão e cidadania global nos primeiros anos de escolaridade* (Relatório de mestrado não publicado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tawil, S. (2013). *Education for "Global Citizenship": a framework for discussion*. Paris: UNESCO Education Research and Foresight.
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global – preparando os alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.
- Yemini, M., & Maxwell, C. (2018). Discourses of Global Citizenship Education: The Influence of the Global Middle Classes. In A. Peterson, G. Stahl & H. Soong (Eds.), *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education* (pp. 1-14). London: Palgrave Macmillan.