



CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)

Tese de Doutoramento

O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA E O DESENVOLVIMENTO DA
CIDADANIA E DA IDENTIDADE ENTRE AS
CRIANÇAS NA EUROPA

Ana Patrícia de Magalhães Ferreira

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACION

Santiago de Compostela

2019





DECLARACIÓN DA AUTORA DA TESE

O ensino de Inglés como lingua estradeira e o desenvolvemento da cidadanía e da identidade entre as crianas na Europa.

Dona Ana Patrícia de Magalhães Ferreira

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

- 1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
- 2) De selo caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
- 3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
- 4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

En Santiago de Compostela, 29 de abril de 2019

Asdo.

Ana Patrícia de Magalhães Ferreira





AUTORIZACIÓN DOS DIRECTORES DA TESE

O ensino de Inglés como língua estranxeira e o desenvolvemento da cidadanía e da identidade entre as crianças na Europa

Dr. Miguel Anxo Santos Rego

Dra. Cristina Maria Falcão Severo Ferreira Pinto Mendes de Freitas

INFORMAN:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por Dona Ana Patrícia de Magalhães Ferreira, baixo a nosa dirección, e autorizamos a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como directores desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En Santiago de Compostela, 29 de Abril de 2019

Asdo.

Cristina Ferreira Pinto Mendes de Freitas

Asdo.



Viagem

Aparelhei o barco da ilusão
E reforcei a fé de marinheiro.
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro
O mar...
(Só nos é concedida
Esta vida
Que temos;
E é nela que é preciso
Procurar
O velho paraíso
Que perdemos).
Prestes, larguei a vela
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.
Desmedida,
A revolta imensidão
Transforma dia a dia a embarcação
Numa errante e alada sepultura...
Mas corto as ondas sem desanimar.
Em qualquer aventura,
O que importa é partir, não é chegar.

Miguel Torga - *Câmara Ardente* (1962)





Aos meus “milagres pequeninos”



Agradecimentos

Nesta viagem, desde o seu primeiro instante, foram várias as vozes de apoio, os olhares de compreensão e as mãos que me ajudaram a manter o rumo e a chegar a bom porto. A gratidão é o maior e mais forte sentimento que retiro deste percurso.

As minhas primeiras palavras de agradecimento irão, naturalmente, para o meu Orientador, o Professor Miguel Santos Rego.

A sua postura e incentivo ao longo deste caminho encheram-me sempre de ânimo e crença, a sua sabedoria e experiência serviram-me continuamente de inspiração e motivação. O tempo e a distância nada podem contra quem não desiste de caminhar.

Agradeço à minha Orientadora, a Professora Cristina Pinto, a grande senhora que me chamou para este desafio e que me acompanha há tanto tempo, servindo-me sempre de exemplo pela sua forma de ser e estar como pessoa e como profissional. “A nossa língua comum foi construída por laços antigos, tão antigos que por vezes lhes perdemos o rasto.” (Mia Couto)

Uma palavra de apreço à Universidade de Santiago de Compostela e à Escola Superior de Educação do Porto, em particular aos docentes e diretores envolvidos nesta parceria inovadora e tão significativa, pela oportunidade que me deram de fazer parte deste programa e de concretizar este grande objetivo.

A heartfelt word of appreciation to all the teachers and students involved in this research, without your commitment and your passion for teaching and learning none of this would have been possible.

My deepest gratitude to Professor Alistair Ross and Professor Michael Byram for sharing their knowledge and experience with me in such a positive and inspiring manner. The time I spent with you will remain in my memory as an honour and a privilege.

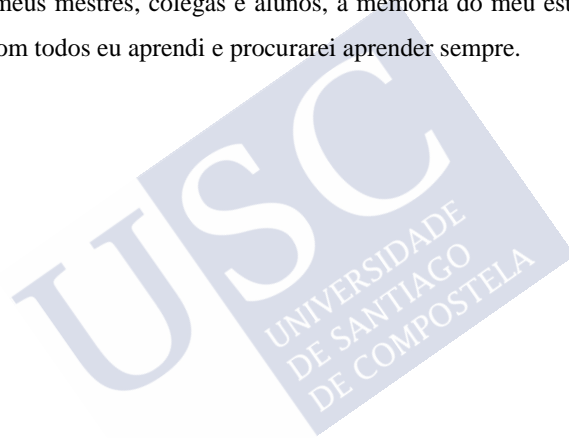
À minha “storinha” e à minha “fada”, que fazem parte de quem eu sou e de quem eu quero ser. As palavras nunca serão suficientes para descrever a gratidão e o carinho.

Ao meu marido e aos meus filhos, porque juntos podemos tudo. Tudo o que faço é por vocês e para vocês. “Believe in me as I believe in you”.

À minha família e aos meus amigos de sempre, porque a vossa presença dá-me alegria, coragem e força, dá sentido ao que faço.

To my “London girls”, you were my home away from home when I most needed it and now is the perfect time to say “thank you”.

A todos os meus mestres, colegas e alunos, à memória do meu estimado Professor Américo Dias, com todos eu aprendi e procurarei aprender sempre.



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	23
------------------	----

PARTE I

LÍNGUA, CIDADANIA E IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NA DIMENSÃO EUROPEIA

CAPÍTULO 1: AS POLÍTICAS EDUCATIVAS EUROPEIAS E O ENSINO DE INGLÊS A CRIANÇAS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	41
1.1 Um olhar introdutório sobre a temática	41
1.2 As políticas educativas Europeias e o ensino de Inglês a crianças como língua estrangeira: o enfoque na cidadania e identidade	43
1.2.1 A Europa e as questões da cidadania das crianças	45
1.2.2 A Europa e as questões de identidade das crianças: a figura do “eu” e do “outro”	55
1.2.3 O futuro do Projeto Europeu à luz da identidade e da cidadania.....	65
1.3 A importância do ensino de Inglês como língua estrangeira para o desenvolvimento do Projeto Europeu	69
1.3.1 O Inglês como língua global	72
1.3.2 A língua Inglesa e a Europa multicultural	77
1.3.3 Possíveis contributos futuros do ensino de Inglês como língua estrangeira.....	83
1.4 A dimensão Europeia da educação	89
1.4.1 Alguns princípios orientadores e momentos-chave das políticas educativas Europeias em relação ao ensino/aprendizagem de línguas	95
1.4.2 Documentos basilares para o tratamento da temática.....	97
1.4.3 Cimeiras, conferências e programas emblemáticos	103

CAPÍTULO 2: CIDADANIA E IDENTIDADE NA EUROPA: O CONTEXTO ATUAL E OS DESAFIOS FUTUROS.....	107
2.1 Um olhar introdutório sobre a temática	109
2.2 Uma breve retrospectiva e contextualização histórica do Projeto Europeu	111
2.3 A realidade socioeconómica atual e algumas perspetivas correntes sobre os desafios à cidadania e identidade na Europa.....	115
2.3.1 A problemática do “Brexit”.....	118
2.3.2 A influência da crise económica	125
2.3.3 A crise dos refugiados	130
2.4 Possíveis obstáculos e rumos futuros.....	138
2.4.1 O Projeto Europeu e a entrada ou saída de estados-membros	140
2.4.2 A resposta da Europa às migrações, crise de emprego e outros obstáculos socioculturais	145
CAPÍTULO 3: O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DE IDENTIDADE E CIDADANIA ENTRE AS CRIANÇAS.....	149
3.1 Um olhar introdutório sobre a temática	151
3.2 A abordagem dos temas de identidade e cidadania numa fase inicial da vida escolar	154
3.3 As crianças e as temáticas de cidadania e identidade	161
3.4 O contributo dos professores e da escola	164
3.4.1 A abordagem dos temas de identidade e cidadania na formação inicial dos professores	170
3.4.2 Os projetos escolares de cooperação.....	175
3.4.3 A temática da inclusão no contexto escolar	179
3.5 A influência da comunidade envolvente.....	185
3.5.1 A relação entre a escola e o meio familiar dos alunos	189
3.5.2 O papel das famílias no desenvolvimento das noções de cidadania e identidade entre as crianças.	195
3.5.3 A presença de associações e instituições sociais.....	200

PARTE II**O PROJETO “MORE THAN WORDS” COMO EXPRESSÃO DE CIDADANIA E IDENTIDADE NA EUROPA**

CAPÍTULO 4: O PROJETO “MORE THAN WORDS”: PRESSUPOSTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS	211
4.1 O enquadramento na área temática e relevância do estudo.....	212
4.2 Questões de partida, modelos de análise e hipóteses de trabalho	214
4.3 Reflexões e opções metodológicas.....	216
4.4 Delinear do projeto.....	219
CAPÍTULO 5: IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO MORE THAN WORDS.....	227
5.1 Recolha e seleção de materiais e estratégias.....	229
5.2 Implementação de materiais e estratégias.....	231
5.3 Avaliação dos materiais e estratégias utilizados	242
CAPÍTULO 6: A RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	249
6.1 Amostra obtida e limitações da pesquisa.....	249
6.2 Métodos e instrumentos de recolha de dados.....	255
6.3 Análise estatística.....	258
CONCLUSÕES.....	281
Contributos do projeto “More than words” como expressão de cidadania e identidade na Europa para o papel do ensino de Inglês como língua estrangeira e do seu impacto em questões de cidadania e identidade	282
Pistas para investigação futura	285
Reflexões finais.....	286
BIBLIOGRAFIA	291
ANEXOS	317
RESUMO EXTENSO	389



Resumo

O ensino de línguas estrangeiras na Europa parece assentar, cada vez mais, na relação indissociável entre língua e cultura, fruto, entre outros, das políticas educativas e dos fenómenos sociais e culturais de uma sociedade cada vez mais global. Assiste-se, pois, a uma aposta na vertente multicultural da educação para o trabalho de questões de cidadania e identidade nas escolas ao nível Europeu.

A educação linguística será vista como o veículo transmissor ideal do sentimento de pertença, da partilha de uma herança social e cultural, da criação e fortalecimento das noções de identidade e cidadania e é resultante da noção de que a Europa se deve unir em torno de políticas e iniciativas que promovam essa mesma educação.

No entanto, mesmo dentro deste cenário, identificam-se lacunas no ensino de línguas estrangeiras às crianças, pois estas não parecem ser plenamente consideradas enquanto indivíduos e cidadãos, sobretudo devido à sua idade e dependência de adultos, o que poderá condicionar o seu acesso a uma experiência de aprendizagem mais completa e eficaz. Este trabalho procura demonstrar que é possível trabalhar as temáticas de cidadania e identidade com todas as crianças, no presente, fazendo uso das suas atuais capacidades e interesses, e não tendo apenas em vista a sua futura existência e atuação enquanto adultos.

Haverá também uma disparidade muito grande de métodos e recursos utilizados no ensino de línguas a crianças, em virtude das características e realidades educativas de cada país Europeu e, tendo consciência da necessidade de adaptar esses mesmos métodos, estratégias e até materiais didáticos à realidade de cada país, será útil encontrar pontos de contacto e partilha que possam enriquecer e aumentar a confiança, a motivação e melhorar o desempenho de todos os envolvidos.

Assim, busca-se o reconhecimento da importância do ensino/aprendizagem de Inglês neste contexto, já que, tal como vários autores referem, este processo de ensino/aprendizagem, quando enriquecido com fatores interculturais e oportunidades para a reflexão e descoberta de si mesmo e do outro, conduzirá a um crescente autoconhecimento, maior capacidade reflexiva e espírito crítico.

Deste modo, surge a questão: de que modo pode a aprendizagem inicial de Inglês como língua estrangeira promover o trabalho de temáticas de cidadania e identidade com crianças?

E levanta-se a hipótese da implementação de atividades cooperativas de cariz pedagógico que permitam, neste contexto de aprendizagem, realmente fomentar essas noções referidas e promover uma experiência de ensino/aprendizagem de Inglês mais motivadora e significativa.

Palavras-chave: Identidade; Cidadania; Europa; Inglês; Crianças; Cooperação.



Abstract

The teaching of foreign languages in Europe seems to be increasingly based on the inseparable relationship between language and culture, as a result, *inter alia*, of educational policies and the migratory movements of an increasingly global society. We are therefore committed to the multicultural aspect of education for the approach of issues of citizenship and identity in schools on an European level.

Linguistic education may be seen as the ideal vehicle for transmitting a sense of belonging, for sharing a social and cultural heritage, for creating and strengthening the notions of identity and citizenship, and as a result of the notion that Europe must unite around policies and initiatives that promote this same education.

However, even within this scenario, there are gaps in the teaching of foreign languages to children, since they do not seem to be fully considered as individuals and citizens, especially because of their age and dependence on adults, which may condition their access to a more complete and effective learning experience. This research seeks to demonstrate that it is possible to work on citizenship and identity issues with all children at present, making use of their current capacities and interests, and not just by looking at their future existence and acting as adults.

Also, there seems to be a very wide disparity of methods and resources used in early language teaching, due to the characteristics and educational realities of each European country and, being aware of the need to adapt these same methods, strategies and even teaching materials to the reality of each country, it might be useful to find points of contact and cooperation that can enrich and increase confidence, motivation and improve the performance of all involved.

Thus, it is sought to recognize the importance of teaching/learning English in this context, since, as several authors refer, this teaching/learning process, when enriched with intercultural factors and opportunities for reflection and discovery of self and of “the other”, may lead to a growing self-knowledge, greater reflexive capacity and critical spirit.

Hence, the question arises: In what way can early learning of English as a foreign language promote the work of citizenship and identity issues among children? And the hypothesis is raised of the use of pedagogical cooperative activities that allow us, in this

context of learning, to actually foster these notions and promote a more motivating and meaningful teaching/learning experience in English.

Key words: Identity; Citizenship; Europe; English; Children; Cooperation



Introdução



Introdução

Para a compreensão plena do estudo que aqui se apresenta em termos de percurso de investigação e das decisões tomadas, entre as várias opções que surgiram, torna-se necessária uma breve explicação sobre o que levou à realização do mesmo e uma contextualização dos tópicos centrais que serão abordados.

A ideia de realizar um trabalho de investigação acerca do ensino/aprendizagem do Inglês como língua estrangeira a crianças, e do seu impacto em termos das conceções de identidade e cidadania entre os alunos dos primeiros anos de ensino na Europa, surgiu na sequência da nossa experiência profissional nessa mesma área de ensino e da nossa crença pessoal em relação à pertinência e atualidade do tema. Foi neste contexto que tomamos contacto com uma área de estudo que consideramos ser inspiradora e relevante, mas cuja realidade teórica e empírica merece ser ampliada, quer em termos nacionais, quer em termos internacionais.

Esta área de ensino, desde o nosso primeiro contacto com ela, despertou uma vontade de fazer uma reflexão mais sistemática sobre ela, de identificar pontos teóricos, conceituais e empíricos existentes e, ao mesmo tempo, de buscar os aspetos menos investigados e contribuir com algumas informações para preencher espaços em branco. O trabalho aqui apresentado teve em consideração esse propósito, tentando proporcionar uma contribuição original e válida numa amplitude de temas tão fascinantes quanto os da cidadania, da identidade e do ensino de línguas a crianças.

Entre esses referidos temas, perspetivamos, em primeiro lugar, o campo da cidadania, o próprio conceito e a sua evolução.

Verificamos que, no mundo atual, cada país terá procurado estabelecer um sistema de regras que permitam, ou neguem, a atribuição de cidadania. O contexto social, económico e político em que vivemos terá potenciado os movimentos migratórios internacionais, colocando uma grande pressão e urgência nos processos de atribuição de cidadania e, como tal, as leis de cidadania passaram a deter um lugar de destaque nas agendas governamentais, dado que não só afetam o contexto das políticas de imigração, mas também influenciam os índices demográficos, o funcionamento de outras áreas sociais, desde o mercado de trabalho, a educação, os sistemas de saúde, etc., e o próprio bem-estar das populações. A cidadania será, do ponto de vista legal, o mais forte elo de união com um dado país, a chave da garantia de direitos, mas também de deveres, que lhe são inerentes.

Podemos elencar aspetos como o direito de voto, o acesso à proteção jurídica, à saúde e à educação, a melhores oportunidades de emprego, por exemplo, mas também a exigência de se viver segundo leis e costumes, de adotar valores comuns, e de contribuir para o progresso de um dado território. Nos casos em que se fala em processos de legalização, não devemos esquecer também a renúncia à cidadania original, os gastos envolvidos, o tempo de espera, os exames de língua e cultura.

A cidadania pode ser adquirida logo no nascimento, mas também através dos já referidos processos de naturalização, ou até pelo casamento. As situações de atribuição de cidadania por local de nascimento implicam, por exemplo, que o filho de um imigrante seja considerado um cidadão, desde que nasça no país da imigração, enquanto que a atribuição de cidadania por descendência permite que uma criança herde a cidadania dos pais, independentemente do local onde nasceu. Estes procedimentos foram comuns ao longo do século passado, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, dado que muitos países se viram envolvidos em processos de descolonização, de migração em massa, mas também devido à queda de regimes socialistas e a outros eventos que exigiram capacidade de adaptação e de reorganização de povos e governantes.

Atualmente, muitos países parecem estar a rever as suas políticas de cidadania, em função das novas vagas migratórias. No caso da Europa, será notória a presença de estratégias divergentes, sendo que alguns países seguem em direção à liberalização e outros consolidam a restrição do acesso à cidadania, tal como nos diz Bauböck (2006). O que estará em causa será o equilíbrio entre os benefícios de combater a crise demográfica e garantir a subsistência de sistemas de reformas e subsídios sociais dispendiosos, através da “aquisição” de cidadãos novos, sobretudo jovens, e o debate em torno de questões de integração, cultura e identidade nacional. Estas divergências transportam-nos até às várias etapas e perspectivas que se verificaram ao longo da evolução histórica do conceito de cidadania e até ao próprio étimo da palavra, do latim *civitatem*, que, por sua vez, está correlacionado com a expressão grega *polis*, as antigas cidades-estado.

Poderemos referir o ideal de cidadania que remonta à antiguidade clássica, à Grécia antiga, onde surgiu a base ideológica deste conceito, tendo ele sido colocado em prática em Atenas e Esparta, na vida pública dos seus cidadãos, nas assembleias, nas tomadas de decisão, no momento do voto, na ordem militar, numa forma de organização que ficou conhecida como democracia direta.

Na Grécia antiga, o cidadão decidiria o destino comum da sociedade, os homens livres tinham responsabilidade legal e administrativa na vida da pólis, e pretendia-se que tudo fosse determinado através das palavras, do diálogo e debate, sem violência, num espírito de democracia, ainda que restrita. No entanto, apenas poderia ser considerado como cidadão o homem livre, aquele que pudesse expressar e exercer a sua vontade no espaço público e assumir as responsabilidades daí decorrentes, excluindo dessa forma as mulheres, as crianças, os escravos, os estrangeiros e os habitantes pobres da pólis.

O passo seguinte na evolução do conceito de cidadania foi dado pela civilização romana, a qual estabelecia um estatuto legal do cidadão. Em Roma, o cidadão seria aquele que se submetia às leis romanas e que esperava ser protegido por elas. Da “pólis” grega passamos para a “civitas” romana, para a relação legal entre o povo e o estado.

Durante a Idade Média, o conceito e o exercício desta noção de cidadania terão sido como que colocados de lado, subjugados pelas vontades e pelo poder incontestáveis dos senhores feudais e da Igreja.

O chamado Renascimento, entre os séculos XIV e XVI, foi marcado pelo ressurgimento da noção de cidadania. Nesta altura, seriam considerados cidadãos aqueles que tinham o direito de deliberar e intervir nas questões de cidade-estado. Esse mesmo direito não era respeitante a todos, e também ali a cidadania era um privilégio da classe dominante, embora surgissem os primeiros ideais de educação, formação cívica e militar, e de participação política dos habitantes de várias cidades italianas.

A cidadania, tal como a vemos hoje, será sobretudo fruto da nova configuração social, política e ideológica, da visão de Estado e de nacionalidade que se disseminou pela Europa no século XVIII. As transformações desencadeadas pela Revolução Americana, em 1776, e pela Revolução Francesa, em 1789, terão sido decisivas para a consolidação do ideal moderno de cidadania. As suas ações contra uma forma de organização social baseada em hierarquias assentes nos valores da nobreza, da hereditariedade e do corporativismo, almejavam implementar em seu lugar regimes republicanos, assentes em ideais de meritocracia e liberdade, inspirados pelos filósofos iluministas ingleses e franceses, como John Locke, Montesquieu, Voltaire e Jean-Jacques Rousseau.

Os dois grandes documentos históricos resultantes destes eventos, a Declaração de Independência Americana e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, elaborada em França, garantiam o reconhecimento de cidadania a um universo muito mais alargado da

população, desde que fossem preenchidas as condições constitutivas da liberdade e da autonomia. Surgem assim as noções de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, das quais resultará o paradigma atual de cidadania. Após as revoluções francesa e americana, o conceito de cidadania continuou em evolução, sendo inclusivamente motivo de debates ideológicos e políticos até aos dias que correm.

Existem documentos basilares para o diálogo informado, como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas em 1948, que afirma que todos os homens são iguais perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor, e que vem sendo encarada como o grande elemento orientador da cidadania um pouco por todo o mundo. Pensamos que podemos igualmente mencionar o Tratado de Roma, que instituiu a Comunidade Económica Europeia (assinado em 1957), dado que determina a proibição de toda e qualquer discriminação em função da nacionalidade e introduz o direito à livre circulação no território da Comunidade Europeia, conferindo assim o direito de permanência em todo o território da Comunidade aos trabalhadores e aos membros das suas famílias, em ligação com o direito ao exercício de uma atividade profissional na Europa.

Em 1992, o Tratado de Maastricht foi determinante para o estabelecimento da cidadania da União, estando esta temática incluída na Parte II (artigos 17.º a 22.º) do Tratado que institui a Comunidade Europeia, sendo referidos os direitos e os deveres que esse estatuto confere perante a legislação comunitária.

No portal Eurocid encontramos elencados os direitos fundamentais conferidos pela cidadania em conformidade com a Parte II do Tratado da Comunidade Europeia, nomeadamente a liberdade de circulação e direito de residência no território dos estados-membros, o direito de eleger e de ser eleito nas eleições para o Parlamento Europeu e nas eleições municipais do Estado-Membro de residência, o direito à proteção diplomática e consular, o direito de petição ao Parlamento Europeu e o direito de recorrer ao Provedor de Justiça Europeu.

O estatuto de “cidadão Europeu”, consignado desde a entrada em vigor do Tratado de Amesterdão (1999), confere o direito de um cidadão se dirigir às instituições Europeias numa das línguas oficiais e obter uma resposta redigida na mesma língua; o direito de acesso aos documentos do Parlamento Europeu, do Conselho e da Comissão, sob reserva da fixação de certas condições (artigo 255.º do Tratado da Comunidade Europeia); o direito de não discriminação entre cidadãos da União em razão da nacionalidade (artigo 12.º do Tratado da

Comunidade Europeia) e o da não discriminação em razão do sexo, da raça, da religião, de uma deficiência, da idade ou da orientação sexual; o direito de igualdade de acesso à função pública comunitária. Posteriormente, o Tratado da União Europeia (2007) institui o direito de iniciativa de cidadania Europeia, que prevê que um milhão de nacionais oriundos de, pelo menos, um quarto dos estados-membros possa solicitar à Comissão Europeia a apresentação de uma proposta legislativa (artigo 11.º do Tratado da União Europeia).

O impacto desta temática sentir-se-á também ao nível da educação, havendo uma preocupação crescente com a abordagem de temas transversais à sociedade nos vários domínios do conhecimento e nas várias faixas etárias ao longo da vida escolar. Iremos analisar à luz das políticas educativas Europeias, a forma como a cidadania é encarada e trabalhada nos dias que correm nos países Europeus.

Dando o exemplo do que acontece em Portugal, verificamos que o Ministério da Educação aponta para diversas dimensões da educação para a cidadania, tais como: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os *media*; dimensão Europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade.

Os documentos de referência e orientação são instrumentos que estarão a ser utilizados e adaptados pelos elementos das várias comunidades educativas, no âmbito de projetos e outras iniciativas, em parceria com as famílias e a comunidade envolvente, no ensino básico e secundário. Essas dimensões foram tidas em conta nesta investigação, servindo de mote à recolha e seleção de materiais e estratégias que utilizamos no trabalho de campo.

Gostaríamos agora de abordar nesta introdução a temática da identidade, igualmente central ao nosso trabalho, olhando atentamente para o próprio conceito e suas ramificações.

Falar em identidade será, por exemplo, olhar para um conjunto de características que diferenciam indivíduos, ou grupos de indivíduos, que colocam em evidências aspetos particulares, exclusivos de cada um. Dependendo do enfoque aplicado, podemos seguir os ramos da Sociologia, da Filosofia, da História, da Antropologia, entre outros. Podemos igualmente considerar os documentos legais, os objetos, os símbolos, que fazem parte dessa identidade.

Para o presente estudo, será pertinente mencionar a teoria da identidade social, desenvolvida por Henri Tajfel e John Turner (1979), que defende que os grupos a que pertencemos são importantes para a nossa autoimagem, a nossa autoestima, e nos dão uma sensação de pertença social. Os autores mencionam três processos que contribuem para a criação dessa identidade social: o de categorização social, o de identificação social e o de comparação social. Através da categorização social, estabelecemos o processo de seleção de grupos a que pertecemos e a que outros pertencem também. Pela identificação social encontramos indivíduos com comportamentos e regras dentro de um grupo com os quais nos identificamos e que pretendemos seguir e imitar. A comparação social faz com que a nossa autoestima e a nossa autoimagem se misturem com a nossa percepção, valorização ou desvalorização, do nosso endogrupo e de outros exogrupos.

O facto de haver a tendência a sobrevalorizar o grupo a que se pertence de modo a melhorar simultaneamente a nossa autoimagem e aumentar o nível de preconceito em relação a outros grupos, faz com que, de acordo com esta teoria, o ser humano divida o mundo em grupos de “nós” e de “os outros”, procedendo então a uma forma de categorização social. Tafel e Turner dizem-nos que o endogrupo irá discriminar o exogrupo, procurar nele aspetos negativos, de modo a melhorar a sua autoimagem, e que as atitudes de preconceito podem resultar, em última instância, em conflitos entre grupos.

Segundo os autores, a criação de estereótipos, de formas de juntar pessoas em grupos ou categorias, faz parte do nosso processo cognitivo natural, da nossa tendência para agrupar seres e objetos. No entanto, ao fazermos isto, segundo os autores, poderemos acabar por hiperbolizar, ao mesmo tempo, as diferenças entre os grupos e as semelhanças dentro do mesmo grupo.

Tajfel e Turner acreditavam que os elementos de cada grupo dispunham de meios e estratégias que lhes permitiam cooperar com outros grupos, evitar o extremar de posições e evitar os conflitos. Esta teoria será uma das que tenta então explicar o processo da criação de uma identidade social que faz parte de cada um de nós, e suas consequências, a visão eu/o outro, nós/eles, à qual iremos recorrer na abordagem da temática da identidade.

Também as investigações em torno da identidade cultural são importantes para o presente trabalho. A inclusão de temas como as crenças pessoais, a raça e etnia, a nacionalidade, a história, o género e a própria linguagem, faz parte dos estudos de identidade cultural e

julgamos que este trabalho poderá beneficiar se refletirmos um pouco acerca deles também, de forma a enriquecer a nossa abordagem.

A identidade cultural de cada um será resultante de um processo evolutivo desde o nascimento, que se molda no meio onde se está inserido, com as aprendizagens e vivências de cada um, dado que os seus valores e atitudes podem variar ao longo dos tempos. A par dessa evolução particular, em que desenvolvemos a nossa vontade, os nossos objetivos e desejos, surge também a internalização de valores, regras, símbolos, linguagens, etc., que fazem parte do tempo e do espaço que habitamos. Pensamos ser importante termos sempre presente a noção de que a nossa identidade cultural é maleável, mutável, evolutiva, desde o momento em que nascemos, pois isso permitir-nos-á ter uma visão mais concreta da importância do trabalho destes temas junto das crianças.

À luz da sociedade atual, do fenómeno da globalização, podemos ver o processo de aculturação acontecer de formas distintas. Segundo Stuart Hall (2002), as identidades modernas são pautadas pelo descentramento causado pela “crise de identidade” que os tempos pós-modernos criaram, e que modificou a forma do ser humano de se ver a si mesmo e ao mundo que o rodeia.

Segundo Hall, o indivíduo da época do Iluminismo era racional, centrado, possuidor de uma identidade fixa ao longo de toda a sua vida. O homem sociológico procurava refletir acerca da complexidade do mundo moderno, compreendendo que a sua identidade se forma através da sua relação com o outro, e ligando o “eu interior” ao “eu exterior”. Quanto ao chamado indivíduo pós-moderno, este possuirá uma identidade mutável, evolutiva, e que pode assumir formas diferentes em alturas diferentes da sua vida. A questão das discontinuidades, das fragmentações, que a globalização trouxe e que parece alterar de forma rápida a identidade cultural do ser humano, fará com que surja uma pluralidade de centros de poder e uma atitude profundamente reflexiva em torno das instituições. Vivemos então em sociedades marcadas pela diferença de posturas, de valores, de identidades, mas Hall manifesta a sua crença de que essas mesmas sociedades não são voláteis, não se desintegram, mas antes que se articulam com outras e permanecem abertas à mudança e à evolução.

Dando continuidade à abordagem do tema da identidade cultural, gostaríamos de mencionar a visão de “nação” que Hall enuncia, como sendo algo que ultrapassa a mera existência política e passa a ser um verdadeiro sistema de representação cultural, uma comunidade simbólica, passível de despertar nos indivíduos um sentimento de lealdade e

identidade. A herança das pequenas comunidades antigas, as tribos, as regiões, originou um processo de identificação com uma cultura nacional que se veste de símbolos e representações, de sentidos, sentimentos, de uma língua. O discurso será também uma parte vital da cultura nacional, do processo de construção de sentidos com os quais nos conseguimos identificar.

O autor reflete acerca do tema das culturas nacionais e da identidade de nação, sobre o modo como o sujeito fragmentado é visto em função das suas identidades culturais. Na modernidade, a identidade nacional assentava numa homogeneização necessária da cultura que unificava o pensamento cultural dos indivíduos. Na pós-modernidade, verificamos um grande avanço de um certo hibridismo cultural dentro de um mesmo estado ou nação.

Para Hall, há três aspetos da identidade nacional que merecem destaque: primeiramente a chamada narrativa da nação, contada pela história e pela literatura, pelos meios de comunicação e pela cultura popular, que se relaciona com a nossa vida quotidiana; em segundo lugar, a questão das tradições, da continuidade, os elementos que permanecem imutáveis ao longo dos tempos; e em terceiro lugar, as práticas inventadas e recentes, que são vistas e vividas como se fossem antigas, tornando-se assim parte da cultura.

O fenómeno da globalização que liga o mundo e muda a nossa relação com o tempo e o espaço estará, segundo Hall, a deslocar as identidades culturais nacionais, pois o que acontece num ponto do globo tem impacto mesmo no ponto mais distante e isso reflete-se em todos os nossos sistemas de representação, nomeadamente artística, literária, cultural.

Já não dependermos da presença física dos seres e dos objetos, podemos comunicar com o que está ausente, podemos ter contacto permanente com outras culturas, podemos partilhar outras identidades, podemos criar laços para além da escala nacional, o que poderá enfraquecer a nossa identidade nacional e fortalecer a nossa identidade global.

Perante isto, Stuart Hall debruça-se sobre a temática da homogeneização cultural e verifica que, simultaneamente com essa tendência, ocorre um fenómeno de interesse pela diferença, pela etnia e pela alteridade, havendo assim um processo de relação entre o local e o global que permitirá a criação de novas formas de identificação.

No entanto, o autor não deixa de referir que a globalização é um fenómeno que não se distribui igualmente por todo o planeta, e questiona-se se continuam a existir relações de poder desiguais, também ao nível cultural, entre o ocidente e as restantes regiões do globo.

O cenário da globalização, a seu ver, origina dois movimentos contraditórios, o da tradição e o da tradução, sendo que este último nos remete para os fenômenos migratórios atuais e para a problemática dos refugiados, os quais iremos igualmente abordar neste trabalho, pois leva-nos ao encontro de pessoas que possuem fortes ligações com o seu passado, mas que não podem retornar a ele, vendo-se forçadas a estabelecer contacto com outras culturas sem que isso implique a perda da sua identidade cultural. Isto leva-nos a pensar nos casos em que esse contacto e equilíbrio falharam, dando origem a extremismos, ao reforço de regionalismos e nacionalismos. Para Stuart Hall, vivemos num contexto híbrido, em que se dá a fusão de diversas tradições culturais e a produção de novas formas de cultura.

Hall conclui que todos esses fenômenos podem acabar por fazer parte da continuação, ainda que lenta e desigual, do descentramento do Ocidente.

Pensamos que a melhor forma de sintetizar estas ideias será fazê-lo citando o autor acima referido, o qual nos diz que,

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (Hall, 2002, p.39).

Para além dos aspetos acima referidos, reconhecemos também a importância da questão da identidade linguística, da ligação identitária, simultaneamente emocional e racional, com a(s) língua(s) que falamos. Olhemos, a título ilustrativo, para autores como Elinor Ochs e Bambi Schieffelin (1989) que nos dizem que as línguas de todo o mundo dispõem de meios para expressar e responder a sentimentos, estados de espírito, opiniões, e valores, e que nos dizem ainda que as línguas têm um coração e uma mente própria, numa metáfora significativa para esta dicotomia de emoção e razão presente no ato de comunicar.

Pensem nos primeiros anos de vida do ser humano, da afetividade que envolve todo o processo de “aprender a falar”, a identificação com a língua materna e todos os contextos que ela ocupa, o papel da mãe e da família nesta etapa inicial da comunicação, que se reveste de um manto identificador que fortalece esses mesmos vínculos afetivos e contribui para a formação e desenvolvimento do pequeno ser humano enquanto indivíduo e ser social.

Também John E. Joseph (2004) nos apresenta uma série de casos que ilustram o papel da língua na construção da identidade étnica, nacional e religiosa, e Schiffrin (1996) afirma que o discurso individual nos ajuda a descobrir os pontos de vista de cada um sobre si mesmo, o outro e a própria sociedade em que está inserido.

Será importante mantermos em vista esta noção da língua enquanto elemento identitário, dado que nos iremos debruçar sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira e defender a ideia de que essa aprendizagem não pode ser esvaziada dos seus sentidos identitários e de cidadania, e que deve até ser enriquecida com trabalhos específicos, explícitos, nesses mesmos campos.

Assim, para finalizar este ponto do nosso trabalho, passaremos ao terceiro vértice do triângulo que compõe o nosso estudo, o tema do ensino de Inglês a crianças.

O ensino de línguas estrangeiras parece assentar cada vez mais na noção indissociável entre língua e cultura, fruto das políticas educativas e dos movimentos migratórios de uma sociedade cada vez mais global. Hoje em dia, fomenta-se a associação inquebrável entre língua e cultura e tornou-se crença comum que não é possível ensinar uma língua sem ensinar cultura (s). Ao nível Europeu, temos vindo a assistir ao empenho do Conselho Europeu na promoção da vertente multicultural da educação, nomeadamente através das Políticas Europeias Educativas desenhadas para o século XXI. Parece haver, pois, uma aposta nesta vertente multicultural da educação para o trabalho de questões de cidadania e identidade nas escolas, e é reconhecida por muitos a importância do trabalho de questões de cidadania e identidade junto das crianças, numa sociedade global, de migrações, de contacto entre raças e culturas.

No entanto, mesmo dentro deste paradigma, haverá lacunas na abordagem dos temas de cidadania e identidade no ensino de línguas estrangeiras aos alunos mais jovens, pois estes parecem não ser encarados de forma válida enquanto indivíduos e cidadãos, talvez devido à sua idade e dependência de adultos. Haverá também uma disparidade muito grande de métodos e conteúdos abordados no ensino de línguas a crianças, em virtude das características e realidades educativas de cada país Europeu. Indagamo-nos assim se o ensino da língua Inglesa a crianças, em vários países Europeus, tem vindo a tratar questões de identidade e cidadania, e se tem vindo a fazer a associação entre língua (s) e cultura (s).

Foi neste enquadramento que identificamos a pertinência deste estudo e colocamos a nossa questão de partida: pode a aprendizagem inicial de Inglês como língua estrangeira fomentar o desenvolvimento das noções de cidadania e identidade nas crianças na Europa?

Tendo por base estas noções levantou-se a hipótese de criar um programa de cariz pedagógico, com recursos e estratégias que permitissem, neste contexto de aprendizagem, incrementar essas noções referidas junto dos alunos.

Desta forma, procuramos estabelecer objetivos para o trabalho a desenvolver, entre os quais destacamos a intenção de caracterizar os alunos e os professores de Inglês do primeiro ciclo do ensino básico relativamente às suas atitudes para com a educação para a cidadania e a identidade, de verificar se alunos que frequentam os anos iniciais de escolaridade em vários países Europeus têm presentes algumas noções de cidadania e identidade, e comprovar que é possível, através da aprendizagem inicial de Inglês, trabalhar com eles esses conceitos.

Em termos particulares, tornou-se nosso objetivo estudar o processo de ensino de Inglês como língua estrangeira em escolas do primeiro ciclo de seis países Europeus e perceber se as noções de cidadania e identidade Europeias poderão ser trabalhadas através dos conteúdos e estratégias correntes utilizados nas aulas de Inglês a crianças. Pretendemos ainda definir e colocar em prática um conjunto de atividades que visavam o desenvolvimento dos conceitos chave da investigação, com implementação a nível Europeu, em escolas de primeiro ciclo.

A escassez de produção científica e de prática em sala de aula no domínio das temáticas de identidade e cidadania no ensino de Inglês como língua estrangeira a crianças, apontam, por si mesmas, para a pertinência da realização de estudos sobre esta vertente. Pensamos tratar-se de uma problemática suportada de forma insuficiente pela produção científica, que apresentará espaços a preencher ao nível das teorias e metodologias de ensino.

Não tendo de forma alguma a pretensão de esgotar a abordagem ao tema que serve de base a este estudo, esta investigação propõe-se a contribuir para o avanço da temática, procurando compreender a sua realidade atual e lançando pistas de investigação e de atuação no futuro. Por outro lado, este projeto procura dar seguimento às investigações e ideias que surgem na literatura científica, procura compreender o impacto que o tema tem, e poderá ainda vir a ter, em organizações escolares, e ao nível social e político, questionar e refletir acerca das formas de atuação das várias entidades intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Para tal, elaborou-se esta dissertação constituída por seis capítulos, divididos em duas partes distintas, que inclui ainda textos introdutórios e de conclusão, os quais procurarão, entre outras coisas, dar a conhecer as questões de partida e as respostas às mesmas.

Iniciamos o texto com uma introdução ao estudo, apresentando-se o objetivo da pesquisa, a sua importância no contexto em que se insere, os objetivos principais e a contribuição que se espera que venha a dar dentro da sua área temática e a estrutura do documento.

A primeira parte deste trabalho centrar-se-á na questão da língua, cidadania e identidade das crianças na dimensão Europeia e tratará desta temática, ao longo de três capítulos.

No primeiro capítulo, abordar-se-á o tema das políticas educativas Europeias e o ensino de Inglês como língua estrangeira a crianças, lançando um olhar introdutório sobre a temática e visando o enfoque dado pelas políticas educativas Europeias aos temas de cidadania e de identidade. Recorrendo à literatura disponível e aos momentos-chave definidores de políticas e formas de atuação, procurar-se-á esgrimir a abordagem da Europa às questões da cidadania e da identidade entre as crianças. Também se tentará evidenciar a importância do ensino de Inglês como língua estrangeira a crianças para o desenvolvimento da Europa.

O segundo capítulo tratará do papel da escola no desenvolvimento dos conceitos de identidade e cidadania entre as crianças, da abordagem dos temas de identidade e cidadania numa fase inicial da vida escolar, do contributo dos professores e da escola e da influência da comunidade envolvente no desenvolvimento da temática em questão, fazendo a ponte entre o meio escolar e o seio familiar dos alunos.

O terceiro capítulo abordará o contexto atual e os desafios futuros para o tema da cidadania e identidade Europeia. Será feita uma análise retrospectiva e uma contextualização histórica, e estudar-se-á a realidade socioeconómica e as perspetivas atuais sobre a cidadania e identidade Europeia. Serão abordados aspetos como as migrações, a crise financeira, e as posições dos vários países membros da União Europeia dentro deste contexto, destacando-se alguns possíveis rumos e obstáculos futuros.

Teremos então a segunda parte deste estudo, voltada para o projeto “More than words” como expressão de cidadania e identidade na Europa.

O capítulo quarto dará início à apresentação da parte prática, do programa a que se deu o nome “More than words”. Será feito o enquadramento na área temática e procurar-se-á demonstrar a relevância do estudo, reunindo as premissas fundamentais para a abordagem da hipótese inicial levantada. Neste capítulo, irão abordar-se os pressupostos teórico-

metodológicos, levando-nos até à relevância e delimitação do tema em estudo. Falar-se-á igualmente nas questões de partida, nos modelos de análise e nas hipóteses de trabalho partindo para as reflexões que foram tendo lugar e as opções metodológicas que foram assumidas.

O quinto capítulo tratará da forma como se procedeu à implementação do projeto “More than words” no terreno. Será abordada a questão da recolha e seleção de materiais e estratégias, mencionando as razões em que se basearam as escolhas, a forma como se implementaram no terreno, junto de cada turma participante, e concluiremos com uma análise avaliativa desses mesmos materiais e estratégias.

No sexto capítulo, tratar-se-á da recolha de dados e explicitar-se-á a forma como foi levada a cabo, mencionando a seleção de parceiros e a amostra obtida, bem como os instrumentos de recolha utilizados. Far-se-á ainda a análise dos resultados obtidos, sem deixar de se discutir as limitações da pesquisa.

A conclusão será o espaço para se delinarem algumas considerações sobre as implicações e contributos do estudo para o papel do Inglês como língua estrangeira, e do seu impacto em questões de cidadania e identidade junto das crianças. Serão ainda apontadas algumas pistas para investigação futura.

Para finalizar, serão indicadas as referências bibliográficas e os anexos que compõem este trabalho de dissertação.



PARTE I

LÍNGUA, CIDADANIA E IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NA DIMENSÃO EUROPEIA



Capítulo 1:

As políticas educativas Europeias e o ensino de Inglês a crianças como língua estrangeira



Capítulo 1: As políticas educativas Europeias e o ensino de Inglês a crianças como língua estrangeira

A aprendizagem de uma língua facilita a comunicação entre pessoas e países, assim como promove a mobilidade além fronteiras e a integração de migrantes. Sinto-me feliz por ver que até os nossos cidadãos mais jovens estão a ser expostos ao prazer de descobrir línguas estrangeiras.

Androulla Vassiliou,

Comissária Europeia da Educação, Cultura, Multilinguismo, Juventude e Desporto.

Bruxelas, 20 de setembro de 2012

1.1 Um olhar introdutório sobre a temática

As políticas educativas Europeias estarão enquadradas numa lógica de ações que visam o progresso da sociedade democrática e a consolidação de valores plurais de cidadania e identidade, através do apoio dado aos vários sistemas de ensino, ao tratamento de problemas e obstáculos comuns, ao estabelecimento de metas e desafios, bem como à avaliação dos progressos alcançados e do eventual insucesso de alguns projetos.

A União Europeia deverá, através dos seus programas políticos e da sua atuação no terreno, fomentar o desenvolvimento da educação em todos os países membros, incentivando-os a colaborar e apoiando-os nas suas iniciativas e formas de organização, num quadro de diversidade social, cultural e linguística.

Dentro desta perspetiva, procurando agilizar a sua atuação, tornando-a mais eficaz e visível, o Conselho da Europa recomenda,

encouraging multidisciplinary approaches and actions combining civic and political education with the teaching of history, philosophy, religion, languages, social sciences and all disciplines having a bearing on ethical, political, social, cultural or philosophical aspects, whether in terms of their actual content or the options or consequences involved for a democratic society (Council of Europe, 2002, p. 3).

A comunhão, a partilha, a paz e a prosperidade de todos os indivíduos e cidadão da Europa assentará, naturalmente, na comunicação e na descoberta contínua de pontos comuns e de diferenças. Disciplinas como a História, a Filosofia e o estudo de línguas, representarão áreas focais de ensino e aprendizagem que poderão contribuir decisivamente para o sucesso do denominado Projeto Europeu. Entre as áreas citadas no seio das chamadas ciências sociais, interessará particularmente para este estudo o ensino das línguas e o seu contributo para o desenvolvimento do Projeto Europeu.

Creemos que ensinar línguas deverá implicar muito mais do que ensinar meramente vocabulário ou estruturas gramaticais, pois a língua dos povos será, simultaneamente, o espelho da sua identidade e a voz da sua cultura, e pensamos que as relações que cada um de nós mantém com a sua própria língua materna e com todas as outras línguas que procuramos conhecer e utilizar, será a porta de entrada na nossa própria identidade e no nosso exercício pessoal de cidadania.

A Europa parece procurar encetar esforços para manter vivas essas vozes e para promover a aprendizagem linguística, através de publicações de referência, de ações concretas no terreno político, do lançamento de programas educativos e de cooperação, por exemplo. Procurando promover a compreensão entre povos e culturas, bem como a mobilidade de cidadãos, a União Europeia considerou o ensino e aprendizagem de línguas como um aspeto central das suas políticas educativas e tem vindo a fomentar e a apoiar projetos e iniciativas neste âmbito.

Num contexto de vinte e quatro línguas oficiais e mais de sessenta dialetos ou línguas minoritárias, a União Europeia encontrará inúmeras razões económicas e sociais para fomentar a aprendizagem linguística. Um dos objetivos das políticas educativas Europeias em termos linguísticos, consistirá em proporcionar condições para que todos os cidadãos sejam capazes de comunicar em duas línguas estrangeiras, além da sua língua materna.

Poderá então, à primeira vista, parecer contraditório que nos foquemos apenas no ensino de Inglês como língua estrangeira, se estamos a falar de um enquadramento a muitas vozes, muitas línguas, abraçadas e protegidas dentro do espaço Europeu, no entanto não se trata verdadeiramente de uma posição contraditória pois, na verdade, o papel da língua Inglesa em todo este contexto será basilar, central, e encarado sempre como um elemento de união, agregação e entendimento. Um ponto de partida comum e unívoco para a partilha de valores, tradições, perspetivas, um eco dessas outras línguas, uma ponte para chegarmos até elas.

Numa Europa que aparenta caminhar num sentido cada vez mais global, a língua Inglesa parece assumir uma posição muito particular, estando a ser vista por muitos, atualmente, como o código que mais se aproxima a uma língua universal. Acreditamos que, dentro dessa língua, caberão muitas realidades e contextos que podem ser trabalhados desde a infância no âmbito da promoção das noções de identidade e cidadania por toda a Europa.

Terá este capítulo a função de referir as bases legais, os objetivos, as formas de concretização destas políticas e o papel específico da língua Inglesa enquanto língua estrangeira, no apoio à multiculturalidade e à diversidade que a Europa preconiza.

Começemos então por olhar para a forma como as políticas educativas Europeias e o ensino de Inglês a crianças como língua estrangeira poderão veicular temáticas de cidadania e identidade entre as crianças, aspeto central do nosso estudo e da nossa reflexão.

1.2 As políticas educativas Europeias e o ensino de Inglês a crianças como língua estrangeira: o enfoque na cidadania e identidade

Home is the center of life. It's the wellspring of personhood. It's where we say we're ourselves. Everywhere else we are someone else, but at home we remove our masks. Home is where children find safety and security, where we find our identities, where citizenship starts. It usually starts with believing you are part of a community, and that is essential to having a stable home.

Matthew Desmond,
Sociologist, Harvard University Professor
Estados Unidos, 2016

Gostaríamos de iniciar esta abordagem com a imagem, acima referida, do lar, do espaço casa, onde somos, onde falamos, onde crescemos, onde em segurança e com apoio, nos descobrimos como indivíduos e cidadãos. Esta imagem será importante para a nossa visão da Europa e das políticas educativas Europeias como sendo uma casa vasta onde cabem muitas identidades, línguas, crenças, projetos, sonhos, onde, em segurança e paz, podemos dar às nossas crianças a noção de lar e de pertença.

Será possível verificarmos, ao longo dos anos, que os processos de criação e implementação de políticas educativas ao nível Europeu parecem assentar numa lógica ambivalente de pontos comuns e de singularidades, indo ao encontro do fenómeno da globalização e da tentativa de consolidação social, política e económica do Projeto Europeu. Esta tentativa de construção, de edificação, de forma coordenada e afirmativa, de uma realidade à escala Europeia no campo da educação, desde o pré-escolar e ao longo de toda a vida, em colaboração com os vários sistemas educativos nacionais, conferirá às políticas educativas Europeias uma vitalidade e importância crescentes.

A atual dimensão Europeia da educação parece ser resultante, sobretudo, da “necessity of building a European Union which would not only be based on an economic and/or a political union but also on the social and cultural” (Marín, 2003, p. 83). Nos tempos mais recentes, essa mesma necessidade “favoured the granting of a relevant role to education” (Marín, 2003, p. 83) e temos vindo, pois, a acompanhar a produção de textos orientadores, a elaboração de políticas, a atuação de grupos de trabalho, que se centram na dimensão Europeia da educação, fazendo-nos crer, efetivamente, na sua importância para o desenvolvimento da Europa e para o bem-estar dos seus cidadãos.

Dentro desta temática da educação, a preocupação com o ensino e a aprendizagem de línguas pode ser vista como uma verdadeira força motriz para o contacto, a cooperação e a mobilidade que cada vez mais parecem caracterizar a atuação dos agentes educativos ao nível Europeu. Deste modo, a educação linguística poderá ser vista como o veículo transmissor ideal de um certo sentimento de pertença, da partilha de uma herança social e cultural, da criação e fortalecimento das noções de identidade e cidadania ao nível Europeu. Esta realidade reforça a importância do estudo e da reflexão em torno do ensino de línguas, particularmente nos estádios iniciais desse mesmo ensino, no trabalho com crianças por todo o continente Europeu. Assim, haverá vários ângulos que poderemos considerar neste estudo, e áreas de análise que poderão enriquecer a presente investigação, tendo em conta as questões do ensino de línguas a crianças e o tratamento de questões de cidadania e identidade. Passemos, de seguida, à análise de alguns deles.

1.2.1 A Europa e as questões da cidadania das crianças

Without free, self-respecting, and autonomous citizens there can be no free and independent nations. Without internal peace, that is, peace among citizens and between the citizens and the state, there can be no guarantee of external peace.

Vaclav Havel

The anatomy of a reticence: Eastern European dissidents and the peace movement in the West
Charta 77 Foundation (1985), p. 25.

O tema da cidadania Europeia tem estado presente ao longo dos tempos, ao longo da História da Europa, quer nos seus momentos de paz, quer nos seus momentos de conflito. Momentos em que essa mesma cidadania foi sinónimo de liberdade, cooperação, ou momentos em que essa cidadania foi fracionada, dividida, desvalorizada.

A cidadania parece ser, desde sempre, um elemento de inclusão, mas também de exclusão. Inclusão para todos os que possuem as características e capacidades que lhes garantem as práticas, os direitos e deveres, o estatuto, a relação democrática. Exclusão para todos os que não acedem aos mesmos elementos pelos mais variados motivos.

Sabemos que o conceito de cidadania estará intimamente ligado à noção de democracia, de sociedade, de classe e estatuto social. O gozo pleno do estatuto de cidadão só se pode verificar em tempos de paz e de afirmação do respeito, da coabitação, da união. Em tempo de guerra, de conflito, de isolamento, a cidadania global, partilhada, exercida, ficará limitada ao papel de resistência e oposição, igualmente valioso, mas privado da liberdade e dos direitos que deve pressupor. Devemos então ter uma breve noção temporal do que está na origem e no florescimento desta cidadania Europeia sobre a qual nos debruçamos, e que veio a evoluir ao longo dos tempos de paz e dos tempos de conflito.

Para nos enquadrarmos historicamente nas questões de cidadania na Europa pensamos que devemos incluir a noção de participação política da civilização grega, bem como a relação legal entre o cidadão e o estado preconizada pela civilização romana.

Podemos recorrer a autores como T. H. Marshall (1950) que refere três facetas constituintes da cidadania - civil, política e social - e menciona os direitos necessários para a liberdade individual, para a participação política e para o bem-estar financeiro, bem como as instituições que devem assegurar esses direitos. Segundo Marshall, as três etapas do

desenvolvimento da cidadania ligam-se: aos direitos civis de propriedade, privacidade e liberdade de expressão, alcançados no século XVIII; aos direitos políticos alcançados no século XIX com o alargamento do direito de voto a pobres e mulheres; aos direitos sociais do século XX, nomeadamente à educação, saúde e segurança social.

Mencionamos igualmente Bryan Turner (1993) que, revendo a teoria de Marshall, define a cidadania como um conjunto de práticas legais, económicas e culturais, que definem cada indivíduo como membro de uma sociedade.

John Urry (1995) explicita seis categorias de direitos ligados a seis vertentes da cidadania: a cidadania cultural (pois cada cultura tem o direito a preservar a sua identidade); a cidadania da minoria (sendo que as minorias têm o direito de habitar e permanecer noutros países e devem ter os mesmos direitos que o grupo maioritário); a cidadania ecológica (que se prende com o direito de cada um viver num ambiente sustentável); a cidadania cosmopolita (que se liga ao direito de cada um de se relacionar com outros cidadãos, povos e culturas sem a interferência do estado); a cidadania do consumo (referente ao direito a livre acesso a objetivos, serviços e informação); e a cidadania da mobilidade (acerca dos direitos dos visitantes e turistas aquando da sua presença noutros países).

Será possível referir também Zamudio (2004), para o qual existem três dimensões de cidadania: o exercício, o estatuto e a consciência.

Percebemos, pois, que a noção de cidadania Europeia aparenta estar intimamente ligada às necessidades de crescimento dos indivíduos e da sociedade, e que permanecerá, por isso mesmo, em contínua evolução e expansão. É uma entidade legal que presume o direito ao voto e à eleição a nível local e a nível Europeu, presume direitos e deveres e presume a existência de instituições e símbolos como o Tribunal Europeu, a Comissão Europeia, o Parlamento Europeu, um hino, uma bandeira. Uma realidade que parece unir e interligar todos os cidadãos da Europa, de norte a sul, de este a oeste, e que procurará criar também uma noção comum de identidade e pertença. Então, o “espírito Europeu”, de que falou Paul Valéry, viverá hoje assente nesta cidadania à luz da cooperação e da competitividade, da criação e troca de serviços e produtos. Valéry diz-nos,

I the European intellect, what is to become of me? What is peace? It is perhaps a state of things in which Man's natural hostility towards his fellow expresses itself in creation rather than degenerating into the destruction of war. It is a time of creative competition, of the struggle of products (Valéry, 1919).

Sabemos que os sistemas políticos e financeiros dos vários países são diferentes entre si, mas existe uma base comum de objetivos e formas de atuação que os une e une os seus cidadãos. É uma base que cresce e solidifica em tempos de paz, que se torna mais ativa à medida em que os cidadãos Europeus se tornam mais conscientes e zelosos dessa mesma cidadania.

Como nos diz Marc Morjé Howard, em *The Politics of Citizenship in Europe*: “As immigration flows intensify and as the world becomes a smaller, more fluid place, the issue of citizenship has become increasingly timely and relevant” (Howard, 2009, p. IX).

Na verdade, o tema da cidadania será hoje indissociável do debate político, do sistema económico, dos direitos sociais e da realidade migratória. Se a Europa é também ela um lugar mais “pequeno” e “fluído”, não poderá deixar de olhar para o tema da cidadania e para as suas implicações ao nível nacional, ao nível das políticas de emigração, e ao nível continental, como uma sociedade global. Os direitos que eram atribuídos aos cidadãos pelo seu estado serão hoje complementados pelos direitos internacionais, supra-nação. A cidadania Europeia é, na verdade, adicional à cidadania nacional, complementando-a, enriquecendo-a, mas não a substituindo.

Esta noção de complementaridade, segundo Anna Maria Donnarumma, lida com “two apparently opposed forces living together: a tendency towards globalization (towards the macro, centrifugal, one of enlargement and oriented to difference) and a tendency towards regionalism (towards the micro, centripetal, one of contention and oriented to sameness)” (Donnarumma, 2003, p. 73). Pegando na ideia da autora supra-citada, será essencial partirmos do referente institucional para o referente pessoal no que toca à cidadania Europeia, porque o cidadão Europeu deve-o ser, sentir e viver, tal como sugere Donnarumma.

Também Martínez nos diz que a cidadania Europeia deve ser muito mais do que “a geographical conception (...) that emphasizes exclusion more than inclusion” (Martínez, 2003, p. 150). Segundo a mesma autora, “citizenship can currently be understood as a legal status (“being a citizen of”)” (Martínez, 2003, p. 150), mas deve ser mais do que isso: “citizenship is also a practice (“feeling a citizen of”) and implies a process of social construction whereby citizens interact and share values and rules that allow them to live together and provide them with a collective identity” (Martínez, 2003, p. 150).

Assim, para que esta cidadania Europeia seja sólida e plena, haverá que garantir, primeiramente em cada país, a promoção e o exercício da cidadania local e nacional.

Será premente permitir que as pessoas possam comprometer-se com ideais, valores, práticas, que validem a sua influência e incentivem a sua participação.

A Europa tem vindo a criar programas que visam informar e acompanhar os seus cidadãos de uma forma direta e eficaz, que pretendem encorajar a reflexão, o respeito e o conhecimento dos pontos em comum e das diferenças entre os seus cidadãos. Derrubando barreiras ao nível local, caminhará para uma comunidade mais transparente, dinâmica e funcional, para uma cidadania mais ativa e consciente. Se a cidadania evolui nesse sentido, não poderá então deixar de envolver as crianças, cuja capacidade de aprendizagem, imaginação, criatividade e curiosidade, lhes conferirá uma capacidade ímpar de atribuir significados aos contextos onde estão inseridas.

Segundo Reva Klein, a idade não deve representar uma barreira para o acesso e gozo da cidadania no que diz respeito aos seus direitos e à sua consciência enquanto cidadão:

Concepts associated with human rights can, and should be, be acquired from an early stage. For example, the non-violent resolution of conflicts and respect for other people can already be experienced within the life of a preschool or primary class (Klein, 2001, p.32).

Caberá aos adultos a responsabilidade de “create opportunities where children could be genuinely consulted, have their views acted upon and where they could critically assess and question the status quo” (Klein, 2001, p. 32).

Pensamos ser, então, da máxima importância dialogar com as crianças sobre este tema, alertá-las e consciencializá-las dos valores, direitos e deveres que constituem a cidadania Europeia. Dar-lhes a conhecer as referências comuns, mas também as diferenças, uma cidadania assente na “Unidade na diversidade”, o lema da Europa. Dar-lhes a perceber que são desde logo cidadãs com autonomia e poder de atuação, direito de escolha e participação, mas também cidadãs com direito à proteção por parte da sociedade na qual crescem.

Hill e Tisdall colocaram a questão acerca da compatibilidade entre os conceitos de infância e de cidadania pois acreditam que as estruturas políticas e sociais atuais limitam a oportunidade da prática da cidadania das crianças, porque estão apenas voltadas para as tomadas de decisão dos adultos e não têm em conta a diversidade dos estádios da infância e de contextos, culturas, sociedades e condições económicas nos quais as crianças estão inseridas.

Acreditamos, no entanto, num novo posicionamento das crianças na sociedade, como cidadãs do presente e não somente do futuro. Crianças como membros de uma comunidade, de uma nação, como cidadãs com direitos e com deveres.

No prefácio à obra *Children and Citizenship* de Jane Williams e Antonella Invernizzi, Jaap Doek centra-se na noção de criança como cidadão do presente, baseando-se na Convenção para os Direitos da Criança para afirmar “Every child, and not only those with a birth certificate and a nationality, should be treated as a citizen. (...) But that citizenship starts today and from birth” (Invernizzi & Williams, 2008, p. XVI). A cidadania Europeia deverá assim estar aberta a formas de intervenção mais diversificadas e a sociedade Europeia deve saber ouvir e interpretar o discurso das crianças enquanto cidadãs.

Assuntos como o alargamento da União Europeia, as migrações, a igualdade de direitos, a proteção da natureza, assentes num diálogo de compreensão mútua, de partilha, de curiosidade, devem ser abordados com os mais jovens para garantir a continuidade e prosperidade da Europa num clima de paz. Só assim podem as crianças sentir também que a sua cidadania não é apenas local, é também Europeia, global.

A noção de que a “Cidadania” vai muito para além da nacionalidade, de que não somos apenas cidadãos do país em que nascemos ou no qual vivemos, torna-se ainda mais importante em tempos de grandes movimentos migratórios e mudanças sociais. Aspetos de cidadania incluem direitos, deveres, respeito e reconhecimento pois, tal como a identidade, também a cidadania não é um fenómeno unívoco. Através da educação é possível aumentar a autoestima e autoconfiança das crianças e, na sequência disso, o sucesso de projetos e políticas ligadas à cidadania.

Para T.H. Marshall a cidadania é “a status bestowed on those who are full members of a community. All who possess the status are equal with respect to the rights and duties with which the status is endowed” (Marshall, 1950, pp. 28-29). O autor centrou-se na pertença a uma comunidade, nos direitos e deveres que daí advêm, e na igualdade de estatuto.

De acordo com Ruth Lister, o pensamento atual não se centra tanto nessa noção de pertença, mas antes nas questões de identidade, no sentimento de pertença e na relação entre cidadãos individuais. A cidadania deixou de ser apenas um estatuto para se tornar algo mais prático, estando os cidadãos ativos, prontos para negociar e participar. Assim, a cidadania não é algo que deva ser meramente ensinado, deve ser vivida.

Diz-nos Sarah Spencer em *The implications of the Human Rights Act for Citizenship Education*: “Children cannot simply be taught how to be effective citizens; they need to learn by experience. Within school and in the outside community, young people need to learn the skills of persuasion, of conflict resolution, of decision-making” (Spencer, 2000, p. 27).

Dentro deste paradigma atual, devemos ter a noção de que a relação das crianças com a sociedade é diferente da dos adultos, mas isso não deve fazer com que elas sejam vistas como seres à margem ou inoperantes dentro de uma comunidade. Para poderem participar, têm que ser encaradas como membros válidos dessa mesma comunidade. Como refere Ruth Lister,

While capacities evolve with age, in practice the actual ages at which a child acquires competencies vary according to her life experiences and social and cultural environment on the one hand and the nature of the competencies and the situations in which they are required to be exercised on the other (...) It is also calling for adults to transform their relationship to children particularly in terms of respectful behaviour and changes in the way participatory citizenship is practised in order to accommodate children (Lister, 2008, pp. 14, 18).

Deve-se assim procurar novas formas de avaliar, definir e desenvolver as competências e capacidades das crianças enquanto cidadãs. Entende-se que a educação linguística, alicerçada na componente intercultural, pode e deve ser uma ferramenta para a construção da noção de cidadania, de participação, de interesse e envolvimento entre os mais novos.

Diz-nos Andrew Lockyer (Lockyer, 2008) que a educação para a cidadania deve ter como propósito, e como método, a motivação dos cidadãos e o apelo à sua participação. Neste contexto, a escola deve encorajar a participação e envolvimento das crianças e jovens, através da utilização de métodos mais informais que permitam à instituição dar voz aos alunos.

Se falamos em crianças, falemos também nos elementos necessários à construção da sua posição na sociedade, à sua função de cidadãos.

Recordemos a imagem dos “building blocks” proposta por Hill e Tisdall, ao questionarem a compatibilidade entre a noção de cidadania e de infância:

depends just as much on how “citizenship” is defined as it does on childhood’s definition. Certainly, a definition of “citizenship” could be made that would definitely include children...But would such a definition of “citizenship” retain the basic building blocks of the concept? (Hill & Tisdall, 1997, p. 38).

Esta questão levantada pelos autores foi aprofundada e citada por Ruth Lister, que procurou então nomear vários “blocos” necessários para a construção da figura da criança como cidadã.

O primeiro desses blocos centra-se na noção de “Membership”, a qual nos ajuda a compreender que a criança pode reclamar o seu direito a ser membro de uma comunidade através da sua ação. No entanto, para poder participar tem, primeiramente, que ser aceite como membro dessa mesma comunidade. Essa aceitação, segundo a autora, “is, in practice, partly contingent on children demonstrating their capacity to be participatory citizens” (Lister, 2005, p. 11). Nesse sentido, todas as oportunidades dadas às crianças para participar na vida da comunidade servem para fortalecer o seu sentimento de pertença, e as suas competências enquanto cidadãs. Um projeto de cooperação internacional, à semelhança do que aqui realizamos, dentro do seu percurso escolar, pode ser uma dessas oportunidades.

Este primeiro ponto liga-se diretamente à questão dos “Rights”, nomeadamente ao direito à participação da criança no âmbito da cidadania. De que forma podem os direitos da criança cidadã ser acautelados se ela não vota? Lister diz que “participation in informal politics, social action or public decision-making that affects their lives may constitute a more important signifier of effective citizenship for many people” (Lister, 2005, p. 5). Se assim é, também aqui a escola tem um papel vital pois pode participar em atividades e projetos com a(s) comunidade(s) a que pertence criando contextos informais de participação para os seus alunos.

O bloco seguinte é o das “Responsibilities”. Para Lister, “There are two overlapping aspects to children’s responsibilities as citizens: those that are imposed and/or encouraged by the state and those that children exercise of their own accord” (Lister, 2005, p. 6). A família, os professores, e todos os agentes sociais contribuem decisivamente para o desenvolvimento da noção de responsabilidade nas crianças, quer na sua esfera privada, quer na sua esfera pública.

Nas palavras de Ruth Lister,

It’s possible to point to examples of how children assume responsibility in both the private and public spheres. In the private sphere, an important example highlighted in the literature is the heavy responsibility adopted by children who take on the role of young carers. In the public sphere, a number of research studies as well as media reports reveal a fair amount of formal and informal volunteering and social action among children and young people (Lister, 2005, p. 7).

Há que apontar a importância, neste contexto, do envolvimento das crianças em aprendizagens na área das línguas e da cultura que lhes permitam alargar esse seu sentido de responsabilidade a um nível mais global, mais completo e mais complexo.

Veja-se então o “bloco” “Equality of status, respect and recognition”, sabendo de antemão que o respeito pelos outros é um dos deveres fundamentais de cidadania e que “children are as capable of exercising as anyone else” (Lister, 2005, p. 7) esse mesmo dever. A questão está no facto de, às próprias crianças, não ser dado um tratamento igualitário de respeito e reconhecimento por comparação aos adultos no exercício da sua cidadania, porque se duvida ou se desconhece as suas capacidades e competência perante a sociedade. Esta postura prejudica o desenvolvimento da noção de cidadania e o interesse pela participação junto dos mais novos.

O texto de Lister tem em comum com este projeto de investigação a intenção de ser,

a calling for adults to transform their relationship to children particularly in terms of respectful behaviour and changes in the way participatory citizenship is practised in order to accommodate children. Finally, it is challenging the idea that it is sufficient to treat children purely as citizens of the future (Lister, 2005, pp. 11-12).

Este ponto apela à reflexão acerca do modo como todos estes pequenos “blocos” podem ser “encaixados” ao longo do percurso escolar das crianças, em colaboração estreita com as famílias e outras entidades sociais. Mas, tendo presentes todos estes aspetos, não podemos deixar de finalizar com uma reflexão acerca das “resistências que se colocam à realização do projeto de educação para uma cidadania Europeia e a sua coexistência com a promoção de cidadanias nacionais” (Cardoso, 2007, p. 81).

Segundo Carlos Cardoso, a ligação que une os cidadãos à Europa é quase apenas baseada em “dinâmicas económicas e sociais de mobilidade e comunicação” (Cardoso, 2007, p. 81). Atualmente, mesmo essa ligação utilitária está a ser colocada em questão, devido às dificuldades económicas e aos aspetos políticos, com os quais o cidadão comum está a lidar. Certamente haverá consequências no que diz respeito ao envolvimento das crianças no Projeto Europeu. No entanto, estas mesmas dificuldades aumentam a certeza da necessidade e da pertinência do trabalho de educação para a cidadania Europeia. Sabe-se que os “fatores históricos e culturais” (Cardoso, 2007, p. 81) são de mais difícil assimilação e o sentimento de pertença é mais difícil de se desenvolver em momentos de crise.

Vários autores mencionam que as pessoas, sobretudo as crianças, se sentem atualmente perdidas numa encruzilhada de pertenças e não se conseguem enquadrar com facilidade num contexto de cidadania que se desdobra à escala local, regional, nacional, Europeia e até mundial.

A cidadania atual não se resume a um só espaço nem a um só tempo, ela é mais abrangente, é mais ativa e reivindicativa. Isto constata-se, mesmo no que toca à aprendizagem, uma vez que a formação ao longo de toda a vida é já uma realidade que busca continuamente novos saberes, nomeadamente no âmbito das línguas estrangeiras. A noção de que educação e cidadania caminham de braço dado no percurso da comunicação, da interação, da partilha é algo muito presente.

Então que rumo devemos seguir, enquanto Europeus, no sentido de fomentar a cidadania Europeia? Inés Maria Gómez-Chacón, na introdução à obra *European Identity Individual, Group and Society*, refere três aspetos fundamentais: “to make progress in thought construction; to make progress in designing policies; to make progress in providing significant experiences” (Gómez-Chacón, 2003, p. 14). Pensamos que o primeiro e o terceiro aspetos, serão os que mais facilmente podem envolver as crianças e através de processos de reflexão, de análise, de diálogo em casa, nas escolas, etc., e da criação de atividades motivadoras e significativas para eles.

Os debates acerca das questões financeiras e do desenvolvimento económico soaram sempre mais alto e progrediram mais rapidamente dentro da Europa do que as iniciativas que incidem sobre a identidade, a multiculturalidade e a cidadania, indo ao encontro dos detratores do Projeto Europeu, sobretudo numa época em que a própria vertente financeira está caótica e afeta tantos milhões de Europeus. Este cenário pode parecer hostil a tentativas de cooperação cultural, social, educacional, mas é precisamente neste momento que elas são mais pertinentes e urgentes, pois certamente lidarão com o âmago do Projeto Europeu e não se limitarão a questões de números, estatísticas e poder.

Segundo Mercedes Samaniego Boneu, “An educational and civic policy is missing, however, in which the respect for diversity in all its manifestations is inherent in civilized society around us” (Boneu, 2003, p. 43).

Muitas das questões e dos conflitos que surgem resultam, no fundo, da ignorância em relação aos outros países, a preconceitos, a fantasmas que vagueiam na memória individual e coletiva dos Europeus. A mesma autora fala em: “Conscious Europeanism” as a guarantee of

the Great Europe” (Boneu, 2003, p. 43), referindo a crença desta nova forma de Europeísmo que pode ser construída. Uma nova forma mais ética, consciente e sólida, para garantir a existência de uma Europa mais justa, em desenvolvimento, que ofereça garantias aos seus cidadãos e prometa futuro às suas crianças e jovens. No fundo, “The reflection about the Europe of the future should bring about a committed attitude about the scope of the principles that we have placed at the foundation of our behaviour and that make up the substance of our identity” (Boneu, 2003, p. 47)

Coincidentemente, foi com base em adversidades económicas, políticas e sociais que nasceu a dimensão Europeia para a educação, incluída nos currículos nacionais para “apreensão de raízes míticas, históricas e culturais (...) e aos valores e princípios fundamentais comuns” (Cardoso, 2007, p. 81). O papel da educação e da formação como forma de garantir “um crescimento económico sustentável (...) e com maior coesão social” (Cardoso, 2007, p. 82) foi valorizado na Cimeira de Lisboa em 2000 e, desde então, os países Europeus enveredaram por uma recontextualização de fatores identitários como a língua e a cultura o que, por um lado, contribui para a consolidação do Projeto Europeu mas também faz aumentar “as possibilidades de afirmação de sentimentos de identidade e de cidadania nacionais” (Cardoso, 2007, p. 82).

A escola surge, neste contexto, como pilar fundamental da educação para a cidadania através do desenvolvimento de competências transversais e importa nomear algumas questões pertinentemente levantadas por Carlos Cardoso:

Quais têm sido as orientações e as práticas (...) para a afirmação de um sentido de identidade e cidadania dos portugueses, no contexto das relações com outras identidades Europeias? (...) Como é realizada a educação para a coexistência necessária entre uma identidade Europeia e uma identidade nacional? (Cardoso, 2007, pp. 82, 83).

Temos consciência de que há lacunas sérias nestes aspetos e de que o sucesso dos processos de integração Europeia, de imigração, depende da forma como a educação para a cidadania é abordada e posta em prática. O ensino de matérias da língua materna, da História, da Geografia, guarda em si “aspectos estruturantes de identidade nacional” (Cardoso, 2007, p. 83) e tem que ser articulado com o ensino de línguas estrangeiras, de novas tecnologias, de outras formas de expressão individual, que expandam a visão e a mente do aluno como um todo, como um ser singular e coletivo, e que o preparem para a nova cidadania.

Perante esta análise, consideramos que cada um destes elementos deverá, de facto, ser tido em conta, ganhando ainda mais firmeza a nossa crença no projecto idealizado em virtude deste processo de construção, em busca de uma nova cidadania Europeia, mais consciente e interveniente, baseado na ligação entre o ensino das línguas estrangeiras e o desenvolvimento dos conceitos de identidade e cidadania na Europa.

Centremo-nos, de seguida, nas questões de identidade e na dicotomia do “eu” e do “outro” enquanto elementos-chave para o tratamento desta temática entre as crianças, na medida em que elas vivem a sua individualidade de forma muito intensa, ao mesmo tempo que sentem muita curiosidade e tentam conhecer e interagir com o “outro”, e esse processo de descoberta poderá servir de ponto de partida para o trabalho que se pode levar a cabo nesta área.

1.2.2 A Europa e as questões de identidade das crianças: a figura do “eu” e do “outro”

The ship of European identity has entered unchartered waters. Its sails are flapping in a stiff breeze. Beyond the harbor, whitecaps are signaling stormy weather ahead. The crew is fully assembled, but some members are grumbling—loudly. While food and drink are plentiful, maps and binoculars are missing. Officers are vying for rank and position as no captain is in sight. Sensing a lack of direction and brooding bad weather, some passengers are resting in the fading sun on easy chairs, thinking of past accomplishments; others are huddling in an openly defiant mood close to the lifeboats, anticipating bad times ahead. With the journey's destination unknown, the trip ahead seems excruciatingly difficult to some, positively dangerous to others. Anxiety and uncertainty, not hope and self-confidence, define the moment.

(Checkel & Katzenstein, 2009, p. 1)

O conceito de identidade na Europa tem vindo a ser cultivado e fortalecido através de vários esforços conjuntos e publicações desde o final da Segunda Guerra Mundial. Terá sido esse o acontecimento marcante para a criação e desenvolvimento da identidade Europeia tal como hoje a concebemos.

Os autores Wintle e Spiering indicam que,

The general premise for this collection is that the Second World War generated changes in the way Europe imagined itself, which therefore affected European identity. If in the nineteenth century, and indeed for parts of the first half of the twentieth, Europe had been rather self satisfied, events such as the Holocaust, the second extended civil war in Europe in a quarter of a century, and the splitting of the continent into East and West took the edge off that satisfaction, forcing a reassessment of assumptions about Europe's place in the world (Wintle & Spiering, 2011, p. 1).

À semelhança do que acontece com o conceito de cidadania, as mudanças culturais e sociais a que temos vindo a assistir apelam para uma reconstrução da noção de identidade, tal como era entendida, e fazem com que essa mesma reconstrução e manutenção sejam fenómenos cada vez mais desafiadores e promissores. Daí que os mais jovens se debatam cada vez mais com questões ligadas à formação da sua identidade até à idade adulta.

Acredita-se que nas sociedades pré-modernas o indivíduo nem sempre tinha liberdade de escolha no rumo a dar à formação da sua identidade, pois baseava-se nos exemplos dos seus pais ou antepassados e assumia papéis idênticos aos deles, em busca da mera sobrevivência. Hoje em dia, pensa-se que há mais espaço para a reflexão, a dúvida, a escolha, e sabe-se que, com essa possibilidade de escolha, surgem novos conflitos e indecisões no que toca à formação da identidade individual e coletiva.

Em termos de comportamentos e crenças, o que no passado era inaceitável pode rapidamente no presente deixar de o ser. E se o ser humano se vê constantemente envolvido nessa necessidade de escolha, de tomada de posição, pode não se sentir confortável com a urgência de decidir entre uma multiplicidade de fatores de construção de identidade, e não estar preparado para as consequências das suas escolhas.

James E. Côté e Charles G. Levine, na sua obra de 2002, *Identity formation, agency, and culture: a social psychological synthesis*, defendem que a questão da identidade deve ser abordada dentro de três níveis de análise: “social identity” (medindo a posição do indivíduo na estrutura social); “personal identity” (olhando a aspetos mais concretos da experiência pessoal baseada na interação); e “ego identity” (apreendendo o sentido mais subjectivo da personalidade). Ao nível da identidade social, o indivíduo é mais influenciado por fatores culturais e sociais e sente-se na obrigação de encaixar nos “moldes” criados na sociedade.

Baseia-se, sobretudo, em relações secundárias, embora também possa ser afetado por relações primárias. Ao nível da identidade pessoal, vive-se um equilíbrio entre a identidade social e a especificidade da sua vida pessoal, dos seus atos e, até, das suas características biológicas. A este nível a identidade é sobretudo afetada por relações primárias. A identidade egotista é condicionada por fatores psíquicos e biológicos, é influenciada pela relação do indivíduo consigo mesmo. O equilíbrio e continuidade dos três fatores são a chave do sucesso na formação da identidade do indivíduo. É, pois, natural a presença do debate constante acerca da influência dos fatores externos (sociais, políticos, culturais) e dos fatores internos (vontade própria, características físicas e psicológicas) na formação da identidade.

Cotê e Levine apresentam-nos também a sua “Simplified Theory of Identity Formation” na sua obra de 2016 *Identity Formation, Youth, and Development: A Simplified Approach*: “(...) by proposing three enduring principles of human identity that transcend time and place: integration, differentiation and continuity” (Cotê & Levine, 2016, p. 5). Falam-nos na importância da integração num grupo, do equilíbrio entre essa integração e a capacidade de diferenciação do indivíduo dentro do mesmo grupo e da perpetuação da memória coletiva de um grupo através dos indivíduos, dando assim continuidade à sua identidade. Esses três princípios “lay the foundation for making sense of the developmental needs of young people who are in the process of forming identities in the present era with its particular socio-historical contexts” (Cotê & Levine, 2016, p. 5).

A condição humana, e a nossa identidade, dentro da sua flexibilidade, está sujeita a fatores externos, sociais, históricos, etc., que a podem alterar, abalar e, até, anular a sua plena existência e validade. O conceito de identidade está em constante evolução dado o conjunto diverso de cenários de atuação humana, todos somos múltiplos na nossa vida pessoal, social e profissional.

Desde cedo se percebeu que a riqueza da Europa não residia somente nos elementos comuns entre os seus países e cidadãos, e assim a diversidade deixou de ser vista exclusivamente como uma ameaça, uma contradição à união. Essa diversidade passou a fazer parte da nossa identidade e é hoje elemento central na temática que tratamos.

Essa identidade que,

consists of feelings of Europeanness, of what it is like to be European, for example vis-à-vis Africans, Asians or Americans. What have been the perceived essential characteristics of Europeans; what have been the European values; what has ‘European civilization’ consisted of?

The answers to such questions have changed over time: often they have been positive and Eurocentric, proclaiming European ideals, and even European superiority. On other occasions, the responses have been negative, pessimistic, even ashamed (Wintle & Spiering, 2011, p. 2).

A identidade na Europa, tal como a cidadania, tem como base a identidade nacional de cada um. É essa identidade nacional, que era vista como uma plataforma sólida e segura, que nos permitia abraçar um sentimento de pertença e de comunidade crescente na Europa.

Diz-nos David Edye, no seu artigo *Young People and Citizenship in European Union*, incluído na obra *“Future Citizens in Europe”*:

A challenge to this secure identity has arisen with the relative decline of the nation state, the impact of globalisation via migration and diaspora, and the growth of some kind of supranational “state” in the EU. The loss of a secure national identity has impacted on feelings of belonging and on notions of citizenship (Edye, 2002 p. 39).

Milner em *The Development of European Identity/Identities: Unfinished Business- a policy review* refere que o estudo da identidade Europeia está ligado a quatro conceitos-chave.

O primeiro conceito mencionado é o de “European identity and identification with Europe” (Milner, 2012, p. 8). A construção da identidade individual tem, segundo o texto, um fator de escolha ativa aliado a fatores coletivos que nos permitem a associação a um ou mais grupos. Essa escolha dependerá dos contextos e poderá ser múltipla. “It is more accurate to speak of a mosaic of situation-specific identity rather than identities being nested one within another” (Milner, 2012, p. 8). A identidade Europeia não será a primária ou mais saliente, normalmente, mas será destacada em contextos e situações específicas.

Segue-se o conceito de “Europeanisation”, uma forma de suplantar as instituições e formas de atuar ao nível da nação por instituições e formas de atuar ao nível Europeu. O autor refere que a “validity of the concept can be questioned since Europeanisation in reality may be only a peripheral variant of a larger trend of globalization” (Milner, 2012, p. 8).

O conceito de “Transnationalism” liga-se à realidade atual de migrações e à facilidade de comunicação e movimentação, que permitem que os indivíduos mantenham ligações afetivas e sociais ao seu país de origem e ao país de residência (Milner, 2012, p. 8).

Finalmente, fala-se em “Cosmopolitanism”, a vontade de procurar e conhecer ativamente outras culturas, indo ao encontro de “perceived European values of tolerance and equality” (Milner, 2012, p. 9).

Na verdade, também outros fatores tiveram, e têm, impacto sobre o sentimento de identidade na Europa. Jeffrey T. Checkel e Peter J. Katzenstein dizem-nos que: “Beyond elites and their projects, identities are also being crafted and politicized by ongoing social processes related to the lived experiences of the Europeans” (Checkel & Katzenstein, 2009, p. 3).

Assim, “Europe, the UE, and European identity have become focal points of contestation and politicization; they are no longer topics reserved for experts” (Checkel & Katzenstein, 2009, p. 16).

Podemos dizer que a temática da identidade na Europa é hoje algo que é debatido, discutido, trabalhado, divulgado, em vários círculos. Não se limita aos políticos, aos líderes, espalha-se pelas escolas e também pelas instituições socioculturais. Trabalhar com crianças proporciona-nos uma maior sensibilidade e atenção a esta problemática. Esta investigação assenta na criação de um processo contínuo, dinâmico e coerente que visa contribuir positivamente para a construção de uma identidade única em cada um dos alunos, de uma identidade voltada para a aprendizagem linguística, para os outros, para a cultura, para a cidadania.

Recentemente, esta perspetiva sobre a questão da identidade aliada ao multiculturalismo tem vindo a sofrer duros golpes na Europa, onde o discurso contra a tolerância e os benefícios sociais dados às minorias e migrantes tem crescido de tom em virtude de alguns eventos recentes, nomeadamente os que envolveram atentados em França, ou a crise migratória de refugiados de países árabes. A única forma de se evitar a falência do sistema de valores Europeu é através da aposta na educação para os direitos e deveres, o respeito pelo processo individual de construção de identidades dentro de uma sociedade global e multicultural. Seguindo uma lógica de responsabilização e de apoio, apostando em métodos e abordagens inovadores, indo ao encontro das necessidades individuais e coletivas, ultrapassando as fronteiras que existem entre o particular e o coletivo.

Debruçarmo-nos sobre o tema da identidade implica pesquisarmos em espaços temporais vastos, refletirmos acerca do passado, do presente e do futuro. A construção da identidade envia o ser humano em várias direções dentro de um único território, a individualidade que

nos acompanha desde a infância. Assim, uma investigação desta natureza apenas faz sentido se o seu enfoque for direcionado para as crianças, já que é na infância que são dados os primeiros passos na criação da identidade.

Perante isto, pode ser assustador perceber que, numa sala de aula, não estamos a ensinar um grupo, mas antes cerca de trinta indivíduos, diferentes entre si na sua forma de encarar e compreender a linguagem, na sua relação com o professor, nos seus interesses, atitude e motivação, oriundas de meios sociais e familiares distintos. A chave do sucesso pode estar na diferenciação pedagógica, na forma como é trabalhada a autonomia, como são agrupados os alunos, no ritmo que se imprime às atividades e na variedade de estratégias a seguir, mas isso, por si só, pode não bastar. De acordo com Cameron: “Learner-centred teaching places the child at the centre of teacher thinking and curriculum planning (...) I have found that it is not enough” (Cameron, 2001, p. 1).

De facto, a mera centração nas crianças pode não ser suficiente se as suas limitações forem vistas como obstáculos inultrapassáveis, se não houver capacidade de as desafiar, motivar. Uma atividade que se limite a entreter, a animar, não está à altura das crianças que partilham com o professor o espaço e o tempo na aula. Cameron refere também que “The Teacher has to do what the child may not be able to do: to keep in sight the longer view, and move the child towards increasingly demanding challenges, so that no learning potential is wasted” (Cameron, 2001, p. 2).

Teorias de autores como Piaget, Vygostky, Bruner, Gardner, por exemplo, dizem que há vários ângulos de observação da criança enquanto indivíduo, várias formas de a tentar analisar e compreender, seja como alguém que contribui ativamente para a sua própria aprendizagem, num processo gradual de desenvolvimento, ou como alguém que encontra nos seus pares, na sua família, no mundo que o rodeia, exemplos para o seu próprio desenvolvimento, como alguém que, nas suas rotinas em sociedade, encontra espaços para ir mais além, para crescer, ou como alguém que aprende melhor através de estímulos específicos, sejam eles visuais, auditivos, lógico-matemáticos, etc. Não há uma só teoria absoluta, correta e final a todas se podem ir buscar aspetos que sustentem e guiem a prática diária com crianças.

Há considerações a fazer do ponto de vista cognitivo, biológico, afetivo e até sociológico, que permitem perspetivar com maior clarividência o Ser, a Criança. A sua capacidade de raciocínio lógico e abstrato, de concentração, de organização do conhecimento, a influência das suas emoções, da empatia, da imitação, do seu egocentrismo, da sua identidade, a relação

entre a sua língua materna e a língua estrangeira, são fatores basilares para o processo de ensino-aprendizagem e não podem ser descuidados num projeto de ensino de Inglês a crianças enquanto língua estrangeira. Então este “Eu” que cada um dos alunos é, funciona como base, como ângulo de abordagem deste trabalho à partida.

É num plano de ação, de partilha e de estímulo que decorre a ação, como se houvesse um encontro, neste momento inicial, com os alunos e parceiros de projeto “(...) at the edge of a new country that represents new ideas and all that can be learnt; ahead (...) are paths through valleys and forests, mountains to be climbed and cities to be explored” (Cameron, 2001, p. 2). Esse “país” é o espaço real e o espaço metafórico, é a sala, o recreio, a escola, a cidade, a nação, a Europa. É o “Eu”, mas é também o “Outro”, um espaço múltiplo, e aberto à multiplicidade.

É através de António Perotti e do seu livro *Apologia do Intercultural*, que se chega a uma expressão pertinente: “O outro e o diferente como ponto de partida” (Perotti, 2003). A temática da identidade Europeia gira muito em torno deste ser, o “Outro”, sempre presente por comparação e interação com o “Eu” que cada um de nós é. E tem sido uma preocupação evidente entre os líderes e os povos Europeus criar um caminho de aproximação entre este “Eu” e o “Outro” em nome dos valores que regem a sociedade Europeia. Quando se fala num caminho, num percurso, é necessário perceber que esta descentração, este desprendimento, esta mudança de paradigma, esta nova forma de olhar tão mais ampla, cheia de promessa de futuro, são elos fortes de uma corrente que nos liga, enquanto intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. Esta será a visão para olhar os nossos dias, a que absorve a realidade social e cultural que nos rodeia, a que deve ser revelada aos alunos, os seres e os cidadãos de amanhã.

Na verdade, ao longo dos tempos, o multiculturalismo enquanto congregação de valores e práticas foi assumindo diversas perspetivas e enquadramentos, e tem vindo a caminhar num sentido cada vez mais reflexivo, crítico e plural. As próprias alterações sociais, políticas, económicas e, até, científicas, vieram contribuir para esse rumo tomado desde uma posição inicial meramente assimilacionista do “Outro”, aquele que deveria perder aspetos vincadamente culturais e identitários das suas origens e adquirir, e exhibir, formas de ser e de estar semelhantes às do grande grupo, da classe social maioritária. Desta forma, o “Outro” era um problema, uma inadequação, desvalorizada e desacreditada até no sistema de ensino.

Terá sido a abordagem integracionista a reconhecer e a promover a cultura do “Outro”, dando-lhe alguma expressão, mas apenas na medida em que não colidisse com a cultura (pre) dominante. No fundo, tratava-se apenas de aceitar alguns momentos de folclore que serviam até para validar a cultura superior da maioria. Nas escolas, os alunos até deveriam conhecer um pouco mais acerca de outras culturas e sociedades e os professores deveriam até atuar ao nível das estratégias e materiais para ir ao encontro desses novos conteúdos e práticas, mas nada disto alterou, efetivamente, o sistema de ensino. Foi no seio das escolas, em virtude dos problemas que foram surgindo, que se iniciou um trabalho de base sólido e persistente que contribuiu para a postura reflexiva e crítica, para a partilha de vivências e conhecimento, para o transporte desta nova forma de estar para a sociedade exterior. O “Outro” é agora visto como um cidadão, com voz e direito de atuação, de participação e a abordagem multiculturalista saiu da sua superficialidade em busca de ligações mais profundas e duradouras.

Acredita-se que há ainda muito a fazer, que todos ainda se sentem ameaçados pelo que desconhecem, pelo que é “estranho”, pelo que é diferente. Este projeto deve ir ao encontro desses receios e procurar laços transversais, o que nos une e nos distingue, num processo de enriquecimento cultural, social e pessoal, mais profundo que um raspar da superfície do exótico, do curioso, do distante.

“Diversidade” será um conceito a ser transmitido desde cedo, sempre acompanhado da noção de que é uma mais-valia, uma forma de engrandecimento e enriquecimento para quem o recebe. A diversidade é um fruto natural da evolução, das migrações, da globalização, do acesso à informação e à tecnologia e cabe à escola assumir um papel pioneiro, inovador, líder, na promoção do desenvolvimento, do diálogo, no aproveitamento da nova riqueza humana e científica ao nosso dispor, no aproveitamento do potencial do “Outro”. Só somos e estamos através da relação e da interação com o “Outro”, é por comparação que existimos. O “Outro” representa uma das imagens mais poderosas do nosso tempo, é o espelho em frente a nós, quem somos por comparação a quem não somos, é passado, presente e futuro, paralelos e transversais.

Se é permitida a expressão, “para quebrar o gelo” com o “Outro”, temos que ir para além da ponta do iceberg, perceber o que podemos observar à vista desarmada e o que podemos descobrir através do relacionamento interpessoal, social, numa relação dialética em que o dar e o receber, o ensinar e o aprender, são pratos equilibrados da mesma balança. Pensar no

“Outro” em termos de vida, de aproximação, de enriquecimento pessoal é algo que será oferecido aos alunos através da concretização deste projeto para que as distâncias se encurtem e possam dar origem a uma outra realidade: “Nós”. Segundo Rorty, “This process of coming to see other human beings as “one of us” rather than as “them” is a matter of detailed description of what unfamiliar people are like and a re-description of what we ourselves are like (Rorty, 1989, p.xiv).

O Projeto Europeu pretenderá englobar estas duas vertentes, o “Eu” e o “Outro”, interligando uma na outra, construindo uma relação de competência cultural segundo a perspectiva de Barrera e Kramer: “Cultural competence has been defined as the ability to respond optimally to others while understanding all commonalities and differences of one’s own and other’s background” (Barrera & Kramer, 1997, p. 217). Essa competência pode ser servida por estratégias que proporcionem a reflexão acerca das crenças e atitudes que as crianças levam consigo para a escola, transformando a aula num momento de reconhecimento e debate acerca de valores culturais. Os próprios materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem podem estar ao serviço de uma postura relevante e significativa do ponto de vista cultural, indo ao encontro das necessidades e expectativas da comunidade escolar.

Mas então quem é este “Nós”? Também aqui, a resposta é multidisciplinar e multifocalizada. Marilyn B. Brewer e Wendi Gardner dizem-nos que “Cross-cultural perspectives however have brought a renewed interest in the social aspects of the self and the extent to which individuals define themselves in terms of relationships to others and to social groups” (Brewer & Gardner, 1996, p. 83). De acordo com o texto citado, este “Nós” varia conforme a nossa relação interpessoal se estabelece com um grande grupo ou sociedade, de forma mais “impessoal”, ou com outra(s) pessoa(s) com as quais estabelecemos laços afetivos, íntimos, significativos.

As autoras estabelecem a distinção entre o “Nós” interpessoal e o “Nós” coletivo. Este “Nós” varia conforme existe a dois, em pequeno grupo, ou em grande grupo, devido aos ajustamentos que se fazem em cada uma dessas situações. Elas falam em “levels of self representation” (Brewer & Gardner, 1996, p. 84) que variam entre os níveis individuais, interpessoais e de grupo, e que apresentam variações no autoconceito, na autoavaliação, no quadro referencial e nas motivações sociais que levam os indivíduos a agir.

Entre a visão pessoal, relacional e coletiva, variam os traços de personalidade, os papéis assumidos, as comparações que se estabelecem, a reflexão que se faz e a forma como se

colocam os próprios interesses, os do “Outro”, ou os interesses coletivos em primeiro lugar. Este “Nós” são os alunos, os professores, as famílias, as comunidades. Todos os que participam numa cultura que define cada um enquanto pessoa e cidadão e que pode, por sua vez, ser definida através de aspetos como vestuário, gastronomia, tradições, etc. Este “Nós” é o reflexo das sociedades plurais, da complexidade que rodeia os indivíduos, da estética da diversidade presente no dia-a-dia em vários setores, nomeadamente no ensino, nas manifestações artísticas, na vida atual.

Como nos dizem James E. Cote e Charles Levine: “A key problem thus emerges in establishing a balance between integration (sameness) and differentiation (distinction)” (Cote & Levine, 2015, p. 21). A Europa luta contra este problema procurando dotar os seus cidadãos de uma competência cultural que lhes permita encontrar o equilíbrio necessário para a formação e manutenção da sua identidade enquanto Europeus.

Barrera e Kramer associam a noção de competência cultural à compreensão da diversidade cultural e assumem uma perspetiva verdadeiramente rica e ilustrativa da relação de comunicação, de interação, presente no trabalho conjunto, na educação de crianças utilizando a expressão “craft”: “1) craft as something that lies somewhere between art and prescribed methodology, and 2) craft as a dialogic process” (Barrera & Kramer, 1997, p. 217).

Pensamos que o instinto humano será imediatamente atraído por esta perspetiva da construção de algo artesanal a partir de uma qualquer matéria-prima. Seja essa matéria-prima, nesta investigação, a cidadania, a identidade e a língua Inglesa, a ser trabalhada a várias mãos, a ser moldada, a ser transformada em algo único, que nos liga, nos une. Uma matéria que como que se vê, cheira e sente nas mãos, um grande bloco a ser trabalhado, a ser talhado, moldado e cuja lapidação requer um esforço de cooperação. É neste contexto que os elementos “Eu”, o “Outro,” e “Nós”, surgem como uma nova entidade, os artesãos futuros da identidade Europeia.

Importa então olhar para o futuro do Projeto Europeu sobre o enfoque da identidade e da cidadania, para compreendermos um pouco melhor o que poderá, efetivamente, reservar esse mesmo futuro ao “Eu”, ao “Outro” e a todos “nós”.

1.2.3 O futuro do Projeto Europeu à luz da identidade e da cidadania

Enormes desafios nos esperam. Temos de ser nós a dar forma a esses desafios. Se queremos ter um papel a desempenhar no futuro, é a partir de agora que temos de atuar. Cabe-nos assegurar que o cunho do modelo social Europeu se inscreve claramente em cada uma das nossas ações, pois a Europa é o escudo protetor comum a todos aqueles que têm a sorte de pertencer a este magnífico continente.

Jean-Claude Juncker,
Presidente da Comissão Europeia,
Estrasburgo, 22 de outubro de 2014.

Falar do futuro do Projeto Europeu, tentar antecipar e antever o que ele nos pode reservar, implica, a nosso ver, ter conhecimento do passado, dos seus pontos positivos e dos erros cometidos, estar informado sobre o presente e ter um papel ativo na sociedade, participando na construção desse mesmo futuro. Entre os vários desafios que se adivinham, destacamos o da inclusão, o lidar com a multiculturalidade e a diversidade, num momento de chegada de milhares de pessoas vindas de países fora do espaço Europeu.

Numa Europa envelhecida em termos demográficos, como se conseguirá perpetuar os valores, as formas de ser e estar, que estão no âmago da cidadania e da identidade Europeia? Como será possível transmitir essa mesma identidade e essa forma de cidadania aos recém-chegados e aos seus filhos? Como sentirão as futuras gerações a noção de pertença? Vivemos numa sociedade cada mais atenta e consciente, que exige mudanças positivas, que exige participar, que exige uma maior proximidade das instituições aos cidadãos e uma superior capacidade de resposta aos seus problemas.

Diz-nos Barbara Mourão Sachett, no seu artigo *A evolução dos conceitos de cidadania e de nacionalidade no direito internacional e no direito comunitário* que, “O grande desafio para a Europa, no século XXI, será além de manter o mesmo ritmo de crescimento e desenvolvimento no processo de integração, a manutenção dos direitos de cidadania em tempos de ruptura e incertezas políticas, sociais e econômicas” (Sachett, 2018, p. 17). Pensamos, de facto, que a manutenção dos direitos dos cidadãos Europeus e a integração de pessoas recém-chegadas, com a atribuição desses mesmo direitos, são elementos-chave para o futuro do Projeto Europeu.

Aliados a estes fatores, referimos em segundo lugar, o desafio da manutenção e do florescimento da cultura democrática na Europa, precisamente num momento de mudanças e de tensão social, que colocam um ponto de interrogação sobre o modo de vivenciar e de entender o conceito de democracia.

Para fazer face a este desafio, o Conselho da Europa lançou, em abril de 2018, o *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, no qual apresenta o contexto, passado e presente, que levou à criação deste texto, os conceitos teóricos e crenças que estão subjacentes a este trabalho e ainda um modelo de competências e descritores que estarão sempre em evidência na proposta de implementação, a qual corresponde à parte final desta obra.

Assim, tal como defendemos na nossa investigação,

In times of economic and political crisis, it becomes even more evident that citizens should be able and willing to engage actively in defence of these values and principles. Acquiring and maintaining the capacity to take part actively in democratic processes begins in early childhood and continues throughout life. The process of acquiring competences is dynamic and never complete (Conselho da Europa, 2018, p.13).

Realçamos a menção efetuada à valorização da postura ativa e participativa dos indivíduos no exercício da sua cidadania ao longo de toda a sua vida, começando, desde logo, nas etapas iniciais da mesma, dado que acreditamos que o sucesso futuro do Projeto Europeu assenta precisamente nesta vivência da cidadania por parte dos indivíduos desde a sua infância.

Outra das ideias que destacamos é a da importância do diálogo intercultural baseado no respeito mútuo pelas diferenças, pelos direitos, pela dignidade do indivíduo. Como nos é dito no texto,

Respect itself is based on the judgment that the other person has an inherent importance and value and is worthy of one's attention and interest. It involves recognising the dignity of other people and arming other people's rights to choose and to advocate for their own views and way of life (...). In order to participate in intercultural dialogue, citizens require intercultural competence, and respect is a vital component of that competence (Conselho da Europa, 2018, p. 24).

Pensamos que, efetivamente, à luz destes valores e noções, e da sua importância para a manutenção do bem-estar, da prosperidade e da paz, a manifestação da importância destes

fatores é basililar e o papel das várias instituições é decisivo na sua disseminação e consolidação.

O Conselho da Europa procura, desta forma, criar as condições necessárias para garantir o futuro do Projeto Europeu, sendo que este documento agiliza esse processo junto dos professores e das escolas, pois a sua intenção é “to assist educators to contribute to the goal of achieving and consolidating three of these conditions: a culture of democracy, intercultural dialogue, and respect for the dignity and rights of others.” (Conselho da Europa, 2018, p. 25.)

Este Quadro de Referência aponta então para competências que os indivíduos devem adquirir e trabalhar a fim de se tornarem cidadãos ativos e competentes num contexto democrático e intercultural, sendo que é colocado em evidência o papel de todos os envolvidos no processo educativo junto dos seus alunos. “These are therefore the competences that need to be targeted by educators in order to empower learners to act as competent and effective democratic citizens.” (Conselho da Europa, 2018, p. 37).

Gostaríamos de destacar a utilização do termo “empower”, para definir essa relação, essa linha de atuação entre educadores, e o resultado que se pretende alcançar junto dos aprendentes. Criando um esquema de vinte competências vistas como essenciais à atuação dos indivíduos num contexto de cultura democrática e de diálogo intercultural, o documento em análise organiza-as em quatro grupos, tal como podemos ver na imagem seguinte, passando depois a descrevê-las de forma mais detalhada ao longo do texto.

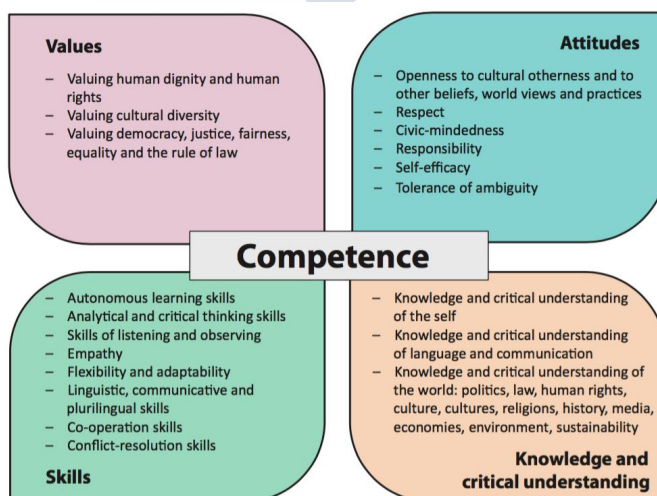


Figura 1: As 20 competências incluídas no Modelo de Competências (Conselho da Europa, 2018, p. 38)

O referencial indica que estas competências são interdependentes e que a sua ativação e implementação envolve uma simultaneidade e sequencialização “(...) which enables the individual to adapt appropriately and effectively to the specific demands and challenges that are presented by a given situation” (Conselho da Europa, 2018, p.57). Caberá aos responsáveis pela criação dos *curricula* a operacionalização destas competências, sendo que o texto aponta para a importância da reflexão no momento das escolhas e desenho curricular, e alerta para as possíveis consequências que podem advir da decisão de omitir algumas delas, ou de dar maior primazia a umas em detrimento de outras.

Julgamos que será o equilíbrio e a ponderação na utilização deste referencial que estará na base do futuro do Projeto Europeu, na medida em que o contacto, as aprendizagens e as vivências que os indivíduos terão, em particular as camadas mais jovens da população, com base nestas mesmas competências, serão determinantes para a sua atuação à luz das perspetivas de identidade e cidadania.

In short, equipping learners with the competences specified by the Framework is an essential step which needs to be taken to empower them to choose and pursue their own goals within a context of respect for human rights and democratic processes. Equipping them with these competences through the educational system, alongside taking action to tackle structural disadvantages and inequalities, is crucial to ensure the future health of our culturally diverse democratic societies and the empowerment and nourishing of all young people who live within them (Conselho da Europa, 2018, p. 66).

Partindo então desta reflexão, procuremos agora dirigir o nosso olhar para o contributo que, a nosso ver, o ensino de Inglês como língua estrangeira pode dar, através da operacionalização destas mesmas competências, para o desenvolvimento e a consolidação do Projeto Europeu entre as gerações presentes e futuras.

1.3 A importância do ensino de Inglês como língua estrangeira para o desenvolvimento do Projeto Europeu

(...) There is a reciprocal relationship between human rights education (including citizenship education) and foreign language-and-culture education. On the one hand, the concept of human rights can offer an anti-relativist standpoint important for the study of an encounter with other cultural values, meanings and behaviours. On the other hand, foreign language-and-culture education can provide the means of decentering, and the critical cultural awareness which allows learners to reflect critically on their own society and their own values, meanings and behaviours within it.

(Byram & Guilherme, 2000, p. 63)

O papel que o processo de ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira pode desempenhar no desenvolvimento do Projeto Europeu dependerá, efetivamente, da importância dada aos valores culturais, aos significados e comportamentos e ao trabalho junto dos alunos, desenvolvendo a sua consciência crítica e a sua reflexão em torno da sociedade em que vivem, tal como nos dizem os autores supracitados.

Os mesmos acrescentam ainda que “(...) foreign language education has a moral and political potential” (Byram & Guilherme, 2000, p. 74), o que vai ao encontro da apologia da importância do ensino de línguas estrangeiras a crianças, nomeadamente o Inglês. Podendo este tema ser considerado como pertinente e polémico ao mesmo tempo, não gostaríamos de deixar de o abordar.

Numa Europa que se querará multicultural, aberta às diferenças e aos encontros, consciente e respeitadora dos Direitos Humanos, pode parecer antitético dar-se primazia a uma só língua como motor para o desenvolvimento social, cultural e financeiro. Conhecemos as vozes que afirmam que a aposta no Inglês vai conduzir à desvalorização e extinção de outras línguas, e que será um entrave à aprendizagem e sucesso profissional dos seus falantes, e ouvimos as vozes que apontam para os perigos e as consequências da globalização do mundo em que vivemos.

Tomemos o exemplo do estudo de Rogerson-Revell (2007) que investigou o estatuto da utilização da língua Inglesa num grupo financeiro, o Consultatif Actuariel Europeen (GCAE), que dá apoio legislativo ao Parlamento Europeu. Este é um grupo multicultural, onde o Inglês é a Língua materna apenas de uma minoria de trabalhadores, mas é considerada a língua de trabalho de todos eles. O estudo revela que muitos dos trabalhadores tinham dificuldade em

encontrar o vocabulário adequado e formular frases corretas a tempo de poderem participar na discussão, antes que se avançasse para outro tópico (Rogerson-Revell, 2007, pp. 115-117). Um dos trabalhadores afirmou mesmo que era mais fácil “ficar quieto e calado” do que tentar participar nas reuniões em Inglês (Rogerson-Revell, 2007, p. 116). O estudo revela também que os falantes nativos de Inglês se apercebiam de que dispunham de uma vantagem injusta em relação aos seus colegas de trabalho (Rogerson-Revell, 2007, p. 117).

Este estudo é útil para a nossa temática, porque demonstra que o uso (cada vez mais necessário) do Inglês cria uma hierarquia e cria divisões dentro dos grupos de trabalho, entre nativos e não-nativos. Estes últimos, embora beneficiem do uso de uma língua comum, sem a qual nunca poderiam comunicar com um sem número de colegas e clientes, sofrem também as consequências inerentes à sua menor fluência e capacidade linguística.

Uma forma de combater e minimizar este problema, esta hierarquização, passa pelo ensino de Inglês a crianças como língua estrangeira, aproximando cada vez mais todos os falantes de um conhecimento linguístico ao nível dos nativos. Diz-nos a Unesco que “Bilingual and/or multilingual education at all levels of education is a means of promoting both social and gender equality and as a key element of linguistically diverse societies”; e ainda que “Language is an essential component of inter-cultural education to encourage understanding between different population groups and ensure respect for fundamental rights” (UNESCO, 2001 p. 11).

Este ensino, a nosso ver, não prejudicará a fluência nem a apetência pela(s) língua(s) materna(s) dos alunos e não é, por si mesmo, uma ameaça à sobrevivência e à valorização dessa(s) mesma(s) língua(s). Na verdade, as várias teorias da aquisição e aprendizagem da língua materna e língua estrangeira apontam mais para o papel e influência da L1 na aprendizagem da L2 e devem ser tidas em conta, por isso mesmo, para validar esta nossa posição. Skinner e os “behaviouristas” acreditavam que a produção e compreensão linguística das crianças era diretamente influenciada pelos adultos com quem elas lidam. Chomsky e os “naturalistas” falavam na capacidade linguística inata das crianças e defendiam que os estímulos externos apenas ativavam e estimulavam essa mesma capacidade inata. Mais recentemente, as teorias da psicologia do desenvolvimento defendem que a linguagem é uma capacidade biológica própria dos seres humanos e que o potencial inerente a cada criança depende do meio que a envolve, numa lógica biocultural.

Dentro destas teorias que suportam também a aprendizagem das línguas estrangeiras, há a crença generalizada que as crianças têm a capacidade de aprender mais do que uma língua.

A “hipótese constrastiva” dos “behaviouristas” (Fries, 1945; Lado, 1957), explica que os mesmos processos de reforço positivo que influenciam a aquisição da língua materna apoiam a aprendizagem de outras línguas, dizendo que, caso a estrutura de ambas seja semelhante, pode haver uma transferência na aprendizagem que facilitará todo o processo.

A “hipótese identitária” dos naturalistas postula que as estruturas e processos cognitivos universais permitem quer a primeira, quer as posteriores aquisições da linguagem. Defendem que a aprendizagem nem é beneficiada, nem é prejudicada pela aquisição da língua materna.

A “hipótese interlinguística” combina as hipóteses anteriores, apresentando aspetos neuropsicológicos e aspetos sociopsicológicos. Esta abordagem enfatiza o papel de uma ampla gama de estratégias de comunicação na segunda língua de aprendizagem. As estratégias incluem a evasão de tópicos, mudanças de significado, empréstimos, gestos e expressões faciais, entre outros. Ao contabilizar a velocidade, qualidade e trajetória de apreendizagem de uma segunda língua, a “hipótese interlinguística” destaca o papel da comunidade fonoaudiológica, incluindo a adequação das oportunidades de aprendizagem, a qualidade do idioma materno e a sua aceitação pela cultura dominante.

A teoria social-interacionista postula que a aprendizagem de línguas é resultado da combinação da habilidade inata dos alunos e do seu ambiente de aprendizagem, especialmente do “feedback” que recebem dos falantes fluentes para monitorar e melhorar a sua produção. Esta teoria enfatiza a importância dos ambientes de linguagem dos alunos e das suas oportunidades para produzir linguagem e receber feedback. Investigações mais recentes têm mencionado o nível de competência alcançado pelos alunos na sua língua materna para determinar o ritmo, a qualidade e os resultados da sua aquisição de uma segunda língua.

A hipótese do “threshold level” (Skutnabb-Kangas & Toukoma, 1976), defende que apenas quando atingem um primeiro patamar de competência na língua materna é que as crianças são capazes de aprender uma segunda língua, sem perder competências em nenhuma delas. Defende também que essa capacidade linguística apenas terá um efeito positivo no desenvolvimento cognitivo da criança após ela atingir um segundo patamar de competência em ambas as línguas.

Com base nestas conclusões, Cummins (1984) formulou uma “hipótese de interdependência”, afirmando que a competência linguística numa segunda língua depende do nível de desenvolvimento da língua materna.

O que todas estas abordagens têm em comum é o facto de pretenderem melhorar a qualidade da aprendizagem linguística das crianças e essa é também a nossa intenção com este estudo. Uma educação multilíngue, sobretudo nos primeiros anos em qualquer sala de aula, deve ser suficientemente contextualizada e suportada também ao nível teórico, para poder produzir os efeitos desejados na fluência e na competência das crianças.

Nenhum destes estudos ou teorias aponta assim para a desvalorização da língua materna ou para algum entrave criado pela aprendizagem da língua estrangeira. Na verdade, várias pesquisas demonstram que uma educação multilíngue contribui para uma maior flexibilidade e consciência cognitiva, linguística e intercultural e não podemos deixar de mencionar aqui a “Critical Cultural Awareness” e a “Intercultural Communicative Competence” de que nos fala Michael Byram nas suas obras. Se abraçarmos esta perspetiva, podemos facilmente visualizar a importância específica da língua Inglesa no nosso mundo, no nosso quotidiano, e perceber o seu papel como língua global e como veículo transmissor dos ideais da Europa pluralista. Tomemos em consideração, de seguida, precisamente essa posição da língua Inglesa enquanto língua global, para que possamos discutir o seu papel num contexto Europeu que se quer multilíngue e multicultural.

1.3.1 O Inglês como língua global

View'd freely, the English language is the accretion and growth of every dialect, race, and range of time, and is both the free and compacted composition of all. From this point of view, it stands for Language in the largest sense, and is really the greatest of studies. It involves so much; is indeed a sort of universal absorber, combiner and conqueror.

Walt Whitman, *Complete Prose Works*
(1891)

Falar no tema da língua Inglesa enquanto língua global torna-se evidentemente pertinente para um estudo que defende o ensino/aprendizagem dessa mesma língua enquanto veículo de trabalho de temáticas de cidadania e identidade na Europa, num momento que a pátria mãe dessa mesma língua manifesta a sua intenção de abandonar a comunidade Europeia, o que poderia gerar alguns equívocos relativamente à nossa investigação, caso não perspetivássemos claramente a língua Inglesa como uma língua de todos os seus falantes, como uma ponte entre pessoas, povos, ideias e culturas.

Como nos diz David Crystal, “I believe in the fundamental value of a common language, as an amazing world resource which presents us with unprecedented possibilities for mutual understanding, and thus enables us to find fresh opportunities for international cooperation” (Crystal, 2003, p. XIII). Este estudo assenta exatamente nesta crença do valor indiscutível de uma língua comum, global, que aproxima as pessoas, que promove a cooperação e a compreensão. Mas assenta também na consciência da importância do multilinguismo enquanto recurso precioso para o contacto de cada indivíduo com outras culturas, crenças, perspetivas. Assim, “We need to take both principles on board if we are to make any progress towards the kind of peaceful and tolerant society which most people dream about” (Crystal, 2003, p. XII).

O autor defende que a existência de uma língua global “fosters cultural opportunity and promotes a climate of international intelligibility” (Crystal, 2003, p. XIV) e que o multilinguismo “fosters historical identity and promotes a climate of mutual respect” (Crystal, 2003, p. XIV) e, concordando com esta ideia será, pois, dentro desses dois paradigmas que enquadramos este estudo.

Falemos então concretamente da posição do Inglês como língua global.

David Crystal afirma que, “A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country” (Crystal, 2003, p. 3). Podemos assumir que a língua Inglesa alcançou este estatuto global e assumiu uma importância fulcral a nível Europeu e mundial. É universalmente reconhecido esse papel especial que ela desempenha em várias componentes do dia-a-dia da sociedade moderna, seja do ponto de vista cultural, lúdico ou profissional. Se nos debruçarmos sobre a matéria, podemos afirmar que,

A language does not become a global language because of its intrinsic structural properties, or because of the size of its vocabulary, or because it has been a vehicle of a great literature in the past, or because it was once associated with a great culture or religion (Crystal, 2003, p. 9).

Embora a língua Inglesa beneficie de todos os aspetos acima referidos, nomeadamente em termos de cultura e religião, concordamos com a afirmação: “A language has traditionally become an international language for one chief reason: the power of its people-especially their political and military power” (Crystal, 2003, p. 9).

Se isto, na Antiguidade Clássica, foi verdadeiro para o Latim, na era atual, o domínio colonial britânico e o papel de países como os Estados Unidos e a Inglaterra ao longo dos últimos séculos, permitiu-lhes alcançar um poder militar e político para estabelecer a sua presença no mapa mundial e poder económico para manter e expandir essa mesma presença. Nos séculos XVII e XVIII, assistimos à expansão colonialista da Grã-Bretanha. Assistimos também ao seu desempenho na liderança da revolução industrial dos séculos XVIII e XIX. Os séculos XIX e XX foram palco do poderio económico dos Estados Unidos da América e o século XXI tem sido marcado pelos avanços da tecnologia descritos e narrados em Inglês. Assim, a nosso ver, a contribuição inédita para esta expansão terá vindo necessariamente das características e necessidades da nossa sociedade cada vez mais globalizada, em busca da informação e da comunicação. Nas palavras de Crystal,

There has never been a time when so many nations were needing to talk to each other so much. There has never been a time when so many people wished to travel to so many places. There has never been such a strain placed on the conventional resources of translating and interpreting. Never has the need for more widespread bilingualism and interpreting been greater, to ease the burden placed on the professional few. And never has there been a more urgent need for a global language (Crystal, 2003, p. 14).

Na era da tecnologia, da internet, das redes sociais, da partilha e do acesso à informação, da mobilidade social e laboral, surge a língua Inglesa como língua materna de mais de 350 milhões de pessoas e como língua segunda para mais de 450 milhões. A primeira língua verdadeiramente global em termos geográficos, em termos académicos, em termos culturais, em termos profissionais. A imprensa, o cinema, a música, a tecnologia, movem-se a um ritmo impressionante e o seu propulsor é, precisamente, a língua Inglesa.

Mas uma língua global acarreta por si só perigos que não podemos ignorar. David Crystal afirma que uma língua global “Will cultivate an elite monolingual class, more complacent and dismissive in their attitudes towards other languages” (Crystal, 2003, p. 15) e ainda que “perhaps a global language will hasten the disappearance of minority languages” (Crystal, 2003, p. 15). Tal como já foi previamente mencionado, há a questão “linguistic power” dos nativos, dos mais proficientes, da “linguistic complacency” por parte dos indivíduos que poderão deixar de aprender outras línguas e assim as desvalorizar, e ainda o perigo da “linguistic death”, do desaparecimento de outras línguas (Crystal, 2003, p. 15). Todos estes argumentos são válidos, sobretudo devido à “(...) speed with which a global language scenario has arisen (...)”. Como explica Crystal, “Within more than a generation, we have moved from a situation where a world language was a theoretical possibility to one where it is an evident reality” (Crystal, 2003, p. 28).

Pensamos que esta mesma velocidade, e o facto de tudo isto ser ainda muito recente, não nos permite ter já a verdadeira compreensão do fenómeno em termos das suas derradeiras implicações positivas e negativas. Sabemos que,

Languages of identity need to be maintained. Access to the emerging global language widely perceived as a language of opportunity and empowerment needs to be guaranteed. Both principles demand massive resources. The irony is that the issue is approaching a climax at a time when the world financial climate can least afford it (Crystal, 2003, p. 28).

Será absolutamente inegável que, tal como diz David Crystal, “English is the medium of a great deal of the world's knowledge, especially in such areas as science and technology. And access to knowledge is the business of education” (Crystal, 2003, p. 110).

Caberá então aos vários sistemas educativos encontrar um ponto de equilíbrio nesta matéria de forma a permitir aos alunos a possibilidade de aprendizagem de Inglês com qualidade e continuidade, para que se derrubem barreiras no acesso ao conhecimento.

A própria língua Inglesa está sujeita a transformações derivadas deste uso generalizado. Não se pode falar em Inglês como língua global sem falar em “New Englishes”, tudo aquilo que os falantes fazem, quando se apropriam da língua e a usam para os seus propósitos, as suas identidades e percurso. O Inglês tornou-se uma língua de contacto e não podemos falar em “New Englishes” apenas para nos referirmos às variantes usadas por nativos de diversas colónias ou ex-colónias Britânicas. As variáveis introduzidas por todos os que utilizam a

língua Inglesa como L2 devem ser também tidas em conta e valorizadas como forma de enriquecimento e expansão da língua. Estes “New Englishes” apresentam entre si similaridades e diferenças no que diz respeito à pronúncia, ao ritmo, ao vocabulário, em termos morfológicos, sintáticos e pragmáticos. Assim, a globalização da língua Inglesa faz com que os seus falantes contactem com uma variedade enorme de culturas, nativas e não-nativas, através da comunicação em Inglês. É um processo de contacto e acomodação, fruto de migrações, necessidades culturais e profissionais, e é também um processo de construção de identidade e, como tal, não podíamos deixar de o mencionar.

Temos então a consciência de que esta globalização traz consigo o enriquecimento, a transformação e a vitalidade da língua Inglesa. Mas sabemos também que a aprendizagem de uma língua global não poderá nunca pôr em causa a aprendizagem e o contacto com a língua materna dos alunos e isto porque,

The arguments are all to do with identity, and with language as the most immediate and universal symbol of that identity. People have a natural wish to use their own mother-tongue, to see it survive and grow, and they did not take kindly when the language of another country is imposed on them (Crystal, 2003, p. 125).

Fazermos a apologia da aprendizagem da língua Inglesa ao nível global, como instrumento de comunicação e transmissão de cultura(s), o que não pode nunca ser tomado como um argumento contra a existência, aprendizagem e divulgação de outras línguas. De facto, “In 500 years’ time (...) if it is by then the only language left to be learned it will have been the greatest intellectual disaster that the planet has ever known” (Crystal, 2003, p. 191). Julgamos que importa encontrarmos um equilíbrio entre a defesa das línguas maternas e das identidades ao nível local e nacional, e a promoção da aprendizagem de Inglês como língua estrangeira, do contacto com outras culturas e valores universais.

The special position of English as a global lingua-franca necessitates a different approach to the teaching of English. As a lingua-franca it does not have its main aim to enrich learners culturally but it is above all considered as a skill whose market value leads to social demand for it to be taught (Beacco & Byram, 2003, p. 20).

Nesta perspetiva global, todos somos recetores e emissores, todos somos consumidores e produtores, todos contribuimos para o processo dialético, para a comunicação. Gostaríamos de dar continuidade a esta ideia, colocando em destaque e refletindo acerca do contributo da Língua Inglesa para a comunicação, para o diálogo, fatores que dão um forte impulso e incentivo à dimensão multicultural da Europa.

1.3.2 A língua Inglesa e a Europa multicultural

There is a realization that the project of European integration needs some kind of meaning other than that based on instrumental, economic and commercial factors
(Byram & Zarate, 1997, p. 39).

Se perspetivamos a língua Inglesa como sendo, em si mesma, uma língua multicultural, parece-nos fazer sentido que se estabeleça a ligação entre a importância da sua aprendizagem e o desenvolvimento da noção identitária e de cidadania numa Europa multicultural. Dentro desta ligação, defendemos que o contacto com uma língua estrangeira será extremamente importante na faixa etária dos 6 aos 10 anos, correspondente aos primeiros anos de ensino, porque a língua estrangeira não irá funcionar apenas como um meio de comunicação; ela irá assumir um papel mais rico e significativo na formação da identidade ao transportar o aluno para novas realidades e contextos interculturais.

Diz-nos Neuner que, “Learning a foreign language reaches far beyond memorizing grammar and vocabulary or phrases for everyday communication” (Neuner, 2002, p. 8). O ensino de Inglês a crianças nunca poderia então ficar fechado em si mesmo, ser limitado à leitura, escrita, audição e produção oral. Há toda uma panóplia de estímulos, de perspetivas, de experiências que podem ser postos ao serviço da formação pessoal dos alunos. É magnífico pensarmos que estão a despontar perante nós, nos nossos alunos, atitudes de interesse, de curiosidade, e pontos de vista mais ricos e abertos através da aprendizagem de Inglês. A língua Inglesa serve este propósito formativo na perfeição, porque responde não só à necessidade de comunicação entre os cidadãos Europeus que não querem utilizar uma língua artificial, vazia de contexto e ligação cultural como o Esperanto, por exemplo, e porque dá resposta também à formulação de novas perspetivas culturais e sociais entre os alunos.

Pretende-se, com este projeto, utilizar a língua Inglesa para trabalhar não só “basic skills”, ou “hard skills”, acima mencionadas, mas também as “thinking skills”, as “creative skills”, as “intercultural skills”, no fundo, todas as “soft skills” visadas atualmente pela didática e pela metodologia de ensino das línguas. De acordo com esta visão, o Inglês que ensinamos nas escolas deve então assumir duas perspetivas principais: deve ser verdadeiramente “English for all” (Neuner, 2002, p. 10), útil no dia-a-dia, na sua função de comunicação, mas também deve apresentar-se “offering further and direct information about socio-cultural aspects” (Neuner, 2002, p. 10), a nosso ver, não só dos países de língua Inglesa e não apenas em etapas posteriores da formação dos alunos.

A forma como os currículos nacionais estão organizados, ou devem estar, pode promover uma aprendizagem mais rica da língua Inglesa, usando-a em articulação com a aprendizagem de outras línguas ou de outras matérias de estudo. É neste contexto que a metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) surge com grande pertinência e adequação, parecendo ser evidente a forma como cada vez mais professores e escolas optam por a incluir na sua abordagem. Tal como nos é dito “English as the first foreign language can be used as a basis for further learning in many ways” (Neuner, 2002, p. 11).

Há então que encarar o ensino/aprendizagem de Inglês como instrumento de “further development of synergies in such a didactic concept” (Neuner, 2002, p. 11). Em primeiro lugar, porque há pontos de contacto entre as línguas, seja na sua origem, seja devido a fatores históricos ou sociais. Em segundo lugar, porque quando se aprende uma língua estrangeira está-se também a aprender a aprender, e esse conhecimento pode ser estendido a outras línguas ou áreas do saber ao longo de toda a vida, indo ao encontro desse “essencial objective in a plurilingual didact approach” (Neuner, 2002, p. 12). Deveremos também valorizar “the function of English (L2) as a mediator of tertiary languages (L3)” (Neuner, 2002, p. 13).

Mas não poderemos ficar a meio da ponte a olhar apenas para o que vem do Inglês em direcção aos aprendentes; é igualmente necessário compreendermos e aceitarmos o que vem das pessoas para a língua Inglesa. Sabe-se que,

non-native users of English now outnumber native speakers, (...), the power to adapt and change the language rests with the people who use it, (...), English is used by plurilingual and monolingual people alike, (...), and, lastly, that it is the non-native speakers of English who will be the main agents in the ways English is used, is maintained and changes, and who will shape the ideologies and beliefs associated with it (Seidlhofer, 2003, p. 7).

O Inglês que é ensinado a crianças do primeiro ciclo do não parece apresentar uma grande amplitude a nível formal, vocabular, etc., mas permite desde logo às crianças apropriarem-se dele, em geral, e construírem as tais associações e pontos de vista sociais e culturais, usarem-no de acordo com as suas necessidades, nem que seja apenas para dizerem “boa noite” aos pais em Inglês, sabendo que estes vão valorizar essa nova forma de expressão. Por experiência profissional, sabe-se que o aluno que cria uma situação comunicativa destas em Inglês vai querer recriar o momento noutras línguas também, não só com os pais e restante família, mas também com os colegas e professores. Que melhor prova pode existir da importância desta ponte que deve ser criada entre o Inglês e o pluralismo, o plurilinguismo?

Dentro desta visão, será algo redutor continuar-se a aplicar ao ensino e aprendizagem de Inglês o filtro dos falantes nativos e da cultura dos países de expressão Inglesa. Nessa perspetiva, afirma-se, neste projeto, a vontade de lançar o olhar dos alunos, nas suas aulas de Inglês, para outros falantes da língua também ainda numa fase inicial da sua aprendizagem, e para outras culturas Europeias. É neste enquadramento que se assume a opção de não existir um parceiro britânico na execução da parte prática do projeto.

Continuemos com as palavras de David Crystal, que nos relembra “(...) the international and interlingual nature of being a citizen in Europe or in any similar context where public debate or the “capacity to live with others” involves interaction through another language” (Crystal, 2003, p. 65), e nos alerta para a necessidade do desenvolvimento de competências, a nosso ver essenciais, para a vivência plena da cidadania Europeia: “Thus the democratic citizen in such contexts needs communicative competence in another language and also intercultural competence” (Crystal, 2003, p. 65).

Acreditamos, tal como o autor citado, que “(..) foreign language-and-culture education may contribute significantly to both human rights education and citizenship education, since it provides space for reflection on the ways knowledge and culture are constructed according to contingent and transitory historical constraints” (Crystal, 2003, p. 68).

O Projeto Europeu, que atravessa um período de crise, beneficiará evidentemente com a disseminação de um ensino de Inglês voltado para a cidadania, para a reflexão e a consciencialização para os direitos humanos, e para os deveres também. Como nos diz Crystal,

It is the task of foreign language-and-culture education to interrogate dominant and subordinate ideologies, to give “voice” to the discourses that have been silenced and to the

particular narrative of students and to make connections between different narratives at both local and global levels (Crystal, 2003, p. 68).

Defendemos o papel privilegiado do ensino de Inglês a crianças como ferramenta adequada a esta necessidade de “dar voz”, de “ligar” ideologias, narrativas, uma vez que, “By being placed within these general frameworks, foreign language-and-culture education will foster the development of critical cultural awareness of both target and native cultures” (Crystal, 2003, p. 70). E, com o desenvolvimento dessa “critical awareness”, virá também o desenvolvimento social, cultural, basilares na evolução e consolidação do Projeto Europeu.

Um dos grandes problemas no que toca ao ensino de Inglês prende-se com o facto de

There has been more emphasis on sociolinguistic than sociocultural appropriateness, perhaps because of the influence of speech act theory and discourse analysis. As a consequence FLT has remained concerned with the inculcation of “skills” and in its focus on technical issues, forgotten that communication is not just a matter of passing information or obtaining goods and services, but of interacting with other human beings in socially complex and rich environments (Crystal, 2003, p. 71).

A transformação que pretendemos ver ocorrer no ensino de Inglês tem, precisamente, mais a ver com comunicação, com interação, com fatores socioculturais do que com fatores sociolinguísticos, dado que estamos a focar-nos num público-alvo que ainda está numa fase muito inicial das suas aprendizagens.

É esta a transformação capaz de causar impacto na construção das noções de identidade e cidadania entre as crianças, a evolução de um falante de Inglês para um “intercultural speaker” (Byram & Zarate, 1997).

A Europa multiculturalista precisa, a nosso ver, de falantes competentes na comunicação intercultural, capazes em todas as áreas definidas por Byram e Zarate:

Attitudes (savoir être): curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own.

Knowledge (savoirs): of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction.

Skills of interpreting and relating (savoir comprendre): ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own.

Skills of discovery and interaction (*savoir apprendre et faire*): ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.

Critical cultural awareness/political education (*savoir s'engager*): an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries (Byram & Zarate, 1997, p. 72).

Julgamos que a verdadeira identidade Europeia, o gozo pleno da cidadania Europeia, só poderão ter lugar quando os Europeus, quando todos os que vivem na Europa, tiverem oportunidade de se desenvolver dentro das áreas acima mencionadas. Maria Villanueva and Carmen Gonzalo comprovam a nossa posição, ao afirmarem que:

Language is the clearest and most evident sign of a particular culture. Behind language there is a complex system which relates a human group with a common history, traditions and values: this is why language is one of the strongest and deepest sign not only of personal identity but also of the feeling of belonging to a definite group. Both elements are basic for personal integration in a community and for assuming additional identities as citizens of a country, of a state, of the EU, and of the world. (What maps don't say: introducing student teachers to the analysis of the mismatches between cultural and political frontiers in Europe (Villanueva & Gonzalo, 2002, p. 132).

Os sentimentos de integração e pertença que pretendemos fomentar através da aprendizagem da língua Inglesa são, a nosso ver, os grandes pilares da identidade e cidadania na Europa. Através dos elementos históricos, dos valores e tradições partilhados e divulgados, podemos ajudar cada indivíduo a assumir essa mesma identidade e essa mesma cidadania, contribuindo assim para o real desenvolvimento do Projeto Europeu.

Torna-se assim necessário reconhecer e trabalhar o papel da língua Inglesa dentro deste contexto, já que "(...) language learning should lead to insight and increased understanding of the society and culture of speakers of other languages, but also of learners' own society and culture and the relationships between the four, a cognitive learning process" (Byram & Fleming, 1998, p. 6). Byram e Fleming apontam três aspetos essenciais para o enquadramento do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira:

- an integration of linguistic and cultural learning to facilitate communication and interaction;
- a comparison of others and self to stimulate reflection and (critical) questioning of the mainstream culture into which learners are socialized;
- a shift in perspective involving psychological processes of socialization (Byram & Fleming, 1998, p. 6).

Cada um dos parâmetros acima referidos aponta para a relação com o “Outro”, para a comunicação, pois é enorme o “potential of language teaching to prepare learners to meet and communicate in other cultures and societies than the specific one usually associated with the language they are learning” (Byram & Fleming, 1998, p. 7).

Também aqui fica evidenciado o que pretendemos alcançar com a abordagem que este projeto assume em relação ao ensino de Inglês a crianças, uma vez que não nos queremos restringir ao estudo e contacto com as culturas de países de língua Inglesa, mas antes queremos alcançar professores e alunos de outras culturas e sociedades dentro da Europa. Um projeto desta natureza deve então ser preparado em função do que poderá ser ensinado na aula de Inglês, pois, tal como nos dizem os autores supracitados, “Language teaching thus needs to anticipate what learners need to know or what skills they need to acquire in order to discover other identities and groups-and their cultures-for themselves” (Byram & Fleming, 1998, p. 8).

A perspetiva tradicional diz-nos que o melhor aprendiz de uma língua estrangeira é aquele “who comes nearest to a native speaker mastery of grammar and vocabulary of the language, and who can therefore “pass for”, or be identified as, a native, communicating on an equal footing with natives” (Byram & Fleming, 1998, p. 8). Acreditamos, no entanto, que para atingirmos os nossos objetivos em termos da promoção da identidade e cidadania dos nossos alunos devemos ir ao encontro de um outro perfil, o perfil de “Intercultural speaker” traçado por Byram e Zarate em 1994:

When considerations of social identity are introduced into the debate a different kind of judgment of the good learner is implied. It is the learner who is aware of their own identities and cultures, and of the identities and cultures of those with whom they are interacting. This “intercultural speaker” (Byram and Zarate, 1994) is able to establish a relationship between their own and the other cultures, to mediate and explain difference and ultimately to accept that difference and see the common humanity beneath it (Byram & Zarate, 1994, p. 8).

Ao promovermos esta forma de encarar a aprendizagem de uma língua estrangeira, estamos também a fomentar a independência crescente dos alunos e a consciência de que esta aprendizagem “can take place whatever the learner's age” (Byram & Zarate, 1994, p. 9). Estamos a “Highlight what we have in common, in a world that demands knowledge, problem-solving skills, competence and caring, helping our students become politically and socially aware” (Penttilä, 2005, p. 116).

Pensamos que esse é um dos elementos essenciais neste trabalho com crianças, a questão da consciencialização social e política, e defendemos a estreita relação entre o ensino/aprendizagem de Inglês e a promoção dos direitos humanos, dos direitos de cidadania, através do diálogo e do respeito mútuo. Defendemos a “Critical cultural awareness” enquanto “an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives practices and products in one's own and other cultures and countries” (Byram, Gribkova & Starkey 2002, p. 13), pois julgamos ser essa a chave para o desenvolvimento do Projeto Europeu.

Tendo em conta esta perspetiva atual, consideramos ser pertinente olhar de seguida para alguns dos possíveis contributos que a língua Inglesa pode dar também num futuro próximo, refletindo acerca dos obstáculos, dos desafios, colocando em perspetiva a relação entre a aprendizagem linguística e o desenvolvimento social, cultural e económico da Europa.

1.3.3. Possíveis contributos futuros do ensino de Inglês como língua estrangeira.

One's identity derives not from one's nation or blood but from the language one uses.”
Minae Mizumura, *The Fall of Language in the Age of English*

Se em momentos anteriores abordámos já o papel do ensino e aprendizagem da língua Inglesa, o lugar do Inglês na Europa e no mundo, neste espaço procuraremos centrar o nosso olhar no enquadramento da língua Inglesa na dimensão Europeia da educação e na questão da integração e da pertença, que acreditamos poder promover junto dos mais novos nos momentos de aprendizagem de Inglês, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos e indivíduos. Karen Risager, no capítulo 13 da obra *Language teaching and the process of European integration*, refere que,

However, the process of European (and global) integration, seen as an increasing cross-national entanglement at the economic, political, cultural and linguistic level, tends to blur national borders. This development actually undermines a teaching which is still decidedly influenced by the idea of the national language and the national culture. How does language teaching in Europe respond to this development? (Risager, 1998, p. 242)

Para que o ensino de Inglês junto das gerações mais novas possa efetivamente contribuir para o sucesso e florescimento da sua identidade e cidadania enquanto Europeus, pensamos que há que ir além da abordagem intercultural ou multicultural que a autora menciona, promovendo a abordagem transcultural e transdisciplinar que temos visto surgir mais recentemente. Será importante envolvermos a língua Inglesa num ensino para a Europa e sobre a Europa, num conjunto de processos educativos interligados com a sociedade de forma inquisitiva, mas pragmática.

No início da obra *Global citizenship in the English language classroom*, publicada em 2008 pelo British Council e editada por Telma Gimenez and Susan Sheehan, é-nos dito que,

Although there had been a steady move towards using the English language classroom to approach issues of social concern in students' lives, such as human rights, social justice and an individual's overlapping, and sometimes conflicting, identities (individual, local, national and global), this work tended to be confined to enthusiasts working independently bar one or two notable exceptions(...) (Gimenez & Sheehan, 2008, p.2).

O reconhecimento deste papel desempenhado pela língua Inglesa será um primeiro passo dado na caminhada para o ensino e aprendizagem de Inglês no enquadramento da identidade e da cidadania, tal como vimos a defender neste trabalho. O segundo passo será dado no momento em que todosos professores e outros agentes educativos dispuserem de materiais e estratégias, bem como de enquadramento curricular ao nível Europeu, para abordar estes assuntos nas aulas de Inglês, abrindo portas a uma nova abordagem. Como nos dizem Telma Gimenes e Susan Sheehan na obra citada,

There is a growing sense that local problems are in fact connected to wider social processes in a global scale. The English language plays an important role in creating a global community and developing planetary citizenship. Consequently, the education of learners to enable them to participate in the global forum has brought new challenges for teachers who have to go beyond

the traditional 'tools of the trade'. There is a whole new world to be explored (Gimenez& Sheehan, 2008, p.5).

Acreditamos que o futuro contributo da língua Inglesa neste campo assentará nas premissas da cidadania ativa, do desenvolvimento de competências supradiscursivas, no trabalho em torno da reflexão, do espírito crítico. A percepção de autores como Clarissa Jordão e Francisco Fogaça parece reforçar esta visão pois também eles defendem, no seu trabalho intitulado *EFL teaching, critical literacy and citizenship: a happy love triangle?*,

that a sense of active citizenship needs to be developed and schools have an important role in the process. If we agree that language is discourse, and that discourse constructs our meanings, then we may consider the foreign language classrooms in our schools as the ideal space for discussing the procedures for ascribing meanings to the world (Jordão e Fogaça, 2008, p.20).

Também o texto *English language teaching and students' identities*, de Sabiha Khuram, diz-nos que esta forma de perspetivar o ensino e a aprendizagem de Inglês, "means adopting a pedagogy that strongly relates to language and identity construction." (Khuram, 2008, p. 38) e que o impacto desta pedagogia, "would raise awareness of students' use and knowledge of language as it correlates with their identities/affiliations." (Khuram, 2008, p. 38) Em termos práticos, Khuram indica estratégias para a implementação desta visão em sala de aula, sendo que pensamos que muitas dessas indicações seriam válidas no ensino de Inglês a crianças, nomeadamente,

Get to know the students' cultural identities/affiliations and practices. Make language the focus, with reference to its functions and diversity with links to identity and culture and power. Have students fill out questionnaires early in the school or college year that describes their linguistic and cultural identities/affiliations, language and literacy practices in and out of school and college. Students can revisit the questionnaires at the end of each year to reflect on any changes in their linguistic behaviour and attitudes. Use students' completed questionnaires as a point of departure (Khuram, 2008, p. 38).

A forma como ensinaremos Inglês no futuro deverá partir daquilo que os alunos já sabem, já conhecem, e também das suas atitudes e motivações para a aprendizagem da língua e a abordagem de temáticas de cidadania e identidade. Será interessante chegarmos ao final de

cada ano letivo e sermos capazes de verificar os avanços em todos estes aspetos, pois essa será a chave da continuidade da aposta nestas temáticas.

Segundo Khuram os professores de Inglês devem assim,

Encourage honest, open dialogue on the links between language identity and culture, for example on what basis do students claim a linguistic identity or affiliation? Cultivate a meta language for language – help students develop the language to talk about forms, functions, domains of use, identity, and so on, and to see that they already know and use language in diverse ways (Khuram, 2008, p. 38).

Outro dos aspetos em que poderemos enquadrar os contributos futuros da língua Inglesa para o desenvolvimento do Projeto Europeu e para as abordagens de cidadania e identidade prende-se precisamente com o estudo em torno da diversidade da própria língua e da(s) cultura(s) que se ligam através dela. Khuram sugere aos docentes que,

Raise awareness of diversity through English language education. Make students research English language use (spoken and written) in their own and other communities. This could include the dynamics of code-switching, dialect variation, and receptive vs productive language knowledge. Such work can be done through individual or group action research projects, poster displays, interviews, reports or miniature case studies (Khuram, 2008, p. 38).

Poderemos dizer que a proposta final apresentada por Khuram se enquadrará perfeitamente no espírito da presente investigação, indicando caminhos futuros para o ensino e aprendizagem de Inglês enquanto língua estrangeira, que serão extremamente válidos e que poderão influenciar muito positivamente este processo educativo e, consequentemente, espalhar sementes de cidadania e identidade entre todos os envolvidos. Refere Khuram que

Create opportunities for focused language practice and development based on students' needs – depending on students' backgrounds and experiences, through a focus on different aspects of language use, students can be taught to become aware of their responsibilities as members of the global community. The English language curriculum should be reformed to develop coursebooks that are not only studentfriendly but human rights-friendly as well. By the same token, English itself is being enriched by, among other factors, the sociocultural identities and experiences of its multiple users, manifested in diversity. Courses would need to address the ways in which identities foster pluralism and demonstrate how language activities in the classroom might draw

on this as a resource; for example, activities that involve dialogues, role play, debates and code-switching can harness students' diverse skills, as well as give practise in formal and informal used language. Collaborative research projects between international academic communities could help to build cross-cultural bridges and expose teachers and students to varying perceptions and thoughts on the same issues (Khuram, 2008, p. 38).

Estas noções parecem estar presentes noutros autores e noutras obras, sendo importante para este estudo que façamos referência a alguns deles no sentido de desenvolvermos e sustentarmos esta temática. Assim, mencionemos Osler que, em *Citizenship and Language Learning: International Perspectives*, escreve um capítulo intitulado “Education for democratic citizenship: new challenges in a globalized world” no qual fala da educação ao nível global, numa época de vivência em democracia, mas também de abstenção de voto, do ressurgimento de partidos de ideologias extremistas, manifestações globais, e ação coletiva.

A autora fala nesta educação global “To build a global culture of peace through the promotion of values, attitudes and behaviour which enable the realisation of democracy, development and human rights” (Osler, 2005, p. 6).

O caminho futuro deverá ser um caminho de paz, de desenvolvimento e de cuidado e respeito pelos direitos humanos, e a língua Inglesa terá a oportunidade de contribuir para esse rumo caso faça parte dos instrumentos de educação democrática, voltada para a cidadania e para a identidade.

Em *Pupil's perception of Europe*, Anne Convery, Michael Evans, Simon Green, Ernesto Acaro e Janet Mellor afirmam que “National citizens within the EU find themselves in the perhaps unique position of being asked simultaneously to *take on* and *create* the concept of European citizenship” (Convery, Evans, Green, Acaro, & Mellor, 1997, p. 56). Para que esse caminho de que falamos possa ser efetivamente percorrido, tornar-se-á importante que o ensino de língua Inglesa seja capaz de reconhecer e enfrentar os desafios que a Europa e os seus cidadãos enfrentam. O texto citado diz-nos que

Thus citizens of Europe we *are* and *are becoming*. As we have argued earlier, the European Union is adolescent. This is the first challenge to the traditional and (formerly) stable notion of citizenship.

The second challenge comes from social and ethnic mobility both intercontinental and, more substantially, intracontinental (Convery et. al., 1997, p. 56).

A estes desafios juntam-se outros,

The third challenge is the role of the nation state as the sole provider for its citizens (...) The fourth challenge is that of cultural transmission (...) The fifth challenge is that of the gradual encroachment of individual, social, moral and cultural values over traditional class, religious or ethnic solidarity (Convery et. al., 1997, p. 57).

Será neste contexto que o ensino de língua Inglesa deve atuar para a dimensão Europeia, vencendo os receios de muitos pais e professores que perspetivam a educação para a dimensão Europeia como uma forma de educação política (Convery et. al., 1997, p. 57) e a União Europeia como um mero veículo para objetivos instrumentais, económicos, ao serviço do mercado comum (Convery et. al., 1997, p. 58). Segundo Convery, “Language as a boundary marker needs to be counterbalanced by language as a means of accessing an understanding of the “other's” culture and institutions” (Convery et. al., 1997, p. 67). É importante que, nas aulas de Inglês, haja lugar para questões e diálogo, para a expressão de opiniões de forma construtiva. Ao ensino da língua, dever-se-á acrescentar o ensinar a ouvir os outros, a ajudar os colegas, a explorar as diferenças mais do que apenas trocar informação.

Se falarmos no ensino de Inglês a um nível inicial, será importante termos em conta a motivação intrínseca que existirá na escola primária na aprendizagem de Inglês, e que, depois, se parece perder nos níveis superiores, talvez porque os temas não pedem aos alunos que se descentrem do seu dia a dia, do que conhecem. Pode-se dizer que será necessário fugir a uma versão esterilizada do ensino, que apenas deixa espaço para os temas e metodologias tradicionais. Temas como a comida, as casas, por exemplo, podem ser tratados numa perspetiva reflexiva, interrogativa, crítica, uma vez que, através da aprendizagem de uma língua estrangeira, é possível,

settle conflicts in a non-violent manner; argue in defense of one’s viewpoint; listen to, understand and interpret other people’s argument, recognise and accept differences; make choices, consider alternatives and subject them to ethical analysis; shoulder shared responsibilities, establish constructive, non aggressive relations with others; develop a critical approach to information, through patterns and philosophical, religious, social, political and

cultural concepts at the same time remaining committed to fundamental values and principles of the Council of Europe (Council of Europe, 2002, p. 3).

Estas capacidades podem ser alcançadas através de métodos diversificados de ensino e abordagens num ambiente democrático. Fala-nos o Conselho da Europa em “learner centered methods, including project pedagogics encouraging exchanges, meetings and partnerships” (Council of Europe, 2002, p. 4).

O Inglês enquanto língua estrangeira deverá caminhar no sentido de ligar a sala de aula ao contexto de vida real dos alunos, deixando-os trabalhar com conteúdos significativos, e com métodos e materiais motivadores. Desta forma, a aprendizagem linguística será mais relevante e os níveis de proficiência serão maiores; haverá a noção de que se estão a trabalhar outras capacidades e a dar aos alunos mais ferramentas e capacidade de enfrentar o seu futuro, até em contextos internacionais, caso assim o desejem. O ensino de Inglês contribuirá também para um convívio mais natural e salutar com as diferenças, através do reforço do pensamento crítico, do combate aos preconceitos, e também do conhecimento das culturas e identidades dos alunos.

Mesmo com o recurso de cada país aos seus próprios *curricula*, métodos de ensino e formação de professores, mesmo perante a heterogeneidade, pensamos que será possível ao Inglês trilhar um rumo de apoio à construção e desenvolvimento das noções de identidade e cidadania dos alunos por toda a Europa. Prova disso mesmo é a crescente importância dada à chamada “dimensão Europeia da educação”, temática que iremos incluir de seguida na nossa análise.

1.4 A dimensão Europeia da educação

Education and culture are the key to the future – both for the individual as well as for our Union as a whole. It is how we turn circumstance into opportunity, how we turn mirrors into windows and how we give roots to what it means to be 'European', in all its diversity. When Europe's leaders meet in Gothenburg this week, we must seize the opportunity and make sure education and culture are the drivers for job creation, economic growth, social fairness and ultimately unity.

Jean Claude Juncker, 14 de novembro 2017.

A temática da dimensão Europeia da educação representa uma área de estudo e intervenção vasta e cada vez mais presente na vida social, económica e cultural da Europa.

Como nos é dito no *Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (2016),

A dimensão Europeia da educação possibilita às crianças e aos jovens não só a aprendizagem de um conjunto de conteúdos associados às temáticas da construção e da identidade Europeia, no contexto de uma formação para a cidadania global, como o desenvolvimento de atitudes e valores que levarão à tomada de consciência da riqueza e da diversidade cultural da Europa. A vivência de diversos quotidianos em países Europeus, permitirá o reconhecimento também de que as identidades locais e regionais, e as relações de amizade que os intercâmbios e projetos Europeus estabelecem, contribuem decisivamente para o conhecimento e para a valorização das múltiplas identidades, das instituições e dos modos de vida dos cidadãos Europeus, ao mesmo tempo que reforçam o sentido de pertença e identidade, ao nível regional, nacional, Europeu e universal (Referencial Dimensão Europeia da Educação..., 2016, p. 5).

As entidades políticas, culturais e educativas Europeias têm vindo a fazer a apologia da valorização de temas como a preservação da diversidade cultural e geográfica enquanto contributos para o enriquecimento do espaço Europeu. Assistimos presentemente à valorização de grandes temas como as questões ambientais, a igualdade de género, a tolerância, apelando à mobilização dos jovens para a cidadania Europeia ativa, assente em valores de paz, solidariedade, cooperação e democracia. Esta valorização é visível na importância dada à formação das crianças e dos jovens, incluindo a dimensão Europeia nos seus momentos de aprendizagem, a fim de lhes proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes que lhes permitam enfrentar desafios atuais e futuros, quer no espaço Europeu, quer no contexto da sociedade global.

O conceito de “dimensão Europeia da educação” tem evoluído desde que foi mencionado, pela primeira vez, no Relatório intitulado *Para uma Política Comunitária na Educação*, de 1973, que postula a importância da dimensão Europeia na educação, defendendo que esta deve integrar as áreas curriculares de história, cultura, política e formação cívica. Passou-se de uma noção de dimensão Europeia inicialmente centrada no conhecimento que alunos e professores deveriam ter sobre os estados-membros e a história do Projeto Europeu, para o conceito atual que engloba não apenas esse conhecimento, mas também a prática de uma cidadania Europeia ativa. Esta é agora uma ideia através da qual se pretende transmitir às gerações mais jovens a premência de estarem preparados para enfrentar os desafios da

globalização, absorvendo conhecimentos e desenvolvendo capacidades e competências essenciais.

Diestro Fernández e Valle López (2015) indicam alguns dos objetivos que podem ser estabelecidos através da promoção da dimensão Europeia da educação:

- Reforçar o sentido da identidade Europeia nas jovens gerações.
- Esclarecer o valor da civilização e da cidadania Europeia em duas dimensões: política (ser cidadão) e psicológica (sentir-se cidadão).
- Preparar as jovens gerações para participarem no desenvolvimento económico, social e cultural da Europa.
- Desenvolver nas jovens gerações uma consciência das vantagens, desafios e obstáculos que isto pode trazer.
- Melhorar os seus conhecimentos, favorecer a imagem da Europa e inculcar o significado e valor da cooperação empreendida.
- Oferecer oportunidades para melhorar a qualidade na educação.
- Favorecer princípios e valores partilhados, liberdades individuais e democracia.

Estes objetivos vão ao encontro de uma noção de cidadania ativa, de uma postura crítica e interventiva, e do desenvolvimento consciente e sustentado de uma identidade Europeia nos indivíduos.

Esta forma de ver e trabalhar a dimensão Europeia da educação aposta na consolidação de um sentimento de pertença, na formação de uma identidade, o que depende intrinsecamente do desenvolvimento de iniciativas e da incorporação de temáticas Europeias nos programas das várias áreas disciplinares em todos os países Europeus. Por esse motivo, a abordagem de uma temática tão complexa, assente na pluralidade, trará consequentemente mudanças nas organizações educativas, nos currículos e na vida das escolas.

É possível verificar que em Portugal, ao nível do primeiro ciclo do ensino básico, os *curricula* tratam as temáticas Europeias de forma transversal, abordando-as sobretudo nas disciplinas de estudo do meio e de língua portuguesa. Dentro da grande área de estudo da diversidade e unidade Europeia, os alunos do primeiro ciclo em Portugal falam na construção da cidadania Europeia, e procuram conhecer os direitos e os deveres do cidadão Europeu, bem

como os valores fundamentais Europeus, sendo que se pede aos docentes que os ajudem igualmente a reconhecer a importância da solidariedade na construção de uma Europa mais coesa.

No entanto, continuando a análise curricular, verificamos que esta dimensão Europeia da educação tem maior ênfase no Ensino Secundário em disciplinas como história, geografia, e línguas estrangeiras. Este estudo procura expandir esse destaque ao primeiro ciclo do ensino básico, através da disciplina de Inglês, também como forma de aumentar o interesse, a motivação e o conhecimento dos alunos, preparando-os melhor para a abordagem e os conteúdos que trabalharão nos ciclos de ensino seguintes.

As escolas Europeias sentem também o impacto da dimensão Europeia da educação não só através da promoção de iniciativas e atividades assentes em intercâmbios e parcerias estabelecidos ao abrigo de programas comunitários como o *eTwinning*, o ELOS – Europe Streching Borders, ou o atual Programa Erasmus+, mas também através da formação dos seus profissionais e da atuação dos seus administradores, como nos dizem Alfonso Diestro Fernández e Miriam García Blanco em *The European Dimension in Education: a new strategy to an ancient theme*. No mesmo texto supracitado, encontramos a referência a um grande obstáculo com que a dimensão Europeia da educação e, no fundo, todo o ideal Europeu se deparam,

It will not be possible to change the current outlook or the political vision in Europe, if the Member States deem that the inclusion of this idea could mean a lack of respect towards their national competencies. It will not be an easy way, but the States should understand that new times in Europe need new commitments and strategies. Therefore, the European Institutions must restart the process and invite the European Ministers of Education to commit to make educational policies and systems more supranational (Diestro Fernández & García Blanco, 2016, p. 6).

A tensão entre os nacionalismos que ressurgem em vários países Europeus e a promoção do europeísmo é apontada pelos mesmo autores como sendo um fator de bloqueio que as forças políticas devem procurar combater com ações concertadas, “(...) towards new principles of cooperation in education to make the European Space of Knowledge and Education through Lifelong Learning a reality” (Diestro Fernández & García Blanco, 2016, p. 6).

Tomáš Janík, em *European Dimension In Education*, enumera outros obstáculos que devem ser igualmente mencionados. Primeiramente,

Talking about Europe, we experience multidimensional space. To define Europe is difficult due to its complexity and it presents one of the great difficulties in teaching. On the other hand, if there is not one “correct” and “absolute” definition of Europe, teachers are offered a chance to work with the concept of Europe in the context of just studied topic and, if possible, across taught subjects (Janík, 2004, p. 9).

De facto, parece-nos muito pertinente esta noção de que a Europa não é passível de uma visão unívoca, absoluta, sendo antes um espaço multidimensional, onde cabem várias identidades individuais e de grupo, várias formas de abordagem transdisciplinar, nomeadamente através do ensino de línguas. Em seguida, Janik diz:

The complexity of the topic of “Europe” presents yet another problem. For most of us the European dimension is not simple to be understood as we have not experienced it in desirable extend. It is difficult to choose from the huge bulk of teaching material about Europe the content that is prior and important for teaching specific groups of pupils (Janík, 2004, p. 9).

Ao evidenciar a importância da escolha adequada de materiais e estratégias, de acordo com a especificidade de cada grupo de alunos, o autor dá voz a uma das nossas preocupações mais prementes durante a planificação do trabalho de campo desta investigação dado que é fulcral para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem que esses elementos sejam, de facto, apropriados e contribuam para a melhor experiência possível para os alunos e os professores.

O autor prossegue, dizendo

Rapid development of Europe requires continuous update of knowledge on Europe in order to confront pupils with the current situation of European integration processes. This update seems to represent a considerable problem. It proves that a number of teachers at the advanced age and after years of practice are not able to acquire this new knowledge and correspondingly mediate it (Janík, 2004, p. 9).

Nesta investigação, abordamos igualmente a questão da formação e do papel dos professores, acreditando que são eles os elementos-chave para a motivação em torno do tema da identidade e da cidadania Europeia. Pensamos ser imperativo que estes profissionais procurem continuamente estar atualizados em termos de conhecimentos, recursos e práticas, para poderem fazer face aos novos desafios e aos problemas que surgem nesta Europa em constante mudança. Janík afirma de seguida,

Diversity of attitudes to European integration processes leads to a diversity in target visions of common life in Europe. That is why it is necessary to create common basis of values and norms that should be shared in pedagogical thinking and conduct of teachers (Janík, 2004, p. 9).

Será, pois, importante que todos os profissionais da educação compreendam a riqueza e a vitalidade desta diversidade assente em valores e normas comuns, e sejam capazes de explorar as diferenças que encontram dentro das suas salas de aula, das suas escolas, unindo os seus alunos em torno da forma comum de ser e de estar na Europa. Por fim, o autor afirma que

As well as the aims of integration processes, the expectations associated with them are understood differently by different groups of people. And so people can also experience disappointment that undermines their openness and motivation. In this context it should be taken into consideration that not only rational “political” education is at stake but also emotions and empathy (Janík, 2004, p. 9).

O campo da educação desperta, por norma, emoção e empatia, entre todos aqueles que nele estão envolvidos, desde alunos a professores, de profissionais auxiliares a profissionais da gestão escolar. A educação é vivida com grandes expectativas no que respeita à integração dos alunos, ao seu desenvolvimento, à sua aprendizagem e ao seu bem-estar. A dimensão Europeia da educação deverá ser capaz de ir ao encontro dessas mesmas expectativas, procurando gerar a tal abertura e motivação de que nos fala o autor supracitado, pois só desse modo as políticas desenhadas podem ser implementadas com sucesso e o Projeto Europeu pode ganhar vitalidade e ir ao encontro das necessidades e expectativas dos indivíduos, dos cidadãos.

Procuraremos conhecer, em seguida, alguns dos documentos e das iniciativas mais marcantes em termos de política educativa Europeia, a fim de compreendermos melhor a sua evolução e o seu contributo para o desenvolvimento da dimensão Europeia da educação.

1.4.1 Alguns princípios orientadores e momentos-chave das políticas educativas Europeias em relação ao ensino/aprendizagem de línguas

Clearly, within the European context, there is a wide expectation that there should also be a “European Identity” and a sense of “European Citizenship”. This expectation is to be found in both European Union and Council of Europe documents although with different emphasis and interpretations.

(Osler & Starkey, 2005, p. 64).

Pensamos que as políticas educativas Europeias, ao longo dos anos, têm-se centrado nas questões da cidadania, dos direitos humanos, da promoção da paz e dos valores universais, tal como já mencionamos anteriormente. O respeito pelos direitos humanos é tido como base de referência para a igualdade e dignidade e a educação para o diálogo, discussão, debate, negociação, capacidade de ação, e para as competências sociais, é vista como sendo essencial para a manutenção dessa igualdade entre os povos.

The [European] Commission believes that no single Member State can accomplish all this alone. Our societies, like our economies, are now too interdependent for this to be realistic. While we must preserve the differences of structure and system which reflect the identities of the countries and regions of Europe, we must also recognise that our main objectives, and the results we all seek, are strikingly similar. We should build on those similarities to learn from each other, to share our successes and failures, and to use education together to advance European citizens and European society into the new millennium (European Commission, The concrete future objectives of education systems, 2001, p. 37).

Tendo isto presente, o Conselho da Europa visa promover, através das suas políticas educativas:

- o plurilinguismo, reconhecendo o direito de cada indivíduo à aprendizagem de diversas línguas ao longo da sua vida, em função das suas necessidades;
- a diversidade linguística, dentro de uma Europa que se quer multilingue e onde todos têm o direito de usar e aprender várias línguas;
- a compreensão mútua, reconhecendo que a aprendizagem de outras línguas é essencial para a comunicação e aceitação entre povos e culturas;
- a cidadania democrática, salientando que a participação dos indivíduos nos processos democráticos e sociais é facilitada pela competência linguística dos mesmos;
- a coesão social, para que todos tenham igualdade de oportunidades de emprego, mobilidade, educação, no acesso à informação e ao seu desenvolvimento pessoal, e afirmando que essa coesão depende do acesso à aprendizagem de línguas ao longo da vida.

(Fonte: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp)

Foram sendo assim definidos, ao longo dos anos, uma série de eventos e documentos que marcaram, e marcam, a evolução destas mesmas políticas e que têm contribuído significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem de línguas estrangeiras.

O Parlamento Europeu tem vindo a impulsionar as políticas linguísticas Europeias, reconhecendo a importância da diversidade linguística e promovendo-a. Deste modo, todos os documentos oficiais são traduzidos para todas as línguas oficiais da UE, todos os filmes, documentários, jogos, e outros elementos multimédia criados ao abrigo dos programas *Erasmus+* e *Europa Criativa* estão também disponíveis em todas essas línguas. Como podemos concluir, as línguas são vistas pela União Europeia como sendo uma forma de expressão de identidade e cultura e a diversidade linguística é encarada como sendo uma mais-valia numa Europa que tem como lema “unidos na diversidade”.

Poderemos então afirmar que as políticas linguísticas Europeias visam promover o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras na UE e criar um ambiente favorável para todas as línguas dos estados-membros, considerando que a competência em línguas estrangeiras é fundamental para todos os cidadãos da UE, para melhorarem as suas oportunidades de formação e emprego no âmbito da sociedade Europeia da aprendizagem, nomeadamente exercendo o direito à livre circulação de pessoas. Dentro do cenário educativo, o objetivo da UE será, pois, o de que todos os cidadãos dominem duas línguas estrangeiras, além da sua língua materna. Interessa-nos ainda salientar que é explicitamente referido nas comunicações

COM (2003) 449 *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006* e COM (2005) 596 *Um novo quadro estratégico para o multilinguismo*, que, para a consecução deste objetivo, as crianças deverão aprender na escola duas línguas estrangeiras desde tenra idade.

Debrucemo-nos então, seguidamente, com maior detalhe sobre alguns documentos que consideramos ser de crucial importância dentro deste campo de estudo.

1.4.2 Documentos basilares para o tratamento da temática

Other publications (printed and multimedia) are issued with the aim of furthering the development of the Union and its policies, and other publications are intended as information channels for the general public or specific professional circles.

European Commission

(Fonte: http://ec.europa.eu/ipg/basics/management/day_to_day/opoce/index_en.htm)

Trabalha-se a cidadania Europeia, através do ensino de línguas, para que ela seja vivida, sentida e partilhada como um processo e como uma prática, pois muitos acreditam que esta é a única forma de se garantir a sobrevivência e a excelência do Projeto Europeu e o desenvolvimento dos conceitos de identidade e de cidadania Europeias.

Documentos como o Tratado de Paris (1951), o Tratado de Roma (1957), o Tratado de Maastricht (1992) estão na génese da condição atual de cidadão na Europa, aquela que atualmente vivenciamos na nossa vida pessoal e na nossa vida laboral, aquela que começou por querer criar uma vantagem económica, comercial, e acabou por alcançar também uma perspetiva cultural e social.

O documento que poderá ser mais significativo e representativo, a nosso ver, no que toca ao tema da cidadania das crianças é precisamente a *Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança*. A título de exemplo, podemos aplicar a este tema da cidadania alguns dos seus artigos:

O artigo 2.º, que indica que todos os direitos se aplicam a todas as crianças e que elas devem ser protegidas de todas as formas de discriminação.

O artigo 12.º, que fala na participação da criança nas decisões que a afetam e o seu direito a expressar a sua opinião livremente.

O artigo 14.º, o qual refere a liberdade de pensamento, de consciência e religiosa “freedom of thought, conscience and religion”, bem como “Children should be considered people in their own right”.

Em 1985, surgiram as “Council of Europe Recommendations on Teaching and Learning about Human Rights in Schools” que nos dizem que “The study of human rights in schools should lead to an understanding of, and sympathy for, the concepts of justice, equality, freedom, peace, dignity, rights and democracy. Such understanding should be both cognitive and based on experience and feelings”

As políticas linguísticas Europeias estão, pois, assentes nesta noção e são divulgadas e promovidas numa série de publicações que visam, precisamente, a disseminação da informação e dessas mesmas linhas de atuação.

Entre os documentos que consideramos serem mais significativos, podemos destacar:

1973 - For a Community policy on education (Também conhecido como “Janne Report”).

1992 - Maastricht Treaty.

1993 - Green Paper European Dimension of Education.

1995 - White Paper on Education and Training - Teaching and Learning: towards the Learning Society.

1997 - Study Group on Education and Training Accomplishing Europe through Education and Training.

1997 - Communication from the Commission Towards a Europe of Knowledge.

1998 - Report from the Commission Learning for active citizenship: A significant challenge in building a Europe of knowledge.

2000 - Memorandum on Lifelong Learning.

2000 - Lisbon European Council: Presidency Conclusions (March 23-24). 41

2000 - Annexes to the European Council conclusions, Bulletin EU, 12-2000.

2000 - European Report on Quality of School Education.

2000 - Decision from the Commission - Towards a European Research Area.

2001 - Stockholm European Council: Presidency Conclusions (March 23-24).

2001 - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment

2001 - White Paper on European Governance.

2001 - Report from the Commission The concrete future objectives of education systems.

2001 - Education - Commission communication to Parliament, the Council, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions entitled Making a European area of lifelong learning a reality, Bulletin EU, 11-2001.

2002 - Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe.

2002 - 2408th Education Council meeting (Brussels, February 14).

2002 - Barcelona European Council: Presidency conclusions (March 15-16).

2002 - Education and lifelong learning - Council Resolution (May 30).

2008 - White Paper on intercultural dialogue.

2009 - Council conclusions of 12th of May, 2009, on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020').

2010 - Europe 2020: The European Union strategy for growth and employment.

2017 - White Paper on the future of Europe: Reflections and scenarios for the EU27 by 2025

2018- Proposal for a council recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems.

2018 - Competences for democratic culture - Living together as equals in culturally diverse democratic societies

Não poderíamos deixar de mencionar igualmente os Tratados da União Europeia, “que atribuem à União a função de apoiar e completar a ação dos estados-membros, com o intuito de desenvolver a dimensão Europeia da educação, nomeadamente através do ensino e da divulgação das línguas dos estados-membros” (artigo 165.º, n.º 2), respeitando plenamente a “diversidade cultural e linguística” (artigo 165.º, n.º 1). (Fonte:http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/pt/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html)

O Tratado Constitutivo da Comunidade Europeia garante a cidadania Europeia como um complemento à cidadania nacional e não como uma forma de substituição desta.

Dizem também os Tratados que todos os cidadãos da União têm o direito de “dirigir-se por escrito a qualquer das instituições ou órgãos a que se refere o presente artigo (24.º do TCUE) ou o artigo 13.º do TCUE numa das línguas previstas no artigo 55.º, n.º 1 do TCUE e de obter uma resposta redigida na mesma língua” (artigo 24.º do TFUE).

Há, então, um verdadeiro fundamento legal que obriga a União a respeitar a diversidade linguística. Para além dos referidos Tratados, também a Carta dos Direitos Fundamentais da UE, adotada em 2000, menciona a obrigação de respeitar a diversidade linguística (artigo 22.º) e proíbe a discriminação em razão da língua (artigo 21.º). Estes documentos evidenciam que “O respeito pela diversidade linguística é um valor fundamental da UE, da mesma forma que o respeito pela pessoa e a abertura a outras culturas”. (Fonte: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/pt/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.htm)

Neste enquadramento do plurilinguismo, há outros documentos de indiscutível pertinência para o nosso estudo.

Falemos no *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, de 2007. Este guia está dividido em três partes, sendo que a primeira analisava as características comuns entre as políticas educativas linguísticas dos vários países-membros e apresentava os princípios defendidos pelo Conselho da Europa. A segunda parte fornece informação, em termos de metodologias e de outros fatores a ter em conta no momento da criação de políticas por parte dos vários governos. A terceira parte refere os princípios orientadores e as opções ao dispôr dos responsáveis pela implementação das políticas, fazendo um inventário dos meios técnicos aos dispôr e das suas implicações em termos de custos, gestão de recursos humanos, etc. No fundo, trata-se de um documento dirigido a todos os que estão no centro das tomadas de decisão e da implementação ao nível local destas políticas, procurando acomodar as necessidades específicas de cada país, em termos dos seus contextos educativos. Existe em duas versões de extensão diferente, e faz-se acompanhar de vários estudos analíticos visando elementos essenciais destas políticas.

A competência linguística assume nos dias que correm uma importância extra não só para cada um dos cidadãos Europeus, mas também para a sobrevivência e desenvolvimento do Projeto Europeu. Como nos diz o referido relatório, “This competence needs to be developed not just for utilitarian or professional reasons but also as education for respect for the languages of others and linguistic diversity” (Language Policy Division, 2007, p. 7). O referido relatório aponta para algumas perspetivas que rodeiam as línguas e a aprendizagem

linguística na atualidade e começa por mencionar os “stereotypes of value” (Language Policy Division, 2007, p. 12) uma vez que a forma como se percebe uma língua, o seu som, a sua utilidade em termos comunicativos, está directamente ligada ao interesse por essa mesma língua. Todas as línguas, ou variantes linguísticas, têm igual valor e pensar de outro modo é negar a importância da diversidade linguística e do plurilinguismo. A ligação entre “language and nation” (Language Policy Division, 2007, p. 13) não pode ameaçar o desenvolvimento e divulgação das línguas e dialetos, valorizando excessivamente apenas uma delas pelo seu valor de mercado.

Sabemos que há outros entraves a esta política linguística Europeia voltada para a pluralidade. São apontados pelo estudo alguns, como o custo da formação de alunos e professores, a qualidade e eficácia do ensino, a existência de estereótipos e juízos de valor em relação a certas línguas e culturas, e a gestão e organização técnica e política.

Antes de traçar novos rumos, importa perceber qual a perceção da população em relação à aprendizagem de línguas, que impacto essa aprendizagem terá nas suas vidas pessoais e profissionais, quais as necessidades reais de aprendizagem linguística que existem na sociedade, que impacto têm as migrações no desenvolvimento destas políticas e quais os custos e benefícios económicos que delas podem advir.

Também a análise dos sistemas de ensino e dos currículos nacionais deve ser feita antes de se estabelecerem novos objetivos ou estratégias para que se possa perceber o que está a ser feito corretamente, com sucesso, o que está a faltar num processo de ensino que se quer alargado no tempo e no espaço, em várias etapas da vida dos cidadãos e nos vários contextos em que se insiram.

As próprias características linguísticas de uma dada região ou país devem ser tidas em conta neste processo, para que se perceba de que forma o ensino das línguas nesses locais pode ser analisado e desenvolvido. O artigo já citado refere a necessidade de se criarem “favourable conditions for the implementation of policies which are both internal to education systems and in the external context” (Language Policy Division, 2007, p. 38). Assim, dentro do contexto social e do contexto educativo Europeu há que ir ao encontro das características e necessidades dos cidadãos, dos fatores geográficos e económicos, para que se possa, de facto, criar uma cultura de plurilinguismo, estabelecendo objetivos concretos e realistas.

O documento mais marcante e influente, em termos de políticas educativas Europeias será o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* pois fornece uma base comum

para a aprendizagem de línguas na Europa voltada para a ação. Nele, os alunos são vistos como atores sociais que desenvolvem a sua linguagem em meios distintos e com objetivos diversos. Manifesta a preocupação com as competências gerais e as competências comunicativas do falante e estabelece tarefas, processos e estratégias que valorizam as várias etapas da aprendizagem ao longo de toda a vida, dentro de diversos níveis de proficiência. A mobilidade e cooperação dentro da Europa, o respeito pela identidade, a busca do conhecimento mútuo e, sobretudo, a necessidade de dar resposta aos problemas que surgem na Europa multilingue e multicultural foram os impulsionadores desta linha de atuação.

Este é um documento que procura ser transparente, coerente e abrangente, um verdadeiro documento de referência na elaboração dos programas educativos e *curricula*, na criação de materiais de ensino e aprendizagem, e na avaliação dos níveis de proficiência em línguas estrangeiras. Tem sido de tal modo importante que a sua utilização já ultrapassa as fronteiras do espaço Europeu, permitindo uma maior dinâmica em termos de nivelamento e equivalências no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A sua principal característica prende-se com os seis níveis de proficiência que estabelece (do A1 ao C2), e com os descritores de competências, os quais têm vindo a apoiar o reconhecimento de competências entre países, o que facilita, por si mesmo, a mobilidade e o acesso à educação dos cidadãos. Sendo um guia, é necessário ser interpretado e adaptado aos contextos particulares, sobretudo porque foi criado a pensar em falantes adultos.

Mesmo após a publicação deste e de outros documentos, sabe-se que os currículos nacionais para o ensino de línguas não sofreram ainda as profundas e necessárias alterações, e apenas se baseiam nas competências linguísticas e comunicativas, deixando quase de lado a competência intercultural, encarada como dimensão transversal no currículo. Esta perspetiva da aprendizagem da cultura através da língua pressupõe, na maioria dos casos, o uso de alguns textos, revistas, ou outros materiais “autênticos”, numa tentativa de despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, mas sem conseguir, no entanto, criar um contexto de partilha realmente significativo que possa alterar as suas atitudes para com o “Outro”.

No que diz respeito ao planeamento e implementação atual de políticas de ensino de línguas, há então que encarar os possíveis objetivos, os modelos curriculares, as estratégias, os locais onde o processo pode ser levado a cabo (fora da convencional sala de aula), e as formas de avaliação envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Como é referido na página da divisão do Conselho da Europa para a Educação e as Línguas (<http://www.coe.int/t/dg4/>

linguistic/Division_EN.asp), “The Council promotes policies which strengthen linguistic diversity and language rights, deepen mutual understanding, consolidate democratic citizenship and sustain social cohesion”.

Há então que repensar as políticas linguísticas Europeias de forma a promover a diversidade e o plurilinguismo, de forma coordenada e estruturada. Esta reflexão é essencial para se criarem políticas, para se tomarem medidas eficazes, que respeitem os traços de identidade pessoal e que defendam e valorizem as posições de cidadania na Europa. O ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente da língua Inglesa, é visto por muitos como uma ferramenta essencial na construção desse pluralismo. A língua Inglesa, pelo papel único e central que desempenha na sociedade atual, é encarada neste projeto não como um elemento massificador, mas como uma ponte para o pluralismo.

Um dos aspetos mais passíveis de debate neste projeto é a aparente contradição entre uma política linguística Europeia voltada para a pluralidade e a emergência do Inglês como língua de comunicação por excelência entre os Europeus. Aparente, porque, na realidade, acredita-se que há lugar para a pluralidade linguística e defende-se o ensino de Inglês a todos como facilitador, como veículo de comunicação, como elo de ligação. Nesse sentido, acredita-se que a aprendizagem de línguas estrangeiras, neste caso da língua Inglesa, pode criar nos alunos uma atitude mais natural e positiva em relação ao plurilinguismo.

Gostaríamos, em seguida, de referir alguns dos momentos, eventos e iniciativas que vão ao encontro da valorização da aprendizagem linguística e intercultural, e que contribuíram igualmente, desse modo, para o enriquecimento e desenvolvimento desta referida dimensão Europeia da educação.

1.4.3 Cimeiras, conferências e programas emblemáticos

The result has been the development of what we may refer to as “a logic of programmes” – i.e. something that is not inscribed in the routine of schools or regular practice of education policies, but rather is formulated as voluntary or temporary agreements. The outcome has been programmes that are described as more successful, particularly with regard to mobility and exchanges

(Nóvoa & de Jong-Lambert, 2003, p. 13).

Segundo Nóvoa e deJong-Lambert, a cimeira de Maastricht (1992) marcou a primeira fase de cooperação Europeia no campo da educação, tendo servido de mote para o lançamento de vários programas nesse mesmo âmbito. Terá sido nessa Cimeira que se deram os primeiros passos dentro das três tendências das políticas educativas Europeias destacadas pelos autores acima citados.

A primeira dessas tendências prende-se com a dimensão Europeia da educação, “condensed in the green paper of the same title, issued in 1993. One imagines a “past”, which legitimizes current European institutions, yet at the same time invents a “future”, which supports contemporary political decisions” (Nóvoa & deJong-Lambert, 2003, p. 17).

A segunda relaciona-se com a ênfase dada à aprendizagem ao longo de toda a vida. “Lifelong learning is not only invoked with reference to education and schooling, but also to the problems of unemployment and preparation for the job market” (Nóvoa & deJong-Lambert, 2003, p. 17).

A terceira tendência identificada pelos autores diz precisamente respeito a uma “collection of papers and reports, issued and published for the purpose of identifying important issues in the educational field”.

Nóvoa e deJong-Lambert citam alguns desses documentos (*Teaching and learning: Towards the learning society* (1995), *Accomplishing Europe through Education and Training* (1997), *Towards a Europe of Knowledge* (1997), *Learning for Active Citizenship* (1998), etc.) dizendo que eles criam espaço para políticas futuras e estabelecem pontos de vista e orientações relativamente à educação na Europa. Para os autores acima mencionados, o segundo momento-chave dá-se na Cimeira de Lisboa, no ano 2000. Terá sido nesse evento que foram tomadas duas decisões de extrema importância:

one, to move towards a knowledge-based economy as the “way forward” towards Unionization, and two, the adoption of an open-method of co-ordination, “coupled with a stronger guiding and coordinating role for the European Council to ensure more coherent strategic direction and effective monitoring of progress” (European Commission, 2000, p. 7)

Dizem os autores que “The means to achieve a “knowledge society” was described in terms of an “investment in people”, by placing education at the forefront of European initiatives” (Nóvoa & deJong-Lambert, 2003, p. 19).

Falemos também do Conselho Europeu de Barcelona, em 2002, durante o qual o Ministro da Educação Espanhol destaca, pela primeira vez, a Educação como sendo o “quarto pilar” da União Europeia, juntando-se assim aos três “pilares” legais nos quais a União está assente: as Comunidades (no qual se inclui os temas da educação e da cultura), as Políticas de Segurança e a Cooperação no campo da Justiça e Assuntos Internos (Dinan, 1999; Moussis, 1997).

Para além destes eventos, as políticas linguísticas Europeias têm também sido assentes em inúmeros projetos que visam, sobretudo, os intercâmbios e a cooperação entre elementos das comunidades escolares dos vários países.

Em 1987, a Unesco lança o “Lingua Pax Project” e, com ele, quatro recomendações para os professores de línguas. Pedia-se aos docentes que tomassem consciência das suas responsabilidades e promovessem a compreensão internacional através do seu ensino. Pedia-se que dessem ênfase ao respeito mútuo, à coexistência pacífica e à cooperação entre povos. Pedia-se que recorressem a atividades extracurriculares como visitas de estudo, trocas de vídeos e cartas, para promover o conhecimento e a cooperação internacional. Pedia-se ainda que usassem, nas suas aulas de línguas, os interesses e as necessidades dos alunos para lançar as bases da partilha internacional.

O Centro Europeu de Línguas Modernas, fundado em abril de 1994, procura apostar na qualidade, eficácia e na inovação no ensino das línguas. Tem por objetivo apoiar os estados-membros na implementação de políticas no âmbito do ensino de línguas, dando particular atenção ao seu ensino/aprendizagem, promovendo o diálogo e o intercâmbio, e apoiando projetos de investigação nesta área. Os seus projetos têm, por norma, a duração de quatro anos e têm sido um dos maiores contributos de sucesso para a implementação das políticas linguísticas Europeias.

O Ano Europeu das Línguas (2001), foi também uma iniciativa de enorme sucesso, tendo a União Europeia e o Conselho da Europa decidido celebrar anualmente, no dia 26 de setembro, o Dia Europeu das Línguas, apresentando para esse dia vários eventos de promoção do ensino/aprendizagem de línguas, de sensibilização dos cidadãos para a diversidade linguística e para a aprendizagem de outras línguas.

Em julho de 2003, a Comissão Europeia delineou um plano de ação intitulado *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística*, nomeando três áreas a financiar, para ações a curto prazo, para apoiar os estados-membros no âmbito dos programas criados. Essas três áreas eram as da aprendizagem linguística ao longo da vida, da melhoria do ensino das

línguas estrangeiras e da criação de um ambiente propício para a aprendizagem linguística. Em 2005 este plano foi substituído por um novo quadro estratégico para o multilinguismo.

No ano de 2008, a Comissão Europeia lançou um documento intitulado *Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum*, o qual definia um novo quadro para as políticas linguísticas relativas ao multilinguismo. Defendia-se, nesse documento, a integração do multilinguismo em várias áreas, e procurou-se alcançar novos grupos de alunos que, até então, eram apenas encarados pontualmente neste contexto de intervenção. Tiveram assim início os projetos visando os que abandonam a escola, os imigrantes, os alunos com necessidades adicionais de suporte, os formandos e os adultos.

Em janeiro de 2018, teve lugar em Bruxelas a primeira cimeira da educação Europeia, que teve como mote a criação de alicerces nesta área, tendo em vista uma educação inovadora, inclusiva e assente em valores partilhados.

Na sequência destas políticas educativas, e também como resultado da influência de todas estas momentos e documentos, foram criados Programas de Cooperação como o *Sócrates*, o *Lifelong Learning Programme* e o *Erasmus+*, que envolvem várias figuras do processo de ensino/aprendizagem em ações e níveis de cooperação, dos quais falaremos com maior detalhe em seguida, no segundo capítulo, no âmbito da temática do papel da escola e dos professores no trabalho e desenvolvimento das noções de identidade e cidadania entre as crianças.

Capítulo 2:

Cidadania e Identidade na Europa: o contexto atual e os desafios futuros



Capítulo 2: Cidadania e Identidade na Europa: o contexto atual e os desafios futuros

*Come gather 'around people
Wherever you roam
And admit that the waters
Around you have grown
And accept it that soon
You'll be drenched to the bone
If your time to you
Is worth savin'
Then you better start swimmin'
Or you'll sink like a stone
For the times they are a-changin'.*

Bob Dylan

2.1 Um olhar introdutório sobre a temática

As rápidas mudanças nos mais variados campos de atuação humana e nos valores que se assumem como preponderantes na sociedade parecem ser, cada vez mais, uma constante. O ritmo a que essas mudanças ocorrem condiz com a velocidade a que a informação é partilhada, com as necessidades e características da sociedade atual. No contexto Europeu, temos vindo a assistir a mudanças no campo político, a nível económico e social, e o contexto atual levanta varias incógnitas acerca do futuro.

Se o momento em que vivemos é fruto das inúmeras alterações geopolíticas, guerras, conflitos, alianças, que sucederam no passado, então a nossa forma de entender a individualidade e a cidadania deriva igualmente desses fatores, e será necessário ter sempre presente esses momentos e eventos passados pois essa contextualização é útil e necessária para a compreensão dos eventos a que assistimos e para a preparação do futuro que queremos próspero e feliz para as gerações vindouras.

O tempo presente apresenta-nos as questões de cidadania e identidade na Europa como sendo parte de um processo evolutivo que acompanha os esforços de alargamento e de integração, que visam sedimentar e concretizar a visão, simultaneamente individual e coletiva, do estatuto de cidadão Europeu e da consciência da identidade Europeia. No entanto, muitos desses mesmo esforços parecem ser barrados pelo desinteresse e pelo descrédito que reinam entre parte dos Europeus, entre aqueles que se sentem demasiadamente distantes dos centros de decisão, dos processos burocráticos, do enfoque economicista e administrativo que instituições como a Comissão Europeia, o Parlamento Europeu ou o Conselho da União Europeia parecem seguir. A estes, o estatuto de cidadão Europeu pouco ou nada dirá, e a sua relação com a identidade Europeia será também ténue. Os direitos conferidos por esse estatuto não estarão ainda suficientemente bem definidos e, acima de tudo, implementados no dia a dia das populações e, para os chamados “eurocéticos”, essa mesma forma de cidadania, enquanto figura legal e política, será em muitos casos, contrária aos estatutos legais e políticos das nações que pertencem ao continente Europeu, como argumentarão alguns dos apoiantes do “Brexit”, por exemplo. O trabalho realizado junto da opinião pública, bem como o levado a cabo nas escolas, junto das gerações mais jovens, poderá ajudar a vencer a desinformação, a descrença, contribuindo decisivamente para o futuro da cidadania e da identidade no nosso continente.

Será igualmente importante que se trabalhe nas questões políticas e legais que regem o estatuto de cidadania Europeia, pois esta depende sempre da posse da cidadania de um dos países pertencentes à União Europeia, e cada país concede ou nega, por sua vez, o estatuto de cidadão segundo critérios que são distintos de nação para nação. Esta dualidade de inclusão e exclusão é particularmente problemática num momento em que tantos habitantes vindos de países africanos ou asiáticos, por exemplo, povoam as cidades e bairros da Europa e fazem parte dela, mas parecem continuar a ter dificuldade em sentir e a viver a identidade Europeia na medida em que a cidadania Europeia lhes é negada.

Os direitos à livre circulação e à residência têm vindo a ser alargados desde o Tratado de Roma e o Acordo de Schengen, mas haverá ainda muito por fazer também nestes campos. De igual modo, outros direitos como o de petição e de voto, por exemplo, terão ainda um estatuto muito diminuto, desvalorizado e pouco reconhecido pela maioria dos cidadãos Europeus, o que nos colocará ainda a uma distância significativa da concretização e da vivência plena dessa forma de cidadania, e não permitirá, de igual modo, o reforço e o crescimento do sentimento e da ideia de identidade Europeia.

Pensamos que a aposta numa cidadania ativa será também chave para o desenvolvimento destes conceitos de cidadania e identidade, dado que o envolvimento político e cívico, a consciencialização em torno de direitos e deveres ao nível Europeu, poderão ajudar as pessoas a sentir a lealdade e a identificação, tal como referiu Habermas (1992) em relação a uma democracia liberal, a propostas legais, constitucionais, que não exijam nem dependam necessariamente de uma vivência ou herança cultural comum, e que garantam a paz e a liberdade que todos desejam para a Europa.

O tratamento da temática da identidade e da cidadania na Europa deverá, deste modo, acompanhar os eventos, os momentos da história, e o seu tratamento junto dos mais novos necessitará de ter em conta precisamente esses marcos de evolução da sociedade, para que possa haver lugar ao crescimento, à consciencialização, aos sentimentos de pertença e à vontade de participar e de desempenhar um papel nesta mesma Europa. Assim, ao tratarmos a temática da cidadania e da identidade na Europa, vamos procurar analisar o seu enquadramento histórico temporal, a sua evolução, para que possamos perspetivar com mais clarividência o contexto atual e os possíveis obstáculos futuros.

2.2 Uma breve retrospectiva e contextualização histórica do Projeto Europeu

There is one mind common to all individual men....

Of the works of this mind history is the record. Man is explicable by nothing less than all his history. All the facts of history pre-exist as laws. Each law in turn is made by circumstances predominant. The creation of a thousand forests is in one acorn, and Egypt, Greece, Rome, Gaul, Britain, America, lie folded already in the first man. Epoch after epoch, camp, kingdom, empire, republic, democracy, are merely the application of this manifold spirit to the manifold world.

Ralph Waldo Emerson, *Essays & lectures*, 1983

Para este estudo, interessa-nos fazer uma brevíssima retrospectiva e enquadramento nos momentos-chave da história do continente Europeu, na medida em que essa sequência de acontecimentos ter-nos-á trazido ao momento presente e estará na origem de tomadas de posição, de decisões políticas, sendo, pois, subjacente às noções de identidade e cidadania que partilhamos hoje em dia. Essa sequência de acontecimentos contém informações que nos

permitem perceber melhor o que nos une e o que nos separa enquanto habitantes e cidadãos do continente Europeu. Se olharmos de relance para a evolução dos sistemas sociais, da arte, da religião, para as guerras, conquistas, descobertas e para o progresso em todos os campos das ciências naturais e sociais, poderemos partir, de seguida, para a contextualização histórica mais concreta daquilo a que chamam o Projeto Europeu.

A viagem no tempo começaria na Antiguidade Clássica, junto das Civilizações Grega e Romana, dado que, olhando para o seu legado, percebemos que ele ainda hoje é evidente em áreas como as artes, o pensamento filosófico, as línguas, bem como os sistemas políticos e legais.

Na Idade Média, tiveram lugar as invasões árabes, as conquistas dos povos germânicos e dos povos Escandinavos, o império de Carlos Magno, as cruzadas e a reconquista cristã; assistiu-se a épocas de fome e de peste, mas também ao surgimento de novas ideias artísticas, arquitetónicas e científicas que desaguarão na Época do Renascimento. Eventos como a invenção da prensa, o acesso facilitado aos textos da Antiguidade Clássica, a Reforma Protestante, os Descobrimentos e as várias guerras que foram tendo lugar no continente Europeu marcaram essa época.

Foram seguidos pelo estabelecimento dos grandes Impérios Coloniais, a Revolução Industrial em Inglaterra, a revolta nas Colónias Inglesas na América, os ideais da Revolução Francesa e a subida ao poder de Napoleão.

O século XIX ficou marcado por inúmeras guerras pela independência, pelo surgimento do Socialismo e do Sindicalismo em França e no Reino Unido. O fortalecimento das ideias nacionalistas em diversos países Europeus conduziu o continente à Primeira Guerra Mundial no início do século XX. A vitória dos Aliados contra a Alemanha e o Império Austro-Húngaro marcou o mapa político, a economia e a sociedade da época, que teve que enfrentar os danos e as perdas humanas e materiais causadas pela guerra. A dívida da Europa para com os Estados Unidos e a Grande Depressão que se seguiu à Guerra, contribuíram para o enfraquecimento dos ideais democráticos e surgimento de novos regimes totalitários e nacionalistas, como o Nazismo na Alemanha e o Fascismo na Itália. Estes países assumiram uma posição beligerante em busca da conquista do território Europeu e estiveram na origem da Segunda Guerra Mundial. Com a nova vitória dos países aliados, a Alemanha foi dividida em dois blocos e os países de leste, dominados pela União Soviética, formaram o Bloco Comunista. Vários países da Europa Ocidental juntaram-se aos Estados Unidos na NATO e

formaram entre si a Comunidade Económica Europeia. A resposta dos países comunistas de Leste foi dada na forma do Pacto de Varsóvia e da Comecon. Enquanto o conjunto de países da NATO e da União Europeia trabalharam em conjunto em áreas como a defesa e o desenvolvimento militar, a educação, a saúde, o ambiente, ou os sistemas legais, o bloco de leste desfez-se com a dissolução da União Soviética e consequente unificação da Alemanha.

Atualmente, a Europa enfrenta uma época de crise, fruto da recessão económica, da necessidade de garantir o apoio financeiro a vários estados-membros, da rejeição da integração da Turquia na União, da vaga de migração de refugiados vindos, sobretudo, de países árabes, e da futura saída da União por parte do Reino Unido. Iremos abordar esses temas neste trabalho, mas gostaríamos primeiro de citar então de forma mais concreta alguns eventos que nos permitem uma visão mais informada acerca da contextualização histórica do Projeto Europeu.

Assim, citemos Robert Schuman o qual, a 9 de maio de 1950, afirmou que “A Europa não se fará de uma só vez, nem de acordo com um plano único. Far-se-á através de realizações concretas que criarão, antes de mais, uma solidariedade de facto.” Pensamos que esta ideia será fulcral para a compreensão da evolução das políticas sociais, económicas e educativas que têm vindo a ser implementadas ao longo dos tempos nos países que se associam a uma Europa unida. Esta ideia de união começou a materializar-se com o fim da Segunda Grande Guerra quando, em 1950, é criada a Comunidade do Carvão e do Aço, a qual procura unir politicamente e economicamente os países da Europa, de forma a assegurar a manutenção da paz no Continente. Os seis países fundadores são a Alemanha, a Bélgica, a França, a Itália, o Luxemburgo e os Países Baixos. A década de 50 é ainda marcada pela “Guerra Fria” entre o este e oeste, entre a União Soviética e os Estados Unidos da América, e é em 1957 que a assinatura do Tratado de Roma cria a Comunidade Económica Europeia, lançando as bases para o chamado Mercado Comum. Esse mesmo mercado comum prosperou durante a década de 1960 graças aos acordos comerciais e alfandegários que permitiram que se deixasse de cobrar direitos aduaneiros sobre as trocas realizadas dentro da União Europeia, e à prosperidade na produção agrícola. O contexto social na Europa foi também influenciado pelos protestos estudantis em Paris em maio de 1968 que originaram mudanças na sociedade e nos comportamentos dos indivíduos.

Na década de 70, dá-se o primeiro alargamento da Comunidade Europeia que passa a incluir mais três países-membros para além dos seis países fundadores, a Dinamarca, a Irlanda

e o Reino Unido. Este período temporal é também marcado pela queda dos últimos regimes ditatoriais de direita na Europa, com o fim do Salazarismo em Portugal e do Franquismo em Espanha, e pela crise energética e consequentes problemas económicos que advieram do violento conflito israelo-árabe de outubro de 1973. É nesta altura que as políticas comunitárias passam a definir o envio de verbas para financiar a criação de empregos e de infraestruturas para as regiões mais pobres dos países-membros. Há uma crescente preocupação com as questões ambientais, sendo aprovadas novas leis e sanções para as entidades poluidoras.

Na década de 80, a Grécia, Portugal e Espanha tornam-se membros da Comunidade Europeia. O início da década foi também marcado pela atuação do sindicato polaco Solidarność e do seu dirigente Lech Walesa, na defesa dos trabalhadores do estaleiro de Gdansk durante o Verão de 1980. São dados passos importantes no mercado comum Europeu, com aumento do fluxo do comércio livre entre os estados-membros, após a assinatura do Ato Único Europeu, que traça um plano de seis anos visando a eliminação das barreiras que impedem o livre fluxo comercial. A queda do muro de Berlim, a 9 de novembro de 1989, possibilita a reunificação da Alemanha, após momentos de verdadeiro tumulto político e a abertura da fronteira entre a Alemanha de Leste e a Alemanha Ocidental, modificando assim de forma evidente o mapa da Europa.

A década de 90 é marcada pelo fim do bloco comunista na Europa Central e de Leste, pelo fortalecimento das relações entre os países e os povos Europeus, e pela liberdade de movimento de pessoas, bens, serviços e moeda, que consolidam o desenvolvimento do mercado comum Europeu. A assinatura do Tratado de Maastricht, o Tratado da União Europeia, em 1993, e a adesão da Áustria, da Finlândia e da Suécia à União são momentos importantes para a consolidação de uma Europa com menos fronteiras e que evidencia também uma maior preocupação com as formas de atuação comum em áreas como o ambiente, a defesa, e a educação. A assinatura do acordo de Schengen permite que os cidadãos Europeus oriundos de países que o adotaram viagem sem necessidade de ser submetidos ao controlo de fronteira. Há também um crescimento exponencial no número de alunos que estudam noutros países beneficiando de verbas e fundos Europeus.

A entrada no novo milénio introduz a moeda comum: o euro, que tem vindo a ser adotado por novos países ao longo dos últimos anos. Entre 2004 e 2007, dá-se o alargamento da União com a entrada de 12 novos países membros, nomeadamente a República Checa, o Chipre, a

Eslováquia, a Eslovénia, a Estónia, a Hungria, a Letónia, a Lituânia, Malta, a Polónia, a Bulgária e a Roménia, o que veio promover o entendimento e a cooperação entre os países do Este e do Oeste da Europa, demonstrando que as divisões políticas entre o Leste e o Oeste da Europa estariam ultrapassadas. A assinatura do Tratado de Lisboa teve como objetivo modernizar as instituições e os métodos de trabalho dentro da União.

Os anos mais recentes têm sido marcados pela crise financeira que se abateu sobre a economia mundial, em setembro de 2008, e que afetou gravemente a Europa e o sistema bancário de diversos países. O extremismo religioso e o terrorismo levaram ao surgimento de inúmeras guerras e conflitos, a um clima de medo e ao pedido de auxílio e refúgio na Europa por parte de muitas pessoas oriundas do Médio Oriente, o que tem trazido a público inúmeros debates em torno das políticas e das formas de atuação das várias nações, sendo que muitas têm sido também elas vítimas de atentados motivados por extremismos religiosos e políticos e gerem com dificuldade os problemas e as vozes discordantes dos seus cidadãos.

Mencionamos todo um percurso feito de desafios e de obstáculos, da criação de políticas e linhas de atuação comuns, que têm como finalidade vencer as dificuldades e dar continuidade ao Projeto Europeu. Olhemos então, de seguida, de forma mais detalhada, para a realidade socioeconómica a que se vive atualmente no seio da Europa e para os desafios que se colocam à cidadania e à identidade dos Europeus neste contexto.

2.3 A realidade socioeconómica atual e algumas perspetivas correntes sobre os desafios à cidadania e identidade na Europa

Against this complex political and economic backdrop, the EU is grappling with several major challenges. Many observers contend that the breadth and difficulty of these multiple issues are unprecedented. How the EU responds may have lasting implications not only for the EU itself, but also for its role as an international actor and as a key U.S. strategic and economic partner.

Congressional Research Service, 2018, p. 9

O contexto socioeconómico atual na Europa é marcado, predominantemente, pelo processo de saída do Reino Unido da União Europeia, pelos ecos da crise financeira que se fez sentir em vários países e que terá ditado políticas de redução de despesa, de contenção de

custos, as quais têm tido impacto contínuo ao nível do emprego e do investimento em áreas como a educação, por exemplo, e ainda pela temática das migrações e do tratamento dado aos refugiados que tentam alcançar o continente Europeu.

Estes fatores globais interligam-se, por exemplo, em vários campos da vida das populações e nos processos de tomada de decisões políticas um pouco por toda a Europa, sendo que, de acordo com Miguel Santos Rego, (2009a) “La conexión entre los flujos migratorios y el fenómeno de la globalización es hartamente conocida en este tiempo de desasosiego e incertidumbre.” (Santos Rego, 2009a, p.126)

Esse mesmo contexto de preocupação e incerteza sofre também influência dos atentados terroristas que têm tido lugar em solo Europeu e que reacenderam o debate em torno das migrações, da segurança, da integração e da exclusão, do medo que se gerou no seio da Europa e do papel dos governantes na resolução destes problemas.

No relatório *The European Union: Current Challenges and Future Prospects*, é-nos dito que,

Various European policymakers and analysts have likened the European integration project to a bicycle, which must keep going forward to avoid falling over. Currently, however, the EU is facing several significant internal and external challenges amid a complex political and economic backdrop (Congressional Research Service, 2018, p. 1).

O relatório menciona aqueles que se consideram ser os grandes desafios que a União Europeia enfrenta presentemente,

Among the most prominent challenges are

- the pending departure of the United Kingdom (UK) from the EU (“Brexit”);
- democracy and rule-of-law concerns in Poland, Hungary, and other EU members;
- migration and related societal integration concerns;
- a resurgent Russia;
- and a heightened terrorism threat (Congressional Research Service, 2018, Summary).

Identifica igualmente a crise financeira como sendo o elemento que deu origem a políticas e tomadas de posição concordantes com estratégias de austeridade:

The 2008-2009 global recession and the Eurozone debt crisis significantly affected European economies, decreasing growth and increasing unemployment in many EU countries, and posing a risk to the European banking system. Some EU governments imposed unpopular austerity measures in an effort to rein in budget deficits and public debt (Congressional Research Service, 2018, p. 5).

Estas políticas terão conduzido também à crescente insatisfação dos cidadãos e ao fortalecimento dos partidos eurocéticos, muitos dos quais defendem posições contra a população imigrante.

Segundo o relatório acima citado,

Increasingly, however, heightened fears about immigration and the sizeable migrant and refugee flows appear to be driving rising poll numbers for populist and/or euroskeptical parties, especially those that harbor anti-immigrant sentiments. Fears about globalization and a loss of European identity have also been factors in the growth in support for such parties (Congressional Research Service, 2018, p. 6).

Haverá atualmente um sentimento alargado de desconfiança, de insegurança, que poderá colocar em causa os princípios e os valores que unem e fortalecem os países Europeus e que marca a temática nos dias que correm: “Observers contend that the crises over Greece and migration, in particular, have produced a high degree of acrimony and a lack of trust among EU member states. Moreover, these crises threaten the core EU principle of solidarity” (Congressional Research Service, 2018, p. 7).

Como é indicado no relatório, outros eventos e fatores como o referendo no Reino Unido, as preocupações com a segurança, o combate ao terrorismo, as relações políticas com a Rússia, colocam o continente Europeu perante vários cenários futuros possíveis, e influenciam as perspetivas dos indivíduos acerca das temáticas de identidade e cidadania na Europa. O dia a dia das pessoas, marcado por crescentes carências económicas, por notícias alarmantes de insegurança e extremismo religioso e ideológico poderá vir a ser dominado pelas tomadas de posições de rutura e de conflito.

Para buscarmos uma compreensão mais informada deste contexto, observemos com maior pormenor os três grandes desafios que enfrenta presentemente a Europa, nomeadamente a questão do “Brexit”, da crise económica e da crise dos refugiados.

2.3.1 A problemática do “Brexit”

I wish to speak to you today about the tragedy of Europe. (...) Yet all the while there is a remedy which, if it were generally and spontaneously adopted by the great majority of people in many lands, would as if by a miracle transform the whole scene, and would in a few years make all Europe, or the greater part of it, as free and as happy as Switzerland is today. What is this sovereign remedy? It is to recreate the European Family, or as much of it as we can, and to provide it with a structure under which it can dwell in peace, in safety and in freedom. We must build a kind of United States of Europe.

Winston Churchill

Speech at Zurich University

19th September 1946

A decisão resultante do referendo de 23 de junho de 2016, o qual contou com a participação de cerca de quarenta e seis milhões e meio de britânicos que responderam à tão debatida pergunta “Should the United Kingdom remain a member of the European Union or leave the European Union?”, firmou-se na percentagem de 51.89% de votos a favor da saída e de 48.11% de votos a favor da permanência na União Europeia. A distribuição dos votos não foi idêntica entre todos os países que constituem o Reino Unido sendo que, em Inglaterra, 53.4% dos eleitores votaram a favor da saída, e em Gales 52.5% votaram no mesmo sentido, mas na Escócia 62% votaram a favor da permanência, e na Irlanda do Norte 55.8% dos votantes optaram igualmente pela permanência.

(Fonte: https://www.bbc.com/news/politics/eu_referendum/results)

Sarah Hobolt defende que o resultado do referendo de 2016 representa, no fundo, uma divisão entre “those who feel left behind by the forces of globalization and mass immigration and those who see it as a welcome opportunity” (Hobolt, 2017, p.3), sendo também “a driving force behind the increasing support for Eurosceptic parties on the radical right and left across Europe”. (Hobolt, 2017, p.3) Este referendo foi o segundo na história do Reino Unido a centrar-se no tema da possível saída, sendo que o primeiro, o qual teve lugar a 5 de junho de 1975 (o primeiro referendo de sempre a incluir todo o Reino Unido), viu 67.2% dos participantes a optar pela permanência na então intitulada “Comunidade Europeia”.

Segundo Clarke et al. (2017a), a decisão favorável à permanência do referendo de 1975 deveu-se a dois aspetos: a estagnação da economia Britânica à época, traduzida em altos níveis de inflação e desemprego, e à lealdade e sentimento de pertença em relação aos dois grandes partidos políticos que haviam, ambos, feito campanha pela permanência.

A história da ligação do Reino Unido ao que atualmente chamamos “União Europeia” terá sido sempre marcada por uma certa dose de desconfiança e desconforto, o que se pode verificar, por exemplo, com o facto de apenas em janeiro de 1973 se ter conseguido que o Reino Unido aderisse à Comunidade Económica Europeia, após dois períodos de negociações falhadas na década de 60, ou ainda com a queda do governo de Ted Heath em 1974, e a subida ao poder de um governo Trabalhista liderado por Harold Wilson, que se viu na necessidade de apelar à união dentro do seu próprio partido, prometendo desde logo renegociar os termos da adesão e submeter esses novos termos a um referendo popular.

O referendo de 1975 apresentou uma postura fortemente “Pró-Europa” do partido Conservador liderado por Margaret Thatcher, apoiada na altura por jornais como o *The Sun*, *The Daily Mail* e *The Daily Express*, os quais, na atualidade, mudaram radicalmente a sua posição ao longo da campanha que precedeu o “Brexit”, revelando uma posição marcadamente eurocética.

Também em termos geográficos se podem assinalar posições marcadamente distintas entre o referendo de 1975 e o de 2016, dado que, no primeiro caso, era Inglaterra, sobretudo nas suas regiões mais a sul, quem defendia a permanência, enquanto que a Escócia, Gales e a Irlanda do Norte apresentavam uma postura mais cética, situação diametralmente oposta à que se verificou em 2016.

Os temas que dominavam a atualidade no Reino Unido, e que orientavam as tomadas de posição das populações e dos seus governantes em 1975, centravam-se na memória ainda muito viva da Segunda Guerra Mundial e dos períodos de racionamento alimentar, no receio de ver as gerações mais jovens a sair do Reino Unido em busca de melhores condições de vida, o que permitiu aos dirigentes “pró-Europa” esgrimir o argumento do grande abastecimento alimentar, da variedade de escolha que a condição de membro assegurava ao Reino Unido, bem como lembrar à população a aparente ameaça da falta de mantimentos e bens de primeira necessidade que ocorreria caso o povo votasse a favor do abandono da Comunidade Europeia. A questão do conflito, nomeadamente do conflito armado, dada a

proximidade temporal com as grandes guerras mundiais, poderá ter realmente pesado no momento de votar, pois parecia pairar sobre as pessoas a ameaça do clima da Guerra Fria.

Os resultados do referendo de 1975 tiveram impacto, por exemplo, ao nível das políticas comerciais, das questões legais e até no processo de paz da Irlanda do Norte, mas este assunto continuou a não gerar consenso e a fazer parte das campanhas políticas do Reino Unido, como se pode verificar pela posição assumida pelo Partido Trabalhista durante a campanha para as eleições de 1983, comprometendo-se a retirar o Reino Unido da União sem recurso a referendo em caso de vitória. Também Margaret Thatcher foi mudando a sua posição, assumindo uma postura crescentemente cética em relação ao Projeto Europeu, tendo mesmo apresentado o seu pedido de demissão em 1990, pouco depois da adesão do Reino Unido ao Mecanismo Europeu de Taxas de Câmbio, na sequência da criação do Sistema Monetário Europeu, o qual procurava assegurar a estabilidade monetária na Europa.

Em 1992, o Reino Unido viu-se forçado a sair deste mecanismo dado que o governo de John Major não conseguiu manter a Libra dentro dos valores limites impostos, naquela que ficou conhecida como a “Black Wednesday”, o dia 16 de setembro de 1992 em que a especulação financeira venceu e provocou perdas de biliões de libras, danificando assim a imagem do partido Conservador e levando-o a derrotas nos três atos eleitorais seguintes.

A passagem da Comunidade Europeia para a União Europeia, e a assinatura do Tratado de Maastricht em 1993, criando a figura de uma união política e não apenas económica, provocou celeuma no Reino Unido. A decisão dos três maiores partidos de ratificar o acordo sem levar o assunto a referendo popular foi mal vista por muitos, e ter-se-á chegado a questionar a legitimidade dessa mesma postura do ponto de vista moral, ligando-a a uma atitude pouco democrática, o que, por sua vez, esteve na origem da criação do Partido de Independência do Reino Unido.

Este partido viu, nos anos mais recentes, a sua posição ser sedimentada junto dos eleitores, tendo alcançado o terceiro lugar nas eleições Europeias de 2004, o segundo lugar em 2009 e o primeiro lugar em 2014. Também nas eleições gerais viu aumentar o número de deputados no Parlamento, e o fortalecimento da sua posição terá sido decisiva para a sua influência na campanha para o referendo de 2016, dado que asumiram abertamente o seu apoio ao abandono da União Europeia por parte do Reino Unido.

Outro passo decisivo terá sido dado por David Cameron, ainda enquanto líder do Partido Conservador, antes das eleições de 2010, ao prometer a realização de um referendo sobre o Tratado de Lisboa e ao falhar no cumprimento dessa promessa.

Em 2012, já ocupando o cargo de Primeiro-Ministro, Cameron colocou a hipótese de um referendo que apoiasse a renegociação da posição do Reino Unido enquanto estado-membro da União Europeia, acabando por declarar, a 23 de janeiro de 2013, que o governo Conservador, caso vencesse as eleições de 2015, apresentaria um referendo junto dos eleitores que lhes permitiria decidir acerca da continuidade ou do abandono da sua posição na União. Assim, com a maioria obtida nessas eleições, Cameron levou ao Parlamento o chamado *European Union Referendum Act 2015*, defendendo a continuidade na União Europeia mediante a renegociação de aspetos essenciais como, por exemplo, a restrição da imigração de cidadãos Europeus para o Reino Unido e a diminuição das restrições e regulações impostas pela União, a chamada “Red Tape”.

As sondagens que se seguiram apontavam para uma vitória clara da permanência, mas também da queda do apoio a Cameron, caso ele não conseguisse renegociar os tais pontos-chave que havia mencionado. Em fevereiro de 2016, o Primeiro-Ministro apresenta os resultados da renegociação e manifestou a sua intenção de acionar de imediato o Artigo 50, caso a população votasse a favor da saída da União Europeia, para que se seguisse um período de dois anos que permitisse então a referida saída. A posição oficial do governo é a de apoiar a permanência, mas Cameron declarou que os seus ministros e deputados poderiam fazer campanha por qualquer uma das intenções de voto. A campanha a favor da saída foi liderada por Nigel Farage e por outras figuras proeminentes do Partido Independentista do Reino Unido, enquanto o governo e a plataforma “Britain Stronger in Europe” apelava ao voto na permanência. No dia 16 de junho, a deputada Jo Cox, vista como forte defensora da permanência, foi assassinada, o que causou uma onda de choque no Reino Unido e levou à suspensão temporária da campanha. Nesta altura, as sondagens apontavam para uma vitória da permanência, mas revelavam que as pessoas exigiam ao governo mais informação sobre o tema, e os apoiantes da saída criticavam o dinheiro público gasto na campanha pela permanência. A comissão eleitoral acabou por criar um documento de oito páginas que foi enviado para todas as moradas no Reino Unido e em Gibraltar, contendo informações sobre o referendo, uma cópia do boletim de voto e uma página que permitia a cada um dos lados da questão a expressão dos seus argumentos.

Os resultados anunciados a 24 de junho de 2016 deram origem a uma petição a favor de um segundo referendo a qual angariou mais de quatro milhões de assinaturas, mas foi rejeitada pelo governo a 9 de julho.

Pensamos ser interessante seguir-se a leitura demográfica da análise de votos apresentada por Thomas Sampson (2017) que demonstra que não haveria uma divisão por género na preferência de voto dado que 52 % dos homens e das mulheres votaria a favor da saída, mas que seria a população caucasiana, sobretudo as pessoas mais velhas e com menor grau de instrução, as que estariam mais dispostas a votar a favor do abandono da União. Sampson diz-nos que,

Overall, the picture painted by the voting data is that the Brexit campaign succeeded because it received the support of a coalition of voters who felt left-behind by modern Britain. People may have felt left-behind because of their education, age, economic situation, or because of tensions between their values and the direction of social change, but, broadly speaking, a feeling of social and economic exclusion appears to have translated into support for Brexit (Sampson, 2017, p.178).

Assim, de acordo com o estudo, o nível de instrução e a idade terão sido os principais fatores demográficos que se puderam associar ao sentido de voto. Mas questões como a condição económica e a área profissional, e as dificuldades nestes campos, bem como a preocupação com a temática da imigração terão pesado também na decisão.

O autor questiona então as razões que levaram estas pessoas que se sentiam excluídas a votar a favor do “Brexit”, colocando duas hipóteses para responder a essa questão. Em primeiro lugar,

Hypothesis 1: Primacy of the Nation-State. Successful democratic government requires the consent and participation of the governed. British people identify as citizens of the United Kingdom, not citizens of the European Union. Consequently, they feel that the United Kingdom should be governed as a sovereign nation-state. EU membership erodes Britain’s sovereignty. In particular, it prevents the UK from controlling immigration and forces the UK to implement laws made by the EU. According to this hypothesis, British people voted to leave the EU because they want to take back control of their borders and their country (Sampson, 2017, p.179).

Esta primeira hipótese aborda um assunto fulcral para este estudo, o da identidade e cidadania. Sampson relata que os britânicos não se identificam como cidadãos da União Europeia e não concordam, por isso mesmo, que a soberania do Reino Unido possa ser afetada, a seu ver, pelo facto de pertencerem a um sistema ou entidade que possa limitar essa soberania e obrigar à adoção de medidas e leis. O voto favorável ao “Brexit” terá sido então uma tentativa de ganhar de novo controlo total sobre o país, incluindo as suas fronteiras, e será também essa a grande questão que dificulta a resolução do problema em torno da fronteira entre as duas Irlandas. Pensamos que será interessante mencionar que, cada vez mais, os cidadãos do Reino Unido parecem identificar-se ‘first and foremost’ como ingleses, galeses, escoceses e irlandeses e não como britânicos, o que poderá fragilizar este ponto de vista.

Assim, a segunda hipótese colocada é,

Hypothesis 2: Scapegoating of the EU. Many people feel left-behind by modern Britain. The left-behind are older, less educated, more socially conservative, less economically successful and think life in Britain is getting worse not better. Since the global financial crisis, the UK’s median wage has declined (Costa and Machin 2017). Influenced by the anti-EU sentiments expressed by Britain’s newspapers and eurosceptic politicians, these individuals have come to blame immigration and the EU for many of their woes. According to this hypothesis, voters supported Brexit because they believe EU membership has contributed to their discontent with the status quo (Sampson, 2017, p.179).

No fundo, esta hipótese evidencia uma tentativa dos apoiantes da saída de encontrar um culpado externo para a sua própria situação pessoal, social ou profissional, demonstrando uma visão pessimista quanto ao rumo do Reino Unido, alimentada, por sua vez, pela imprensa e pelos políticos eurocéticos. Os britânicos favoráveis à saída poderão ter procurado a figura do “bode-expiatório” no Projeto Europeu, culpando a União Europeia pelos problemas que vivem e pelo descontentamento que sentem.

Estas leituras tornam-se importantes na medida em que nos podem igualmente ajudar a compreender as tomadas de decisão por parte das entidades políticas responsáveis, desde o momento em que os resultados do referendo se tornaram conhecidos, bem como as reações futuras do povo britânico, tal como nos diz Sampson.

If voters supported Brexit to reclaim sovereignty from the EU, then, provided they are willing to pay the economic price for leaving the Single Market, they will view Brexit as a success. But if misinformation drove support for Brexit, then leaving the EU will do nothing to mitigate voters' discontent. More broadly, the two hypotheses have quite different implications for how policymakers should respond to Brexit and for the future of European and global integration (Sampson, 2017, p.180).

Com a demissão de David Cameron em julho de 2016, deu-se a subida ao cargo de Theresa May, que o havia sucedido como líder do Partido Conservador. Coube a May a tarefa de assinar a carta entregue a Donald Tusk, Presidente do Conselho Europeu, em março de 2017, invocando o Artigo 50 do Tratado de Lisboa e dando início ao processo formal de saída do Reino Unido da União.

Entre outras mudanças políticas, destaca-se a atribuição do cargo de Secretário de Estado para a Commonwealth e os assuntos externos a Boris Johnson, antigo “Mayor” de Londres, bem como o pedido de demissão de Nigel Farage como líder do Partido Independentista do Reino Unido.

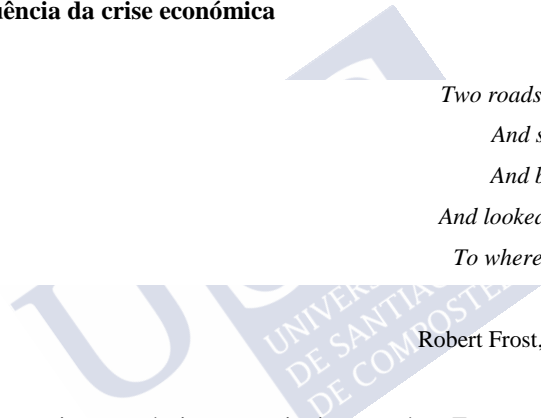
Desde esse momento e até ao presente, temos vindo a assistir a várias rondas negociais entre o Reino Unido e a União Europeia em busca de um acordo que estivesse pronto e fosse aprovado por todas as partes a tempo da data inicial definida para a saída, as 23 horas do dia 29 de março de 2019 no Reino Unido, as 00:00 horas do dia 30 de março de 2019 de Bruxelas. Tendo Theresa May visto o primeiro acordo alcançado ser rejeitado continuamente pelo Parlamento britânico, os cenários apresentados a um mês dessa data pareciam contemplar a chamada saída sem acordo, o “No Deal” ou “Hard Brexit”, o adiamento da data de saída, a obtenção de um novo acordo ou a realização de um novo referendo à saída.

O Reino Unido optou por pedir adiamentos da data de saída, após sucessivas tentativas falhadas por parte de Theresa May de convencer o seu Parlamento a aceitar o acordo que alcançou com a União Europeia. A decisão mais recente foi alcançada em abril, adiando a data limite do “Brexit” até 31 de outubro de 2019 e criando ainda mais incerteza em relação ao futuro. Este cenário de incerteza fica também marcado pelas manifestações populares em Londres, pela petição lançada na internet a pedir um novo referendo, a qual alcançou mais de 5 milhões de assinaturas e pelos resultados na eleições locais de 2 de maio, que penalizaram os dois grandes partidos depois da forma como geriram o processo do “Brexit” no Parlamento.

Os políticos e o povo britânico debatem o tema da saída da União Europeia, conscientes de que estarão em risco não só questões internas do Reino Unido, como a política de paz entre as Irlandas, mas também a própria manutenção da União e os seus passos futuros. Citando Sarah Hobolt, “While there is no evidence of a short-term contagion effect with similar membership referendums in other countries, the Brexit vote nonetheless poses a serious challenge to the political establishment across Europe.” (Hobolt, 2017, p.1)

Vejamos, de seguida, outro dos desafios atuais que o Projeto Europeu enfrenta, a influência da crise económica no seu contexto social, político e financeiro.

2.3.2 A influência da crise económica



*Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;*

Robert Frost, *The Road not taken* (1916)

A mais recente crise económica que atingiu os países Europeus poderá ter diminuído a confiança dos cidadãos nas instituições e nos dirigentes políticos que assumiram a liderança e as tomadas de decisão que levaram à implementação dos programas de austeridade. O debate na opinião pública começou também a questionar a cooperação entre países, as vagas de migração dos países do Sul e do Leste da Europa.

Sani e Magistro (2016) indicam que a quebra dos níveis de confiança foi mais acentuada nos países mais afetados pela crise económica, nomeadamente Portugal, Espanha, Itália, Grécia, Chipre e Irlanda. Os autores afirmam que esta quebra na relação de confiança entre os cidadãos e os seus representantes políticos é alarmante, na medida em que resulta também na diminuição dos níveis de participação e, conseqüentemente, afeta o funcionamento dos sistemas democráticos e das suas instituições.

A questão das crescentes desigualdades sociais, consequência direta desta crise económica, é também abordada pelos autores, uma vez que contribui para a divisão e falta de entendimento entre os cidadãos nos extremos da “escada social”.

Hoskins, Kerr e Liu (2016) indicam que o impacto da crise económica e das políticas de austeridade nas áreas da cidadania e identidade na Europa sentiu-se, por exemplo, nas ações de desenvolvimento local e de cidadania ativa, devido aos cortes no financiamento de instituições e projetos que trabalhavam nestas áreas e estas temáticas, nomeadamente junto dos mais jovens, dos grupos étnicos minoritários, das pessoas com baixa escolaridade. Estas verbas terão sido transferidas para programas de empregabilidade e requalificação profissional, sobretudo em países cuja dívida externa era maior, e que enfrentaram as maiores crises políticas, sociais e económicas.

Os autores indicam-nos que a sua pesquisa, “notes a potentially dangerous shift in citizenship competence with a general decline among people, including young people, in political trust in the EU alongside diverse reactions towards trust in national politicians”. (Hoskins, Kerr & Liu, 2016, p.250) Assim, podemos realmente verificar quão importante é a questão da crise económica no plano futuro do Projeto Europeu e compreender o seu impacto nas mais variadas esferas de atuação, nomeadamente política e educativa, por todo o continente.

A quebra de confiança já anteriormente mencionada poderá trazer consequências dentro do âmbito da cidadania e da identidade, inclusivamente entre as camadas mais jovens da população, mudando quer a sua percepção dessa mesma cidadania e identidade, quer da sua atuação e desenvolvimento enquanto indivíduos e cidadãos, tal como nos dizem Hoskins, Kerr e Liu ao referir que

This shift raises questions regarding the changing nature of citizenship in Europe, including the re-evaluation of rights and responsibilities in relationship to the state, and a consequential reframing of the notion of European citizenship and EU citizenry. It also raises the issue of the extent of the impact of the economic crisis and whether it marks a step change in the concept and practices of citizenship and democracy in Europe going forward, including on the education of young people and their development of citizenship competence (Hoskins et al., 2016, p.250).

O facto de esta crise ter atingido zonas da Europa em momentos diferentes e de ter exigido respostas diferentes por parte das várias nações e dos seus governantes poderá ter

contribuído igualmente para o afastamento das populações e a sua descrença nas instituições e políticas das instituições Europeias. Segundo os autores supracitados

To understand the economic crisis, the policy responses that it brought and their impact on citizenship, including citizenship education, it is important to look and compare policy responses before the crisis in the 2000s, during the economic crisis from around 2007 to 2011 and the post-crisis austerity period from 2012 onwards (Hoskins et al., 2016, p.250).

Hoskins, Kerr e Kiu prosseguem então e explicam-nos que

the pre-crisis period of the 2000s saw intense policy interest and activity concerning citizenship. Indeed, it rose rapidly as a policy priority area at the national and European levels, inducing fundamental shifts in terminology and approach. In particular, the term ‘citizenship education’ replaced ‘civic education’ as an accepted definition inducing many European countries to revise or reform their approaches to citizenship in education (Eurydice 2005; Schulz et al. 2010). During this period, civic or citizenship competence was agreed by the European Parliament and Education Council of the EU in 2006 as one of the eight key competences needed for lifelong learning (Hoskins et al., 2016, p.255).

Parece-nos ser, de facto, bastante relevante esta aposta no trabalho em torno da cidadania enquanto ferramenta de desenvolvimento durante a década de 2000, incluindo essa competência no rol das oito indicadas como necessárias para a aprendizagem ao longo de toda a vida, tendo também em consideração a forma como essas noções contribuíram para mudanças nos sistemas de ensino e na forma como perspetivamos a educação, abrindo o leque de oportunidades, e também responsabilidades, ao longo de toda a vida dos indivíduos e cidadãos que pretendam aprender ou trabalhar novas competências e aprofundar conhecimentos, transformando o seu percurso pessoal e profissional.

A própria visão e compreensão do conceito de cidadania terá sido alargada, dando espaço à coexistência da cidadania e do sentimento de pertença mais local, nacional, com a cidadania e comprometimento em relação a outros níveis em simultâneo. Dizem-nos os autores supracitados que

The emphasis during this pre-crisis period also shifted from citizenship as a narrow, exclusive, national belonging to one that was broader, more inclusive and fluid: encompassing the

concept of the ‘cosmopolitan citizen’ who belonged not just to the local and national community but to a variety of communities simultaneously, which in a globalized world included regional (European) and global citizenship (Hoskins et al., 2016, p.255).

Promoveram-se, por essa altura, inúmeras iniciativas e estudos neste campo, tendo em vista o desenvolvimento de políticas a nível nacional e supra-nacional, que estimulassem a educação para a cidadania e a cidadania ativa. A título de exemplo, veja-se que a Comissão Europeia fundou o Programa “Europa para os Cidadãos”, em vigor entre 2014 e 2020, e agendou o ano de 2013 como sendo o “Ano dos Cidadãos”, procurando manter viva na memória de todos a ideia de Europa enquanto projeto de paz, bem como apelar ao compromisso democrático e à participação cívica dos cidadãos.

No entanto, por volta de 2007, quando surgiram os primeiros sinais da crise económica, começou a dar-se uma alteração ao nível das políticas nacionais, como primeiras tentativas de resposta aos problemas económicos e sociais que estavam a surgir. Como nos dizem Hoskins, Kerr e Liu,

This was the result of the cumulative impact of a number of political and policy shifts at the national level. First was the shift in type of governments across European countries from 2007 with the removal of largely centreleft governments and their replacement by centre-right/right governments. Second was the shift in philosophy, emphasis and approach to citizenship of these centre-right/right governments. Broadly, these governments viewed citizenship as narrower and less contested than did their predecessors. This was driven by a prevailing neo-liberal ideology that firmly believes that the state and the role of citizens should be significantly reduced and the emphasis should be placed instead on work, entrepreneurship and wealth creation. Third was the shift in policy priorities at the national and European level, with a growing emphasis on employability and competitiveness, particularly on ensuring that young people had the key skills that prepared them for work (Hoskins et al., 2016, p.256).

Deste modo, a temática da cidadania deixou de ser prioritária e foi ultrapassada pela aposta dos vários países na empregabilidade, escolaridade e formação profissional, bem como no empreendedorismo, e voltou-se a ver a cidadania como algo mais local, como um ponto de ligação e coesão nacional.

No auge da crise, como a eleição em vários países de governos de centro/direita, a temática e as políticas de cidadania passaram para segundo plano, chegando mesmo a ser

consideradas por muitos como algo de acessório, um luxo desnecessário numa altura em que importaria, acima de tudo, apostar nas aprendizagens dos mais jovens em áreas como as tecnologias, as línguas e as ciências exatas, tendo em vista a sua empregabilidade futura. Deu-se uma redução radical nos financiamentos para as iniciativas de cidadania por parte dos governos nacionais e ao nível das instituições Europeias, e a questão económica, da empregabilidade e do empreendedorismo marcava também esses financiamentos e projetos. A influência da crise económica faz-se assim também notar no sentido de voto dos cidadãos, sendo evidente o crescente apoio aos partidos de centro-direita e às políticas focadas nos assuntos nacionais, descurando a dimensão Europeia. Esta realidade verificava-se ainda por volta de 2012, quando as políticas de austeridade estavam em vigor nos países mais afetados pela crise e, em 2013, o “Ano dos Cidadãos Europeus” obteve poucos fundos, o que terá redundado na sua pouca visibilidade e impacto.

À medida que os indicadores mostravam que a crise começava a passar, o foco na cidadania voltou a ressurgir, mas, desta feita, como uma tentativa de resposta e combate às situações de violência e extremismo que marcaram esses anos no território Europeu, nomeadamente, como afirmam Hoskins, Kerr e Liu,

as a key ingredient in responding to pressing societal issues that threaten social and community cohesion, namely racism, xenophobia and violence in society, particularly against minority groups and migrant arrivals; extremism and terrorism, particularly in the wake of the Charlie Hebdo, Paris and Brussels incidents; and the refugee from the Middle East and North Africa, which is placing considerable strain on borders and the ability and willingness of the EU countries to accept the refugees (Hoskins et al., 2016, p.257).

Como é referido na obra supracitada, a forma de encarar a cidadania Europeia e as políticas e iniciativas nesse campo serão agora, após a crise e a época de austeridade, consideravelmente diferentes daquilo que era perceptível antes da crise, quer nos seus objetivos, quer na forma como se desenha e implementa.

Podemos concluir esta abordagem, pensando então no possível impacto futuro que esta crise económica e subsequente época de austeridade terão “on people, particularly young people, across Europe who have lived and been educated during and after the economic crisis regarding their development of citizenship competence, the civic knowledge, and understanding, skills and values that underpin their attitudes and actions.” (Hoskins et al.,

2016, p.260) O conjunto destes obstáculos criados pela crise financeira e a forma como se irá continuar a tentar ultrapassá-los poderão ser decisivos para a forma como as gerações futuras olharão e viverão a sua cidadania e a sua identidade no âmbito do Projeto Europeu. Pensamos que esta questão não se poderá dissociar dos outros dois eventos também aqui mencionados, o processo de saída do Reino Unido da União Europeia, que já analisamos, e a chamada crise dos refugiados, da qual iremos falar de seguida.

2.3.3 A crise dos refugiados

*Father, Mother, and Me
Sister and Auntie say
All the people like us are We,
And every one else is They.
And They live over the sea,
While We live over the way,
But - would you believe it? - They look upon We
As only a sort of They!
(...)
All good people agree,
And all good people say,
All nice people, like Us, are We
And every one else is They:
But if you cross over the sea,
Instead of over the way,
You may end by (think of it!) looking on We
As only a sort of They!*

Rudyard Kipling, *We and They*, 1926

Para nos centrarmos na crise dos refugiados que estará no centro de tantos debates e despertado atitudes tão díspares na Europa, deveremos procurar considerar as causas das vagas de migração, as rotas e percursos migratórios, o impacto que essas migrações têm sobre quem está e quem chega, as condições nos campos e abrigos, as questões legais, os direitos humanos, bem como as relações interculturais, os valores e crenças.

A temática dos refugiados será difícil de abordar, na medida em que provoca reações e desperta opiniões fortes nas pessoas. É um tema iminentemente político, marcado por debates acesos muitas vezes alimentados pela desinformação, pelo medo, pelos preconceitos. Se estivermos a falar de situações ou realidades que se acercam da nossa porta, dos nossos locais de trabalho, das nossas escolas, ainda mais difícil se tornará essa abordagem. Por exemplo, em sala de aula, junto dos alunos, muitos professores podem preferir evitar o tema para não criar situações de conflito ou ir contra o que as crianças ouvem dos seus entes próximos.

Segundo a Agência para os Refugiados das Nações Unidas, o verão de 2015 trouxe consigo o maior fluxo migratório na Europa desde a Segunda Guerra Mundial. Esta agência contabilizou um total de 942,400 pedidos de asilo e indicou que os números podem ser bastante superiores visto que há um conjunto significativo de pessoas que ainda não requereram asilo em nenhum país. Estas vagas migratórias serão causadas sobretudo pelos conflitos armados no Médio Oriente e em África, sendo que a Síria é o país do qual mais pessoas têm tentado sair (cerca de quatro milhões). Perante estes números, a resposta dada pela Europa estará longe de conseguir abarcar as necessidades destas pessoas, gerando situações de verdadeiro caos humanitário.

Numa Europa que viveu em livre circulação nos últimos anos, há agora países a cessar o Acordo de Schengen e a fechar o acesso ao seu território. Países como a Alemanha ou a Suécia têm sido muito procurados, tendo este último sido forçado a impor controlos fronteiriços, após a chegada quase simultânea de duzentas mil pessoas requerentes de asilo. A Hungria como que fechou totalmente as suas fronteiras, apesar das vozes críticas que se fizeram ouvir, o que aumentou o número de pessoas a tentar entrar nos países vizinhos. Na sequência dos ataques terroristas no seu terreno, França começou a impor também controlos fronteiriços.

Estas políticas encontram eco em países como a Eslováquia, Croácia, Dinamarca ou Holanda, que também anunciaram formas de controlo fronteiriço em 2015 e levaram a Alemanha a considerar que o Acordo de Schengen está a ser colocado em causa.

Segundo a organização Médicos sem Fronteiras, no ano de 2015 mais de um milhão de pessoas tentaram entrar na Europa por mar, sendo que 25% eram crianças e 17% eram mulheres. Mais de 1200 pessoas morreram ou desapareceram durante a viagem. A mesma entidade aponta o dedo às políticas restritivas de muitos países Europeus:

Europe's restrictive policies put some of the world's most vulnerable people in more danger, causing more suffering, as they risk it all to try to bring themselves, and their families, to safety. European countries (and transit countries) have the responsibility to ensure their policies guarantee the right to seek asylum and respect fundamental rights and human dignity. So far, The EU's response to the crisis at and within its borders has catastrophically failed to address the urgent humanitarian and protection needs of refugees and migrants. It is now time for the EU and its member states to take stock of the last year, to invest in a coherent European reception system, and to put in place measures that will provide safe and legal channels for refugees and migrants to access the assistance and protection they are desperately seeking.

(Fonte: <http://www.msf.org/en/article/eu-migration-crisis-update-may-2016>).

No artigo supracitado, os Médicos sem Fronteiras indicam três recomendações-chave para que a Europa consiga dar a resposta adequada à crise dos refugiados, de forma a que estas pessoas deixem de pagar a contrabandistas e a colocar as suas vidas em risco em barcos sobrelotados no Mediterrâneo. A primeira dessas recomendações tem a ver com questões legais. Assim sendo,

The only way to save lives and alleviate the suffering of these people is to provide them with a safe passage through the swift provision of safe and legal channels for people seeking asylum and the creation of legal migration pathways making wider use of legal entry schemes, such as for example family reunification, humanitarian visas, simplified visa requirements, resettlement and relocation. (Fonte: <http://www.msf.org/en/article/eu-migration-crisis-update-may-2016>).

O Sistema Europeu Comum de Asilo foi concebido após anos de conversações e pretende assegurar os direitos dos refugiados, criando um conjunto de regras e procedimentos para tratar os pedidos de asilo. No entanto, este Sistema não está inteiramente implementado e cada país parece ter a sua própria forma de interpretar e colocar em prática as suas indicações.

O chamado *Dublin Regulation* institui a responsabilidade de cada estado-membro de analisar e dar resposta célere e adequada a todos os pedidos de asilo. Normalmente, o país a

que chegam em primeiro lugar é aquele que tem que desencadear o processo de análise de pedido de asilo, o que tem vindo a sobrecarregar países como a Itália ou a Grécia. Este Sistema parece estar a entrar em rutura e cada vez mais se debate o estabelecimento de quotas de asilo entre os estados-membros. Existe ainda a questão da distinção entre migrantes, requerentes de asilo e refugiados, que tem vindo a dificultar o processamento e a integração destas pessoas recém-chegadas à Europa.

A segunda recomendação relaciona-se com a perda de vidas no Mediterrâneo a que todos temos vindo a assistir diariamente:

It is imperative that EU and international actors provide ambitious search and rescue proactive and dedicated mechanism to save lives at sea. This operation should proactively search for boats in distress as close to departure points as possible and should be accompanied by pre-identified disembarkation points where humane disembarkation procedures, including adequate reception conditions, medical care and vulnerability assessments, are in place. The focus of European policies on targeting smugglers, who remain a symptom of the lack of safe and legal channels, should not take precedence over the urgency of providing lifesaving assistance and appropriate humanitarian assistance for those who risk their life in search of safety and a better life. (Fonte: <http://www.msf.org/en/article/eu-migration-crisis-update-may-2016>).

Todos os dias, a comunicação social nos apresenta imagens chocantes de adultos e crianças em desespero a serem salvos de botes de borracha, ou daqueles que perderam a vida durante a viagem. Os Médicos sem Fronteiras consideram que devem ser levadas a cabo ações mais eficientes de salvamento e patrulha marítima, devem ser organizados locais de embarque e desembarque, dando prioridade ao auxílio humanitário e ao acolhimento.

A terceira recomendação prende-se com o processo de receção, que se quer mais acolhedor e célere, mais justo e eficaz. É necessário retirar a pressão dos países mais afetados por esta crise, como a Itália e a Grécia, e criar mecanismos de resposta adequados:

Adequate, dignified and human reception conditions are urgently needed: Rather than focusing on deterrence measures and externalization agreements, Europe should invest much more in reception according to EU standards. Europe must move away from a fortress approach to a reception approach designed to address the humanitarian and protection needs and specific vulnerabilities of people arriving at its borders, in particular their medical and mental health needs. In the absence of a functioning common European asylum system, and in order to avoid

the high pressure on the first reception countries like Italy and Greece, Europe should invest more ambitiously in intra-EU relocation schemes and in the creation of safe passage through the EU. (Fonte: <http://www.msf.org/en/article/eu-migration-crisis-update-may-2016>).

Do ponto de vista humanitário, da defesa de valores de solidariedade, de acolhimento, este será o grande teste à união e ao funcionamento da Europa enquanto um todo. As respostas políticas e a atuação no terreno marcarão o futuro de milhões de seres humanos, dos atuais cidadãos Europeus e das futuras gerações. A forma como esta crise é abordada no terreno, como a integração destas pessoas é feita, será símbolo da resiliência e da força do Projeto Europeu, ou será o marco do seu fracasso e desintegração.

As instituições Europeias têm então vindo a utilizar parte significativa dos fundos disponíveis para a implementação de projetos nas áreas das migrações, da integração, mas também da segurança e das fronteiras. A Comissão Europeia prevê que o Fundo para o Asilo, Migração e Integração disponha de um orçamento de 6.9 biliões de euros entre 2014 e 2020 para, através das suas ações e iniciativas, ajudar a construir uma Europa mais aberta e mais segura. A Comissão Europeia tem vindo a procurar trabalhar com os governos dos países membros e com outras entidades internacionais, nomeadamente através da abertura de concursos para financiamento e do estabelecimento de parcerias e contratos públicos, bem como do apoio à investigação nestas áreas. Assim, várias iniciativas têm surgido nos tempos mais recentes, demonstrando a vontade e o empenho dos vários setores da sociedade em colaborar para que se encontrem soluções e respostas válidas para esta problemática.

Neste contexto, gostaríamos de dar o exemplo do projeto UNINTEGRA, conduzido pela Universidade de Santiago de Compostela e que conta com a parceria da National and Kapodistrian University of Athens (Grécia), da Universidade do Minho (Portugal), da Fundació Acsar (Espanha), da Fundació Universitaria Balmes (Espanha) e do Concello de Santiago de Compostela.

O projeto UNINTEGRA é precisamente cofinanciado pelo Fundo para o Asilo, Migração e Integração da Comissão Europeia e tem a duração prevista de 24 meses, entre 1 de dezembro de 2017 e 30 de novembro de 2019. Os seus objetivos gerais, de acordo com o manifestado na página de internet do projeto, são:

administrar eficientemente as populações imigrantes, respondendo às necessidades das pessoas carentes de proteção, em dois níveis: primeiro, trabalhando diretamente com os recém-

chegados para atender às necessidades básicas de inclusão, em conjunto com atitudes receptivas nas comunidades-alvo; estabelecendo um quadro normativo em cada comunidade de acolhimento.

(Fonte: <https://unintegra.usc.es>)

Em segundo lugar, a um nível mais específico, este projeto procura

- Atuar como uma fase de intervenção precoce no processo de migração, fornecendo aos refugiados em centros e centros de refugiados os recursos psicológicos, emocionais e educacionais necessários para capacitá-los (com ênfase especial em jovens, mães jovens e mulheres) na abordagem e processamento dos desafios relacionados com a sua realocação.

- Melhorar as oportunidades e a capacitação dos refugiados, oferecendo-lhes e aos profissionais das comunidades anfitriãs oportunidades de formação específicas.

- Facilitar o processo de realocação, fornecendo apoio de acompanhamento em conjunto com a assistência aos setores institucionais e sociais para enfrentar com êxito os desafios geralmente associados à integração cultural, social e regulatória.

- Incentivar a participação social e económica dos refugiados de países terceiros na comunidade de acolhimento, através de medidas destinadas a eliminar os estereótipos nestas comunidades, abrindo caminho ao combate à segregação cultural e racial e à exclusão social.

- Promover a integração académica de refugiados no nível educacional superior.

(Fonte: <https://unintegra.usc.es>)

O projeto desenvolve-se então em várias etapas, cada uma com objetivos concretos e atividades específicas que vão desde o desenvolvimento de um protocolo de validação de competências académicas e credenciais de nacionais de países terceiros replicáveis a nível Europeu, passando pela sensibilização da comunidade académica e local e na facilitação da integração de nacionais de países terceiros através da sua interação e do feedback na sociedade de acolhimento, aumentar o conhecimento mútuo, proporcionando a comunidades locais e estrangeiras um fórum adequado para se aproximar culturalmente, contribuindo para remover preconceitos, dissipar mitos falsos e combater estereótipos, fortalecer a pesquisa em aspetos de integração que exijam um olhar mais aprofundado incorporando o ponto de vista das comunidades estrangeiras, especialmente mulheres e crianças, como um pilar fundamental no processo de integração que também deve ser o foco de atenção em todas as políticas de integração. Pretende-se igualmente dar visibilidade aos resultados obtidos e desenvolver uma série de atividades de integração, de apoio emocional e

psicológico aos refugiados, bem como criar sessões de apoio e formação para todos os profissionais e voluntários que trabalham nesta área, construindo ferramentas e atividades que possam ser replicadas noutros locais e noutros momentos.

Uma outra iniciativa que chamou a nossa atenção foi levada a cabo por um grupo de alunos de uma escola Secundária de Valadares, em Vila Nova de Gaia, no âmbito do concurso “Youth for a sustainable world now”, que convidava os seus participantes a escolher uma das dezassete metas de desenvolvimento sustentável propostas pelas Nações Unidas.

O grupo de alunos do 12E da Escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves concebeu e colocou em prática, no ano letivo de 2018/2019, o projeto “All in the same boat”, tendo escolhido enquadrar a sua ação no campo 10 das referidas metas, o da redução das desigualdades, mais especificamente no campo 10.7 que visa facilitar o processo ordeiro, regular e responsáveis de migração e movimento de pessoas, nomeadamente através da implementação de políticas bem planeadas e implementadas. O objetivo destes jovens passava por divulgar este problema e apresentar possíveis soluções para o mesmo. No site do seu projeto, dizem-nos que escolheram esta meta de desenvolvimento em particular,

due to its pertinence and relevance in the current world, from sexism to racism, and more recently, the rise of xenophobic ideals, especially in Europe, as a result of the refugee crisis. The main objective of this project is to show the state of the world and, by proxy, sensitize people to the ideologies that plague it and compromise fair discourse, divide people, actually turning them against one another, which creates an even more hostile environment. (Fonte: <https://allinthesameboat.wixsite.com/project2019?fbclid=IwAR39LaCegL4XtOxraprrSrK U9cAJBFZdZ2pu8rMxDeIM-2N6q7wVR4HZCGY>)

Estes jovens acreditam que as ideias populistas acerca das migrações, baseadas em preconceitos, no ódio, estarão a destruir os valores humanistas que sustentam a Europa.

O facto de nações como os Estados Unidos, o Brasil, Israel ou a Austrália, não terem assinado o Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular, o acordo intergovernamental promovido pelas Nações Unidas, de dezembro de 2018 é outra das questões que os preocupa e os incentivou a agir. Dizem-nos na sua página da internet que, “The governments of Europe have abandoned hundreds of people in the Mediterranean Sea for days in a row. Indifferent to time. Indifferent to fate. Indifferent to death. All of this makes us think and reflect...” e perguntam a quem os visita se gostaria de mudar algo no mundo, se

está insatisfeito com a forma como alguns dos problemas mundiais estão a ser abordados, e sente que não é ouvido, incentivando depois as pessoas a agir, a usar a sua voz e a fazer a diferença.

Estes alunos indicam uma das questões que também nós apontamos neste estudo como sendo pertinentes e atuais, “It seems that in the adult world, we, young people don't have a saying about the questions regarding our own future.” Perante isto, apontam uma direção que consideram estar ao seu alcance, uma solução para que este cenário mude,

But that's about to change...To accomplish this so called and needed change we must vote in this European Elections to make sure our European values are not corrupted by side agendas and also to make sure Europe remains a safe, fair and equal place!

A questão do voto, neste caso no voto a favor da liberdade de movimento, é o centro da luta deste grupo escolar. O seu exemplo demonstra-nos o interesse e a motivação das gerações mais jovens nestes temas e problemas tão atuais, ajudando-nos a compreender como é pertinente abordar assuntos no campo da cidadania e da identidade junto das gerações mais novas, ajudando-as a refletir, a construir opiniões e a fazer parte de iniciativas que sejam do seu interesse.

O projeto foi apresentado (o vídeo da sua apresentação pode ser visto em <https://www.youtube.com/watch?v=rA9bMh388Og&feature=share>) e sujeito a votação no dia 24 de março de 2019 na final realizada em Tomar durante o “Women Economic Forum”, tendo saído vencedor com 90% dos votos do júri presente.

A turma foi acompanhada neste projeto pela sua docente de Inglês, a professora Cândida Grijó, que aceitou colaborar na presente investigação ao responder a algumas questões relativas ao seu envolvimento na temática e à sua prática profissional. (Anexo 1) Este contacto veio confirmar algumas das nossas perspetivas acerca pertinência da ligação entre as aulas de Língua Inglesa e o trabalho de temáticas de cidadania e identidade, demonstrando que esta prática é motivadora e significativa para todos os envolvidos.

Estas e outras iniciativas procuram assim dar resposta à crise humanitária que trouxe, sobretudo entre 2015 e 2016, mais de um milhão de pessoas até à União Europeia, fugindo de cenários de guerra e terror. Entre estas pessoas, cerca de metade serão crianças ou jovens, que necessitam, de forma premente, de segurança e paz, de acesso à saúde e à educação. Para dar respostas a estas necessidades e tentar resolver esta crise, a União Europeia procurou

igualmente alargar a sua atuação ao nível do salvamento e buscas no Mediterrâneo, combatendo as redes criminosas de traficantes, e protegendo também as suas fronteiras.

Para o futuro, importará simplificar-se e uniformizar-se o sistema de asilo e abordar as causas profundas da migração irregular, gerindo de forma mais eficaz todo este processo e tornando-o mais justo e célere para todas as partes envolvidas, para que também este problema possa ter um fim à vista.

Tendo assim analisado os focos problemáticos mais prementes da atualidade, que colocam em causa o Projeto Europeu e estão no centro de grandes debates e decisões políticas, pensamos que será igualmente interessante refletirmos, em seguida, um pouco acerca de possíveis rumos e obstáculos que poderão marcar o futuro da União.

2.4 Possíveis obstáculos e rumos futuros

Few will have the greatness to bend history itself; but each of us can work to change a small portion of events, and in the total; of all those acts will be written the history of this generation.

Robert Kennedy - South Africa Day of Affirmation, 1966.

Diz-se com frequência que a História se repete, e que poderemos aprender com os erros do passado para evitar situações limite de catástrofe e conflito. Na verdade, muitas têm sido as vozes que dão eco à preocupação com o rumo do Projeto Europeu, face aos constrangimentos sociais e financeiros dos tempos em que vivemos, mencionando possíveis rumos e possíveis obstáculos no futuro próximo da Europa e dos seus cidadãos.

Neste trabalho, pensamos ser pertinente mencionar alguns desses elementos, bem como relacionar a nossa temática central, o ensino da língua Inglesa, com as respostas que poderão ser dadas a fim de assegurar um futuro mais risonho para as gerações futuras e uma Europa unida nos seus princípios, valores e modos de atuação. Olhando para o trabalho de Kristin Archick, compreendemos que,

Despite an improved economic situation in the EU since 2017, economic pressures and societal changes have contributed to the rise of populist and antiestablishment political parties, at

least some of which harbor anti-EU or “euroskeptic” sentiments. Such trends have complicated the EU’s ability to deal with multiple internal and external challenges (Archick, 2016, Summary).

A autora enumera então uma série de obstáculos que irão desde a saída do Reino Unido da União, a preocupação com o clima político e as ameaças à democracia em países como a Polónia, a Hungria e outros estados-membros, a ameaça terrorista, a crise migratória e os problemas sociais, bem como a interferência e atuação da Rússia. Estes temas levantam dúvidas acerca do trajeto que a União deve seguir, havendo quem pense que o seu caminho de alargamento e integração será interrompido e quem pense que estes cenários de crise produzirão respostas e políticas positivas, que contribuirão para a sua unidade e sucesso futuro.

Kristin Archick apresenta algumas hipóteses que considera serem viáveis em termos de cenários futuros de atuação.

Começa por indicar que o imprevisto e as respostas dadas apenas à medida que as situações surgem permitiriam à Europa continuar a funcionar como acontece atualmente, sem recorrer a grandes reformas e encontrando soluções intermédias para as crises que enfrenta. Deste modo, a União Europeia continuaria a procurar encontrar formas comuns e partilhadas de atuação, apostando ainda na integração e no alargamento.

A segunda hipótese passa por uma Europa “a duas velocidades”, constituída por um grupo central de países e um grupo periférico, mais livre para escolher as políticas comuns que quereria adotar e as iniciativas às quais quereria aderir. Isto permitiria a manutenção do espírito integrador, dando aos seus estados-membros a possibilidade de escolha em campos como a defesa e a economia, por exemplo. Archick menciona, no entanto que

Some European policymakers and analysts suggest that such a multispeed EU already exists in practice, with varying membership on a range of EU initiatives—including the eurozone, Schengen, justice and home affairs issues, and defense policy—and thus it is unclear how formalizing a multispeed EU would differ from existing practice (Archick, 2016, p.20).

Um terceiro cenário seria aquele com uma configuração mais intergovernamental, dando aos governos locais a possibilidade de reclamar maior soberania e autonomia em alguns domínios de atuação. Para a autora,

This outcome may be most likely should reform-minded eurosceptic parties come to power in more EU countries. A looser structure may make it easier for the EU to expand to include Turkey, the remaining aspirants in the Western Balkans, and other countries such as Georgia and Ukraine (Archick, 2016, p.20).

Haveria ainda um quarto cenário a considerar, uma configuração mais integradora e unificadora entre os membros atuais, mas que, ao mesmo tempo, não encorajaria o alargamento da União. Segundo Archick,

Some suggest such an outcome could actually be more likely as a result of Brexit, resulting in an EU of member states more aligned on the need for further political and economic integration. This configuration likely would not encourage further EU enlargement. (Archick, 2016, p.20)

Independentemente do cenário que se venha a concretizar no caminho futuro da União, sabemos hoje que alguns eventos e decisões serão decisivas, nomeadamente a questão do alargamento a novos estados-membros e a saída de outros e a resposta dada a questões sociais e económicas como as migrações e o desemprego. Procuremos então refletir um pouco acerca dessas mesmas questões em seguida.

2.4.1 O Projeto Europeu e a entrada ou saída de estados-membros

Há coisas que são resolvidas por governos. Há coisas que nenhum governo é capaz de resolver. Seremos nós, com o tempo que nos for concedido, que resolveremos. Por via da nossa cidadania em construção.

Mia Couto, *Pensatempos*, 2005

A União Europeia viverá atualmente um período de transição no que diz respeito à entrada e saída de estados-membros, após a adesão de doze novos países entre 2004 e 2007 e a entrada da Croácia em 2014, completando assim a Europa dos 28.

Esse processo de adesão incluiu etapas em comum neste pelo qual passam todos os candidatos à entrada na União, todas as fases prévias foram delineadas para facilitar uma

transição sem grandes transtornos ou entraves e essas mesmas etapas incidem em áreas como a democracia, os sistemas legais, a economia, para que haja a certeza da adesão às metas políticas, económicas e sociais da União Europeia. Nesta fase transitória existe uma lista de possíveis candidatos na qual se incluem vários países dispostos a avançar, mas o debate tem-se centrado sobretudo na Turquia, sendo a crise dos refugiados, a questão dos direitos humanos, bem como a ameaça do terrorismo islâmico vindo a ser considerados elementos centrais desse mesmo debate nesta fase.

Se o alargamento foi sendo visto como algo positivo e necessário à manutenção e proliferação dos valores sociais e humanos, das ligações comerciais, em momentos anteriores, chegou-se agora a um ponto em que parece haver maior dificuldade em aceitar a integração de países pela sua localização geográfica, pelas suas raízes culturais e religiosas, pelo seu passado mais ou menos recente.

Um estudo de Tobias Böhmelt e Tina Freyburg, realizado em 2018, revela que apenas um dos países candidatos poderá efetivamente apresentar as condições exigidas nos critérios de admissão e aderir à União até 2023, enquanto outros não deverão ser capazes de o fazer até meados da década de 2030. Baseados na noção de que “Candidates for EU membership are required to adjust domestic legislation prior to accession for bringing their laws, regulations, and administrative practices in line with the *acquis communautaire*” (Böhmelt & Freyburg, 2018, p.25), os autores criaram um modelo “to predict the ability to comply with the EU *acquis* of potential and current candidate countries based on proxies for adjustment costs and administrative capacities, and for which we have observations back to 1998 and projections up to 2050.” (Böhmelt & Freyburg, 2018, p.25) De acordo com esse modelo, apenas a República da Macedónia do Norte parece estar próxima da adesão, mas a Sérvia e a Turquia apenas deverão reunir as condições necessárias em meados de 2030, enquanto que países como a Albânia ou a Bósnia-Herzegovina podem não conseguir entrar na União Europeia antes de 2050.

O estudo mencionado destaca também o facto de o processo de alargamento ser, na maioria dos casos, impulsionado pelas iniciativas dos próprios países candidatos e não tanto pelas políticas “expansionistas” de Bruxelas. Segundo os autores, a União Europeia parece revelar preocupação no que toca ao risco que esse alargamento pode representar para o crescimento e a solidez das instituições Europeias, daí que apresente regras fixas e iguais para todos os candidatos.

Entre esses candidatos, podemos encontrar a Albânia, que apresentou em abril de 2009 a sua candidatura à integração da União Europeia, mas apenas em junho de 2014 viu essa candidatura ser confirmada. Pensa-se que este país não conseguirá a adesão nos anos mais próximos, na medida em que as instituições Europeias exigem que a Albânia apresente evidências e resultados no combate à corrupção e ao crime organizado, nomeadamente ao tráfico de seres humanos e de drogas. Desde dezembro de 2010 que os Albaneses com passaportes biométricos podem viajar pela zona Schengen sem necessidade de vistos, mas a União Europeia manifestou a sua intenção de acompanhar cuidadosamente o fluxo de visitantes da zona dos Balcãs.

A Bósnia-Herzegovina assinou em 2008 um Acordo de Estabilidade e Associação com a União Europeia e, apesar de ainda não ter formalizado a sua candidatura à condição de estado-membro, terá conseguido reformas e avanços significativos em áreas importantes como as forças de segurança, a cooperação com o Tribunal Penal Internacional de Haia, que julga os crimes de guerra, a administração pública e os seus meios de comunicação. Tal como aconteceu com os Albaneses, também os Bósnios portadores de passaporte biométrico podem viajar sem visto pela zona Schengen desde dezembro de 2010. No entanto, os problemas políticos e a estagnação económica terão estado na origem dos ataques a edifícios do governo em fevereiro de 2014, acentuando a necessidade da manutenção de forças Europeias policiais e de paz no território. Os problemas e as disputas étnicas, assim como a corrupção e o crime organizado continuam a causar preocupação e a Comissão Europeia terá igualmente manifestado a sua apreensão relativamente ao clima de instabilidade política na região. Na base dessa preocupação, estará também a sentença do Tribunal Europeu dos Direitos Humanos que determinou, em 2016, que as leis eleitorais da Bósnia era discriminatórias para minorias como os judeus e os ciganos, dado que apenas Bósnios, Croatas e Sérvios poderiam concorrer a cargos governamentais.

Outros dos países que se podem considerar perto da adesão é a Islândia, que apresentou a sua candidatura em julho de 2009, tendo as negociações com a União Europeia começaram em julho de 2010. Em outubro de 2012, a Comissão Europeia confirmou que 14 das 33 possíveis áreas de negociação estavam a ser discutidas e que em 8 delas se confirmava que a Islândia cumpria os requisitos. No entanto, a adesão da Islândia tornou-se uma grande incógnita, na medida em que o governo conservador que havia prometido um referendo à população acerca da adesão em 2013, decidiu, em 2015, retirar a candidatura sem realizar

qualquer referendo. A população islandesa parece não concordar com as políticas de pescas Europeias e vê o cepticismo em relação ao Projeto Europeu a aumentar, também devido ao colapso bancário que o país sofreu em 2008 e que levou países como a Holanda e o Reino Unido a pedir a restituição de verbas a rondar os 4 biliões de euros como compensação pelo investimento falhado no banco Icesave. Em dois referendos realizados, os Islandeses rejeitaram os acordos alcançados com esses dois países para pagamento das compensações em questão.

A Comissão Europeia terá já demonstrado que a Islândia está, de facto, integrada no Projeto Europeu, dado que também aplica cerca de dois terços das leis Europeias, e muitos dos regulamentos em vigor no mercado comum Europeu, para além de pertencer à zona Schengen. A sua localização geográfica permitiria à União Europeia fortalecer a sua posição na zona do Ártico, uma região rica em recursos energéticos e minerais.

Tal como já referimos anteriormente, a República da Macedónia do Norte será vista por muitos como o país mais próximo da adesão, tendo sido confirmada a sua candidatura em 2005. A Comissão Europeia procedeu igualmente à recomendação da abertura das negociações entre a União Europeia e este país, na medida em que considera evidentes os progressos nas áreas dos Direitos Humanos e do combate à corrupção. Os Macedónios podem viajar sem vistos na zona Schengen desde 2009 e o grande entrave à adesão à União Europeia, assim como à NATO, residia na questão com a Grécia em relação ao nome do país. A Grécia afirmava que o nome “Macedónia” não deveria ser utilizado por este país, na medida em que isso poderia implicar direitos territoriais sobre uma região do norte da Grécia com o mesmo nome. Em 2018, foi alcançado um acordo entre ambos os países e o mesmo foi ratificado a 12 de fevereiro de 2019, tendo ficado determinado que o nome “República da Macedónia do Norte” seria adotado e que a Grécia retiraria o seu veto à adesão deste país à União Europeia.

Gostaríamos ainda de considerar o caso da Turquia, que apresentou a sua candidatura em 1987, mas apenas viu essa candidatura ser confirmada em dezembro de 1999 e as negociações a ter início em outubro de 2005. Essas mesmas negociações parecem avançar muito lentamente, atingindo mesmo vários impasses e ficando marcadas por fortes dúvidas relativamente a questões como a liberdade de expressão, os direitos das mulheres e das crianças, o estado democrático e as relações com o Chipre. A Alemanha, na figura de Angela Merkel, bem como outros países e políticos Europeus, têm vindo a criticar publicamente a atuação política do governo Turco e parecem preocupar-se com a adesão de um país

maioritariamente muçulmano e como essa adesão poderia alterar ou entrar em conflito com a própria identidade da União, com os valores que advoga. A Comissão Europeia lançou em 2012 um relatório (Fonte:https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/pdf/key_documents/2012/package/tr_rapport_2012_en.pdf) no qual criticou as falhas em termos de direitos humanos, bem como a violação da liberdade de expressão. A Turquia reagiu a esse mesmo documento, afirmando que a União teria desvalorizado as reformas colocadas em vigor e apresentado uma postura preconceituosa. Face a estas questões, muitos defenderão um acordo de parceria, em vez da adesão da Turquia à União Europeia.

No entanto, de momento, as atenções da Europa parecem deixar de estar centradas no alargamento, tendo-se voltado para a saída de um dos seus mais influentes estados-membros, o Reino Unido, que estará prestes a abandonar a União Europeia. O tão citado artigo cinquenta menciona que qualquer estado-membro pode decidir retirar-se da União, desde que o faça dentro das normas constitucionais estabelecidas. Tal como referimos anteriormente, o Reino Unido havia já realizado um referendo em 1975 sobre a sua saída da então Comunidade Económica Europeia, sendo que os votos foram favoráveis à permanência.

Em 2015, o Parlamento do Reino Unido aprovou o *European Union Referendum Act* e o referendo que teve lugar a 23 de junho de 2016 abriu as portas à saída, o que terá provocado inúmeras reações de incredulidade e descontentamento por toda a Europa. O Reino Unido será o primeiro país a abandonar a União desde a sua data de formação, mas, na verdade, nunca aceitou fazer parte da chamada “zona euro”, mantendo a Libra Esterlina como moeda oficial e ficando de fora do Tratado de Schengen também, sinais claros de discordância com as políticas e rumo do Projeto Europeu.

A questão da saída do Reino Unido levanta outras problemáticas, dado que os resultados do referendo demonstram uma postura iminentemente discordante entre regiões britânicas. Na verdade, na Escócia, na Irlanda do Norte e em Londres, o voto foi maioritariamente no sentido da permanência, enquanto que no restante território Inglês e no País de Gales, os votos foram mais favoráveis à saída. Estas divisões poderão fortalecer os movimentos independentistas na Escócia e na Irlanda do Norte, e consequentemente noutras regiões Europeias como a Catalunha. Em termos imediatos, assistimos à mudança de governo no Reino Unido, mas haverá outras conseqüências a nível global. De facto, em termos políticos, houve já outros países onde se pediu a realização de referendos semelhantes, como é o caso da

França, da Holanda e até de Portugal, em virtude das políticas de austeridade e ameaças de sanções a que este país foi sujeito. O impacto na economia será também significativo e a indefinição terá vindo já a provocar grandes quedas no Mercado bolsista e no valor da Libra, não se sabendo, no entanto, o que sucederá ao Mercado Comum e ao Reino Unido quando deixar de ter acesso privilegiado a esse mesmo Mercado. A resposta firme por parte da União Europeia no que toca à saída do Reino Unido poderá ser também um sinal de que não estará disposta a deixar que outros estados-membros sejam influenciados e ponderem também abandonar a União. Veremos, certamente, num futuro próximo, em que medida essa decisão do Reino Unido trará consequências para si e para a Europa. De momento, pensamos que será igualmente interessante perspetivarmos a resposta dada pela União a problemas socioculturais que poderão ter peso no seu caminho futuro, conscientes de que as respostas políticas apenas serão eficazes se forem capazes de ecoar as vozes e as vontades dos cidadãos e indivíduos da Europa.

2.4.2 A resposta da Europa às migrações, crise de emprego e outros obstáculos socioculturais

Perante estes cenários, será importante percebermos qual será a resposta da Europa e quais serão os próximos passos numa conjuntura que envolverá, por exemplo, futuras eleições presidenciais nos Estados Unidos e vindouras eleições em França e Alemanha.

Klaus Gretschmann, no seu artigo *Forging the iron or chasing the wind? New challenges to europe's governance*, defende que administração Europeia necessita de estar mais próxima dos seus cidadãos e de conhecer as suas necessidades e vontades. Segundo o autor, “Europe appears to suffer from a lack of finality, problem solving capacity, varying degrees of freedom and integration fatigue” (Gretschmann, 2014, p. 6). Os problemas anteriormente mencionados, o contexto histórico e político serão, por si só, elementos justificativos desta fadiga. Então, qual será a forma de resposta adequada para que se assegure o futuro do Projeto Europeu? Segundo Gretschmann,

In the past it was possible to push the ‘frontiers and limits’ of integration rather than to respect them. Today the reverse holds true: We will have to respect the limits, to go slow in order not to lose legitimacy but rather re-gain it with the citizens and peoples of Europe (Gretschmann, 2014, p. 7-8).

A forma como vemos o grande bloco de países e a sua massa humana deveria também mudar, numa perspetiva de maior fluidez e maleabilidade que fosse ao encontro das semelhanças e diferenças, dos pontos de contacto, dos elementos de união. Gretschmann indica que,

Today's and tomorrow's EU may no longer be interpreted as solid material taking shape but rather as an elusive, fluid, intangible, incalculable state of matter lacking consistence as it may modify itself (like in physics) by means of temperature or pressure (Gretschmann, 2014, p. 11).

Em março de 2017, a Comissão Europeia publicou o *Livro Branco sobre o futuro da Europa*, o qual apresenta cinco cenários, cinco possíveis caminhos, para o futuro da União Europeia. Nesse trabalho abordam-se vários desafios que passam pela globalização, pelo uso das novas tecnologias, pela questão da segurança e o crescimento das tendências populistas, por exemplo. Esta publicação representa o início de um ciclo que se prevê que termine com as eleições para o Parlamento Europeu em junho de 2019 e inclui momentos chave como, por exemplo, a Cimeira de Roma, agendada para 25 de março de 2019 com o intuito principal de celebrar os 60 anos do Tratado de Roma, mas também de juntar as forças políticas num momento de reflexão em torno do presente e de debate em torno no futuro da Europa. Na introdução feita ao documento, refere-se que,

A UE constitui, atualmente, um espaço onde os cidadãos Europeus podem desfrutar de uma diversidade de culturas, ideias e tradições que é única no mundo, numa União que se estende por quatro milhões de quilómetros quadrados. É nesse espaço que os cidadãos Europeus têm tecido entre si vínculos para toda a vida e podem viajar, estudar e trabalhar sem o obstáculo das fronteiras nacionais e da moeda. É nesse espaço que o Estado de direito substituiu a regra da primazia da força e que a igualdade não se fica nas palavras, mas continua a ser acerrimamente defendida (Comissão Europeia, 2017, p.6).

De seguida faz-se menção aos sentimentos de dúvida, desconfiança, de descrença, que fazem parte do dia a dia de muitos Europeus

Apesar de tudo isto, muitos Europeus consideram a União ou como uma realidade demasiado distante ou como uma entidade que interfere demasiado na sua vida quotidiana. Outros põem em causa o seu valor acrescentado e interrogam-se sobre a forma como a Europa melhora o seu nível de vida. E, para demasiados, a UE ficou aquém das suas expectativas, quando se viu a braços com a sua pior crise financeira, económica e social da história do pós-guerra (Comissão Europeia, 2017, p.6).

Estes sentimentos serão também fruto dos principais problemas que a Europa enfrenta nos dias que correm, nomeadamente,

Tudo indica que os desafios com que a Europa se defronta não vão esmorecer. A nossa economia está a recuperar da crise financeira mundial, mas os efeitos dessa recuperação ainda se fazem sentir de forma desigual. Há grande instabilidade nalguns dos países nossos vizinhos, provocando a maior crise de refugiados desde a Segunda Guerra Mundial. Atentados terroristas atingiram o coração de várias das nossas cidades. Estão a surgir novas potências mundiais e as antigas deparam-se com novas realidades. No ano passado, um dos nossos estados-membros votou a favor da saída da União (Comissão Europeia, 2017, p.6).

Entre os cinco cenários propostos temos então, em primeiro lugar, o de assegurar a continuidade que se traduz por,

Num cenário em que mantém o percurso seguido até à data, a UE-27 concentra-se em aplicar e melhorar o seu atual programa de reformas. Tal é feito em consonância com as Orientações Políticas adotadas pela Comissão em 2014 e intituladas «Um novo começo para a Europa», bem como a Declaração de Bratislava acordada pelos 27 estados-membros em 2016. As prioridades são atualizadas regularmente, os problemas são resolvidos à medida que surgem e a nova legislação é adotada em conformidade. Em consequência, os 27 estados-membros e as instituições da UE prosseguem um programa de ação conjunta. A celeridade da tomada de decisões depende da medida em que as diferenças de opiniões são superadas, com vista a concretizar as prioridades coletivas a longo prazo. A legislação da UE é controlada numa base regular, a fim de verificar se continua a adequar-se aos objetivos visados. É revogada a legislação obsoleta (Comissão Europeia, 2017, p.16).

Como pontos positivos deste cenário destacam-se o facto de se preservar a união dos 27 países, “com base numa perceção comum dos objetivos a atingir” (Comissão Europeia, 2017, p.16), e de se garantir que, “os direitos dos cidadãos decorrentes do direito da UE são defendidos”.

Como pontos negativos desta proposta destaca-se o facto de a união entre os estados-membros poder “ser comprometida na eventualidade de grandes conflitos”(Comissão Europeia, 2017, p.16) e ainda a possibilidade de ser necessário impôr “uma vontade coletiva de realizar as ações mais importantes em conjunto”.

A segunda proposta aponta para a restrição progressiva da Europa ao Mercado Único, centrando-se nele e vendo-o como a grande razão da existência da União.

Será necessário que a resposta da Europa aos problemas dos seus cidadãos seja concreta, visível e eficaz. Como nos diz Gretschnan, “The intention is to bring the citizens ‘back in’ thereby to re-focus on identifying the preferences and desires as well as the perceived problems people think are of paramount importance for EU activity” (Gretschmann, 2014, p. 16). A resposta não deverá ser meramente burocrática ou institucional, estéril e desligada da realidade económica, laboral e social, ao nível local e nacional. A resposta da Europa ao que os seus cidadãos querem é, ao mesmo tempo, a resposta que deverá ser dada aos problemas atuais e aos rumos futuros:

Against this backdrop we do not have to answer the question of whether more or less Europe is required in the first place, but rather which Europe we wish to go for: a Europe of free markets and prospering economies, of intellectual insight and innovation, of social inclusion and sustainability, of a broad variety of choices and lifestyles, or a Europe of bureaucracies and institutional sclerosis, a harmonized yet bloodless and encrusted Europe (Gretschmann, 2014, p.19).

Com os olhos postos nesse desejo de uma Europa movida pela inovação, pela inclusão social, pela sustentabilidade, não podemos deixar de considerar o papel que as escolas terão, no seu trabalho diário com as crianças, no desenvolvimento das noções de cidadania e identidade que poderão estimular nas camadas mais jovens da população o sentimento de pertença, de solidariedade e de respeito, essenciais ao progresso social, cultural e económico da Europa.

Capítulo 3:

O papel da escola no desenvolvimento dos conceitos de identidade e cidadania entre as crianças



Capítulo 3: O papel da escola no desenvolvimento dos conceitos de identidade e cidadania entre as crianças

(...) *the core purpose of public schooling is to promote civic ideals*

Macedo, S. (2000). *Diversity and distrust: Civic education in a multicultural democracy*. Cambridge: Harvard University Press. p. 122).

3.1 Um olhar introdutório sobre a temática

As escolas parecem estar, cada vez mais, em contacto com “The need to educate young people in democratic principles”, como nos diz Audrey Osler no primeiro capítulo da obra *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Osler indica-nos que a “Education for national citizenship may be an inadequate response to our changing world” (Osler, 2005, p. 3). Este mundo em mudança, que vive de interdependências, de diferenças ao nível local, em cada pequena comunidade, cria novas exigências e responsabilidades às escolas, dada a sua necessidade de uma educação para valores e perspetivas globais e não apenas ao nível de cada país. Como refere Osler, “Citizenship is essentially about belonging, about feeling secure and being in a position to exercise one’s rights and responsibilities” (Osler, 2005, p. 3).

Caberá às escolas transmitir valores e *curricula* assentes num sentido de segurança e de pertença, e voltados para o exercício de direitos e responsabilidades, vitais para a destruição dos radicalismos e das suas consequências tão nefastas. Assim, não podemos descurar o papel central que a escola, enquanto instituição, tem no desenvolvimento das competências de comunicação e participação (tão em voga neste século XXI), as quais, dentro do campo particular da educação linguística, são competências centrais já que “both imply openness to the other, respect for diversity and the development of a range of critical skills, including skills of intercultural evaluation” (Osler, 2005, p. 4).

Poderemos dizer que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e a *Declaração dos Direitos das Crianças* nos dão o “framework” para esta abordagem e acreditamos que esta intervenção deverá ter lugar desde o início da vida escolar das crianças já que, por exemplo, o

Artigo 12 dos Direitos da Criança diz que as opiniões e perspectivas das crianças devem ser levadas “seriously in accordance with (their) age and maturity” e que muitas escolas por toda a Europa têm alunos a fazer parte de “participation councils”, mas raramente ao nível do 1º ciclo. Este estudo incide precisamente nesse ciclo de estudos, indo ao encontro da idade e da maturidade dos alunos, da crença nas suas capacidades, e no desenvolvimento das mesmas, procurando operar neste campo ainda algo inexplorado.

Pensamos que atualmente o ensino tem como grande foco a competitividade para o mercado de trabalho e não tanto a cooperação. Mas os temas de identidade e cidadania envolvem solidariedade, cooperação, crenças e atitudes e a noção da necessidade de viver e aprender com a diferença. Podemos falar de cidadania como estatuto e prática, tal como faz Ruth Lister, ou até como sentimento. Cidadania é também um estatuto legal, um conjunto de direitos e obrigações. Mas é ainda um sentimento de pertença, de participação e compromisso que levam à prática dessa mesma cidadania. O papel que caberá à escola, dentro desta perspectiva, é o de promoção de uma identidade cosmopolita, da educação para a ligação local, nacional e global, da valorização do respeito crítico pelas outras culturas, e da segurança reflexiva na sua própria cultura.

No seu texto *Language teaching for democratic citizenship*, Hugh Starkey refere que vivemos em sociedades livres, tolerantes e justas, e que essa vivência implica respeito pela liberdade, pelo pluralismo, pelos direitos humanos e pela lei. Starkey acredita que, através da educação, os cidadãos compreendem o significado e as implicações da democracia e dos direitos humanos. A educação linguística deve promover, dentro do contexto escolar, o respeito por outras sociedades e a amizade entre os povos. A aprendizagem de línguas deve ir além do seu valor instrumental, económico, e focar-se também num ponto humanístico, de diálogo intercultural.

A nível Europeu valoriza-se a competência plurilinguística e essa valorização deve ser evidenciada e vivenciada no trabalho que as escolas devem desenvolver junto dos seus alunos. “The teaching of languages has aims which are convergent with those of education for democratic citizenship: both are concerned with intercultural interaction and communication, the promotion of mutual understanding and the development of individual responsibility.” (Beacco & Byram, 2003, p. 18)

Cabe às escolas a função de persuadir alunos e professores a adotar não apenas a perspectiva instrumental do ensino/aprendizagem de línguas, mas também estes objectivos da

educação para a cidadania. É necessário que se ajude os alunos a conhecer e a relativizar a sua relação com a sua cultura, a sua identidade, num processo contínuo e crescente de descentramento e de busca do conhecimento. Esse processo pode ser conduzido numa lógica reflexiva, nomeadamente através de questões que podem ser colocadas aos alunos, para que eles tenham a oportunidade de pensar sobre estas temáticas e formular opiniões. Hugh Starkey enumera algumas questões acerca de identidade e cultura que podem ser trabalhadas nas escolas. Entre essas questões estão:

Do you think it is good to have your own culture and should we retain it?

Is your cultural identity important to you?

Should people from other cultures who come to live in your country give up their own cultural practices?

What aspects of your culture do you consider to be typical?

Are there regional differences?

Which traditions or customs should be preserved and which should, in your opinion, disappear?

Do you think traditions and customs are disappearing? Is that good/not? (Starkey, 2005, p. 110)

Este tipo de abordagem requer diálogo, preparação e planificação por parte dos professores e administradores escolares, uma vez que há que ter em conta os tópicos a abordar e a articular com os conteúdos curriculares, as capacidades linguísticas e sociais a trabalhar, a forma de organizar as atividades, os recursos a utilizar, as formas de avaliação, o tempo necessário e o tempo disponível para a implementação e avaliação. Concordamos com o autor quando este transmite a ideia de que a cidadania deve ser vista como sinónimo de participação, inclusão e pertença, e acreditamos que as escolas devem promover essa mesma participação, a inclusão e o sentimento de pertença junto dos seus alunos.

Para que esta tarefa seja facilitada, será útil a reformulação, ao nível Europeu, dos *curricula* do ensino de Inglês enquanto língua estrangeira, por forma a nivelar as aprendizagens e a promover o desenvolvimento de capacidades que vão ao encontro das necessidades e correntes globais, presentes e futuras.

Podemos ter em conta, por exemplo, a proposta de um *curriculum* multinacional que responda às correntes globais futuras neste campo educativo (Parker, Ninomiya, & Cogan, 1999). Segundo os autores, os cidadãos deviam adquirir a capacidade e a vontade de “conceive of problems in global as well as local terms; resolve conflict in a non-violent

manner; participate in politics at local, national and international level; be sensitive toward and defend human rights” (Parker et. al., 1999, p. 113). Essas capacidades podem ser trabalhadas através de um curriculum e de atividades globalmente projetadas e planeadas.

Vários autores, ao longo dos anos, abordaram o ensino da cidadania à luz de diferentes perspectivas.

Ferreira (1993) abordou o tema dentro de uma perspectiva legal, ligada a assuntos de direitos legais, nacionalidade e educação cívica. Esta é a abordagem mais comum no meio escolar, a que menciona os direitos e os deveres dos cidadãos.

Severino (1994) referiu a possibilidade de uma abordagem ao nível comunitário, em torno do voluntariado, da solidariedade, do desenvolvimento moral e da importância da pertença a uma dada comunidade.

A perspectiva cultural de Alejandro (1998) centra-se no respeito pelas diferenças, na tolerância, no conhecimento do “Outro” e no desenvolvimento da competência intercultural.

Audigier (2000) fala na capacidade crítica que deve ser trabalhada com os alunos para que estes assumam uma postura crítica em relação às relações de poder, à ação individual ou coletiva, à capacidade de intervenção dos cidadãos. O autor fala ainda nos temas da representação, da democracia e das decisões políticas.

Acreditamos que caberá às escolas a função de recolher elementos de todas estas abordagens e utilizar os momentos de aprendizagem linguística para dotar os seus alunos da noção exata da importância do diálogo ao nível global e da capacidade de exercer a sua cidadania também a esse nível.

3.2 A abordagem dos temas de identidade e cidadania numa fase inicial da vida escolar

*There was a child went forth every day
And the first objects he looked upon, that object he became
And that object became part of him for the day or a certain part
Of the day.
Or for many years or stretching cycles of years.*

Walt Whitman - *There was a child who went forth.*
In *Leaves of Grass* (written on 1855, published in 1871).

Sabe-se que os temas de identidade e cidadania parecem fazer, cada vez mais, parte da vida escolar, mas que serão preferencialmente abordados e trabalhados com maior intensidade junto de alunos de faixas etárias mais elevadas, sobretudo os que frequentarão o ensino secundário. A presente investigação baseia-se na noção de que as temáticas em questão devem estar cada vez mais presentes numa fase inicial da vida escolar ao nível Europeu, de forma a ir ao encontro das características ímpares das crianças na faixa etária correspondente ao ensino no 1º Ciclo. Como nos diz Alistair Ross em *A European Education*, não podemos deixar de encarar os “Challenging goals for the outcomes of citizenship education” (Ross, 2008, p. 13).

Assim, ao abordarmos os temas de identidade e cidadania junto das crianças, deveremos ter em mente a noção de que a educação não se poderá limitar a uma função utilitária, a um papel nivelador, equalizador, ao seu objetivo de sucesso em termos de notas e preparação para o mercado de trabalho.

Falar de cidadania e identidade numa fase inicial da vida escolar leva-nos a pensar também na educação para a felicidade, para o bem-estar, na educação transformadora, de preparação para a vida em sociedade. Leva-nos igualmente a pensar na visão de identidade e na cidadania que queremos para o século XXI. Neste contexto, Cogan e Derricott (2000), indicam que iremos necessitar de pessoas que consigam

- work co-operatively with others;
- develop social justice principles to guide own actions;
- think in a critical and systemic way;
- appreciate and learn from cultural differences;
- evaluate problems in the wider community and global context;
- resolve conflicts non-violently;
- change lifestyles to protect the environment;
- recognise and defend human rights;
- dare to strive for a fairer future;
- participate in democratic politics.

Assim, a abordagem dos temas de cidadania e identidade numa fase inicial da vida escolar não se deverá limitar a transmitir conhecimentos acerca de temas como a proteção do ambiente ou a igualdade de género, mas antes fomentar junto dos mais novos a sua vontade de

atuar, de participar, de ter uma atitude reflexiva, crítica, e interventiva. Cathie Holden (2006) sugere que esta abordagem “brings the past and present together, and it brings the current and the controversial into the classroom.” A autora indica igualmente que “It helps educate children who are informed, who are sensitive to the views of others and who can give their opinions based on evidence.” (Holden, 2006, p.262)

O primeiro ciclo do ensino básico corresponderá a uma fase determinante do desenvolvimento das crianças e poderá dar-lhes ferramentas essenciais para que, vivendo o prazer de descobrir, de resolver problemas, de usar a criatividade, possam desenvolver o seu lado emocional, bem como o seu lado social.

Muitos dos envolvidos no processo educativo poderão considerar que as crianças têm uma maior ligação ao que as rodeia, à comunidade local, aos acontecimentos locais, e que terão grande dificuldade, ou falta de interesse, quando confrontadas com assuntos relativos ao campo Europeu. Assim, no ensino primário parecer haver maior dificuldade em abordar temas mais abstratos como, por exemplo, a cidadania Europeia, porque serão mais fáceis de explicar e de trabalhar com alunos mais velhos, dado que, por exemplo, estes poderão estar mais atentos aos assuntos que fazem parte do quotidiano dos adultos que os rodeiam. Pensamos igualmente que este fenómeno se prende também com a forma como a abordagem curricular é feita, dado que não haverá muito tempo disponível para preparar estratégias e materiais, e para os incluir nas tarefas de sala de aula, de forma a alargar a perspetiva dos alunos mais jovens em relação a esse tipo de temas.

Um dos momentos estruturais mais presentes no ensino primário no Reino Unido será o chamado “circle time”, que normalmente acontece todos os dias na altura da receção aos alunos e início dos trabalhos. Sendo uma atividade transversal a uma multitude de escolas deste nível de ensino por todo o território, desperta o interesse de investigadores, nomeadamente no que respeita aos temas que são abordados, bem como à forma como são abordados, nesses momentos. Cathie Holden faz uso dessa atividade para produzir um trabalho centrado na temática da cidadania no ensino primário intitulado *Citizenship in The Primary School: Going Beyond Circle Time*. Na introdução, Cathie Holden refere que

All schools claim to teach social and moral education in some form, as teachers recognise that good social skills, including co-operation and respect, are fundamental to effective teaching and learning. Likewise, a sense of what is right and wrong is taught from the early years and will

be fostered throughout a child's school career, whether in collective worship, through class discussions on moral issues or through the use of sanctions and rewards (Holden, 2003, p.2).

No entanto, a autora indica que o ensino primário deve ir além da dicotomia bem/mal, e do enfoque nas questões comportamentais dos alunos. Segundo Holden,

Teachers will need to build on current practice in PSHE (personal, social and health education) to ensure that topical, controversial issues, both local and global, are addressed and that young people are helped to develop a values framework which will inform their judgement and actions (Holden, 2003, p.2).

Holden manifesta que a cidadania é já parte integrante do *curriculum* do alunos do ensino secundário britânico, e que é recomendado que exista igualmente uma disciplina de cidadania no ensino primário. No entanto, “there is little research evidence of what is happening in primary schools.” (Holden, 2003, p.3)

Tomando por base alguns estudos realizados, a autora explica-nos que “the majority of teachers covered the teaching of community and topical, political issues less well” (Holden, 2003, p.4), devido à falta de tempo, à falta de conhecimentos ou ao receio de abordar alguns temas perante um público tão “inocente”, por exemplo. Assim, “there is thus a picture of inconsistency: some areas of the citizenship curriculum are covered well by some teachers, others remain a challenge.” (Holden, 2003, p.5)

Cathie Holden indica que haverá três áreas de enquadramento das temáticas de cidadania ao nível do ensino primário: a educação social e moral, a compreensão e o envolvimento na comunidade e o ensino da literacia política e legal.

Dentro da área da educação social e moral, “rather than the teacher setting the agenda at all times, children need to be given opportunities to raise issues which are of concern to them.” (Holden, 2003, p.5) Isto será importante e pertinente na medida em que “Citizenship education provides a forum for discussing such hopes and fears and for raising questions on moral issues both inside and outside the school. It provides opportunities for children to take the initiative, to raise areas for debate and for action.” (Holden, 2003, p.5) Naturalmente, tendo em conta a especificidade das faixas etárias dos alunos envolvidos, o papel do professor será determinante na forma como decorrerão os trabalhos. A autora indica que “This debate, however, must be informed so that ignorance does not debate with ignorance. The teacher's

role is thus one of provider of information, of models of value systems and promoter of authentic discussion.” (Holden, 2003, p.6)

Pensamos que esta ideia do docente como modelo de sistemas de valores pode ser controversa, sobretudo numa época em que o debate em torno das relações entre governos, escola e família está tão presente. Caberá a cada um a decisão de assumir uma postura mais ou menos neutra dentro de sala de aula, mas consideramos que será da responsabilidade de todos o fornecimento de informação e a promoção da discussão, independentemente da postura assumida. Neste campo, Cathie Holden define na sua pesquisa alguns tópicos que deverão ser tomados em consideração:

- How can we help children to value their own work, their own identity and their own cultural background?
- How can we ensure that the social and moral issues we raise as teachers for discussion are those most relevant to children’s lives?
- How can we foster in each child values that are based on truth, justice, honesty, trust and sense of duty?
- How do we deal with children who express a values system that is different from our own?
- How do we encourage values-based participation? (Holden, 2003, p.7)

Pensamos que estas questões serão certamente importantes para a definição de práticas e perspectivas na abordagem de temas de identidade e cidadania numa fase inicial da vida escolar.

A segunda área identificada por Holden, respeitante à compreensão e ao envolvimento na comunidade será, “more challenging for many schools as, whilst social and moral education has been central to most primary education, teaching about the community and community involvement has had a lower profile.” (Holden, 2003, p.8) No entanto, mesmo perante este cenário, será importante, segundo a autora, que os alunos possam participar e contribuir para a dinâmica das suas escolas e das suas comunidades, conscientes dos seus direitos e deveres enquanto indivíduos e membros da sociedade, na medida em que, dessa forma “they learn to understand and respect our common humanity, diversity and differences...” (Holden, 2003, p.8). Holden enumera então pontos-chave para a reflexão sobre este tema:

- How can children develop an understanding of the different communities to which they belong?
- How can teachers identify community members who have relevant knowledge and expertise to support children's learning?
- How can teachers and children identify issues in the community for research and action?
- How can the global dimensions of the local community be understood?
- How can the interests of minority groups be represented? (Holden, 2003, p.9)

Esta abordagem parece ir ao encontro da reflexão que irá ser incluída na presente investigação no que diz respeito às relações e envolvimento entre alunos, professores, escola e comunidade envolvente, bem como aos papéis de cada um no campo da cidadania e identidade, na medida em que acreditamos que todos podem contribuir para a resolução de problemas e para a construção de aprendizagens e vivências positivas.

A terceira área analisada por Holden trata da literacia política e legal, o que ganha particular destaque uma vez que “many primary schools do not cover any aspects of political literacy, although some do teach about topical issues.” (Holden, 2003, p.10) Aliás, será necessário investirmos neste campo pois, “previous attempts to teach political literacy to children in the 8-13 age range have met with resistance from teachers.” (Holden, 2003, p.10)

Este terceiro aspeto centra-se na preparação das crianças para um envolvimento que ser quer crítico, relevante e crescentemente autónomo, pois elas “need to be informed about local and national democratic processes but, at the same time, debate areas of particular interest to them.” (Holden, 2003, p.10) As questões apontadas por Cathie Holden nesta vertente são:

- How do we help children acquire knowledge and understanding about systems of government and decision making?
- How can we model democratic processes in the teaching of democracy?
- What can we learn from democracies in the past?
- How can we help children to debate and discuss simple political issues?
- How do we select what to debate? (Holden, 2003, p.11)

Como forma de concluir a sua abordagem, Cathie Holden indica que

If citizenship is to encourage children to be articulate and participate, then the methods used by definition must be interactive, encouraging debate and discussion of values. Moreover, if

citizenship has respect for the rights of others at its heart, then the methods used to teach it must respect the voice of the child and must indeed allow children to set the agenda for some of the time (Holden, 2003, p.12).

Estas afirmações conduzem-nos à importância da seleção de estratégias e recursos, nomeadamente daqueles que terão lugar na sala de aula, criando oportunidades para “more in-depth group conversations and models the processes of deliberative discussion”, mas também de outros que podem fazer parte da vida da comunidade escolar na forma de assembleias ou, até, nos momentos de pausa entre as aulas. Segundo Holden,

Whole school approaches to citizenship may involve the setting up of a school council or even a school parliament where children help to participate in the democratic running of the school. Peer mediation and other systems where children take responsibility in the playground all contribute to education for citizenship as young people are learning responsibility and conflict resolution (Holden, 2003, p.15).

Parece confirmar-se a noção de que “There is great potential for effective education for citizenship in our primary schools: but there are also many challenges.” Para vencer estes desafios, “teachers will need to be encouraged to build on the good work they already do and will need time to think and plan creatively” (Holden, 2003, p.15). As escolas primárias do século XXI, “must have both children and teachers who feel a sense of ownership, who feel they have a voice in what they want to teach and learn and how they are best able to do this.”(Holden, 2003, p.16), mas o próprio *curriculum* do primeiro ciclo do ensino básico deve fomentar estes sentimentos e permitir estas abordagens.

Em *Introducing Citizenship - a handbook for Primary Schools*, Don Rowe apresenta a ligação entre o conceito de cidadania e o *curriculum* do ensino primário, afirmando que a educação é o caminho para a igualdade de oportunidades, para a democracia, para o desenvolvimento sustentado, e refere que os *curricula* devem transmitir valores que guiem as crianças ao longo desse percurso. O autor acredita que as crianças têm direitos de cidadania desde o seu nascimento e que aprendem a ser cidadãos à medida que aprendem a viver e a trabalhar em conjunto enquanto membros de uma escola ou comunidade. Segundo Rowe, “Children need to internalise such complex social behaviour with the help of teachers and curriculum” (Rowe, 2001, p. 12).

Rowe menciona um triângulo de conceitos-chave para a aprendizagem da cidadania (justiça, direitos e responsabilidade) e coloca uma série de questões ligadas a estes conceitos e que podem ser usadas pelos professores em sala de aula no seu diálogo com os alunos. Acrescenta ainda algumas considerações acerca de tópicos como o poder e a autoridade, as regras e a lei, a democracia, a individualidade e a comunidade, o conflito e a cooperação, a igualdade e a diferença, considerando que estes devem fazer parte do curriculum do ensino primário, dado que haverá indicadores de que as crianças que terminam o primeiro ciclo têm já uma noção sólida do que é a sociedade, têm opinião formada acerca de assuntos como os direitos e os deveres, o racismo, a justiça.

Por tudo o que aqui foi abordado, acredita-se que, neste nível de ensino, se poderão dar passos importantes para o desenvolvimento social, cultural e moral das crianças dado que é nessa etapa que elas aprendem fazendo, aprendem à medida que pensam e sentem, e passam de um estado iminentemente egocêntrico para um estado de maior autonomia, maturidade, capacidade de pensamento abstrato e crescente consciência social. Será, pois, extremamente importante que a escola, desde o primeiro momento, as acompanhe nesses primeiros passos e as ajude a desenvolver essas competências desde cedo.

3.3 As crianças e as temáticas de cidadania e identidade

In modern times there are opposing views about the tasks to beset (in bringing up children), for there are no generally accepted assumptions about what the young should learn, either for their virtue or the best life.

Aristotle: The Politics.

Na sua obra *A European education*, Ross defende a criação de “A form of apprenticeship or induction” (Ross & Children's Identity & Citizenship in Europe, 2008, p. 8) que possa ajudar as crianças na negociação e na aprendizagem dos conceitos de identidade e cidadania, e no desenvolvimento do seu sentimento de pertença. O autor defende uma aprendizagem ativa, centrada nos direitos humanos, que dará origem a uma cidadania também ela ativa, através da abordagem global da escola, e da dialética na sala de aula (Ross & Children's Identity & Citizenship in Europe, 2008, p. 9).

Sabemos que as crianças beneficiam do carácter ativo e participativo que as aulas de ensino inicial de língua estrangeira devem assumir, pois têm a possibilidade de se envolver física e mentalmente, de se implicar na execução de tarefas, de dar azo à sua criatividade e de alimentar a sua curiosidade natural. Assim, também as temáticas de cidadania e identidade devem ser abordadas na aula de Inglês como língua estrangeira de forma ativa e significativa, indo ao encontro das práticas, das estratégias, que os alunos conhecem e com as quais se sentem motivados e confiantes.

Uma das razões pelas quais uma abordagem antecipada poderá ser mais benéfica, prende-se com a crença comum de que os mais novos têm maior tendência para perceber as suas identidades como contendo algo de Europeu. Como nos diz Ross, “European citizenship does not replace national citizenship, but complements it” (Ross & Children's Identity & Citizenship in Europe, 2008, p. 13) e devemos aproveitar essa complementaridade no momento de ensinar as crianças e de trabalhar estes temas com elas, para que as gerações futuras vivam a sua cidadania local e global de forma mais informada, consciente e ativa, e de forma mais plena.

Para este estudo importa identificar um pouco melhor quem são, como são, porque são, as crianças que se sentam nas salas de ensino de Inglês no 1º Ciclo, numa tentativa de melhor compreender a sua identidade.

Neste projeto, estamos perante um público-alvo muito específico, pois, dentro da faixa etária que vai dos 6 aos 10 anos, sensivelmente, as crianças aprendem muito depressa, tudo parece ser novo aos seus olhos, possuem uma energia inesgotável e divertem-se a aprender. São ativas na sua aprendizagem e gostam de questionar, de levantar hipóteses, de formular perspetivas. No entanto, a sua capacidade de concentração é ainda muito diminuta, normalmente não estão prontas para partilhar, cooperar e desenvolver atividades em grupo. As suas capacidades linguísticas e de motricidade ainda não estão muito desenvolvidas, daí que as estratégias utilizadas devam ser adequadas e ajustadas. Estas crianças respondem melhor a experiências e contextos significativos nos quais se sintam seguras e motivadas. É, pois, este o solo no qual se pretende ver germinar os conceitos de cidadania e identidade na Europa, com o contributo vital de todos os elementos da comunidade escolar.

Na sequência desta ideia, citamos o Qualifications and Curriculum Authority Advisory Group on Citizenship Education que, em 1998, no chamado “Crick Report” afirma:

Some might regard the whole of primary school education as pre-citizenship, certainly pre-political, but this is mistaken. Children are already forming, through learning and discussing concepts of fairness and attitudes to the law, to rules, to decision-making, to authority, to their local environment and social responsibility, etc... All this can be encouraged, guided and built upon (Qualification Authority Advisory Group on Citizenship Education, p. 11).

Em *Citizens by right* (2001), Reva Klein diz que “Any debate on citizenship has to involve discussion about how we learn to be citizens” (Klein, 2001, p. 5). Assim, apostar neste tipo de educação é sinónimo de “affirming children's rights to participation in their school and the wider community facilitating the development of children's self-esteem and confidence acknowledging the importance of the whole school environment on education for citizenship” (Klein, 2001, p. 5). Klein afirma que

citizenship is not just about preparing children to become citizens when they are older. It's about acknowledging that they are part of society today, that they are aware of the world in which they live and that they are eager to take their place in it (Klein, 2001, p. 5)

Para dar continuidade a esta ideia, Reeva Klein cita Andrew West da organização britânica “Save the Children”:

While children are very much of their own neighborhoods, cultures and friendship groups, they are also hungry for information about and connections with places, people and ideas outside their worlds. The advent of information technology has made this hunger easier to satiate in some ways and, in other ways, has fueled it even more (Klein, 2001, p. 6).

Pode-se dizer então que é nosso dever, enquanto elementos do sistema educativo Europeu, ir ao encontro das necessidades destas crianças, desta “fome de informação” e alargar o seu espectro para o contexto global da Europa atual.

Children who are learning about their rights as citizens, who participate in society and have their opinions valued should learn about more than their immediate world. Global citizenship education should mean that pupils are also learning to understand and use their roles for expression and change on a world scale (Klein, 2001, p. 53).

Na introdução ao compêndio *Teaching Citizenship - Proceedings of the seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*, Alistair Ross apresenta-nos a ideia de “Citizenship as a construct in nation-building and a non-national entity (eg the EU)” (Ross, 2005, p. 1) e menciona a importância do papel do ensino e da aprendizagem nesse processo de construção. Diz-nos Ross que “Citizenship thus requires the collaboration of all. Citizenship, in this sense, can be seen as a duty, a necessary part of being a member of a community. For a community to work all members have to participate” (Ross, 2005, p. 1). E acrescenta: “Citizenship also related to identities, in the plural” (Ross, 2005, p. 1). Assim, temos novamente os conceitos de identidade e cidadania a serem abordados em conjunto, numa perspectiva plural que vai ao encontro das características do mundo atual e das crianças que encontramos nas nossas salas de aula.

Heinz Hengst, em *Childhood Identities* refere que o diálogo com crianças acerca das suas concepções de diferença e semelhança, o fez perceber que há estilos de vida e valores culturais que transcendem as fronteiras dos países. Há uma perspectiva internacional destas crianças que as faz sentir que têm muito em comum com as crianças de outros países.

Tudo isto nos leva a concluir que não se deve deixar de dar atenção ao que as crianças têm para dizer em relação aos temas de cidadania e identidade. Além disso, parece ser possível verificar a extrema importância do trabalho conduzido nas escolas para o enriquecimento das competências orais dos alunos, enquanto fator decisivo para a educação para a cidadania e para a solidificação dos conceitos de identidade.

3.4 O contributo dos professores e da escola

“The child carried on the back does not know the length of the road.”

Provérbio Yoruba

Dentro deste estudo e linha de pensamento, torna-se importante abordarmos o papel e o contributo dado pelos professores e pelas escolas no desenvolvimento de projetos, metodologias e materiais de estudo que podem ajudar a fomentar o interesse e a consciencialização dos alunos para os temas de identidade e cidadania.

Na introdução a *Developing Identities in Europe: Citizenship Education 2nd Cice Conference*, Ross afirma:

Although past generations have by no means been static, the nature of current changes, as well as the particular rate of change, means that children and young people are being socialised into a world that is very different from that of their parents or teachers. There are more social identities available, and many more contexts where each might be adopted. Multiple identities of region, nation and continent can be taken up; “traditional” affiliations of gender, age-set, “race”, “ethnicity” and so on have become less distinct and more capable of contingent adoption (Ross, 2000, p. 1).

Estas questões relacionadas com as mudanças, com a multiplicidade que faz parte do nosso quotidiano, levam-nos a refletir acerca do papel da escola e dos professores e da sua importância na preparação das gerações mais novas para esta realidade. Ross acrescenta:

Our age identity changed over our lifespan. Within these age sets, one had an occupational identity that determined behaviour, social standing, social class, and so on, in an even greater way. An occupation was for life, or at least for one's working life (...) The complexity of identities that are available have mushroomed and the opportunity for assuming one, and then another, or for mixing two, or for moving over several, has increased exponentially (Ross, 2000, p. 2)

Parece-nos que um contexto tão volátil exige de todos os envolvidos no sistema educativo uma grande preparação e capacidade de refletir e de colocar questões como:

(...) what are the identities that are now available to children and young people? How do they construct them? How do they select which to adopt, in which contexts, and at what moments? What do adults need to know to help them? (Ross, 2000, p. 3)

Na base da atuação das escolas e dos seus profissionais, poderá estar a noção de que, como nos diz Alistair Ross, “we are not homogeneous, but we are necessarily more aware of each other (...) we are at the same time more *aware of difference* and less *different*” (Ross, 2000, p. 3). As crianças estarão, de facto, mais atentas às diferenças, mas partilham, cada vez mais, semelhanças, numa sociedade globalizada. O autor indica que,

But children and young people are constructing identities of their own, whether or not these include references to regions, Europe or to nation states. (...) One of the key identities in the current context of transition and flux is an identity as a learner (Ross, 2000, p. 4).

Com esta perspectiva da criação de uma identidade enquanto alunos em mente, pensamos ser importante a reflexão em torno das práticas de ensino e aprendizagem, as quais deverão simultaneamente fomentar a autonomia das crianças e inseri-las nas estruturas e rotinas que as prepararão para a vida adulta.

Acreditamos que cabe à escola e aos professores dar a criar oportunidades de debate, de diálogo, de reflexão e de ação, para que haja lugar a uma aprendizagem eficaz e afetiva dos valores de individualidade e cidadania. Caberá também ao meio escolar enfrentar desafios e dar resposta às necessidades daqueles a quem deve ser garantida a cidadania *ab initio*, e o direito do seu gozo pleno e consciente. Para que isso possa efetivamente acontecer, é essencial que os envolvidos estejam atentos àquilo que Allison James, em *Childhood Identities-Self and Social Relationships in the Experience of the child*, chama de “a number of substantive issues in children's lives” (James, 1994, p. VII).

Assuntos como “o outro”, a individualidade, a identidade, a deficiência, a diferença, a construção das relações de amizade, são enunciados pela autora, que menciona também os contextos e as consequências de formas de comportamentos antissociais como o “bullying”, como sendo temas que devem fazer parte dos diálogos em sala de aula.

Tendo então procurado advogar a importância do papel da escola e dos professores, convém também que se faça uma reflexão acerca desse mesmo papel. Sendo, acima de tudo, uma posição de acompanhamento, de guia, deve permitir que as crianças caminhem pelo seu próprio pé, ao seu próprio ritmo, num caminho de auto e hetero descoberta.

Cathie Holden e Nick Clough dizem-nos no primeiro capítulo de *Children as Citizens, Education for Participation*, intitulado *The teacher's role in Assisting Participation*, que cabe ao professor “ (...) to keep a delicate balance between providing security and offering challenge” (Holden & Clough, 1998, p. 13), promovendo a educação para a participação baseada em valores e, ao mesmo tempo,

Developing an understanding of the significance of individual and collective action, (...) their own values and the relationship of these to behaviour and action, (...) democratic systems and the individual's role within these, (...) contemporary events and controversial issues, (...) the causes of social and environmental problems, (...) recent historical events and their relationship to the present/future (Holden & Clough, 1998, p. 13).

e, ainda, garantindo que os alunos estão a ser

encouraged to explore issues of justice, rights and responsibilities within the taught curriculum, (...) voice their own needs and concerns within a responsive framework, (...) develop the skills of critical reflection through discussion, (...) address the implications of their own behaviour with respect to social and environmental problems, (...) participate in decision making and action at school, community or global level (Holden & Clough, 1998, p. 14).

Concordamos igualmente que “Facilitating values-based participation answers the needs of children to feel involved, informed and prepared for taking responsibilities. It is thus of benefit to the child” (Holden & Clough, 1998, p. 14).

Os adultos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem procurar dar poder e possibilidades, oportunidades, às crianças para que elas avancem no campo da cidadania e da identidade. Devem procurar criar ambientes de aprendizagem que permitam às crianças praticar a escolha e a tomada de decisões, que lhes permitam demonstrar a maturidade social que já possuem.

Esta atitude, esta capacidade de tornar relevante a aprendizagem, de criar cidadãos competentes, atentos e críticos, irá, certamente, fortalecer a nossa sociedade. Permitir que os alunos enfrentem desafios e assumam diálogos em torno de assuntos sociais, ambientais, de defesa de valores morais, terá um impacto significativo nas suas capacidades de decisão, de comunicação, dotando os alunos da capacidade de viver numa sociedade que não pode ser enfrentada apenas com base na literacia e na numeracia.

Cabe aos professores e à escola a função a que Holden e Clough chamam de “Assisted participation” (Holden & Clough, 1998, p. 18), dentro de uma abordagem reflexiva em torno da questão “what qualities and characteristics to encourage children?” (Holden & Clough, 1998, p. 18). Desta forma, poderão promover a “Action Competence” das crianças, fazendo de cada aluno “One who can argue and reflect critically and relate his/her opinions and actions to a values framework” (Holden & Clough, 1998, p. 18).

A educação para os direitos, a responsabilidade, a justiça, deve ser pensada como um processo que faça uso das “(...) abilities of primary school children to make sense of difficult issues and to engage in values-based discussions” (Holden & Clough, 1998, p. 18). Dizem os autores acima citados que

Thus education for values-based participation involves three stages:

1. Identifying the kind of responses the teacher or school wants from its children, and what ethos facilitates such responses.
2. Listening to and understanding pupil perspectives and providing appropriate opportunities for children to develop the skills, knowledge and values necessary for action competence.
3. Providing opportunities for genuine participation in schools and community (Holden & Clough, 1998, p. 21).

Em *Participation and learning in Early Childhood*, Liz Wood afirma: “The years from birth to age 8 represent the most formative period in children's lives in the rate of their physical growth, learning and development” (Wood, 1998, p. 31).

Torna-se positivo que o sistema de ensino encare as crianças como os adultos do futuro e as prepare para esse mesmo futuro, mas “(...) children are not just adults-in-waiting. Essentially they need time to be children, and the education they receive in and out of the home should focus on their current state of being, as well as the process of becoming” (Wood, 1998, p. 31).

A escola será o local de eleição para a participação ativa e consciente, uma vez que pode dar voz às crianças que a frequentam, combatendo a noção incorreta de que as crianças são apenas os cidadãos do futuro. É sabido que esta noção de cidadania entre os mais novos é ainda recente e fruto de debate.

It can be argued that children are citizens in their own right, and their relative immaturity and inexperience should not be confused with incompetence. Learning to participate successfully is a fundamental underpinning to the development of a positive sense of self, enabling children to express their opinions, ideas and make informed choices (Wood, 1998, p. 31).

As escolas e os seus profissionais devem, pois, pensar em formas de promover essa participação ativa, tendo em conta que a própria ideia de infância tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, bem como o modo como a sociedade vê as crianças.

A Europa preconiza a importância do amor, do cuidado, do apoio que deve ser dado às crianças na sua relação de dependência com os adultos, e cabe a esses mesmos adultos basear essa relação em valores, tradições e ideais que possam ser assimilados e postos em prática pelas novas gerações.

Liz Wood menciona os níveis de participação do modelo de Hart (1992) e diz-nos que, “In Hart’s model, authentic efforts at encouraging participation involve negotiation, planning, consultation, informed awareness and shared decision making between adults and children” (Wood, 1998, p. 32). A autora prossegue afirmando:

So how can levels of participation be increased for all children from the early years right through into adulthood?

First, the romantic view of childhood needs to be challenged, as concepts of freedom and innocence have been used as an excuse for benign and patronising learning environments. Second, childhood should be valued as a period in its own right as well as part of a complex continuum of learning and development. The knowledge, skills and attitudes children acquire should enable them to achieve their potential in this critical phase as well as in the future. Third, young children should be regarded as powerful thinkers and learners who are active citizens in diverse communities, capable of learning about their rights and responsibilities (Wood, 1998, p. 33).

Tal como mencionado anteriormente, serão as características inatas dos mais jovens que fazem deles indivíduos e cidadãos muito particulares e importantes para a nossa sociedade.

From birth, children are active, social and curious. Far from being passive recipients of knowledge and culture, they are active participants in making sense, constructing meaning, and in the creation of their self-identities. In the process they are engaged in citizenship. They are learning about themselves as individuals, and in relation to other people, in order to function successfully within various communities (Wood, 1998, p. 33).

Será nesta fase da vida que se aprende também a conviver com o medo, a frustração, o racismo, o “bullying”, etc. e é de extrema importância que a escola saiba dotar os seus alunos das ferramentas de que necessitam para combater estes elementos negativos da vida em sociedade. Diz-nos Wood que “Much of their early learning will be positive and enabling, but they also have to deal with negative and potentially disabling experiences” (Wood, 1998, p. 33), para concluir que “So the nature of children’s early learning experiences can have a lasting influence on their identity into adulthood” (Wood, 1998, p. 33). Quando advogamos o trabalho dos temas de identidade e cidadania junto dos mais novos no meio escolar, fazêmo-lo porque, tal como Wood nos diz,

Young children have opinions and ideas and quickly learn the principles of social justice in the family and wider educational settings. They understand when something is not fair and often expect adults to intervene as advocates on their behalf to address a problem, listen and take them seriously (Wood, 1998, p. 33).

Assim, será essencial que se saiba que

Children's concerns range widely across different issues which have social, emotional and cognitive content. These include developing a sense of self; building relationships with family, friends and other adults; their need for belonging in different communities and for positive self-affirmation; and their concerns about environmental issues at local, national and global levels (Wood, 1998, p. 35).

Na Parte 3 de *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality* (2000), intitulada *Children's Rights and Education*, Eugeen Verhellen afirma que

For children themselves it means that they are seen as not-yets: children are defined as not yet knowing, not yet competent, and not yet being. By defining childhood as a preparation or transition period, children are placed in a state of limbo. They are obliged to wait and are required to prepare themselves as future performers (Verhellen, 2000, p. 33).

Acreditamos que compete às escolas o papel de tirar as crianças desse limbo e de as tratar com o respeito e o cuidado que necessitam para poderem ser indivíduos e cidadãos ativos e conscientes da nossa sociedade. Como refere Verhelle, “Respect for children as human beings means that they are no longer perceived as mere *objects* of protection but as *subjects*, bearers of human rights like all human beings” (Verhellen, 2000, p. 34).

3.4.1 A abordagem dos temas de identidade e cidadania na formação inicial dos professores

Um dos grandes desafios da educação encontra-se na formação inicial de professores; questão que ocasiona um fenômeno social preocupante dada a sua influência na qualidade do ensino. É fundamental olhar para o futuro pedagogo e refletir as exigências de uma formação voltada para atender aos chamados da sociedade em suas contradições sociais.

Silva, 2013, p. iv

A temática da formação inicial dos professores tem vindo a ser abordada e enriquecida com inúmeras perspetivas que visam a transformação da profissão em resposta às necessidades e características da sociedade atual e do sistema educativo. A profissão parece necessitar de uma base de formação sólida, não apenas na área científica a lecionar, mas também em áreas como a cidadania, a multiculturalidade e a ética. É comum pensar-se que a postura profissional é influenciada pela própria identidade e pelo meio social e económico no qual o professor nasceu e cresceu. Alguém que nunca viveu nem trabalhou em meios multiculturais poderá ter maior dificuldade em compreender esses meios e atuar neles.

Se pensamos nas questões de cidadania e identidade na Europa como sendo algo que envolve semelhanças e diferenças, direitos e deveres, comportamentos, crenças, tradições e formas de pensar, temos que dotar os docentes de conhecimentos teóricos que possam ser aliados às suas experiências pessoais e profissionais, de forma a que consigam fazer face e dar a resposta adequada aos desafios que Eilís Ward enumera no seu artigo (Ward, 2005, pp. 537-543).

Desafios como o relativismo moral, a motivação e captação da atenção dos alunos através da escolha de temas, materiais e estratégias relevantes e com significado, a apresentação da realidade, das relações de poder, das interações sociais, a inclusão de todos os alunos, independentemente do seu contexto socioeconómico, são enumerados por Ward. Percebemos então que há uma dimensão do trabalho docente que não deve ser ignorada e que não deve ser condicionada, à partida, pelas vivências e pelas crenças pessoais e identitárias dos professores e que deve ser trabalhada nos estádios iniciais da sua formação profissional.

Vacek, Lasek e Dolezalova (2005) dizem-nos que há uma dimensão ética na prática docente que pode ser dividida em três níveis:

the elementary level, where ethical standards are learned and used in order to allow everyday coexistence with all others;

the ethical level, arising from the very basis of the pedagogical profession – the responsibility to look the young, and to hand down the legacy of past generations, preparing children and young people for life in society and ensuring optimum and harmonious individual development;

and the role-model level, in which the ethical behaviour of the teacher is both a model for children to behave in society and a condition for positive educational influence (Vacek, Lasek & Dolezalova, 2005, p. 225).

Esta dimensão deve, pois, ser abordada e trabalhada na formação inicial dos docentes, para que se possam preparar de forma mais efetiva e eficaz para os desafios que encontrarão nas salas de aula. Segundo os autores citados, são os próprios profissionais que defendem esta necessidade:

Our research shows that ethics of the teaching profession are an issue perceived as crucial by teachers: they feel that it is important, and has not been given sufficient attention. This may be why many agree that a professional teaching code is needed. Analysis of their personal experiences of unethical behaviour shows the most frequent examples concern various forms of degrading pupils, from slight bullying to openly aggressive and vulgar abuse (Vacek et. al., p. 231).

Um professor que não esteja preparado para desempenhar a sua profissão do ponto de vista da relação com os alunos, e com toda a comunidade escolar, não será o profissional mais bem-sucedido, nem contribuirá para o sucesso escolar, profissional e pessoal dos discentes. Assim, os autores supracitados concluem que,

It is important that our teachers think ethical profession rules are important, and this undoubtedly reflects the wider social context. A major problem is that the school environment should help the ethical development of the younger generation, but the current situation is unsystematic, partial, and an individual-based approach. What is required is a more elaborate and systematic approach (Vacek et. al., p. 231).

Este será, pois, um dos desafios que a formação profissional dos professores terá que enfrentar, para que estes sejam capazes de abordar questões de identidade e de cidadania nas suas aulas e combater problemas como o racismo e o “bullying” nas escolas.

A inclusão do estudo de temas de cidadania e identidade nos cursos de formação de professores dotará os futuros docentes de uma maior preparação e capacidade de resposta em contextos multiculturais, multi identitários, e fará deles profissionais mais completos e polyvalentes nas suas competências e visão do mundo.

Os autores Maylor, Ross e Rollock (2006) referem que

Arguably, if teachers have a wide understanding of cultural diversity (developed in ITE and maintained through ongoing professional development) and are given the opportunity to reflect

on their own identities and how their beliefs can influence their actions in the classroom and teaching approaches adopted, it will help them 'to accept and accommodate diversity and differences in language, religion, ethnicity and race, and not teach seeking to assimilate or homogenise students' (James 2001: 423; see also Gaine 2005). Equally important is that it will encourage teachers to continually inform their practice (particularly in relation to minorities that are less visible) and challenge racism and prejudice, and become more inclusive practitioners (Maylor, Roos & Rollock, 2006, p. 52).

Esta questão de criarmos nos docentes uma maior percepção cultural para que se tornem profissionais mais "inclusivos" prende-se com a área da formação profissional voltada para a cidadania, que não deve ser vista como sendo menos importante do que a própria formação científica nas áreas específicas de docência. Estas temáticas de cidadania e identidade deverão ser abordadas em correlação com as metodologias de ensino, os processos de avaliação, os recursos a utilizar, pois através dessa complementaridade, o futuro professor perceberá com maior facilidade quais as ferramentas a utilizar em cada momento e em cada contexto, para promover também as capacidades sociais, e as próprias noções de cidadania e identidade entre os seus alunos.

Another way of developing civic skills is in the selection of teaching methods - how subjects are taught, which methods are applied, what kind of assessment is taking place, how students are encouraged - all this has a broader educational impact, and determines the kind of people we are trying to mould (Pecek, 2000, p. 82).

Também a questão do impacto que o próprio professor, pelas suas atitudes, a sua postura, as suas afirmações, tem nos alunos nos faz pensar que esta questão da formação inicial em áreas de educação para a cidadania e a identidade não poderá ser descurada. Refere Pecek que,

Then there is the 'hidden curriculum'. (...) this is more about the effects of the teacher's personality, and the mechanism of discipline as implemented by schools. I refer here to the views, ideas and opinions students receive in school meetings, from their relationship with teachers, from the way their classrooms are organised, in other words, from the school ethos. The teacher should not be forgotten in this context: he or she is always the person who most affects students

by his or her behaviour, their way of teaching, the manner in which they argue their views and their own personality (Pecek, 2000, p. 82).

Esta abordagem inicial dará aos novos docentes a capacidade de imprimir uma dinâmica de diálogo, de questionação e de compreensão nas suas aulas. Professores que trabalhem estes temas na sua formação inicial serão também capazes de criar e ajustar regras de sala de aula, mais adequadas e justas, indo ao encontro da realidade social e dos comportamentos sociais que se esperam que os alunos consigam compreender, aceitar e adotar. Ainda nas palavras de Pecek,

It is very important that teacher does not impose his or her views on students, but rather encourages them by means of asking questions relating to potentially contradictory statements. The teacher's task is to reflect the situation in the classroom, at the level of personal relationships, as well as to examine what has been discussed. The limits of what is allowed and what is not are set by the framework of both human and children's rights. In other words, the teacher has to create an environment for discussion where an individual and his or her values and views are respected, and where there is no room for discrimination and pressure. The teacher has also to be aware of the right to privacy. They have no right to be overly inquisitive, and should never allow students to pry into the private affairs of others. The teacher's task is to encourage both thinking about oneself and those rules which arise from human interactions in society, but they should never pressurise students to tell more about themselves than they are willing to (Pecek, 2000, p. 85).

Pecek constata então que "(...) teachers need to acquire the appropriate status and knowledge which can be achieved only if they get appropriate training" (Pecek, 2000, p. 86). Pensamos que todos os professores, independentemente do seu grau de experiência profissional, deverão estar atentos a estas questões, procurando desenvolver as suas capacidades e o seu conhecimento nestas áreas. Uma das formas e ferramentas mais em voga, cujos resultados positivos parecem ser cada vez mais evidentes, é a metodologia de projeto aplicada à cooperação entre professores, turmas, escolas. Será uma fonte rica de partilhas e aprendizagens que merece, a nosso ver, ser explorada. Passemos então, seguidamente, ao tratamento do tema.

3.4.2 Os projetos escolares de cooperação

Most great learning happens in groups. Collaboration is the stuff of growth.

Sir Ken Robinson Ph.D.

Programas Europeus, como o *Sócrates*, *Lifelong Learning Programme* e, mais recentemente, o *Erasmus+*, tiveram e têm um impacto muito significativo no ensino e aprendizagem das temáticas de cidadania e identidade na Europa.

O programa *Sócrates*, em vigor entre 1994 e 1999, e o programa *Sócrates II*, em vigor entre 2000 e 2006, deram os primeiros passos no sentido de alargar e melhorar os conhecimentos linguísticos dos Europeus, promover a mobilidade, a cooperação e a inovação na educação e criar igualdade de oportunidades em todos os setores educativos na Europa.

O *Lifelong Learning Programme*, ativo entre 2007 e 2013, deu continuidade às iniciativas anteriores e teve por objetivo a implementação da aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento dos sistemas de ensino e formação, fomentando a chamada dimensão Europeia da educação através da cooperação entre países, pessoas e instituições.

O programa *Erasmus+*, que entrou em vigor em 2014 e terminará em 2020, procura oferecer maior facilidade na mobilidade de alunos e professores, melhores possibilidades de cooperação e acesso simplificado ao financiamento de iniciativas. Este programa visa especificamente incentivar a diversidade linguística e promover a aprendizagem das línguas. No *Guia do Programa Erasmus+* é dito que:

As oportunidades criadas para oferecer apoio linguístico visam tornar a mobilidade mais eficaz e eficiente, melhorar o desempenho na aprendizagem e, por conseguinte, contribuir para o objetivo específico do Programa. É disponibilizado apoio linguístico para a língua utilizada pelos participantes nos seus estudos, na realização de um estágio ou num voluntariado no estrangeiro no quadro das atividades de mobilidade a longo prazo apoiadas nos termos da Ação-chave 1. O apoio linguístico é disponibilizado principalmente em linha, uma vez que a aprendizagem eletrónica oferece vantagens relativamente à aprendizagem das línguas em termos de acesso e flexibilidade (Comissão Europeia, 2018, p. 13).

O *Guia do Programa Erasmus+* diz também que

Serão incentivadas parcerias estratégicas no domínio do ensino e aprendizagem das línguas no âmbito da Ação-chave 2. A inovação e as boas práticas com vista à promoção das competências linguísticas podem incluir, por exemplo, métodos de ensino e de avaliação, desenvolvimento de materiais pedagógicos, investigação, aprendizagem de línguas assistida por computador e projetos empresariais com recurso às línguas estrangeiras. Além disso, e se for caso disso, pode ser disponibilizado financiamento para o apoio linguístico aos beneficiários das Parcerias Estratégicas que organizam formação de longo prazo e atividades de ensino para funcionários, animadores de juventude e formandos (Comissão Europeia, 2018, p.13).

Entre as várias iniciativas e plataformas criadas no âmbito dos programas mencionados anteriormente, gostaríamos de centrar a nossa atenção particularmente no modelo *eTwinning*, que surgiu como elemento ideal para a aprendizagem cooperativa *online*, possibilitando o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) de forma multimodal em função da metodologia de projeto que envolve professores e alunos. Foi através dessa plataforma que entramos em contacto com as professoras de vários países que acederam em colaborar no presente estudo. Não levamos a cabo um projeto na plataforma, mas ela serviu de ponto de encontro e de partida para esta investigação, daí o nosso particular interesse nela.

A palavra “twinning” surge com o sentido da gemação, será essa a melhor tradução para o termo, de pessoas, locais, etc. O próprio “local” onde se publicam e partilham evidências das atividades do projeto chama-se *Twinspace* e a tradução para Português do termo é, segundo a agência nacional Portuguesa de *eTwinning*, “gemação eletrónica de escolas”. No fundo o que pretende o *eTwinning*? Ligar, unir, pessoas, comunidades escolares, nas suas semelhanças e diferenças. A imagem do “gémeo” neste processo enriquece a perspetiva acerca desta plataforma colaborativa, porque há realmente algo de muito semelhante entre cada um dos parceiros de projeto. A dada altura todos se indagaram acerca do seu papel enquanto agentes educativos, todos refletiram acerca da forma como a ligação intercultural é vista nas escolas e todos decidiram buscar parcerias, projetos, com colegas com os quais tivessem em comum interesses, áreas disciplinares, grupos etários de alunos. Todos validaram a interação como algo de muito importante e útil para a sua evolução pessoal e profissional, e assumiram as suas dúvidas, receios, dificuldades num acordo de entreatajuda ao longo de todo o processo.

Para sustentar a aposta na plataforma *eTwinning* parece pertinente recorrer a James Banks (Banks, 1995, p. 123) e às cinco dimensões da educação intercultural que ele define, uma vez

que essas mesmas dimensões estarão intimamente relacionadas com os objetivos por trás da criação desta plataforma colaborativa a nível Europeu.

Começamos pela “integração do conteúdo”, indo muito além da abordagem superficial à própria cultura do indivíduo e à cultura do “Outro”. Esta é a base sólida da idealização deste projeto que visa incorporar várias áreas do saber numa perspetiva de “blended learning”, em ligação à aprendizagem da língua Inglesa e à aprendizagem multicultural.

De seguida, a “construção do conhecimento” aposta na criação de um processo de ação e partilha, que chama professores e alunos a novos papéis, cria novos desafios de pesquisa, de compreensão, de pensamento crítico, de reflexão, numa postura de valorização da função de professor e de enriquecimento da função de aluno. Os alunos são atualmente verdadeiros “nativos digitais” e os professores, mesmo que ainda fazendo parte de uma geração de “imigrantes digitais” devem ir ao encontro das especificidades didáticas do ensino a crianças apostando nas TIC como dínamos de comunicação e encontros interculturais, nos quais os alunos desempenhem um papel ativo, participem nas tomadas de decisão, e se revejam nas várias etapas de uma metodologia de projeto.

A terceira dimensão é a da “pedagogia da equidade” que, no fundo, apela à alteração através de experiências de vida, de trabalho, do contacto com a diferença e o “Outro”. Entrar um pouco noutras roupagens, transformando a prática letiva, por exemplo, ao tentar compreender melhor como os alunos de outros países aprendem. Este é um processo de aprendizagem ativa e significativa, em contexto natural com contactos reais, uma forma de imersão numa didática “invisível”, próxima da aquisição, que se pretende implementar neste projeto.

Passamos para a “redução do preconceito”, o diálogo aberto e debate de ideias, o trabalho de posturas de interligação, o combate ao estereótipo e à desinformação.

A “escola capacitadora”, quinta e última dimensão, está ligada à noção de escola como um grupo em torno de um projeto, e chama a atenção para a realidade organizacional das escolas, para a sua capacidade de cooperação nos momentos de intervenção, de ação. Dá um novo ênfase à importância da análise da realidade e contexto escolar, à identificação de problemas e carências, à definição de estratégias e à implementação de projetos.

Estas dimensões, que se querem presentes neste projeto, colocaram o desafio de se encontrar um meio que as sustentasse e que permitisse colocar cada uma delas em prática. Ao explorar a plataforma cooperativa *eTwinning* compreende-se que ela pode dar resposta às

dimensões acima citadas e que será um veículo ideal de comunicação e de trabalho, embora ainda muito desconhecido e subaproveitado. Diz Beernaert que “Learning communities are a tool which can help to strengthen the awareness of the richness of the different identities in Europe and can help create links between them” (Beernaert, 2003, p. 223). Neste caso, a inovação e a pertinência pedagógica encontradas na plataforma falam mais alto porque vão ao encontro das necessidades da metodologia de projeto que se pretende implementar, porque permite verdadeiramente a criação de um processo de “task-based learning” e de “blended learning” sem barreiras de espaço e tempo. A aprendizagem da língua é feita de forma progressiva e acompanha os ritmos e as necessidades dos alunos no decorrer da execução das tarefas. A interação e a reflexão vivenciadas são ímpares no seu contributo para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal e profissional. A exploração de ideias, a resolução de problemas, a discussão em torno de temas, interesses e preocupações comuns quebram barreiras e vencem distâncias. E a dinâmica individual e coletiva dentro desta comunidade de prática gera produtos e resultados incomparáveis em termos de originalidade, significado, pertinência e inovação.

O *eTwinning* veio também dar resposta à necessidade das escolas face ao seu novo papel na sociedade e à importância da dimensão Europeia da educação. As escolas

are no longer expected to be a sanctuary but rather a place for openings, a window on their close and distant environments encouraging co-operation with local or regional authorities, with businesses and with the surrounding civil societies, such as associations (Beernaert, 2003, p. 225).

As escolas onde este trabalho decorreu encaram o seu próprio trabalho como um projeto, como uma parceria entre todos os seus elementos, onde as novas ideias são abraçadas com entusiasmo e dinâmica. Os seus alunos estão já habituados à colaboração entre si, à participação na vida da escola e os pais sabem que podem contar com a escola para dar resposta às necessidades educativas dos seus filhos. Comunidades educativas com estas características funcionam como o meio ideal para a implementação deste projeto, porque apoiam e valorizam a criação de novos contextos e estratégias de ensino/aprendizagem, fazendo deles um verdadeiro ponto de partida. “The real and live experiences —personal and professional— of themselves and possibly of other young people within the school partnerships and networks, become the starting point of education, training and learning” (Beernaert, 2003, p. 234).

Outra das grandes virtudes do *eTwinning* tem precisamente a ver com a forma como enriquece a relação de trabalho entre professores e os alunos. Através da utilização do *eTwinning* os docentes percebem que se podem apoiar nos interesses, na imaginação, nas vivências das crianças, para criar novas atividades e para produzir elementos como fotos e vídeos que são partilhados e visionados pelos outros professores e alunos envolvidos no projeto. Mesmo no que toca à utilização das TIC, esta geração de alunos sente um grande à vontade e dispõe de conhecimentos muito interessantes. O *eTwinning* permite um melhor conhecimento dos alunos e dá a perceber que eles se sentem valorizados e confiantes porque são, de facto, voz ativa do trabalho.

Todos estes projetos e iniciativas trouxeram contributos muito significativos no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, quer em termos teóricos e reflexivos, quer em termos práticos e de implementação em sala de aula. Coube, pois, às escolas, aos professores, adaptar as suas estratégias em função destas diretrizes e promover, a nível local, estes conceitos de cidadania, de identidade, de pluralidade.

Este processo terá levado também a novos estudos, e a novos procedimentos, na área da temática da inclusão escolar, na medida em esta que se enquadrará, cada vez mais, na noção atual de escola para todos e parece assumir que a cidadania e a identidade não deverão ser dissociadas do direito à educação. Iremos então centrar a nossa atenção na questão da inclusão em contexto escolar, procurando enquadrar o assunto no campo da cidadania e identidade.

3.4.3 A temática da inclusão no contexto escolar

The right to education is a fundamental human right. Yet, many European countries still deny thousands of children, including children with disabilities, Roma children and refugee or migrant children, equal access to it by keeping them in segregated schools. This is a violation of children's human rights with far-reaching negative consequences for our societies. Member states have an obligation to secure the right of every child to quality education without discrimination.

Nils Muižnieks, Comissário do Conselho da Europa para os Direitos Humanos
setembro de 2017

A temática da inclusão parece estar a ganhar uma posição de destaque nos debates e nas publicações mais recentes ao nível da investigação e das práticas no campo da educação. Por esse motivo, pensamos ser pertinente abordarmos esta questão também à luz da cidadania e identidade, temas basilares da presente investigação. Nicholas Burnett apresenta uma definição de educação inclusiva, escrevendo no preâmbulo do documento da UNESCO intitulado *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, de 2009, que,

Inclusive education is a process that involves the transformation of schools and other centres of learning to cater for all children – including boys and girls, students from ethnic and linguistic minorities, rural populations, those affected by HIV and AIDS, and those with disabilities and difficulties in learning and to provide learning opportunities for all youth and adults as well. Its aim is to eliminate exclusion that is a consequence of negative attitudes and a lack of response to diversity in race, economic status, social class, ethnicity, language, religion, gender, sexual orientation and ability (UNESCO, 2009, p.4).

O processo de inclusão, tal como se perspetivará hoje em dia, abrange campos tão prementes quanto o das minorias, da igualdade de género, das dificuldades físicas e cognitivas, da orientação sexual, dos desequilíbrios económicos, entre muitos outros. Isto tem levado a mudanças no rumo da educação, pois o processo de ensino-aprendizagem será agora centrado na noção de que o direito à educação é precisamente um direito básico, elementar, que assiste a todos os seres humanos, a todos os indivíduos, e que estará na base da construção de uma sociedade mais evoluída e mais justa e, conseqüentemente, mais inclusiva. É com base nesta visão que alocamos este assunto à temática da cidadania e da identidade, na medida em que o desenvolvimento dos processos de inclusão será garantia do tratamento adequado de todos os indivíduos e cidadãos, transformando a nossa sociedade, potenciando as nossas relações, a maneira como vemos e tratamos os outros e como educamos as futuras gerações para o cuidado, o respeito pela Humanidade.

A publicação, em 2018, pela European Agency for Special Needs and Inclusive Education, do trabalho intitulado *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*, veio dar um contributo muito válido para esta leitura. As conclusões apresentadas

sugerem que existe uma relação entre educação inclusiva e inclusão social nas áreas da educação, emprego e vida na comunidade. Ao mesmo tempo, existem outros fatores que parecem promover ou dificultar a inclusão social. Estes fatores incluem a qualidade da prática inclusiva, a política social, as estruturas e atitudes sociais, o percurso de vida individual, etc. Os resultados da investigação apresentados na análise sugerem que frequentar contextos segregados reduz as oportunidades de inclusão social, quer a curto prazo (enquanto as crianças com deficiências frequentam a escola), quer a longo prazo (após a conclusão do ensino secundário). Frequentar um contexto especial está correlacionado com baixas qualificações académicas e profissionais, emprego em centros de atividades ocupacionais, dependência financeira, menos oportunidades para viver de forma independente e núcleos sociais insuficientes após a conclusão da escolaridade. Neste contexto, os decisores políticos podem estudar uma forma de reformular os recursos específicos que estão disponíveis em muitos países com vista a apoiar a aprendizagem em contextos de educação inclusiva (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, p. 6).

Este trabalho apresenta conclusões do impacto desta temática na área do emprego, da educação e da vida em comunidade, demonstrando que este tema deverá fazer parte da reflexão, do estudo e das decisões em torno dos temas de cidadania e identidade. Em particular na área da educação, aquela em que nos centramos, o estudo afirma que “a educação inclusiva aumenta as oportunidades de interação entre pares e o estabelecimento de estreitas relações de amizade entre alunos com e sem deficiência” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, p. 7). Este tipo de interação funcionará como um verdadeiro “pré-requisito para o desenvolvimento de amizades, de competências sociais e de comunicação, de redes de apoio, de um sentimento de pertença e de comportamentos positivos”(European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, p. 7). Pensamos que esse é um dos aspetos centrais desta questão, sobretudo tendo em conta o facto de centrarmos esta pesquisa numa fase inicial da vida escolar, que deverá ser realmente um momento de vivência e aprendizagem inclusiva.

A questão da participação também não é descurada neste contexto, pois o texto explicita que “Devem ser tomados em devida consideração vários elementos que promovam a participação dos alunos (ou seja, acesso, colaboração, reconhecimento e aceitação), para que haja o desenvolvimento de interações sociais e amizades em contextos inclusivos.” Pensamos que isto poderá ser lido à luz da promoção dos valores de cidadania ativa dado que a educação

“em contextos inclusivos passa pelo aumento da participação em todas as áreas, entre todas as partes interessadas (ou seja, equipa, alunos e pais) e a todos os níveis (nomeadamente, política e prática escolares e cultura de escola)” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, p. 7). Este apelo à participação de todos coaduna-se com a linha de pensamento que apoia e orienta a aprendizagem e a prática da cidadania ativa, demonstrando que estas questões devem ser tratadas de forma articulada, integrada.

Também ao nível dos resultados, do desempenho escolar, a prática da inclusão na educação parece trazer frutos, na medida em que “A realização académica e social dos alunos é promovida quando são implementadas políticas e práticas verdadeiramente inclusivas, quando existe uma cultura de escola inclusiva e os professores seguem uma pedagogia inclusiva” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, p. 7). Este impacto positivo e esse espírito de cooperação e verdadeira inclusão poderão ajudar a vencer

fatores que atuam como barreiras à matrícula no ensino superior como, por exemplo: falta de recursos económicos, ajuda inadequada nos processos de candidatura, identificação insuficiente das adaptações necessárias, acesso reduzido a trabalhos adequados no âmbito dos cursos e planos de transição de baixa qualidade (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, p. 7).

Com essas mudanças ao nível escolar, também as mudanças ao nível do emprego e da vida em sociedade poderão acontecer com maior naturalidade e de forma mais eficaz e duradoura, o que nos leva a advogar a necessidade de se tratar estes temas, de os investigar, e de colocar em prática políticas, estratégias e meios que levem à construção de uma Europa, e de um Mundo, mais inclusivo, mais próximo das necessidades, interesses e capacidades dos indivíduos, dos cidadãos.

A *Declaração de Salamanca*, documento criado pela UNESCO em junho de 1994, após um encontro de vários governos, especialistas e instituições na referida cidade de Espanha, procura traçar o caminho da inclusão, servindo de ponto de partida e guia, manifestando abertamente que,

- every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning,
- every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs,

- education systems should be designed and educational programmes implemented to take into account the wide diversity of these characteristics and needs,
- those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a child centered pedagogy capable of meeting these needs,
- regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; more over, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system (UNESCO, 1994, p. viii-ix).

Estas afirmações, assentes na premissa de que a educação é um direito de todos, poderão então reforçar a visão da criança enquanto ser individual, demonstrar a importância das instituições e dos sistemas educativos na implementação de medidas inclusivas, de pedagogias centradas no indivíduo e no combate à discriminação, contribuindo de forma inequívoca para a construção de uma sociedade também ela mais eficaz, mais inclusiva e mais justa. É então apresentado o desafio às escolas que evidenciará o derradeiro conceito de escola inclusiva:

Schools have to find ways of successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities. There is an emerging consensus that children and youth with special educational needs should be included in the educational arrangements made for the majority of children. This has led to the concept of the inclusive school (UNESCO, 1994, p. 6).

O mérito e o sucesso das escolas passará sempre pela vitória contra os obstáculos que se colocam às crianças com necessidades adicionais de suporte, oriundas de contextos desfavorecidos ou pertencentes a minorias étnicas,

The challenge confronting the inclusive school is that of developing a child-centered pedagogy capable of successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities. The merit of such schools is not only that they are capable of providing quality education to all children; their establishment is a crucial step in helping to change discriminatory attitudes, in creating welcoming communities and in developing an inclusive society. A change in social perspective is imperative. For far too long, the problems of

people with disabilities have been compounded by a disabling society that has focused upon their impairments rather than their potential (UNESCO, 1994, p. 6-7).

Estas escolas, centradas nas necessidades e características individuais dos seus alunos, funcionarão como um verdadeiro “training ground for a people-oriented society that respects both the differences and the dignity of all human beings”. (UNESCO, 1994, p. 7)

Esta transformação que se pretende ver nas escolas estará necessariamente interligada com mudanças ao nível da flexibilização curricular e gestão escolar. A *Declaração de Salamanca* indica, neste particular aspeto, que “Curricula should be adapted to children’s needs, not viceversa. Schools should therefore provide curricular opportunities to suit children with different abilities and interests.” (UNESCO, 1994, p. 22)

Também neste campo da inclusão se considera o processo de ensino/aprendizagem como algo que irá muito além da transmissão formal e teórica de conhecimentos, na medida em que

The content of education should be geared to high standards and the needs of individuals with a view to enabling them to participate fully in development. Teaching should be related to pupils' own experience and to practical concerns in order to motivate them better (UNESCO, 1994, p. 22).

Deste modo, também nesta área fará sentido reforçar a importância da motivação, da aprendizagem significativa, da oportunidade dada a todos de partirem das suas próprias experiências e interesses. Essa envolvência positiva poderá ser potenciada pelo recurso a estratégias e recursos inovadores, nomeadamente

to enhance success in the school curriculum and to aid communication, mobility and learning. Technical aids can be offered in a more economical and effective way if they are provided from a central pool in each locality, where there is expertise in matching aids to individual needs and in ensuring maintenance (UNESCO, 1994, p. 22).

Caberá a todos os envolvidos, nomeadamente aos membros diretivos das escolas, a responsabilidade de flexibilizar as práticas e os espaços. Para que isso se possa verificar,

They should be invited to develop more flexible management procedures, to redeploy instructional resources, to diversify learning options, to mobilize child-to-child help, to offer support to pupils experiencing difficulties and to develop close relations with parents and the community. Successful school management depends upon the active and creative involvement of teachers and staff, and the development of effective co-operation and team work to meet the needs of students (UNESCO, 1994, p. 22-23).

O espírito de cooperação, o desejo de dar a todos os alunos a melhor experiência educativa possível, deverão também marcar as linhas de formação e atuação de todos os professores nesta área, para que todos sejam investigadores e disseminadores de boas práticas, estimulando, no terreno, a implementação de estratégias e o uso dos recursos inovadores, tal como mencionamos anteriormente.

Concluimos esta parte da nossa reflexão mencionando que

Each school should be a community collectively accountable for the success or failure of every student. The educational team, rather than the individual teacher, should share the responsibility for the education of special needs children. Parents and volunteers should be invited to take an active part in the work of the school. (UNESCO, 1994, p. 24)

Esta citação leva-nos ao próximo ponto da nossa análise, o qual se centra na influência da comunidade envolvente, no papel e na importância de todos os que fazem parte das comunidades educativas e na forma como a sua atuação pode dar um contributo indelével para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças enquanto indivíduos e cidadãos.

3.5 A influência da comunidade envolvente

It takes a whole village to raise a child.

Igbo and Yoruba Proverb

Segundo Etienne Wenger, a vontade de aprender é uma característica fulcral da identidade humana. Os seres humanos procuram ser participantes ativos da sociedade em que estão inseridos e constroem as suas identidades através da relação que têm com essa mesma

sociedade. A motivação que encontram nesse meio para participar, para aprender, para contribuir, é o grande motor do desenvolvimento de capacidades, de crenças e formas de atuar.

Em 1991, Etienne Wenger e Jean Lave, na sua obra *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, usam a expressão “communities of practice” para identificar um grupo que partilha de interesses comuns, e dentro do qual tem lugar um processo de aprendizagem que decorre da prática e da participação, sendo que essa mesma aprendizagem é fruto da vontade de aprender e contribuir para a comunidade na qual se está inserido. Este conceito é de particular interesse, pois não necessita de se aplicar apenas a contextos laborais ou de aprendizagem formal, e demonstra a importância que a comunidade que rodeia um dado aprendiz tem sobre para a sua aprendizagem. Numa sociedade e num mercado de trabalho cada vez mais competitivos, esta noção de uma comunidade que partilha o conhecimento e viabiliza o surgimento de novos conceitos, novas ideias, novas práticas, torna-se ainda mais importante, porque evidencia o valor e o papel a desempenhar por cada um dos membros dessa mesma comunidade. Será uma mais-valia para todos os indivíduos e cidadãos o facto de poderem ser vistos como membros efetivos de uma dada comunidade, elementos que participam e que contribuem para o progresso e prosperidade do grupo. Estas “comunidades de prática” serão simultaneamente o meio e o parceiro ideal do sistema escolar, e a sua presença e vitalidade deverão servir de dínamo para o trabalho de ensino e aprendizagem que é realizado na sala de aula.

Em *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge* (2002), Wenger, McDermott e Snyder identificam três componentes basilares que caracterizam as Comunidades de Prática: domínio, comunidade e prática. O domínio relaciona-se com uma dada área de conhecimento e é o elemento fundamental de uma comunidade de prática. A comunidade é composta pelos indivíduos, pelas suas relações, pela forma como interagem. E a prática é a partilha do conhecimento entre os membros, com recurso a várias ferramentas e estratégias, mas também à linguagem.

Na mesma obra, é-nos dito que as comunidades de prática não só conseguem gerir e transmitir formas presentes de conhecimento, mas também criar novos documentos, novos métodos, novas ferramentas, novas formas de interação que vão ao encontro das reais necessidades dos elementos dessa comunidade. O facto de ser dada tanta importância a cada um dos elementos integrantes na comunidade advém da noção de que a própria comunidade

beneficiará do sucesso dos seus membros. Assim, a comunidade de prática não descarta as ligações emocionais, as relações pessoais, a componente humana, que fortalecem indubitavelmente o sentimento de pertença e até a gratidão que gera uma vontade de retribuir e contribuir para o bem-estar e sucesso de todos. É-nos dado a perceber que a grande mais-valia destas comunidades reside nos seus membros, e não nos produtos que eles criam. Este é um discurso que pensamos poder ser utilizado também nas relações familiares, laborais e sociais dos alunos que encontramos nas nossas salas de aula, por forma a fortalecermos as nossas próprias comunidades de prática.

Será necessário pensarmos e considerarmos aquele território encarado como uma fronteira entre as várias comunidades e a forma de promover a relação entre essas mesmas comunidades nos pontos de contacto. Os autores dizem-nos que as pessoas podem pertencer a várias comunidades em simultâneo. As pessoas podem ter dentro de si elos de identidade e cidadania que as ligam a vários grupos, seja a nível local, seja a nível supra-nacional, e é de extrema importância que possam participar e pertencer a várias comunidades de prática, promovendo a partilha de valores e conhecimento entre elas através da sua participação. Haverá elementos com a capacidade para “traduzir” as posições, os valores, o conhecimento que chegam de outras comunidades, ajudando a sua própria comunidade a crescer em virtude do que recebeu de outras comunidades.

É então também importante termos em conta os objetos que se encontram nestas fronteiras, sejam eles formas de conhecimento, materiais, métodos ou tecnologias, pois todos eles podem ser utilizados pelas comunidades e todos eles podem evoluir precisamente por causa dessa utilização e partilha. Muitos se recordarão dos seus tempos de infância, de brincar nas ruas da vizinhança com outras crianças, de conhecer todas as pessoas das redondezas, de sentir os laços de solidariedade informal que uniam familiares e vizinhos. A evolução do nosso modo de vida terá levado a que muitos desses laços se tenham perdido, sobretudo nas grandes cidades, gerando situações de isolamento, de debilidade, e de vulnerabilidade em camadas de população como os idosos ou os mais carenciados economicamente. A resposta que muitas pessoas tentarão dar a estes problemas passa, por exemplo, pelas ações de voluntariado levadas a cabo nas mais variadas áreas de intervenção social. Não deixa de ser interessante pensarmos, tal como nos diz Jana Pecnikova em 2016, no seu artigo *Volunteering and activism as forms of active citizenship (a case study)*, que

Many people nowadays decide on non-political options to participate in resolving public questions in their area, which helps explain why volunteer organisations have become more popular than participating in political organisations (participation in elections, membership in political parties) (Pecnikova, 2016, p. 1237).

Esta noção permite-nos compreender a importância crescente que o voluntariado e o ativismo social têm vindo a evidenciar na Europa, e ter em consideração as iniciativas que podem até criar pontes entre as escolas, e outros elementos da comunidade envolvente, chamando também as crianças a participar. O voluntariado será, a nosso ver, mais uma forma de expressão de identidade e cidadania na medida em que “Volunteers provide organisations, society and communities with their skills, experience and knowledge without requiring financial reward. In highly developed democratic countries, the tradition of volunteer work is very strong and citizens regularly participate in societal matters” (Pecnikova, 2016, p. 1238).

O poder transformador das ações de voluntariado não deverá, por isso, ser rejeitado ou posto em causa, sobretudo junto dos mais jovens, que podem ver nestas iniciativas as primeiras oportunidades de se envolverem em projetos fora do âmbito escolar que os motivem, que os ajudem a desenvolver a sua auto-imagem enquanto indivíduos e cidadãos.

Mas este campo deve ser igualmente sujeito a observação e acompanhamento por parte das escolas, das famílias e de outras entidades ou pessoas, já que, como nos diz Pecnikova,

A community in a democratic environment can proclaim and express undemocratic values, resulting in fostering extremism, terrorism and other threats to modern society, too. Extremist virtual forms are especially attractive to young people who engage in specific kinds of performances to show they are dissatisfied with society. Participation is easier than in the past through the medium of Internet networks (Pecnikova, 2016, p.1240-1241).

O poder das influências eventualmente exercidas nestes pequenos nichos das comunidades demonstra, assim, que o voluntariado e a consequente participação social e cívica que promove, por ser acessível e extremamente dinâmico, pode marcar profundamente a fase inicial da vida das crianças, e será naturalmente uma responsabilidade tremenda aquela que os elementos das escolas, das famílias e das comunidades envolventes assumirão ao incitar os mais pequenos a dar os primeiros passos nesta forma de cidadania ativa. Pecnikova termina o seu artigo afirmando

To conclude my research, active citizenship as a form of volunteer activities is linked to the community and identity. The community has a crucial position in the public engagement. Volunteers reflect the specific cultural conditions of the area (city), as shown by the focus of their activities. On the other hand, they are building the local identity and the sense of fellowship and belonging. Citizenship not only refers to rights and duties, but is seen in its most complex form through socio-cultural activities (Pecnikova, 2016, p. 1245).

Estes conceitos demonstram que o ensino e aprendizagem de temáticas de identidade e de cidadania não deverão confinar-se apenas ao espaço escolar e que as várias comunidades de prática que cada criança “habita” poderão contribuir de forma significativa para a sua aprendizagem e para o seu crescimento dentro e fora do reduto escolar.

Neste contexto, outras instituições e elementos das comunidades que lidam diretamente com as crianças, tal como associações desportivas ou artísticas, por exemplo, deverão procurar articular e unir esforços com as escolas no sentido de promover valores, de permitir práticas de cidadania e de construção de identidades.

De igual modo, uma das conexões mais importantes nesta fase será a que se estabelece entre a escola e as famílias, dado que será evidente a influência dos pais e das famílias no tratamento destes temas junto das crianças. Procuremos então, em seguida, analisar a questão da relação entre a escola e o meio familiar dos alunos, olhando para a forma como essa possível aliança poderá contribuir para o desenvolvimento das noções de cidadania e identidade nas crianças.

3.5.1 A relação entre a escola e o meio familiar dos alunos

Our students (...) never come to school alone. An 'onion' (of layers) comes into the classroom: various layers of knots in their stomachs, fears, worries ... look at them, here they come, the body in development and the family in the knapsack. The lesson can begin only after they have unloaded this weight down and left behind the outside world

Daniel Pennac, School Blues, 2011

O trabalho das temáticas de identidade e cidadania nas escolas leva-nos também a refletir acerca da relação entre a escola e as famílias, na medida em que esta é assente numa multiplicidade de questões e dinâmicas nem sempre fáceis de gerir e que influenciam, direta ou indiretamente, esse dito relacionamento. Paola Dusi, no seu trabalho de 2012 intitulado *The family-school relationships in Europe: A research review*, refere que,

Promoting dialogue with parents does not mean merely looking for consensus; it means allowing for confrontation, reflecting on various points of view and creating a dialogue with perspectives that are often in contrast (Dusi, 2012, p.15).

Esta noção de que o confronto gerador de diálogo e reflexão faz parte desta relação, e que as diferenças de opinião e de atitudes têm lugar na mesma, ajudam-nos a compreender a “hypothesis that the school-family relationship is intrinsically difficult due to the complex nature of the educational role, whatever the socio-cultural and normative framework is. (Dusi, 2012, p.15)” Será importante que o estabelecimento dessa relação possa acontecer de forma a enriquecer todas as partes envolvidas, que estabelecem a “correlation that exists between individual behaviour (parents), institutions (schools) and a neoliberal and market orientation (nations and continent) that characterize the family-school relationship at the European level.” (Dusi, 2012, p.16), mas, na verdade, a atualidade parece demonstrar que nem sempre os pais e as famílias se envolvem na vida escolar das crianças, deixando em suspenso essa relação. Paola Dusi explica-nos que esse possível afastamento se dará

For an infinite number of reasons, every one of which brings a piece of reality with it, in its complexity: from time to energy, from economic resources to a lack of familiarity with the school system, from the knowledge of curriculum to trust in the true ability to be of help to one’s child; from convictions regarding what parenting means and to the functions related to the changing ages of the child and personal experience of a parent’s own schooling and with teachers (Dusi, 2012, p.16).

Todos estes fatores poderão, potencialmente, influenciar as atitudes e a percepção que as famílias têm para com o meio escolar e condicionar a sua relação com as escolas e os professores.

De igual modo, também as atitudes e visão dos professores e restantes membros da comunidade escolar em relação aos pais e famílias pode influenciar o estreitamento de laços e a criação de vínculos de cooperação e partilha. Segundo Paola Dusi,

The family-school relationship is influenced by the practices adopted by teachers, by the structure of the educational institution, and the way in which a family is considered by the school; it also depends on teachers and their interest level and desire to involve parents, and on their knowledge of concrete methods aimed at increasing processes of parental collaboration (Dusi, 2012, p.17-18).

De facto, a excessiva burocracia, formalidade e natureza institucional das escolas, e as atitudes de muitos docentes servirão, segundo Dusi, de justificação para a passividade e o afastamento dos pais e das famílias.

Outro fator que desperta a nossa atenção para este contexto prende-se com as dificuldades que as famílias oriundas de dados contextos, com maiores dificuldades sociais, económicas e culturais sentem no momento em que um dos seus elementos passa a fazer parte de um dado meio escolar. Numa Europa que vive uma época marcada por migrações, por rápidas mudanças sociais e económicas, muitas famílias poderão sentir que não conseguem acompanhar a vida escolar das crianças, que não dispõem de conhecimentos, de tempo, de meios para o fazer. Dusi refere que,

If middle-class parents are able to make use of a common culture, networks of friends and the type of knowledge that allows them to understand the school system and its language, migrant families and those of a lower socio-economic status have very little information at their disposal regarding the organization of the school, disciplinary practices and so on (Dusi, 2012, p.18).

Pensamos que todos os envolvidos no processo educativo terão noção destes fatores e, provavelmente, já terão lidado com questões e situações em que verificaram esta realidade, daí que seja importante compreendermos que construir verdadeiros processos de formação e desenvolvimento de noções de identidade e cidadania implicará a capacidade de envolver as famílias, informar e dialogar com todas elas, mesmo sabendo que, como nos diz Paola Dusi,

The relationship with parents is certainly not an easy one. Dealing with families means encountering different types of axiologies, convictions about what educating means, which tasks lie with the school and which with the family, representations of educational functions linked to roles of parents and teachers, all of which bring with them different interpretations of the family-school relationship, as well as of its meaning and the methods to be used (Dusi, 2012, p.19).

Perante esta contextualização das dificuldades que parecem marcar o relacionamento de várias famílias com os docentes e outros profissionais do meio escolar dos seus educandos ao nível Europeu, será importante compreendermos os benefícios para todas as partes envolvidas que se alcançam ao derrubar estas barreiras. Segundo Dusi,

In each case, when parents and teachers choose to collaborate, things improve for all parties (above all for students). The sharing of pedagogical responsibility allows parents and teachers to create energies, identify strategies, and to be a coherent educational model for future generations. Schools need the active participation of parents just as families need the collaboration and support of schools (Dusi, 2012, p.21).

Parece ser evidente que o impacto maior, e mais positivo, será aquele que atinge as crianças, os alunos, na medida em que estes se sentirão mais seguros, mais apoiados, sentirão que há mais conhecimento de quem são e do que necessitam, se perceberem que há diálogo e cooperação entre a sua família e o seu meio escolar. A relação de confiança e de empatia será potenciada por essa mesma percepção e, conseqüentemente, o seu desempenho escolar será pautado por um ambiente mais favorável ao seu sucesso. Assim, como indica Paola Dusi,

Through his story, the child highlights the influence of school on family relationships, on the parent-child relationship, on the perception that children have of themselves, on their sense of well-being within family and school systems and on the possibility of improving things if he commits himself and the energy required by every change (Dusi, 2012, p.23).

Para os professores e escolas, esta relação será uma prova do seu interesse, do seu empenho, e trará maior conhecimento e compreensão em relação a cada aluno e ao meio social em que a comunidade escolar está inserida. Paola Dusi refere que “Caring for students who fill the classroom day after day means gaining knowledge and understanding of their world. The family is their inner territory, their roots, their gaze upon the world and themselves

(Dusi, 2012, p.22)”, e essa afirmação apreça ser extremamente pertinente na medida em que fala nas raízes, nas origens, mas também no olhar sobre o mundo, nas perspetivas presentes e futuras, no fundo o grande tesouro que um educador guardará nas suas mãos enquanto estiver a lidar com cada uma das crianças que partilhar consigo um dado espaço e um dado momento da sua vida escolar. Dusì desenvolve essa mesma ideia ao referir que,

Through sharing, the practice of teaching becomes more efficacious, even if that requires making a great effort. The reasons for collaboration between home and school are based on the benefit for students and the community; they are rooted in the need/possibility to do better, because each new student entrusted to the care of family and school can self-develop and fuel the desire to ‘discover the secrets of the world’, as in the words of Octavian (10 years old) (Dusi, 2012, p.22).

Sabendo das dificuldades que surgem, mas também estando conscientes das vantagens que essa relação pode trazer para todos os interessados, gostaríamos de articular então esta temática da relação entre as famílias e as escolas com a própria noção e evolução do conceito de família, de modo a perspetivarmos melhor como essa mesma realidade poderá ter impacto no desenvolvimento das crianças enquanto indivíduos e cidadãos. Paola Dusì alerta-nos para o facto de “Demographic, socio-economic and cultural changes of the modern world have their influence on the family-school relationship.” (Dusi, 2012, p.24) e, tendo em conta que muitas dessas mudanças acontecerão precisamente no seio familiar, não poderão, por essa razão ser afastadas deste contexto de análise.

O conceito do que será uma família, quais as suas características, como se compõe e desenvolve, parece ser mutável ao longo dos tempos, permeável à evolução das sociedades, dos seus costumes, leis e valores, bem como dos seus avanços científicos. O ser humano terá, em tempos, valorizado e seguido o modelo familiar predominantemente patriarcal, assente na figura do líder, do chefe de família, no seu poder sobre todos os elementos da mesma, e na ideia materialista e patrimonial que determinava que as uniões entre as pessoas se dessem, muitas vezes, em função dos interesses económicos e das ambições de ascensão financeira e social, anulando o papel da felicidade, e submetendo os indivíduos aos interesses e posições do coletivo.

Este ideal de modelo familiar já não terá lugar de destaque em muitos países Europeus, fruto da influência da evolução social, da ideia de felicidade e afeto, da procura da igualdade e

da dignidade humana. Assim, a família será hoje um grupo mais democrático, assente numa base mais igualitária que permitirá a cada um dos seus membros traçar o rumo que entende ser o necessário para o seu projeto de vida. A família procurará, atualmente, atender às necessidades de todos os seus elementos que estarão, desse modo, unidos por uma vontade comum, por planos, projetos e ideais. Desta forma, a noção atual de família parece valorizar a proteção dada a cada indivíduo, aos seus direitos e aos seus objetivos. Esta evolução não se refletirá apenas no conceito e ideal de família, mas também na sua composição, e será possível vermos, hoje em dia, uma maior variedade neste campo que contemplará, necessariamente, famílias monoparentais, famílias homossexuais, famílias recompostas, etc.

A instituição escola não se poderá afastar desta evolução, os seus profissionais, independentemente das suas posições ou crenças pessoais, deverão ser capazes de estabelecer contacto e diálogo com todas as famílias, de todos os seus alunos, para que possam dar resposta às necessidades de todos eles, e promover o seu bem-estar e o seu sucesso. Assim, a entajuda que deverá nortear a relação entre escolas e famílias será necessária para que os professores e outros profissionais da educação, que se encontrarão eles mesmos a braços com problemas criados pelo enfraquecimento do seu estatuto profissional, pelo o aumento do número de alunos, entre outras, possam conseguir dar o seu apoio e o seu contributo a famílias que estejam a viver também situações de grandes dificuldades criadas pelas mudanças sociais e culturais, por carência económica, por migrações, por exemplo, cenários bem reais no contexto educativo Europeu atual.

Verificamos que serão muitos os obstáculos, as barreiras, as mudanças, que envolvem as escolas e as famílias presentemente, mas também que os benefícios serão evidentes e duradouros para todos os envolvidos, na medida em que se estarão a criar as bases, num contexto de socialização primária, da cidadania e da identidade das crianças numa envôlvência de diálogo e de paz.

3.5.2 O papel das famílias no desenvolvimento das noções de cidadania e identidade entre as crianças.

*If you can talk with crowds and keep your virtue,
Or walk with Kings—nor lose the common touch,
If neither foes nor loving friends can hurt you,
If all men count with you, but none too much;
If you can fill the unforgiving minute
With sixty seconds' worth of distance run,
Yours is the Earth and everything that's in it,
And—which is more—you'll be a Man, my son!*

Rudyard Kipling - If (excerto).

Várias teorias das ciências sociais mencionam a importância da família nos momentos iniciais da vida em sociedade dos seres humanos. Entre os vários agentes sociais, a família será o mais preponderante nos primeiros anos de vida das crianças e faz parte do papel da família ser um veículo de transmissão cultural, de valores, atitudes, crenças, na fase inicial da formação da identidade e dos primeiros passos na cidadania de uma criança. O papel modelador da família, o exemplo que dá em termos da relação com os direitos e os deveres, a diferença entre os seres humanos, a valorização da aprendizagem, das descobertas e conquistas pessoais, são elementos basilares na formação dos mais jovens enquanto indivíduos e cidadãos.

Na obra *Rethinking youth citizenship: identity and connection*, Harris, Wyn e Younes (2008) argumentam que “Friendship groups and family relationships are extremely important sites of connection for these young people.” (Harris, Wyn, & Younes, 2008, p. 17). Os autores procuram focar-se na influência positiva que os laços familiares têm junto dos mais novos e lamentam o facto de que “There is relatively little literature on the (positive) nature of relationships amongst young people and their families and most research tends to focus on peer group ‘pressure’ and on conflict between parents and children” (Harris et. al., 2008, p. 18).

Pensamos que é importante considerarmos também estes vínculos e o seu contributo para o despontar da consciência da identidade e da cidadania, e para o desenvolvimento destas noções com base numa plataforma sólida de compreensão, diálogo e confiança. Assim,

Given this reliance on personal relationships, it is important to understand how the quality of family and friendship relationships affects young people's sense of connection to society; their understandings of 'how things work' and their capacity to have a say in decisions about their lives and their view of society (Harris et. al., 2008, p. 18).

Neste contexto, é importante que os círculos familiares sejam incluídos no processo de formação da autoimagem de cidadão e indivíduo que cada criança cria e que esses mesmos círculos sejam apoiados e valorizados, para que todo o processo seja dinâmico e positivo já que, "Informal social bonds, based on locational friendship and family are keeping young people connected, but the quality of these relationships and the wider context in which they occur is variable" (Harris et. al., 2008, p. 18). A questão da qualidade destas relações é pertinente e invoca a responsabilidade do próprio Estado, de instituições sociais, do sistema escolar, para com as famílias, por forma a garantir a segurança e o bem-estar das crianças e as condições necessárias ao seu crescimento e desenvolvimento enquanto membros de uma sociedade. Segundo os autores, os mais novos

create ties to society through family, friends and informal social activity. These young people's current practices of citizenship show them drawing on personal resources, including their own individual behaviours, their relationships, and the institutions of their everyday lives, to negotiate a sense of belonging and claim-making in a society that they perceive as adult-managed (and often mismanaged), but they often struggle to translate this into meaningful, effective citizenship action (Harris et. al., 2008, p. 25).

O papel dos pais e das famílias deverá traduzir-se numa consciência forte e segura dos direitos e deveres da cidadania e dos traços definidores da identidade de cada criança, que sejam visíveis na sua atuação enquanto membros da sociedade, com voz crítica e interveniente desde cedo. Os autores concluem que

Local environment and family can provide a platform for engaging more expansively with community and for understanding more universal issues – or can provide a narrowing down of the focus in which the young person's family and friends are simply a protection against a dangerous world. Further, the critical importance of family and the low significance given to other forms of association (for example, based on community or religion) means that young

people who are not able to rely on family are especially disadvantaged and disconnected (Harris et. al., 2008, p. 26).

Charles Desforges e Alberto Abouchaar, no seu trabalho *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*, de 2003, afirmam que as pesquisas mais atuais neste campo demonstram que,

Parental involvement takes many forms including good parenting in the home, including the provision of a secure and stable environment, intellectual stimulation, parent-child discussion, good models of constructive social and educational values and high aspirations relating to personal fulfilment and good citizenship; contact with schools to share information; participation in school events; participation in the work of the school; and participation in school governance (Desforges & Abouchaar, 2003, p.4).

Perante estas referências, será possível compreendermos como é importante o envolvimento dos pais e famílias, a existência de um ambiente seguro e estimulador também ao nível dos valores de identidade e cidadania. Os mesmos autores chamam a atenção também para o facto de este contributo dos pais e das famílias ter um impacto muito mais visível quando as crianças se encontram na faixa etária do primeiro ciclo de escolaridade, o que nos permite consolidar a nossa noção da pertinência e da validade dos trabalhos em torno da identidade e cidadania nessa mesma idade. Dizem Desforges e Abouchaar que,

The most important finding from the point of view of this review is that parental involvement in the form of ‘at-home good parenting’ has a significant positive effect on children’s achievement and adjustment even after all other factors shaping attainment have been taken out of the equation. In the primary age range the impact caused by different 5 levels of parental involvement is much bigger than differences associated with variations in the quality of schools. The scale of the impact is evident across all social classes and all ethnic groups (Desforges & Abouchaar, 2003, p.5).

As relações familiares e o conceito de família têm vindo a mudar ao longo dos tempos e os papéis marcadamente distintos, as tarefas desempenhadas em função do género, por exemplo, parecem ter deixado de fazer sentido perante as características e necessidades da

sociedade moderna. Mas, apesar de todas estas transformações, a família será ainda vista como o núcleo seguro onde nascemos e crescemos, onde nos relacionamos em primeiro lugar e de forma privilegiada. A família poderá ser ainda vista como um pilar de coesão, de manutenção de valores morais, de ordem social, mas numa perspectiva dialética e evolutiva. As famílias deverão ser meios de afetos e partilha, de segurança individual e ponto de contacto com a sociedade. Uma casa com sólidas fundações, mas de portas e janelas abertas para o meio onde está inserida. Para José Diogo (1998),

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado (Diogo, 1998, p.37).

No entanto, a escola parece vir a assumir, ao longo dos tempos, um plano de destaque crescente noutras áreas da sua atuação e da sua relação com os alunos e as suas famílias.

Por esse motivo, falar no envolvimento das famílias e no seu papel no desenvolvimento das noções de cidadania e identidade das crianças levou-nos também a referir a importância que terá a relação família-escola.

Diogo indica que,

O território da família foi invadido pelo sistema escolar, tanto no plano afetivo como no plano instrumental: a escola preocupa-se cada vez mais com o desenvolvimento da criança em domínios que não apenas o cognitivo e cada vez mais deixa uma menor margem de intervenção familiar face, por exemplo, às escolhas da criança no domínio da atividade profissional, uma vez que os projetos profissionais que os pais alimentam para os seus filhos são frequentemente contrariados pela escolaridade. (Diogo, 1998, p.51).

Esta “invasão” referida pelo autor supracitado, poderá gerar quebras significativas entre a cultura familiar e a cultura escolar, dificultando o papel e a relação de todas as partes

envolvidas. Numa época marcada por vagas migratórias, por problemas económicos, sociais e culturais, os alunos terão maior dificuldade em integrar na sua vida escolar todas as atitudes e valores que lhes são incutidos em casa, chegando mesmo a assumir posturas de rejeição, indisciplina que poderão levar ao insucesso e abandono escolar, numa primeira instância, e a dificuldades de integração e socialização secundária na sua vida adulta.

Perante a análise destas perspetivas teóricas, regista-se o facto de o envolvimento familiar não se conseguir realmente atingir através da criação de processos normativos e burocráticos, mas antes através de planos e estratégias que possibilitem a criação de projetos e da prática de cooperação que se possam ir desenvolvendo no seio de cada família e dentro de cada contexto escolar.

Vários autores procuraram dar resposta a esta problemática sugerindo várias iniciativas e atividades concretas que permitam o envolvimento dos pais de forma a harmonizar a relação com a vida escolar dos seus filhos e a contribuir de forma positiva e concreta, através do seu próprio exemplo, para o desenvolvimento das crianças como indivíduos e cidadãos.

Don Davies em *Parent Involvement in the Public Schools: Opportunities for Administrators*, obra de 1987, sugeriu que a escola deveria mudar as suas atitudes em relação às famílias minoritárias, assumindo que todas as famílias têm algo de positivo a oferecer e capacidade para cuidar dos seus filhos. O autor pensa que a escola deverá assumir que existe mais do que uma matriz para determinar o bem-estar de uma criança e avaliar a sua rede de apoios, criando instrumentos de ligação entre os seus profissionais e as famílias mais alheadas da vida escolar dos seus filhos, bem como equipas de ligação, compostas por voluntários, outros pais, assistentes sociais, por exemplo.

Henderson (1987) sugere que o envolvimento dos pais e das famílias permite a melhoria das relações dentro do próprio seio familiar, integra os pais nos programas e projetos escolares e consolida o fortalecimento das relações entre a escola, a família e a comunidade circundante. Indica, conseqüentemente várias estratégias a aplicar por professores, diretores e instituições escolares, que visam esse mesmo envolvimento.

A Tipologia de Envolvimento Parental de Joyce Epstein, revista em 2018, tem sido tomada como uma referência teórico-prática de grande valor e implicação no que concerne a atuação das escolas e dos seus profissionais. Nesta tipologia estão incluídos seis tipos de envolvimento que contemplam a ajuda da escola à família – a escola apoiará as famílias no seu papel educativo, ajudando-as a criar as melhores condições materiais, emocionais e

educativas para que as suas crianças possam aprender; a comunicação escola-família – a entidade escolar estabelecerá vias de comunicação e diálogo com as famílias acerca da escola, das aprendizagens e progressos dos alunos; a ajuda da família à escola – a família estará envolvida em atividades de voluntariado no meio escolar; o envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa – a escola procurará orientar a família para a realização de atividades de aprendizagem em sua casa; a participação na tomada de decisões – a escola incluirá as famílias, ou os seus representantes, nos órgãos de tomada de decisão na escola, promovendo a sua participação nos assuntos relacionados com a aprendizagem dos alunos; o intercâmbio com a comunidade – existirá uma partilha de responsabilidades e recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com crianças e jovens. Deste modo, vai além do enfoque nas famílias e revela-nos igualmente o valor dado às instituições presentes na comunidade, as quais trabalham diariamente com as crianças e podem certamente contribuir para o seu desenvolvimento e bem-estar enquanto indivíduos e cidadãos.

Procuremos então perspetivar de seguida o papel das associações e instituições dentro do campo da identidade e da cidadania.

3.5.3 A presença de associações e instituições sociais

Those who pass by us, do not go alone, and do not leave us alone; they leave a bit of themselves, and take a little of us.

Antoine de Saint-Exupéry

Se este momento do nosso trabalho se centra na influência da comunidade envolvente, passando pelo meio escolar e pelo meio familiar, não poderemos deixar de abordar, de igual modo, a questão da presença de associações, instituições, clubes, e outros locais de organização comunitária, refletindo em torno da sua influência junto dos mais novos, dado que as crianças tendem a iniciar a sua ligação social também em associações e instituições nos seus momentos de lazer, por exemplo, através da prática de desporto ou da aprendizagem de algum instrumento.

Pensamos que a vida em comunidade será benéfica em todas as áreas da existência humana, nomeadamente pelo impacto gerado pelos negócios locais, pelas iniciativas de voluntariado, pelos eventos culturais e desportivos na convivência e bem-estar de todos, mas

esse impacto será ainda mais profundo e significativo quando o centro dos esforços e da atenção são as crianças.

Para os mais novos, o envolvimento na comunidade e o sentimento de pertença que assim se gera trará benefícios a longo prazo, e será fundamental para a construção da sua identidade. O seu crescimento físico, emocional e intelectual, quando sustentado por relações que têm lugar em casa, no recreio, na sala de aula, ou no jardim, no recinto desportivo, na sala de alguma associação, acontecerá de forma mais equilibrada e positiva, pois proporcionará às crianças sentimentos de felicidade e de auto-estima fundamentais para o seu desenvolvimento. Será importante que as associações locais consigam fazer com que cada criança que as frequenta se sinta importante, sinta que é acarinhada e que pertence ali. O estreitamento destes laços no decurso de atividades desportivas, culturais, de lazer, permite que as crianças desenvolvam a sua criatividade, a sua curiosidade, o seu espírito crítico, fundações da sua identidade e da sua vivência da cidadania.

Para além disso, o crescimento e desenvolvimento que ocorrem no seio de uma comunidade local serão reflexos dos contextos privilegiados que ajudarão os mais novos a compreender a sociedade mais vasta e o mundo que os rodeia, a identificar comportamentos, valores, a vencer obstáculos e a construir conhecimento, de forma sustentada e positiva.

John Turner e os seus colegas falam-nos, em 1994, naquilo a que chamaram de “Self-categorisation theory”, procurando explicar como o facto de sermos membros de um dado grupo contribui para a formação da nossa própria identidade. Esta teoria defende que as nossas atitudes e comportamentos são moldados pela forma como apreendemos os valores e as crenças que encontramos num dado grupo ao qual pertencemos. Esta mesma perspetiva diz-nos que a identidade varia consoante o grau de envolvimento de uma dada pessoa num grupo. Fala-se numa identidade pessoal, mas também numa identidade social e diferentes níveis de abstração e pertença. Assim, a ligação dos mais jovens a grupos organizados, onde possam desenvolver as suas capacidades artísticas, desportivas, fazer parte de projetos de intervenção social, deverá ser vista como uma mais-valia para a definição da sua identidade e do seu conceito de cidadania.

Estas instituições deverão ser uma boa representação daquilo que Peter Moss e Pat Petrie chamam de “children’s spaces” (Moss & Petrie, 2002, p. 101). Estes locais sem propósitos meramente economicistas a comandar as suas intenções e forma de atuar serão, por exemplo, locais de lazer, cultura ou desporto, onde as crianças se possam divertir e conviver com outras

crianças. Dizem os autores que “We see children’s spaces as environments provided through the agency of public policy for collectivities of children, (...), settings where young people meet each other as individuals and where they form a social group” (Moss & Petrie, 2002, p. 107).

Nestes pequenos núcleos, as crianças deverão ter a oportunidade de participar em projetos dentro de temas que sejam do seu interesse, a oportunidade de colocar em prática as suas capacidades e até os conhecimentos adquiridos noutros meios, a possibilidade de lidar com as questões da diferença, do diálogo intercultural.

Desta forma, as associações e as instituições sociais poderão ser vistas como um meio complementar, contíguo ao meio escolar e ao meio familiar das crianças. Como vértices de um triângulo que se encontram e marcam o ponto de contacto entre arestas, um conjunto que forma uma figura bem definida e desenhada, assim é possível conceber o papel destes elementos na formação da identidade e do conceito de cidadania das nossas crianças. Desforges e Abouchar dizem-nos que,

Pupils’ achievement and adjustment are influenced by many people, processes and institutions. Parents, the broader family, peer groups, neighbourhood influences, schools and other bodies (e.g. churches, clubs) are all implicated in shaping children’s progress towards their self fulfilment and citizenship (Desforges & Abouchar, 2003, p.12).

Esta questão da implicação, do empenho e da conjugação de esforços e iniciativas, por parte de outras instituições sociais, desportivas, culturais, chama-nos a atenção para o seu papel, sobretudo numa época e num contexto em que muitas crianças passarão mais tempo fora de casa, todos os dias, enquanto os seus pais e familiares trabalham, em contacto com os profissionais ou voluntários desses espaços.

Em *Building positive relationship with young children*, de 2004, Joseph e Strain referem a importância de os adultos conhecerem as preferências, as origens, os interesses, das crianças para que elas sintam que estão a crescer no seio de relações de confiança e proximidade, que as façam sentir felizes, seguras e às quais elas respondam com naturalidade. Os autores defendem que este investimento, semelhante ao colocar de moedas num porquinho mealheiro, deverá ser feito pelos adultos da comunidade envolvente, de forma a fazer crescer, passo a passo, a sua relação com as crianças, sobretudo com aquelas que precisam de mais “depósitos”, aquelas que revelam maior dificuldade em estabelecer relações positivas e de

confiança, para que elas também se possa aceitar a si mesmas e desenvolver a sua autoimagem de forma positiva. Conscientes de que o grau e o tipo envolvimento da comunidade dependerá, naturalmente, da natureza desse mesmo espaço e grupo, pensamos que todas as formas de participação terão em comum a necessidade de resposta rápida, genuína, ao nível local que muitos problemas sociais, culturais ou económicos, por exemplo, exigem.

Se queremos que as nossas crianças aprendam a viver em sociedade e compreendam o valor da comunidade, das relações interpessoais, devemos tentar, enquanto adultos, dar o exemplo pela forma como nós mesmos nos envolvemos na vida do meio onde habitamos, onde trabalhamos, de forma a que isso seja visível para as nossas crianças e, sempre que possível, as consigamos também incluir nas iniciativas, nas instituições, para que a sua aprendizagem seja, de facto, motivadora e significativa, de forma sustentada e continuada.

O Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR) Australiano lançou, em 2009, um documento intitulado *Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. no qual se refere, explicitamente, que, “As children participate in everyday life, they develop interests and construct their own identities and understandings of the world.” (DEEWR, 2009, p. 7). Assente no trinómio “Belonging, Being and Becoming”, este trabalho diz-nos que,

Experiencing belonging – knowing where and with whom you belong – is integral to human existence. Children belong first to a family, a cultural group, a neighbourhood and a wider community. Belonging acknowledges children’s interdependence with others and the basis of relationships in defining identities. In early childhood, and throughout life, relationships are crucial to a sense of belonging. Belonging is central to being and becoming in that it shapes who children are and who they can become. “You belong in your house with your family” – Dong (DEEWR, 2009, p. 7).

Pensamos que o sentimento de pertença pode ser potenciado e protegido no seio de uma comunidade cujos organismos sociais, culturais, etc., sejam dinâmicos e ajam de forma consciente e equilibrada em relação às crianças que os frequentam, complementando as ações das famílias e das escolas.

No que diz respeito à ideia de “Being”, o texto refere que

Childhood is a time to be, to seek and make meaning of the world. Being recognises the significance of the here and now in children's lives. It is about the present and them knowing themselves, building and maintaining relationships with others, engaging with life's joys and complexities, and meeting challenges in everyday life. The early childhood years are not solely preparation for the future but also about the present. "If you want to be a mermaid you can imagine" – Jazmine (DEEWR, 2009, p. 7).

Esta visão das crianças como indivíduos e cidadãos do presente, será, para nós, um aspeto basilar na medida em que acreditamos que será essa perspetiva que permitirá uma melhor compreensão e envolvimento nos trabalhos de campo com alunos do primeiro ciclo, os quais pretendemos motivar, desafiar, nas suas aulas de Inglês, ao tratarem temas focados na sua identidade e cidadania.

Por fim, em relação ao ponto de "Becoming",

Children's identities, knowledge, understandings, capacities, skills and relationships change during childhood. They are shaped by many different events and circumstances. Becoming reflects this process of rapid and significant change that occurs in the early years as young children learn and grow. It emphasises learning to participate fully and actively in society. "When you keep planting plants you become a gardener" – Olivia (DEEWR, 2009, p. 7).

Destacamos desta afirmação a noção de que as mudanças, que parecem ocorrer com muita rapidez nos primeiros estádios da vida humana, serão influenciadas e moldadas pelas vivências que cada criança experiênciava. Aprender a participar e a viver e sociedade é outro dos aspetos que consideramos ser importante realçar, pois o conceito de cidadania ativa é outro dos elementos que orientam a nossa investigação e o nosso trabalho de campo.

Concluindo a nossa reflexão em torno deste tema do envolvimento e papel da comunidade em redor da criança no desenvolvimento das suas noções de identidade e cidadania, gostaríamos de destacar o lado relacional e processual deste tema. Nesta medida, o texto supracitado diz-nos que,

Children learn about themselves and construct their own identity within the context of their families and communities. This includes their relationships with people, places and things and the actions and responses of others. Identity is not fixed. It is shaped by experiences. When children

have positive experiences they develop an understanding of themselves as significant and respected, and feel a sense of belonging. Relationships are the foundations for the construction of identity – ‘who I am’, ‘how I belong’ and ‘what is my influence?’ (DEEWR, 2009, p. 23).

Estas noções serão, de facto, igualmente importantes para o nosso estudo pois perspetivamos o mesmo numa lógica de diálogo, colaboração, participação, indo ao encontro da ideia expressa no artigo citado quando refere que,

Children’s connectedness and different ways of belonging with people, country and communities helps them to learn ways of being which reflect the values, traditions and practices of their families and communities. Over time this learning transforms the ways they interact with others (DEEWR, 2009, p. 28).

Será agora o momento de dar a conhecer o trabalho de campo desenvolvido, com base nestes princípios, no contexto da aprendizagem de Inglês no primeiro ciclo do ensino básico procurando dar a conhecer a forma como esse mesmo contexto poderá ser solo fértil para o florescimento das noções de identidade e cidadania dos alunos.



PARTE II

O PROJETO “MORE THAN WORDS” COMO EXPRESSÃO DE CIDADANIA E IDENTIDADE NA EUROPA



Capítulo 4:

**O projeto “More than words”: pressupostos teórico -
metodológicos**



Capítulo 4: O projeto “More than words”: pressupostos teórico - metodológicos

There is not a discovery in science, however revolutionary, however sparkling with insight, that does not arise out of what went before. 'If I have seen further than other men,' said Isaac Newton, 'it is because I have stood on the shoulders of giants.'

Isaac Asimov - Adding a Dimension: Seventeen Essays on the History of Science

A criação deste projeto teve a sua génese no envolvimento e contactos estabelecidos na plataforma colaborativa *eTwinning*, a qual já havíamos utilizado para outros projetos, nomeadamente para o trabalho final de Mestrado em Ensino Precoce de Inglês da Escola Superior de Educação do Porto.

Encontrar parceiros “à distância”, capazes e interessados em colaborar neste trabalho, reunir todos os materiais e todas as condições para o levar a cabo, tendo em conta as limitações económicas e temporais, apenas foi possível através do recurso às novas tecnologias e à crença comum nesta investigação e na importância do ensino de língua Inglesa numa perspetiva ligada à cidadania e identidade na Europa. Pretendia-se ir além do ensino de vocabulário e gramática, dando a conhecer aos envolvidos uma outra vertente e dinâmica de ensino de uma língua Estrangeira.

Daremos a conhecer, em seguida, os passos que seguimos no trabalho de campo, as tomadas de decisão, as parcerias, as descobertas, as dúvidas, as dificuldades, apontando o nosso olhar para pistas futuras de investigação, portas que gostaríamos de abrir a partir do presente trabalho.

Este capítulo permitir-nos-á apresentar o enquadramento na área temática e a pertinência do estudo, com a indicação das opções fundamentais que lhe presidiram, e será igualmente indicado o modelo teórico de análise estruturado a partir do corpo de leitura examinado, tal como será efetuada uma súmula das hipóteses de trabalho já apresentadas e alicerçadas ao longo da discussão produzida no quadro teórico.

Posteriormente, serão descritas as etapas fundamentais da construção e desenvolvimento dos instrumentos de medida das variáveis em estudo, e expostos os procedimentos usados na recolha da amostra e no teste das hipóteses.

Sistematizando, após uma fase inicial onde é efetuada uma breve análise crítica justificativa em torno da metodologia e dos instrumentos escolhidos para levar a bom porto o trabalho de campo, procede-se à identificação das principais fases de desenvolvimento dos instrumentos de recolha de dados, sendo feitas referências a fases intermédias do processo, nomeadamente à negociação no acesso às organizações em que o trabalho empírico teve lugar. A isto acresce alguma informação acerca da população e da amostra estudada, organizações de origem e procedimentos adotados no trabalho de campo e no tratamento estatístico dos dados.

Passemos então à exposição dos elementos aqui indicados, começando pelo enquadramento na área temática que nos serviu simultaneamente de fonte de inspiração e campo de trabalho, procurando demonstrar a relevância do presente estudo nesse mesmo contexto.

4.1 O enquadramento na área temática e relevância do estudo

A opção pelo título “More than words” deve-se ao enquadramento na área temática do ensino/aprendizagem de Inglês enquanto língua estrangeira numa perspetiva alargada, não se limitando às questões lexicais e gramaticais, mas focando-se no aspeto cultural, transversal e identitário da língua. O projeto foi elaborado tendo em conta as áreas de conhecimento abrangidas pela aprendizagem e ensino inicial de Inglês, nomeadamente os *curricula* nacionais do primeiro ciclo do ensino básico dos países parceiros, a didática das línguas e culturas em língua Inglesa e a área da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Para além das competências específicas que devem ser trabalhadas na faixa etária dos alunos do primeiro ciclo de estudos do ensino básico, no que respeita à aprendizagem da língua estrangeira, procurou-se também levar a cabo um estudo que estivesse em conformidade com as ideias do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, com a utilização das novas tecnologias, com as necessidades e exigências das sociedades e das

economias Europeias, com a mobilidade e construção de identidades, com uma visão plural da comunicação e da cidadania.

Dentro da área temática da identidade e da cidadania, pretendeu-se levar a cabo um trabalho de operacionalização de conceitos e valores transversais, numa visão inclusiva e complementar, que contribuísse para o desenvolvimento global dos alunos e para o enriquecimento das práticas letivas dos docentes envolvidos. Esta investigação pretende assim analisar o impacto do ensino da língua Inglesa no 1º ciclo, como forma de promover o desenvolvimento das noções de identidade e cidadania, o interculturalismo, e a tolerância entre pessoas que vivem numa Europa que se quer cada vez mais unida, num contexto internacional no qual a formação linguística, cultural, social e profissional assume um papel cada vez mais central.

Um estudo centrado no início da aprendizagem de uma língua estrangeira em idades precoces é pertinente pela motivação de cada criança para novas aprendizagens linguísticas complementares à sua língua materna e também porque é nessa faixa etária que se começa a aprender a viver em comunidade e a descobrir o “eu” e o “outro”. A aprendizagem de línguas estrangeiras é vista como uma forma de construir a própria identidade e conhecer e compreender os outros, logo faz sentido que os *curricula* de Inglês inicial a nível Europeu promovam competências interculturais, a comunicação, a partilha de valores e ideias, contribuindo para a consolidação de uma realidade rica e diversa de partilha e comunhão na Europa. Contudo, poucos são os estudos existentes acerca do impacto da aprendizagem inicial de Inglês, ao nível Europeu, na construção das noções de identidade e cidadania entre as crianças.

Assim, considerou-se que seria útil abordar esta problemática na tentativa de compreender como estão a ser dinamizadas as aulas de Inglês a crianças em alguns países Europeus, quais os conhecimentos adquiridos pelos alunos e quais as dinâmicas desenvolvidas pelos professores no sentido de veicular informação e adaptar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao nível do 1º ciclo às diretrizes Europeias, no que respeita à educação linguística e intercultural. Segundo Cruz & Medeiros (2006),

early language learning also allows the expansion of pupils’ horizons by contacting with different languages and cultures, developing a conscience of the Other, towards an exposure towards the linguistic and cultural diversity of Europe. Moreover, this will promote a learning based on European diversity, preparing the ground for a more advanced plurilingual teaching as well as promoting

confidence in the success of foreign language learning throughout the children's lives. Using other words, the early introduction of a foreign language helps children to develop the understanding towards different people and allows the intercomprehension among people (Cruz & Medeiros, 2006, p.17).

Este estudo ganhará pertinência, também na medida em que foi levado a cabo numa época de particulares mudanças sociais e económicas ao nível Europeu, e se terá tornado necessário reavaliar políticas e traçar novos rumos para fazer face a questões e problemas anteriormente focados nesta dissertação, como as vagas migratórias, por exemplo. Esta fase de mudança, de incerteza, apresenta-se simultaneamente como um terreno fértil e um terreno perigoso, na medida em que se abrirá a inúmeras possibilidades de exploração, mas será também uma zona de grandes incertezas quanto ao futuro, quer ao nível Europeu, quer mundial.

4.2 Questões de partida, modelos de análise e hipóteses de trabalho

Tal como referimos nas linhas introdutórias deste trabalho, o ensino de línguas estrangeiras parece desenvolver-se cada vez mais assente na base da relação estreita entre língua e cultura, beneficiando, por exemplo, das políticas educativas Europeias e ganhando vitalidade com os movimentos migratórios globais. Será evidente a aposta na vertente multicultural da educação que abre portas ao trabalho de questões de cidadania e identidade nas escolas.

Apesar deste contexto, algumas das falhas que podem ser apontadas ao ensino de línguas estrangeiras prendem-se com a sua abordagem aos alunos mais novos, pois o processo de ensino/aprendizagem linguística ao nível do primeiro ciclo parece remeter para segundo plano o desenvolvimento dos discentes enquanto indivíduos e cidadãos. Outro dos problemas prende-se com a disparidade de métodos e conteúdos abordados em cada país Europeu, que dificulta a criação de recursos e estratégias úteis e significativos para a abordagem destas temáticas a um nível mais global.

Assim, propomo-nos responder, globalmente, à seguinte pergunta de partida: pode a aprendizagem inicial de Inglês como língua estrangeira fomentar o desenvolvimento das noções de cidadania e identidade nas crianças na Europa?

No sentido de clarificar a nossa problemática, ramifica-se esta questão de partida em algumas questões mais específicas:

Que tipo de atividades se desenvolvem nas aulas de Inglês a crianças em vários países da Europa, para a abordagem de temas de identidade e cidadania?

Qual a atitude dos docentes e alunos de Inglês perante a abordagem nas aulas de temáticas de identidade e cidadania?

Pode o tratamento de questões de identidade e cidadania aumentar a motivação e potenciar a aprendizagem linguística por parte dos alunos?

Podem os materiais e publicações das instituições Europeias ser ferramentas de ensino e aprendizagem linguística e, simultaneamente, permitir aos docentes trabalhar os temas de cidadania e identidade com os alunos?

A hipótese inicial levantada é precisamente baseada nestas questões; a tese aqui apresentada é a de que o ensino de Inglês a crianças, quando baseado em aspetos mais vastos do que meramente o ensino linguístico, pode contribuir para o desenvolvimento das noções de identidade e cidadania entre os alunos.

Perante isto, perfilaram-se algumas hipóteses de trabalho que poderiam definir rumos diferentes para esta investigação em busca do conhecimento, da análise da realidade, da recolha de dados, da apresentação e leitura dos dados recolhidos.

Pensamos inicialmente optar por um trabalho inspirado no relato de vida, de experiência profissional na área ao longo de dez anos, e foi igualmente ponderado um estudo descritivo, baseado na observação, mas a decisão de seguirmos para um estudo pré-experimental, baseou-se na perspetiva de que seria esse modelo de investigação que nos traria maior motivação e possibilidade de executar o nosso projeto de forma significativa do ponto de vista pessoal e profissional, num campo que pensamos ser rico e significativo para investigações e implementação de projetos futuros mais aprofundados e abrangentes, porventura com recurso a mais meios, a financiamento, a um período temporal mais alargado também no futuro.

Tendo consciência das desvantagens deste tipo de abordagem como, por exemplo, a falta de amostragem aleatória, a dificuldade de implementação, a possível escassez do ponto de vista analítico, bem como as barreiras que se levantam à sua validade (como a história dos indivíduos, os efeitos reativos da ordem adotada, a demonstração da equivalência dos grupos nas variáveis relevantes para o estudo), acreditamos que esta seria a forma mais adequada para a observação dos efeitos das alterações introduzidas nas aulas de Inglês dos envolvidos, permitindo-nos testar hipóteses causais através do desenho de uma investigação que não

necessitaria de um longo período de recolha de dados, e nos permitiria trabalhar com grupos de comparação.

Foi com base nestas perspetivas que desenhamos e implementamos o trabalho de campo que passaremos a apresentar de seguida, procurando ir ao encontro da realidade social, política, económica e educativa em que vivemos enquanto Europeus, tentando dar voz ao processo de ensino-aprendizagem de Inglês a crianças enquanto potenciador do trabalho em torno de temáticas de cidadania e identidade. Vejamos então os processos e as decisões que foram sendo tomadas e que resultaram naquilo a que chamamos de “Projeto More than Words”.

4.3 Reflexões e opções metodológicas

O projeto implementado foi dividido em duas fases, sendo a primeira uma fase de estudo descritivo, exploratório, na qual foi feita a análise de diagnóstico dos alunos e professores envolvidos. Nesta fase, os instrumentos utilizados foram a entrevista e o inquérito por questionário. A fim de obter um melhor enquadramento teórico/prático, nesta fase foram também realizadas entrevistas a especialistas na área da educação multicultural/intercultural.

Na segunda fase, correspondente ao trabalho de campo, foi implementado um programa que teve como objetivo impulsionar o processo de construção da identidade e cidadania ao nível Europeu nos alunos e ajudar-nos a dar resposta à questão de partida deste trabalho. Procuramos conduzir um estudo pré-experimental, tendo optado pela seleção do grupo de controlo, constituído por uma turma do primeiro ciclo com alunos dentro da mesma faixa etária daqueles que faziam parte das restantes turmas e que, também à semelhança das restantes crianças envolvidas, aprendiam Inglês na escola. Este grupo de controlo foi assim escolhido particularmente em função da sua semelhança com as restantes turmas, mas também pela disponibilidade manifestada pela docente Fátima Neves, a titular da turma, em aplicar os inquéritos nas suas aulas, cedendo parte do seu tempo letivo para tal propósito. Optamos então pela aplicação de questionários em momentos de pré-teste e de pós-teste e definimos a variável independente do estudo como sendo o referido programa implementado nas aulas de Inglês das turmas experimentais. A variável dependente residiu no desenvolvimento dos conceitos-chave de identidade e cidadania ao nível Europeu nas crianças envolvidas. Os

instrumentos utilizados para sustentar os trabalhos desta fase foram a bibliografia consultada e as provas estatísticas.

Gostaríamos de refletir um pouco sobre o momento da criação de questionários, uma vez que, por vezes, numa fase inicial, pode haver o risco de dedicarmos mais atenção ao grafismo e formato de apresentação do que propriamente à escrita e adequação das questões colocadas, dado que esse aspeto visual será a porta de entrada dos questionários para todos os que irão fornecer as suas respostas. Isto redundará, em muitos casos, em amostras que não refletirão verdadeiramente a posição, as crenças e as práticas dos inquiridos, prejudicando potencialmente o trabalho posterior, o trabalho de campo. Para além disso egundo William Foddy, há problemas normalmente presentes nos processos de pergunta/resposta entre os quais se destacam: “A relação entre o que os inquiridos dizem e o que efetivamente fazem nem sempre é muito forte” (Foddy, 1999, p. 3); “Atitudes, hábitos, crenças e opiniões dos inquiridos apresentam-se frequentemente bastante instáveis” (Foddy, 1999, p. 4); “Os contextos culturais de pertença afetam a forma de interpretar e responder” (Foddy, 1999, p. 9).

Assim, ao pensar na abordagem e nas questões a colocar interessava-nos verdadeiramente dar voz às pessoas com as quais trabalhamos. Preferencialmente, tornou-se desejável anotar posições e opiniões em discurso direto que funcionassem como orientação nos momentos de dúvida e validação das certezas.

Num trabalho desta natureza, lidando tão depressa com o que separa os indivíduos como com o que os une, tornou-se importante estabelecer ligações relevantes e esclarecedoras. Pretendia-se que esta análise fosse, por isso mesmo, uma ponte que ajudasse a ultrapassar alguns dos problemas apontados por Foddy e a alcançar um contexto de análise da realidade verdadeiro e pertinente.

Na obra já mencionada, Foddy apoia-se no “Interaccionismo simbólico”, um conceito criado por Herbert Blumer, em 1967, na sequência de um conjunto de ideias do filósofo social George Herbert Mead. Diz-nos Foddy que,

Em síntese, o interaccionismo simbólico defende que os actores sociais, qualquer que seja a situação, estão constantemente a negociar uma definição partilhada da situação, tendo reciprocamente em conta os pontos de vista de cada um e interpretando os comportamentos uns dos outros à medida que vão imaginando diferentes estratégias até optar pelas linhas de ação que pretendem desenvolver (Foddy, 1999, p. 22).

Esta teoria apresenta um modelo que “representa o comportamento pergunta-resposta como um ciclo de comunicação” (Foddy, 1999, p. 25) cujo “objetivo geral é compreender as condições que permitem que as perguntas que utilizamos funcionem nos termos que pretendemos e, portanto, aumente a confiança na validade dos questionários e entrevistas com que trabalhamos” (Foddy, 1999, p. 26), precisamente o propósito declarado para a primeira fase do projeto.

“O investigador deve sistematicamente questionar-se: “Porque é que preciso saber isto?” e ainda, “Como é que as respostas dos inquiridos vão ser tratadas?” (Foddy, 1999, p. 40), pois só dessa forma pode “maximizar a probabilidade de as perguntas serem relevantes perante o tópico proposto e face aos objetivos que presidem ao interesse em recolher informação sobre esse tópico” (Foddy, 1999, p. 41).

Então, seguindo em concordância com as ideias de Foddy, foram estabelecidas linhas orientadoras para esta parte do trabalho. Procurou-se “Definir rigorosamente os tópicos”; “Formular claramente os pedidos de informação” (Foddy, 1999, p. 126) bem como, “Construir e utilizar perguntas para medir a intensidade de opiniões e atitudes dos inquiridos e não apenas a sua presença ou ausência” (Foddy, 1999, p. 170).

Segundo o autor, “o acrónimo “TAP” é útil para lembrar as três principais preocupações que os investigadores devem ter presentes ao construir perguntas para entrevistas e questionários” (Foddy, 1999, p. 214).

Então o “T” corresponde a “Tópico”, “adequadamente definido de modo a que todos os inquiridos entendam claramente de que se trata” (Foddy, 1999, p. 214); “A” é de “Aplicabilidade”, pois os inquiridos “não devem ser solicitados a responder informação de que não dispõem” (Foddy, 1999, p. 219), e “P” é de “Perspetiva”, uma vez que os inquiridos devem adotar a mesma perspetiva “ao responder às perguntas (...) de modo a que todos forneçam o mesmo tipo de resposta” (Foddy, 1999, p. 219).

A atitude deste projeto “que se assumiu neste texto é de que a melhor forma de melhorar a qualidade da informação verbal consiste em compreender melhor a natureza do comportamento pergunta-resposta” e “melhorar a capacidade de recolher informação pertinente face aos propósitos da investigação adequadamente interpretável e validamente comparável” (Foddy, 1999, p. 219).

O projeto avançou também através da análise de documentos Europeus oficiais, como o Livro Branco sobre Educação e Formação ou o Quadro Europeu de Referência para as Línguas, bem como de estudos e obras de diversos autores portugueses e estrangeiros.

Antecedendo o trabalho de campo, tornou-se necessário contactar e seleccionar os parceiros nacionais e estrangeiros, fazendo uso dos contactos e ligações prévias que se estabeleceram ao longo dos anos, não só na prática docente, mas também na plataforma Europeia *eTwinning*, à semelhança do que já havíamos experimentado em projetos anteriores.

Assumimos o risco da parceira com escolas e docentes de vários países estrangeiros dado que:

o distanciamento do investigador em relação ao tema ou contexto de estudo pode constituir uma “mais-valia” significativa em relação à sua capacidade para questionar a realidade permitindo-lhe um “olhar” eventualmente mais revelador porque menos contaminado pelos pressupostos da cultura organizacional ou profissional específica do referido contexto (Afonso, 2005, pp. 48-49).

Assim, este estudo enquadra-se nas características de uma investigação qualitativa, nomeadamente porque a fonte de dados é o próprio ambiente natural. Esta é uma investigação descritiva, centrada no processo e não apenas nos resultados, procurando conhecer a realidade vivida pelos participantes e interpretar os dados que estes partilham, tendendo a analisá-los de forma indutiva e buscando significados na participação dos parceiros. (Bogdan & Birklem, 1994, pp. 47-51)

4.4 Delinear do projeto

Inicialmente, estava prevista a colaboração de três professores, de três países Europeus diferentes, e das suas turmas de alunos do primeiro ciclo de ensino. No entanto, dado o interesse manifestado por tantos outros colegas, e procurando abranger mais participantes de mais países, a fim de alargar o espectro do projeto, torná-lo ainda mais interessante e motivador para todos, bem como tentar cimentar a sua validade e abrir portas para uma continuidade futura, foram aceites sete parceiras de seis países diferentes, sendo que uma das turmas parceiras portuguesas serviu como grupo de controlo.

Para o estabelecimento destas parcerias e delineação do rumo do projeto, foram realizadas entrevistas exploratórias, as quais, como referem Quivy e Campenhoudt, “têm como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 69).

Nesta fase preliminar do estudo aqui apresentado, sentiu-se a necessidade de verificar a veracidade do pressuposto de que as aulas de Inglês enquanto língua estrangeira não abordam, de forma eficaz e suficiente, temáticas relacionadas com a construção da identidade e da cidadania ao nível Europeu. As conversas com as parceiras serviram assim para nos dar uma perspetiva mais clara sobre o assunto, com o conhecimento de causa evidenciado por cada uma das docentes entrevistadas, as quais relataram a realidade dos seus países e manifestaram interesse em participar no projeto que se estava a iniciar. As entrevistadas apresentaram igualmente sugestões no que toca a temas e estratégias que poderiam ter lugar nas suas aulas.

Assim, participaram neste projeto turmas de Espanha, França, Grécia, Itália, Lituânia e Portugal, num total de cento e vinte e três alunos, entre os oito e os dez anos de idade no início dos trabalhos, e sete docentes envolvidas.

A turma francesa era da região de Vandeins, pertencendo à École élémentaire publique Eugène Dubois de Vandeins, ambas as turmas portuguesas pertenciam a escolas da zona de Vila Nova de Gaia, sendo que a turma de controlo pertencia ao Agrupamento de Escolas de Soares dos Reis e a turma do projeto pertencia ao Agrupamento de Escolas Escultor António Fernandes de Sá, a turma espanhola pertencia ao CEIP de Arealonga em Vilagarcía de Arosa, a turma italiana era da região de Melzo, pertencendo ao IC Borgoricco, a turma grega era da região de Volos, da 5ο δημοτικό σχολείο Βόλου (5th primary school of Volos) e a turma lituana pertencia à escola Vilkaviškio pradinė mokykla (Vilkaviškis Primary School), na região de Vilkaviškis.

O projeto foi implementado durante o ano letivo de 2014/2015, sendo que, em cada período letivo, houve lugar a diferentes etapas de implementação. As semanas que antecederam o início do ano letivo foram ocupadas com a troca de emails, a apresentação das parceiras, com os momentos de pesquisa de materiais e seleção dos mesmos; ao longo das primeiras semanas, as estratégias e materiais foram apresentados às parceiras, e houve lugar aos necessários ajustes, antes da sua apresentação aos alunos e implementação em sala de aula.

Entre as informações partilhadas por email, gostaríamos de destacar os textos de apresentação das seis parceiras cujas turmas realizaram as tarefas propostas no trabalho de campo.

Hello!

My name is Patrícia Félix and I'm from Portugal. I live in Vila Nova de Gaia, but I can see Porto from my window! I'm 35, married and mother of a lovely girl, Maria, who will be 4 next December. I have been teaching English in primary schools for nine years and I enjoy very much my job. I also teach English to seniors.

This is the first time I take part in a group project but my expectations are high and I like working and sharing ideas with other teachers!

So, let the project begin!

Hope to hear from you soon,

Patrícia Fx.

-Hi Patricia, hi everybody:

I can start when you want, these days we were working about September 26 with your activities it was amazing, and we decorate the school with posters about it.

With respect my students, I work with groups between 8 and 10 years, I am going to work with the project with a group of 20 pupils.

Keep in touch

Esther

Hello!

Yes! we can start our cooperation together!

My name is Elisabeth, I am 44 and I have been teaching for 21 years old. I am a primary teacher and I teach English to all the classes of the school.

I adopted a girl, she is now 4 years old.

I worked with Patrícia on an Etwinning project (I joined the project she made) and it was a good project.

I also worked with a Scottish school and a Canadian one.

I like to exchange ideas and work with European colleagues.

best wishes

Elisabeth

Hi everyone!

My name is Georgia Maneta and I come from Greece! I am 40 years old and a (tired) mother of 3 children (9, 6 and 3,5). I have been teaching English for over 15 years but the last 10 were spent (and still are) in a state primary school. I became addicted to etwinning in 2009 and since then I have been trying to work on different projects with my students. I love the cinema, the theatre and the music and whenever I have the time I read books.

For this project I will be working with my Year 4 students (9-10 year olds). It will do them good as they also have another subject "Citizenship" where they will have to learn more about EU so this project will help them. Last year I worked on another project which had to do with EU and presented in the form of essay (together with activities) as part of a programme organized by the EU.

All in all in the class I have 18 students (2 of whom I still doubt they will work but I will try).

I can't wait to work with you all!

Hello everyone! :)

My name is Kristina Sinkeviciene. I am from Lithuania. I live and work in a small town in the south-west of Lithuania. I am 36 years old. I have got two wonderful sons :).

I have been teaching English for 14 years (with a short break of working in a regional municipality as an interpreter, a translator and a chief specialist of Investment and Strategic Planning Department). I really appreciate all my job experience I have got so far.

I like working with interesting and motivated people. And I always try to find the bright side of life. :)

My students and I are looking forward to taking part in this project.

Best regards from Lithuania,

Kristina

Hello everyone,
I send you my little presentation, as required by Patricia.
My name is Emilia, I live near Milan, I'm a teacher of Italian and English in primary school from several years.
Last year I participated in a cultural exchange program through the platform e twinning, and has been for me and my students a great experience.
My class consists of 20 students of around 10 years.
Thanks to Patricia for the material posted, I intend to start work next week.
Hello to all, see you soon!
Emilia

Através dos diálogos mantidos desde o início destes contactos, compreendemos que era importante a recolha de materiais autênticos, criados por entidades credíveis e influentes em termos de políticas e tomada de decisões educativas ao nível Europeu, porque acreditamos que esses elementos iriam conferir maior autenticidade e valor ao projeto, traduzindo de forma mais eficaz a realidade presente no que diz respeito à produção de materiais e estratégias adequados à faixa etária dos alunos envolvidos. Consideramos também a necessidade de respeitar as planificações e programas de cada docente para o ensino de Inglês, logo a calendarização das atividades foi efetuada de forma a permitir alguma elasticidade e flexibilidade na aplicação das atividades em sala de aula, o que permitiu a cada docente gerir as tarefas de acordo com o seu ritmo e disponibilidade. Tivemos igualmente em conta a nossa clara intenção de criar um programa que incluísse as sugestões e os interesses reais dos alunos, pois são eles o elemento-chave desta temática.

Durante as primeiras semanas do primeiro período, foi pedido aos alunos que preenchessem um questionário *online*, com a ajuda das docentes envolvidas, sendo que esse questionário tinha o intuito de nos dar uma perspetiva inicial acerca das atitudes e crenças dos alunos sobre temáticas relacionadas com a Identidade, a Cidadania e a aprendizagem de línguas. No final do primeiro período, perto da altura da interrupção letiva de natal, as colegas relataram que os seus alunos sugeriram que houvesse uma troca de desenhos e postais entre os envolvidos no projeto, como forma de primeiro contacto e interação entre todos os participantes, o que contribuiu para a motivação e o entusiasmo dos alunos em torno do mesmo e, embora essa atividade não estivesse prevista inicialmente, nem estivesse diretamente relacionada com as temáticas concretas que pretendíamos abordar, foi importante para dar voz às ideias e abrir desde logo o trabalho de campo à participação de todos os envolvidos.

Ao longo do segundo período, entre janeiro e abril, levaram-se então a cabo as atividades desenhadas com base nos materiais e dados recolhidos previamente. Todas as temáticas e atividades que desenhei foram apresentadas às docentes cooperantes e aos alunos e foram debatidas, antes de serem colocadas em prática nas respetivas salas de aula. Foram sendo recolhidos elementos tais como fotografias ou trabalhos de alunos, como forma de evidência e partilha do trabalho desenvolvido, e foram registados diálogos e reações dos alunos ao longo das aulas, como testemunho das suas perceções e evolução dentro da temática.

Olharemos, de seguida, de forma mais pormenorizada para cada uma destas fases, de modo a apresentar uma visão mais objetiva do que foi realizado no trabalho de campo.

A entrada na vertente prática, no trabalho em sala de aula com as crianças, necessitava de incluir, acima de tudo, as oportunidades e condições ideais para a participação dos alunos, bem como um fator de motivação e, ao mesmo tempo, de verificação de conhecimentos, relativamente à temática da realidade Europeia, das semelhanças, das diferenças entre vários países, focando aspetos culturais, sociais e económicos que fazem parte do enquadramento na realidade Europeia em que todos estes alunos se inserem.

A componente da participação, seguindo a teoria de Hart (1997), era um ponto central deste trabalho de campo, na medida em que acreditamos que a cidadania e a identidade são organismos vivos, que se desenvolvem na exata medida em que são trabalhados. Alunos ativos devem ser indivíduos e cidadãos ativos também. O que está em causa neste estudo não é propriamente perceber qual dos níveis da “Escada de Participação” é, de facto, o ideal, o mais elevado ou importante, mas sim fazer uso de alguns desses mesmos níveis para enriquecer o projeto. Assim, procuramos que os alunos envolvidos estivessem sempre informados e compreendessem as motivações na base de todo o projeto, de todas as atividades propostas e pudessem dar a sua opinião, pudessem dar sugestões e apresentar respostas diversas ao longo de todo o processo de trabalho de campo.

Reva Klein, na sua obra de 2001 *Citizens by Right: Citizenship Education in Primary Schools*, apresenta um sumário de capacidades básicas comunicativas fundamentais para a educação para a cidadania (Klein, 2001, p. 36) que se verificam em dois momentos distintos de desenvolvimento.

Desde o ouvir os outros, colocar questões, manifestar uma opinião, resolver diferendos e mesmo estar disposto a mudar de opinião, até ao ponto de ser capaz de avaliar diferentes perspetivas e detetar estereótipos, preconceitos, de negociar, de apresentar argumentos

eficazes, com base em provas recolhidas, em evidências, e aceitar as diferenças de opinião, todas estas competências são interessantes e pertinentes para este estudo, sobretudo por estarmos a lidar com crianças, alunos que estão a dar os primeiros passos nesta área do seu processo de aprendizagem.

Na Parte 3 de *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality* (2000), intitulada *The Citizenship Agenda/Citizenship, Human Rights and Cultural Diversity*, os autores Audrey Osler and Hugh Starkey referem que

Schools do -and should- play an important role in supporting and extending the identities of their students, enabling all of them to feel as part of a multicultural society, and enabling all to participate in the future development of our democracy (Osler & Starkey, 2000, p. 11).

Estas considerações foram basilares para a implementação do projeto dentro de um espírito de colaboração, de participação ativa, e num formato pedagógico sedimentado nesses mesmos princípios. Audrey e Starkey dizem-nos que “In order to integrate the cognitive and affective elements, projects for citizenship require an appropriate pedagogy based on participation and active learning” (Osler & Starkey, 2000, pp. 13-14).

Assim, a preocupação com a eficácia do trabalho levou-nos a assumir um compromisso de partilha, de cooperação, de negociação, para que a componente emocional, o envolvimento, a motivação, estivessem em sintonia com o desenvolvimento das capacidades comunicativas e culturais. Dado que “An effective project is likely to include the following features: (...) opportunities to explore and reflect upon various identities and cultural attributes. (...) development of effective communication skills including those required for transnational and intercultural communication” (Osler & Starkey, 2000, p. 14), centramos a nossa prática nessa vertente exploratória, reflexiva e comunicativa.

Concluindo, podemos assumir que o modelo que seguimos tenta enquadrar os quatro elementos-chave apontados por Osler e Starkey (Osler & Starkey, 1999, p. 51) para que haja lugar a uma aprendizagem efetiva, sendo eles a aquisição do conhecimento, as oportunidades para a reflexão em torno de culturas e identidades, a experiência de viver numa comunidade democrática e o desenvolvimento das capacidades necessárias à participação. Foi então necessário assegurarmos que, no desenho e implementação do projeto, estávamos a englobar os requisitos igualmente enumerados na obra supracitada, tendo em vista a vertente participativa do trabalho.

Colocando o enfoque nos alunos, tornou-se evidente que era necessário que

the children understand the intention of the project (...), know who made the decisions concerning their involvement and why (...), have a meaningful role, rather than a decorative one (...), volunteer for the project after the project was made clear to them (Osler & Starkey, p. 21).

Assim, todas as atividades e materiais selecionados tomaram estes pontos como pedra de toque e todas as etapas do trabalho de campo foram pensadas igualmente em função destas noções. Vejamos de seguida, com maior pormenor, cada uma das fases de implementação do projeto “More than words” para podermos tornar esta perspectiva mais clara.





Capítulo 5:

Implementação do projeto “More than words”



Capítulo 5: Implementação do projeto “More than words”

-Mas lembra-te de como saíste oitenta e sete dias sem peixe, e depois apanhaste só grandes, todos os dias, três semanas a fio.

- Lembro -- disse o velho. -- Bem sei que não me deixaste por duvidares.

- Foi o papá quem me mandou. Sou um rapaz pequeno e tenho de lhe obedecer.

- Bem sei -- disse o velho. -- É assim mesmo. -- Não têm grande fé...

- Pois não. Mas nós temos. Então não temos?

-Temos -- respondeu o rapaz.

Ernest Hemingway, O Velho e o Mar (1952)

5.1 RECOLHA E SELEÇÃO DE MATERIAIS E ESTRATÉGIAS

A investigação em educação lidar com a complexidade, a multiplicidade, a dinâmica do campo educacional; um organismo vivo que parece englobar contextos sociais, históricos, crenças e valores que não serão fáceis de investigar, que não se sujeitarão a um traçado linear e unívoco, considerando todas as suas variantes. Assim, a captação desta realidade representa um enorme desafio para qualquer investigação educacional (Santos, 1999).

Tendo em conta igualmente as perspetivas e posições mencionadas no final do capítulo anterior, consideramos que a recolha e seleção de materiais e estratégias deveria ser feita não só tendo em conta as ideias, a realidade e as limitações de cada um dos grupos parceiros, mas também os constrangimentos do ponto de vista temporal e económico, que não nos permitiriam, por exemplo, avaliar as dezenas de manuais e outros materiais educativos ao dispor nos vários países envolvidos, criar atividades e materiais totalmente novos ou fazer a sua recolha, através de pesquisas aturadas na internet, tendo em vista a obtenção de um conjunto valioso e significativo que pudesse ser uma mais-valia para este projeto.

Para além disso, tendo em conta o facto de termos centrado grande parte do nosso trajeto naquilo que são as políticas educativas Europeias e na análise do ensino de Inglês a crianças

dentro do contexto geográfico, social e histórico do continente Europeu, assumimos que seria interessante e pertinente perceber se alguns dos materiais e estratégias concebidos por entidades responsáveis por algumas dessas mesmas políticas e documentos orientadores, estariam de acordo com as necessidades dos alunos e professores, e contribuindo para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem de língua Inglesa e para o desenvolvimento das noções de cidadania e identidade. Foi nossa intenção selecionar e utilizar aquilo que é normalmente apelidado de “material autêntico”, que permitisse o contacto com a língua Inglesa, com temas variados e diferentes níveis de língua.

A recolha inicial teve lugar durante a pausa letiva do verão que precedeu o ano letivo de 2014/2015. Desta forma, a recolha e seleção de materiais e estratégias ocorreu durante os meses que antecederam o trabalho de campo, após os contactos estabelecidos para a seleção de parceiros. A pesquisa incidiu sobre sites de várias instituições como o da Comissão Europeia, do Conselho da Europa, do Centro de Informação Europeia Jacques Delors, da Unicef, ou da Children's Identity & Citizenship European Association, por exemplo, dado que todas essas organizações têm provas dadas e serão reconhecidas internacionalmente pelo seu trabalho e pela qualidade das suas publicações e criações, o que, a nosso ver, poderia ajudar a conferir validade e solidez ao nosso projeto. As pessoas escolhidas para participar tiveram a oportunidade de dialogar connosco sobre a forma como normalmente conduziam as suas aulas, acerca do tipo de recursos que tinham ao seu dispor, e quais as expectativas e motivações que tinham para este trabalho.

Tendo em conta esse enquadramento, fator primordial para esta fase de recolha e seleção, procedemos a uma triagem inicial de recursos e estratégias os quais foram apresentados às colegas envolvidas durante o mês de agosto de 2014. Fomos recolhendo as suas opiniões e, em cooperação, identificamos um conjunto de tarefas e recursos que se enquadrariam em todos os contextos individuais de sala de aula, aqueles que seriam passíveis de despertar a motivação e o interesse de todos os envolvidos, e nos permitiriam trabalhar em simultâneo a aprendizagem de língua Inglesa e as áreas de cidadania e identidade.

Um outro fator decisivo foi exatamente a negociação do número de tarefas e o seu enquadramento temporal, para que tudo decorresse de forma tranquila, enquadrada naquilo que eram as planificações de cada colega e o tempo disponível para a implementação do projeto.

Com base no que foi sendo abordado ao longo desta etapa, criámos um logotipo para o nosso projeto (Anexo 2), tendo sido pedido a todas as docentes que sugerissem palavras para incluir nesse mesmo logotipo. Entre as palavras indicadas incluem-se: Identity, English, Europe, Citizenship, Friends, Teachers, Children, Fun, Share, Learn, School, Awareness, Participating, Rights e Obligations. Abrimos igualmente uma página de *Twinspace* para tornar as nossas interações e partilhas mais simples e eficazes, tendo todas as envolvidas concordado com essa opção.

5.2 IMPLEMENTAÇÃO DE MATERIAIS E ESTRATÉGIAS.

Com o início do ano letivo em todos os países envolvidos, teve também início o nosso trabalho de campo, sendo que o período temporal até ao natal foi utilizado para a aplicação de questionários iniciais e apresentação do projeto aos alunos, promovendo a reflexão, o envolvimento e o interesse em torno do mesmo, incrementando a tal participação e postura dialética a que já nos referimos anteriormente.

Por altura do natal, por sugestão e iniciativa dos alunos envolvidos que apresentaram a proposta às suas professoras, teve lugar uma troca de postais, vídeos e ficheiros de PowerPoint acerca das tradições natalícias dos seus países, como forma de apresentação e criação de laços de proximidade entre todos. (Anexo 3) Não tendo sido uma atividade planeada e pensada antecipadamente pelas professoras envolvidas, acabou por ser uma evidência da iniciativa, da motivação, da curiosidade e do envolvimento dos alunos neste projeto, indo ao encontro da atitude participativa e dinâmica que se procurou fomentar.

De seguida, a primeira atividade planificada em conjunto para todos os grupos envolvidos foi intitulada de “United in Diversity”, dado que teve por base a apresentação aos alunos de um documento criado pela Comissão Europeia com o mesmo nome, retirado da página www.ec.europa.eu/euro/kids (Anexos 4 e 5).

Cada docente apresentou os referidos materiais e, posteriormente, após a análise dos mesmos, foi promovida a realização de uma atividade de “brainstorming” em cada sala de aula. As docentes falaram sobre as bandeiras, as moedas, e todos os outros elementos que os alunos foram destacando ou reconhecendo nas imagens. Foi pedido às docentes que colocassem algumas questões aos alunos para os orientar na sua troca de ideias:

- Que semelhanças ou diferenças pensam que existem entre estes países e entre os habitantes de cada um?
- O que aconteceria se todos falássemos a mesma língua, ou nos vestíssemos da mesma forma? Seríamos na mesma diferentes uns dos outros?
- Acham que cada um de nós muda quando conhece alguém vindo de outro país e região, com outros costumes e tradições?

A docente da turma Portuguesa fez o seguinte resumo da atividade nas notas de campo que partilhou connosco:

“While analysing the document, students recognise the map of Europe and they find it funny. We analysed the different elements, the countries' features, inhabitants, flags and traditions. They believe we are all different, each person has his/her own nationality but they consider some use the same money, Euro, and they all belong to the EU. So, they believe that those people have different currency, different traffic rules (UK), different languages, nationalities, activities in their countries.

Some countries are richer and citizens have 232iferente features, physical and cultural.

If they all spoke the same language or dressed the same way their identity would be the same because they would be different from others anyway, coming from different countries and having different habits.

Their identity wouldn't change if they knew and talked to foreigners because they say they could be friends but still speak different languages. And some said they could not change because they can't change their name from the Citizen Card.

Patrícia Félix, Portugal”

A docente da turma Grega deu-nos o seguinte “feedback”:

“When I showed them the EU map, they all started saying aloud what the EU citizens have in common. I must admit that they didn't mention “universal” words such as peace and health... They understood that if we all spoke the same language and dressed the same, there would be no difference between the people of the EU and the world.

When questioned whether our identities change when meeting people from other countries, they remained “blank” at first... Then I presented them the example of Malala (the girl of Afghanistan who was shot in the head while going to school) and I told them that their taking their school for granted would immediately change if they met her in person... They were shocked...

Georgia Maneta, Greece”

A docente Espanhola partilhou o seguinte texto:

“My students have a very deep sense of identity. Spain is divided in regions and each region has its own laws besides national laws.

We live in the North –West of Spain in Galicia. Galicia has its own language indeed, it’s called Gallego. All people are bilingual we use both languages, Spanish and Gallego. In Galicia we have our own flag, folklore, typical dances (i.e.muiñeira), music (especially with bagpipes), food (cocido, callos, octopus..), it’s for all these points that the sense of identity and citizenship on the students is very rooted. We have our own customs that make us different from the other citizens in Spain, but at the same time we have the sense of being part of a country, sense of belonging to a country, of being a citizen, of being besides of Galician, Spanish.

Maria Esther, Spain”

Na aula seguinte que dedicaram ao projeto, as docentes voltaram a exibir o mapa e questionaram os alunos sobre as diferenças ou semelhanças, os pontos de união ou de separação entre os vários países e indivíduos, de modo a fazerem a ponte para as questões que foram elaboradas para a segunda atividade proposta.

A segunda atividade desenvolvida teve como base alguns aspetos dos programas de filosofia para crianças, nomeadamente o de Lipman, e as suas noções de que a comunidade é um local privilegiado para o diálogo filosófico, a relação entre educação e democracia e a intenção do desenvolvimento nas crianças de competências de comunicação, raciocínio, e socialização elementares.

A educação linguística, aliada à educação para a identidade e para a cidadania, deverá trabalhar a formulação de questões claras e pertinentes, desenvolver capacidades argumentativas e de pensamento crítico, a autonomia, a reflexão.

Procuramos fomentar nos alunos a sua curiosidade natural, através do diálogo, visando igualmente desenvolver a sua capacidade de exprimir aquilo que pensam, dando-lhes a possibilidade de apresentar soluções para problemas e trabalhando o seu espírito crítico e a sua criatividade. Partindo da noção de que o diálogo é uma estratégia privilegiada para levar os alunos a compreender e a ser compreendidos pelos outros, e a pensar em conjunto com a ajuda do seu professor, e querendo desenvolver a sua autoconfiança, ajudando-os a perder o medo de apresentar as duas ideias e crenças em público, esta segunda atividade foi chamada de “Identity: Introductory questions”.

Assim, após essa introdução, foram colocadas as seguintes questões a todas as turmas participantes:

- 1- Are you the same person you were when you were very little?
- 2- How do you know you are the same person?
- 3- So, where does our identity come from
- 4- Imagine that the brain of a German and the brain of a Belgian are switched by magic. What do you think would happen? Why?
- 5- Do you think our identity is in our brain?
- 6- Are we always the same or do we change? Why?

A colega Lituana fez o seguinte registo da atividade com os seus alunos:

“My students and I have also discussed on your given questions. Some of their answers were:

1. Are you the same person you were when you were very little?

“I am the same person. I have the same name, the same nationality.”

“I am the same and also different. My name, family, native land are the same, but I am different now in my knowledge and understanding.”

2. How do you know you are the same person?

“I just know.”

“I can feel it that I am the same person. “

“I live in the same family.”

3. So, where does our identity come from?

“Our identity comes from my mum, dad, grandparents, homeland, flag,”

“Our identity comes from our traditions, national costumes.”

“Our identity is our country, our understanding about the world.”

4. Imagine that the brain of a German and the brain of a Belgian are switched by magic.

What do you think would happen? Why?

“The language would change.”

“I think that the way of thinking of the German is very different from the way of thinking of the Belgian.”

“The world around them would seem strange.”

5. Do you think our identity is in our brain?

“Yes.”

“Yes, but it's also in our hearts.”

6. Are we always the same or do we change? Why?

“We are the same in the way of our faith, traditions, our language. But we change, when we travel and communicate with the people from other countries.”

“We are all equal as people, only our way of life is different.”

“Friendship with other people changes us, but we remain the same with our unique nationality, traditions.”

“We are the same as citizens of our country, but we change as citizens of the world. When we travel and get to know other countries, other traditions, we improve.”

Kristina, Lithuania”

A colega Francesa partilhou o seguinte:

“Answers from the French students:

1.For the majority of them, they are the same person. They said they have the same name, date of birth. But they added that their face and body have changed. They have grown up. Their physical appearance has changed. And their mentality too. They said their way of thinking changed. Three boys said they are not the same person as their behavior is different. They do silly things now!

2.We know that we are not the same person because:

our body is different,

our way of thinking is different,

we learned new things at school and are still learning: reading... ..

our behavior, attitude has changed: we act differently,

we have different hobbies; we don't like the same things...

we change...

3.Our identity comes from our parents (they choose the first names), our families, it comes from our country, where we were born.

4.Some of them said it would be strange. We would be confused as we would suddenly speak another language. It would disturb them.

Others believe our way of thinking would change. We would become bilingual, we would be able to communicate better and we would evolve and be culturally richer.

5.They said that their identity would evolve again as they are going to learn and understand more and more (have a better understanding of the world they live in).

They added that “identity” is an abstract concept for them, they are young and not used to think about those topics. Their identity is also in their ID card, which is a concrete thing (they can touch it and see it!) Their parents have a family civil status book, and they can have a passport. Their name is registered. They are unique as human beings.

6. All the students admit that we change because we learn, we act differently according to our behaviors... our way of thinking. They said we learn from our failures and we start again, and also that our body changes.

They talked about the stages of life.

Their conclusion is that each of us is a unique and valuable human being, each of us has to build himself. As children, they must be accompanied by their parents.

Elisabeth, France”

A colega Portuguesa escreveu também sobre esta parte da atividade:

“Some notes on Portuguese students' answers:

1 - They all consider that they are not the same person, although at first some did not know how to explain why. The boys say they are better now, their body has changed and they behave better at school.

2 - They all admit they are not the same person as their body has changed, their behaviour is different and they have learned new things at school.

3 - Some say that their identity comes from their country, others say that it comes from their family, the way they are, and one student says that he doesn't know. I believe they are not yet very aware of this subject, I mean, it's natural to say that their identity comes from the country where they were born, but they do not know how to explain it.

4 - If the brains were switched by magic everyone would learn easily, says one student. The others disagree and say that people would get the knowledge from both countries but they would all get confused because they would speak two languages and both citizens would lose their identities. One student says there would be no problem because they could check their Citizen Card.

5 - Students admit their identity is not in their brain but in their Citizen Card, which tells us the place where we were born. They say that their relatives know it as well.

6 - They all assume we change during our life: we grow up, we learn more and new things, we are more responsible (yet, some disagree...), our body and our behaviour changes. A student talks about new experiences and learning with those experiences, mainly at school where they can think about strategies to overcome their difficulties.

Patrícia Félix, Portugal”

A atividade que se seguiu teve como foco principal a questão do ambiente e a capacidade das crianças de realizar ações nas escolas, junto das famílias, dentro de uma comunidade, enquanto cidadãos ativos, para proteger o ambiente e contribuir para a educação ambiental dos que os rodeiam.

Foi intitulada de “Imagine and draw a better Environment” e teve por base as propostas da Comissão Europeia incluídas no documento “Imagine and draw a better Environment with Tom”, retirado de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4e05518b-b72a-4f46-a051-f6e62221b33f>. (Anexo 6)

O documento apresentava aos alunos uma série de problemas ambientais concretos, relacionados com diversas formas de poluição, e pedia-lhes que usassem a sua criatividade, imaginação, capacidade de raciocínio e resolução de problemas para dar resposta aos desafios propostos.

As docentes apresentaram os materiais, deram indicações e apoio em relação ao vocabulário básico mais pertinente para o tema, e pediram aos alunos que se organizassem em pequenos grupos para a realização da tarefa. De seguida, os alunos dialogaram acerca dos desafios e da forma como gostariam de realizar o trabalho, puderam escolher quais os desafios que mais os motivavam ou despertavam interesse e realizaram as tarefas individualmente ou em grupo.

Partilharam então os seus trabalhos com os restantes colegas da turma, mas também com os colegas dos outros países, através da plataforma *eTwinning*, de modo a que todos pudessem ter acesso aos resultados (Anexo 7).

Esta tarefa foi encarada por todos com grande motivação e entusiasmo, segundo as docentes, uma vez que houve lugar ao diálogo e tomadas de decisão partilhadas não só dos materiais, mas também das formas de trabalhar os mesmos na sala de aula. Os alunos sentiram-se realmente envolvidos e trabalharam com grande autonomia e dinâmica, revelando muito interesse pelo tema.

A tarefa seguinte centrou-se na questão da igualdade de género, algo que surpreendeu os alunos porque, segundo relataram às suas professoras, não é um assunto de que costumem falar na escola ou em casa, e acharam interessante poderem explicar as suas ideias e opiniões sobre o tema.

A atividade teve início com a visualização de um vídeo presente em <https://www.youtube.com/watch?v=TWvJ3Dd2Y9M> (Anexo 8) e com o diálogo em torno do mesmo. O vídeo retratava a atuação de um menino e uma menina enquanto palhaços no circo, fazendo ambos as mesmas brincadeiras e obtendo ambos o mesmo níveis de aplausos. No final da atuação, o dono do circo dá um ramo grande de flores ao menino e um ramo pequeno à menina, o que a faz ficar triste e não atuar da mesma maneira nos espetáculos seguintes. O dono do circo apercebe-se e decide dar novamente ramos de flores aos palhaços no final da atuação, mas desta vez dá dois ramos iguais ao menino e à menina.

Pedi-se aos alunos que identificassem o tema em questão e perguntou-se-lhes se consideravam ser justo que o menino tivesse recebido mais flores do que a menina e porquê. Os alunos apresentaram as suas opiniões, sendo que as professoras relataram que as turmas se apercebiam de como era injusta a diferença de tratamento e que era natural que a menina estivesse triste. Os alunos indicaram também que ficariam tristes se acontecesse algo de semelhante consigo.

De seguida, as docentes propuseram aos alunos que jogassem uma variante do tradicional jogo das cadeiras em pequenos grupos, cada um apenas com duas cadeiras disponíveis (Anexo 9). Os alunos que se sentassem tinham que formular um pedido a um dos colegas que ficaram em pé para que trocassem de lugar consigo. Para isso teria que dizer coisas como “Troca comigo se gostas de...”, “Troca comigo se alguma vez...” ou “Troca comigo se és um rapaz/uma rapariga” e o colega, caso se identificasse com a frase formulada, teria que se levantar e trocar novamente de lugar.

As colegas trabalharam a frase “Switch places with me if...” e ajudaram os alunos a completar as suas frases na fase de preparação do jogo.

Segundo os relatos das colegas, esta atividade gerou muita diversão e natural agitação, promoveu o aprofundar das ligações de amizade e grau de conhecimento e compreensão entre os alunos das turmas. No final da mesma, mais uma vez, houve um momento de reflexão, para que os alunos pudessem identificar as semelhanças ou diferenças que o jogo colocou em evidência.

Esta abordagem foi finalizada com uma atividade que requeria a construção de um diagrama de Vénus.

As docentes deviam desenhar no quadro um diagrama de Vénus e escrever num dos círculos a frase “Os meninos gostam de...”, e no outro círculo “As meninas gostam de...”,

deixando bastante espaço na área de interceção do diagrama. Deviam também afixar uma cartolina com o título “As crianças gostam de...”

Cada aluno tinha então que escrever num “post-it” uma frase para colocar no diagrama, sendo que competia aos meninos preencher o seu campo e às meninas fazer o mesmo.

Após todos terem participado, foi pedido aos alunos que lessem as frases e verificassem se eram realmente exclusivas dos rapazes ou das raparigas e que as colocassem na interceção caso assim entendessem.

As docentes constataram que a maioria dos “post-it” acabaram por ser recolocados na zona central do diagrama, dado que os alunos identificaram muitos fatores em comum entre ambos os géneros (Anexo 10).

A docente Portuguesa constatou que não teria tempo suficiente para desenvolver todas as atividades e apresentar aos alunos o inquérito final, em virtude da preparação dos alunos para exames finais e outras atividades de encerramento do ano letivo. Por isso terminou a participação da sua turma apresentando o vídeo acima referido aos alunos e promovendo um momento de discussão em torno do mesmo, partilhando depois no nosso *Twinspace* o que foi referido pelos seus alunos:

“Gender Equality: As I have told you, I didn't have enough time to do this activity, so as I only had one lesson left, I decided to show the students the vídeo and we talked about the differences between boys and girls, and mums and dads. The students agreed that it was really unfair to give a bigger bunch of flowers to the clown boy because they all had done the same performance.

Then, I asked them if they thought there were any differences between boys' and girls' behaviour/attitudes/ likes/ dislikes/ jobs...Here are some of their comments:

“Boys and girls have the same rights and the same duties”

“It's more acceptable for girls to hit boys than the opposite”

“Girls are not supposed to play football, but we have a female colleague who is the best at sports”

“Nobody should moc the other children due to their likes/ dislikes”

“Boys' “exclusive” activities are playing PlayStation (girls don't agree) and watching horror movies. We absolutely don't play with dolls”

“Girls’ exclusive activities are having pajama’s parties (boys don't agre...) and pretending to cook”

“Only girls can work as kindergarten teachers and dancers” (Girls say)

“There are no female football coaches, builders, troops and presidents” (Boys say)

“It's accepted that boys can wear pink” (They or their dads have pink shirts)

“Girls' favourite colour can be blue”

“I think that male ballet dancers are “weird” and I have never seen one”

“Only women wear golden bracelets”;

“Men don't like going shopping”.

Besides all this, some assume their mother is the boss at home; the others say their father and only one says it's both;

According to boys' opinion, girls cannot be footballers because they're more fragile and football clothes are definitely for boys. They all agree that women are better housekeepers. They tend to think that women earn more money than men. Girls think women drive better, while boys think men have the skills to do it better. They agree women spend more money on clothes, food, jewelry, or perfumes.

Patrícia Félix”

Estava ainda prevista uma atividade final que envolveria a criação de um “European Identity Card”.

Seria pedido aos alunos que refletissem acerca da informação que esse cartão deveria conter, do seu aspeto gráfico, de que forma esse cartão poderia ser uma expressão das suas individualidades, das suas posições como pessoas e cidadãos.

Perguntou-se aos alunos se nesse cartão deveria estar referida a sua comida favorita, a cidade onde moram, o nome da sua escola, os países que gostariam de visitar ou as línguas que sabem falar, por exemplo. Após este momento de diálogo e reflexão, os alunos avançariam para a criação (desenho) dos seus cartões de identidade e, mais uma vez, partilhariam com todos os colegas os resultados obtidos. No entanto, chegamos à conclusão de que não haveria tempo para a implementação dessa atividade por parte de todos os envolvidos tendo ainda em conta a necessidade da aplicação dos questionários finais, razão pela qual optamos por não colocar em prática esta atividade.

A turma Grega optou por concluir o seu projeto refletindo em torno do que foi abordado e representando uma peça de teatro que haviam preparado para o décimo aniversário do *eTwinning* na Europa, na qual cada aluno escolhia um país e falava sobre o que havia aprendido em relação a esse mesmo país tendo partilhado imagens dessa mesma representação. (Anexo 11)

Tal como previsto, esta fase do projeto foi então encerrada com a aplicação dos questionários finais, cuja análise será apresentada mais adiante.

5.3 AVALIAÇÃO DOS MATERIAIS E ESTRATÉGIAS UTILIZADOS

Para a criação, seleção, e aplicação de materiais e estratégias, pensamos que se deverá ter sempre em conta os objetivos educativos estabelecidos, o contexto da situação de ensino-aprendizagem, as características das turmas, dos alunos, bem como todos os outros fatores que envolvem a prática docente e investigativa, assegurando a promoção da motivação e o estabelecimento das melhores condições possíveis para garantir que se atingem as metas propostas. Será também pertinente que os alunos envolvidos possam contribuir para essa mesma criação e seleção, se lhes for dada a oportunidade de dar a conhecer aos seus professores e outros elementos da comunidade escolar as suas características, interesses e competências.

Tendo em conta estes fatores, procuramos assegurar a adequação dos materiais e estratégias que seleccionámos ao trabalho a desenvolver, mas julgamos ser pertinente estabelecermos agora alguns pontos de reflexão e de avaliação em torno desses mesmos recursos. Será possível acedermos com relativa facilidade a trabalhos que incidem sobre a análise de livros didáticos, sobre a sua adequação, as suas formas e conteúdos, e que criam, na sequência dessa reflexão, ferramentas e documentos informativos que nos permitem selecionar e utilizar esses materiais pedagógicos específicos de acordo com as nossas próprias necessidades e contextos de atuação enquanto professores veja-se o exemplo de Bohn (1988). Isso acontecerá, porque o manual escolar, criado efetivamente para ser utilizado como ferramenta principal de trabalho em sala de aula, será naturalmente o recurso mais utilizado na prática letiva nos vários campos do saber e nos vários níveis de ensino.

No entanto, com o desenvolvimento das novas tecnologias e com a diversificação dos recursos e estratégias que acompanham os professores e alunos nesta caminhada pelo ensino no século XXI, surge também a necessidade de haver uma postura de análise crítica e reflexiva em torno desses elementos que complementam, ou que até substituem, o manual escolar. Esta linha de pensamento terá subjacente uma centração no aluno e no seu contacto com material autêntico, diversificado, retirado de fontes também elas diversas, que permita às crianças o acesso à melhor experiência educativa possível. Tendo em conta as leituras efetuadas e a pesquisa nos trabalhos de autores como Bloom (1956), Cunningsworth e Tomlinson (1984), ou Sheldon (1988), criámos uma série de questões que nos permitiram identificar pontos positivos e negativos dos materiais e estratégias seleccionados e implementados ao longo do programa.

Assim, perguntamos às colegas:

“Os recursos e estratégias utilizados foram ao encontro dos objetivos da disciplina e dos seus conteúdos programáticos?”

“Os recursos e estratégias eram adequados ao nível etário dos alunos, às suas capacidades e interesses?”

“A implementação dos recursos e estratégias contribuíram para o aumento da motivação e empenho nas aulas de Inglês?”

“Os recursos e estratégias estavam de acordo com o enquadramento socio-cultural dos alunos?”

“Foi possível trabalhar as competências de oralidade e escrita através dos recursos e estratégias seleccionados?”

“Os temas que se procurava trabalhar estavam abordados de forma adequada e pertinente para a faixa etária em questão?”

“Os recursos e estratégias foram desafiantes para os alunos, partindo dos seus conhecimentos e progredindo para formas mais complexas do uso da língua?”

“Os recursos e estratégias implementados interferiram na calendarização e nas planificações das docentes envolvidas?”

“Foi possível criar um equilíbrio entre os momentos de produção livre e os momentos controlados e orientados pelo professor?”

“Os materiais e estratégias foram de fácil acesso, ou implicaram despesa e gasto de tempo excessivo na sua obtenção?”

Após as conferências que tivemos, percebemos que os pontos positivos enunciados pelas docentes se centraram precisamente no fator motivacional extra que estes recursos e estratégias conferiram às aulas, à autenticidade dos mesmos, permitindo abordar os temas e os conteúdos linguísticos de forma variada e adequada, promovendo formas diversas de interação e o descentramento da figura do professor.

Entre os pontos negativos, destacamos a dificuldade sentida em respeitar a calendarização e de ter aulas disponíveis para acrescentar as atividades e conteúdos do nosso programa ao *curriculum* e planificação anual de cada docente. O facto de ser necessário imprimir e fotocopiar alguns dos materiais também foi problemático nos casos em que esses gastos tiveram que ser suportados pelos professores. A colega Italiana mencionou ainda que sentiu dificuldades em partilhar materiais e fotos/vídeos das suas aulas na plataforma *eTwinning*, por ter sido a primeira vez que a utilizou para um projeto de cooperação.

Concluindo, poderemos afirmar que a escolha de materiais e estratégias terá impacto sobre os alunos, os professores e as dinâmicas e interações na sala de aula, sendo, pois, um dos elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem e uma das tomadas de decisão mais importantes em cada ano letivo.

Julgamos que os momentos de reflexão, com recurso a questionários, guiões, listas de verificação, instrumentos medidores adequados às necessidades de cada professor, devem fazer parte da prática letiva, de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos, o desempenho dos docentes, a motivação de todos os envolvidos, e até a gestão do tempo e das planificações.

Sabendo que a criação e exploração de recursos nas aulas de Inglês é um processo trabalhoso, mas muito enriquecedor, não poderíamos deixar de referir estes contornos e variantes que encontramos e sobre os quais refletimos, na esperança de que possam ser úteis a outros profissionais e investigadores.

Gostaríamos de ver as temáticas de cidadania e identidade mais presentes nos materiais educativos, nas salas de aula, acompanhando as capacidades linguísticas dos alunos, as suas idades, origens, interesses e enquadramentos sociais e culturais.

Pensamos que os materiais e estratégias que utilizamos nos ajudaram a colocar o foco na cidadania ativa, na postura reflexiva, e foram ao encontro do que pretendíamos e necessitávamos para este trabalho, mas não poderemos encarar nenhum recurso como a solução para todos os problemas, em todos os contextos educativos. A preparação que todos

deveremos ter, enquanto agentes educativos, será a chave para a abordagem crítica dos materiais e para a escolha ponderada dos mesmos. As respostas que procuramos estarão na partilha que conseguirmos criar entre políticos, professores, alunos, autores e outros intervenientes no contexto de produção de recursos, promovendo encontros, seminários, ou cursos de formação profissional, recolhendo opiniões e sugestões, dando voz a todos os que quiserem contribuir.

Foi essa a base da nossa visão para esta investigação, razão pela qual colocamos questões a investigadores especialistas, mas também às parceiras, e aos alunos.

Passemos, em seguida, ao tratamento da questão da recolha e análise de dados obtidos através dos questionários aplicados aos alunos envolvidos, correspondente a outro passo importante nesta investigação.





Capítulo 6: A recolha e tratamento de dados.



Capítulo 6: A recolha e tratamento de dados.

“Data! Data! Data!” he cried impatiently. “I can't make bricks without clay.”

Arthur Conan Doyle, *The Adventure of the Copper Beeches*

Numa investigação centrada no campo da educação, o objetivo que se encontra sempre subjacente em todas as decisões e ações é o da compreensão do fenómeno educativo. Assim sendo, a reflexão em torno das escolhas mais apropriadas no momento da recolha e tratamento de dados assume um papel de grande relevo.

Conscientes de que existem várias abordagens possíveis, optámos por seguir o paradigma interpretativo e crítico (Arnal et al.,1992), o qual engloba aspetos qualitativos e humanistas, entre outros.

Seguindo esta linha interpretativa tentamos centrar-mo-nos mais na descrição do que é único e particular no nosso objeto de estudo, perpetivando este contexto como sendo dinâmico e variado, visando as motivações, interesses e crenças dos alunos envolvidos.

De acordo com Santos (2002), investigar é compreender os comportamentos do ser humano, as intenções dos intervenientes no fenómeno educativo, sendo a interpretação nada mais do que a compreensão desse mesmo fenómeno. Foi com base nessa visão que procedemos à recolha e tratamento de dados, como se pode ver em seguida.

6.1 Amostra obtida e limitações da pesquisa.

Quando se deu início ao desenho deste projeto, previa-se um trabalho mais contido e reduzido em termos de participantes e da sua distribuição geográfica, a fim de evitar um grau de risco demasiadamente elevado, no que diz respeito à participação efetiva, à recolha de dados e à conclusão atempada do trabalho de campo.

Pensado inicialmente para um contexto de três professores de Inglês e suas turmas, de três países Europeus diferentes, o projeto acabou por beneficiar com um alargamento desta amostra, em virtude da forma como foi feita a seleção de parceiros e se pensou a organização do trabalho, uma vez que nos permitiu alargar o campo de trabalho em termos geográficos,

culturais e sociais, indo ao encontro deste cunho Europeu que pretendíamos imprimir à presente investigação. Da intenção inicial de colaboração com três docentes, depressa se passou para a vontade de incluir mais colegas, mais alunos, mais países, por forma a enriquecer o trabalho, alargar a amostra e procurar consolidar a validade do estudo, abrindo, ao mesmo tempo, novas perspetivas de parceria e investigação futuras.

A pesquisa foi então conduzida com a participação de sete turmas e de sete professores de seis países diferentes, sendo que uma dessas turmas funcionou como grupo de controlo e não participou nas atividades desenhadas para o projeto. O número total de cento e vinte e três alunos que trabalharam, ao longo do ano letivo, com os respetivos docentes permitiu-nos obter uma amostra mais substancial e enriquecer a recolha de dados para esta pesquisa.

Partindo de uma base de contactos estabelecida ao longo de cerca de dez anos de docência de Inglês no primeiro ciclo do ensino básico em Portugal, da participação em eventos de aprendizagem e partilha de âmbito nacional e internacional, não foi necessário muito tempo para encontrar colegas de profissão com perfis e interesses compatíveis com este projeto.

Era importante perceber-se qual a posição das parceiras relativamente à relação entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e o fomento da consciencialização para a identidade e a cidadania, era necessário perceber a disponibilidade temporal de cada uma, a sua capacidade de compromisso, a sua motivação. Para tal, houve um momento inicial de diálogo, exposição de ideias, manifesto de intenções, partilha de informações e delimitação do tempo, das ferramentas, das estratégias, que nos ajudou a criar um grupo de trabalho coeso e motivado.

Após esta análise, tornou-se necessário encontrar uma plataforma capaz de abarcar estas componentes, um contentor que servisse de ponto de encontro e ferramenta de partilha entre todos. Neste processo, o recurso ao *eTwinning* surgiu com naturalidade, dado que este espaço já fez parte de outros projetos profissionais das participantes e foi através dele que se estabeleceram os primeiros contactos entre as mesmas. Enquanto ferramenta de grande utilidade para a aprendizagem cooperativa *online*, que possibilita o uso multimodal das novas tecnologias, a plataforma foi selecionada também em função da metodologia de trabalho que iria envolver professores e alunos.

Na base da criação e do funcionamento do projeto *eTwinning*, encontra-se a intenção de unir pessoas pertencentes a várias comunidades escolares da Europa, nas suas semelhanças e diferenças, na sua vontade de cooperar, de aprender e de ensinar. A certo momento das suas

carreiras, todos refletiram acerca do seu papel enquanto agentes educativos, da forma como a educação intercultural é trabalhada nas escolas e todos optaram por fazer parte de parcerias com colegas com os quais tivessem em comum interesses, áreas disciplinares, ou grupos etários de alunos, por exemplo. Todos identificaram a cooperação como algo de fulcral e instrumental para o seu crescimento pessoal e profissional, e enfrentaram as suas dúvidas, medos, limitações, num acordo de entajada ao longo de todo o processo.

James Banks (Banks, 1995, p.123) definiu cinco dimensões da educação intercultural que, na nossa perspetiva, estarão intimamente relacionadas com os objetivos basilares da criação desta plataforma colaborativa Europeia.

Veja-se a “integração do conteúdo” que procura ir muito além da abordagem superficial à própria cultura do indivíduo e à cultura do “Outro”. Este é o pilar da idealização deste projeto que busca incorporar várias áreas do saber numa postura de “blended learning”, em ligação à aprendizagem da língua Inglesa e à aprendizagem intercultural.

Igualmente a “construção do conhecimento” aposta no desenho de um processo de ação e partilha, que dá a professores e alunos novos papéis, cria novos desafios de pesquisa, de compreensão, de pensamento crítico, de reflexão, numa postura de valorização e enriquecimento das suas funções.

As novas gerações de alunos são atualmente apelidadas de “nativas digitais” e os professores, mesmo que ainda fazendo parte de uma geração de “imigrantes digitais” devem ir ao encontro das especificidades didáticas do ensino a crianças, apostando nas novas tecnologias como potenciadores de comunicação e encontros interculturais, nos quais os alunos desempenhem um papel ativo, participem nas tomadas de decisão, e se revejam nas várias etapas de uma metodologia de projeto.

A terceira dimensão é a da “pedagogia da equidade”, a qual, no fundo, apela à alteração do ser humano através de experiências de vida, de trabalho, do contacto com a diferença. Experimentar outras roupagens, transformando a prática letiva, por exemplo, ao tentar compreender melhor como os alunos de outros países aprendem.

Sendo este um processo de aprendizagem que se queria participativo e significativo, em contexto natural com contactos reais, encontramos no trabalho dentro da plataforma *eTwinning* uma forma de imersão numa didática “invisível”, próxima da aquisição da língua que se pretendia implementar neste projeto.

A dimensão da “redução do preconceito” importa-nos pelos momentos de diálogo aberto e debate de ideias, pelo trabalho de posturas de interligação, combate aos estereótipos e à desinformação.

A quinta e última dimensão, de “escola capacitadora”, está ligada à noção de escola enquanto grupo unido em torno de um projeto, e chama a atenção para a realidade organizacional das escolas, para a sua capacidade de cooperação nos momentos de intervenção. Dá um novo ênfase à importância da análise da realidade e dos contextos escolares, à identificação de problemas e carências, à definição de estratégias e à implementação de projetos.

Estas dimensões, que se queriam presentes nesta investigação, colocaram-nos o desafio de encontrar um meio que as enquadrasse e que permitisse colocar todas elas em prática.

Através da exploração da plataforma cooperativa *eTwinning* compreende-se que ela pode dar resposta às dimensões acima citadas e que será um veículo ideal de comunicação e de trabalho, embora ainda muito desconhecido e subaproveitado. Diz Beernaert que “Learning communities are a tool which can help to strengthen the awareness of the richness of the different identities in Europe and can help create links between them.” (Beernaert, 2003, p. 223)

Neste caso, a inovação e a pertinência pedagógica encontradas na plataforma tornaram-se, uma vez mais, evidentes, porque vão ao encontro das necessidades da metodologia que se pretendeu implementar, porque permitiram verdadeiramente a criação de um processo de “task-based learning” e de “blended learning”, sem barreiras de espaço e tempo. O *eTwinning* veio também dar resposta à necessidade das escolas face ao seu novo papel na sociedade e à importância da dimensão Europeia da educação. As escolas

are no longer expected to be a sanctuary but rather a place for openings, a window on their close and distant environments encouraging co-operation with local or regional authorities, with businesses and with the surrounding civil societies, such as associations (Beernaert, 2003, p. 225).

As escolas onde os professores participantes neste projeto trabalhavam encararam o seu próprio trabalho como um projeto, como uma parceria entre todos os seus elementos, onde as novas ideias foram abraçadas com entusiasmo e dinâmica. Os alunos envolvidos estavam já habituados à colaboração entre si, à participação na vida da escola e os seus pais terão tido a

oportunidade de compreender que podem contar com a escola para dar resposta atual às necessidades educativas dos seus filhos.

Comunidades educativas com estas características funcionaram como o meio ideal para a implementação deste projeto, porque apoiaram e valorizam a criação de novos contextos e estratégias de ensino/aprendizagem, fazendo deles um verdadeiro ponto de partida. “The real and live experiences —personal and professional— of themselves and possibly of other young people within the school partnerships and networks, become the starting point of education, training and learning” (Beernaert, 2003, p. 234).

Outra das grandes virtudes do *eTwinning* tem precisamente a ver com a forma como enriquece a relação de trabalho entre professores e os alunos. Através da utilização do *eTwinning*, os docentes percebem que se podem apoiar nos interesses, na imaginação, nas vivências das crianças, para criar novas atividades e para produzir elementos como fotos e vídeos que são partilhados e visionados pelos outros professores e alunos envolvidos no projeto. Mesmo no que toca à utilização das TIC, esta geração de alunos sente um grande à vontade e dispõe de conhecimentos muito interessantes. O *eTwinning* permite um melhor conhecimento dos alunos e dá a perceber que eles se sentem valorizados e confiantes, porque são, de facto, voz ativa do trabalho.

O *eTwinning* ajudou-nos, sobretudo, a derrubar os muros da sala de aula e a transportar os participantes para um cenário virtual de partilha e interação reais e significativas, e permitiu-nos gerir um número de participantes superior ao pensado inicialmente, alargando, desta forma, a amostra obtida com este trabalho.

As limitações deste estudo são próprias de um projeto que engloba tantos contextos sociais e educativos diversos, num curto espaço de tempo disponível e sem recursos financeiros para viagens e contactos presenciais, por exemplo.

Como referimos inicialmente, havia um grau de risco elevado de insucesso ou de entraves à prossecução dos trabalhos, em virtude das limitações temporais, do distanciamento geográfico, dos acontecimentos sociais e económicos que marcam a nossa atualidade e que foram abordados em capítulos anteriores. Em termos da análise dos resultados dos inquéritos, devemos indicar o nível básico de conhecimentos e da capacidade de aplicação dos mesmos na utilização de um programa como o SPSS, que não nos permitiu a criação de testes e fórmulas de análise mais complexas e exaustivas, limitando, porventura, a análise de resultados.

Do ponto de vista pessoal, em termos de limitações não podemos deixar de mencionar a saída de Portugal, abdicando de um posto de trabalho, do contacto direto com a Escola Superior de Educação do Porto e com a Universidade de Santiago de Compostela, para residir e trabalhar em Londres, durante parte do tempo em que conduzimos esta investigação. Igualmente vários fatores familiares, económicos e laborais trouxeram constrangimentos e limitaram o tempo disponível para a mesma.

Estas limitações foram tendo peso significativo ao longo de todo o percurso investigativo, sobretudo nos momentos que em percebíamos que não tínhamos disponibilidade temporal nem financeira para marcar presença em congressos nos quais teríamos gostado de participar, ou tentar publicar artigos em revistas de referência. A gestão do lado familiar e da carreira investigativa terá sido mesmo o ponto mais difícil de equilibrar ao longo destes anos.

Em termos do trabalho com as restantes participantes, curiosamente, a distância e a falta de contacto presencial revelaram não ser obstáculos intransponíveis, mas fatores como a gestão do número de aulas disponíveis para o projeto, em função do que era o *currículum* que cada docente tinha que cumprir, do que era a gestão dos recursos disponíveis e de cada grupo de trabalho, da participação noutras atividades escolares, bem como situações pessoais, nomeadamente de saúde, de uma ou outra parceira, acabaram por colocar dificuldades e trazer limitações à conclusão bem sucedida da investigação.

Em termos muito concretos deparamo-nos, por exemplo, com a dificuldade da colega grega em incluir dois dos seus alunos no projeto por questões de motivação e gestão de comportamentos, sendo que estes acabaram por não preencher os questionários mesmo tendo participado em algumas das tarefas propostas; a colega francesa passou por um período conturbado no seu meio escolar devido a grandes mudanças na direção da sua escola que a levaram a ocupar o seu tempo com outras questões profissionais; nas semanas finais do ano letivo em cada um dos países (necessariamente distintas em função dos diferentes calendários escolares), houve colegas que tiveram que tratar dos preparativos para festas finais ou outras atividades semelhantes, não conseguindo concluir a última tarefa proposta

Foi necessário estabelecer metas flexíveis que abarcassem todas estas realidades, dando a todos o tempo suficiente para participar, mas, de igual modo, não retirando demasiado tempo a cada um. Tornou-se fulcral a capacidade não só de dialogar e negociar, mas também de analisar as diversas situações, etapa a etapa, para que o estudo não fosse posto em causa, para que todos os participantes passassem, efetivamente, pelas mesmas experiências, e para que a

recolha de dados nunca fosse interrompida. A elasticidade e criatividade com que procuramos gerir o trabalho de campo, aliadas ao rigor e ao empenho de todos os envolvidos, foram a chave do combate contra as limitações mencionadas e um elemento fulcral para a conclusão deste estudo.

6.2 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.

A fase da recolha de dados, quer seja de fontes bibliográficas ou de qualquer outro tipo, será eventualmente a que ocupará mais tempo num projeto de investigação, e exigirá muita persistência, atenção e rigor por parte do investigador. Para cada tipo de projeto e finalidade, há procedimentos específicos levados a cabo durante a recolha de dados e durante o seu tratamento. Assim, o cuidado na seleção e aplicação dos métodos e instrumentos de pesquisa será fulcral para evitar erros que prejudiquem ou, até, invalidem a investigação.

Para a presente investigação, demos início a esta etapa do trabalho com o recurso à análise documental e a algumas técnicas de inquérito, nomeadamente entrevistas.

Tal como mencionamos anteriormente, a recolha de dados por entrevista nos vários momentos deste estudo foi orientada pelas sugestões de Quivy e Campenhoudt (1995) sobre o grupo de participantes que podem ser vistos como interlocutores válidos. Assim, inicialmente, foram aplicadas entrevistas às docentes que manifestaram interesse em fazer parte do estudo dado que, com as suas características, nesta fase, reuniam, na nossa opinião, as condições necessárias para terem validade no contexto deste estudo.

Alguns dos aspetos que consideramos importantes na sua caracterização, dentro do contexto do processo de ensino-aprendizagem, prendiam-se com a sua experiência profissional, a sua formação académica, a sua participação prévia em estudos ou projetos de cooperação, e os seus pontos de vista relativamente a este tipo de trabalho e aos temas a tratar.

Todas as docentes selecionadas tinham em comum a formação superior na área da educação e trabalhavam com crianças no primeiro ciclo da sua vida escolar. Para além disso, todas tinham formação em língua Inglesa e ensinavam essa mesma língua aos seus alunos. Em termos de experiência profissional, todas lecionavam há mais de cinco anos e haviam participado em projetos de cooperação a nível local ou internacional, sendo que consideravam essa mesma participação como momentos de grande aprendizagem, partilha e evolução

pessoal e profissional. As entrevistas permitiram-nos ainda perceber que partilhávamos desafios e objetivos comuns no que diz respeito ao trabalho com as crianças e estávamos conscientes das questões sociais e económicas que envolviam o contexto Europeu à data.

Deve ser novamente mencionado que, nesta etapa, tínhamos por finalidades não só a seleção das parceiras e a definição do trabalho de campo em termos de organização temporal, estratégias e materiais, mas também obter dados que nos auxiliassem na construção dos questionários principais. Tendo assim em conta a finalidade desta parte do trabalho, realizou-se a análise qualitativa dos dados recolhidos, por considerarmos ser a mais adequada nesta fase.

A fase de maior análise documental beneficiou da nossa estadia em Londres e da possibilidade de conduzir esta fase da investigação enquanto convidada da London Metropolitan University, em contacto estreito com o estimado Professor Alistair Ross e outros membros do Institute for Policy Studies in Education e da Children's Identity & Citizenship European Association. Este fator permitiu o acesso a elementos bibliográficos vastos e ricos, mas também ao contacto com especialistas na área, todos eles investigadores com largos anos de experiência. O contacto com o Professor Ross permitiu-nos também realizar uma série de breves sessões de diálogo que culminaram numa entrevista semi-diretiva, a partir da qual surgiram novas pistas de investigação e o reforço das ideias e noções trabalhadas (Anexo 12)

Em termos de trabalho de campo, esta fase inicial do estudo foi também marcada pela implementação dos questionários iniciais aos alunos de todas as turmas envolvidas, incluindo a turma de controlo.

De referir que definimos à partida, também tendo em conta as condicionantes deste estudo, que os questionários seriam de administração direta, pois a investigadora não teria nunca contacto presencial com os inquiridos que responderiam individualmente, utilizando os computadores das suas salas de aula, de forma anónima, com o auxílio da sua professora, sempre que necessário. Na elaboração dos questionários, procurou ter-se em conta alguns aspetos relacionados com a sua extensão, tendo em atenção o público alvo, para que o seu preenchimento não fosse muito demorado, nem levantasse muitas dúvidas, para reduzir o risco de os alunos inquiridos dispersarem a sua atenção e concentração. As questões eram curtas, simples, sequenciais e objetivas, o vocabulário apresentado era maioritariamente do conhecimento dos alunos e dominado pelos mesmos. Na generalidade, procuramos seguir alguns princípios básicos, nomeadamente de clareza, de concisão, de coerência, e de

neutralidade. Após a aplicação destes questionários, e durante a realização das várias tarefas propostas, foram sendo criados momentos de observação, observação, os trabalhos dos alunos guardados em portfolios digitais, e todas as docentes foram escrevendo na página de *eTwinning*, a qual funcionava, por essa altura, como um diário de bordo. Enquanto as colegas levavam a cabo estas tarefas com os seus alunos, tivemos igualmente a possibilidade de realizar mais duas entrevistas a especialistas: uma por via telefónica, ao Professor Ian Davies da Universidade de York, centrada nas questões da situação presente e dos desafios futuros, no que respeita à identidade e cidadania na Europa (Anexo 13), e outra, presencialmente, com Michael Byram, durante a qual acabamos por conversar sobre vários aspetos ligados ao presente estudo, nomeadamente ao seu conteúdo e a várias linhas possíveis de investigação, com base na imensa experiência e conhecimento de Michael Byram neste campo.(Anexo 14)

Existe a crença de que os métodos quantitativo e qualitativo não se excluem, não são opostos, mas que se complementam nos trabalhos de investigação, dado que ambos podem apresentar aspetos positivos e negativos. Por oposição ao método qualitativo, o método quantitativo poderá ser mais específico pelas recolhas, tratamento e análise de dados, sendo considerado por alguns como mais “científico”. Assim, procuramos fazer uso de ambos, de forma a enriquecer a nossa pesquisa e aumentar o seu grau de validade.

Dentro do que poderão ser instrumentos de análise quantitativa, optámos pela utilização dos questionários, uma vez que, tal como refere Tuckman, estes representam um dos meios mais diretos que permitem obter informações sobre determinado fenómeno, através da elaboração de questões que refletem atitudes, opiniões, perceções, interesses e comportamentos de um conjunto de indivíduos envolvidos nesse mesmo fenómeno (Tuckman, 2000, p.517), o que vai realmente ao encontro dos nossos objetivos para esta pesquisa. No entanto, o processo de criação destes questionários não é necessariamente simples e deve ser objeto de reflexão e análise por parte do investigador. Entre as várias etapas do planeamento destes inquéritos, procurámos definir primeiramente o objeto de estudo, para depois produzir e aplicar os instrumentos e, de seguida, analisar, organizar e apresentar os resultados dos mesmos. Tivemos que nos questionar sobre o que queríamos saber, o que queríamos perguntar e como o íamos fazer, como deveríamos proceder à recolha e tratamento dos dados, sabendo à partida que esta planificação era basilar para a validade e fiabilidade dos resultados. Optámos por incluir questões que seriam diretamente ligadas às aulas de Inglês e ao programa estabelecido, mas também questões mais gerais, mais voltadas

para a percepção individual sobre a escola, as crianças, etc. Desta forma procuramos alargar o nosso espectro de análise, obter um conhecimento mais vasto sobre os participantes, mas também recolher dados que, de uma forma simples, nos pudessem fornecer pistas para outros futuros trabalhos de investigação nesta área.

Ainda segundo Tuckmand (2000), o questionário deve ser elaborado tendo em conta que necessita de ser interpretado por todos os inquiridos da mesma forma, deve evitar questões cuja resposta seja desconhecida, deve libertar o inquirido da necessidade de passar uma boa imagem de si próprio, e deve dissociar as expectativas do investigador das do inquirido.

Tendo em conta estes dados, optámos por elaborar questionários somente com respostas fechadas e possibilidade de resposta única, pois pensamos serem os mais indicados para a faixa etária dos alunos envolvidos, garantindo um processo de resposta mais simples e rápido. Entre as vantagens que encontramos gostaríamos de apontar também a possibilidade de compararmos de forma mais precisa as respostas que recolhemos e a possibilidade de generalizarmos os resultados da amostra obtida, estabelecendo correlações e sistematizando os dados.

Obviamente estamos cientes que este tipo de inquérito pode não permitir a captação de algumas diferenças, de particularidades individuais dos alunos, pois estão a ser tratados, nesta fase, como unidades estatísticas e não como indivíduos, o que pode ser visto como uma desvantagem deste tipo de processo, mas consideramos ser, de facto, enriquecedor completar a nossa recolha com elementos quantitativos que pudessem reforçar a validade do estudo.

A nossa fase de recolha de dados terminou precisamente com a aplicação dos questionários finais a todas as turmas, coincidindo com a fase final do ano letivo.

6.3 Análise estatística

A análise estatística desempenha um papel fundamental na pesquisa científica, uma vez que nos permite estabelecer relações de causa e efeito, assumir que a nossa amostra é verdadeiramente representativa e que os dados recolhidos são significativos. Este tipo de análise está presente em inúmeros trabalhos de investigação, graças ao reconhecimento académico da sua importância e ao desenvolvimento de software específico de apoio a esta etapa da investigação.

Num estudo pré-experimental como o que levamos a cabo, começámos então por administrar um pré-teste a todos os alunos, criámos o programa de atividades que foi aplicado a todas as turmas, exceto à turma de controlo, e finalizámos administrando um pós-teste a todos os alunos.

A nossa análise tem uma natureza descritiva e interpretativa, pois julgamos ser esta a estratégia que mais se adequa aos objetivos do nosso trabalho, que se centram na descrição e compreensão dos comportamentos, dos pontos de vista e do impacto do programa implementado junto dos alunos. Marshall e Rossman (1995) afirmam que a metodologia exploratória e interpretativa tem por objetivo levar ao conhecimento de uma dada realidade pouco estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa mesma realidade.

Sampieri, Collado e Lucio (2006) dizem-nos que os estudos interpretativos pretendem responder às causas dos fenómenos em estudo e compreender porque tais fenómenos ocorrem e em que condições. Desta forma, o interesse deste estudo relacionar-se-á também com o processo e não simplesmente com os resultados ou produtos.

Será importante explicarmos a nossa opção pela criação de dois questionários distintos, o que veio posteriormente a limitar as nossas opções e leituras no que respeita à testagem estatística. Essa decisão teve por base as intenções que conduziram a nossa atuação em etapas distintas do nosso trabalho, sendo que, com o primeiro questionário, pretendíamos obter junto dos alunos informações acerca das suas preferências, motivações e pontos de vista, dentro do campo de estudo, as quais serviram de base à escolha de materiais e atividades a implementar. O segundo questionário procurava encontrar pontos de diferenciação entre os alunos que foram sujeitos ao programa e aos alunos do grupo de controlo, no que respeita à sua perceção da alteração do funcionamento das aulas de Inglês ao abrigo das temáticas de identidade e cidadania, bem como o impacto que o programa poderia ter tido junto dos alunos à luz dessas mesmas temáticas.

Tento procurado esclarecer esse ponto, utilizaremos então a análise estatística dos resultados para nos auxiliar na leitura dos resultados obtidos após a implementação do programa, a fim de tentarmos compreender se este produziu alguma diferença nos parâmetros que pretendemos observar e os dados que pretendemos comprovar.

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas e estatística inferencial. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi

fixado em $\alpha \leq .05$. No entanto, também se comentaram as diferenças marginalmente significativas ($\alpha \leq .10$).

Para testar a significância da relação entre variáveis qualitativas, utilizou-se o teste do Qui-quadrado de independência. O pressuposto do Qui-quadrado de que não deve haver mais do que 20,0% das células com frequências esperadas inferiores a 5 foi analisado. Nas situações em que este pressuposto não estava satisfeito usou-se o teste do Qui-quadrado por simulação de Monte Carlo. A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25.0 para Windows.

Caracterização da amostra

A amostra era constituída por 123 inquiridos, sendo que a maioria deles era do género feminino (55,3%) e tinha 10 anos (37,4%). A média de idades era de 9 anos (Desvio Padrão = 0,83 anos). No que diz respeito aos países mais representados, se excluirmos a nacionalidade do grupo de controlo, estes eram Itália e Espanha (16,3%).

Tabela 1 - Caracterização (N = 123)

	N	%
<i>Género</i>		
Masculino	55	44,7
Feminino	68	55,3
<i>Idade</i>		
8 anos	39	31,7
9 anos	38	30,9
10 anos	46	37,4
<i>Nacionalidade</i>		
Francesa	12	9,8
Grega	16	13,0
Italiana	20	16,3
Lituana	16	13,0
Portuguesa	14	11,4
Portuguesa (Grupo de controlo)	25	20,3
Espanhola	20	16,3

Verificamos que a turma de controlo é a que apresenta um maior número de alunos, o que consegue explicar por esta se tratar de uma turma do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal, as quais contam, normalmente, com cerca de 30 alunos. Comparemos, por exemplo, com a outra turma Portuguesa, aquela à qual foi aplicado o programa, que conta apenas com 14 alunos, dado que a disciplina de Inglês não era, à data, de frequência obrigatória e nem todos os alunos de todas as turmas ficavam na escola, no chamado período de enriquecimento curricular ao final da tarde, para frequentar as aulas.

A primeira questão colocada aos alunos teve a ver com a ideia do que será um “bom cidadão”, sendo que as possibilidades de resposta se relacionavam com a proteção da natureza, a cidadania ativa, o respeito e a tolerância entre as pessoas e os direitos e deveres de todos.

Um terço dos alunos optou pelo tópico do ambiente e do cuidado com a natureza. Outro grupo significativo escolheu a opção que mencionava a tolerância e direitos e deveres, sendo de notar que preteriram nas suas escolhas a questão da cidadania ativa. Este dado é, a nosso ver, extremamente interessante, e vai ao encontro da noção de que aqueles temas são, efetivamente, trabalhados nas escolas e abordados em casa, mas a questão da cidadania ativa e da participação nas iniciativas das comunidades não é tão evidente, assim como as possibilidades que existem nessa área.

Tabela 2 - Perspetiva pessoal sobre o conceito de “bom cidadão”

Um bom cidadão é alguém que...	Freq.	%
se preocupa com o ambiente e o protege.	41	33,3
está consciente dos seus direitos e deveres e age em conformidade.	33	26,8
participa nas atividades da comunidade, é um cidadão ativo.	14	11,4
respeita os outros e aceita as diferenças entre as pessoas.	35	28,5
Total	123	100,0

A segunda questão, igualmente relacionada com a área da cidadania, demonstra-nos que os alunos consideram de forma inequívoca que, efetivamente, a cidadania diz respeito a crianças e adultos por igual e revela o seu interesse em se tornarem cidadãos ativos, dado que manifestam que a cidadania deve ser algo que praticamos todos os dias.

Se contrastarmos estes dados com os retirados da resposta anterior, podemos inferir que, apesar de não parecerem estar muito conscientes do que representa o conceito de cidadania ativa, em termos de participação e envolvimento, estas crianças têm, de facto, a noção de que a cidadania é algo que se deveria “fazer” todos os dias.

Tabela 3 - Perspetiva pessoal do conceito de “Cidadania”

Cidadania é...	Freq.	%
algo que deveria dizer respeito de igual modo a adultos e a crianças.	61	49,6
algo que apenas diz respeito aos adultos.	17	13,8
algo que deveríamos colocar em prática todos os dias.	31	25,2
algo que se aprende na escola.	14	11,4
Total	123	100,0

De seguida, tentamos perceber um pouco mais sobre a noção de “pertença” destes alunos, fator muito relevante para o trabalho das temáticas Europeias, da cidadania global, mas também das questões de identidade. Em proporções semelhantes, as crianças identificaram-se quer como cidadãos do mundo, quer como cidadãos da sua cidade e do seu país. (35,8%).

De acordo com as respostas obtidas, estas crianças possuem um vínculo forte com a sua cidade e com o seu país, a um nível mais local, mas também com o mundo, o que não deixa de ser interessante verificar, dado que, efetivamente, são uma geração que vive num contexto global, que tem acesso a informação e contactos a um nível muito mais abrangente do que as gerações anteriores.

Parece ser importante ressaltar a ideia de que não estabelecem um vínculo forte à dimensão de ligação apenas à sua cidade, nem à de ligação apenas ao seu país e à Europa, colocando-se a hipótese de esses vínculos não serem suficientemente abrangentes para espelhar as suas vivências e o seu contacto com o mundo através, sobretudo, da internet.

Tabela 4- Noções de pertença

És um cidadão...	Freq.	%
do Mundo.	44	35,8
da tua cidade e do teu país,	44	35,8
do teu país e da Europa.	23	18,7
da tua cidade.	12	9,8
Total	123	100,0

No seguimento do inquérito, procurámos aproximar-nos mais da noção de cidadania na Europa e o que isso representaria para estes alunos.

Não deixando de valorizar a questão do nascimento (27,6%) e da vivência em países Europeus (26%), não deixa de ser importante destacar que a maioria dos alunos valoriza mais

a curiosidade sobre o tema, a vontade de aprender e de saber mais sobre a Europa, enquanto meios para alcançar essa forma de cidadania (35,8%).

Tabela 5- Requisitos da cidadania Europeia

Pensas que, para se ser um cidadão Europeu...	Frec	%
deve-se ser curioso e querer aprender mais sobre os povos, a história e os monumentos de outros países.	44	35,8
tem de se nascer num país Europeu.	34	27,6
tem de se viver na Europa há muito tempo.	32	26,0
tem de se saber muito sobre os países Europeus.	13	10,6
Total	123	100,0

Ainda dentro da temática Europeia, questionámos os alunos sobre algumas mudanças que gostariam de efetuar, caso pudessem, neste contexto.

A resposta primordial incidiu sobre a noção do respeito pela diferença (47,2%), seguindo-se o cuidado com a natureza (30,9%). Estas mesmas respostas foram tidas em conta aquando da elaboração do programa a implementar nas aulas, nomeadamente nas áreas da igualdade de género e da preservação da natureza.

Tabela 6 - Perspetivas de mudanças na Europa

Se pudesses mudar algo na Europa...	Freq.	%
todos podiam ser diferentes, mas respeitados da mesma forma.	58	47,2
todos teriam que reciclar, poupar água e proteger a natureza.	38	30,9
todos falariam a mesma língua.	15	12,2
as leis, os direitos e os deveres, seriam os mesmos em todos os países.	12	9,8
Total	123	100,0

Procurámos ainda perceber que pontos da sua individualidade eram mais valorizados pelas crianças, e uma percentagem similar mencionou a importância de ser bom aluno e um bom amigo, de ser, no futuro, um bom profissional (22,8%), mas a maioria referiu a importância de ser bom para os seus familiares (40,7%), revelando que o contexto familiar será muito importante nesta etapa do seu desenvolvimento e não deve, pois, ser ignorado pelos agentes escolares.

Tabela 7- Prioridades individuais

Para ti, é mais importante...	Freq.	%
ser um bom amigo.	22	17,9
ser um bom aluno.	23	18,7
ser bom para os teus familiares.	50	40,7
ser um bom profissional no futuro.	28	22,8
Total	123	100,0

Tratando-se de um projeto de ensino/aprendizagem de língua Inglesa enquanto língua Estrangeira, não podíamos deixar de questionar os participantes precisamente acerca da aprendizagem de outras línguas.

As respostas incidiram sobretudo nas vantagens da possibilidade de contactar e comunicar com outras pessoas (34,1%) e na importância para o futuro de cada um deles (53,7%).

Tabela 8 - A aprendizagem de línguas estrangeiras

Aprender outras línguas, tal como o Inglês, é...	Freq.	%
bom, porque podes conhecer e falar com mais pessoas.	42	34,1
importante, porque todos dizem que é.	12	9,8
importante para o teu futuro.	66	53,7
muito aborrecido.	3	2,4
Total	123	100,0

A parte final do inquérito focou-se na perceção destas crianças relativamente às noções de igualdade e diferença, que marcam também o trabalho da individualidade.

Assim, quando inquiridos acerca da dicotomia rapaz/rapariga, os alunos revelam que estão conscientes das diferenças entre os sexos, mas valorizam a ideia do respeito e da igualdade de direitos e deveres entre ambos.

Aproximadamente um terço (32,5%) considera que os rapazes e raparigas são diferentes, mas devem ter os mesmos direitos e deveres, 25,2% têm capacidades diferentes e há coisas que só os rapazes ou só as raparigas conseguem fazer, enquanto que para 22,8% os rapazes e raparigas são iguais e devem ter os mesmos direitos e deveres.

Tabela 9 - Questões de género

Pensas que os meninos e as meninas...	Freq.	%
são diferentes, mas devem ter os mesmos direitos e deveres.	40	32,5
são iguais e devem ter os mesmos direitos e deveres.	28	22,8
são tratados com igualdade em todos os países Europeus.	24	19,5
são diferentes e há coisas que só os meninos, ou só as meninas, conseguem fazer.	31	25,2
Total	123	100,0

Por último, quanto à sua forma de pensar, de imaginar, como serão as crianças de outros países, um pouco mais de metade da amostra (53,7%) revela imenso interesse e curiosidade em conhecer, em contactar, o que poderá ser visto como uma forma de validar esta ideia de projeto de cooperação e interação num âmbito internacional.

Tabela 10 - Perspetivas individuais sobre crianças de outros países

As crianças de outros países...	Freq.	%
são como tu.	21	17,1
não são importantes para ti e não gostarias de conhecer nenhuma.	1	0,8
devem ser interessantes e gostarias de conhecer alguma.	66	53,7
devem gostar de roupas, jogos e alimentos diferentes do que tu gostas.	35	28,5
Total	123	100,0

As respostas que obtivemos nesta fase foram essenciais para a delineação do trabalho de campo, fornecendo dados mais concretos e valiosos, na medida em que foram os próprios alunos a manifestar as suas opções, permitindo-nos adicionar a sua voz ao debate da construção deste projeto, dado que, até então, as etapas iniciais haviam sido delineadas apenas com a colaboração das docentes participantes. Com esta recolha, pudemos então avançar para o programa a implementar, indo ao encontro das áreas temáticas presentes no questionário inicial.

Finda a fase de implementação do programa, optámos, tal como foi dito anteriormente, por aplicar também um inquérito final a todas as turmas.

Com este inquérito final, procurávamos obter mais evidências do efeito positivo do programa implementado ao nível não só do trabalho das questões de identidade e cidadania, como também da motivação e potenciação da aprendizagem de língua Inglesa, e encontrar pistas para a continuação da investigação no futuro.

Para a criação e implementação deste inquérito final, seguimos as mesmas linhas de pensamento e procedimentos que havíamos adotado aquando da materialização do inquérito inicial.

Apresentamos, de seguida, os resultados obtidos junto do grupo de controlo e do grupo de experimental, constituído por todos os alunos sujeitos ao programa.

Assim, avançando para a análise dos resultados finais obtidos, a distribuição das respostas dos dois grupos à questão “*Este ano, as aulas de Inglês foram...*” é significativamente diferente, $\chi^2(3) = 31,287, p = .001$. Há uma proporção significativamente mais elevada de crianças do grupo de controlo a escolher as opções *interessantes como de costume* (64% vs 26%) e *iguais aos anos anteriores* (36% vs 11,5%) e de crianças do grupo sujeito ao programa a escolher a opção *mais interessantes porque falamos sobre temas de cidadania e identidade* (59,4% vs 0%), dando relevância às mudanças introduzidas pelo programa aplicado junto dos grupos que com ele trabalharam.

Verificamos também desde logo que nenhum dos inquiridos do grupo de controlo mencionou alguma diferença nas suas aulas de Inglês, nomeadamente no que diz respeito ao tratamento das temáticas de identidade e cidadania, precisamente o parâmetro que os alunos sujeitos ao programa implementado mais destacaram.

Tabela 11 - Avaliação individual das aulas de Inglês

		Grupo		Total
		Programa	Controlo	
Este ano as aulas de Inglês foram...	Freq.	3	0	3
	% Grupo	3,1%	0,0%	2,5%
aborrecidas como sempre.	Freq.	25	16	41
	% Grupo	26,0%	64,0%	33,9%
interessantes como sempre.	Freq.	57	0	57
	% Grupo	59,4%	0,0%	47,1%
mais interessantes porque falamos de temas de Cidadania e Identidade	Freq.	11	9	20
	% Grupo	11,5%	36,0%	16,5%
iguais aos anos anteriores.	Freq.	96	25	121
	% Grupo	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Freq.			
	% Grupo			

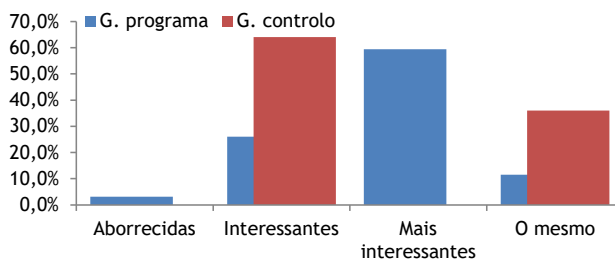


Figura 2 - Avaliação individual das aulas de Inglês

No que respeita às suas preferências em termos de aprendizagens, temática das duas questões seguintes, os alunos do grupo experimental destacaram a questão linguística, o facto de se sentirem mais capazes, mais fluentes e conhecedores da língua Inglesa.

Este dado contribui para a nossa análise, uma vez que nos permite perceber que um programa como o que foi implementado pode ser potenciador da aprendizagem da língua, na medida em que impulsiona a sua utilização em contextos mais reais e significativos, dotando os alunos de uma maior curiosidade, autonomia e confiança nos momentos de aprendizagem.

A segunda resposta mais votada, relacionada com o contacto e descoberta de outras pessoas e países, vem ao encontro desta leitura, na medida em que os envolvidos terão encontrado no programa implementado uma oportunidade para estabelecerem esse mesmo contacto e enveredarem nesse mesmo processo de descoberta. O facto de um pequeno número mencionar a melhor compreensão de si mesmo como indivíduos e cidadãos deve ser encarado como um desafio, como uma oportunidade para a continuidade deste trabalho de forma mais explícita, para que os alunos possam valorizar mais e beneficiar da ligação entre a aprendizagem de línguas e os temas supra-citados.

Então, a distribuição das respostas dos dois grupos à questão “*O que eu gostei mais nas aulas de Inglês...*” é pois significativamente diferente, $\chi^2(3) = 13,021$, $p = .005$. Há uma proporção significativamente mais elevada de crianças do grupo de controlo a escolher a opção *foi de aprender mais sobre a língua Inglesa* (76% vs 37,5%) e de crianças do grupo sujeito ao programa a escolher a opção *foi de falar sobre assuntos como a reciclagem, a igualdade de género e a diversidade entre as pessoas* (17,7% vs 0%).

As respostas dadas pelos alunos da turma de controlo à segunda questão vão ao encontro do que os restantes alunos mencionaram, privilegiando sobretudo a aprendizagem da língua por si só, mas mencionando também o diálogo em torno de outros países e culturas, no fundo

as vertentes mais correntes no ensino/aprendizagem de Inglês no primeiro ciclo do ensino básico atualmente.

Naturalmente, este grupo de alunos não mencionou os temas de cidadania e identidade, pois, uma vez que não trabalhou ao abrigo do programa proposto às restantes turmas, não contactou de forma explícita com essas temáticas nas suas aulas de Inglês, o que nos ajuda a demonstrar a ausência da abordagem a essas questões na habitual prática letiva atual do ensino de Inglês a crianças.

Tabela 12 - Preferências relativamente às aulas de Inglês

O que eu gostei mais nas aulas de Inglês		Grupo		Total
		Programa	Controlo	
foi de me terem ajudado a conhecer-me melhor como pessoa e cidadão.	Freq.	8	1	9
	% Grupo	8,3%	4,0%	7,4%
foi de aprender mais sobre outros países.	Freq.	35	5	40
	% Grupo	36,5%	20,0%	33,1%
foi de aprender mais Inglês.	Freq.	36	19	55
	% Grupo	37,5%	76,0%	45,5%
foi de termos falado sobre temas como a reciclagem, a igualdade de género e a diversidade entre as pessoas.	Freq.	17	0	17
	% Grupo	17,7%	0,0%	14,0%

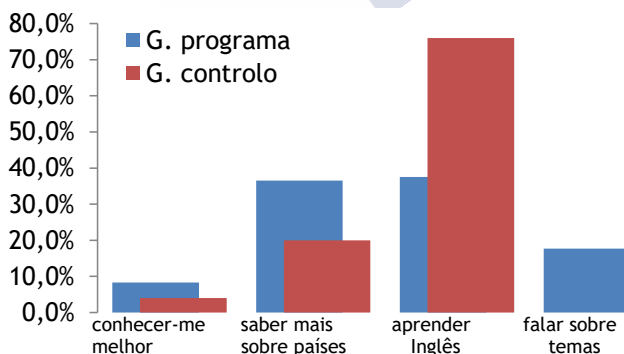


Figura 3 - Preferências relativamente às aulas de Inglês

A distribuição das respostas dos dois grupos à questão “*Estou contente com as aulas de Inglês porque...*” é marginalmente significativa, $\chi^2(3) = 7,643, p = .051$. Há uma proporção

significativamente mais elevada de crianças do grupo sujeito ao programa a escolher a opção *me ajudam a saber mais sobre outros povos e países* (33,3% vs 12%) e de crianças do grupo de controlo a escolher a opção *me ajudaram a compreender a falar melhor Inglês* (68% vs 38,5%).

No que concerne ao seu grau de satisfação em relação às aulas de Inglês, os alunos da turma de controlo apontam efetivamente para o contributo dessas mesmas aulas para o crescente conhecimento e fluência na língua Inglesa, acima de qualquer outro aspeto. De seguida mencionam a oportunidade de aprender mais sobre outros países e povos e alguns referem que os temas abordados nas aulas são do seu interesse enquanto indivíduos e cidadãos, abrindo assim espaço para a pertinência da utilização de um programa semelhante ao que procurámos implementar junto das restantes turmas, pois parece ir ao encontro efetivamente dos interesses das crianças inquiridas.

Tabela 13 - Motivos de satisfação ou insatisfação em relação às aulas de Inglês

Estou satisfeito com as aulas de Inglês porque...		Grupo		Total
		Programa	Controlo	
me deram a oportunidade de falar sobre temas que acho interessantes enquanto indivíduo e cidadão.	Freq.	19	3	22
	% Grupo	19,8%	12,0%	18,2%
me ajudaram a saber mais sobre outros povos e países.	Freq.	32	3	35
	% Grupo	33,3%	12,0%	28,9%
me ajudaram a compreender e falar melhor a língua Inglesa.	Freq.	37	17	54
	% Grupo	38,5%	68,0%	44,6%
Não estou satisfeito com as aulas de Inglês.	Freq.	8	2	10
	% Grupo	8,3%	8,0%	8,3%
Total	Freq.	96	25	121
	% Grupo	100,0%	100,0%	100,0%

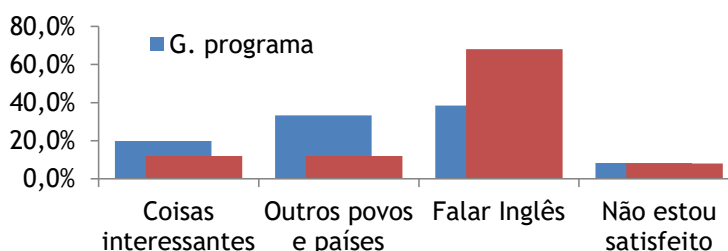


Figura 4 - Motivos de satisfação ou insatisfação em relação às aulas de Inglês

Indo igualmente ao encontro das respostas obtidas nos dois pontos anteriores, quando questionados diretamente acerca dos benefícios da aprendizagem de línguas estrangeiras, os alunos do grupo experimental evidenciam, acima de tudo, uma visão utilitária, e escolhem as opções que mais frequentemente ouvimos os adultos mencionar, ou seja, a sua importância para o futuro profissional de sucesso e para os momentos de lazer e viagem pelo mundo. São, sem dúvida as noções que mais facilmente se associam à aprendizagem de línguas e estas respostas parecem demonstrar que há ainda caminho a percorrer no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem de línguas e ao seu contributo para o trabalho de noções de identidade e de cidadania, dado que essa ligação ainda não será tão evidente aos olhos dos alunos e de outros membros da comunidade escolar.

Os alunos da turma de controlo estabeleceram prioritariamente a ligação entre a aprendizagem linguística e o seu futuro como indivíduos e profissionais, mencionando a possibilidade de viajar e conhecer o mundo em primeiro lugar, mas não deixando de parte o impacto desta aprendizagem na questão laboral, no conhecimento em torno de outras pessoas e locais e na compreensão de si mesmos e dos outros.

A distribuição das respostas dos dois grupos à questão “*Penso que aprender línguas...*” é marginalmente significativa, $\chi^2(3) = 7,277$, $p = .064$. Há uma proporção significativamente mais elevada de crianças do grupo sujeito ao programa a escolher a opção *ajuda-nos a ter um melhor emprego no futuro* (49% vs 20%).

Tabela 14 - Perceções sobre a aprendizagem de línguas

Penso que aprender línguas...		Grupo		
		Programa	Controlo	Total
nos ajuda a ter melhores empregos no futuro.	Freq.	47	5	52
	% Grupo	49,0%	20,0%	43,0%
nos ajuda a conhecer melhor os outros e a nós mesmos.	Freq.	9	5	14
	% Grupo	9,4%	20,0%	11,6%
nos ajuda a saber mais sobre outros povos e países.	Freq.	11	4	15
	% Grupo	11,5%	16,0%	12,4%
nos ajuda a viajar e a conhecer melhor o mundo.	Freq.	29	11	40
	% Grupo	30,2%	44,0%	33,1%
Total	Freq.	96	25	121
	% Grupo	100,0%	100,0%	100,0%

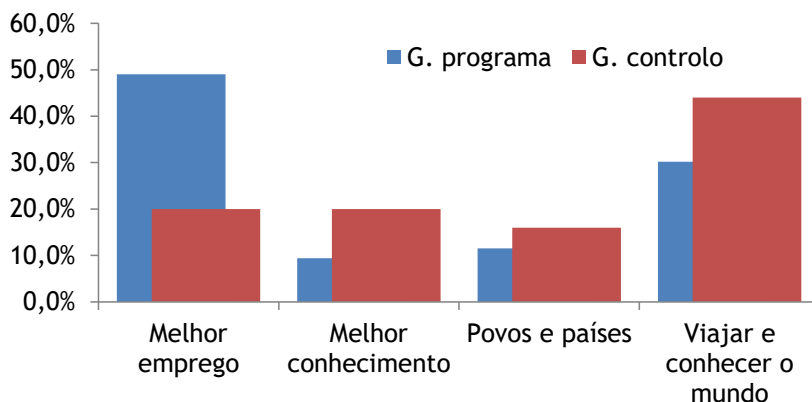


Figura 5 - Percepções sobre a aprendizagem de línguas

Quando questionados acerca de como gostariam que decorressem as aulas de Inglês no futuro, os alunos do grupo experimental destacaram a sua vontade de trabalhar em projetos extracurriculares com os seus colegas e professores e de abordar temas relacionados com outros povos e culturas. Estas escolhas podem servir como pistas para abordagens futuras ou o delinear de novas estratégias e criação de novos recursos no âmbito do ensino de Inglês a crianças, e parecem ir ao encontro das nossas premissas aquando da elaboração e desenvolvimento deste estudo, no que diz respeito ao trabalho de projeto, ao ensino não confinado à sala de aula e à temática intercultural (conectada com temas de cidadania e identidade) que, a nosso ver, devem fazer parte do futuro do ensino e aprendizagem de Inglês.

A mesma questão mereceu por parte da maioria dos alunos da turma de controlo, à semelhança do que aconteceu nas restantes turmas, uma resposta voltada para o trabalho de projeto e para o envolvimento em atividades e projetos com os colegas e professores fora da escola. Pensamos que se pode ler estas respostas como sendo uma forma de validação da manifestação do interesse e motivação de todas estas crianças na prática ativa da cidadania, bem como da expressão da sua vontade em alargar as suas perspetivas e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento enquanto indivíduos.

Como tal, a distribuição das respostas dos dois grupos à questão “No futuro das aulas de Inglês...” não é estatisticamente significativa, ou seja, a distribuição das respostas de ambos os grupos é relativamente semelhante, $\chi^2(3) = 5,976, p = .114$.

Tabela 15 - Preferências acerca das futuras aulas de Inglês

Nas futuras aulas de Inglês...		Grupo		Total
		Experimental	Control	
gostava de poder falar mais sobre outros povos e países.	Freq.	34	7	41
	% Grupo	35,4%	28,0%	33,9%
gostava de falar sobre temas escolhidos por mim e por outros alunos.	Freq.	18	3	21
	% Grupo	18,8%	12,0%	17,4%
gostava de participar com os meus colegas e professores em projetos extracurriculares.	Freq.	30	14	44
	% Grupo	31,3%	56,0%	36,4%
gostava de falar sobre temas que acho importantes, envolvendo alunos de outros países.	Freq.	14	1	15
	% Grupo	14,6%	4,0%	12,4%
Total	Freq.	96	25	121
	% Grupo	100,0%	100,0%	100,0%

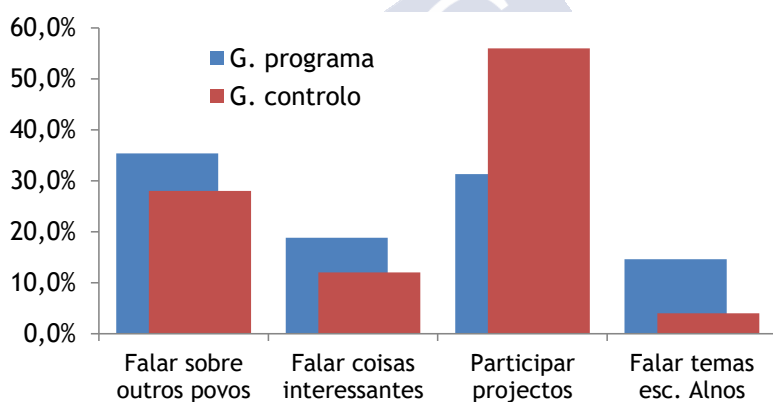


Figura 6 - Preferências acerca das futuras aulas de Inglês

Com as respostas dadas à questão do conhecimento e compreensão da realidade Europeia, do continente Europeu, a esmagadora maioria dos alunos do grupo experimental destacou a importância do trabalho realizado nas aulas de Inglês, indo efetivamente ao encontro das nossas expectativas neste campo e materializando a nossa tese de que estes temas e abordagens fazem sentido e são pertinentes nas aulas de línguas.

Nesta questão, torna-se evidente que, ao contrário do que naturalmente aconteceu entre as turmas que trabalharam com as atividades e materiais propostos pelo nosso programa, a turma de controlo apenas mencionou as aulas de geografia e de cidadania (em Portugal estas temáticas são sobretudo abrangidas pela disciplina de Estudo do Meio, no primeiro ciclo do

ensino básico) como sendo espaços de aprendizagem e compreensão em torno da realidade Europeia, deixando de fora deste contexto as aulas de Inglês.

Gostaríamos de destacar igualmente o facto de alguns destes alunos mencionarem os diálogos em casa, no meio familiar, como elementos que contribuíram para essa mesma aprendizagem e compreensão.

A distribuição das respostas dos dois grupos à questão “*Aprendi mais sobre a Europa e compreendo melhor este tema porque...*” é estatisticamente significativa, $\chi^2(3) = 45,973$, $p = .001$. Há uma proporção significativamente mais elevada de crianças do grupo de controlo a escolher a opção *falei sobre isso nas aulas de Cidadania* (32% vs 11,5%) e *falei sobre isso nas aulas de Geografia* (48% vs 6,3%) e de crianças do grupo sujeito ao programa a escolher a opção *falei sobre isso nas aulas de Inglês* (74% vs 0%)

Tabela 16 - Aprendizagem e compreensão acerca das temáticas da Europa

Aprendi mais sobre a Europa e sei mais sobre este tema porque...		Grupo		Total
		Experimental	Controlc	
falei sobre isso em casa.	Freq.	8	5	13
	% Grupo	8,3%	20,0%	10,7%
falei sobre isso nas aulas de Cidadania.	Freq.	11	8	19
	% Grupo	11,5%	32,0%	15,7%
falei sobre isso nas aulas de Inglês.	Freq.	71	0	71
	% Grupo	74,0%	0,0%	58,7%
falei sobre isso nas aulas de Geografia.	Freq.	6	12	18
	% Grupo	6,3%	48,0%	14,9%
Total	Freq.	96	25	121
	% Grupo	100,0%	100,0%	100,0%

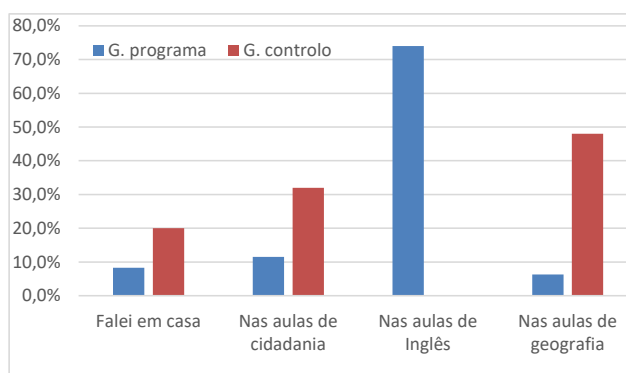


Figura 7- Aprendizagem e compreensão acerca das temáticas da Europa

Questionamos igualmente os alunos acerca da sua opinião em relação à escola e, também neste parâmetro, parece ser dominante a visão utilitária, voltada para o futuro pessoal e profissional, fazendo eco do que se ouvirá muitas famílias dizer às suas crianças ao referirem-se à escola e à sua importância. Uma percentagem significativa das respostas aponta para o papel da escola na aprendizagem e desenvolvimento dos inquiridos enquanto indivíduos e cidadãos, consolidando a nossa percepção em torno da importância da abordagem destas temáticas dentro do espaço escolar, pois cada vez mais os alunos parecem pensar que frequentar a escola não se deve resumir a ouvir um professor a falar e a fazer exercícios dos manuais, tal como percebemos também a partir das respostas aqui obtidas.

Os alunos do grupo de controlo, mais uma vez à semelhança dos restantes colegas, encaram a escola como um meio de assegurar um futuro melhor, mas também um local onde podem aprender elementos importantes para o seu crescimento como indivíduos e cidadãos.

Não deixa de ser negativo perceber que apenas um número reduzido de alunos menciona a escola como sendo um local onde expressam as suas opiniões e falam sobre temas do seu interesse. Este seria um dos parâmetros a ter em conta em investigações e programas futuros, procurando perceber de que forma a escola pode ser mais interessante para os alunos e dar voz às crianças que a frequentam.

Podemos concluir que a distribuição das respostas dos dois grupos à questão “Penso que a escola é...” não é estatisticamente significativa, ou seja a distribuição das respostas de ambos os grupos é relativamente semelhante, $\chi^2(3) = 4.380, p = .226$.

Tabela 17 -Percepções pessoais acerca da escola

Penso que a escola é...	Grupo		Total
	Experimental	Controlo	
um local onde podemos exprimir a nossa opinião e falar sobre temas interessantes.	eFreq. 18 % Grupo 18,8%	1 4,0%	19 15,7%
um local onde aprendemos coisas que nos ajudam a crescer como pessoas e cidadãos.	eFreq. 22 % Grupo 22,9%	5 20,0%	27 22,3%
um local onde devemos apenas ouvir os professores e fazer os exercícios dos manuais.	eFreq. 8 % Grupo 8,3%	4 16,0%	12 9,9%
um local onde preparamos o nosso futuro.	Freq. 48 % Grupo 50,0%	15 60,0%	63 52,1%
Total	Freq. 96 % Grupo 100,0%	25 100,0%	121 100,0%

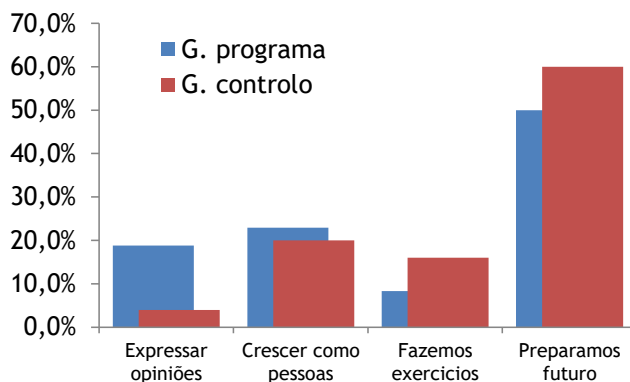


Figura 8 - Percepções pessoais acerca da escola

Continuamos o questionário, incidindo sobre a perspetiva que estes alunos têm em torno das crianças, das suas capacidades em termos da expressão de ideias e da recetividade da sociedade a essa mesma expressão e a essas mesmas ideias.

As respostas revelam que os alunos estão confiantes na capacidade das crianças em exprimir as suas ideias, mas parecem divergir no que diz respeito à reação dos adultos a essas mesmas opiniões e ideias, já que muitos pensam que os adultos ouvem e aceitam, mas um número significativo refere que os adultos não ouvem e que as crianças deveriam ter mais oportunidades para dar a conhecer as suas ideias e opiniões.

É pertinente mencionar que apenas cerca de oito por cento dos inquiridos pensa que as crianças são muito novas para exprimir as suas opiniões e fazer parte de projetos ou atividades importantes, dando relevo à crença e vontade que estes alunos têm em refletir, pensar, debater, fazer parte de tomadas de decisão, projetos de cooperação, fatores determinantes para a construção da sua identidade e do seu exercício de cidadania.

Também os alunos da turma de controlo, à semelhança dos seus colegas das restantes turmas, acreditam na capacidade das crianças de exprimir opiniões e ideias e pensam que os adultos estão recetivos, mas parecem indicar que gostariam de ter mais oportunidades efetivas e pertinentes para partilhar as suas ideias e opiniões, ou seja, de se fazerem ouvir e de terem um papel mais ativo enquanto indivíduos e cidadãos.

Os dados recolhidos através destes inquéritos vão ao encontro das nossas expectativas quanto ao impacto do programa estabelecido em termos do trabalho e da consciencialização dos alunos para as temáticas de cidadania e identidade nas aulas de Inglês.

Estas crianças demonstraram igualmente que acreditam nas suas opiniões e ideias, que querem fazer-se ouvir, querem ser participantes ativos da sociedade, e estes dados podem ser tidos em conta em futuras investigações e trabalho de campo.

Tabela 18 - Perspetivas pessoais acerca da infância

Penso que as crianças...		Grupo		Total
		Experimenta	Controlo	
...são muito jovens para exprimir a sua opinião e fazer parte de projetos importantes.	Freq.	9	0	9
	% Grupo	9,4%	0,0%	7,4%
...podem expressar a sua opinião e os adultos prestam atenção.	Freq.	34	16	50
	% Grupo	35,4%	64,0%	41,3%
...têm boas ideias, mas os adultos não prestam atenção.	Freq.	31	1	32
	% Grupo	32,3%	4,0%	26,4%
...devem ter mais oportunidades para exprimir as suas opiniões e ideias.	Freq.	22	8	30
	% Grupo	22,9%	32,0%	24,8%
Total	Freq.	96	25	121
	% Grupo	100,0%	100,0%	100,0%

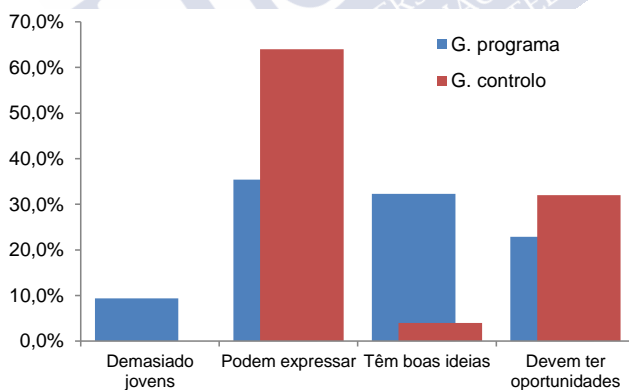


Figura 9 - Perspetivas pessoais acerca da infância

Em forma de balanço final, perguntamos aos alunos em que medida sentiam que haviam mudado ou crescido ao longo deste ano letivo, e as suas respostas foram no sentido de destacar as mudanças que sentiram na sua perceção e compreensão em torno de outros povos e países e o seu crescimento, fruto das aprendizagens e diálogos que levaram a essa maior perceção e compreensão.

Grande parte do grupo experimental (46,9%), bem como uma parte muito significativa (72%) dos alunos da turma de controlo, considerou que as aprendizagens que lhes permitiram compreender melhor os seus próprios pontos de vista em relação a outros povos e países, foram decisivas para a sua mudança, para a sua evolução. Os alunos valorizaram também a aprendizagem e o diálogo em torno de temas que permitiram que se conhecessem melhor a eles mesmos e ao mundo que os rodeia, fatores determinantes para o seu desenvolvimento ao longo do ano letivo.

Desta forma, os alunos demonstraram que as crianças desta faixa etária têm disponibilidade e apetência para o trabalho de temáticas que lhes permita alargar a sua mundividência, o seu auto-conhecimento, e reconhecem a importância desse trabalho para o seu desenvolvimento individual.

Tabela 19 - Perspetivas pessoais sobre mudanças e aprendizagens ao longo do ano letivo

Ao longo deste ano...		Grupo		Total
		Programa	o	
mudei como pessoa e cidadão porque conheço	Freq.	45	18	63
melhor os meus pontos de vista sobre outros povos e países.	% Grupo	46,9%	72,0%	52,1%
aprendi mais sobre outros povos e países, mas não mudei como pessoa nem como cidadão.	Freq.	6	2	8
	% Grupo	6,3%	8,0%	6,6%
falei sobre temas e aprendi coisas que me ajudaram a conhecer-me melhor e ao mundo que me rodeia.	Freq.	30	5	35
	% Grupo	31,3%	20,0%	28,9%
não mudei como pessoa nem como cidadão.	Freq.	15	0	15
	% Grupo	15,6%	0,0%	12,4%
Total	Freq.	96	25	121
	% Grupo	100,0%	100,0%	100,0%

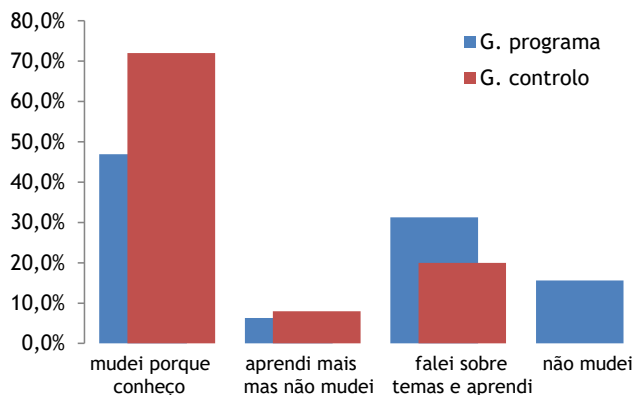
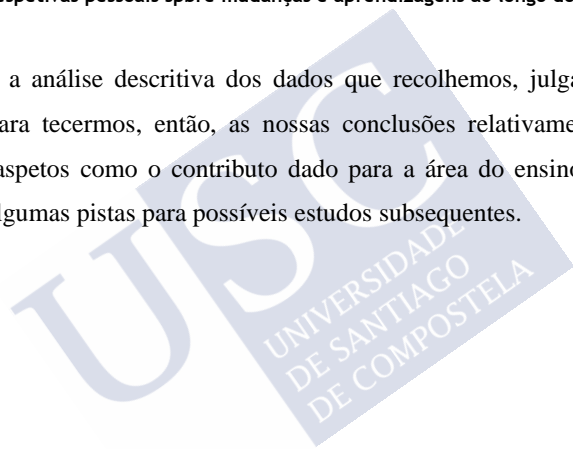


Figura 10 - Pespetivas pessoais sobre mudanças e aprendizagens ao longo do ano letivo

Concluindo assim a análise descritiva dos dados que recolhemos, julgamos ser este o momento adequado para tecermos, então, as nossas conclusões relativamente ao trabalho realizado, apontando aspetos como o contributo dado para a área do ensino de Inglês, por exemplo, e lançando algumas pistas para possíveis estudos subsequentes.



Conclusões



Conclusões

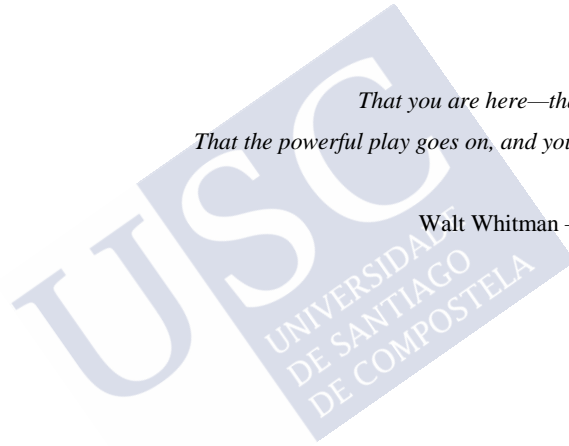
O Me! O Life!

*Oh me! Oh life! of the questions of these recurring,
Of the endless trains of the faithless, of cities fill'd with the foolish,
Of myself forever reproaching myself, (for who more foolish than I, and who more faithless?)
Of eyes that vainly crave the light, of the objects mean, of the struggle ever renew'd,
Of the poor results of all, of the plodding and sordid crowds I see around me,
Of the empty and useless years of the rest, with the rest me intertwined,
The question, O me! so sad, recurring—What good amid these, O me, O life?*

Answer.

*That you are here—that life exists and identity,
That the powerful play goes on, and you may contribute a verse.*

Walt Whitman – *Leaves of Grass* (1892)



Contributos para o papel do ensino de Inglês como língua estrangeira e do seu impacto em questões de cidadania e identidade

Será esta a altura de encerrarmos este trabalho, revendo os aspetos principais que nos permitam indicar as conclusões principais deste estudo, em virtude do que foi sendo abordado em cada um dos capítulos aqui presentes.

Tendo em mente que as políticas educativas Europeias apostam na vertente linguística e intercultural do ensino, e percebendo o impacto que a noção de aprendizagem para toda a vida tem na sociedade Europeia, este estudo procurou explorar formas de incluir todas estas vertentes numa etapa inicial de aprendizagem formal da língua Inglesa e de dotar essa mesma etapa de um cariz motivador e significativo, contribuindo para a formação global dos alunos enquanto indivíduos e cidadãos. A realidade Europeia enfrentará hoje muitos desafios de ordem social, económica, política, e torna-se importante percebermos de que forma a escola, os agentes educativos, podem ajustar as suas estratégias, os recursos que selecionam na área do ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente do Inglês, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Este estudo pretendeu ir ao encontro destas vertentes e demonstrar que o enfoque nas questões de cidadania e identidade deve ser um elemento presente no trabalho com as gerações mais jovens, preparando assim os alunos e dotando-os de ferramentas e competências essenciais para a vida em sociedade e para o mercado laboral do século XXI.

Procuramos olhar para questões como as vagas migratórias, as questões económicas e políticas que marcam o presente e o rumo futuro da Europa, compreendendo que estes contextos podem usufruir do contributo do ensino/aprendizagem de Inglês na infância, se este for enriquecido com temas de cidadania e identidade, preparando as crianças para a cidadania ativa e consciente, para a sua própria individualidade.

O trabalho das temáticas de identidade e cidadania pode frutificar a partir de uma investigação como a que aqui se apresenta, uma vez que esta assume uma dinâmica de diálogo, de abordagem correlacional ao que são alguns dos elementos da identidade individual e coletiva e da cidadania, numa postura inclusiva e abrangente. A forma como este projeto foi pensado assenta numa lógica espiral de evolução, crescimento, fornecendo progressivamente às crianças elementos necessários à construção da sua posição na sociedade, à sua função de cidadãos, mas olhando igualmente para todos aqueles que, na sua esfera pessoal e profissional, as acompanham e ajudam no seu percurso e na sua aprendizagem. Terá sido

igualmente relevante a reflexão em torno das escolas, das famílias, do meio envolvente, para compreendermos como estas relações estão ligadas ao contexto de aprendizagem de Inglês na vertente de identidade e cidadania que procuramos imprimir.

Este estudo ter-nos-á igualmente ajudado a compreender que o contacto com outras culturas potencia nos alunos o gosto e a vontade de saber mais sobre a sua própria cultura, as suas raízes, a base da sua identidade, fomentando e alargando a sua noção de pertença. O trabalho de campo realizado permitiu que os alunos e professores envolvidos lidassem com semelhanças e diferenças, expondo-os à comparação e ao contraste entre pessoas, povos, países e culturas, em prol de um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e académico.

Percebemos assim a importância que este tipo de investigação poderá ter em termos das atitudes, escolhas e desempenho de alunos e professores de Inglês no futuro, dado que aqui se alargou o espectro curricular e se foi além do estudo da língua por si só, das estruturas, regras gramaticais e vocabulário. A isto, associamos igualmente a nossa preocupação em trabalhar de forma motivadora e desafiadora, utilizando recursos digitais, estratégias dinâmicas, mantendo uma postura apelativa e acolhedora dos contributos dos alunos.

Este estudo poderá também contribuir para a reflexão acerca da formação de professores, nomeadamente no que diz respeito aos seus conhecimentos e à sua capacidade de trabalhar temáticas de cidadania e de identidade, indo muito além do mero conhecimento linguístico e, até, cultural da disciplina de Inglês.

No respeitante aos dados estatísticos recolhidos, gostaríamos de destacar o interesse dos alunos na prática diária da cidadania por parte dos adultos e das crianças, e a curiosidade que revelam acerca da Europa, identificando até a aprendizagem como forma de alcançar e enriquecer essa forma de cidadania. Questões como a sua noção da importância do respeito pela diferença, do cuidado com a natureza, bem como o papel da aprendizagem de Inglês para o seu futuro e o contacto e comunicação com outras pessoas são também dados que importa mencionar nestas conclusões. Olhando de forma particular para os resultados após a aplicação do programa, verificamos que há uma clara distinção (59,4% vs 0%) entre o grupo experimental e o grupo de controlo, dado que os alunos consideram que as aulas de Inglês foram mais interessantes porque abordaram questões de cidadania e identidade, fruto do programa implementado, enquanto que nenhum dos inquiridos do grupo de controlo mencionou alguma diferença nas suas aulas de Inglês no que respeita à abordagem das

temáticas de identidade e cidadania, precisamente o parâmetro que os alunos sujeitos ao programa implementado mais destacaram. Também conseguimos concluir que, com as respostas relativas à questão da aprendizagem, do conhecimento e compreensão da realidade Europeia, a esmagadora maioria dos alunos do grupo experimental destacou a importância do trabalho realizado nas aulas de Inglês, enquanto que o grupo de controlo apenas mencionou as aulas de geografia e de cidadania, excluindo deste contexto as aulas de Inglês. Estes resultados foram ao encontro das nossas teorias neste campo e materializaram a nossa tese de que estes temas e abordagens são pertinentes nas aulas de línguas.

Os dados estatísticos demonstraram ainda que estas crianças acreditam nas suas opiniões e idéias e querem ser cidadãos ativos da sociedade, dado que têm interesse no trabalho de temáticas que lhes permita alargar a sua mundividência, o seu auto-conhecimento, pois reconhecem a importância dessa aprendizagem para o seu desenvolvimento individual. Desta forma, será evidente o papel que o processo de ensino e aprendizagem de Inglês pode ter enquanto elemento catalizador da disseminação de valores democráticos, ideais de paz, cooperação, prosperidade, o que é também defendido neste estudo, e será, porventura, um dos contributos e implicações que destacamos de forma mais positiva.

Neste projeto, a aprendizagem da língua, feita de forma progressiva, foi acompanhando os ritmos e as necessidades dos alunos no decorrer da execução das tarefas. A interação e a reflexão vivenciadas foram ímpares no seu contributo para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. A exploração de ideias, a resolução de problemas, a discussão em torno de temas, interesses e preocupações comuns quebraram barreiras e venceram distâncias. E a dinâmica individual e coletiva dentro desta comunidade de prática gerou produtos e resultados muito positivos em termos de originalidade, significado, pertinência e inovação.

Acreditamos, deste modo, ter alcançado os principais objetivos a que nos propusemos e respondido às questões que nos colocamos nos momentos iniciais desta investigação.

Pistas para investigação futura

A investigação e o debate em torno do ensino de Inglês a crianças têm sido áreas que parecem despertar interesse crescente nos últimos anos, fruto das políticas educativas, das mudanças sociais e económicas, e do aumento do número de alunos mais jovens no ensino ao nível do pré-escolar e do primeiro ciclo. Isto leva-nos a crer que há rumos de investigação que podem ser seguidos a partir do trabalho aqui efetuado.

A natureza indagatória e o enfoque deste projeto de investigação neste campo incidem, por exemplo, nos contextos socioculturais de ensino, nos recursos e estratégias, no uso de novas tecnologias. Outra das questões que gera muito interesse, e que aqui abordámos, prende-se com a noção do que é, efetivamente, uma criança enquanto aluno de línguas. Debate-se e investiga-se as suas capacidades, a sua motivação, o seu bilinguismo ou multilinguismo, o seu uso da língua dentro e fora da sala de aula. Igualmente, houve investigação em torno das políticas educativas, da didática, da formação dos professores e do seu papel na sala de aula.

Todos estes temas serão muito atuais e passíveis de estar na base de muitos trabalhos de investigação no futuro, dentro da temática do ensino de Inglês a crianças, um campo que revela imenso dinamismo. Este dinamismo leva a que surjam autores como Pinter e Zandian (2014) que referem a importância de se incluir nesta realidade a visão das crianças, “child perspectives”, incidindo o trabalho naquilo que são os seus interesses, integrando as crianças como colaboradores da pesquisa, reconhecendo que são “capable of providing useful and reliable insights into their own lives” assim como “resourceful and knowledgeable, especially concerning their own experiences” (Pinter & Zandian, 2014, p. 66).

Estes e outros autores sugerem o uso de imagens, música, e histórias, de atividades que fomentem a participação das crianças, como estratégia de recolha de dados e evidências do trabalho de campo. Esta perspetiva inovadora de investigação na área do ensino de Inglês a crianças foi também por nós tida em conta, e acreditamos que deve continuar a ser explorada no futuro, dando voz aos alunos, às crianças, e demonstrando interesse e crença nas suas capacidades.

Acreditamos que será importante e interessante trabalhar as questões de cidadania e identidade, interligando-as com o ensino de Inglês, a fim de percebermos melhor o impacto que essa mesma conjugação poderá ter nas crianças, as vantagens e as desvantagens que

poderá acarretar, os seus efeitos na formação e no desenvolvimento dos indivíduos e cidadãos do continente Europeu nos anos vindouros. Pensamos igualmente que é necessário continuarmos a refletir acerca da formação de professores, do desenho e implementação de projetos educativos e das políticas educativas no contexto Europeu e nos contextos nacionais.

Não poderemos deixar de mencionar a importância do recurso às novas tecnologias enquanto aliadas da investigação e do trabalho de campo, dado que poderão permitir novas formas de interação, acesso a inúmeros e inovadores recursos e estratégias, e serão facilitadoras do trabalho do investigador no que diz respeito ao contacto com outros investigadores e profissionais do ensino, bem como à gestão de tempo e de recursos financeiros, por exemplo.

Pensamos que também a formação de professores de Inglês do primeiro ciclo deve contemplar módulos de estudo que trabalhem especificamente temáticas de cidadania e identidade para prepararmos as gerações futuras de profissionais para o investimento neste campo.

Gostaríamos de ver projetos de índole e objeto semelhante a este a serem implementados ao longo de um maior espaço de tempo, envolvendo também mais alunos e professores, mais materiais e estratégias, dado que acreditamos na riqueza e na pertinência deste tipo de trabalhos, bem como no impacto positivo que podem ter junto de todos os envolvidos.

Seria assim interessante vermos este estudo ser alargado no tempo e no espaço dentro da realidade Europeia.

Reflexões finais

No início deste projeto, assumimos os desafios e os rumos possíveis que o trabalho viesse a tomar, com a plena consciência dos muitos obstáculos e dúvidas que poderiam vir a surgir.

Avançámos por campos de estudo e de prática porventura ainda não muito percorridos, com a noção de que a base teórica que sustentava as nossas opções seria suficientemente rica para nos dar respostas ao longo do percurso, e que as possibilidades de atuação junto dos alunos e das escolas seriam por si só uma meta ambiciosa, mas apetecível.

Tínhamos em mente que a formulação deste projeto só faria sentido se decorresse da formação recebida ao longo do percurso académico que conhece aqui o seu ponto mais alto, da articulação e aplicação de conhecimentos adquiridos nas várias vertentes formativas experienciadas.

Será, pois, essencial referir a importância que esta investigação teve para o nosso percurso pessoal e profissional, pela forma como complementou e enriqueceu conhecimentos científicos e pelo modo como convidou a abrir novas portas, a pesquisar, a refletir e a inovar. Desde o primeiro momento compreendemos a pertinência de assistir a palestras e congressos, contactar com especialistas, escrever artigos para publicações abordando a temática desta investigação, disseminando a nossa prática e enriquecendo-a com as opiniões e sugestões recolhidas ao longo do percurso. O presente trabalho foi sendo maturado, foi crescendo e ganhando forma, à medida em que alcançamos cada uma dessas pequenas metas. A estadia como investigadora convidada na London Metropolitan University, com o apoio e partilha inexcedíveis do Professor Alistair Ross, a visita ao Professor Michael Byram em Brighton e o reencontro em Lisboa que permitiram uma riquíssima troca de ideias e perspetivas em torno deste trabalho, a presença em conferências como a *PEEP'17 Meeting -Primary English Education in Portugal: a meeting to value and share teacher research*, a *Porto International Conference on Research in Education* ou a *7th International Conference on teaching English as a Foreign Language: Intercultural language education for increased European identity and cohesion*, a participação em cursos internacionais de formação como *Cultural Diversity in Your Classroom*, *Raising Awareness about the Situation of Newly Arrived Migrants* ou *Integrating Newly Arrived Migrant Students in Schools* e a oportunidade de escrever o artigo *Infancia, escuela y ciudadanía europea: ¿influye el aprendizaje precoz de la lengua Inglesa?* com o Professor Miguel Santos Rego, são evidências do esforço feito para aprender continuamente, para partilhar, para melhorar a presente tese, para aprofundarmos a nossa experiência no campo da investigação em educação.

A escolha dos professores e das turmas com as quais o trabalho seria desenvolvido não foi simples, tal como já mencionámos, e foi tida em conta a motivação e preparação para a aprendizagem da língua Inglesa, a autonomia, a disposição para a cooperação na execução das atividades de grupo e para o trabalho e o diálogo em língua Inglesa. Perante este cenário, acreditámos que a metodologia de projeto em torno da língua Inglesa e da interculturalidade poderiam trazer enormes benefícios e significativo impacto em todos os envolvidos. Existiu

sempre a noção de que esta conjunção no âmbito da educação linguística e intercultural através do Inglês poderia ser eficaz para o trabalho das temáticas da cidadania e da identidade, o que se veio realmente a confirmar, e se tornou visível em termos de motivação, adesão dos alunos e aprendizagens.

A planificação e execução das atividades assentou numa lógica em espiral, de contínua revisão de vocabulário e estruturas linguísticas, indo ao encontro dos programas e das planificações que cada docente tinha que cumprir, e permitindo aos alunos uma evolução ao longo do trajeto, desde a compreensão até à produção linguística, por forma a desempenharem as tarefas propostas e realizarem um trabalho assente no desafio, na motivação e no significado. Se foi evidente que os alunos trabalharam sobretudo as capacidades recetivas, sobretudo na fase inicial do trabalho, tornou-se igualmente notório para os professores envolvidos que, nas aulas subsequentes, os discentes evidenciaram uma crescente capacidade de expressão oral. A preocupação de fazer a passagem entre a comunicação não-verbal, nomeadamente através da utilização de mapas e outros suportes visuais, para a comunicação verbal permitiu que o uso da língua Inglesa crescesse exponencialmente.

Para conseguirmos trabalhar as temáticas de identidade e cidadania, não poderemos descurar a adequação das tarefas e temas ao nível etário e linguístico das crianças, sabendo que os alunos estão numa fase do seu desenvolvimento na qual o interesse por pessoas e lugares distantes no tempo e no espaço aumenta, na qual haverá uma crescente consciência de si mesmo como pessoa e na qual a troca de experiências e a partilha ganham extrema importância.

Seguindo este fio de pensamento, assumimos a necessidade de recorrer às potencialidades das novas tecnologias e à “didática invisível” que elas proporcionam, do ponto de vista dos alunos, que vivenciam, através delas, num contexto “natural” de ensino, no qual executam tarefas reais, enquadradas na execução de um projeto de comunicação e interação em tempo real, com interlocutores reais. Daí a aposta na aprendizagem formal e informal, no ensino presencial com partilhas *online* que proporcionou uma experiência de verdadeira “blended-learning” a um verdadeiro grupo de “digital natives”.

Procuramos nunca perder de vista os objetivos linguísticos propriamente ditos, a aprendizagem efetiva da língua Inglesa, de acordo com as orientações programáticas de cada país e as novas tendências da Didática das línguas estrangeiras. Tivemos igualmente sempre presentes as recomendações Europeias em matéria de política linguística e os documentos

enquadradores nacionais. Então, este trinómio de necessidades, objetivos e estratégias, levou-nos a executar um plano global e progressivo que visou o desenvolvimento psicossocial e cognitivo das crianças envolvidas no projeto, rentabilizando a sua dinâmica e as suas expectativas em prol do conhecimento linguístico e do tratamento das temáticas de cidadania e identidade.

Nesta fase final, em que importa, de facto, atingir algumas metas, devemos concluir que ainda há muito caminho por percorrer dentro deste campo de estudo.

A visão em espiral que assumimos para este trabalho lança-nos continuamente numa revisitação e reflexão que nos dão um novo olhar a cada passagem, uma nova vontade de exploração de outras realidades de ensino, de outros contextos geográficos, sociais, culturais. Acreditamos que este tipo de trabalho pode ser transposto para outras línguas, para outros países, para outras idades. Pensamos que haverá ainda muito a fazer em prol da consolidação da imagem da língua Inglesa, vista atualmente não como uma língua franca híbrida, vazia de valores e meramente instrumental para a comunicação, mas antes encarada como uma língua rica em culturas e construtora de pontes entre os povos. Acreditamos que língua Inglesa terá, em pleno século XXI, a fulcral missão de ligar pessoas e culturas ao nível global, em prol da paz, da compreensão e da coesão social, por exemplo no âmbito da Educação para o Desenvolvimento e dos Objetivos do Milénio proclamados pelas Nações Unidas.

Então, perante estas perspectivas, a nossa viagem continuará, pelo prazer do percurso, pela vontade de continuar a “acrescentar versos” e desvendar novos horizontes no ensino de Inglês a crianças.



Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Amâncio, L. (1993). Identidade social e relações intergrupais. *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Andrew, J., Crook, M., & Waller, M. (Eds.) (2000). *Why Europe? Problems of culture and identity*. London: Macmillan Press.
- Antunes, F. (2005). Dimensões Europeias da Educação: sentidos, perplexidades e desafios. In *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Ed. Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho (pp. 1343-1359).
- Archick, K. (2016). *The European Union: current challenges and future prospects*. Library of Congress, Congressional Research Service.
- Arnal, J., Rincón, D. D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et competences-clé pour l'éducation pour à la citoyenneté démocratique*. DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Banks, J. (1995). *An introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (Ed.) (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge.
- Barnavi, E. (2002). European identity and ways of promoting it. In H. Cavanna (Ed.), *Governance, Globalization and the European Union - Which Europe for Tomorrow?* (pp. 87-94). Portland: Four Courts Press.

- Barrera, I., & Kramer, L. (1997). From monologues to skilled dialogues: Teaching the process of crafting culturally competent early childhood environments. In P. J. Winton, J. A. McCollum, & C. Catlett (Eds.), *Reforming Personnel Preparation in Early Intervention: Issues, Models, and Practical Strategies* (pp. 217-251). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Barrett, M. (2013). *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Council of Europe.
- Barrett, M., & Zani, B. (Eds.). (2014). *Political and civic engagement: Multidisciplinary perspectives*. New York: Routledge.
- Bauböck, R. (2006). *Migration and citizenship: legal status, rights and political participation*. Amsterdam Univ. Press.
- Bauböck, R., Perching, B., & Sievers, W. (Eds.) (2007). *Citizenship Policies in the New Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Beacco, J.C., & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe/ Language Policy Division.
- Beernaert, Y. (2003). The construction of European Identity in the School as a learning Community. In I. M. Gómez-Chacón (Ed.), *European Identity. Individual, Group and Society* (pp. 223-248). Bilbao: University of Deusto.
- Bennett, M., & Sani, F. (Eds.). (2004). *The development of the social self*. Psychology Press.
- Berggreen-Merkel, I. (1999). Towards a European educational area. *European Journal for Education Law and Policy*, 3, 1-7.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Böhmelt, T., & Freyburg, T. (2018). Forecasting candidate states' compliance with EU accession rules, 2017–2050. *Journal of European public policy*, 25(11), 1667-1685.
- Bohn, H. I. (1988). Avaliação de materiais. *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC.
- Boneu, M. S. (2003). What do we mean when we say Europe? In I. M. Gómez-Chacón (Ed.), *European Identity. Individual, Group and Society* (pp. 37-48). Bilbao: University of Deusto.
- Breidbach, S. (2003). *Plurilingualism, Democratic citizenship in Europe and the role of English*. Strasbourg: Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this “We”? Levels of collective identity and self-representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), 83-93.
- Bruter, M. (2005). *Citizens of Europe? The Emergence of a Mass European Identity*. London: Palgrave Macmillan.
- Byram, M. (2006). *Languages and Identities. Intergovernmental Conference Languages of Schooling: towards a framework for Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflection*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2013). Citizenship Education. In C. A. Chapelle (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. doi:10.1002/9781405198431.wbeal0130
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209-225.
- Byram, M., & Fleming, M. (Eds.) (1998). *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., & Grundy, P. (2010). Context and Culture in Language Teaching and Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 15(3), 193-195.

- Byram, M., & Guilherme, M. (2000). Human Rights, culture and language teaching. In A. Osler (Org.), *Citizenship and democracy in schools: Diversity, identity, equality* (pp. 63-78). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Byram, M., & Parmenter, L. (Eds.) (2012). *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). *The social and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (2017). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Council of Europe: Strasbourg.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cardoso, C. (2007). *Os Professores em contexto de diversidade*. Lisboa: Profedições.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Checkel, T., & Katzenstein, P. J. (Eds.) (2009). *European Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Claire, H. (2001) *Not Aliens: Primary School Children and the Citizenship/PSHE Curriculum*, Stoke-onTrent: Trentham.
- Claire, H. (ed.) (2004) *Teaching Citizenship in Primary Schools*, Exeter: Learning Matters.
- Clarke, H. D., Goodwin, M., & Whiteley, P. (2017). *Brexit*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Clarke, H. D., Goodwin, M., & Whiteley, P. (2017). Why Britain voted for Brexit: an individual-level analysis of the 2016 referendum vote. *Parliamentary Affairs*, 70(3), 439-464.
- Cogan, J. and Derricott, R. (2000). *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. London: Kegan Paul.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Comissão Europeia – Multilinguismo.
Disponível em http://ec.europa.eu/languages/index_pt.htm
- Comissão Europeia (1993). *Livro verde sobre a Dimensão Europeia da Educação*. Disponível em <https://infoeuropa.euocid.pt/registo/000009567/documento/0001/>
- Comissão Europeia (2010). *Comunicação da Comissão Europa 2020. Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:pt:PDF>
- Comissão Europeia (2017). *Livro branco sobre o futuro da Europa*. Disponível em https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/livro_branco_sobre_o_futuro_da_europa_pt.pdf
- Comissão Europeia (2018). *Guia do Programa Erasmus+*. Disponível em https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide3_pt.pdf
- Committee of Ministers of the Council of Europe (1996). *Recommendation R (98) 6 based on the results of the CDCC Project 'Language Learning for European Citizenship' (1989 – 1996)*. Strasbourg: Council of Europe.
- COM (2003) 449. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, de 24 de julho de 2003, intitulada *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de ação 2004-2006*.

COM (2005) 596. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões intitulada *Um novo quadro estratégico para o multilinguismo*.

COM (2008) 566. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*.

Congressional Research Service (2018). *The European Union: Current Challenges and Future Prospects*. Disponível em: <https://fas.org/sgp/crs/row/R44249.pdf>

Conselho da Europa (2009). Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação Europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020). *Jornal Oficial da União Europeia*, C119/02. Bruxelas. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Conselho da União Europeia (2004). *“Educação e Formação para 2010”*. A Urgência das Reformas Necessárias para o Sucesso da Estratégia de Lisboa. Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objetivos dos sistemas de ensino e formação na Europa. Disponível em <http://register.consilium.europa.eu/pdf/pt/04/st06/st06905.pt04.pdf>

Convery, A. (Ed.). (1997). *Pupils' perceptions of Europe: identity and education*. Continuum International Publishing Group.

Copland, F., Garton, S., & Burns, A. (2011). *Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners*. London: The British Council.

Copland, F., Garton, S., & Burns, A. (2013). Challenges in teaching English to young learners: global perspectives and local realities. *Tesol Quarterly*, 48(4), 738-762.

- Côté, J. E. (2001). Making Teaching Relevant: Toward an Understanding of students' experiences in a culturally 'different' Sweden. *Pedagogy, Culture and Society*, 9(3), 407-426.
- Côté, J. E., & Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency, and culture: a social psychological synthesis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Côté, J. E., & Levine, C. G. (2016). *Identity Formation, Youth, and Development: A Simplified Approach*. New York: Psychology Press
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2002). *Recommendation (2002) 12 of the Committee of Ministers to Member States on Education for Democratic Citizenship* (Adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 of the 812th Meeting of the Ministers' Deputies). Strasbourg: Council of Europe.
- Cowan, P., & Maitles, H. (Eds.) (2012). *Teaching controversial issues in the classroom: Key issues and debates*. London: Bloomsbury.
- Cruz, M., & Medeiros, P. (2006). European Plurilingualism and Online Mobility at Primary Schools. *The International Journal of the Humanities*, 3, 15-21.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cunningsworth, A., & Tomlinson, B. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. Heinemann Educational.
- Davies, D. (1987). Parent Involvement in the Public Schools: Opportunities for Administrators. *Education and Urban Society*, 19 (2), 147-163.
- Davies, N. (1996). *Europe a history*. Oxford: Oxford University Press.

- Department of Education, Employment and Workplace Relations (2009). *Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). London: DfES.
- Dias, A., & Mourão, S. (2005). Inglês no 1.º ciclo: práticas partilhadas: sugestões para projectos de ensino do inglês no 1.º ciclo. Porto: ASA.
- Diestro Fernández, A. (2014). The future of European education: A political strategy & four action areas. *European Journal of Futures Research*, 2(1). 1-10.
- Diestro Fernández, A., & García Blanco, M. (2016). *The European Dimension in Education: a new strategy to an ancient theme*. Vienna: ÖGfE Policy Brief.
- Diestro Fernández, A., & Valle López J. M. (2015). Towards a European Supranational Policy of Education based on the European Dimension on Education. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 101-116.
- Dinan, D. (1999). Governance and Institutions: A Transitional Year. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 37, 37-61.
- Direção Geral da Educação (2013). Educação para a Cidadania—linhas orientadoras. Disponível online em <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php>.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Dolejšiová, D., & García López, M. A. (Eds.) (2009). *European Citizenship--in the Process of Construction: Challenges for Citizenship, Citizenship Education and Democratic Practice in Europe*. [Strasbourg]: Council of Europe Publishing, Directorate of Youth and Sport.

- Donnarumma, A. M. (2003). Europe, from the Institutional Referent to the Personal Referent: Being European, Feeling European, Living European. In I. M. Gómez-Chacón (Ed.), *European Identity. Individual, Group and Society* (pp. 69-82). Bilbao: University of Deusto.
- Dusi, P. (2012). The Family-School Relationships in Europe: a Research Review. *C.E.P.S. Journal*, 2(1), 13-33.
- Edye, D. (2003). Young people and citizenship in the European Union. In A. Ross (Ed.) *Future Citizens in Europe* (pp. 39-44). London: CiCe.
- Enever J. (Ed.) (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. London: The British Council.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Hutchins, D. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Ersbøll, E., Groenendijk, K., & Waldrauch, H. (2006). Acquisition and loss of nationality: Policies and trends in 15 European states (Vol. 2). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. (S. Symeonidou, ed.). Odense, Denmark.
- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training-Teaching and Learning towards the Learning Society*. Brussels: European Commission.
- European Commission (1996). *Study group on education and training: Report accomplishing Europe through education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2000). Lisbon European Council 23–24 March 2000. Presidency Conclusions.

- European Commission (2001). *The concrete future objectives of education systems*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2017). *10 trends transforming education as we know it*. European Political Strategy Centre.
- European Commission (2018). *Guia do Programa Erasmus +*. Brussels: European Commission.
- Europublic SCA/CVA (2007). *Languages and Cultures in Europe. The Intercultural Competences Developed in Compulsory Foreign Language Education in the European Union*. Brussels: European Commission, DG Education, Training, Culture and Multilingualism.
- Ferreira, J. R. (1993). *A exclusão da diferença*. Piracicaba: Unimep.
- Foddy, W. (1999). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fontaine, P. (2007). A Europa em 12 lições. *Luxemburgo. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias*.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gainé, C. (2005). *We're all White, THANKS*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- García-Blanco, M., & Diestro Fernández, A. (2013). Ciudadanía e interculturalidad. Elementos claves en la construcción de la identidad europea. *Interacções*, 9(23), 2-29. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2816>
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2000) 'Citizenship Education in the Global Era', in N. Pearce and J. Hallgarten (eds) *Tomorrow's Citizens: Critical Debates in Citizenship and Education*. London: Institute for Public Policy Research.

- Gillies, V. (2000). Young People and Family Life. *Journal of Youth Studies*, 3(2), 190-211.
- Gillies, V., Ribbens, J., & Holland, J. (2001). *Pulling Together, Pulling Apart: the Family Lives of Young People*. London: Family Policy Studies Centre/Joseph Rowntree Foundation
- Gimenez, T., & Sheehan, S. E. (2008). *Global citizenship in the English language classroom*. UK: British Council.
Disponível em: <https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/books-global-citizenship-in-the-english-language-classroom.pdf>
- Gómez-Chacón, I. M. (Ed). (2003). *European Identity-Individual, Group and Society*. Bilbao: University of Deusto.
- Gretschmann, K. (2014). Forging the Iron or Chasing the Wind? New Challenges to Europe's Governance. In S. Schepers, & A. Kakabadse (Eds.) *Rethinking the Future of Europe* (pp. 28-41). London: Palgrave Macmillan.
- Habermas, J. (1992). Citizenship and national identity: Some reflections on the future of Europe. *Citizenship: Critical Concepts*, 2, 341-358.
- Hall, S. (2002). *A identidade em questão*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hansen, R. (1998). A European citizenship or a Europe of citizens? Third country nationals in the EU. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 24(4), 751-768.
- Harris, A., Wyn, J., & Younes, S. (2008). *Rethinking youth Citizenship: identity and connection*. Melbourne: Australian Youth Centre.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan.
- Hart, W. A. (1997). The Qualitymongers. *Journal of Philosophy of Education*, 31(2), 295-308.
- Hawkins, M. R. (2005). Becoming a Student: Identity Work and Academic Literacies in Early Schooling. *Tesol Quarterly*, 39(1), 59-82.

- Henderson, A. T. (1987). *The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement. An Annotated Bibliography. National Committee for Citizens in Education Special Report.*
- Hill, M., & Tisdall, K. (1997). *Children and Society.* London: Prentice Hall.
- Hingel, A. (2001). *Education policies and European governance.* Brussels: European Commission - Directorate-Generale for Education and Culture.
- Hobolt, S. B. (2016). The Brexit vote: a divided nation, a divided continent. *Journal of European Public Policy*, 23(9), 1259-1277.
- Holden, C., & Clough, N. (Eds.) (1998). *Children as citizens: education for participation.* London, Philadelphia: J. Kingsley.
- Holden, C. (2003). *Citizenship in the primary school: Going beyond circle time.* London: Routledge
- Holden, C. (2006). Citizenship in the Primary School. In J. Arthur, T. Grainger, & D. Wray (Eds.), *Learning to Teach in the Primary School* (pp. 251-264). London and New York: Routledge.
- Holden, C., & Minty, S. (2011). Going global: Young Europeans' aspirations and actions for the future. *Citizenship Teaching and Learning*, 6(2), 123–137.
- Hoskins, B., & Kerr, D. (2012). Final study summary and policy recommendations: participatory citizenship in the European Union. Disponível em: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_4_final_study_summary_and_policy_recommendations_.pdf
- Hoskins, B., Kerr, D., Abs, H. J., Janmaat, J. G., Morrison, J., Ridley, R., & Sizmurq, J. (2012). Analytic report: participatory citizenship in the European Union Institute of Education. Disponível em: https://eprints.soton.ac.uk/351211/1/_soton.ac.uk_ude_PersonalFiles_Users_aw2w07_my_documents_Hoskins_Report%25202%2520analytic.pdf

- Hoskins, B., Kerr, D., & Liu, L. (2016). Citizenship and the economic crisis in Europe: An introduction. *Citizenship Teaching & Learning*, 11(3), 249-265.
- Howard, M. M. (2009). *The Politics of Citizenship in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ieracitano, F. (2014). New European citizens? The Erasmus generation between awareness and skepticism. *European Journal of Research on Social Studies*, (1)1, 16. doi: 10.15526/ejrss.201416199.
- Invernizzi, A., & Williams, J. (Eds.) (2008). *Children and Citizenship*. London: Sage Publications.
- James, A. (1994). *Childhood Identities - Self and Social Relationships in the Experience of the Child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Janík, T. (2004). *European Dimension in Education*. Brno: Paido.
- Janne, H. (1973). For a Community policy on education. *Bulletin of the European Communities*, 10, Supplement. Brussels: European Communities Commission. Disponível em <http://aei.pitt.edu/5588/1/5588.pdf>
- Jessner, J. C. (2000). *English in Europe: the acquisition of a third language*. United Kingdom: Multilingual Matters.
- Jordão, C., & Fogaça, F. C. (2008). EFL teaching, critical literacy and citizenship: a happy love triangle. *Global citizenship in the English language classroom*, 1, 20-28.
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2004). Building positive relationship with young children. *Young Exceptional Children*, 7(4), 21-28.
- Joseph, J. (2004). *Language and identity: National, ethnic, religious*. New York: Palgrave Macmillan
- Jones, G., & Wallace, C. (1992) *Youth, Family and Citizenship*. Buckingham: Open University Press.

- Kanišauskas, S. (2012). The identity of family and nation as a social code and value. *Societal Studies*, 4(3), 937–952.
- Khuram, S. (2008). English language teaching and students' identities. *Global citizenship in the English language classroom*, 1, 35-39.
- Klein, R. (2001). *Citizens by Right: Citizenship Education in Primary Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B., Zalewska, A., & Ross, A. (Eds.). (2010). *Future citizens: 21st century challenges for young people*. Krakow: Impuls.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Language Policy Division. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe (Executive version)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Language Policy Division. (2009). *A platform of resources and references for plurilingual and multicultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Graven, M., & Lerman, S. (2003). Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6(2), 185-194.
- Lister, R. (2005). *Children and Citizenship*. Paper presented at Glasgow Centre for the Child & Society Seminar, Glasgow.
- Lister, R. (2008). Unpacking Children's Citizenship. In A. Invernizzi, J. Williams, (Eds.), *Children and citizenship* (pp. 9-19). London: Sage.
- Lockyer, A. (2008). Education for Citizenship: Children as Citizens and Political Literacy. In A. Invernizzi, J. Williams (Eds.), *Children and citizenship* (pp. 20-31). London: Sage.
- Lussier, D., Auger, R., Urbanicová, V., Armengol, M., Serna, P., & Miguel, M. C. (2004). Representations of others and other cultures in the context of the initial and ongoing training of teachers. In G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, & H. Penz (Eds.),

- Cultural mediation in language learning and teaching* (pp. 181-214). [S.l.]: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.
- Macedo, S. (2000). *Diversity and distrust: Civic education in a multicultural democracy*. Cambridge: Harvard University Press
- Maehr, M., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder - Colorado: Westview Press.
- Marín, M. A. (2003). The European Dimension of Education. In I. M. Gómez-Chacón (Ed.), *European Identity. Individual, Group and Society* (pp. 83-98). Bilbao: University of Deusto.
- Marshall, T. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez, M. U. (2003). Difference as a Destabilizing Factor. In I. M. Gómez-Chacón (Ed.), *European Identity. Individual, Group and Society* (pp. 143-156). Bilbao: University of Deusto.
- Maylor, U., Ross, A., & Rollock, N. (2006). 'It is a way of life' – Notions of Good Multicultural practice in initial teacher education and curriculum delivery in England. In A. Ross (Ed.), *Citizenship Education: Europe and the World* (pp. 37-52). London: CiCe.
- Miller, R. (2012). The Development of European Identity/Identities: Unfinished Business. *A Policy Review*. Disponível em: https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/development-of-European-identity-identities_en.pdf
- Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Orientações Programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Morgan, D. H. J. (1996). *Family Connections: An Introduction to Family Studies*. Cambridge: Polity Press.

- Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From children's services to children's spaces: public policy, children and childhood*. London: Routledge.
- Moura, V. G. (2012). A herança comum dos Europeus. *Diário de Notícias*. Disponível em: <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/vasco-graca-moura/interior/a-heranca-comum-dos-Europeus-2261769.html>
- Moussis, N. (1997). *Access to the European Union, Law, Economy, Policies*. Athens: Papazisis Publications.
- Moutsios, S. (2004). *The Identity of the European Union and the European Pedagogic Identities. Education Across Borders: Comparative Studies*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Moutsios, S. (2008). The 'crisis of democracy': the European education policies and the education of the citizen. *Comparative and International Education Review*, 10, 47-69.
- Moutsios, S. (2008). The decline of democratic politics in 'knowledge societies' and the initiatives for citizenship education. In M. Peters, A. Britton, & H. Blee (Eds.), *Global Citizenship Education* (pp. 503-518). Rotterdam: Sense Publishers.
- Moutsios, S., & Kotthoff, H.-G. (Eds.) (2007) *Education Policies in Europe: Economy, Citizenship, Diversity*. Munster: Waxmann Verlag.
- Muñoz, C. (Ed.) (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Näsman, E., Ross, A., & Children's Identity & Citizenship in Europe (Organization). (2002). *Children's understanding in the new Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Neuner, G. (2002). *Policy approaches to English*. Strasbourg: Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Nevola, G. (2001). Education and political socialisation between national identity and European citizenship. In M. Haller (Ed.), *The Making of the European Union. Contributions of the Social Sciences* (pp. 331-359). Berlin: Springer-Verlag.

- Nikolov, M. (Ed.). (2009). *Early learning of modern foreign languages. Processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *Tesol Quarterly*, 31(3), 409-429.
- Nóvoa, A., & deJong-Lambert, W. (2003). Educating Europe: an analysis of EU educational policies. In D. Phillips, E. Hubert (Eds.), *Implementing European Union educational and training policy: a comparative study of issues in four member states* (pp. 41-72). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1989). Language has a heart. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 9(1), 7-26.
- Osler, A. (2000). *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity, Equality*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Osler, A. (2005). Education for democratic citizenship: new challenges in a globalised world. In A. Osler & H. Starkey (Eds.), *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Osler, A., & Starkey, H. (1996). *Teacher education and human rights*. London: D. Fulton Publishers.
- Osler, A., & Starkey, H. (1999). Rights, Identities and Inclusion: European Action Programmes as Political Education. *Oxford Review of Education*, 25(1&2), 199-216.
- Osler, A., & Starkey, H. (2000). Citizenship, Human Rights and Cultural Diversity. In A. Osler (Ed.), *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality* (pp. 3-18). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Osler, A., Starkey, H., & Ebrary, I. (2005). *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.

- Parker, W. C., Ninomiya, A., & Cogan, J. J. (1999). Educating World Citizens: toward multinational curriculum development. *American Educational Research Journal*, 36, 117-145.
- Pecek, M. (2000). Is it really necessary to train teachers to teach civic education? In A. Ross (Ed), *Developing Identities in Europe: Citizenship education and higher education* (pp. 81-87). London: CiCe.
- Pecnikova, J. (2016). Volunteering and activism as forms of active citizenship (a case study). *Teorija in Praksa*, 53(5), 1236.
- Penttilä, T. (2005). Intercultural learning: connecting young students through ICT. In A. Osler & H. Starkey (Eds.), *Citizenship and Language Learning: International Perspectives* (pp. 103-112). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Pereira, A. L. (2000). O eurocentrismo nos livros didáticos de língua Inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 35, 7-19.
- Perotti, A. (2003). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas/Presidência do Conselho de Ministros/Ministério da Educação.
- Peters, M., Britton, A., & Blee, H. (Eds.) (2008). *Global Citizenship Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. London and New York: Routledge.
- Pinsky, C. B., & Pinsky, J. (2007). *História da cidadania*. São Paulo: Editora Contexto.
- Pinter, A., & Zandian, S. (2014). 'I don't ever want to leave this room': Benefits of researching 'with' children. *ELT Journal*, 68(1), 64-74.
- Pinto, C. (2014). Intercultural communication—a challenge for the 21st century (language) education. In *Comunicação, Representações e Práticas Interculturais: Uma Perspectiva Global/Intercultural Communication, Representations and Practices: A Global Approach* (pp. 97-110). Lisboa: UnYLeYa.

- Potowski, K. (2001). Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity, and Educational Change by B. Norton. *Bilingual Research Journal*, 25(1-2), 239-244.
- Qualifications and Curriculum Authority Advisory Group on Citizenship Education (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. (2016). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Risager, K. (1998). Language Teaching and the Process of European Integration. In M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (pp. 242-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogerson-Revell, P. (2007). Using English for International Business: A European Case Study. *Elsevier*, 26(1), 103-120.
- Rorty, R. (1989). *Irony, Contingency, Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, A. (2000). *Developing identities in Europe: citizenship education and higher education*. Proceedings of the Second Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. London: CiCe.
- Ross, A. (2005). *Teaching Citizenship*. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. London: CiCe.
- Ross, A. (2008). Organizing a curriculum for active citizenship education (p. 492–505). In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for democracy and citizenship* (pp. 492-505). London: Sage.

- Ross, A., & Children's Identity & Citizenship in Europe (Organization). (1999). *Young citizens in Europe*. London: CiCe.
- Ross, A., & Children's Identity & Citizenship in Europe (Organization). (2001). *Learning for a democratic Europe: proceedings of the third conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe.
- Ross, A., & Children's Identity & Citizenship in Europe (Organization). (2002). *Future citizens in Europe: proceedings of the fourth conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe thematic network*. London: CiCe.
- Ross, A., & Children's Identity & Citizenship in Europe (Organization). (2003). *A Europe of many cultures: proceedings of the fifth conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe thematic network*. London: CiCe.
- Ross, A., & Children's Identity & Citizenship in Europe (Organization). (2008). *A European education: citizenship, identities and young people*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Ross, A., & Roland-Lévy, C. (2002). *Political learning and citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Ross, A., Fülöp, M., & Children's Identity & Citizenship in Europe (Organization). (2005). *Growing up in Europe today: developing identities among adolescents*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Ross, A., Papoulia-Tzelepi, P., Hegstrup, S., & Children's Identity & Citizenship in Europe (Organization). (2005). *Emerging identities among young children: European issues*. London: CiCe; Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Rowe, D. (2001). *Introducing Citizenship: A Practical Handbook for Primary Schools*. [London]: A&C Black.
- Sachett, B. M. (2018). A evolução dos conceitos de cidadania e de nacionalidade no direito internacional e no direito comunitário. *Debater a Europa*, 19, 9-18. Disponível em: <https://www.ipleiria.pt/sdoc/wp-content/uploads/sites/10/2018/04/Revista-Debater-a-Europa-19.pdf>

- Salema, M. H., Martins, D., Carvalho, C., Sousa, F., & Conboy, J. (2014). *Educação para a Cidadania Europeia. Teoria, práticas e resultados da formação de professores no Projeto Comenius ECLIPSE*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://eclipse.lett.unitn.it/download/teachingTestingMater/port/publicacao%20final.pdf>
- Sampson, T. (2017). Brexit: the economics of international disintegration. *Journal of Economic Perspectives*, 31(4), 163-184.
- Sani, D., & Magistro, B. (2016). Increasingly unequal? The economic crisis, social inequalities and trust in the European Parliament in 20 European countries. *European Journal of Political Research*, 55, 246-264.
- Santos, A. R. (1999). *Metodologia Científica: A construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Santos Rego, M. A., & Pérez Domínguez, S. (1998) Educación intercultural y formación del profesorado: crece la necesidad. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 2:3, 243-258.
- Santos Rego, M. A. (2009a). Migration, sustainability and education [Migraciones, sostenibilidad y educación]. *Revista de Educacion*, (SPEC. ISSUE), 123-145.
- Santos Rego, M. A. (2009b). Preparar ciudadanos en una era global: ¿puede ayudar la educación intercultural?, Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11. (Fonte: <http://www.adide.org/revista>)
- Santos Rego, M.A., Lorenzo, M. , & Priegue, D. (2013). (Red) conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(1), 63-83.
- Santos, L. (2002). A investigação e os seus implícitos: contributos para uma discussão. Actas do VI Simpósio SEIEM (157-170). Logroño, 11 a 14 de Setembro. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/esp.pdf>

- Santos Rego, M. A. y Pérez Domínguez, S. (1998) Educación intercultural y formación del profesorado: crece la necesidad, *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 2:3, pp. 243-258.
- Santos Rego, M. A. (2009a). Migration, sustainability and education [Migraciones, sostenibilidad y educación]. *Revista de Educacion*, (SPEC. ISSUE), pp.123–145.
- Santos Rego, M. A. (2009b). Preparar ciudadanos en una era global: ¿puede ayudar la educación intercultural?, Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11. (Fonte: <http://www.adide.org/revista>)
- Santos, M.A., Lorenzo, M. Y Priegue, D. (2013). (Red) conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad, *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16 (1), 63-83.
- Santos, M. A., Cernadas, F. X. y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
- Schnapper, D. (2002). Citizenship and national identity. *Nations and Nationalism*, 8(1), 1-14.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. *Language in society*, 25(2), 167-203.
- Scourfield, J., Dicks, B., Drakeford, M., & Davies, A. (2006). *Children, Place and Identity: National nad Locality in Middle Childhood*. New York: Routledge.
- Seidlhofer, B. (2003). *A concept of international English and related issues: From 'Real English' to 'Realistic English'?* Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Severino, A. J. (1994). *Filosofia*. São Paulo: Cortez.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT journal*, 42(4), 237-246.
- Silva, C. M. (2013). *Educação e cidadania: exigências à formação docente*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

- Skutnabb-Kangas, T., & Toukoma, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family, Report written for Unesco*. Tampere: University of Tampere.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (2000). O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional)*, 2(1), 107-120.
- Spencer, S. (2000). The Implications of the Human Rights Act for Citizenship Education. In A. Osler (Ed.), *Citizenship and Democracy in Schools* (pp. 19-32). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Starkey, H. (2005). Language Teaching for Democratic Citizenship. In A. Osler & H. Starkey (Eds.), *Citizenship and Language Learning: international perspectives* (pp. 23-40). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Starkey, H., Rathenow, H., & Osler, A. (1995). *Teaching for citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Sumsion, J., Barnes, S., Cheeseman, S., Harrison, L., Kennedy, A., & Stonehouse, A. (2009). Insider perspectives on developing belonging, being & becoming: The early years learning framework for Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 4-14.
- Tajfel, H., Turner, J. C., Austin, W. G., & Worchel, S. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *Organizational identity: A reader*, 56-65.
- Toohy, K. (2001). Disputes in Child L2 Learning. *Tesol Quarterly*, 35(2), 257-278.
- Triandafyllidou, A., & Gropas, R. (2016). European University Institute European Identity: What kind of diversity into what form of unity? *Cultural Base: Social platform of cultural heritage and European Identities*. Disponível em: <http://culturalbase.eu/European-identity-what-kind-of-diversity-into-what-form-of-unity/>.

- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, B. (Ed). (1993). *Citizenship and social theory*. London: Newbury Park.
- Turner, J. C., & Tajfel, H. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. *Psychology of intergroup relations*, 7-24.
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., & McGarty, C. (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and social psychology bulletin*, 20(5), 454-463.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. Unesco.
- UNESCO (2001). International Conference on Education 46th session. Final Report. Geneva: International Bureau of Education.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris
- UN General Assembly, *Convention on the Rights of the Child*, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577.
- Urry, J. (1995). *Consuming Places*. London, New York: Routledge.
- Vacek, P, Lasek, J., & Dolezalova, J. (2005). The ethical dimension in the teaching profession. In A. Ross (Ed.), *Teaching Citizenship* (pp. 225-232). London: CiCe.
- Valéry, P. (1919). The crisis of the mind. *The Athenaeum*. London.
- Verhellen, E. (2000). Children's Rights and Education. In A. Osler (Ed.), *Citizenship and Democracy in Schools: diversity, identity, equality* (pp. 33-43). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Villanueva & Villanueva, M., & Gonzalo, C. (2002). What maps don't say: introducing student teachers to the analysis of the mismatches between cultural and political frontiers in Europe. *Future citizens in Europe*. London:, CICE/London Metropolitan University.

- Ward, E. (2005). Human Flourishing in contested space: citizenship studies ab initio. In A. Ross (Ed.), *Teaching Citizenship* (pp. 537-543). London: CiCe.
- Wenger, E., & Lave, J. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge*. Harvard: Harvard Business Press.
- Wielemans, W. (2000). European educational policy on shifting sand? *European Journal for Education Law and Policy*, 4, 21-34.
- Willems, G. (2002). *Language Teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication. Guide for the development of Language, Education Policies in Europe - From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wintle, M. J., & Spiering, M. (2011). *European identity and the Second World War*. London: Palgrave Macmillan
- Wood, L. (1998). Participation and learning in early childhood. *Children as Citizens: Education for Participation*. London: Jessica Kingsley, Pub.
- Zamudio, P. (2004) *Citizenship Identity and Social Inequality*. London: Sage Publications.



Anexos

ANEXO 1 -Entrevista Professora Cândida Grijó

Vila Nova de Gaia, 31 de março de 2019

Patrícia Ferreira: Boa tarde Professora Cândida, muito obrigada por aceder ao meu pedido e por responder às minhas questões acerca do Projeto All in the same boat.

Começava por lhe perguntar como surgiu a ideia deste projeto e como é que se articulou o mesmo com o processo de ensino e aprendizagem de Inglês.

Cândida Grijó: Este projeto surgiu na sequência do trabalho desenvolvido com estes alunos no ano transato (11ºano) onde eu e mais três colegas trabalhamos as SDG's, no âmbito do projeto eTwinning "Every Day is Earth Day". Achamos que deveríamos ir mais longe e aproveitamos os tópicos de inglês do 11º ano.

No início deste ano letivo, soubemos deste concurso. Então decidi propor aos alunos este desafio. Eles aceitaram. Daí, foi todo um processo de envolver a turma e trabalhar um objetivo, neste caso, o nº 10- Reduzir as desigualdades, mais especificamente nos tópicos migrações e refugiados. As temáticas abordadas no 12º ano são ecléticas e pertinentes para abordarmos projetos com os alunos.

Patrícia Ferreira Considera que o trabalho em torno destas temáticas de cidadania deveriam fazer parte das aulas de Inglês, do currículo, dos materiais de ensino?

Cândida Grijó: Claro que sim. Como costumo dizer aos alunos, eu, professora de inglês, sou uma privilegiada, pois posso abordar todos os assuntos possíveis nas aulas. Há uma panóplia de materiais que podemos utilizar e o currículo, aprendizagens essenciais, permitem flexibilidade para munirmos os alunos de competências. Basta nós (professores) querermos.

Patrícia Ferreira De que forma este projeto enriqueceu a sua prática profissional e a aprendizagem dos alunos?

Cândida Grijó: Este projeto foi uma experiência fantástica para mim e para os alunos. Eles próprios, nos agradecimentos, o mencionaram (website da escola): "after this, things will never be the same..." É assim que eu gosto de trabalhar. Ao mesmo tempo que ensino uma

língua, gosto de a utilizar dum modo construtivo e sempre com o objetivo de tornar os meus alunos mais ativos, pro-ativos, autónomos, criativos e critical thinkers.

Patrícia Ferreira Pensa que faria sentido a implementação de projetos semelhantes nas aulas de Inglês ao nível do ensino Primário, mesmo tendo em conta que os alunos estarão num patamar inicial da sua aprendizagem linguística?

Cândida Grijó: Sim, sem dúvida. Os alunos levaram a cabo diversas atividades e pesquisas, desde lerem leis de diferentes países, a UE, democracia, migrações e suas políticas, entrevistas a um refugiado, etc. Tudo isto envolve diversos processos de conhecimento, de debate e de reflexão.

Patrícia Ferreira Que papel poderá ter a língua Inglesa no desenvolvimento das temáticas de cidadania e identidade ao nível Europeu num futuro próximo?

Cândida Grijó: Concordo que desde pequeninos e de acordo com as idades devemos e podemos desenvolver estes projetos. Pode ser trabalhado (ao nível do 1º ciclo) pelo professor de inglês e pelo professor generalista. Os estudos internacionais demonstram que, neste nível de ensino, os alunos aprendem mais quando trabalham por projetos devidamente orientados e estruturados. Aqui o trabalho de equipa é fundamental. Mas haverá essa vontade??

Nesta escola, trabalhamos muito em colaboração.

Patrícia Ferreira: Que papel poderá ter a língua Inglesa no desenvolvimento das temáticas de cidadania e identidade ao nível Europeu num futuro próximo?

Cândida Grijó: A língua Inglesa, na minha opinião, terá sempre importância no desenvolvimento destas temáticas. Apesar do período conturbado que atualmente se vive no Reino Unido, o inglês será sempre uma língua predominante tanto no “inner circle” como no “outer circle” (principalmente neste). Ainda continua a ser a língua mais falada por não nativos. Para incrementar o gosto pelo Inglês (ou qualquer outra língua) temos que utilizar metodologias ativas e comunicativas. Temos que mostrar que as línguas servem para comunicar e interagir. Toda a estrutura linguística terá que estar ao serviço da comunicação. Estes projetos servem para isso – pôr em prática todas as “skills”.

Patrícia Ferreira Agradeço-lhe imenso a sua disponibilidade e dou-lhe os meus parabéns pelo excelente trabalho desenvolvido com os seus alunos.



ANEXO 3 - Imagens da atividade “Christmas around Europe”



Author:
Ana Patrícia Ferreira

[Go to video](#)



From Portugal

https://twinspace.etwinning.net/3913/materials/videos

Erasmus+ MORE THAN WORDS English Support

Twining TwinSpace


HOME PAGES MATERIALS FORUM ONLINE MEETINGS

Videos

Images Videos

Folders

Christmas in France



Author: Elisabeth FARINHA [Go to video](#)

From France

Christmas in France



ac16f26f.JPG



Author:
M.Emilia Cremonesi

[View original](#)

From Italy

Christmas carols



Some of them are accompanied by bagpipes, the instruments played by shepherds times ago; nowadays they walk in the streets playing "la piva"

The typical Christmas cake, the “panettone”.

In Milan, the Christmas meal always ends with a slice of panettone.

On the origin of this cake, there are many legends; it's said that Toni, a humble kitchen garbage boy of Ludovico il Moro, it would be the inventor of one of the most characteristic of traditional Italian desserts.

Here's the story: on the eve of Christmas, the head of the sforza burns the cake prepared for the ducal banquet.

Toni, then, decides to sacrifice the stick of yeast that had kept aside for this Christmas. He worked several times with flour, eggs, sugar, raisins and candied fruit, until the dough is soft and very leavened. The result is a resounding success, which Ludovico il Moro called “Pan di Toni” in homage to the creator.



TYPICAL FOOD

- In the coast the typical food is the seafood and cod, in the interior is the lamb. But the most Spanish typical Christmas food is the TURRÓN.
- The turrón is known all over the world. The first document about turrón dates from 1603, here it is described that were made in Jijona, Alicante.
- It's a dessert consists in honey and almond, now there are a lot of varieties of turrón with chocolate, nuts, eggs and so on.
- The other common dessert is the roscón de reyes, consist in a round cake made of flour, eggs, butter, milk and a crown. It has a little gift inside, if you find the gift in your piece of cake you win the crown of king.

From Spain

CHRISTMAS LOTTERY

First Spanish Christmas tradition is the lottery, most people buy lottery and you can see the draw broadcasted live on TV, indeed there is a typical commercial about this lottery, and finally you can see the most fortunate people on TV news, and their celebrations with champagne .

- For children it 's generally their first day of Christmas holidays, so it 's a very exciting day for everybody.



From Spain

UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA





ANEXO 5 - Atividades realizadas no âmbito do tema “United in diversity”.



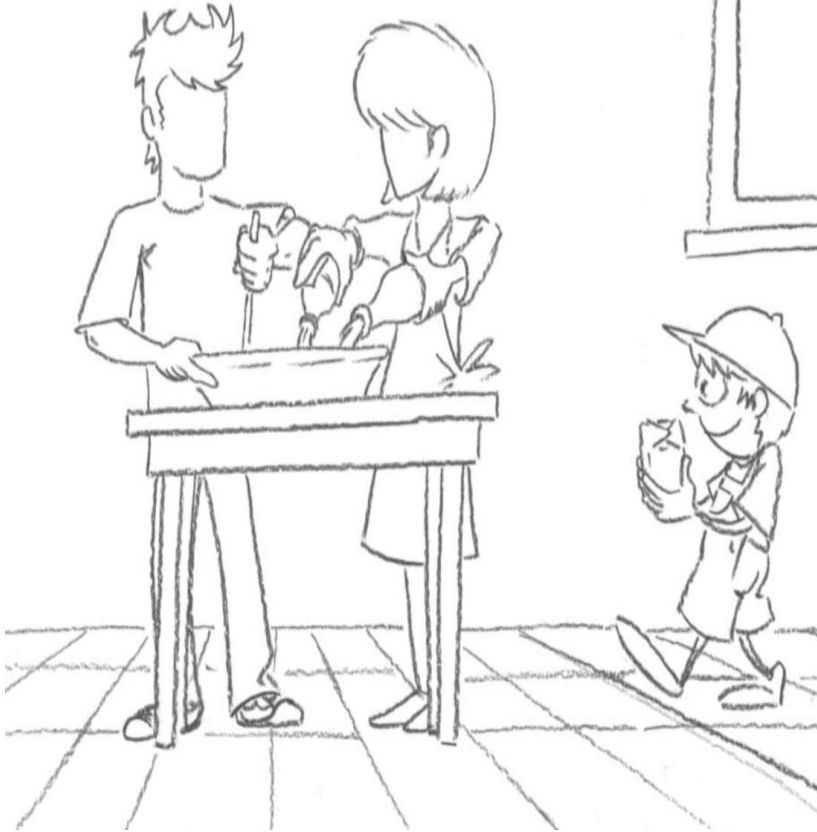


ANEXO 6 - Imagens de materiais utilizados na atividade “Imagine and draw a better Environment”

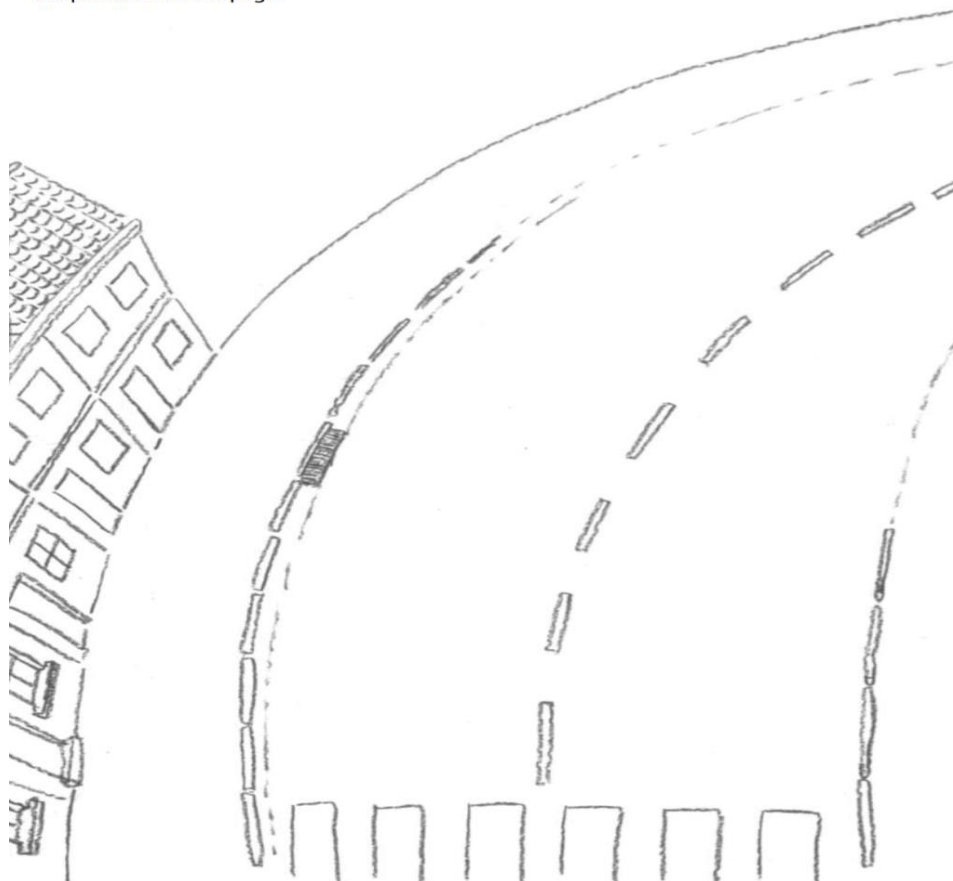
**Imagine and draw a
better environment
with Tom**



Mum and Dad are very busy. The kitchen sink is blocked. They don't want to use any products that are dangerous for the environment. They are using a mixture of vinegar, water and salt. They pour the mixture into the sink and leave it for 30 minutes. Then, they rinse the sink pipe with boiling water. And there you go! Problem solved! Could you draw a nice kitchen? Don't forget the sink and the faces of Tom's parents...



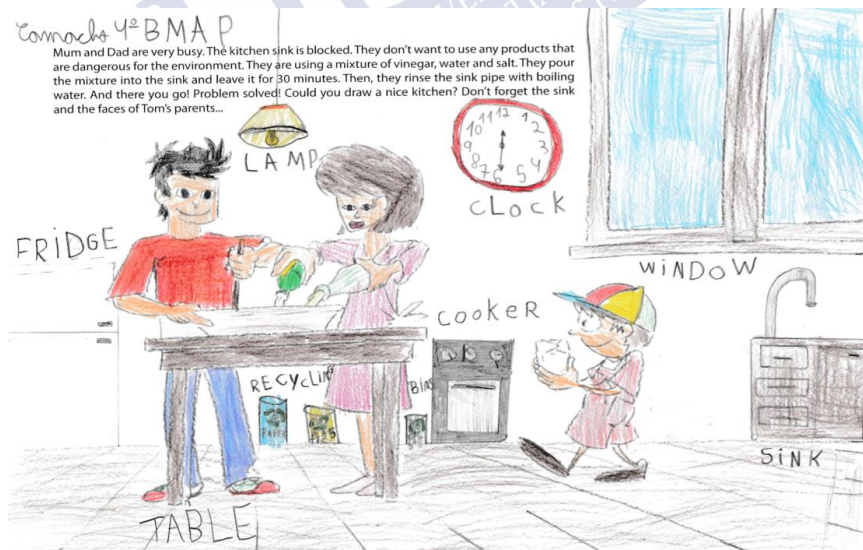
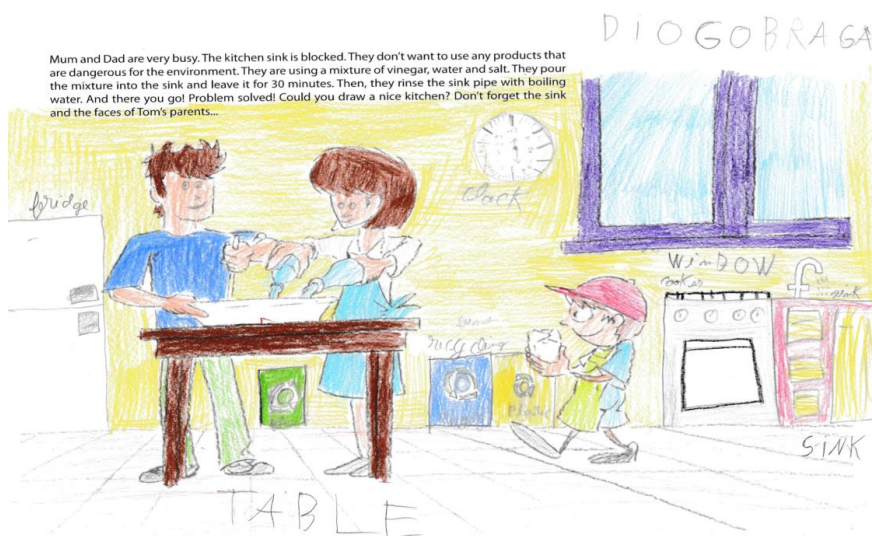
The Mayor of Merlin City is worried. Hassle Street is too polluted. What do you think has caused this pollution? Are there too many cars? Or too many traffic jams? Draw the cause of this pollution on this page.



The Mayor is organising a conference to explain environmentally friendly products to the people living in Merlin City. It would be great if you could help Tom to create a poster with the Ecolabel symbol on it. This poster will be used for the Mayor's conference. Have you ever seen this symbol on a product? At home? In a shop?



Anexo 7 - Imagens de trabalhos de alunos na atividade “Imagine and draw a better Environment”

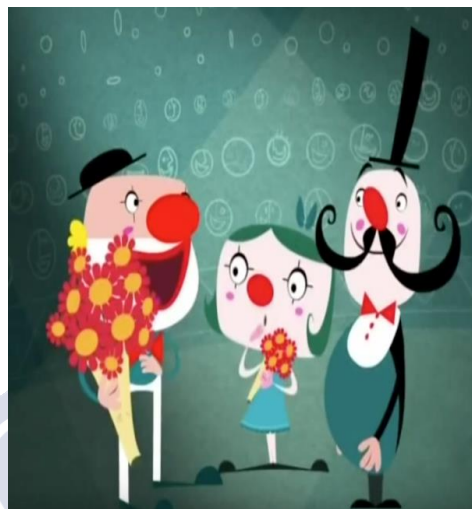
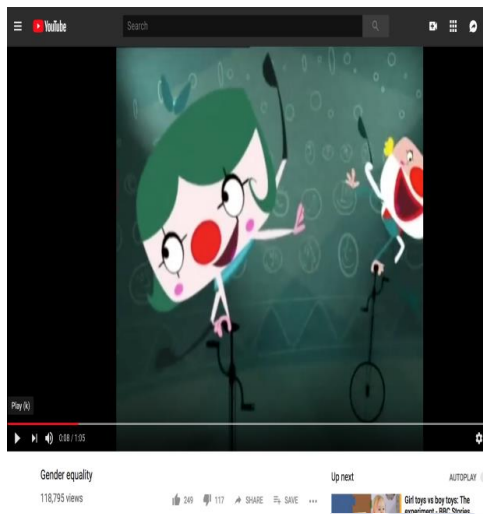








ANEXO 8 - Gender Equality - Vídeo da Comissão Europeia



(Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=TWvJ3Dd2Y9M>)



ANEXO 9 - Gender Equality - “Jogo das cadeiras”





ANEXO 10 - Gender Equality - Diagrama de Vénus





ANEXO 11 – Atividade da turma Grega: “Teatro sobre a Europa”





ANEXO 12 - Entrevista com o Professor Alistair Ross

London, 26th of November, 2014

Patrícia Ferreira: Professor, thank you for agreeing to do this interview. I will be basically asking questions about the role of schools in the development of the concepts of identity and citizenship. Let me begin by asking, do you think that schools should have the main role when it comes to education for citizenship and identity, or should families and other local associations lead the process?

Professor Alistair Ross: It's a difficult question because it depends on what you mean by education for citizenship. I think that young people should be learning about citizenship from everyone, from the entire community, which includes family and it includes schools, but is much broader than that. In that broad learning sense, I think we all have a responsibility to help young people understand and be part of the society in which they live and to take up their role in society.

That's a bit broad and a bit general, and of course there are particular agencies, institutions in society that have a greater role than others perhaps. Education and families are two of those, but there are other community institutions as well. I think school's got a particular importance in some ways because of the way in which we require all young people to go to school for most of the day, for most of the year for about 10, 12 years. Schools figure pretty importantly in young people growing up.

And the kind of experiences they get in schools therefore are an important factor in helping them construct relationship with society. Which means if they see certain things going on in schools the whole time, they're going to learn certain things about society. If schools are extremely institutional, authoritarian, dominated by a particular class, a particular ethnic group or particular gender in terms of the personnel, these are the authority figures that kids meet all the time. And we therefore need to make sure our institutions actually reflect in terms of their personnel the kind of society which we wish to see them joining.

Because if you're going to a school where you feel everyone in authority is alien in some way from you, then you don't feel part of that society. And teachers, they're the big authority figures for kids in one sense or another.

They're the people they meet so regularly who've got that power over them.

Other institutions are important, too, but they're not going to be as present in the child's life, clearly hospitals, police, or social workers and all those states.

They're all part of it, but they don't meet the kids with that regularity and frequency as teachers do.

Patrícia Ferreira: So, you think teachers, in particular, play an important role...

Professor Alistair Ross: Yeah, teachers, in particular. Yeah.

Patrícia Ferreira: But what can schools do in order to promote active citizenship among the students, especially the younger ones?

Professor Alistair Ross: It's very difficult for schools to have that role, because of some of the other roles and expectations that society has got as to what the school should be doing.

If you expect schools to be instrumental in terms of transmitting knowledge and preparation to the world of work, which achieving good grades, which a lot of the neoliberal structuring of education has made happen, the way in which we expect schools to solve the unemployment crisis for young people, we expect schools to instill discipline and impart knowledge of getting good grades in science and technology, and what have you. The more you try and do that, the more you're turning schools into institutions which transmit facts and transmit correct values. And the thing about citizenship in a sense is that facts and being correct are not of great importance in terms of actually becoming active citizens.

You don't need to know the facts about how an election is organized or how a party stands when it comes to having views and to arguing views. It helps if you know some of that stuff. You don't have to know it. And if schools are transmitting facts about chemistry, biology, and spelling, whatever and mathematics, the transmission of facts can take over.

Patrícia Ferreira: Yes. I actually have a question focusing on that as well because I really see what you're saying...

Professor Alistair Ross: But the point is that the questions that you're asking me are questions where you want to find out something, whereas the questions a teacher asks in school are not always asked to find out things, they're asking to test. Can you tell me the capital of France?

Patrícia Ferreira: Yes, you're right.

Professor Alistair Ross: The teacher knows what the capital of France is, and the kid knows the teacher knows the capital of France. The kid knows the teacher isn't lost and wants to know that . . . the teacher is doing it as a test. The kind of questions you get used to answering in schools are the questions where you are responding to a test and you're giving the teacher the answer that they want, and not what you know or what you think or feel. In one sense, those schools are so important. They've got a very difficult role because of the other roles they're also trying to do at the same time.

Patrícia Ferreira: Then do you see schools as a means of transforming societies or as a means of maintaining them, crystallizing them maybe?

Professor Alistair Ross: It's the question I've always been asking myself... Are we simply reproducing?

And then you'll listen right back to the whole host of people who are saying actually schools are designed to transmit contemporary institutional values of capitalist production of society or whatever, and not to transform.

There are counter narrative opinions like that. Schools can revolutionize and both are true in that sense.

They can do either, but I think there's one expectation from many politicians, and even parents, that schools should be transmitting knowledge rather than provoking learning.

Patrícia Ferreira: Yes. Especially in times like these . . .

Professor Alistair Ross: Clearly, I'm not provoking them. The strong cultural push for schools to actually teach the curriculum and build the education system around it has been like that for years.

Education was the prerogative of the church for a long time. Church is introducing obedience to the church or to the mosque or whatever. It's not simply in Christianity, it's in general. We've had these institutions to make young people like us. Now, in one sense I can understand that. We do want them to be like us in many respects, but we don't want them to be automatons.

Patrícia Ferreira: Yeah, robots. Yes.

Then, are schools teaching children as the individuals and as citizens that they are now...Well, as children, considering their rights, and their skills and their interests or as the individuals and the citizens that they will become?

Professor Alistair Ross: Sometimes they do, and it's always hard because you are in the school always dealing with the group or with many groups where you've got to manage a class of 20, 30 and more kids together. Therefore, you . . . Although there's individual learning, you can't actually have an individual one-to-one relationship with every child all the time. You can some of the time, but most of the time you deal with groups. You can't do a one-to-one. It's individual to an extent, but the ability to actually manage diverse views within a class and allowing views to be expressed that are argumentative, that are disagreeing is not something that's generally included in a way that teachers are prepared or trained, and it's not something that schools want teachers necessarily to do, although schools can be good at doing it.

I found talking to young people a lot that we end up with them thanking me for the opportunity to have a discussion with them, because it's something they don't usually do, at least not in school. But in school, they may do it with their friends. They may do it with their parents and family. Not always, but sometimes, not often. But having a stranger come and actually talk with them in a sense of listening with them, arguing with them. It's not something they're used to doing, they say. I think, right, they're not used to doing it.

Patrícia Ferreira: Many of the students who are answering my surveys, one of the things that they are saying to their teachers is that it's the first time they ever answered a survey like that in school and that anyone has ever asked for their opinion on things like environment, gender issues and things like that.

Professor Alistair Ross: Yeah. The questions you get answers to... Usually there's a right answer and wrong answer. You get a tick or a cross. And those questions are about what you know, more than about what you think. And saying to people, I think to the children particularly, there are no right answers, there are no wrong answers, but what do you think? And then say that's interesting. Tell me more about that. Why do you think that? Respecting what they've said is not usual. In my view, part of becoming a citizen is actually having the opportunity to develop the skills where you formulate and put forward your views and argue with people about things where there are no right answers and wrong answers, but there are matters for discussion, negotiation and dispute.

Politics, with a small p, is an important part of social life. That's the way our societies work in Western democracies at least. And getting people to understand that they're part of that at that age, I think that's important because it shouldn't be left to school where they have to then cope with learning that.

Patrícia Ferreira: I don't know if the same happens here in England, because in my country, in Portugal, young people aren't voting. They're eighteen and they're allowed to vote. They have the legal right to vote, but they don't...

Professor Alistair Ross: Yeah. When people start voting is an interesting question because it's been argued for years that young people don't vote. Okay. Yes, young people in their eighteen to twenty age range, thirty to thirty-five, do vote less than older people, but that appears to me to be largely an aging effect. When you talk about social change, generations, and some things happen because you get older. As you get older you think your hair turns gray. But there are other things that happen because the generation is different. Definitely, the generation now is Internet savvy, they have different social interactions from the generations that didn't have that.

They are different in that sense because something happened, the Internet that actually changed lives, everyone's lives over the last twenty years. And they are right in the middle of it. They were not with it in the way that we were.

There's a generational change. If it were true that young people are not voting and they stayed not voting, that would be a change. If on the whole for the past

fifty years, people in their twenties have voted less than people in their thirties and it's still going on, all it means is that they're not willing to vote in large numbers until they get to the thirties. What's different? I don't think there is . . . what has changed is the way in which I think people belong to political groups in some parties and their political affiliations. The old generations were much more . . . I don't think tribal is the right word, but they felt they belonged to a particular party that represented their views.

Patrícia Ferreira: No matter who was representing that party, they would vote.

Professor Alistair Ross: Yeah. That was the party on the whole would actually represent their views and they want it. They've got a reason. Hey, why not. I wouldn't be critical about it. But young people, I think, now are tending to be more issue driven. So they'll focus on single-issue things like environment, like gender equality, like gay rights, like disability, whatever or world poverty. And they will fight on those cases very effectively rather than have that have that subsumed in a party's approach to those subjects and that is a change.

Patrícia Ferreira: Yeah, really interesting.

Professor Alistair Ross: I think they're as impassioned, if not more impassioned, about those things than previous generations were.

I don't think young people are less politically engaged than previous generations. They do it differently, and as with old generations, they're not necessarily voting political parties in quite the same way at that age. And young people beginning... People vote in referendum in Scotland at 16. The Austrians alone, their voting age is 16 in the next election.

Patrícia Ferreira: I know! In Barcelona as well, in Catalonia for the independence, we see masses of young people protesting and expressing their views as well.

They're really involved!

Well, let's go to next question... We keep listening to experts and reading articles that state the differences between educational systems of Northern European countries and the Southern European countries. These differences seem to affect the teaching outcomes as well, as Northern European countries are believed to achieve what they call better results. Should we try to create a common European curriculum or create a European educational system to minimize these differences? Is that the best path for the future of education?

Professor Alistair Ross: I think it's not as simple as . . . it's interesting that there is this something.

If you plot OECD score, piece of scores in science, math, language or whatever, against the latitude of the capital, you get a bit of correlation like the graph goes like that. If you put it against GDP (Gross Domestic Product), the graph is flatter.

One of the arguments for teaching and for education they're getting in high school is it improves national prosperity, national growth. It really doesn't. It has no impact really on GDP. Nations with high science schools don't necessarily have a better industry or any worse industry. The better correlation, the latitude, but that's not because people in the north...the school was warm and they were cold and they therefore get into their books. There probably are cultural differences, and I don't think you can solve that with a European curriculum.

And to the extent, the curriculum has always been very similar. In terms of curriculum, the weight of the subjects, the number of the particular subjects in the basket of the curriculum is pretty much international. When you look at the study by Americans many years ago where they looked at the international curricula and how they changed, they got data for one hundred and fifty years for one hundred and fifty-odd countries . . . well, not all one hundred and fifty, but some of them. And they said, "Look, the emphasis on math, and science, and on language has been pretty consistent and is internationally consistent. All the countries are doing the same thing. The number of hours schools are putting into the core curriculum is the same basic collection of subjects. There's very little international variation really between curriculum subjects of the sort. There's probably a variation in how they're taught. There's probably a variation in what goes into the particular subjects which can be . . . not necessarily as reproductive.

In Sweden, science goals and piece are quite low, but that is because Northern European countries do not allow questions on sex education under science. There are questions that are very strong in the science curriculum of Sweden and that don't get tested. Kids don't show what they do know . . .

You get these tests, they have limitations in terms of their usefulness, real limitations if we look at them. Everything seems like...

The language course for example. Look at the results that come out for the native citizens for all of the European countries in terms of their language. And there are differences but they're very minor.

They cut the graph off the bottom because if you have the graph from here it is like this, like this, like this, but they cut the graph off in the pictures. It looks quite bigger than it actually is. It's actually very, very small.

What's interesting is that the language ones, is if you look at a particular country and natives, the first generation immigrants, how different those scores are. You get first generation immigrants with much lower results than native born. And in some countries they are almost the same as native-born citizens.

In some countries they have improved a bit and in a few countries they've gone down.

Second generation migrants are achieving less well than their parents, who did less well than the native born. And that's a cultural phenomenon there about the particular cultures for those educational systems. That's quite relieving in the way that the international comparison isn't very revealing in terms of the overall gross score.

Patrícia Ferreira: Yeah. But those are usually the data.

Professor Alistair Ross: And politicians get extremely worried about it.

“Oh! We dropped three points!” It's really that critical? I don't think so.

I think there should be more European cooperation in terms of things we teach like history and the culture learning that goes on. That could be usefully “Europeanized” and it is being Europeanized, too.

A lot of the programs that the education and culture do in the directorates in Europe are small-scale curriculum projects between four or five countries. And they compare curricula and they adapt their curricula having learned what other people do. We have far less

nationalistic curriculum than we used to have in different European countries. It has shifted away from nation building, I think.

Patrícia Ferreira: Also, many European countries seem to give more importance to literacy and numeracy skills, like we were just discussing, than to social and intercultural skills on their curricula. Is this the best way to promote identity and citizenship among learners?

Professor Alistair Ross: No. That's not to say that literacy and numeracy is something that's really not important; I think they are. I think they're part of what's necessary in fact on the business and you need now certainly to be able to read, to understand numerical arguments going about in the economy or whatever. They're important parts of that. They're already part of it. Focusing on those basic skills, if it's at the expense of other social skills, I think it's wrong, because they're hard to measure.

Patrícia Ferreira: I don't know if in England it happens the same, but in Portugal, the number of hours students spend in school studying math is increasing at the expense of studying history or studying languages for example, studying arts.

Professor Alistair Ross: Probably a global trend I think to narrow the curriculum down. And some of it is probably counterproductive and over . . . we all need to be literate. We all need to be numerate. We need to understand syllabic principles and the basic science. It's very important that we can do all of these things. Do we all need to be able to work with binary equation? Do we all need to program a computer? Do we need to be able to write novels? No. And teaching everyone high levels of numeracy and literacy more than preparing the citizen, what we need to know to be an effective citizen... It seems to me unnecessary. We should be teaching everyone some levels of skills, not only in those subjects, but also in other social subjects as well and then letting individuals progress to become specialists.

We need mathematicians. Clearly, we have to have basic math. Everyone needs basic math as members of society but we don't need to only have very high power in math. I think if you know three subjects then people think that those are the only ones that matter. Therefore, they put effort in and they go learning those subjects beyond necessarily what they need to do.

But if they need to and if they want to, fair enough. But you don't need to go further than that. It's better to have a very competent all a rounder than just people who are . . . all specialists in those three subjects only.

Patrícia Ferreira: What about language education? Is our language a good tool or a good partner for developing citizenship and identity in the classroom?

Professor Alistair Ross: It's a very hard question and it's very hard for a person who speaks English as a mother tongue to answer. In terms of identity with the country, language is probably in many places creating problems. Particularly in small countries, small population countries, language can be a key differentiator or creator of what makes you a member of that country or community. In the Baltic States, in the Baltic, four or five million people . . . your language becomes the thing that can mark you out. In other countries nobody will speak it. Nobody learns Latvian really or very, very few people learn Latvian, or Icelandic. If you speak Icelandic, that's what makes you Icelandic. Nobody else speaks it. Nobody else understands it. It makes you an individual, gives you an identity that's quite strong in that sense.

If you speak French or even worse, English, then that isn't . . . The English people don't go outside the characteristic of English as a nationality entity... It's crazy. It's not true. And English, in particular, because the way English is developing very quickly as an international language... English students are getting worse and worse at languages. It's getting harder and harder to learn about languages because people will speak to you in English... You wouldn't want me to be speaking Portuguese to you because it would be so bad. It'll be good for me to be learning it and doing that with you, talking to you. But from your point-of-view, your perspective, you would far rather talk English with me because you are learning English as I speak. And my Portuguese would be really . . .

A lot of your energy would be correcting me, getting me to do it right.

The ability for me to actually acquire good Portuguese now would depend much less on me finding a Portuguese person who's going to talk with me than me paying someone to talk to me, which is not the same for the other way around.

You would be crazy to spend money on getting people to speak English to you.

Patrícia Ferreira: Yes, right now, yes.

Professor Alistair Ross: Even in Portugal you'll find many people who speak English with you. It's so common now that you can do it.

Patrícia Ferreira: English really has this very special role among the world of languages, so to speak.

Professor Alistair Ross: It's just the way it happens.

Patrícia Ferreira: Yeah. It happened, yeah, historical reasons and economical reasons.

Professor Alistair Ross: And everyone is going with it. I mean we're making efforts now to learn Chinese languages. It will be useful for a number of people, a good proportion of people, 10%, not for everybody. And I don't think the Chinese are going to stop learning English, because we're learning Chinese. I think it's the other way round. I think more and more Chinese people will learn to speak English and want to use English to expect other people to come to learn Chinese. It might be useful for people who are doing particularly technical things or selling things, or for day to day contact which are fine. But that's not everybody.

It's like the emphasis on math and science. How many people do you think actually need to be really competent with Chinese? A diplomat certainly, or trained missions, yeah, but you and me, probably not.

Patrícia Ferreira: If we're teaching English as a foreign language to young children, so we're teaching that instrumental part of the language as well. But I think it's also very important that we use the English as a foreign language to also teach citizenship and talk about the identity, their identities as well even if it's by comparison with . . .

Professor Alistair Ross: In a globalized world, it's probably important because the global language is becoming more and more English. There are problems with that because a lot of our citizenship terms are very culturally embedded. The words like democracy, minority,

education, I think, population, the country, the nation, the state, all carry different messages in different languages.

Using English, we'll go back to the old question about other languages. It's certainly useful but it's not an unqualified good because people want to carry on carrying those notions of republic, of not being a nation or whatever in their respective traditions. And to get to the level of language learning where you understand those sophisticated differences is quite hard and not always very clear because the way in which English is used in Europe assumes that we all understand the same, we all translate it in the same way and we probably don't, especially around areas of . . .

Patrícia Ferreira: Those notions that you were talking about, of course... But we can talk about enduring values as well. Do you think that foreign languages curricula should focus on passing enduring values of a certain society or region or country, or should they focus more on creating intercultural links, connections with other cultures?

Professor Alistair Ross: I teach language; I teach enduring language...You might understand the values from another country when learning the language. I think through learning Chinese, for example, you would understand or begin to understand and appreciate Chinese culture around it. Anyway that's very hard if you don't speak the language, but those values aren't enduring. Those values are constructed fresh by each generation, by each set of individuals. For a value to endure, it's got to be reconstructed or fresh each time.

Patrícia Ferreira: From generation to generation.

Patrícia Ferreira: This is my final question, a question about the future. Talking about the economical crisis and the toll it's taken on school, teachers, families, students. How do you think that this will affect the education for citizenship and identity in Europe?

Professor Alistair Ross: In different ways, and clearly there's a different set of rules in many, many European countries and traditional politics. Are the right or the left or the that different manifestations in different countries. But it's clearly a lot of anti-political feeling, anti-political class feeling going on. We can't all be involved in as much as anywhere else.

Many gaps on the commission as being part of the solution of the crisis on the unlikely presumption that we. If we educate our children better, then they all get jobs. That's not exactly logical and we can make the entire Portuguese population PhDs, and that wouldn't actually mean more than got jobs because the jobs aren't there. Look at your white collar jobs, they aren't there there's a range of skills Portuguese society, that's not what's causing a crisis. That's simply being reflected in the crisis.

I would guess it's the least-educated that actually are employed most, but even the well-educated are employed as well in larger numbers than before. It's not the education that is causing the crisis, it's something else. In terms of a future, then clearly we need to maintain somehow the access to education on an egalitarian/equalitarian basis. We can't afford to let certain sections of the population not be educated because of the crisis, because you can be sure that those sections not educated are the people who are already in disadvantage, and not educating them will make the disadvantage worse.

Without the financial and social support to keep children studying, their education will be the first to suffer. And then their children will be at the disadvantage. The solution to the crisis doesn't rely on education, but education for people may protect it through the crisis.

Patrícia Ferreira: Do you think that . . . I can see that there's hope or the signs we're getting now are intimidating even?

Professor Alistair Ross: Well...I don't know. (Laughs)

Patrícia Ferreira: We'll talk again in a few years... (Laughs)

Professor Alistair Ross: Yeah, in a few years' time... (Laughs)

Patrícia Ferreira: Well, but as teachers and people working with children, I would say it depends on each one of us. Go out there in each classroom, and in the end, just try to do our best for them.

Professor Alistair Ross: Yeah. But we've got ourselves into the bind where education is becoming instrumental in terms of preparation for the world of work. The world of work

doesn't exist anymore in the same way. And our educational ambitions, structures, no longer match the realities of the situation. And if this is the society in which not everyone works, you had to wish for a society in which there were opportunities for people who weren't working to do interesting, useful things that kept them economically involved in the community. And you have been preparing people through education to actually do that, some of them. Or we'd all be educated, so that we would only be employed four hours a day rather than eight hours a day. You had instrumental reasons for education that were different then from what they are currently.

Patrícia Ferreira: Yeah. Probably something has to happen in the sense that we need to change maybe our perspectives. Like you said, we educate people for them to get jobs and have a good profession, become doctors or whatever.

Professor Alistair Ross: There's the notion that's . . . actually there's a fundamental change in the way the economy is going to work in the future. And there's the other one which said this is the cyclical slump and it will get better and get on with the game. We're just in a particularly bad trough at the moment or both and we don't know.

Patrícia Ferreira: Yeah. We'll talk again in a few years then. Well, I think have really, really good ideas here. Thank you so much for your time and cooperation; it has been a pleasure and a privilege.

ANEXO 13 - Entrevista Professor Ian Davies

Phone Interview, 23rd of June, 2015

Patrícia Ferreira: Hello, Professor. Good morning, how are you?

Professor Ian Davies: Hi, good morning. I'm fine, thank you. And you?

Patrícia Ferreira: I'm fine too. Let me just start by thanking you for taking my call and accepting to do this interview. My study has to do with foreign language learning -- English language learning-- and the themes of identity and citizenship in Europe. I'm working with young learners, primary school students mainly.

Basically I would like to ask you some questions about the present situation and some of the future challenges that the themes of identity and citizenship can be facing in Europe.

Professor Ian Davies: Alright, let's do it then.

Patrícia Ferreira: So, about the first question...

I would like to ask you if you think that Europe as a set of values, the gathering of people and cultures, is a reality or just a utopia. Is it really functioning and growing right now or is it something that people still just expect to exist in a future, as I said, in a brighter future?

Professor Ian Davies: Okay, to be honest I think it's all of those things. I think it has loosely got a set of values principally around democratic values, the desire for intercultural understanding, harmony, cooperation. I think it's people gathering together. It does exist. I mean, constitutionally, politically, it exists. I think it exists beyond that in the sense of an idea, of an ideal. Do people expect it to exist in the brighter future? I think many people do. Although, there are huge variations across Europe about reactions.

Patrícia Ferreira: How this future is going to be, right?

Professor Ian Davies: To answer the question, I think it's all of those things.

Patrícia Ferreira: And so you do believe that there is a such a thing as an European identity? Can we talk about European identity, a sense of identity, a common identity?

Professor Ian Davies: I think we can but the questions about identity are always very complicated. It's like Anderson and his imagined community. If you imagine it, does that mean it exists? Is it just an imagination? I think it exists, I think there's something that is European. I think it's rather difficult to tie it down. I'm British, what does that mean? We have in this country debates about British values from the time to time. That's all skeptical about whether there is anything specifically, and exclusively British about British values, but nonetheless, there is a sense of identity. I think nation stays just in the same way as a transnational organization like the European Union.

Patrícia Ferreira: How would we say that this identity was created? What were the main social, cultural and financial factors that you would highlight for this identity, so to speak, for the genesis and the spreading of this identity?

Professor Ian Davies: I think it's probably all wrapped up in the aftermath of World War II, and principally long running dispute between France and Germany in 1870, First World War, Second World War. I think there was a determination to bring the countries together so I think that's a big part of it. Economically, I think there's a sense that European countries together can be more prosperous. There's some cultural, democratic ideal associates with it, but I don't think it's well we should exclude the potentially negative aspects. Any organization, any form of citizenship is potentially exclusive. Well, I think it's also designed to keep some people out and to compete more effectively against other people.

Patrícia Ferreira: So nowadays do you think they're mainly economical factors, would you say, supporting this this identity? Financial factors?

Professor Ian Davies: I think it's a combination of different things. Economic factors are very important. Greece, at the moment, is a very good example of the importance of economics, but I think a lot of the concern about Greece is not just economic.

It's a desire to keep Europe together on a realization of if it falls apart then bad things will probably happen. Economic matters are very important. Actually it's very interesting though, a lot of the opinion poll data since 2008 has changed quite dramatically. The impact of the economic crash is significant.

Patrícia Ferreira: This impact, I was wondering do you think that the younger generations, do they have a greater sense of European identity and citizenship with all of this turmoil? Did it have an impact on them? Do you think that they have a greater sense of being European than maybe the older generations?

Professor Ian Davies: Generally, I'd say probably, but I think there are huge variations from country to country and certainly within the UK. I mean many young people would simply not think very much about Europe. I'm sure you know this yourself and every day speech people will talk about going to Europe.

Patrícia Ferreira: Yeah, people would tell me, "Oh. You're European, you're from Europe. You're from the continent."

Professor Ian Davies: It depends. I think young people don't have that . . . well they're not trying to kill all the Europeans as frequently as they [inaudible 00:06:27]. I think probably young people are more European but it varies hugely.

Patrícia Ferreira: Do you think that common language like English would be important to that sense of common identity, common citizenship?

Professor Ian Davies: Yes, it is but I think in all sorts of ways you've got the obvious things about simple communication. They can talk to each other. It's more likely that they will share an identity, that's true. It's not just language, there will be other things as well. I think questions of identity as well are a bit difficult in this. If there is a European identity we could say to be European as the European Union has said various times we must be multilingual.

Patrícia Ferreira: Yes, I agree with you.

Professor Ian Davies: But If we say actually let's just make it English, that can be European but it's a particular type of European-ness. That's not always simple . . . good thing. I mean languages . . . you're the linguistic expert not me. Until the 18th century, I think most people in France didn't speak French. Okay, we've seen this disappearance of languages and due to many different factors, dominance of English and that's got a lot of positive potential. Simple communication is eased by that spread of English. Bad things [inaudible 00:08:23] as well, but we're all developing, I think, a particular sense of being European in part through the increasing use of English.

Patrícia Ferreira: Another question had to do with the fact that institutions like European Commission for example are creating several educational programs for teachers, for students all across Europe. In your opinion, to what extent does this educational system of European countries can contribute towards the growth of the European identity and citizenship?

Professor Ian Davies: Yeah, I think they're really important. I think those programs are good programs, very worthwhile, and I think they contribute to a sense of European identity. I think they can do all sorts of good things. However, a few caveats. The ministers of education in national contexts the nation states tend to be the ones that are most powerful. European Union is always very hesitant about developing their European policy on education because that's the business of the member states. Council of Europe does a lot of good things educationally.

How influential it is, is difficult to say. I think there's a political hesitation. I think there are also difficulties about the flow of students in the participation and engagements of students in those different programs, so it does tend to be . . . it's a terrible phrase but it is one with the [inaudible 00:10:06]. The UK is a "net importer" [inaudible 00:10:11]. There are obvious reasons for that, but that's difficult to do those programs. Do they work well? It's hard to say. I think when we look at it, there's a good piece from a few years ago by Audrey Osmond [SP], about the European action programs. Essentially they said, "These action programs are . . ." now if you look at the report, it's quite a good report, I think, but I think it might have been in the Oxford review of education in 1999, I think. Essentially they said, it's elite people. They're improving their CV. They're learning English, and they're having a

holiday. I think that's probably. . . I found it probably a bit too harsh but there's something in it really. So yes I do like that.

Patrícia Ferreira: Yeah, you can see where they're coming from.

Professor Ian Davies: Years and years ago when I was a teacher and maybe when I just started working at the university, I took part in a number of things, European programs. I was doing very, very good. I really learned a lot, met some interesting people. That was absolutely fine. And then more recently, I've done some work with the Council of Europe and that has also been very good. I should say as well that some of the criticisms that are leveled at European institutions about the level of bureaucracy. I mean that isn't just an untrue stereotype; there is some reality to that. I think, yes, good things; lots of issues about it.

Patrícia Ferreira: Okay and there's a particularly subject that is really, really important especially for example here in Portugal. We tend to think that schools can really provide answers to these times of financial constraints, of

unemployment, of migrations. Are just schools providing answers just by training future professionals and sending them to the job market or is there more to it?

Professor Ian Davies: Well, there's a lot more to it. I mean very generally. There's an article from decades ago by Barton Bernstein [SP] -- school cannot compensate for society. I don't think that's true. If schools do that, that would make a very valuable contribution, but they can't be responsible for everything. Yes, location education at all levels at all professions -- very, very important. Schools could contribute to that. I think in other ways as well. They can contribute to intercultural programs with all those exchanges and visits and just discussions.

Sometimes they haven't got a hard political edge. Sometimes I wish they would have a sharper focus on what political engagement is all about. They're just rather loose. I mean that's quite important.

I remember one of our daughters went on French exchange. It was great; learned a huge amount, made good friends, became more European and [inaudible 00:13:58]. Yeah, so they're doing a good job.

Patrícia Ferreira: So you do believe that children, young learners can gain that sense of identity of citizenship both by learning languages and by sending other cultures in school, right?

Professor Ian Davies: Definitely, very strongly I believe that. But I think we've got to be careful about constructing particular sorts of identity. As long as we make sure that's an educational process, it's a critical process, it's not just [inaudible 00:14:34] inappropriately unto young people or particular identity that happens to be the latest political project.

Patrícia Ferreira: Who do you think is facing the biggest challenge regarding European identity right now, the politicians or the teachers?

Professor Ian Davies: Biggest challenge?

I mean what's the biggest challenge? Politicians have got a part to play, the teachers have got a part to play. I don't think I'd want to say the politicians are . . . yeah it's easy to slip into "politicians are all liars and cheats". They're not. We've got to be alert to the nature of the political process, but I've got quite a positive view with the political process.

Patrícia Ferreira: Right now with this Greek situation, they really, really working together to come to a solution for this. This is a very big challenge right now for politicians in Europe, right?

Professor Ian Davies: It is. There's going to be some very nasty and unpleasant things there with this question of dominance and some people are experiencing poverty and that's unacceptable. But politicians are within the framework in which they operate trying to do the most part, something to keep Europe together, and that's a bad thing. I'm not in favor of the austerity agenda. I don't think it makes economic sense, but there's a crisis of people trying to solve them. There's a means of communication. In part, that means the communication is possible because we're Europeans. I think that's quite hopeful, but I don't want to be naive about that. It is as we say an often nasty and unpleasant political process.

Patrícia Ferreira: In terms of the future of a common sense of identity and citizenship, do you think we should focus more on our differences and try to keep them alive, or should we become more and more equal as individuals and as nations?

Professor Ian Davies: Well, I think you're running together there are a number of different things.

I think you can be equal without being the same. You can be equal and retain your differences. I've always wanted to have both really, but there should be a sense of equity, of happiness, but not necessarily all the same. There needs to be . . . it sounds rather trite to say it, but I quite like Council of Europe's flow, but all different all the same. It sounds like a contradiction but I don't think it is.

I think we need people. I think there is something in the nation state. I think nation state is [inaudible 00:18:12] and I think we should recognize that we could live in the real world. Nation state is all powerful, make most of the decisions but also nation states are distinctive. There is something, although I can't quite put my finger on it, but there is something about being British which is not the same as being Italian. There is something.

Actually, to be honest, I don't really think of myself as British. I live in England. Britain's got its own problems really, devolution, possible

independence of the different nation states within the UK. Equally, I'm British, but I'm also European that was multiple identity is impossible. And beyond the European Union, I think I've got other sorts of identities; global to a certain extent. There's no reason why I want things to be the same everywhere, I don't.

It should be some measure of equity.

Patrícia Ferreira: Yeah, I think equity is exactly the right word, professor. I think you named it -- equity. Actually it has to do with the next question: should some countries abandon the European Union that the Euro currency some regions like Catalonia become independent? How will this impact a common feeling of identity and citizenship?

Professor Ian Davies: It's not for me to say what should happen in Catalonia, but I think there are two concepts used by the European Union that I quite like. One is subsidiarity in that decision should be taken at the lowest level possible; lowest is rather a pejorative term.

Decisions should be taken at the most appropriate level. It shouldn't always be at the upper echelons of the political pyramid. I also think variable geometry is a good European concept. There are different things that can apply in different circumstances, and that recognizes how complicated the picture is. In part, people in Scotland tend to be more European in their identity than people in England.

Patrícia Ferreira: Yes, I see what you mean.

Professor Ian Davies: In part that's because the people in Scotland are expressing their resistance to the people of England. It's a national thing that connects with a transnational identity. So it's complicated. Would I like Catalonia to be entirely a separate nation? I would hope that there would be a space between Europe and Catalonia. It depends just what that space is and what the system of governance is that allows for them to be European. I think the people of Catalonia are European just as the people of Spain are. There should be a space for all of them.

Patrícia Ferreira: Our final question brings us to a future perspective of the main challenges that European identity and citizenship will face in the future.

Professor Ian Davies: I think that people don't know when they think about Europe. There is a complicated bureaucratic political structure. They don't know anything about [inaudible 00:21:56]. There's a good flow of people within Europe and from Europe to other places, so that's hopeful. But there are very difficult issues about migration, refugees, asylum seekers; that's a big challenge. How can Europe relate to its near neighbors? That's very difficult. The economic situation -- obviously very tricky. I think it's still growing, it's still forming really, in very simplistic terms. Some people accuse the European Union of being a super state. I don't really think it is. I think it's transnational governance. As transnational governance with the opportunities for intercultural exchange, I think that's good, that's what I like. I think certainly it would be an absolute economic madness for Britain to leave the European Union. Some people do want that. I think there are all sorts of challenges. I don't know which are the biggest ones.

Patrícia Ferreira: Well, professor, I have to thank you for your time. It has been a pleasure talking to you. I think we do share some common perspectives on this issue. Now, I would like to keep in touch if possible and I'll let you know how my study goes. In future if I have more questions I would like to talk to you again, if possible.

Professor Ian Davies: Yeah, that's absolutely fine. I think obviously I couldn't commit to too much but if I can be helpful of those things that I do feel, I know something about, just let me know.





ANEXO 14 - Entrevista Professor Michael Byram

Brighton, 25th of November, 2015

Patrícia Ferreira: Professor Byram, thank you for agreeing to meet me and helping me a bit with my research.

I would like to start by asking you, what makes us Europeans... What are the blocks that each one of us can put together in order to build a European identity? This concept of blocks, I read some of Ruth Lyster's texts, and I found this image of building blocks really interesting. Which blocks do you think make us Europeans?

Professor Michael Byram: In one sense, it doesn't necessarily apply to all little children. We've got this idea that there is a European history, that we owed something to the Greeks and Romans. I think that's true, even though it's not so evident today, when we don't study Greek and Latin in school... Not very much anymore. In some countries more than in others. Where that does exist, you can feel that it is still in a sense relevant because it gives you a sense of discipline, but I don't know to what extent.

In a way, it's an empirical question really what young people think. [unintelligible 00:01:42]. What if they have a sense of European? You only get a sense of being European when you are outside Europe because identity always works like that, doesn't it? My first experience of that was when I was in Canada a long time ago. It was my first visit to Canada and there was a war about the fishing rights. It was a long time ago, in the North Atlantic. It was presented as, "The Europeans are taking our fish". In Europe, or in the British Press rather, it was presented as, "The Spanish are at war with the Canadians and the Icelanders are not". It's only when you're outside and that's how these identities work. I don't know whether young people have a sense of being outside. They travel a lot but the problem is travel more inside Europe.

Patrícia Ferreira: They have access to information and they do contact others more than we used to when we were their age. They do have a lot of experience. They know what people in Japan, what they do, how they dress, what they eat. I don't know, when it comes to values

or beliefs if this identity exists. If there's something as a European identity when it comes to those things, to beliefs and ways of conducting ourselves.

Professor Michael Byram: It's so beautiful to say that there's a Portuguese identity. There's so much variance. That's also like a good area that you see within a group. People are within a group, they see the variation. When they look at another group, they see the homogeneity, everybody seems to be the same. As long as people are within Europe, they'll notice the variation. They notice the variation between nations. When they are within Portugal, they'll notice the variation between, North, South, East, and West. I suppose you'd only need to go outside Europe and find yourself, maybe you do get examples. If you're an adult you go, for example, working in East Asia. When you are in East Asia, then the Europeans stay together.

Patrícia Ferreira: There's almost this need to--

Professor Michael Byram: They look the same. They're obviously different from the Asians. Everybody stays within the standard group and by contrast with the other groups. You can create a European identity, in principle and theory, by doing the same things that you do at school but bringing it to the European level.

There is now a counselor of Europe that produced a history book which is a covered kind of European history and which looks at the way in which Europe is seen from outside. Let the children learn through that history book, whether it's new I don't know how widely used it is yet. They can learn through that history book as opposed to Portuguese history book or British history book or even an English history book because the English and the Scots have differences.

Patrícia Ferreira: Yesterday, my students were telling me they wanted to talk about terrorism and the news. They were worried that, "Well, but they come here to force us to wear the same clothes that they do and to eat the same things that they eat. We can't even celebrate Christmas because they don't want us to celebrate Christmas." They find, probably that the small things are what they-- I don't know if they give them a sense of security or, again, of identity or not. Small things like what they wear, what they eat, that's what they can relate to more, and more immediately.

Professor Michael Byram: Christianity is a European phenomenon whether people believe, are believers, or whether they are not going to church. Whether they do or not, they still have these traces of Christianity, Christmas, the obvious one, Easter eggs. They think all of that is European. I suppose it is. Although, it's also African, it's also-- Christianity is everywhere. There's a particular view of Christianity which is European.

Patrícia Ferreira: The traditions associated with all of them...

Professor Michael Byram: Like all traditions... Some traditions are often quite recent. Most of the things we think are traditions were created in the 19th Century.

Patrícia Ferreira: They come to life, whether related to economic interests, Santa Claus and things like that.

Professor Michael Byram: Halloween, that's a newly created tradition.

Patrícia Ferreira: It's funny you mentioned it, do you know that in Portugal, for the last two or three years, I would say, schools have started celebrating Halloween? Children have started doing "trick or treat" and it never happened before, and all of a sudden it's everywhere! In my neighborhood, there were children in the streets and I was saying to myself, "Really? It's the first time in my life that I've seen this!" It's everywhere. Even Thanksgiving, my daughter's nursery, they are celebrating Thanksgiving!

Professor Michael Byram: In London, I saw that in the nurseries, they are also celebrating Diwali and things like that.

Patrícia Ferreira: I remember that. Actually, I learned a lot about Diwali. (Laughs) There was another Arabic tradition, I can't really remember the name. My colleagues came to me and said, "We have to do something related to this subject. Find some worksheets", I was like, "But I have never heard of that before". I think I learned a little bit about other cultures as well. It's not that bad. I would ask you--

Professor Michael Byram: In that sense, these external influences are becoming part of internal, like Diwali. That's becoming more evident in terms of food. What's the typical English food?

Patrícia Ferreira: Fish and chips [laughs].

Professor Michael Byram: Curry.

Patrícia Ferreira: Yes, it's true!

Professor Michael Byram: Everybody goes and eats curry.

Patrícia Ferreira: It's true, it is. You can go around the corner and you'll find a curry shop.

Professor Michael Byram: Or pizza. Curry comes from outside Europe, pizza is from within Europe.

Patrícia Ferreira: I remember my friends, back in London, they used to ask me, "In Portugal what do you eat?" I'd say, "I think our cuisine is very rich. We eat lots of fish and meat." They would tell me, "London is the best place in the world to eat because you get food from Greece, from Thailand, from Morocco. Everything is just here around the corner. Just call somewhere."

Professor Michael Byram: Even here, this is not London although it is influenced by London, but if you go to the north of England, there have been curry shops in the little places in the north of England forever.

Patrícia Ferreira: I remember as a student talking about shepherd's pie and things like that and I never saw anyone eating shepherd's pie when I was in London. It's true. It's part of what we're bringing with us when we go to another country.

Professor Michael Byram: Although those are the effects of history, of empire. We all eat curry because we had an empire. The same with Chinese, lots of Chinese-- They're mostly Chinese restaurants or takeaways.

Patrícia Ferreira: I see what you mean. It's true... I was going to ask you now, about English as a foreign language... Do you think it is the best vehicle to transmit all these notions of identity, to enable the dialogue between people? And then to help spread the values, the ideas that bring us together as Europeans, can English do that?

Professor Michael Byram: The English, it's a fact it is now unavoidable. The fact that English is now dominant in European countries, it's nearly always the first foreign language. Whether you like it or not. The trouble is, still in most countries, I would guess that English is still taught as connected with England or the United States.

Patrícia Ferreira: Even the accent, yes.

Professor Michael Byram: Any kind of contextual information is connected with Britain or the United States. Sometimes, a little bit with another English speaking countries... I know Germany very well. They still have textbooks which are focused on the UK or the United States, and there are one or two people who try to introduce in between India or Australia.

Patrícia Ferreira: It's almost like folklore.

Professor Michael Byram: The big advantage that we could have from English, if English were taught as a lingua franca, is that you would then have people who are able to interact with each other. Children in school, even on the internet, even primary school children could do it but we've got to do all the safety measures--

[crosstalk]

Patrícia Ferreira: Yes, of course.

Professor Michael Byram: Nonetheless they could talk to each other in other countries using English as a lingua franca.

Patrícia Ferreira: It's the closest we've been to having a lingua franca right now. Even if, like you said, obviously, small children, the English that they learn is very basic. Just a few sentences, just simple ones. It's a starting point. I remember I was in a training project a couple of years ago with a school in the Czech Republic and another school in France. Czech children, they didn't know Portuguese, French students they didn't know Portuguese either, so they all had to use English somehow. We managed to do some Skype sessions and all... Obviously, it was all very basic but it was an amazing experience for all of them. When I see them, on the streets or somewhere else, they come to me and they still talk about it. "Remember when we did this?"

And then they did this sort of egg hunt as well. We sent some Portuguese objects to the other students, they sent some of their traditional objects as well. English was our starting point. What brought us together, so to speak, so I think that's why, at least I see it as a good vehicle to the communication, to this transmission of ideas or sharing of ideas, at least.

Professor Michael Byram: What you did there is already an advance on what most teachers do if they want an exchange, because they want an exchange with England. There aren't enough responses in English but they're still thinking in terms of England or the United States.

Patrícia Ferreira: Even to the level of language, my children here in London, last year obviously, they were good. It was their mother tongue so they could sing all songs, they could-- They were three year olds and some of them could already write two or three sentences by themselves so they were really advanced. I can't go back to my Portuguese students and ask them to do the same. Their level of English is different. It's easier for them to work with children who don't have English as a mother tongue as well. Who can be at the same level of proficiency, or have the same difficulties that they have. You're right.

Most people, they tend to try to contact middle school teachers because they think that their students will learn quicker that way or get a better insight over the language. I don't think it's necessarily true, to be very honest, because I think that when children really want to

communicate, they really want to say something, then they will research, they will do whatever it takes to get their message through. If they think that, “Oh, no, those children they learn-- they know English, it's their mother language.” They will probably feel bit embarrassed and I think it can be an obstacle instead of--

[crosstalk]

Professor Michael Byram: [crosstalk] If you got an English group and a Spanish group, a group in England and a group in Spain, they can help each other. In that sense, they're not at the same level of language but in the same situation. When they're not learning in each other's language, somebody said to me [unintelligible 00:17:25] rather than exchange for an introduction in English as a lingua franca between-- These the [unintelligible 00:17:37] University of Cyprus between Italy and Portugal. He said, “And they became quite competitive.” He said, “Their English is better than ours. We'll try and improve our English.”, but that's older ones. I think younger ones won't be so [crosstalk]

Patrícia Ferreira: They just want to get the message through. They want to understand something about the others, they want to tell the others-- I remember the Czech coins, they have a lion. I didn't know anything about why the lion was there but it was the task that the Czech students gave us, they asked us to do this research and discover why. My students came up with the idea of making a short film about it. It happens to be a story when a king was traveling and he found a lion fighting with a dragon, and he killed the dragon and the lion became his best friend and he took the lion with him back to Prague and that's why. My students, they were eight-year-olds.

They got dressed as kings and lions. Their English was very basic but they managed to say like three or four sentences like, “Die dragon.” They understood the story and they were really proud of what they managed to do and send back to their Czech friends like, “We learned this about you. We understand why you have this in your coin.” This is how we should teach English.

It has to be more than just textbooks. That's why teaching things about the identity of their own country and the values of their own country, but also the other countries around them, is very important. Especially with children, their life is beginning. We don't know the challenges they're going to face in the future. It's a very different world from when we were

growing up. Many of my students yesterday were telling me that when they finish high school, they will want to leave Portugal, they will go to college or go to work somewhere else. They do have to be prepared to communicate and to be able to accept all these things that they're going to deal with, and also be aware of who they are again as Portuguese and Europeans. They'll be able to transmit their ideas as well. That's one of the main reasons why I decided to do this research as well.

Professor Michael Byram: The downside of this English lingua franca, the problem is if you think of just two people using English, each of them in that situation will use English but not linked to British culture or American culture. If you take a word like “family”, they will talk about their family. If you could take a North African origin child in France, second or third generation, but none the less still with a North African identity and links, and you have a child in Portugal and they start talking about their family, they've got quite different ideas about what family is. Unless the teacher helps them to realize that's [unintelligible 00:21:47] that there will be some misunderstanding. When a Portuguese child says, “My family.”, he probably means the close family, whilst the North African child will mean the extended family.

Patrícia Ferreira: It's true because along with the language, the concepts, the culture--

Professor Michael Byram: All the connotations have not been transmitted.

Patrícia Ferreira: It's very important that we can bring these things into the classroom as well and show that--

Professor Michael Byram: That they can discover that. It would be very easy for them to draw a picture of their family or even draw a circle, they'd say who is inside is family, and who is outside is not, and do you put your aunt inside or outside? You'd probably find differences between countries and the traditions.

Patrícia Ferreira: The language can be the vehicle for all these things, all this knowledge and all of these notions if they come along and come to the classroom as well. I

was going to ask you now about, like I said children are not usually seen as citizens on their right but more like citizens of the future. Do you think that Europe can change that perspective by creating more projects, by creating more classroom materials as well, to be used in schools, so that children can feel that they are European citizens, that their opinions, their ideas they matter?

Professor Michael Byram: The notion of active citizenship, which you find a lot now from different documents, I think that shifts the focus from preparing for the future to doing something now. With the curriculum projects that people have, [unintelligible 00:23:55] an idea that they do something in their environment which is an act of citizenship. That's quite common now, it's certainly in the curriculum if you look at the English.

It was the last time I looked, anyway... You can see that the examples for teachers to follow are all about how children can do something in their own local communities. Also active citizenship, I think that's the innovation that you find in the theory, as well as some of [crosstalk]

Patrícia Ferreira: Most people, they tend to associate citizenship with the right to vote or being able to give a good speech about something, to communicate. Children, they can't vote and they can't really express their ideas in a certain way but like you said, active citizenship is something, it's a good concept for what we intend to do, especially with young learners, that they can feel that they can have an impact on their local community.

Professor Michael Byram: That's the difficulty, they make a lot of this active citizenship, the notion and the examples that I've seen are about the local community so it's not about European level, it's not even about national, so it's a lot about local which is fine but it is as small as that. What we've done in this project in the cultural citizenship was to link groups of children into cultures and then they'd focus upon a topic. It's been mainly with university students and the older secondary, but with some younger secondary, 12-year-olds there was one project where they focused upon the environment, it's some common things.

Patrícia Ferreira: It's something that they're really interested in.

Professor Michael Byram: They, first of all, have to find out about the environmental issues in their own community and they have to prepare a presentation for the other group in the other country who has been finding out about their own. Each presents something about their own community. The idea is that they should produce something together that should lead them, and sometimes leads them anyway to realize that, recycling, for example. Recycling is different in different countries. The other week when I was in Berlin I took a photograph of the different recycling bins. Four or five different colors. While here, there's two colors.

Patrícia Ferreira: It's true, in Portugal there is three of them, plus the regular, organic waste .

Professor Michael Byram: Even that makes them think about what we mean by recycling and why is it different from-- that it different, it is not the same everywhere. They might want to do something, as a consequence of that, they might say, "If there's something in Portugal, they recycle this and we won't. Maybe we should be recycling this." They then should get into some kind of activity in their own environment, in their own community start doing something which is influenced by the fact that they had an international exchange of ideas.

Patrícia Ferreira: That's very interesting!

Professor, I have one last question. Do you think that Europe, as an idea, as a project will be able to survive this crisis? I mean the economic crisis, the refugee's crisis and also the terrorism?

Professor Michael Byram: I think it will, actually. Back in the United States after the 9/11 events, they were hysterical as well. You had the politicians who seized the opportunity to become popular and that's what Hollande is doing in France at the moment, he seized the opportunity because he is so unpopular. For him, it's an opportunity to become a popular leader. War leaders, they're always popular, you say, "I'm going to war."

Patrícia Ferreira: They say, “We're going to battle, we're going to win this.” Like Putin, that sentence of sending them to God or whatever. [laughs] My students were, “Wow, that's something great to say.” These sentences, they do have some power over the people. I don't know if, like I said is it an idea of who we are, of what we stand for, we will prevail, so to speak, or if there will be fragmentation? Some country saying, “No, we don't want refugees anymore.” Other countries saying, “We're going to build walls.”

Professor Michael Byram: The process is always the same when there is a group of people, small or can be as large as Europe, and there is another group of people. We call them refugees or asylum seekers. When you look at others that strengthens your own group feel. Obviously, it's some social group feeling. In a way, what the refugee crisis is doing is creating a greater solidarity within Europe. There is a lot of variation because of Hungary, which is the worst example. What you see is suddenly David Cameron standing side by side with Hollande and we could go [crosstalk]

Patrícia Ferreira: We'd never guess what would happen.

Professor Michael Byram: That's the process. Suddenly, the, “We” becomes, “We the Europeans.”, whereas before it was, “We the British.” and today we're the Europeans.

Patrícia Ferreira: It's an interesting point of view, Professor...

Professor Michael Byram: That happens because there's a threat from outside and they use that either consciously or subconsciously. Sometimes, I think they do it consciously [unintelligible 00:31:09] but certainly, subconsciously it's a group reaction. It's a process that's well described in all the theory of social groups. It's a group reaction, which creates a sense of greater solidarity because of those threats. We, suddenly, become as I said, the group “We”, now includes I, Cameron, you, Hollande, you, Merkel and suddenly we're all together against them, the terrorists.

Patrícia Ferreira: In Portugal, because of the economic crisis and the position of Germany in all of this, people had a really bad image of Angela Merkel. With this refugee

situation, like you said, the perspectives are changing. They feel, “She's not that bad after all. No, she does have a heart somewhere.”

It's funny that you mentioned it, because it's a bit like that, yes. People are starting to think as a, “We”. Obviously, there are other voices and I don't know how powerful they can become. The voices there are building walls or the voices that are saying that the asylum seekers are the same as the terrorists. Maybe, we, as a group can be stronger. That's the only way we can carry on this European project. This is my perspective. I remember two weeks ago when that massacre happened in France, I was thinking, “I'm working with my students, I'm working with children, talking to them about Europe about identity, about citizenship, all of a sudden they see something on the news that brings down all these things that we were discussing.”

I don't want them to just stop believing that we do have the potential to do good things. To lead our lives a certain way and have good perspectives for our future. I don't want them to, all of a sudden, become overwhelmed by fear. Because, especially with children, if they listen to their parents saying, “No, we don't want these people here, they are threats. They are bad people.”, they will believe in it.

Professor Michael Byram: Our trouble is that these people are actually us, because most of the people involved in terrorism, whatever you want to call it anyway, with this terrorism and essentially using violence, most of them are actually European. They're not Syrians.

Patrícia Ferreira: They have Belgian passports, French passports, Portuguese passports. I remember one of the people involved in Paris attacks, his mother was Portuguese. You can't imagine the level of scandal in Portugal when we found out that his mom was Portuguese. “Oh, my God, how could this happen.” People were saying, “She was born in Portugal. She went to France when she was three.”, “I don't think that her son has ever been to Portugal. He grew up in another culture; he has nothing to do with Portuguese culture.”

Professor Michael Byram: It's not us, it's them.

Patrícia Ferreira: It's again the same thing, us and them.

Professor Michael Byram: You find a way of marginalizing or excluding, saying, “She's not really Portuguese.”

Patrícia Ferreira: Yes, because people were really panicking about the fact that there were Portuguese people involved in all this. The same way as we have Portuguese people going to Syria. It happens here in the UK as well and I think it's very important that we are able to tell the young learners especially, the children, that there's good people and bad people everywhere, so to speak.

Professor Michael Byram: They're saying why do people go to Syria? It's because they feel that they're not included in the “We.” They're not really kind of mainstream central. What they do is say, “I'll find another group-

Patrícia Ferreira: Where I belong.

Professor Michael Byram: - Where I do feel a part of this. There are very good articles which I use a lot with my Master's students. The name of the writer is a woman called Eleanor. I think she's a Dutch writer. She's a sort of psychologist, she summarizes a lot of this theory [unintelligible 00:36:21]

Professor Michael Byram: Empirical work which is a support of the theory and the whole lot of group identity. She calls it the “group identity”. I would call it “social identity”. It doesn't really matter. She summarizes all the research and it shows what happens when some, they're in a group, and they're not recognized as part of the group. Yet, they would like to be in that group. There's two possibilities. One, is to become more and more like and take on more and more of the key characteristics of the group. The alternative is saying, “Well I'm not going to be part of that group. I will go into another group where I'm accepted.”

Patrícia Ferreira: Going in the opposite direction.

Professor Michael Byram: Because your self-esteem depends upon the strength of the group. If you're not accepted into the group, then you don't have the self-esteem of the group.

The group that you're in is a little status group, then again you can't because of two reactions. One, is to say, "We will fight for the status of our group." You get things like gay pride. Gay people until 20 or 30 years ago where they were a hidden group and were stigmatized for it. Many gay people didn't acknowledge that they were gay. They tried to escape from the group and become ordinary as straight people. The alternative is to say, "We're proud to be gay."

The same with black people. You get the same reaction in the United States where being black was always a very little status until people said, "We're proud of being black." You had all these reactions saying, "I'm proud of being black. I don't want to be anything else." Whereas same with the example of Michael Jackson. He wasn't proud. He wanted to be white. All of that has been studied many times. It's--

Patrícia Ferreira: Do you think it's a bit of history repeating itself?

Professor Michael Byram: It's history but it's the processes of group formation, on how a group forms and how it forms by contrast with another group, and how the feelings that the individually depend upon the status of the group. How groups struggle over resources. Resources can be anything from real resources like housing or jobs.

Patrícia Ferreira: Or jobs or education.

Professor Michael Byram: It can even be education or it can be something more symbolic but it's always something that people want to struggle over. When there's a struggle or when the resources become scarce, that's when you get the tension. As long as there are plenty of resources, then people remain in their groups but their groups live side by side. Soon as there's a competition for resources, we start struggling for it.

Patrícia Ferreira: Some of the things that we read in newspapers in Portugal right now are related to that. Unemployment, people not having access to doctors, to schools or whatever. I don't know why we need to do these things. They give us the news about how the migrants are coming and the refugees are coming. They all will have access to the houses, jobs...

Professor Michael Byram: It's exactly the same here, of course.

Patrícia Ferreira: Exactly. It's forming a bad opinion, because people will start saying, "How come I don't have a doctor when I need one? These people are coming in all of a sudden, they have access to the doctors. I can't pay my rent and these people have housing." It's part of the responsibility, again, of the media, because they're the ones who are showing us this news and presenting us these perspectives.

Again, as I'm working with young children, I can see what is going on in their minds. "My dad, he's unemployed. I can't have the tennis shoes I want." All of a sudden, these people are coming and they're being given everything. These children, they have toys. I really want to be able to, at least in my classroom, to be able to show my students that it goes beyond that. It's not as linear and simple as that. Like you said, there is something that we need to think about and we need to fight for, even, this idea of Europe. As a way of leading maybe.

Professor Michael Byram: You see the problem with Europe is that it becomes inward-looking. We must look after ourselves. We must create a strong Europe so that we will feel good contrasting with Asians economically. The economic competition is between us and Chinese, everybody says. The same process goes on, but you try to establish a contrast between us and them. Very recently the British government invited the Chinese to come and invest.

Patrícia Ferreira: It happened the same in Portugal. [crosstalk]

Professor Michael Byram: That's difficult to cope with because you're inviting them to come and share in our resources.

Patrícia Ferreira: It's true. It's technically the same in Portugal. Our government had this idea of providing "Golden Visas" for wealthy Chinese people, only very wealthy people. If they go to Portugal and buy expensive houses or invest in the economy, the government will grant them visas. We call them "golden visas". Of course, there was a lot of news about corruption and things like this, it happened. Again, it gave a really bad perspective on people who were coming and what they were coming after.

Professor Michael Byram: Thinking of the young ones, there was this whole question of group identity. There's a very infamous experiment a long time ago, now. Because of what some researchers did, one morning when the children came to school, they gave them all an armband. Some got blue and some got brown or red, or something. Then, the teacher began to give favor, give more attention to the blue ones than the brown ones. They were all friends at that time. What they found, of course, is when they went into the playground, they began to fight. They stopped the experiment, but the experiment shows what happens even with apparently arbitrary groups of children. The first one gets a blue, the next one gets a brown, the next one gets a blue, and so on. It's just completely arbitrary.

It was dangerous, because they then began to create the groups, to fight over things. It created hostility between the groups. I do this with my Master's students. I give them the article by [unintelligible 00:45:18] I say, "Now, I want you to read the article, but also to find something. It's up to you. Anything, which illustrates the article."

They found lots of things on the internet. They found lots of YouTube videos. One of them, the other week showed us something where there is an American chat show or something. In the course of the chat show, the expert, the social psychologist who was invited in, she began to talk about blue-eyed people and how blue-eyed people are more intelligent than other people. Gradually, you could see the audience getting more and more annoyed. Some people said, "I'm just as intelligent as-- Eventually, they realized that this was an experiment to show what it would be like if they were black. Because the blue-eyed were whites. The rest, they began to feel what it's like to be black. That was in 2000. It's quite a dangerous experiment.

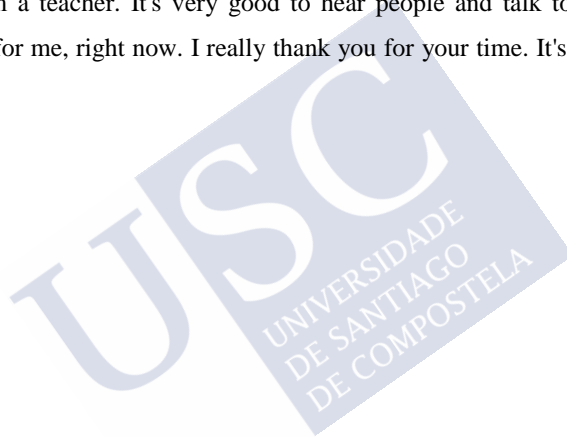
Patrícia Ferreira: Like you said, it works with children as well, because they have the same reaction, even violent reaction. That's a very interesting idea as well. I will try to read more about those experiments.

Professor Michael Byram: If you like, I can send you the PDF because [unintelligible 00:46:46]. It's called the Group Sun. The point is that we all have personal identities, but we also have group identities or group self, as you call it. We all belong to many different groups. Teachers, Portuguese, mother.

Patrícia Ferreira: Mother, wife, a friend, of course.

Professor Michael Byram: Not all these group identities or group selves are part of this process of how groups form and how they look after themselves and feel stronger if they can look down on other groups. That's probably the main aspect of what we're talking about. I really enjoyed it.

Patrícia Ferreira: Professor, I think I've got some very good ideas here. I really do. Because at least for me, it's important to contact the people from all walks of life, so to speak. Especially, with more experience in the field. Because I don't see myself as a researcher or anything yet, I'm a teacher. It's very good to hear people and talk to people. It's the most important thing for me, right now. I really thank you for your time. It's been really a pleasure and an honor.





Resumo extenso

A fin de comprender o estudo que aquí presentamos a modo de proceso investigador, así como das decisións adoptadas, convén unha breve explicación sobre o que motivou a realización do traballo e unha contextualización dos tópicos centrais abordados.

A idea de realizar un traballo de investigación acerca do ensino e a aprendizaxe do inglés como lingua estranxeira na infancia, así como do seu impacto en termos das concepcións da identidade e da cidadanía entre os alumnos e alumnas dos primeiros niveis educativos en Europa, xurdiu na secuencia da nosa experiencia profesional na mesma área de ensino, xunto á nosa crenza persoal en relación coa pertinencia e actualidade do tema. Foi así como entramos en contacto cunha área de estudo inspiradora e relevante, cuxa realidade teórica e empírica merece ser ampliada, xa sexa en termos nacionais ou noutros máis internacionais.

Tal área de estudo espertou unha vontade de reflexionar de forma máis sistemática, identificar os puntos teóricos, conceptuais e empíricos existentes, á vez que tratábamos de buscar aspectos menos investigados, e contribuír con informacións varias para cubrir espazos en branco.

O noso estudo considerou o devandito propósito, tentando facer unha contribución orixinal e válida en relación a unha dilatada nómina de temas tan fascinantes como son os que teñen que ver coa cidadanía, a identidade e o ensino de linguas na etapa infantil.

O ensino de linguas estranxeiras en Europa parece basearse, cada vez máis, na indisoluble relación entre lingua e cultura, froito, entre outras razóns, das políticas educativas e dos movementos migratorios nunha sociedade cada vez máis global. Trátase, pois, de examinar a vertente multicultural da educación a propósito de cuestións de cidadanía e identidade nas escolas europeas. Nesa liña, acompañamos o empeño do Consello Europeo por promover a vertente multicultural da educación, fundamentalmente por medio de políticas educativas europeas pensadas para o século XXI, mostrando que a educación lingüística pode verse como un vehículo de transmisión dun sentimento de pertenza, de participación dunha herdanza social e cultural, de creación e fortalecemento das nocións de identidade e cidadanía, a fin de que sexa posible a unión de Europa ao redor de políticas e iniciativas que promovan esa mesma educación.

Entre tanto, mesmo no mesmo escenario, téñense identificado lagoas no ensino das linguas estranxeiras aos infantes, ao non considerarse ás nenas e aos nenos como cidadás,

sobre todo pola súa idade e dependencia de adultos, condicionando así o seu acceso a unha experiencia de aprendizaxe máis completa e eficaz. A nosa tese tenta demostrar que é posible traballar as temáticas de cidadanía e identidade con todos os nenos e nenas, valéndonos para iso das súas actuais capacidades e intereses, independentemente da súa vida futura como seres adultos.

Dáse tamén unha apreciable disparidade de métodos e recursos utilizados no ensino de linguas durante esta etapa vital, en virtude das características e realidades educativas de cada país europeo. Por iso, tendo consciencia da necesidade de adaptar eses mesmos métodos, estratexias, e aínda os materiais didácticos, a cada contexto nacional, será útil poder atopar puntos de contacto e de relación susceptibles de enriquecer e aumentar a confianza e a motivación, ademais de mellorar o desempeño de todos os implicados.

O que se busca, por tanto, é o recoñecemento da importancia do ensino e a aprendizaxe do inglés nese contexto pois, como se referiu desde distintos e variados estudos, este proceso, ao ser enriquecido a base de factores interculturais e oportunidades para a reflexión e o descubrimento dun mesmo e do outro, ha de comportar un maior autoconecemento, capacidade de reflexión e espírito crítico.

É así como expomos a pregunta de partida: de que modo pode a aprendizaxe inicial do inglés como lingua estranxeira promover o traballo das temáticas de cidadanía e identidade coa infancia? E a continuación establécese a hipótese da implementación de actividades cooperativas de neto cariz pedagóxico que permitan, no referido contexto de aprendizaxe, fomentar as nocións referidas á promoción dunha experiencia de ensino-aprendizaxe do inglés máis motivadora e significativa.

En termos máis concretos, o noso obxectivo non foi outro que estudar o proceso de ensino do inglés como lingua estranxeira en escolas do primeiro ciclo de distintos países europeos, tratando de pescudar se as nocións de cidadanía e identidade europeas poderían ser traballadas mediante os contidos e as estratexias de uso corrente nas aulas de inglés para nenos e nenas de infantil. Pretendiamos definir e poñer en práctica un conxunto de actividades vinculadas ao desenvolvemento dos conceptos clave da investigación, con implementación a nivel europeo, en escolas de primeiro ciclo. Foi dese modo como se procurou a creación dun programa pedagóxico, con recursos e estratexias que favorecesen o incremento desas nocións ao redor dos alumnos. E a esa iniciativa chamámola “Proxecto More than Words”.

Sen pretender esgotar a nosa análise, propoñémonos contribuír no avance da temática procurando comprender a realidade actual e elaborando pistas de investigación e de actuación con carácter prospectivo. Neste senso, o noso proxecto procura dar continuidade ás investigacións e ideas que, en torno a este tema, xorden na literatura científica, comprendendo o seu impacto e debatendo sobre as formas de actuación das entidades que interveñen no proceso de ensinanza-aprendizaxe nas organizacións escolares, tanto a nivel social como político.

Para tal fin, o presente traballo estruturase en seis capítulos funcionalmente divididos en dúas partes diferenciadas, acompañados de introdución e conclusión que, entre outras cousas, procuran dar a coñecer as cuestións de partida e as súas respostas.

Deste xeito, a investigación iníciase cunha introdución, presentándose o seu obxectivo principal, a importancia no contexto no que se inscribe, e a súa contribución dentro da área temática.

A continuación, na primeira parte do traballo, centrámonos na cuestión da lingua, cidadanía e identidade dos nenos na dimensión Europea, analizando esta temática ao longo de tres capítulos.

Así, no primeiro capítulo, abórdase o tema das políticas educativas Europeas e o ensino do Inglés como lingua estranxeira, lanzando un ollar introdutorio sobre o enfoque destas políticas e a súa vinculación aos temas de cidadanía e identidade. Tamén presentamos un recorrido pola literatura dispoñible, así como aos momentos clave definidores de políticas e formas de actuación, sobre todo no relativo as cuestións de cidadanía e identidade europeas. Por último, evidenciamos a importancia do ensino de Inglés como lingua estranxeira en nenos e a súa contribución no desenvolvemento de Europa.

O segundo capítulo trata o papel da escola no desenvolvemento dos conceptos de identidade e cidadanía en nenos na fase inicial da vida escolar e a contribución de profesores, escola e comunidade no desenvolvemento da temática en cuestión, establecendo pontes entre a esfera académica e a familiar.

O terceiro capítulo aborda o contexto actual e os desafíos futuros no tema da cidadanía e identidade europeas. Así, realizada unha análise retrospectiva e unha contextualización histórica, estudamos a realidade socio-económica e as perspectivas actuais sobre a cidadanía e identidade europeas. Abordamos aspectos como as migracións, a crise financeira, e as

posicións dos países membros da Unión Europea, destacando vías de actuación e posibles obstáculos.

Xa na segunda parte deste estudo, entramos no desenvolvemento do proxecto “More than words” como expresión de cidadanía e identidade en Europa.

O cuarto capítulo da inicio a presentación da parte práctica, centrada no programa “More than words”. Deste xeito, procurase sustentar a relevancia do estudo a través das premisas fundamentais para a comprobación da hipótese inicial formulada. Neste capítulo, abórdanse os presupostos teórico-metodolóxicos, que nos levan ata a relevancia e delimitación operativa do tema-objeto de estudo. Así mesmo, refírense as cuestións previas de partida, os modelos de análise e hipóteses de traballo, así como as reflexións que foron xurdindo xunto as opcións metodolóxicas asumidas.

O quinto capítulo trata da forma como se procedeu á implementación do proxecto “More than words” no terreo. É abordada a cuestión da recolla e selección de materiais e estratexias, mencionando as razóns en que se basearon estas escollas, a forma como se aplicaron no terreo, xunto de cada tipo de participante, e conclúese cunha análise avaliativa dos mesmos.

No sexto capítulo, trátase a recolla de datos e explicitase o xeito en como foi levada a cabo, mencionando a selección de socias e a mostra obtida, ben como os instrumentos de recolla utilizados. Faise tamén a análise dos resultados obtidos, comentando tamén as limitacións que se atopan nesta investigación.

A conclusión é o espazo para se resaltar algunhas consideracións sobre as implicacións e contribucións do estudo para o papel do Inglés como lingua estranxeira, e do seu impacto en cuestións de cidadanía e desenvolvemento da identidade dos nenos. Tamén se fai unha prospectiva de diferentes liñas e posibilidades de investigación resultantes e coincidentes.

Para finalizar, recóllense as referencias bibliográficas e os anexos que compoñen este traballo de investigación.

A forma en como este proxecto foi pensado baséase nunha lóxica espiral de evolución, crecemento, e fortalecemento progresivo dos nenos como elementos necesarios na construción da súa posición na sociedade, á súa función de cidadáns; pero tamén contemplando todos aqueles axentes que na súa esfera persoal e profesional, os acompañan e axudan no seu percorrido vital e na consolidación das súas aprendizaxes. Non é baladí a reflexión en torno ás escolas, as familias e o contexto social para poder entender como estas

relacións están claramente vinculadas ao contexto de aprendizaxe do Inglés na vertente de identidade e cidadanía que procuramos evidenciar.

Este estudo teranos igualmente axudado a comprender que o contacto con outras culturas potencia nos alumnos o interese e a motivación por saber máis sobre a súa propia cultura, as súas raíces, a base da súa identidade, fomentando e ampliando a súa noción de pertenza. O traballo de campo realizado permitiu que os alumnos e profesores involucrados e tivesen a oportunidade de entrar en contacto con semellanzas e diferenzas, expóndoos á comparación e ao contraste entre persoas, pobos, países e culturas, en prol dun proceso de crecemento e desenvolvemento persoal e académico.

Entendemos así a importancia que este tipo de investigación poderá ter en termos de actitudes, escollas e desenvolvemento de alumnos e profesores de Inglés no futuro, dado que aquí se ampliou o espectro curricular e foise alén do propio estudo da lingua, das estruturas, regras gramaticais e vocabulario. A isto, asociamos igualmente a nosa preocupación en traballar de forma motivadora e desafiante, utilizando recursos dixitais, estratexias dinámicas, mantendo unha postura apelativa e acolledora das contribucións realizadas polos alumnos.

Do mesmo xeito, este estudo poderá tamén contribuír a reflexión acerca da formación do profesorado, nomeadamente en relación aos seus coñecementos e á súa capacidade de traballar temáticas cívico-sociais e de identidade, profundando no coñecemento lingüístico, pero chegando mesmo ao contexto cultural da disciplina de Inglés.

No que respecta aos datos estatísticos recollidos, gustaríanos destacar o interese dos alumnos na práctica diaria da cidadanía por parte dos adultos e dos nenos, e a curiosidade que revelan en torno a Europa, identificando até a aprendizaxe como forma de alcanzar e enriquecer esa forma de cidadanía.

Cuestións como a importancia outorgada ao respecto pola diferenza, do coidado coa natureza, ou ben do papel da aprendizaxe de Inglés para o seu futuro e o contacto e comunicación con outras persoas son tamén datos que cabe salientar nestas conclusións.

Atendendo de forma particular os resultados tras a aplicación do programa, verificamos que hai unha clara distinción entre o grupo experimental e o grupo de control, dado que os alumnos consideran que as clases de Inglés foron máis interesantes porque abordaron cuestións de cidadanía e identidade, froito do programa aplicado, mentres que ningún dos participantes no grupo de control mencionou algunha diferenza nas súas clases de Inglés no

que respecta á abordaxe das temáticas de identidade e cidadanía, precisamente o parámetro que os alumnos suxeitos ao programa aplicado máis destacaron.

Tamén queremos resaltar que, coas respostas relativas á cuestión da aprendizaxe, do coñecemento e comprensión da realidade Europea, hai unha ampla maioría de alumnos do grupo experimental que destaca a importancia do traballo realizado nas clases de Inglés, mentres que o grupo de control só menciona as clases de xeografía e de cidadanía, excluindo deste contexto as clases de Inglés. Estes resultados son coincidentes coas nosas teorías neste eido e materialízanse na nosa tese resaltando que estes temas e abordaxes son pertinentes nas clases de linguas.

Os datos estatísticos demostraron que estes nenos cren nas súas opinións e ideas e queren ser cidadáns activos da sociedade, dado que teñen interese no traballo por temáticas que lles permitan ampliar a súa visión do mundo e o seu auto-coñecemento, pois recoñecen a importancia desa aprendizaxe para o seu desenvolvemento individual.

Destá forma, será evidente o papel que o proceso de ensino e aprendizaxe do Inglés pode ter en canto elemento catalizador da difusión de valores democráticos, ideais de paz, cooperación, prosperidade, o que é tamén defendido neste estudo, e será, quizais, unha das contribucións e implicacións que destacamos de forma máis positiva.

Consideramos que será importante e interesante traballar as cuestións de cidadanía e identidade, vinculándoas co ensino do Inglés, a fin de entender mellor o impacto que esa mesma conxugación poderá ter nas crianzas, as vantaxes e as desvantaxes que poderá ocasionar, os seus efectos na formación e no desenvolvemento dos individuos e cidadáns do continente Europeo nos anos vindeiros. Pensamos igualmente que é necesario continuar a reflexionar acerca da formación de profesores, do deseño e implementación de proxectos educativos e das políticas educativas no contexto Europeo e nos contextos nacionais.

Non poderemos deixar de mencionar a importancia do recurso ás novas tecnoloxías en canto aliadas da investigación e do traballo de campo, dado que poderán permitir novas formas de interacción, acceso a moitos e innovadores recursos e estratexias, e serán facilitadoras do traballo do investigador en relación ao contacto con outros investigadores e profesionais do ensino, como tamén á xestión de tempo e de recursos financeiros, por exemplo. O noso recurso á plataforma dixital eTwinning foi decisivo para o progreso e conclusión deste traballo pois xurdiu como elemento ideal para a aprendizaxe cooperativa

online, posibilitando o uso das Tecnoloxías de Información e Comunicación (TIC) de forma multimodal en función da metodoloxía de proxecto que implica a profesores e alumnos. Foi a través desta plataforma que entramos en contacto coas profesoras de varios países que accederon a colaborar no presente estudo.

Neste proxecto, a aprendizaxe da lingua, realizada de forma progresiva, foi acompañando os ritmos e as necesidades dos alumnos no decorrer da execución das tarefas. A interacción e a reflexión foron extraordinarias na súa contribución para a aprendizaxe e para o desenvolvemento persoal e profesional dos implicados. A exploración de ideas, a resolución de problemas, a discusión en torno a temas, intereses e preocupacións comúns derrubaron barreiras e venceron distancias. É a dinámica individual e colectiva dentro desta comunidade de práctica xerou produtos e resultados moi positivos en termos de orixinalidade, significado, pertinencia e innovación.

A planificación e execución das actividades asentouse nunha lóxica en espiral, de continua revisión de vocabulario e estruturas lingüísticas, indo ao encontro dos programas e das planificacións que cada docente tiña que cumprir, e permitindo aos alumnos unha evolución ao longo do traxecto, desde a comprensión ata a produción lingüística, pola forma de desempeñar as tarefas propostas e realizar un traballo asentado no desafío, na motivación e no significado.

Se foi evidente que os alumnos traballaron fundamentalmente as capacidades receptivas, sobre todo na fase inicial do traballo, tornouse igualmente notorio para os profesores implicados que, nas aulas posteriores, os discentes evidenciaran unha crecente capacidade de expresión oral.

A preocupación de realizar o paso da comunicación non verbal, nomeadamente a través da utilización de mapas e outros soportes visuais, á comunicación verbal permitiu que o uso da lingua Inglesa crecese de forma exponencial.

Para poder traballar as temáticas de identidade e cidadanía, non poderemos esquecer a adecuación das tarefas e temas ao nivel de idade e lingüístico das crianzas, sabendo que os alumnos están nunha fase do seu desenvolvemento na cal o interese por persoas e lugares distantes no tempo e no espazo aumenta, na que haberá unha crecente consciencia de si mesmo como persoa e na cal o intercambio de experiencias e a participación gañan extrema importancia.

Seguindo este fío de pensamento, asumimos a necesidade de recorrer ás potencialidades das novas tecnoloxías e á “didáctica invisíbel” que elas proporcionan, do punto de vista dos alumnos, que vivencian, a través delas, nun contexto “natural” de ensino, no cal executan tarefas reais, encadradas na execución dun proxecto de comunicación e interacción en tempo real, con interlocutores reais. De aí a aposta na aprendizaxe formal e informal, no ensino presencial con participacións *online* que proporcionou unha experiencia de verdadeira “blended-learning” a un verdadeiro grupo de “digital natives”.

Procuramos nunca perder de vista os obxectivos lingüísticos propiamente ditos, a aprendizaxe efectiva da lingua Inglesa, de acordo coas orientacións programáticas de cada país e as novas tendencias da Didáctica das linguas estranxeiras. Tivemos igualmente sempre presentes as recomendacións Europeas en materia de política lingüística e os documentos marco nacionais.

Por tanto, este trinomio de necesidades, obxectivos e estratexias, levounos a executar un plano global e progresivo que tivo como obxectivo o desenvolvemento psicosocial e cognitivo das crianzas implicadas no proxecto, rendibilizando a súa dinámica e as súas expectativas en prol do coñecemento lingüístico e do tratamento das temáticas de cidadanía e identidade.

Pensamos que habrá aínda moito que facer en prol da consolidación da imaxe da lingua Inglesa, vista actualmente non como unha lingua franca híbrida, baleira de valores e meramente instrumental para a comunicación, pero antes considerada como unha lingua rica en culturas e construtora de pontes entre os pobos. Consideramos que lingua Inglesa terá, en pleno século XXI, a principal misión de unir persoas e culturas a nivel global, en prol da paz, da comprensión e da cohesión social, por exemplo no ámbito da Educación para o Desenvolvemento e dos Obxectivos do Milenio proclamados polas Nacións Unidas.

Creemos que este tipo de traballo pode ser transferible a outras linguas, a outros países, a outras idades, e que este campo de investigación será fértil para todos aqueles que estean dispostos a traballar nel, propoñendo novas cuestións, establecendo novas hipóteses e cooperando con todos os profesionais, políticos e outros intervinientes.

Acreditamos, desta forma, ter alcanzado os principais obxectivos que nos propuxemos e respondido ás cuestións que nos formulamos nos momentos iniciais desta investigación.