Desenvolver a competência intercultural

Materiais para o ensino da língua de herança

Propostas didáticas

4

Desenvolver a competência intercultural

Zeliha Aktaş

Com a colaboração de
Hüsniye Göktaş, Rolf Gollob,
Basil Schader, Wiltrud Weidinger

Materiais para o ensino da língua de herança

Propostas didáticas 4

Série «Materiais para o ensino da língua de herança» (ELH; na Suíça: Ensino da língua e cultura de origem – ELCO); Propostas didáticas 4.

Editado pelo Centro IPE (International Projects in Education) da Escola Superior de Educação de Zurique.

PH ZH IPE – INTERNATIONAL PROJECTS IN EDUCATION
ZURICH UNIVERSITY OF TEACHER EDUCATION

Direção do Projeto:	Basil Schader
Autora:	Zeliha Aktaş, colaboração de Rolf Gollob, Basil Schader, Wiltrud Weidinger (todos da Escola Superior de Educação de Zurique)
Redação para o ELH:	Hüsniye Göktaş, Zurique
Testado pelos docentes:	Nexhat Maloku, Zurique (ELCO de albanês) Hüsniye Göktaş, Zurique (ELCO de turco) Dragana Dimitrijević, Zurique (ELCO de sérvio) Elisa Aeschimann-Ferreira e Raquel Rocha (ELCO de português) Hazir Mehmeti, Viena Rifat Hamiti, Dusseldorf
Ilustrações, conceção visual global e realização:	Barbara Müller, Erlenbach
Tradução:	Dr.ª Alexandra Schmidt Dr.ª Maria de Lurdes Gonçalves
Impressão:	

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» é publicada com o apoio da Secretaria Federal Suíça da Cultura (OFC).

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

Este projeto foi parcialmente financiado com o apoio da Comissão Europeia. O conteúdo da publicação é da exclusiva responsabilidade dos autores.
A Comissão não se responsabiliza pela utilização dos dados nela contidos.

AMuSE

Lifelong Learning Programme

Indíce

Prefácio à série «Materiais para o ensino da língua de herança» 7

Introdução

1 Desenvolver a competência intercultural no ELH: fundamentação e pertinência 8

2 Objetivos e estrutura do manual 8

3 Orientação por competências no ELH 9

4 O conceito de mundivivência como base importante como conceito fundamental impor-tante 9

1 **Unidade 1: Cultura e identidade – igual mas diferente!** (Zeliha Aktaş)

1.1 Este sou eu 14

1.2 Imagem interna – imagem externa 15

1.3 Eu e os outros 18

1.4 Deixem-me voar 19

1.5 Incluído – excluído 21

1.6 A molécula da identidade pessoal 22

1.7 A união faz a força 23

2 **Unidade 2: Histórias da migração – o mundo na nossa turma** (Zeliha Aktaş)

2.1 Levado pelo vento 28

2.2 Histórias de migração na minha turma 29

2.3 A minha biografia de migração como minha fonte de força 30

2.4 As minhas pátrias – narrativas autobiográficas 31

2.5 Ontem – hoje – amanhã 32

2.6 Eu faço história! 34

2.7 Três ideias para dias de projeto 35

3 Unidade 3: As nossas línguas – falamos mais de uma língua! (Basil Schader)

3.1 Esboços linguísticos 40

3.2 Projetos de escrita bilingue ou plurilingue 41

3.3 Temas da biografia linguística 42

3.4 Utilização dos meios electrónicos em diversas línguas 43

3.5 Dialetos na nossa e em outras línguas 44

3.6 Correspondência sobre questões interculturais 45

3.7 Uso da língua: diferente de acordo com o contexto! 46

4 Unidade 4: Comunicação intercultural – conviver em harmonia (Zeliha Aktaş)

4.1 Algo está errado aqui 50

4.2 A língua mostra o caminho 52

4.3 Audição ativa 53

4.4 Fazer uma visita 55

4.5 Como lido com situações críticas? 57

4.6 Interpretações 59

4.7 O que impede a comunicação 61

5 Unidade 5: Conflitos – procurar soluções em conjunto (Wiltrud Weidinger)

5.1 Tudo bem! De certeza? 66

5.2 Meu não 67

5.3 Boas razões para más ações? 68

5.4 Nós fazemos assim! 68

5.5 Manter a calma ou O mais inteligente vira as costas 69

5.6 O meu termómetro de conflitos 70

5.7 Resolver o problema em 6 passos / Conflitos entre pares 71

6 **Unidade 6: Democracia e direitos das crianças – vamos intervir!** (Rolf Gollob)

6.1 Um ramo de flores 76

6.2 Todos diferentes – todos iguais 77

6.3 Se eu fosse um mágico 78

6.4 A viagem de balão 79

6.5 Direitos, responsabilidades e regras na sala de aula 81

6.6 Póster dos direitos humanos 82

6.7 Minorias 83

Visão global das propostas didáticas por áreas de competência 85

Bibliografia consultada 86

Esclarecimentos, abreviaturas

Língua primeira:	Também língua materna ou de família: a primeira língua que a criança aprendeu em casa. Algumas crianças podem ter duas línguas primeiras.
Língua de ensino:	A língua falada na escola do país de acolhimento. Pode ainda haver como língua circundante um dialeto local.
Abreviaturas:	A = Aluno, aluna P = Professor, professora

Legenda
das informações sobre as formas sociais, o ano escolar e o tempo necessário para as atividades propostas:

	TI = Trabalho individual
	TP = Trabalho em pares
	GP = Grupo pequeno
	TT = Toda a turma
2.º–4.º ano	Adequado para os anos … a … (p. ex. 2.º a 4.º ano). Atenção: esta indicação pode variar de acordo com as caraterísticas de cada aluno.
20 min	Tempo aproximado previsto, por ex. 20 min. (informação aproximada, deve ser adaptado pelo professor de acordo com as caraterísticas da turma).

Prefácio à série «Materiais para o ensino da língua de herança»

O ensino da língua de herança ou língua materna (ELH; na Suíça: ELCO, ensino da língua e cultura de origem) desempenha um importante papel no desenvolvimento identitário e linguístico de crianças e jovens de origem estrangeira e no cultivo do plurilinguismo como um recurso valioso para a sociedade. Já há algum tempo que tanto a investigação como quadros referenciais, tal como as Recomendações R (82) 18 e R (98) 6 do Conselho da Europa, são claros quanto a este facto. Apesar disso, em comparação com o ensino regular, o ensino destas línguas continua a ser maioritariamente realizado em circunstâncias difíceis. São várias as razões que para isso contribuem:

- O ensino da língua de herança enfrenta, em muitos lugares, dificuldades institucionais e financeiras. Na Suíça, por exemplo, os professores do ELH são quase sempre pagos pelos países de origem ou até pelos pais.
- O ensino da língua de herança tem, por norma, poucas ligações com o ensino regular. Os contactos e a cooperação com os docentes do ensino regular são, com frequência, pouco cultivados.
- O ensino da língua de herança costuma ter lugar só duas horas por semana, o que dificulta um trabalho de progressão contínua.
- O ensino da língua de herança é, por norma, voluntário, os alunos não se sentem muito comprometidos com ele.
- O ensino da língua de herança realiza-se com frequência em turmas multianuais, das quais fazem simultaneamente parte alunos do 1.º ao 9.º ano. Isto exige dos docentes uma elevada capacidade de diferenciação interna e grande agilidade didática.
- A heterogeneidade das competências linguísticas dos alunos nas aulas da língua de herança é extremamente elevada. Enquanto que alguns levam de casa boas competências tanto da norma como de variedades dialetais da língua primeira, outros só falam o dialeto. Para muitos dos jovens que já estão na segunda ou terceira geração no país de acolhimento, a língua local (por ex., o alemão) tornou-se, entretanto, uma língua forte. Da língua primeira só dominam uma variedade dialetal, a produção oral ou só dispõem de um vocabulário restrito ao meio familiar.
- Os docentes do ensino de língua de herança tiveram, de um modo geral, uma boa preparação básica no país de origem, mas não estão de forma alguma preparados para a realidade e os requisitos específicos de um ensino em turmas multianuais num ambiente de migração. As possibilidades de formação contínua no país de acolhimento são quase sempre muito insuficientes.

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» dá apoio aos docentes do ensino de língua de herança no seu importante e exigente trabalho e pretende, assim, contribuir para melhorar a qualidade deste ensino. Com este objetivo em vista, transmitir-se-ão, por um lado, informações de fundo e princípios da atual pedagogia e didática nos países de imigração do ocidente e do norte da Europa (cf. o caderno *Fundamentos e quadros de referência*) e apresentar-se-ão, por outro, propostas e modelos didáticos concretos e facilmente realizáveis na prática pedagógica do dia a dia. Um ponto fundamental é o desenvolvimento de competências linguísticas. As propostas didáticas recorrem conscientemente a princípios e processos com que os alunos estão familiarizados das aulas e dos manuais do ensino regular. O objetivo é conseguir-se a maior coerência possível e, logo, uma aproximação mútua entre as aulas da língua de herança e do ensino regular. Ao tomarem conhecimento de princípios didáticos e processos concretos praticados nas aulas do ensino regular, os professores do ensino de língua de herança estão também, de certo modo, a fazer formação contínua. Espera-se que isto reforce os seus alicerces como parceiros com estatuto de igualdade no processo formativo dos alunos que crescem em contextos bilingues-biculturais.

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» é editada pelo Centro International Projects in Education (IPE) da Escola Superior de Educação de Zurique. Ela surge em estreita colaboração entre especialistas suíços e de outros países da Europa ocidental, por um lado, e especialistas e docentes do ensino da língua de herança, por outro. Assegura-se, desta forma, que as informações e propostas apresentadas correspondem às circunstâncias, necessidades e possibilidades reais do ensino da língua de herança e que são, para ele, funcionais e aplicáveis.

Introdução

1. Desenvolver a competência intercultural no ELH: fundamentação e pertinência

Crianças e jovens crescem nos países de acolhimento (e também em muitos outros lugares) em contextos cultural e linguisticamente muito heterogéneos. Esta diversidade é particularmente evidente no contexto do mundo da vida da escola, onde dificilmente se encontra uma turma em que não estão representadas mais de uma língua e culturas e onde a proporção de alunos com background migratório não se situa entre os 30, 40, 50 ou mais por cento. As turmas do ensino de língua de herança (ELH) representam uma exceção no contexto institucional da escola. Também neste contexto existem diferenças dialectais e, em parte, diferenças nacionais (por exemplo, falantes de árabe de vários países árabes), mas, no entanto, podemos falar do ELH de árabe, de turco, de albanês.

Uma tarefa central da escola é preparar crianças e jovens para a vida na sociedade. No nosso caso, isso significa: a vida numa sociedade multicultural e multilingue. Esta é uma tarefa tanto do ensino regular, como do ELH. Porém, no ensino regular, segundo o currículo, são tratados temas de acordo com o conteúdo e com as questões relacionadas com o país de acolhimento, enquanto que no ELH tratam-se aqueles que a) se relacionam com o país de origem, sua cultura e língua, e b) com a vida no país de acolhimento.

Ambos, no entanto, para cumprirem a sua tarefa, devem contribuir ativamente para a construção de um conjunto de competências que são essenciais para a vida em sociedades multiculturais e multilingues. Estas incluem, por exemplo, as competências de gestão de conflitos e tolerância, interesse e aceitação (em vez de rejeição) em relação a outras culturas e modos de vida, bem como a predisposição para reconsiderar os seus próprios valores, normas e modelos.

Para as crianças e jovens de famílias migrantes existe outro aspecto importante da competência intercultural: a orientação na e entre a cultura de origem e a do país de acolhimento. Deste campo de tensão entre as culturas e as suas normas e valores parcialmente diferentes podem surgir conflitos substanciais obstrutivos ao desenvolvimento. Neste âmbito, os professores do ELH podem dar um contributo valioso, dado que, muitas vezes, estão mais familiarizados com ambos os contextos culturais do que os professores do ensino regular. Este manual apresenta propostas de ensino em seis temas diferentes (veja abaixo) que traduzem esta valiosa contribuição do ELH. Se a sua implementação, adaptação e alargamento conduzir a aulas interessantes, estimulantes e instrutivas, o objetivo do manual é alcançado.

2. Objetivos e estrutura do manual

O presente conjunto de ferramentas apoia alunos e professores do ELH através de temas exemplificativos na construção de competências interculturais. Estas deverão permitir às crianças e jovens ser capazes de lidar com as suas próprias condições de vida e com o contexto social. O reforço da sua identidade multicultural e multilingue pode servir como um recurso valioso, quando se trata de comunicar adequadamente numa sociedade diversificada, muitas vezes contraditória e insegura, para expressar expetativas e lidar com situações de conflito.

O manual inclui seis unidades temáticas, construídas de forma idêntica. Cada uma começa com uma breve introdução e inclui sete propostas de ensino específicas, que dizem respeito a diferentes áreas de competência (veja abaixo; veja o índice no final do manual). Os planos de aula estão previstos para determinadas faixas etárias ou anos de escolaridade; no entanto, quase todos podem ser implementados com os devidos ajustes ao nível superior ou inferior.

A seleção de temas para as seis unidades teve como critério chave o ambiente e a vida real das crianças e jovens. Para apoiar os alunos nas suas atividades e na sua autoeficácia de uma forma óptima e autêntica, os planos de aula foram concebidos de modo a contemplar tanto situações de potencial de conflito, bem como oportunidades e recursos de aprendizagem intercultural, sendo tarefa transversal a todos os níveis a promoção da integração intercultural de aprendizagem. A colaboração com o ensino regular ou com outros grupos de ELH está sempre subjacente e é altamente desejável.

Apresentam-se, de seguida, as seis unidades (entre parêntesis as áreas centrais de desenvolvimento):

1 **cultura e identidade: –** Igual, mas diferente! *(Promover o desenvolvimento da identidade).*

2 **histórias da migração –** o mundo na nossa turma *(aprendizagem biográfica).*

3 **as nossas línguas –** falamos mais de uma língua! *(consciência do multilinguismo como um recurso no mundo da vida de cada um).*

4 **comunicação intercultural –** entender-se com os outros *(capacidade de comunicação).*

5 **conflitos:** procurar soluções em conjunto *(conflito e capacidade de resolução de conflitos).*

6 **democracia e direitos das crianças –** vamos intervir! *(compreensão da justiça, conceito de democracia).*

Muitos destes temas referem-se a experiências muito pessoais, vivências e atitudes dos alunos. Lidar com eles no ensino exige sensibilidade, discrição da parte do professor e um clima de confiança e aceitação do outro na sala de aula. Sem esses importantes requisitos, existe um grande risco de os alunos não se abrirem e que os objetivos acima referidos não sejam alcançados, ou sejam apenas parcialmente alcançados.

3. Orientação por competências no ELH

O manual «Fundamentos e quadros de referência» trata, em detalhe, a orientação por competências como princípio importante da pedagogia atual nos capítulos 2, 5 e 9. Para tratamento do tema no presente caderno, três competências assumem importância crucial:

a) A competência de percepção, aqui alargada à competência de reconhecimento: Isto envolve o desenvolvimento cognitivo, a capacidade sensório-emocional, a percepção do mundo exterior e do mundo interior com todos os sentidos, desenvolvimento de imagens interiores e perceber-se como parte dos processos de comunicação. Os aprendentes são levados a sério e reconhecidos com os seus mundos emocionais e formas de apropriação.

b) Na competência de reflexão trata-se do desenvolvimento da capacidade cognitiva com ajuda da língua, isto é, abordar e refletir sobre conceitos abstratos, em contextos cada vez maiores.

c) Na competência (comunicativa) de realização trata-se da capacidade de expressar o percecionado e refletido através de uma ação comunicativa no seu próprio ambiente de vida. Isso permite ao indivíduo agir no seu próprio ambiente de vida e desenvolver novas formas de expressão e novas perspectivas de ação.

Segundo Holzbrecher (1999/2009; ver bibliografia) na competência intercultural trata-se de ligar o nível do sujeito com o mundo da vida e com o nível social, para que as crianças e os jovens possam experienciar a autoeficácia. Só esta quarta categoria permite desenvolver novos padrões de percepção, reflexão e ação.

4. O conceito de mundivivência como base importante

A importância da pedagogia e a educação orientada para os mundos da vida real dos alunos foi abordada várias vezes no manual «Fundamentos e quadros de referência»; ver especialmente cap. 5 A.4 e 3 A.2.3. Claro que a orientação pelo mundo de vida também desempenha um papel central e não apenas no que se refere à interculturalidade e às competências interculturais. Este, aliás, também se aplica aos aspetos linguísticos da sociedade multicultural: multilinguismo no mundo de vida – viver em, com e entre as várias línguas – é uma realidade vivida, que deve ser discutida e avaliada (ver especificamente para esta finalidade, a unidade 3 «As nossas línguas»).

A criança do ELH como sujeito no seu ambiente de vida é sempre também um membro da sociedade. Enquanto tal, move-se nos níveis de sujeito, mundo de vida e sociedade. A estes níveis ligam-se várias situações de interseção e interação interculturais. Estas requerem aprendizagem intercultural, a gestão de processos identitários e condições da sociedade. Ao mesmo tempo, possibilitam que as pessoas se percecionem enquanto sujeitos com competência de ação e eficazes.

A secção seguinte explica detalhadamente este princípio importante.

Centração no sujeito e orientação pelo mundo de vida

As crianças e os jovens movimentam-se em contextos diferentes: família, escola pública, lazer, familiares, vizinhos, grupo de pares (amigos) etc.. Cada um destes contextos sociais constitui um pequeno mundo experiencial, com os seus próprios valores e normas; a totalidade destes constitui o mundo de vida do indivíduo. A orientação pelo mundo de vida enquanto princípio pedagógico significa a orientação pela criança enquanto sujeito no aqui e agora, com o seus conhecimentos prévios, as suas atitudes, diferentes papéis e imagens internas.

Para que as crianças se possam reconhecer como indivíduos com capacidade de ação e até mesmo como indivíduos eficazes e com a capacidade de se responsabilizarem por si mesmos e pela configuração

do seu mundo experiencial, têm de lidar com a sua identidade, bem como com a imagem de si mesmo e dos outros. Para tal, precisam desenvolver a sensibilidade para tomarem consciência de si mesmo e dos outros, e para lidar com a resistência interna e desafios externos. A orientação pelo mundo de vida significa também que as crianças e os jovens se experienciem enquanto atores no seu ambiente imediato, sendo que estas experiências se reportam aos seus ambientes de vida temporal, espacial e socialmente estruturado. No trabalho com os alunos do ELH conta-se, pelo menos, com duas origens culturais e étnicas diferentes: a de aqui e a de lá. A primeira está espacialmente ao alcance real, no país de acolhimento. Os ambientes de vida do país de origem situam-se num alcance espacial potencial porque, para os alunos, existe a possibilidade real – por exemplo, nas relações familiares nesses locais – de efetuar experiências, que podem ser recuperadas como um recurso.

Para além da dimensão espacial, o conceito de mundo experiencial também tem uma dimensão temporal. Distinguem-se a) as percepções subjetivas e experiências vivenciadas momentaneamente e b) a integração social numa estrutura social maior e historicamente construída. Um ensino orientado pelo mundo experiencial liga-se a ambas as dimensões e orienta-se pelo princípio da aprendizagem biográfica. Este ensino considera que a experiência concreta de autoeficácia do indivíduo abre perspectivas para, também no futuro, continuar a ser capaz de agir e concretizar os seus projetos de identidade. Uma vez que o mundo experiencial representa, ao mesmo tempo, áreas historicamente construídas, também inclui experiências biográficas de migração, competências e recursos relacionadas com o passado. Isto pode apoiar a criança na sua autoeficácia, dado que toma consciência de que as suas experiência anteriores constituem um recurso importante.

Às dimensões espacial e temporal do conceito de mundo experiencial junta-se uma terceira, a dimensão social. Através dela, a criança de cada contexto social está incorporada num sistema de interações, que lhe permite interpretar a realidade e comportar-se de forma adequada dentro dela. Em cada mundo social, a criança dispõe de um diferente conjunto de conhecimentos, de diferentes padrões de interpretação e, muitas vezes também, de usos específico da língua, nos quais se baseia em situações de ação e de interação. Neste sentido, por exemplo, os alunos do ELH de naturalidade turca na Suíça, dispõem não apenas de uma (supostamente homogénea) cultura turca e suíça, mas de uma cultura familiar, uma cultura escolar, uma cultura especifica de migração, linguística e de pares turco-suíça, uma cultura de lazer, uma cultura alimentar, uma cultura musical etc. Os diferentes valores e normas válidos nestes mundos sociais, são, em parte, contraditórios entre si e relativizam-se. Muitas vezes, surgem também tensões a partir do choque de mundos diferentes, com diferentes padrões de interpretações e de ação. Um exemplo clássico são os conflitos decorrentes do fato de os pais ainda se orientarem muito pelo sistema de valores do país de origem, enquanto que os seus filhos representam normas que aprenderam com os seus colegas no país de acolhimento.

Aqui o ELH pode e deve desempenhar um papel importante de mediação. Isto pode ser realizado na medida em que este se baseia no princípio da interculturalidade e na medida em que toma em consideração e trata os vários mundos experienciais dos alunos, bem como a sua orientação entre e dentro destes. Isto permite desenvolver novas possibilidades de ação e perspectivas e as crianças e os jovens podem reforçar a sua identidade e o seu papel de construtores das suas vidas.

Unidade 1:
Cultura e identidade – igual mas diferente!

Introdução

Não só a escola pública, mas também o ELH tem como objetivo apoiar todos os alunos na construção da sua identidade. A construção da própria identidade, e o confronto com esta, exige um diálogo permanente e emocionante do indivíduo consigo mesmo e com o seu meio ambiente. Tendo em conta a pluralidade dos mundos de vida, as situações socioeconómicas desiguais e os diferentes valores, um contexto multicultural e multilingue coloca exigências muito especiais aos alunos, nomeadamente quando se trata de afirmar a sua identidade e experienciar-se como autoeficazes. Nesta situação, os alunos do ELH não podem deixar de tratar a sua condição de minoria, nem fugir ao seu património cultural, nem podem negar as suas peculiaridades culturais. Nos constantes processos de negociação entre eles e o seu meio ambiente, estão, por um lado, dependentes do reconhecimento social e, por outro, de espaços e lugares de segurança e identificação, onde abordam experiências de exclusão e podem assegurar-se da sua identidade.

O ELH pode ajudar o aluno a refletir e a trabalhar sobre a suas experiências diversificadas. Este pode, portanto, desempenhar um papel importante quando se trata do desenvolvimento de abertura e tolerância para lidar com a diversidade cultural na escola e na sociedade. Se este processo for bem-sucedido, os alunos são apoiados na realização de experiências de autoeficácia e solidariedade e na descoberta dos seus pontos fortes e capacidades pessoais. Neste processo, consciencializam-se das suas competências e potencial étnico e multilingue como parte da sua identidade (bi-) cultural, valorizando-as. Discutem as suas várias filiações e origens culturais, tornam-se consciente das semelhanças e diferenças e descobrem, assim, a sua singularidade e individualidade. A partir das semelhanças e diferenças dentro do grupo, compreendem as suas filiações transnacionais como algo natural na sociedade mundial globalizada. Ao mesmo tempo, este reconhecimento e valorização das identidades de todos os alunos, cada um com as suas diferentes partes da personalidade social e cultural, apoia a convivência e aprendizagem conjunta na turma.

As seguintes nove propostas de ensino pretendem contribuir para a promoção das competências de consciencialização, reflexão e ação no âmbito do ELH. O ponto de partida é sempre construído pelas experiências de identidade, recursos e potencial dos próprios alunos. Claro que o professor desempenha um papel importante com a sua própria experiência e com outras que usa como um recurso para a preparação e implementação do ensino.

No final do livro, encontra-se uma tabela geral, indicando qual a competência parcial destacada em cada unidade. A atribuição a anos e níveis é ampla; a maioria das propostas pode também ser implementada com ligeiras adequações aos níveis superior ou inferior.

1.1 Este sou eu

Objetivo

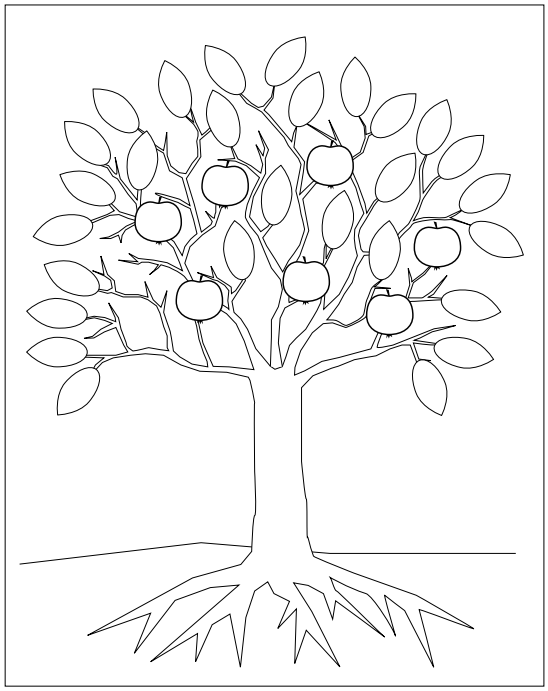
Os alunos (A) ficam a conhecer-se melhor com base num símbolo árvore. Consciencializam-se das suas próprias capacidades, interesses e necessidades e, assim, apercebem-se o quão importantes e únicos são. Com base nesta atividade, podem comparar-se com os outros e descobrir semelhanças e diferenças.

1.º–6.º ano **30–45 min.**

Material:
ficha de trabalho com o esboço de uma árvore.

Procedimento:

- Os A recebem uma folha com o esboço de uma árvore. São informados que a figura da árvore é um símbolo para a própria pessoa. Os constituintes da árvore correspondem às seguintes categorias (isto deve ser discutido, ilustrado com um exemplo e afixado no quadro de parede):
  - Raízes: necessidades básicas. O que é que eu preciso para viver? Onde estou enraizado? (Família, alimentação, habitação, etc.).
  - Ramos: capacidades/pontos fortes. De que é que eu sou capaz? Quais são os meus pontos fortes?
  - Folhas: interesses/hobbies. Quais são os meus hobbies? Quais são os meus interesses?
  - Flores ou frutos: desejos/sonhos. Quais são os meus desejos? Quais são os meus sonhos?
  - Origem: nome/alcunha.



- Os A escrevem nos componentes individuais da árvore o que se adequa a eles. (Os muito jovens são ajudados pelo professor (P) ou por um colega da turma). De seguida, podem colorir a folha.
- Reflexão e discussão com toda a turma: cada um apresenta a sua própria árvore e através dela também a sua própria personalidade. É conveniente dar alguns inícios de frases e afixá-las no quadro de parede, por exemplo, «As minhas capacidades são ...», «interesso-me por ...». Finalmente, podem ser discutidas as semelhanças e diferenças, inclusive de género e idade.

1.2 Imagem interna – imagem externa

Objetivo

Os A refletem sobre a sua auto-percepção e percepção do outros em relação a si mesmos. Reconhecem que a imagem interna e externa uns dos outros pode ser diferente e que a percepção externa pode ajudar a saber mais sobre nós e desenvolver-nos pessoalmente. Consciencializam que o conhecimento da imagem externa é tão importante quanto o da autoimagem e estas se influenciam uma à outra. Deste modo, promove-se a capacidade de autorreflexão e a capacidade crítica.

2.º–9.º ano **30–45 min.**

Material:
esboço de pessoa (fichas de trabalho páginas 16 e 17).

Notas:

- O exercício pode conduzir a percepções muito pessoais, talvez mesmo dolorosas e deve ser acompanhado com cuidado pelo P. O A devem apenas imaginar em sessão plenária, tanto quanto forem capazes; não se trata de modo nenhum de se «expor».

- Fontes: Jogo social «É a tua vez»; livro do professor (...). Democracia - Formação para os alunos dos 5 a 7 anos de escolaridade. Link: http://www.gesichtzeigen.de/wp-content/uploads/2008/06/begleit_gesell_05.pdf

---

Procedimento:

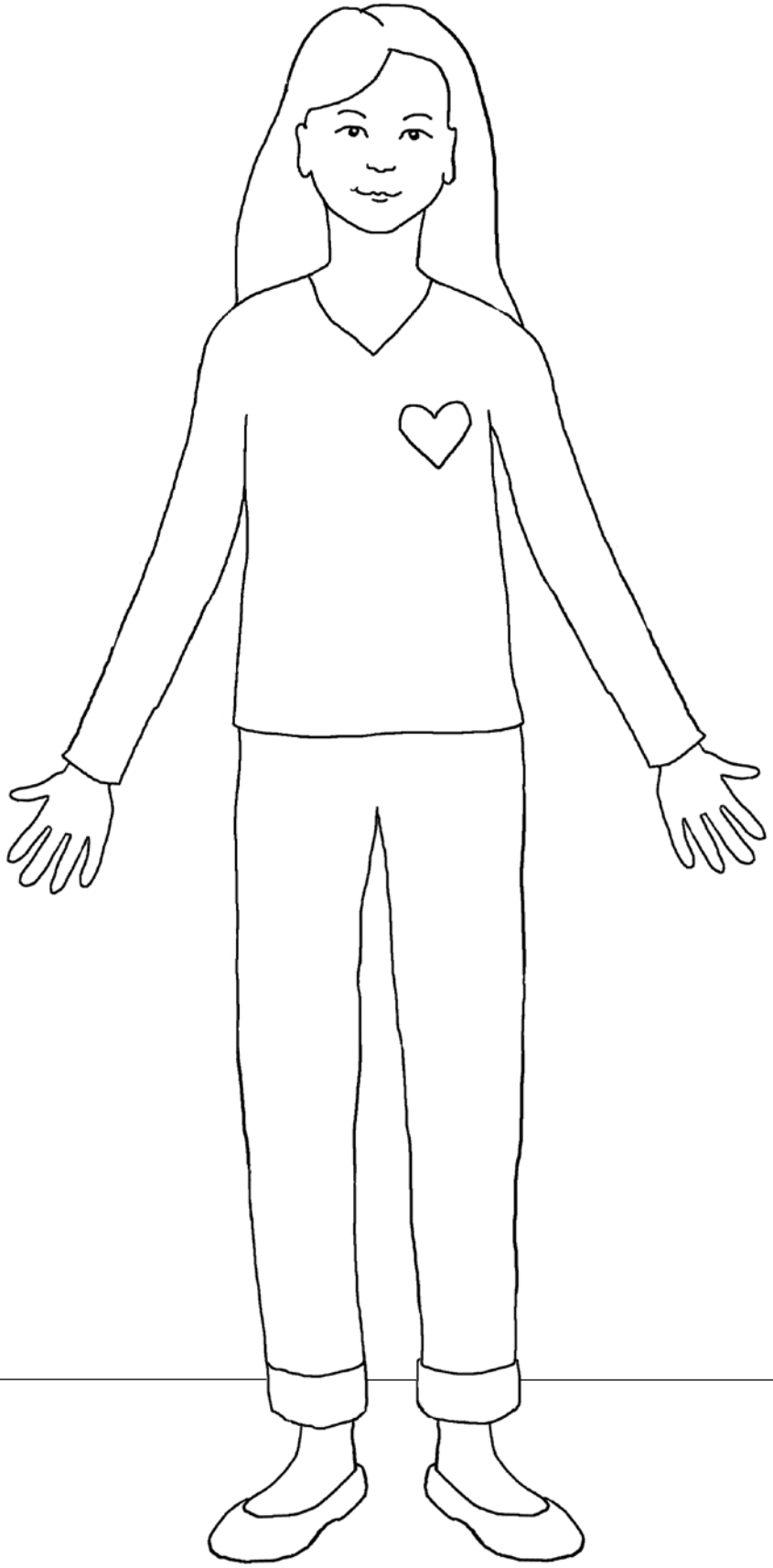
- Cada A recebe uma folha com um esboço pessoal e as instruções são dadas oralmente: individualmente, devem preencher o interior do esboço, escrevendo adjetivos ou frases curtas em relação a si próprios (auto-consciência). Neste processo devem pensar nas qualidades que têm, nos pontos fortes e fracos, desejos, sonhos etc. Isto deve ser ilustrado com alguns exemplos. O preenchimento exige aproximadamente 10 minutos.
- De seguida, os A sentam-se dois a dois e trocam os seus esboços. Na folha da outra criança devem registar palavras-chave ou frases curtas como percepcionam o colega, (percepção do outro, relacionada com os mesmos pontos como na auto-percepção).
- Reflexão e discussão com toda a turma: qual a correspondência entre a autoimagem e a imagem externas? O que me surpreendeu? O que me fez feliz? O que aprendi ou tomei conhecimento? O que é que eu quero manter ou alterar – apesar ou por causa da percepção dos outros?
- Sugestão para outra discussão: conhecemos agora a percepção dos outros com base das notas dos colegas. Mas há muitas outras pessoas que me percepcionam de forma «externa» e me avaliam. Quem pertence a esta classe de pessoas? Como é que experiencio esses pontos de vista externos, que sentimentos lhes associo? (Aqui também se trata de perceber a diversidade cultural no ambiente e refletir sobre seu papel e influência em si mesmos.)

Para os níveis mais avançados, os exercícios podem ser expandidos (por exemplo, a discussão de uma lista refinada de categorias, às quais se deve ter atenção, imagem externa de dois colegas em vez apenas de um). Em vez da imagem com o esboço podem ser desenhadas escalas em relação a aspetos específicos (linhas com os valores de 1–10 em relação a aspetos como «o meu comportamento social», «o meu comportamento como um estudante» etc.). Nestas escalas são colocados cruzes de cores diferentes para a autoimagem e para a percepção externa. Também é concebível a condução de entrevistas a várias pessoas, nas quais se trata da autopercepção e da percepção externa.

FT

Imagem interna – imagem externa

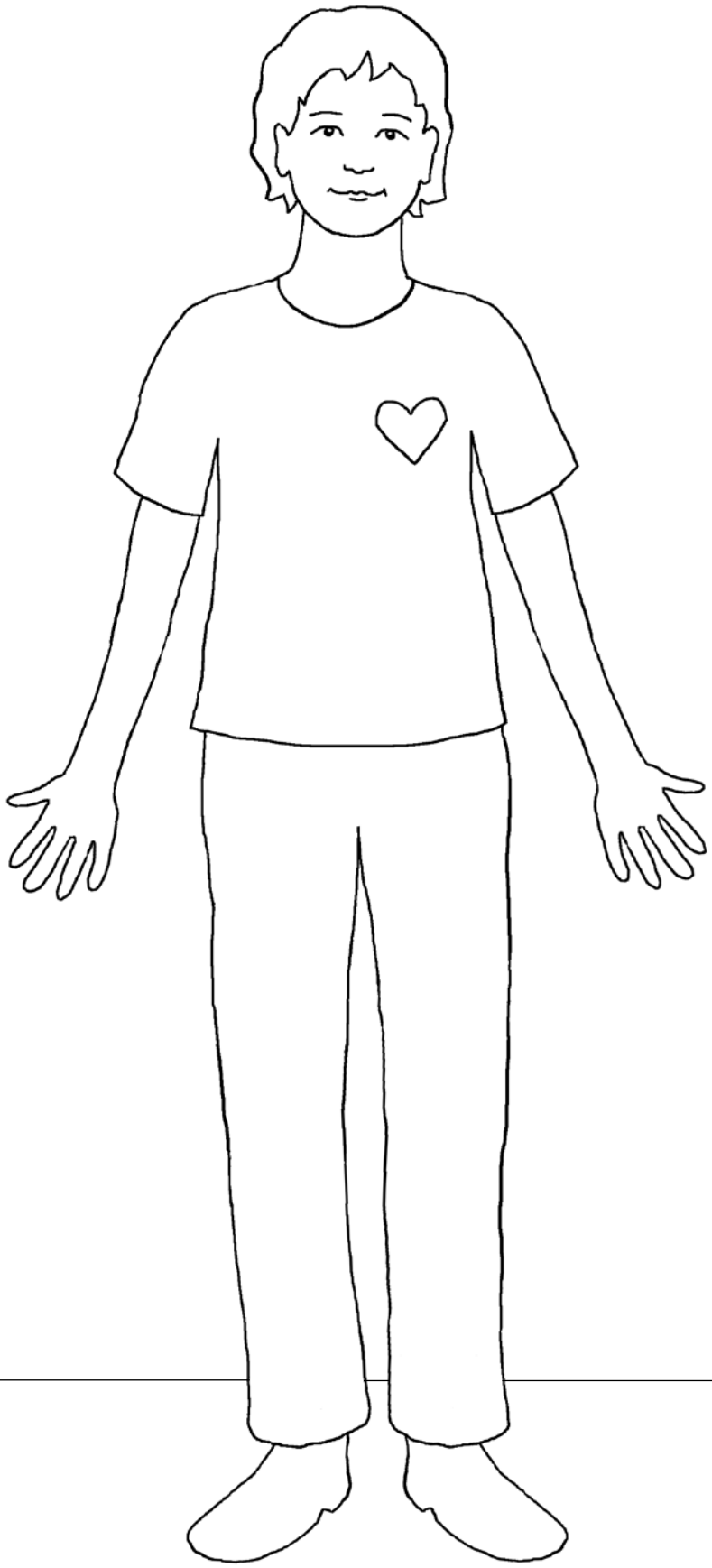
Ficha de trabalho para alunos



FT

Imagem interna – imagem externa

Ficha de trabalho para alunos



1.3 Eu e os outros

Objetivo

O exercício estimula o A a um olhar preciso e a pensar sobre sua própria identidade. Contribui para o fortalecimento da identidade, da consciência de si e da autoanálise apreciativa. Promove a consciencialização dos seus próprios pontos fortes e dos pontos fortes dos outros.

2.º–9.º ano **30–45 min.**

Material:
folhas com alvos
(duas folhas por aluno).

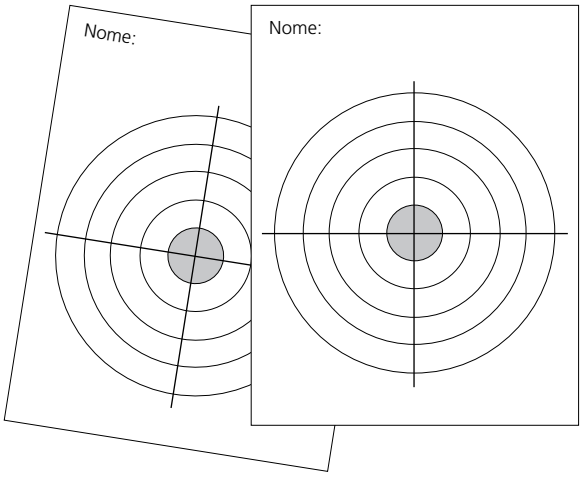
Notas:

- A autoanálise e a análise externa pressupõem um elevado grau de confiança no grupo e exige muita sensibilidade da parte do P. É aconselhável ilustrar com antecedência através de exemplos as áreas em que as pessoas podem ter pontos fortes (competências sociais, pontos fortes académicos, pontos fortes de caráter etc.). O exercício também pode ser realizado em equipas de género, sendo que os pontos fortes das raparigas e dos rapazes devem depois ser comparados e discutidos.
- Fontes: Methodensammlung Lernort Stadion. Politische Bildung an Lernzentren in Fussballstadien. Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit Bundesliga Stiftung. Kapitel 3: Identität. Link: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Methodensammlung_mit_Lernkarten.pdf

---

Procedimento:

- Os alunos formam pares. Cada criança recebe duas folhas, cada uma com um alvo; cada criança escreve o seu nome numa folha e o nome de outra criança na outra folha.



- Em primeiro lugar, os A registam na sua folha alvo cinco pontos fortes pessoais. Quanto mais importante é considerado o ponto forte, mais próximo deve estar do centro do alvo.
- Agora, executam o mesmo exercício em relação ao seu colega. No final comparam os resultados.
- Reflexão e discussão com toda a turma: como experienciaram o exercício? Houve grandes diferenças entre a vossa própria percepção e a do colega? O que constitui um ponto forte? Podem fazer alguma coisa pelos vossos pontos fortes? Podem, talvez, fazer das fraquezas forças?
- O ponto crucial da avaliação deve ser, em primeiro lugar, a diversidade dos diferentes pontos fortes e potenciais; em segundo lugar, a discussão sobre a questão: «que fraquezas queremos ultrapassar, que apoio precisamos para isso?».

1.4 Deixem-me voar

Objetivo

Os A refletem com base no símbolo «Papagaio» sobre a sua própria identidade cultural com todas as suas afiliações e papéis. Reconhecem que não estão simplesmente entre duas culturas ou países, mas que eles dispõem de um valioso potencial e afiliações transnacionais e biculturais.

4.º–9.º ano **ca. 2 aulas**

Material:
Ficha de trabalho com papagaio com explicações; papagaio cortado em folha dupla como um exemplo; tiras de papel para a cauda; cordas e lápis de cor.

Nota:

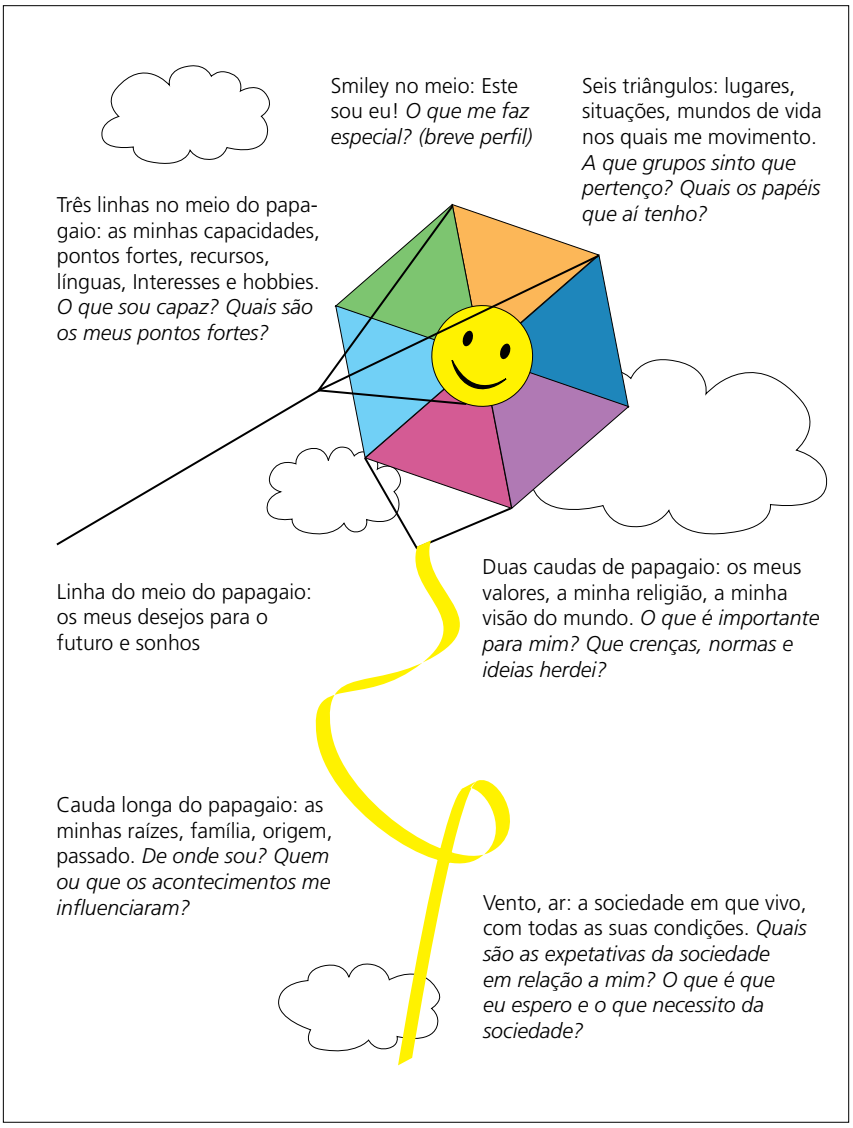
A reflexão sobre a própria identidade multicultural pode facilmente ser expandida num projeto de duas a três semanas, em que as diferentes partes ou aspetos do papagaio serão tratados em profundidade. Neste caso, as perguntas de reflexão são ajustadas aos níveis específicos. O projeto também é adequado para a execução conjunta com professores do ensino regular ou com a participação dos pais. O ponto alto do projeto pode ser alcançado no final, quando se faz voar o papagaio. Isto requer, no entanto, que sejam efetuado um passo adicional: passar a estrutura para papel apropriado e construir uma estrutura capaz de voar.

Procedimento:

- No início da sequência, o P apresenta o papagaio com seus componentes como símbolo para a identidade. Mostra um corte de um papagaio como um exemplo do produto final e explica a ficha de trabalho. Nesta está a figura do papagaio e a descrição das diferentes partes individuais. Cada parte representa um mundo de vida e uma parte da identidade, por exemplo, família, escola, amizade, vizinhança, etc.; a cada parte da identidade e mundo de vida corresponde um papel adequado – filha, filho, aluno, aluna, amigo, amiga, familiares etc. A soma de todas as partes da identidade e papéis constitui uma personalidade e identidade. Neste âmbito deve ser conduzida uma conversa introdutória, para que todos o A compreendam as tarefas seguintes.
- Primeiro, os A desenham um smiley meio do papagaio (desenhar um rosto ou colar uma foto). Em torno do Smiley devem anotar em palavras chave a informação mais importante sobre si (idade, turma, irmãos, língua, algumas caraterísticas...).
- Em seguida, marcar as várias outras partes do papagaio. De acordo com a legenda na folha fazem os seus registos sobre as facetas individuais. É aconselhável usar a frente do papagaio para os ambientes de vida no país de acolhimento e as costas para os do país de origem. Se os seis triângulos não forem suficientes, podem ser divididos ao meio (ou serem divididos apenas alguns deles).
- Numa etapa seguinte são discutidas e consciencializadas as diversas e simultâneas afiliações ou partes de identidade. Para este fim, o P convoca potenciais partes de identidade e papéis (por exemplo, «primo», «atleta», «aluno», «membro de uma associação»). Quem no seu papagaio tiver uma anotação sobre estes temas, levanta-se e apresenta-os.
- É possível, antes ou depois desta etapa, apresentar e explicar o papagaio em grupos de quatro. Como estímulo para este passo, o P pode lançar as seguintes questões e escrevê-las no quadro: O que constitui a minha identidade? Quais são as minhas partes de identidade mais importantes? A que grupos sinto que pertenço? Quais são os pontos fortes e os recursos que tenho devido às minhas partes de identidades parciais e mundos de vida? O que é importante para mim? Quais as crenças, normas e ideias que eu recebi?

- No final deve-se discutir e refletir sobre a influência das várias partes de identidade. Os estímulos para esta devem ser adequados à idade; as questões centrais deverão ser da seguinte natureza:
  - Quais partes de identidade são para vocês particularmente importantes e porquê?
  - Quais partes da identidades não são relevantes para vocês e porquê?
  - Existem partes ou papéis que são principalmente (ou unicamente) importantes nos vossos países de origem?
  - Existe uma hierarquia entre as identidades parciais?
  - Existem partes de identidade, que vos são atribuídas externamente, pela sociedade, embora não sejam capazes de se identificar com elas?
  - Qual o papel das tuas línguas na tua identidade?
  - Quais partes de papéis ocupam um lugar especialmente maior no teu papagaio, qual ocupam um lugar especialmente pequeno?
  - Existem papéis que gostas particularmente mais e outros menos?
  - Há conflitos ou contradições entre esses papéis, ou complementam-se?
  - Aprendeste algo novo sobre ti e sobre o grupo?

Desenho Papagaio, Legendas em baixo ou ao lado



1.5 Incluído – excluído

Objetivo

Os A experienciam num role-play como as pessoas são consciente ou inconscientemente excluídas de grupos. A reflexão sobre os sentimentos que estão associados a esta exclusão e a exploração de possibilidade de ação promovem a competência social e a competência de ação dos alunos.

4.º–9.º ano **60 min.**

Material:
Jogo de cinco cartões com atribuição de papéis. Quatro cartões são idênticos, o quinto é diferente.
(Veja exemplo em baixo.)

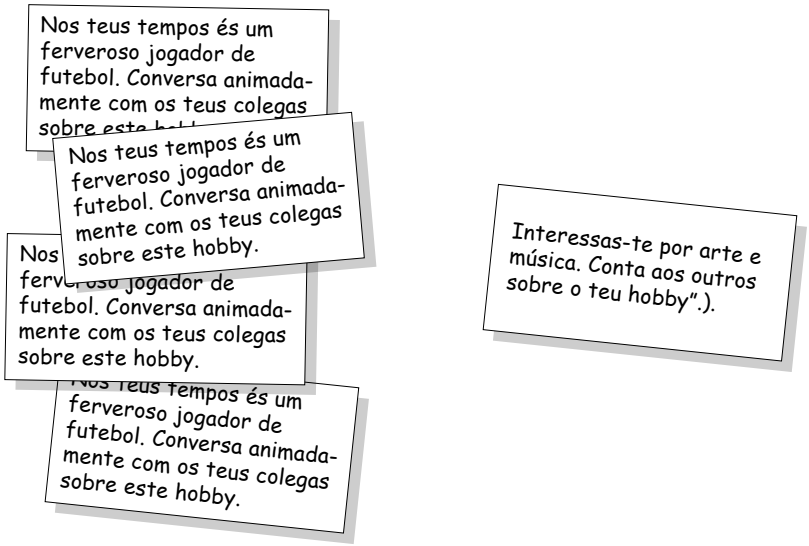
Notas:

- É útil se s A já têm experiência de role-play. Regra importante: Os comentários só podem ser feitos no final do jogo, nunca durante o jogo!
- Fonte: http://www.fippev.de/t3/fileadmin/fippev/userdaten/PDF/Anti-Bias-Ordner/Diskriminierung_Antibias_in_der_Schule.pdf

Procedimento:

- Informação aos A: No role-play deve ser apresentada uma situação, na qual quatro pessoas falam sobre um assunto de forma entusiasta, sendo a quinta pessoa é excluída da conversa (veja o exemplo acima. Outros exemplos: 4 cartas sobre o tema «Férias junto ao mar», um cartão de «férias nas montanhas»; 4 cartas sobre «problemas com os professores», um cartão sobre «experiências escolares positivas»)
- Cinco voluntários recebem um cartão cada e mantêm uma conversa em relação aos temas (em breve se torna claro que alguém insiste em falar de outra coisa). Estes cinco A sentam-se num círculo no meio; os outros sentam-se em redor. O role-play dura no máximo 10 minutos. Pode repetir-se com um conjunto de cartas diferente, se houver tempo disponível suficiente.

Exemplo para cartas de roleplay



- Reflexão e discussão final com toda a turma sobre questões-chave, tais como:
  - Como se sentiram os participantes durante o jogo, como se sentem agora?
  - O que viram os observadores?
  - Referência aos mecanismos gerais e motivos de exclusão: porque ocorreu exclusão no nosso jogo e que outras situações de exclusão conhecem? Como se poderia evitar a dolorosa exclusão?
  - Eventual recolha de situações de exclusão que caracterizam a nossa sociedade; discussão de estratégias para mudar esta situação.

1.6 A molécula da identidade pessoal

Objetivo

Os A refletem sobre a sua identidade cultural e consciencializam semelhanças e diferenças verdadeiras. Reconhecem as suas próprias diversas filiações de grupo, a sua pertença a grupos minoritários ou maioritários e experiências relacionadas com essa realidade.

4.º–9.º ano **45–90 min.**

Material:
Ficha de trabalho molécula de identidade (veja abaixo).

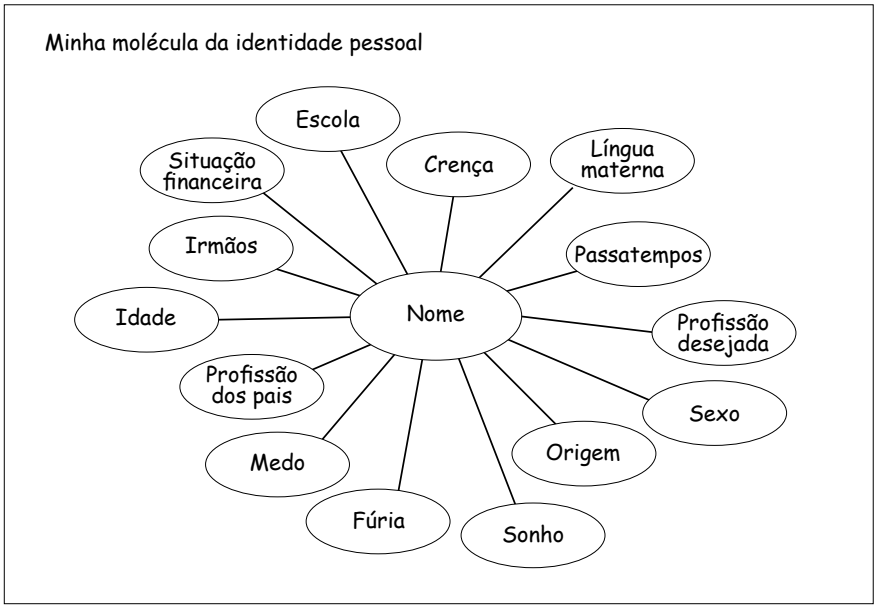
Nota:

Fonte: baseado em «A World of Difference»; Institute Training Manual, ©1994 Anti-Defamation League.

Procedimento:

- Os A recebem a ficha de trabalho «a minha molécula de identidade pessoal» e é-lhes explicado do que se trata. Numa breve discussão de turma e depois individualmente os alunos refletem sobre os vários grupos aos quais pertencem.
- Em seguida, os A escrevem em primeiro lugar o nome no círculo central e, em seguida, os nomes dos restantes grupos aos quais sentem pertencer nos círculos circundantes (família, escola, lazer, familiares no país de origem, grupos de chat, amigos do Facebook etc.).
- Num segundo momento o P introduz um «exercício de pé» para tornar visíveis os grupos de pertença. O P chama vários grupos possíveis («clube de futebol», «familiares no país de origem» etc.). Os alunos onde estes grupos surgem levantam-se e, eventualmente fazem um breve comentário. No final são nomeadas as categorias listadas que não foram lidas, mas podem estra inscritas nas fichas de trabalho.
- Numa terceira etapa, formam-se pares de alunos (de preferência com alguém com quem não tenham muito contato). Cada par discute que grupos e pertenças os têm particularmente influenciado, qual a influência de pessoas diferentes a nível pessoal, político ou em eventos sociais e qual a influência que os vários mundos de de vida (família, lazer, cultura e tradições nacionais) lhes legaram. Qual o significado especial e a importância de ser um membro deste grupo, o que torna mais fácil ou difícil ser membro deste grupo? Os estímulos para a discussão de pares devem explicitados previamente.
- No final da sequência, faz-se uma reflexão com toda a turma. Estímulo para a atividade:
  - Quais foram os pontos principais que discutiram em pares?
  - Alguém descobriu algo novo ou surpreendente sobre si mesmo?
  - Durante o «exercício em pé» ou na discussão de pares notaram algo interessante (por exemplo, comportamento específico do sexo ou da idade)?
  - Quais as pertenças a grupos que podem ser experienciadas como problemáticas e dolorosas?
  - Na vossa opinião, quais as pertenças a grupos reconhecidas na sociedade, quais as que não são?

- Para discutir esta última questão, podem, em primeiro lugar, ser discutidas várias pertenças a grupos (rico – pobre, estrangeiros – nacionais; feminino – masculino, cristãos – muçulmanos; heterossexuais – homossexual etc.). Posteriormente, as vantagens e desvantagens sociais de pertença e de aceitação destes grupos pode ser discutida através de uma escala.



1.7 A união faz a força

Objetivo

Através do princípio da força coletiva os alunos aprendem que a interdependência coletiva não significa abrir mão da identidade própria. É evidente que os benefícios são visíveis, quando se é apoiado por um grupo.

7.º–9.º ano **30 min.**

Material:
Ramos ou varas de madeira (cerca de 5 mm de diâmetro, aproximadamente 30–40 cm de comprimento, duas por aluno), cordas, etiquetas de papel pequenas.

Nota:

Fonte: Schilling, Dianne (1993): Miteinander klarkommen. Toleranz, Respekt und Kooperation trainieren. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Procedimento:

- São formados grupos de 6 a12 A. Cada aluno recebe uma vara ou ramo. O P explica que as varas representam os próprios alunos e estes devem imaginar que as hastes também têm todos os pontos fortes, as vulnerabilidades e os sentimentos que eles próprios como indivíduos. Explica que a pressão e o stress que as pessoas experimentam nas suas vidas, pode causar uma curvatura e, às vezes, até quebrar. Isto deve ser ilustrado na prática e os A quebram as suas varas.
- Quando todos os A tiverem quebrado as suas varas, o P pede a cada um dos alunos para mostrar e explicar a intensidade da pressão que foi necessária para isso – muito pouco, médio ou extremamente muito. Será demonstrado que alguns quebraram o seu ramo muito facilmente, enquanto que outros tiveram que se esforçar mais.

- Através da discussão esclarece-se que – como as varas – também as pessoas são capazes de resistir à pressão que a vida encerra em graus variados. Quanto stress alguém aguenta, depende, largamente de quão eficazmente a pessoa é capaz de lidar com o stress. Mesmo a pessoa mais forte pode quebrar se a pressão é muito elevada.
- Agora, distribuem-se os restantes ramos ou hastes e uma etiqueta a cada um. Todos escrevem o seu nome na etiqueta e fixam-na ao seu ramo. Os ramos são reunidos e amarrados em conjunto. O P pede a diferentes A para quebrarem o ramo construído com as mãos. Demosntra-se que mesmo as pessoas muito fortes têm grande dificuldade nesta tarefa.
- Estímulo para a reflexão final e discussão com a turma:
  - Que relação tem este exercício connosco, que paralelismos podemos estabelecer?
  - Qual é a diferença entre a identidade pessoal e a identidade de grupo?
  - Quais são as vantagens do trabalho em grupo?
  - O que acontece com a identidade individual, quando uma pessoa se torna membro de um grupo?
  - Quando e em que áreas pode um grupo ajudar a lidar com as dificuldades da vida e para a realização de uma tarefa; quando e em que medida não pode?

Unidade 2:
Histórias de migração – o mundo na nossa turma

Introdução

Os alunos do ELH, como todas as outras crianças e jovens, têm uma biografia original. O que os distingue das crianças e jovens «nativas» que crescem monoculturais, o que contribui para a sua singularidade, é (entre outras coisas) a sua história migração - seja que eles próprios experimentaram a migração ou que cresceram como filhos ou netos de pais ou avós migrantes. Em ambos os casos, o background de migração constitui um recurso existêncial essencial desses jovens, embora não obtenha a apreciação devida na sociedade.

No ELH, o background de migração, a cultura de origem e a vida em e entre duas culturas são temas centrais. Ao abordar a sua própria história de migração, reflete-se sobre a influência da migração na própria biografia e os alunos são sensibilizados em relação aos desafios que têm de enfrentar no país de acolhimento. Por outro lado, tornam-se conscientes do seu recurso específico e aprendem a utilizá-lo na vida quotidiana. Tomam conhecimento do processo de migração como parte de sua própria história familiar e desenvolvem o respeito e o apreço por si mesmos, e pelas realizações e experiências de pais e avós.

Para além da sua própria história de migração, os alunos devem também saber lidar com os colegas e outras pessoas de diferentes culturas da sua vizinhança para viver a diversidade cultural de forma consciente e torná-la visível. Com base numa análise de biografias de migração estrangeira têm a possibilidade de repensar a sua própria história, como também desenvolver a compreensão do outro. Esta aprendizagem biográfica permite-lhes reconhecer as múltiplas causas e consequências da migração e experienciar oportunidades e desafios da convivência de pessoas com diferentes culturas. Ao mesmo tempo, através deste confronto com biografias de migração a vários níveis aprendem a compreender como se lida com a migração a nível social, político e económico, e a desenvolver as suas próprias estratégias e oportunidades para a ação. Desenvolvem tolerância e a valorização da diversidade cultural e linguística e constroem a sua própria competência intercultural.

O ponto de partida dos seguintes sete planos de aula são as experiências de identidade, os recursos e potencialidades dos alunos. O professor desempenha naturalmente também um papel importante com a sua própria experiência de vida e experiências externas, que está disponível como recurso para a preparação das aulas.

A atribuição de turmas e níveis é muito ampla; a maioria das propostas pode facilmente ser adaptada a outros níveis com as alterações apropriadas.

Três propostas (2.7a–c) dizem respeito a projetos abrangentes, que são particularmente adequados como projectos de cooperação com o ensino regular, no âmbito de dias ou semanas do projeto.

2.1 Levado pelo vento

Objetivo

Através da apresentação da sua própria rede de relacionamentos com pessoas diferentes, línguas e lugares, os A conciencializam-se da sua história de migração e desenvolvem um entendimento da migração como algo comum e natural.

1.º–9.º ano **90 min.**

Material:
Mapas ou folhas grandes de papel para anotar os países ou regiões, tiras de papel; gráfico do exercício 1.6 «molécula de identidade pessoal».

Procedimento:

- Na sala de aula são colocados mapas (país ou países de origem, países de acolhimento, mapa da europa e do mundo). Alternativamente, podem afixar-se tiras de papel com os nomes dos países nas paredes da sala de aula. Também os pontos cardeais podem ser uma ajuda adicional. No meio da sala de aula é colocada uma placa com o nome do atual local de residência e da escola.
- O P pede aos A para, com base nos mapas, se posicionarem, em primeiro lugar, junto ao país de nascimento, e em seguida, junto ao país de nascimento do pai e/ou mãe e, em seguida, junto ao local de nascimento do avô mais distante.
- Após esta introdução em conjunto, os A trabalham individualmente sobre a sua história de migração, desenhando a rede de relações formada pelos principais familiares, irmãos com as suas línguas, cidades, países correspondentes numa folha (A4). A representação da «Molécula da Indentidade pessoal» serve como modelo (ver acima 1.6), representando o círculo do meio o local atual e os círculos externos os países. Os circuitos próximos são usados para os países onde os A têm ou visitam pais, irmãos e avós. Os nomes das pessoas são registrados nos respetivos círculos. O tamanho das letras do nome também pode indicar o grau de importância do indivíduo. Os círculos mais distantes são utilizados para registar os países onde os A têm parentes desconhecidos que nunca viram ou que não conhecem muito bem. Os A mais velhos podem esboçar ou copiar um mapa europeu ou mundial e aí documentar a sua rede de contatos...
- Apresentação e discussão de algumas representações em plenário. Pode ser realizada uma reflexão conjunta, com toda a turma, sobre as origens, razões de migração etc., a partir de questões selecionadas do exercício 2.7a.
- Possível expansão do trabalho: entrevista com os pais sobre a sua história de migração (ver 2.3); carta a um familiar distante sob o lema «procurar pistas na própria família.»

2.2 Histórias de migração na minha turma

Objetivo

Em trabalho de projeto, os A exploram a história de migração dos seus colegas através de uma entrevista. A partir das semelhanças e diferenças reflete-se sobre o impacto da migração na própria biografia.

3.º–9.º ano **90 min.**

Material:
Ficha de trabalho com questões para a entrevista (trabalhada com a turma), eventualmente folhas A3.

Nota:

O P informa os alunos sobre o projeto uma a duas semanas antes, para que estes se possam informar em casa e possam trazer um objeto que seja significativo para eles (por exemplo, uma lembrança). O projeto é também uma boa preparação para entrevistas com os pais e para explorar as histórias de migração de estrangeiros no bairro onde residem, veja abaixo 2.3 e 2.7a e b. É bastante adequado para trabalhar em colaboração com o ensino regular.

Procedimento:

- O P informa os A sobre o projeto. O projeto é discutido e ilustrado através de exemplos, que tipo de perguntas devem ser feitas nas entrevistas. Áreas temáticas que podem ser abordadas nas entrevistas: ocasião e altura da migração, contatos com o país de origem, a vida no país de imigração, perspectivas futuras etc.. Veja também as perguntas em 2.7a.
- Também a forma como as perguntas são feitas deve ser discutida e ilustrada com exemplos (nenhumas questões fechadas, que só podem ser respondidas com sim ou não; muito mais produtivos são estímulos que animam o que se está a dizer!).
- Os A sentam-se em grupos etários homogéneos ou mistos (grupos de 4 ou eventualmente pares) e elaboram uma lista de 4–6 perguntas para a entrevista. Antes destas perguntas os alunos devem rapidamente registar o nome, idade, região de origem e o local de nascimento.

- Cada par de A entrevista-se um ao outro sobre a migração em relação aos pontos acima trabalhados. A entrevista deverá durar entre cinco a dez minutos. Subsequentemente, os papéis podem ser trocados.
- Se houver tempo disponível suficiente, os A podem fazer um cartaz para seu entrevistado e, em seguida, com base no cartaz apresenta-lo. Os cartazes podem ser afixados com o título «História de migração da semana» para trabalho posterior ou exibidos numa reunião de pais.

- O P modera a discussão final na turma em que os temas acima acordados (motivos da migração etc.) são discutidos numa comparação cruzada. Estímulo para a atividade: Que tipo de semelhanças e diferenças constataram? Porque é que as pessoas migram; quais são as razões mais comuns para a migração? Onde, como e ondes estariam agora, se vocês ou os vossos os pais/avós não tivessem emigrado? (Possivelmente um texto.)

2.3 A minha biografia de migração como minha fonte de força

Objetivo

Os A exploram de onde extraem a sua força, que recursos têm e qual é o papel que as suas histórias de imigração desempenham como recurso.

2.º–9.º ano **45–90 min.**

Material:
Uma figura do sol
(veja abaixo) como exemplo,
papel, lápis de cor.

Nota:

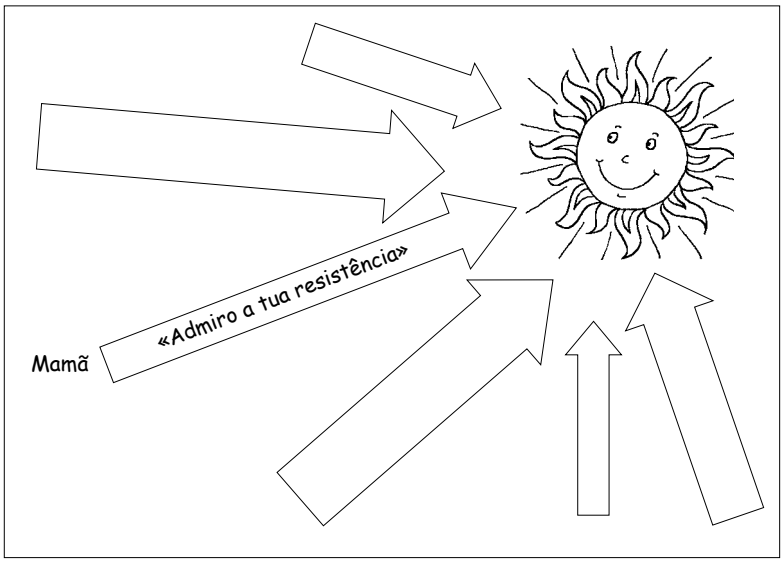
Para evitar mal-entendidos, o P pode estabelecer um contato prévio com os pais, informando-os do objetivo da atividade (consciência positiva dos recursos). A atividade também é adequado como um projeto de cooperação com o ensino regular.

Procedimento:

- O P informa os A: devem entrevistar os vossos pais, irmãos, amigos e familiares sobre os recursos que percepcionam e valorizam em vós.
- Em plenário ou em grupos são recolhidas perguntas para esta entrevista. Exemplos: O que gostas de mim? O que valorizas em mim? O que achas interessante em mim? O que admiras em mim? O que amas em mim etc..
- Em conjunto é elaborado um questionário; possivelmente em duas ou 3 versões de exigência diferente. Cada A é responsável pelo preenchimento de, pelo menos, três questionários.
- Os A distribuem o questionário às pessoas respetivas para responderem ou preenchem-no em conjunto. O questionário também podem ser respondido por familiares nos seus países de origem, através de chamadas de telefone (Skype).
- Avaliação do questionário na semana seguinte (cada aluno avalia o seu questionário ou o de um colega): Em primeiro lugar, através de palavras-chave; finalmente como «imagem do sol» (o sol como símbolo de força e energia; veja a figura abaixo). Para tal, os A pintam o sol na margem direita da folha e escrevem nele o seu nome. Do sol saem setas em diferentes espessuras e cores; sobre estas setas são registadas afirmações do questionário (por exemplo, «Admiro a tua perseverança»). As setas indicam a origem do poder do sol (nomeadamente a criança em questão). Cada seta simboliza uma fonte de força e reconhecimento. Em cada seta também está o nome da pessoa que fez a declaração em questão.
- Em grupos, os A apresentam o seu sol e suas fontes de energia pessoais; finalmente estes podem, por exemplo, ser exibidos numa reunião pais.

- Estímulos para uma avaliação final em plenário:
  - Qual a relação destas fontes de energia com a minha biografia migração?
  - Que outras fontes de força tenho para reabastecimento?
  - Que alterações têm tido as minhas fontes de energia ao longo da minha vida?
  - O que posso fazer com as minhas fontes de energia?

Exemplo para imagem solar



2.4 As minhas pátrias – narrativas autobiográfica

Objetivo

A questão sobre a pátria ou a identidade pessoal é, por vezes, difícil de responder para crianças e jovens de background migratório. No exercício «As minhas pátrias», os A mostram a distribuição geográfica das suas relações relacionadas com a migração e, através da narrativa autobiográfica, consciencializam como a sua biografia de migração foi influenciada por certas pessoas, lugares e eventos. O exercício permite-lhes abordar de forma criativa com o tema «pátria».

4.º–9.º ano **45–90 min.**

Material:
Fotos dos A, fotos de família, fotos dos seus pais e familiares, fotos com familiares e amigos etc.; cópias A-3 de um mapa do mundo (eventaulemente apenas mapa da Europa).

Procedimento:

- Na semana anterior pede-se aos alunos para trazerem uma pequena fotografia (ou um desenho) de si próprios, bem como várias fotos de grupo com familiares, amigos e conhecidos.
- No início da sequência, os A sentam-se em círculo no chão e cada um recebe uma fotocópia do mapa mundo (ou da Europa) em tamanho A3, com os nomes dos países. Em primeiro lugar, devem colar a sua foto individual sobre a localização atual. Em segundo lugar, devem colorir, desenhar um crírculo ou escrever todos os países, cidades e outras localidades, com os quais têm alguma forma de contato. Em seguida, ligam a sua fotografia com uma linha colorida aos países ou locais assinalados.

- Individualmente, refletem sobre os membros ou pessoas da família com quem mantêm relações nesse país ou lugar e colam a fotografia que trouxeram nesse local.
- Como etapa final os A relembram uma experiência comum com essa pessoa e registam-na na linha de ligação (comemoração de aniversário, receção de presentes, ajuda nos trabalhos de casa, contar histórias, ensinar a escrever etc.). Mesmo os eventos negativos devem ter um espaço. Neste caso, marcar os inícios de frases com um sinal de menos.
- Em grupos de quatro, descrevem entre si as suas visualizações da biografia de migração, comentando as várias pessoas, lugares e eventos.
- Avaliação final em sessão plenária; perguntas e estímulos para tal:
  - O que significa «pátria» para ti? Onde é e porquê?
  - O que associas em primeiro lugar com o termo «pátria»? (local de residência, local de nascimento, família, amigos, etc.)
  - Marcaste diversos lugares como pátria? Se sim, quais e porquê?
  - Qual o grau de importância que atribuis a sentir-te em casa no local onde moras (es-cala de 0–5)?
  - Como fazes para que o país onde vives agora seja a tua pátria?
  - Perdes a tua origem cultural, se considerares a tua pátria aqui?
- Possível aprofundamento: entrevistas a várias pessoas sobre o tema «pátria».

2.5 Ontem – hoje – amanhã

Objetivo

Os A adquirem uma impressão geral de suas próprias raízes migrantes com base numa linha temporal. Isto permite-lhes, por um lado, a refletir sobre a influência da migração na sua biografia e, por outro lado, podem lidar com seus próprios interesses, desejos e esperanças.

4.º–9.º ano **90 min.**

Material:
folha A3 para a linha do tempo – ou linha da vida (veja abaixo).

Nota:

A atividade é baseada em Gudjons, Herbert; Birgit Wagener-Gudjons; Marianne Pieper (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Procedimento:

- Como introdução, os A recebem uma folha com as seguintes perguntas que devem responder (após uma introdução e esclarecimento em plenário):

---

a) Quando eu tinha 8 anos:
Um interesse principal …
Um problema, uma dificuldade …
Uma esperança, um desejo …

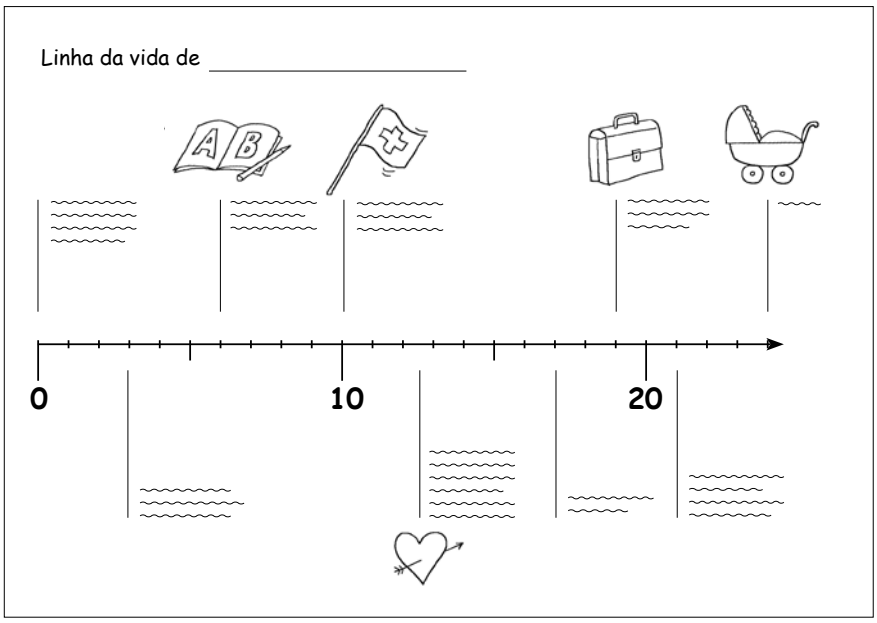
---

b) Agora, na minha vida:

---

c) Daqui a 10 anos:

Exemplo para l inha temporal ou da vida



- Numa segunda fase, os A desenhar uma linha do tempo ou da vida numa folha A3 começa com 0 (= nascimento) e vai até 25. Individualmente, os A pensam nos eventos importantes que querem inscrever nesta linha do tempo. Os eventos negativos são registados abaixo da linha, os eventos positivos acima da linha. Para situações de transição (entrada na escola, migração, início da vida profissional, talvez constituição de família, emigração etc.) podem ser criados símbolos.
- As folhas com as linhas do tempo ou linhas de vida são afixadas, observadas, comentadas e discutidas. Trocam-se impressões e respondem a perguntas.
- Reflexão conjunta com toda a turma; estímulos e questões:
  - Que sentimentos vos acompanharam neste trabalho?
  - Onde há semelhanças e diferenças nos vossos percursos de vida?
  - A que se poderá atribuir essas semelhanças e diferenças? (aspeto de género, idade, background de migração, etc.)
  - Que eventos são referidos como particularmente negativos / positivos? Porquê?
  - Como se realacionam o passado, presente e futuro para cada um?

2.6 Eu faço história!

Objetivo

Os A tomam consciência dos recursos resultantes da sua história de migração e suas competências biculturais e bilingues. Mostram como podem usar tirar proveito desses recursos na vida quotidiana.

1.º–9.º ano **30–60 min.**

Material:
Tiras de papel, papel para fazer um póster.

Nota:

As cenas que são recordadas e contadas podem ser representadas em forma de role-play. No final de cada cena, os observadores dão feedback aos intérpretes em termos do conteúdo e da forma de apresentação.

Procedimento:

- Como introdução, o P dá um exemplo de como os A poderão usar como recurso as competências bicultural-bilingues de que dispoôem devido à sua biografia de migração. Mais episódios provenientes dos A exemplos: «Eu ajudei alguém a comunicar com a polícia no regresso no aeroporto porque fui capaz de traduzir», «Fui capaz de participar numa discussão entre duas pessoas sobre a minha religião, porque eu pertenço a esta religião»; «Fui capaz de intervir quando me apercebi de um malentendido entre duas pessoas de diferentes culturas, e pude ajudar a esclarecê-lo.»
- De seguida, os A recordam outras experiências pessoais (ou de pessoas do seu meio ambiente) e registam-nas em tiras de papel.
- Em plenum (círculo) ou em dois ou três grupos de nível, as faixas são lidas e comentadas. São coladas num cartaz «Os meus recursos de migração» colado em um cartaz e eventualmente complementado por faixas adicionais. Exemplos: «Falo mais de uma língua, por isso posso servir de mediador», «sou capaz de me fazer entender com pessoas de dois países», «tenho vários locais de residência e ter amigos aqui e ali», «tenho a oportunidade de comemorar duas vezes: as festividades da minha religião e cultura de origem e as festas que se celebram aqui!», «Sei que as histórias que nem todos conhecem» etc..
- Aprofundamento (adequado como trabalho de casa): «Autoretrato fotográfico»: os A devem fotografar-se em dez lugares significativos usando os seus telemóveis. Com base nessas fotos, os locais de identificação serão documentados, surgindo como recursos que podem ser exibidos em cartazes.

2.7 Três ideias para dias de projeto

Nota prévia:

As sugestões a seguir consomem algum tempo e são especialmente adequados para dias de projeto. Dias de projeto ou projetos de um dia raramente ocorrem no ELH tradicional, com as suas duas a três horas por semana. No entanto, as seguintes ideias adequam-se a projetos de cooperação entre o ELH e o ensino regular, ou entre diferentes grupos do ELH, seja no contexto de dias de projetos individuais ou como dias no âmbito de uma semana de projeto da escola em questão. Outro contexto para as seguintes sugestões são férias ou ou cursos de verão, como alguns responsáveis pelo ELH oferecem.

Objetivo

Temas como a migração, a diversidade linguística e cultural (ver também a unidade 3) são de grande atualidade tanto nos países de origem como nos países de acolhimento. O desenvolvimento da consciência, sensibilidade e competências no âmbito destes temas é um objetivo global de relevância inquestionavel. Seguem-se susgestões para diferentes abordagens ao tema.

2.7a A história de migração da minha família

4.º–9.º ano | dia de projeto

Procedimento:

- O projeto é dividido em pelo menos duas fases (por exemplo, em dois dias e meio de uma semana de projeto). Na primeira fase, reunem-se perguntas sobre a história de migração da família e colocadas em foram de questionário (perguntas exemplo abaixo). Em primeiro lugar os alunos respondem à perguntas individualmente. Em seguida, decorre uma troca de informação em pequenos grupos.
- Como trabalho de casa, são conduzidas entrevistas aos pais ou avós ou outros familiares. As respostas são registadas por escrito e levadas para a escola.
- Na segunda fase, os resultados são documentados e avaliados. Para este fim, poderão ser feitos cartazes e em seguida apresentados, discutidos e comparados. Aspetos importantes: causas da migração; visualização num mapa mundo ou mapa europeu; impacto da migração na família, por exemplo em termos económicos, culturais e linguísticos. Os cartazes podem ser complementados com imagens, objetos, gráficos.

- Exemplos de perguntas para a entrevista:
  - Perguntas sobre a próprio backgound de migração (Onde nasceste? Quando vieste para cá? Que idade tinhas na altura? Que contatos tens com os teus familiares? Como cuidas esses contatos? Como falas com os teus pais, irmãos? etc.).
  - Perguntas sobre a história de migração dos pais / avós / vizinhos (Onde nasceram, onde vivem agora? Porque vieram para cá? Como se fala na tua família sobre a terra de teus pais, avós? Que festas especiais são comemorandas na tua família; quem está presente, o que se come? A que grupos, associações, instituições sentem que pertencem? Que contato mantêm no país de origem e no país de acolhimento? Como avaliam a partir da perspetiva de hoje a decisão de emigrar? Que sonhos e desejos foram realizados, quais não foram?)

2.7b
Diversidade cultural no nosso bairro

4.º–9.º ano | dia de projeto

Procedimento:

- O P informa a turma: com base em entrevistas e num relatório sobre o bairro no que se refere à diversidade cultural e às causas da migração de uma forma mais ampla toma-se conciência e reflete-se para além do contexto da própria família e grupo étnico. O projeto implementa a proposta 2.7a de forma otimizada.
- Em plenum ou em grupos reúnem-se perguntas para as entrevistas com os vizinhos e outras pessoas do bairro. A base para as perguntas das entrevistas são as usadas no projeto 2.7a. Estas são completadas com informações sobre o país de origem, a língua, a altura da migração.
- A avaliação realiza-se de forma análoga à do projecto 2.7a, ver acima.

2.7c
A migração diz respeito a todos

4.º–9.º ano | dia de projeto

Procedimento:

- Uma boa continuação das entrevistas do projeto 2.7b: convidam-se para a sala de aula migrantes de diferentes culturas (por exemplo, conhecidos ou vizinhos das relações do P ou dos A) para contar a sua história de migração. Previamente, o P poderá discutir com os A etapas importantes e aspetos da biografia de migração e elaborar uma grelha, contento, por exemplo, os seguintes pontos – origem, razão para a migração, viagem, chegada, situação atual, desejos.
- Durante a narrativa, os A tomam notas na grelha. Como trabalho de casa, pode efetuar-se uma pesquisa sobre a situação do país durante a migração ou efetuar-se a leitura de um texto de referência sobre o assunto.
- Discussão final sobre todas os pontos abordados e comparação com as próprias situações e motivos para a migração.

Unidade 3:
As nossas línguas –
falamos mais de uma língua!

Introdução

Um objetivo prioritário da educação intercultural, integrativa ou inclusiva é que as pessoas se possam orientar em contextos multiculturais e interagir sem preconceitos e com sucesso com pessoas de outras culturas. As pessoas devem, evidentemente, manter a sua própria identidade e ser capazes de se desenvolver sem pressões de assimilação.

O lado linguístico de sociedades multiculturais é o multilinguismo, sendo esta a realidade nos países de acolhimento em cada escola, em cada turma. Ir ao encontro desta diversidade linguística com interesse e abertura, e, ao mesmo tempo, valorizar e mater a sua própria língua (ou as suas próprias línguas e dialetos) é uma das competências interculturais mais importantes e indispensáveis.

O ensino da língua de herança pode e deve dar uma contribuição. Claro que o seu foco principal é a língua primeira. No entanto, isso não deve significar que as potencialidades e recursos sobre os quais o aluno dispõe sejam negligenciados ou não tidos em conta. (Naturalmente, isso também não deve acontecer no ensino regular: pelo contrário, deve rentabilizar e utilizar esse potencial em a favor do aluno e da sua orientação no mundao de vida).

As nove propostas a seguir mostram formas simples de como o bilinguismo ou plurilinguismo dos alunos e do multilinguismo da sociedade podem conduzir a sequências de ensino emocionantes. Estes projetos são tanto mais motivadores quanto maior for a sua capacidade de congregar as experiências imediatamente disponíveis e potenciais dos alunos do ELH. Em muitos casos, ligam-se a estes projetos outras possibilidade de configurações criativas. E por último, mas não menos importante, e especialmente em comparação com outras línguas, muitas vezes, idiossincrasias e peculiaridades de sua própria língua podem ser particularmente bem analisadas e reconhecidas. Que parte de cada competência está em pri-meiro plano (competência de percepção, reflexão e ação), mostra uma visão geral no final do livro. A adequação para as turma e níveis é amplas; a maioria dos projetos pode ser implementado com adaptação adequada à idade em diferentes níveis.

Uma nota final importante: No que respeita à primeira língua, o desenvolvimento das competências de literacia ocupa o primeiro plano (transmissão/ensino do idioma padrão, da leitura e da escrita na língua padrão) no ELH. Esta opção é plausível, dado que a prática linguística de muitos alunos no seio familiar se confina a um um dialeto e, às vezes, apenas com um vocabulário muito limitado. Nos projetos linguísticos deste capítulo, também devem ser necessaraiamente incluídos os dialetos (na primeira língua e na do país de acolhimento), o mesmo se passa para códigos específicos de determinados grupos ou formas de uso específico da língua.

3.1 Esboços linguísticos

Objetivo

Este pequeno projeto é adequado para todas as idades e ajuda, de uma forma criativa, a tomar consciência do próprio ambiente linguístico e a refletir sobre a própria relação com as diferentes línguas (pensamento crítico). Ao mesmo tempo, cria ocasiões de discussão frutífera e esclarecedora também para o P.

1.º–9.º ano **30 min.**

Material:
uma folha A4 por aluno com um esboço de uma rapariga ou rapaz, lápis de cor. (Fichas de trabalho páginas 16 e 17); lápis de cor.

Nota:

O projeto é especialmente adequado como introdução ao levantamento de temas para a biografia linguística, como apresentado em 3.5.

Procedimento:

- O P introduz cuidadadosa, mas não demoradamente: todos nós crescemos em e entre diferentes línguas: a nossa própria, a falada na escola, a dos vizinhos, Inglês da e do mundo da música etc.. Como línguas também contam o dialeto e a variante padrão da primeira língua e a do país de acolhimento. Gostamos de algumas dessas línguas, outras nem tanto. Esta relação diferente pode ser bem representada se atribuirmos cada língua a partes específicas do corpo.
- Cada criança recebe uma folha com o esboço de um rapaz ou rapariga. Tarefa: pegar num lápis de cor e na parte superior da folha fazer uma legenda das cores (por exemplo, vermelho = dialeto da língua materna; azul = língua materna na variante padrão, verde = língua (dialeto) do país de acolhimento, ..., roxo = Tamil como a língua idioma da família vizinha etc.).

- Pintar no esboço linguístico as regiões nas quais se encaixa uma determinada língua com a cor adequada (por exemplo língua materna/dialeto no coração; a língua francesa da escolas nas mãos, porque talvez me ajude no trabalho etc.). Algumas línguas do ambiente não são registadas no esboço, mas em torno dele (por exemplo, a língua da família vizinha que eu ouvi muitas vezes, mas com a qual não tenho qualquer relação especial). Importante: não apresentar às crianças quaisquer propostas ou regras concretas! O preenchimento do esboço é efetuado em trabalho individual e em absoluto silêncio na sala de aula.
- Passados cerca de 10–15 minutos os A sentam-se juntos (ou toda a turma ou em três círculos) e explicam as suas imagens: que língua eu tenho e por que razão a registei neste local específico, que significado tem para mim que língua e porque é que é assim?

Variante:

Auto-Retrato ou perfil pessoal com foco nas línguas (a minha primeira língua, que outras línguas sei, que línguas são faladas no meu ambiente? etc.).

Indicações de referência bibliográfica

Encontra informação detalhada sobre o «inventor» dos retratos linguísticos, Prof. Hans-Jürgen Krumm de Viena em http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf

3.2 Projetos de escrita bilingue ou plurilingue

Objetivo

Em projetos de escrita bilingue ou plurilingue são consciencializados os recursos bilingues e o potencial dos alunos do ELH e utilizados de forma produtiva. No âmbito da primeira língua surgem ocasiões autênticas, nas quais se pode desenvolver a competência de escrita. A elaboração de produtos atrativos contribui para a motivação.

3.º–9.º ano **30–60 min.**

Material:
consoante o projeto.

Notas:

- No ELH o foco situa-se na realização de projetos na primeira língua (mesmo que alguns A se sintam mais confiantes na língua do país de acolhimento). A versão na segunda língua ou na língua do país de acolhimento ocorre apenas numa segunda etapa.
- A colaboração com o ensino regular no âmbito deste projeto é particularmente rico e significativo. Os textos bilingues que surgem adequam-se idealmente para uma extensão multilingue; ver para este fim, o caderno «Desenvolver a escrita na língua primeira», ideias nº. 21 e 22.

Procedimento:

- Informação à turma sobre a intenção do projeto de escrita bilingue ou plurilingue; acordo relativamente ao assunto, ao tipo de texto e ao produto que será construído. Os A devem compreender que se trata do uso das suas competências em duas línguas.
- Possíveis temas e produtos:
  - Nível elementar: a concepção de um livro de imagens bilingue (em baixo o texto na primeira língua e na parte superior na segunda língua). As imagens podem ser desenhadas pelas próprias crianças (sobre uma história inventada ou lida em voz alta pelo P), ou o P faculta modelos para colar (por exemplo, uma história em imagens). Variante: conceber um «mini-livro»; consulte o caderno «Desenvolver a escrita na língua primeira», n.º 21.2 e 22.4; Link: http://www.minibooks.ch/.
  - Nível elementar e intermédio: poemas bilingues sobre um tema ou uma forma literapasso (por exemplo, «poemas de duendes», consulte o caderno «Desenvolver a escrita na língua primeira» n.º. 21.1). Os textos criados podem então ser editados de foram criativa em papel colorido e agrupados em forma de livro.
  - Nível intermédio: conceção de um livro de aventuras bilingue, consulte o caderno «Desenvolver a escrita na língua primeira» n.º. 21.2.

– Nível intermédio e avançado: coleção bilingue (receitas, receitas de artesanato, piadas, adivinhas, quebra-cabeças etc.). Reunir num caderno ou pasta; reproduzir e, eventualmente, editar de forma criativa.

– Nível intermédio e avançado: concepção de uma capa do livro ou livro desdobrável (ou bilíngue ou paralelo na primeira língua e na língua de escolarização); ver http://www.sikjm.ch/literale-foerderung/abgeschlossene-projekte/mein-buchumschlag/ e http://www.sikjm.ch/medias/sikjm/literale-foerderung/projekte/mein-buchumschlag-didaktische-anregungen.pdf.

– Nível intermédio e avançado: conceção de projeto bilingue ou plurilingue de um «romance fotográfico» com fotos tiradas pelos alunos e balões de fala. Aconselhável a edição no computador. Consulte o caderno «Desenvolver a escrita na língua primeira» n.º 22.3.

– Nível intermédio e avançado: Jornal dos alunos bilingues (Jornal de parede, jornal em forma de folheto A4, Jornal electrónico).

3.3 Temas da biografia linguística

Objetivo

O confronto com o próprio processo de crescimento dentro e entre duas línguas fortalece a competência de reflexão e conhecimento sobre a especificidade da própria biografia e competências pessoais. A atratividade do tema reside no fato do tema estar diretamente ligado às próprias experiências e memórias.

2.º–9.º ano **30–45 min.**

Material:
Consoante o tipo de implementação (papel A2 para póster).

Notas:

- Tanto na maioria das primeiras línguas, como nas línguas dos países de acolhimento existem dialetos e a forma padrão. Claro, todas devem ser abordadas. (Em geral, muitos alunos do ELH têm dificuldade na variante padrão da primeira língua.)
- O assunto é passível de ser abordado com diferentes questões adequadas às diferentes faixas etárias. É possível que diferentes grupos de faixas etárias diferentes trabalhem em paralelo questões diferentes, apresentando depois as os seus resultados.
- Normalmente, o projeto é distribuído por duas semanas (introdução na primeira semana, realização na segunda). Os «esboços linguísticos» oferecem um bom ponto de partida, ver acima 3.2.

Procedimento:

- O P informa sobre o projeto, formulando as questões de forma precisa (eventualmente questões diferente para cada faixa etária, veja acima) e dá instruções claras para a continuação dos trabalhos (por exemplo, obter as informações solicitadas até à semana seguinte e trazer as anotações correspondentes). Abaixo encontra-se uma lista de perguntas possíveis.
- Na semana seguinte reúnem-se os resultados das tarefas, que eventualmente serão resumidos e apresentados por escrito num cartaz na sala de aula. Dependendo do foco, pode-se seguir a elaboração de um texto escrito ou conduzir-se uma discussão, de modo a que os A reflitam sobre os entendimentos que desenvolveram com este projeto.

- Perguntas possíveis:
  - Todos os níveis: As minhas primeiras palavras e frases na primeira e segunda línguas (perguntar em casa!); erros engraçados e percalços na primeira e segunda línguas (compreensão e uso incorreto); pessoas importantes na aprendizagem da primeira e segunda línguas.
  - Nível intermédio e avançado: Quais foram as minhas dificuldades particulares na aquisoção da segunda língua? O que eu aprendi e como aprendi, que estratégias tinha? O que me traz ainda problemas e como é que controlo isso? Variação: fazer uma pequena representação de um mal-entendido.
  - Nível intermédio e avançado: Onde sou bom na minha primeira língua e em que áreas tenho dificuldades?
  - Nível intermédio e avançado: dialeto e língua padrão na primeira e segunda línguas: onde uso cada forma, como é a minha relação emocional com ambas as variedades; qual a vantagem para a aquisição da língua padrão (para que serve, especialmente também na primeira língua)?
  - Nível intermédio e avançado: crescer em e com duas línguas: quais são as vantagens, mas também os problemas em relação ao crescimento monolíngue? – Vou também educar os meus próprios filhos em duas línguas? Porquê (porque não)?
  - Nível intermédio e avançado: experiências dos pais ou avós na mudança para uma nova região linguística: Como se sentiram, que dificuldades sentiram, como lidaram com elas? Para este fim, trabalhar perguntas-chave para gravar uma parte da entrevista
  - Nível avançado: Diferentes línguas têm muitas vezes um nível de prestígio diferente. Qual é o caso na nossa primeira língua; que experiências já vivi?

3.4 Utilização dos meios electrónicos em diversas línguas

Objetivo

A literacia mediática, uma competência especial para lidar com os meiso eletrónicos, é uma das competências-chave no mundo atual. Em ambientes multilingues, esta competência tem naturalmente que ser trabalhada e construída em mais de uma língua. O ELH pode e deve fazer uso delas numa variadade de ocasiões

5.º–9.º ano **10–90 min.**

Material:
computador com acesso à internet (na escola ou em casa), telemóvel/smartphone.

Notas:

- Nos meios electrónicos que facilmente se podem utilizar em várias línguas na escola incluem-se sobretudo os seguintes: computador (processamento de texto e desenho; Internet para recolha de informação; e-mail, redes sociais (Facebook, chatrooms etc.) e Skype para contatos escritos e orais e informação) telemóvel para SMS, smartphone para funções do tipo das do computador.
- Em foco no ELH está a utilização dos meios electrónicos na língua de herança; além disso, estes meios podem naturalmente ser também utilizados no âmbito de outros projetos (neste capítulo, por exemplo, para as propostas 3.3–3.6).

- Na introdução de palavras-chave na internet a ortografia correta é importante. No caso de incerteza deve consultar-se um dicionário ou um programa de tradução em primeiro lugar.
- No caso de não haver da escola não disponibilizar computadores, as tarefas devem ser distribuídas de forma a que possam ser efetuados em casa. Para que cada criança tenha acesso a um computador, possivelmente devem ser formados grupos.

Possibilidades e exemplos de utilização:

- Criação de um texto (poema, história) ou um livro na língua de herança no computador (layout bonito, eventualmente com ilustrações, também possóvel sem internet).
- Introdução dos A a motores de busca importantes ou a fontes de informações na língua de herança (Wikipedia, etc.); jogo através de alguns exemplos.
- Obtenção de informações a partir de sites na língua de herança (por exemplo, sobre um tema histórico, sobre agricultura, sobre poemas / contos de fadas, etc.). A planificação do tema deverá ser feita juntamente com os A, os resultados da pesquisa na Internet devem ser integrados como material de ensino.
- Uso de e-mail, Skype, SMS para a obtenção de informações sobre o partir país de origem (familiares, amigos).
- Correspondência com uma turma no país de origem; veja abaixo 3.6.
- Experiências com programas de tradução (por exemplo, usando a ferramenta integrada no Google «translator»): introduzir um pequeno texto na língua do país de acolhimento, e traduzir para a sua língua de herança: o que é produzido, que erros poderiam explicar etc. Efetuar o mesmo procedimento na direção inversa.

3.5 Dialetos na nossa e em outras línguas

Objetivo

Na maioria das línguas existe, para além da variante padrão ou escrita uma série de variantes dialetais, especialmente para o uso na oralidade. Esta percepção relevante do A deve ser refinada e o seu conhecimento e consciência linguística deve ser expandido.

5.º–9.º ano **45 min.**

Material:
eventualmente mapa.

Procedimento:

- Exemplo de introdução: o P começa a aula no dialeto mais amplo possível e informa que naquele dia a aula de língua é sobre um tema específico. De que se poderá tratar?
- Discussão: suposições dos A, experiências com o dialeto ou dialetos na língua primeira: Quem usa o dialeto quando e onde, que palavras típicas do dialeto conhecem (sistematização no quadro), que tipo de diferenças dialetais existem entre diferentes regiões (mostrar no mapa!); problemas de compreesão entre vários dialetos etc.
- Tarefa: trazer na semana seguinte gravações sonoras dialetos (avós, etc., eventualmente gravar via telefone/Skype). Talvez audições se possam encontrar na internet exemplos áudio de dialetos (por exemplo, italiano: http://www.yougulp.it/dialetto): trazer e localizar no mapa.

- Considerações em relação à língua padrão: como se diferencia dos dialetos, onde é usada? (na escrita, no noticiário da TV etc.). Possibilidade de escrever um pequeno texto na língua padrão e em dialeto e compará-los. O que é difícil na língua padrão?
- Qual é o prestígio do dialeto na nossa língua; onde o ouvimos? Quem o usa (ou não usa)?
- Dialetos e língua padrão no país de acolhimento: o que sabem os A sobre o assunto? Quando se usa cada variante? Qual é o prestígio do dialeto aqui?
- Discussão: a minha relação emocional com o dialeto e língua padrão na primeira e segunda línguas; a minha avaliação do uso prático do dialeto e da língua padrão.

3.6 Correpondência sobre questões interculturais

Objetivo

As questões relacionadas com a vida em, com e entre as culturas são especialmente atuais para os alunos do ELH. O objetivo do projeto «correspondência» é discutir estas questões com pessoas de outros contextos e, assim, expandir a própria perspetiva. Ao mesmo tempo, o projeto contribui para a escrita e literacia mediática.

5.º–9.º ano **45 min.**

Procedimento:

- Com base numa questão atual dentro do tema «convivência intercultural» o P estimula a considerar as perspectivas de pessoas de outros contextos e a discuti-las. Para tal deverá usar-se a correspondência eletrónica (e-mails, possivelmente SMS). Possíveis temas ou questões: experiências pessoais com a xenofobia entre nós – o lugar dos «estrangeiros» no sistema político – o lugar do ELH no sistema de ensino – o lugar e o prestígio das minorias, como por exemplo, em Roma – uma discussão de uma questão do debate político atual.

- Com a turma escolhe-se um tema e discutem-se potenciais correspondentes e contextos. Exemplos para correspondências de turma: uma turma da escola do país de origem – uma turma do ELH em outra freguesia do país de acolhimento – uma turma do ELH noutro país de acolhimento – uma turma do ELH de outro grupo linguístico. (Para a obtenção dos contatos necessários talvez o Ministério da Educação do país de origem possa ajudar.) Para correspondências individuais: familiares, amigos,

conhecidos do mesmo ou de outros grupos linguísticos. É interessante quando a mesma questão abordada em diferentes contextos. Claro que podem ser contactados políticos ou instituições solicitandolhes um comentário.

- São acordadas diretrizes para a correspondência (por exemplo, uma série de questões comuns), de modo a que os resultados sejam comparáveis.
- Quando tiverem sido recebidas respostas suficientes, estas serão avaliados, agrupados, apresentadas (por exemplo, num cartaz) e discutidas.

3.7 Uso da língua: diferente de acordo com o contexto!

Objetivo

Também faz parte da competência para a acção e de comunicação a adequação da expressão verbal e não verbal, gestos, expressões faciais, distância entre falantes etc. à situação ou constelação social específica. As regras correspondentes, na sua maioria, não são escritas e são específicas de uma cultura. Pensar sobre elas e fazer experiências com elas fortalece as competências social e comunicativa.

3.º–9.º ano **20–45 min.**

Procedimento:

- Possível introdução ao tema:
  - Uma pergunta estimulante (por exemplo, o que se passa especificamente «o senhor/a senhora/você» e «tu» na nossa língua e na língua do país em que vivemos agora?).
  - Um episódio sobre um mal-entendido comunicativo (desrespeito de o(a) senhor(a) / tu; distância muito curta entre falantes, voz demasiado alta, cumprimento demasiado formal ou informal).
  - Um boa introdução também ocorre quando o P conscientemente fere de um regras não escritas de comunicação (utilização da língua de uma forma demasiado formal ou informal para com os alunos, uma distância demasiado grande entre falantes, a voz demasiado alta ou baixa ...).
- Discussão sobre as questões abordadas; consciencialização das das normas não escritas, que (para além da compreensão gramatical) devem ser observadas para o funcionamento da comunicação.
- Experiências de representação com uso específico da língua de um grupo e elementos não verbais (contato corporal, volume da voz, gestos, distância entre falantes, etc.): O que é «adequado» na comunicação com amigos – com as autoridades – com os avós – com os irmãos etc.? O que estaria fora de lugar; porquê? Também analisar deste ponto de vista o uso do dialeto e da língua padrão.
- Comparação das normas sobre o(a) senhor(a)/ tu, volume de voz, distância entre falantes, o contato físico, aperto de mão/beijar etc. na cultura do país de origem e na do país de acolhimento. Onde há diferenças importantes? O que recomendariam particularmente a alguém que se instala de novo aqui? (eventalomente elaborar uma check-list por escrito.)
- Gestos: que gestos são comuns (ou tabu) na nossa cultura de origem, quais no país em que vivemos agora; quais são «internacionais»?

Unidade 4:
Comunicação Intercultural – conviver em harmonia

Introdução

Quando comunicamos, não trocamos apenas informações. Enviamos também continuamente sinais sobre o tipo de relacionamento que temos com os nossos interlocutores. Além disso, o nosso estilo de comunicação – seja sobre o conteúdo ou sobre o nível de relacionamento – é sempre marcado culturalmente. Isto diz respeito, por exemplo, ao volume da voz, aos gestos, à proximidade ou distância do interlocutor, o contato físico com o interlocutor, os elementos «rituais» no início e no final da comunicação (questões sobre a saúde, etc.), a frontalidade com que se expõe um assunto etc. Todos estes aspetos são específicos da cultura. No seio da própria cultura, não damos conta destes aspetos, no entanto, na comunicação intercultural, ou seja, na comunicação com membros de outra cultura, podem conduzir a interpretações erradas, incertezas e mal-entendidos. A estes aspetos junta-se o fato da comunicação em contexto de migração ser, muitas vezes, caracterizada por assimetrias de poder e imagens estereotipadas dos estrangeiros. Tanto mais importante se torna a gestão consciente e sensível à diferença sensível da comunicação intercultural, o que contribui para uma elevada competência de ação em contextos pluriculturais e plurilingues.

A escola pode e deve dar uma contribuição importante na construção da competência de comunicação intercultural. Isto aplica-se tanto no ensino regular nas turmas culturalmente heterogénas, como no ensino da língua e cultura de herança nos grupos linguística e culturalmente homogéneos. A presente unidade fornece sugestões e exemplos de como a sensibilidade e a competência no que diz respeito aos processos de comunicação intercultural pode ser desenvolvida no ELH. Usando vários exercícios de simulação e de role-play os alunos consciencializam os processos de comunicação, refletem sobre o seu próprio comportamento comunicativo, aprendem armadilhas da comunicação intercultural e desenvolvem estratégias para melhorar o próprio comportamento comunicativo. Os recursos e as experiências dos próprios alunos desempenham naturalmente um papel importante, já que se movem diariamente se têm que orientar e fazer compreender dentro e entre duas culturas.

4.1 Algo está errado aqui

Objetivo

Refletir sobre as diferenças específicas da cultura no comportamento comunicativo é uma parte importante de competência intercultural. O exercício mostra as reações, sentimentos e opiniões podem ser despoletadas quando pessoas de diferentes contextos culturais comunicam com diferente linguagem não verbal, expressões faciais, gestos etc.

3.º–9.º ano **30 min.**

Material:
Cópia das instruções do jogo (ver abaixo).

Nota:

Fonte: Interkulturelles Training. Materialien und Übungen für den Einsatz in der Jugendarbeit im Sport. Link: http://old.dsj.de/uploads/media/interkulturelles_training_2015.pdf

---

Procedimento:

- São formados pares (A1 e A2). Todos A1 permanecem na sala de aula, todos A2 vão para uma sala ao lado ou para o corredor.
- O A da sala de aula (grupo A1) devem pensar num assunto sobre o qual conversam por alguns minutos (experiência, livro, filme, de férias, etc.). Cada A1 irá depois conversar 5 minutos com um A2.
- O P distribui ao grupo A2 a folha com as instruções do jogo e explica-as até que todos tenham entendido as regras. Os A2 voltam para a sala de aula.
- Os alunos que ficaram na sala iniciam a conversa começa. Dura cerca de 5 minutos, depois o P interrompe-a.
- Reflexão e discussão com toda a turma, em primeiro ligar em relação ao exercício anterior: o que aconteceu? Como foi a qualidade da conversa? Como se sentiram? O que pensaram sobre os vossos colegas?
  Conclusão final: Já viveram experiências semelhantes com estilos de comunicação dife-rentes ou observaram algumas nos vossos ambientes? Que diferenças de comunicação existem entre a vossa cultura de origem e a cultura do país onde você agora vivem (por exemplo, no que diz respeito à forma de saudação, volume da voz, distância espacial entre os interlocutores; frases estereotipadas etc.; ver também acima n.º 3.7.)?

FO

Instruções para o jogo

Ficha de orientação para alunos

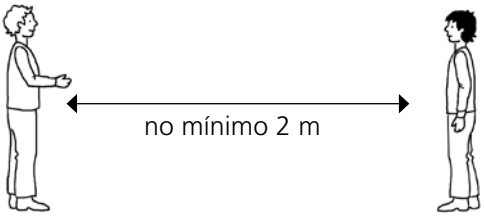
Instruções do jogo

Na conversa que irás ter a seguir com outro aluno, segue as regras 1, 4 e 5.

Na regra 2, terás que decidir se escolhes 2a ou 2b, o mesmo para a regra 3.

1 No início da conversa cumprimentar o teu colega batendo as palmas três vezes.

2 a)
Durante a conversa, mantém uma distância mínima de dois metros.



b)
Durante a conversa, permaneces muito perto do teu colega, colocando a tua mão de vez em quando no braço ou ombro do colega.

3 a)
Durante a conversa, olhas sempre para o chão.

b)
Durante a conversa, olhas sempre em frente, mas numa direção diferente da do rosto do colega.

4 Quando o outro fala, fechas sempre os olhos.

5 Antes de falares ou responderes, esperas sempre dez segundos; entre as frases fazes sempre uma pausa de cinco segundos.

4.2 A língua mostra o caminho

Objetivo

Para viver e trabalhar em conjunto num contexto pluricultural é fundamental haver uma comunicação clara e eficaz. O exercício 4.2 desenvolve no A a competência de comunicar de forma clara e eficaz. Ao mesmo tempo, aprendem a descrever problemas que podem ocorrer com a comunicação imprecisa e a pensar em estratégias de solução.

1.º–9.º ano **40 min.**

Material:
objetos disponíveis na sala de aula.

Nota:

Fontes para 4.2, 4.3 e 4.7: Schilling, Dianne (1993): Miteinander klarkommen. Toleranz, Respekt und Kooperation trainieren. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Procedimento:

- O P pede ajuda aos A para a construção de uma pista de aterragem de aviões, sem quaisquer outras explicações. Com a ajuda de cadeiras, bancos etc. é construída uma pista de aterragem com 6–8 metros de comprimento e de 1,5–2 metros de largura. De seguida são distribuídos pela pista 6–10 objetos (livros, papel, canetas, etc.).

- Nesta altura, o P pergunte quem quer ser o piloto que deverá aterrar o seu avião na pista, e quem quer ser o controlador aéreo, sentado na sala de controle imaginária do aeroporto, e que dá instruções ao piloto.

- O piloto e o controlador aéreo colocam-se nas extremidades opostas da pista. O P tapa os olhos aos piloto e explica que uma tempestade. Um relâmpago interrompeu o contato por rádio entre o avião e a torre de controlo interrompeu unilateralmente: o piloto ainda ouve a torre de controlo, mas não consegue enviar sinais. Além disso, a tempestade devastou a pista; encontram-se objetos espalhados por todo o lado. O piloto tem então que tentar aterrar o avião em segurança, sem o danificar. Dado que não vê nada, tem que confiar plenamente nas instruções do controlador aéreo. Se o piloto choca com dos objetos na pista, o avião está perdido.

- Várias equipas de controladores e pilotos tentam aterrar o avião em segurança. Depois de cada tentativa discutem-se brevemente as dificuldades que surgiram.

- Conteúdo para a discussão plenária final: Como é que o piloto se sentiram? Como tentaram compensar a sua «cegueira»? Como é que os controladores se sentiram? O que fizeram para orientar o piloto o mais precisamente possível? Transferência: já viveram situações nas quais são necessárias formulações ou instruções o mais exatas possível? Que este tipo de situações poderá haver no que se refere a culturas e língua diferentes? Generalização: como podemos transmitir mensagens claras e exatas? Qual a importância da língua na comunicação? Que elementos fazem parte da comunicação e podem ajudar a melhorá-la?

4.3 Audição ativa

Objetivo

O exercício ajuda os A na audição ativa. Esta é uma parte fundamental da comunicação e da competência intercultural. Com base num exercício de simulação, desperta-se o interesse e consciência dos A em relação ao seu próprio papel como ouvinte na comunicação intercultural.

4.º–9.º ano **40 min.**

Material:
cópia da ficha de trabalho «Como bom ouvinte …» (ver abaixo).

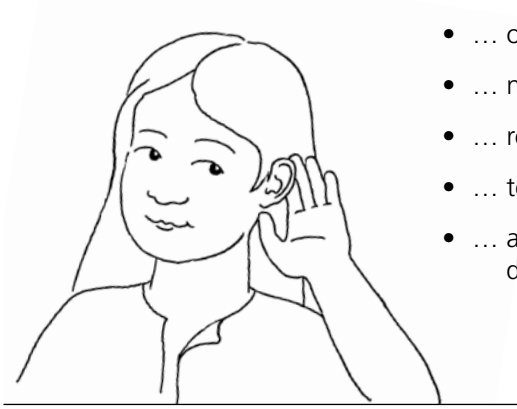
Procedimento:

- O P pergunta aos A o que entendem por comunicação e recolhe exemplos de situações de comunicação. Desenha um gráfico simples no quadro (receptor ⇆ transmissor) e explica: «Podemos conceber a comunicação como um ping-pong entre duas pessoas – transmissor e receptor. Quando se querem entender bem, devem ser capazes de se comunicar tão bem quanto possível. Isto significa que o transmissor formula sua mensagem o mais precisamente possível. Na maioria das vezes, a mensagem palavra é a maneira acompanhados por sinais não-verbais, por exemplo, sorrindo, franzindo a testa ou com gestos. Mas para uma comunicação bem-sucedida também significa que o receptor ouça bem e que a mensagem não seja mal interpretada».
- De seguida reúnem-se ideias no quadro de parede, como um bom receptor indica que está interessado nas mensagens do emissor e ouve realmente. Depois, o P distribui a ficha de trabalho, discute as propostas aí constantes, completando-as, talvez.
- São constituídos grupos de três para praticar a escuta ativa. Na primeira ronda o A1 é o transmissor e o A2 o receptor e, respectivamente, ouvinte ativo. O A3 deve observar a escura e, em seguida, comunicar as suas impressões ao grupo. Realizam-se três rondas, de forma a que cada aluno desempenhe os três papéis. Para o transmissor o P sugere temas como: «Quando precisei de ajuda», «O que gostaria de fazer melhor», «Um problema que eu gostaria de resolver». Os emissores escolhem um tema e pesam em fazer pausas durante o discurso, para que o receptor possa responder. O P dá o sinal de início; passados 3 minutos terminam a ronda. Os observadores terão um minuto para o seu relatório. Em seguida, trocam-se os papéis. Finalmente, a ficha de trabalho é realizada em trabalho individual.
- Reflexão e discussão com toda a turma: Como te sentiste enquanto ouvinte ativo? Como foi enquanto observador? Enquanto emissor: como te sentiste ao ter um ouvinte concentrado? Enquanto ouvinte ativo: o que foi mias fácil e mais difícil? O que aprendeste com o observador? Por que é que é importante ser capaz de ouvir bem? Recorda-te de uma situação em que foste capaz de ouvir bem! Conta um exemplo, pelo qual te orgulhes, de teres recebido um bom feedback pelo fato de teres ouvido bem.

FT

Sou um bom ouvinte? Ficha de trabalho para alunos

Como bom ouvinte …



- … olhas para o falante;
- … olha para os olhos dele;
- … estás descontraído, mas atento;
- … ouves com atenção e pensas no que o falante quer dizer;
- … não interrompes e não olhas constantemente à tua volta;
- … respondes apenas durante os intervalos;
- … tentas sentir o que o falante está a sentir;
- … acenas, fazes «hmmm» ou fazes um breve resumo, de modo a que o falante perceba que ouviste.

O que fazes bem na audição?

Quais são os teus pontos fracos na audição?

O que pode fazer para melhorar a audição?

4.4 Fazer uma visita

Objetivo

Os A fazem um jogo de simulação não-verbal do encontro entre estranhos com expetativas diferentes. A análise posterior deve promover a competência de reflexão dos A, bem como o aprofundamento de experiência em comunicação intercultural.

4.º–9.º ano **30–45 min.**

Material:
Instruções para os papéis de anfitrião e convidado (ver abaixo).

Notas:

- A sensibilidade relativamente à comunicação não-verbal pode ser aprofundada, se os A forem solicitados a tomar consciência de si próprios e dos outros em situações comuni-cativas nas duas 2-3 semanas seguintes e trazer exemplos.
- Fonte: Treino Intercultural (veja acima em 4.1).

Procedimento:

- São constituídos pares. Um é anfitrião e outro convidado. Todos recebem as instruções dos papéis para o seu grupo (ver abaixo). Para a preparação, os anfitriões ficam na sala e os convidados vão para a sala ao lado, ou para o corredor. Na preparação, os A devem pensar e experimentar como vão comunicar os pontos constantes da folha duma forma não verbal, sem falar.
- Após cerca de dez minutos começa o encontro. É proibido falar. O jogo dura 10 minutos. Em seguida, o P pede a alguns pares para partilharem brevemente as suas experiências.
- Reflexão e discussão com toda a turma. Estímulos para a atividade:
  - O que funcionou bem; porquê? Que sentimentos desencadeou?
  - O que não funcionou; porquê? Que sentimentos desencadeou?
  - Os convidados conseguiram decifrar o comportamento do anfitrião??
  - O que desencadeou o fato de certas expetativas não serem satisfeitas?
  - As expetativas estavam relacionados com o quê?
  - Generalização: Onde ocorrem, na realidade, situações semelhantes com diferentes expetativas? O que é que já experienciaram a este respeito, como se comportaram?
  - Conhecem exemplos de situações com diferentes expetativas, que poderiam estar relacionadas especificamente com as diferenças culturais?

FO

Instruções para os papéis

Ficha de orientação para alunos

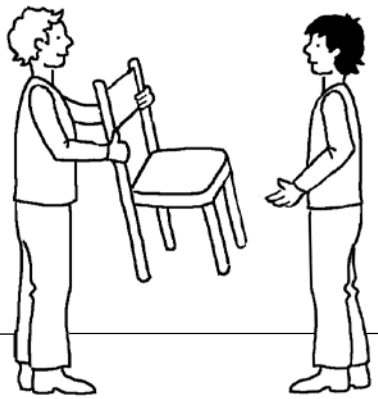
Instruções para o papel de anfitrião

Comportamento do anfitrião:

- Indica «sim» revirando os olhos ...
- ... e «não» deitando a língua para fora.
- Se quiser mostrar alguma coisa, não o faz com a mão, mas através de um olhar fixo.

Expetativas do anfitrião relativamente aos convidados: Estes devem …

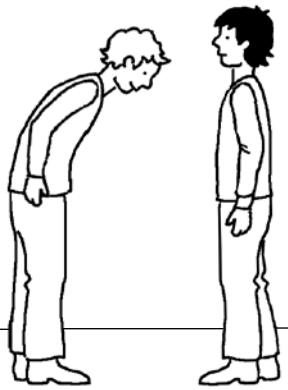
- … descalçar os sapatos.
- … em primeiro lugar lavar as mãos.
- … oferecer ao anfitrião uma pequena moeda.
- … ir buscar uma cadeira para o anfitrião.
- … sentar-se ao lado da cadeira, de pernas cruzadas.



Instruções para o papel de convidados

Expetativas dos convidados relativa-mente aos anfitriões: Estes devem …

- … curvar-se para saudação.
- … mostrar os dentes.
- ... dar o número de telefone.
- ... dar ao convidado um objeto pessoal.
- ... escrever o seu num pedaço de papel.
- ... oferecer aos hóspedes uma cadeira.



4.5 Como lido com situações críticas?

Objetivo

Nos seus ambientes de vida os A são continuamente confrontados com situações de comunicação críticas, também em contextos interculturais. Este exercício apoia-os na construção das competências de ação necessárias para estas situações e promove a empatia. Outro objetivo do exercício é demonstrar estratégias típicas de género.

4.º–9.º ano **45 min.**

Material:
questionário, grandes folhas de papel ou flip chart.

Procedimento:

- Introdução ao tema: queremos refletir um pouco sobre o o modo como lidamos com situações críticas. Clarificação do conceito «situação crítica» (por exemplo, uma situação emocionalmente pesada, os conflitos dentro e fora da família, hostilidades). Reunião de exemplos concretos na sala de aula.
- O P distribui o questionário (ver abaixo). Individualmente, os A devem ler cada afirmação do enunciado cuidadosamente e pensar com que frequência adotam o comportamento em causa em situações críticas. Para o efeito, usam uma escala de 1 a 4 (1 = nunca ou muito raramente me comporto assim; 2 = comporto-me assim às vezes; 3 = muitas vezes; 4 = muito frequentemente).
- Após cerca de dez minutos discutem-se as respostas em sessão plenária. Presta-se atenção especifica a eventuais diferenças entre rapazes e raparigas.
- No final, a turma tenta dividir as estratégias em grandes categorias (por exemplo: evitar o problema, buscar apoio, abordar o problema diretamente, mostrar emoções negativas). Os A ordenam as respostas para documentar a frequência de cada estratégia e a distribuição entre rapazes e raparigas.

FT

Questionário: Como me comporto em situações críticas?

Ficha de trabalho para alunos

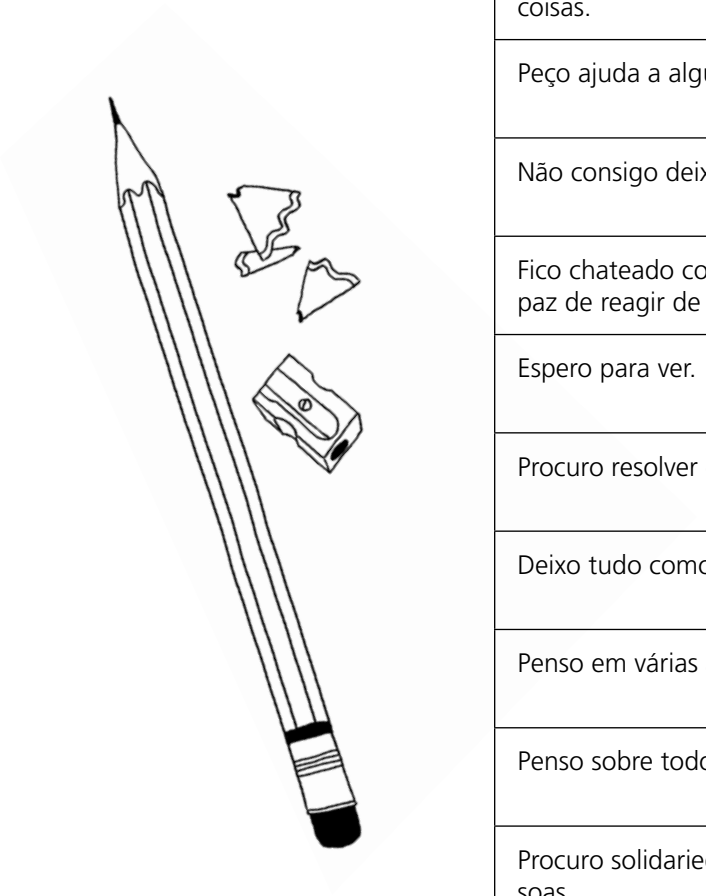
1 = Nunca ou quase nunca me comporto assim.

2 = Comporto-me assim de vez em quando

3 = Comporto-me assim regularmente

4 = Comporto-me assim frequentemente

Por favor assinale o que se aplica a si



	1	2	3	4
Retiro-me e quero estar sozinho.				
Penso em algo diferente.				
Procuro aliviar o stress ouvindo música alta, comendo ou praticando desporto.				
Procuro deixar acalmar os ânimos.				
Tento esquecer o assunto, fazendo outras coisas.				
Peço ajuda a alguém.				
Não consigo deixar de pensar no assunto.				
Fico chateado comigo mesmo! Devia ser capaz de reagir de um modo mais descontraído!				
Espero para ver.				
Procuro resolver o assunto imediatamente.				
Deixo tudo como está.				
Penso em várias alternativas para a solução.				
Penso sobre todos os aspetos do problema.				
Procuro solidariedade e apoio de outras pessoas.				
Resolvo o problema imediatamente.				
Tento adiar o problema o mais possível.				

4.6 Interpretações

Objetivo

Os A aprofundam a sua consciência da influência que os modelos de pensamento e interpretação cultural têm na nossa comunicação. O ponto de partida é um exemplo de comunicação falhada devido a interpretações culturalmente marcadas.

7.º–9.º ano | **45 min.**

Material:
cópia do diálogo
(ver abaixo).

Notas:

- O exemplo do diálogo pode, evidentemente, ser facilmente substituído por um autêntico, do próprio mundo de vida. No entanto, deve ser trabalhado como o nosso exemplo.
- Fonte: a partir de Triandis (1972) in Thomas Alexander u.a. (Hrsg.) (2003): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd. 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Procedimento:

- O P explica em primeiro lugar o que é uma atribuição (Definição: Qualquer coisa que as pessoas se atribuem e insinuam a si próprias e aos outros como caraterísticas, tais como estereótipos étnicos ou de papéis ou outras interpretações). Discussão, que experiências têm os A neste campo.
- O P informa que um diálogo deve ser analisado em dois níveis: 1. ao nível do que realmente foi falado, 2. a nível de interpretações e atribuições não faladas. Contexto: Trata-se de um diálogo entre o superior americano e o empregado grego de uma empresa internacional. A ação passa-se na Grécia. O grego é um empregado bem sucedido de longa. O norte-americano foi recentemente promovido a chefe da filial grega da empresa.
- O A recebe uma cópia do diálogo, o lado das atribuições (coluna da direita) foi previamente dobrado pelo P e não pode ser visualizado. Em papéis distribuídos os A leem o diálogo e, em seguida, discutem em pequenos grupos razões para a quebra comunicativa.
- De seguida desdobram a folha e leem as atribuições da coluna da direita. Eles discutem em pares como estas atribuições surgiram.
- Reflexão e discussão com toda a turma:
  - Quais são as principais razões para o fracasso da comunicação?
  - Quais são os valores, modelos de comportamentos e configurações específicas da cultura que podem ter sido relevantes para o comportamento dos dois homens?
  - O que poderia ser o próximo passo para uma abordagem construtiva da situação? (Aqui devem ser reunidas estratégias da comunicação intercultural.)
  - O que experiências deste tipo já tiveram os próprios A?

FO

O novo chefe americano e o seu colaborador grego

Ficha de orientação «Diálogo» para alunos

Comportamento/dito		Atribuição: interpretação/pensado	
Americano:	Quanto tempo precisas para acabar este relatórios?	***Americano:***	*Peço-lhe para participar, quero envolvê-lo na decisão.*
Grego:	Não sei. Quanto tempo devo precisar?	***Grego:***	*O que significa isto? Ele é o chefe: Porque não me dá instruções claras?*
		Americano:	*recusa assumir responsabilidade.*
Americano:	Tu é que sabes avaliar melhor quanto tempo demora.	***Americano:***	*Ele deve assumir responsabilidade pelos seus atos.*
		Grego:	*Que absurdo! É melhor dar-lhe uma resposta.*
Grego:	Ok, dez dias.	***Americano:***	*É incapaz de estimar o tempo corretamente. Esta estimativa é completamente irreal.*
Americano:	Melhor 15. Concordas em fazer o trabalho em 15 dias?	***Americano:***	*Ofereço-lhe um acordo.*
		Grego:	*Ok, exige 15 dias, ele é o chefe.*
Na realidade são necessários 30 dias de trabalho para elaborar o relatório. De modo que o grego trabalhou dia e noite mas no final dos 15 dias acabou por precisar de mais um dia.			
Americano:	Onde está o relatório?	***Americano:***	*Verifico se cumpre o acordo.*
		Grego:	*Ele quer o relatório.*
Grego:	Estará pronto amanhã.	***Ambos:***	*O relatório ainda não está pronto.*
Americano:	Mas nós concordámos que deveria estar pronto hoje.	***Americano:***	*tenho que ensiná-lo a cumprir acordos.*
		Grego:	*Chefe estúpido e incompetente! Não só me deu instruções erradas, nem sequer reconhece que eu fiz um trabalho de 30 dias em 16.*
O grego apresenta a sua demissão. O americano fica surpreendido.			
		Grego:	*Não trabalho para um homem destes.*

4.7 O que impede a comunicação

Objetivo

Os A experimentam e descrevem como a comunicação pode ser prejudicada e como lidar com situações de comunicação difíceis. Constroem estratégias e ampliam a sua competência comunicativa e de ação.

7.º–9.º ano **45–60 min.**

Material:
Quadro preparado; eventualmente cópias da ficha de trabalho «Inibidores da Comunicação».

Procedimento:

- Antes de iniciar a aula, o P escreveu no quadro uma lista de inibidores de comunicação (ver os termos a negrito na ficha de trabalho abaixo).
- A lista é analisada e comentada com a turma. Os A devem pensar num título. Se nada adequado for encontrado, o P sugere o título «Inibidores de Comunicação». Os pontos individuais são novamente analisados à luz de como cada um deles pode bloquear uma conversa ou uma situação de comunicação. Certamente, os A podem contribuir com exemplos da sua própria experiência.
- Através de um role-play deve ser experimentado e concretizado o impacto que os comportamentos acima mencionados podem ter. São necessários dois papéis: alguém (Papel A) que quer ter uma conversa normal (por exemplo, sobre a escola ou passatempos), e alguém (Role B) que interfere na comunicação repetidamente através de barreiras à comunicação, como a interrupção, perguntas inadequadas, etc.. Numa primeira passagem, o P pode assumir o papel de A, desde que não se corra o perigo de os A entenderem isso de forma errada.
- O role-play é limitado a 5 minutos. O papel A quer dominar a conversa e conduzi-la ao fracasso; o papel B tenta repetidamente continuar a parceria.
- Pequena discussão / reflexão / análise; em seguida, 2–3 rondas adicionais com outros A.
- Reflexão final: como é que os A se sentiram no papel B? E os dos papel A? Na vossa opinião, há alguns padrões de comunicação ou inibidores, que são típicos de uma cultura, de género ou de faixa etária? Que estratégias você usam pessoalmente em situações em que alguém tenta sabotar a comunicação?
- Para aprofundamento, possível entrega e leitura da ficha de trabalho «Inibidores da Comunicação».

FO

Inibidores da comunicação

Ficha de orientação para alunos

Inibidores da comunicação	Assim se faz (melhor não!)
Interromper: As interrupções são, provavelmente, a razão mais frequente de perturbação na comunicação. Estas transmitem a sensação frustrante que o interlocutor não nos escuta e não nos leva a sério.	Intervém repetidamente entre a conversa, quando o teu interlocutor fala – por exemplo, com comentários sobre ti e coisas que experimentaste.
Dar conselhos não solicitados: Ninguém gosta de receber conselhos não solicitados. Afirmações como: «Se eu fosse a ti ...» ou «Se me perguntares ...» são muitas vezes um sinal vermelho. Querem dizer: «Eu sou superior a ti». Conselhos não solicitados podem levar a que o teu interlocutor se sinta impotente e estúpido.	Dá um monte de conselhos não solicitados. Fantásticas são frases como: «Se eu fosse a ti ...», «Eu acho que tu deverias ...», «Faz antes assim ...», «Se me perguntares ...» etc.
Avaliar: Se disseres ao teu interlocutor que as suas ideias ou sentimentos estão errados, passas a impressão de que tu sabes melhor. Isso conduz muitas vezes a defesas ou ofensas. É aceitável se formulares uma avaliação como o teu ponto de vista pessoal.	Avalia o teu interlocutor e tudo o que ele diz. Meio para isso: «Muito melhor seria ...», «Objetivamente falando, isso é um absurdo ...», «Assim, não dá de certeza ...» etc.
Interpretar: quem constantemente interpreta e analisa as afirmações do seu interlocutor, dá a impressão que sabe melhor e que não leva a sério o seu interlocutor, tal como ele é.	Analisa tudo o que o teu interlocutor diz. Por exemplo, assim: «Pensas que que é assim e assim, mas enganas-te completamente ...», «Tu não sabes exatamente como lidar com isso», etc.
Dominar: conversar com alguém que tem sempre algo melhor ou mais interessante para contar, é desmotivador. O interlocutor rapidamente poderá retirar-se ou reagir de forma agressiva.	Dirige a conversa para ti deixa claro que tu sabes melhor: «Não, isso é assim e assim ...», «Eu vivi algo muito mais emocionante».
Fazer perguntas inadequadas: Quem constantemente faz perguntas em vez de primeiro ouvir, faz com o seu interlocutor se coloque na defensiva. Se perguntas demasiado, podes distrair o teu interlocutor e dar a impressão de desconfiança e controle.	Faz pergunta atrás de pergunta em tom desafiador, «Porque é que lá foste?», «Quem encontraste?», «O que é que quer dizer afinal?» etc.
Duvidar, culpar, contradizer: quem coloca em causa tudo o que o interlocutor diz, quem desvaloriza todas as suas ideias, inviabiliza uma comunicação de parceria de igual para igual.	Contradiz permanentemente e diz ao teu interlocutor como está er-rado: «Estás errado», «Isso não pode ser», etc.
Criticar, insultar, humilhar: os comentários negativos, irónicos, cínicos ou sarcásticos dão a impressão de superioridade e são desmotivadores. Quase ninguém gostaria de continuar uma conversa, em que é insultado e humilhado.	Faz observações sarcásticas, negativas, por exemplo: «Achas-te muito esperto!», «Nunca tiveste jeito para as pessoas», etc.

Unidade 5:
Conflitos – procurar soluções em conjunto

Introdução

O ensino, em geral, e o Ensino de Língua de herança, em particular, têm como objetivo integrar todas as crianças e jovens, cada um com as suas próprias histórias, marcas, condições contextuais e caraterísticas, numa realidade comum dentro da turma e da escola. É importante desenvolver regras e costumes que conduzam um trabalho conjunto frutífero. Neste âmbito, tanto a escola como os professores têm a tarefa de se aperceber de quaisquer conflitos, debatê-los e encontrar possibilidades de lidar com os possíveis problemas.

Os conflitos ocorrem inevitavelmente na vida diária conjunta na escola. Isto acontece sempre que os interesses de indivíduos ou de grupos que se opõem aos interesses de outros indivíduos ou grupos. A razão pode ser devido ao discordâncias no trabalho conjunto ou a preconceitos e opiniões que se chocam.

Em comparação com as turmas pluriculturais do ensino regular, os grupos do ELH têm a particularidade de terem uma origem linguística e cultural homogénea. Mas também no ELH se trata de entender a comunidade pluricultural e a sociedade do país de acolhimento como uma realidade evidente. Só assim os conflitos podem ser resolvidos no âmbito de uma abordagem reflexiva e de acordo com procedimentos racionais. Apesar de cada aluno pertencer a um grupo étnico específico, é sobretudo parte de um outro grupo maior. Por conseguinte, a resolução de conflitos não deve ser baseada na pertença a um grupo étnico, mas na pertença à comunidade e sociedade multicultural real. Na construção da competência intercultural, que aqui está em causa, o ELH pode também dar um contributo importante.

Cabe dentro das responsabilidades do professor ser ouvido em casos de conflito e desenvolver os alunos nas suas competências de percepção, reflexão e ação. O objetivo é encontrar estratégias de gestão e resolução de conflitos, e tentar que façam sentido para a cooperação e para a saúde emocional de todos os envolvidos. Evidentemente que tais soluções de conflito não devem criar novas estigmatizações, não devem cimentar preconceitos, não devem endurecer a hostilidade entre as partes em conflito. Não se trata apenas da harmonia momentânea na sala de aula; as sequências de ensino podem muito bem ser vistas como uma preparação para a vida na sociedade. Dada a importância desta questão seria especialmente bem vinda a cooperação entre os professores do ELH e professores do sistema regular.

Os nove planos de aula seguintes mostram, em vários níveis, como os alunos podem trabalhar separadamente as competências da percepção, reflexão e capacitação no âmbito das suas competências sociais e de gestão de conflito. No final do caderno, encontra-se um quadro geral com as respectivas competências focadas parcialmente. As propostas de trabalho, de acordo com a idade e o nível, são definidas de forma ampla e devem ser entendidas como recomendações, que podem ser modificadas. O papel do professor é essencial, para a construção das competência em causa, atitudes e comportamentos, atuando como mediador, monitor e companheiro cauteloso dos processos de aprendizagem e dos processos comportamentais.

5.1 Tudo bem! De certeza?

Objetivo

Os A desenvolvem a compreensão de conflitos na sua turma e na vida em conjunto na escola. Elaboram uma primeira categorização e organizam os conflitos de acordo com diferentes tipos.

1.º–9.º ano **30–45 min.**

Material:
Flip chart, duas folhas grandes (A2), tiras de papel.

Procedimento:

- O P escreve o título «Tudo bem! De certeza?» no quadro ou numa folha do flipchart. Os A pensar sobre as coisas que não estão bem em seu grupo ou turma. É importante que em primeiro lugar o P dê indicações sobre diferentes formas de dificuldades:
  - problemas de cooperação com outros A;
  - problemas entre raparigas e rapazes;
  - problemas em partilhar coisas (por exemplo: local de trabalho ou materiais);
  - problemas na amizade com os outros.
- Os A escrevem os seus problemas e conflitos em pequenas tiras de papel e colam-nos de forma independente no quadro ou no flipchart. Quando todos os A tiverem colado as tiras, sentam-se em círculo.
- Em seguida, o P explica, que há dois tipos de conflitos e problemas: individuais e coletivos. Isto deve ser ilustrado através de exemplos (muito barulho em na sala de aula = problema comum; muito pouco espaço na mesa = problema individual, etc.). De seguida, são lidas as tiras de papel e divididas de acordo com as duas categorias. Para este efeito, o P preparou duas grandes folhas com os títulos de «problemas comuns» e «problemas pessoais». Quando todos os problemas estão classificados, conduz-se uma discussão com a turma em relação à pergunta «Que problemas podem ser resolvidos facilmente, como poderia ser?». A sequência termina com uma coleção de problemas facilmente solucionáveis.

5.2 Meu não

Objetivo

Os A reconhecem que a resolução de conflitos verbais e cumprimento de regras são estratégias de sucesso para lidar com os conflitos. Prática com base em situações quotidianas de «brigas reais» adequadas à idade (competência de comunicação).

1.º–3.º ano **30 min.**

Material:
nenhum, dependendo da situação do jogo.

Procedimento:

- O P pensa numa situação típica de conflito e explica-a. Posteriormente, a situação é repetida duas ou três vezes através de um role-play. Exemplo: Uma criança constrói uma torre com blocos. Outra criança entra e irrita-o, empurrando e perturbando a primeira criança. Esta reage ao seu adversário informando claramente sobre as suas necessidades: «Pára com isso, eu quero brincar sozinho» ou «Eu não quero que me aborreças». Os alunos devem expressar essas necessidades numa voz firme e determinada.
- Com base nesta situação de jogo, os A elaboram formulações claras para expressar as suas necessidades. Mais tarde, em situações reais, os A poderão lembrar-se destas formulações, sendo capazes de expressar as suas necessidades claramente.

- Outras situações de jogo ou de aprendizagem podem ser, por exemplo: interferência na resolução de um puzzle, situações-problema no vestiário (desaparece algo a alguém, ou não há lugar para um aluno), os conflitos nos trabalhos práticos, ou no local destinado aos trabalhos práticos etc.
- Após alguma hesitação inicial, os A ficam geralmente bastante animados. O jogo serve, por um lado, para recriar situações duma forma descontraída e praticar o comportamento adequado em várias situações. Por outro, também pode ajudar a aliviar emoções reprimidas.

5.3 Boas razões para más ações?

Objetivo

Com base em pequenos cenários, os A deduzem possíveis origens para comportamentos de conflito/conflituosos. Desenvolvem sensibilidade em relação a sentimentos e desejos que podem conduzir a um comportamento obviamente negativo. Nesta atividade treinam suas competências de consciencialização e de reflexão.

4.º–9.º ano **30–45 min.**

Material:
breve descrição da situação
(o P precisa de pensar previamente em algumas situações).

Procedimento:

- Os A sentam-se em grupos de três ou quatro elementos. Cada grupo recebe uma ou duas breves descrições de situações em que uma pessoa faz algo negativo. (Exemplo: um criança ameaça bater a outra, se esta não lhe der o dinheiro que tem no bolso.) É importante que as situações sejam adequadas à idade dos alunos e se ajustem seu mundo de vida. Depois, os pequenos grupos discutem quais poderiam ser os motivos e razões para o comportamento negativo. Que sentimentos e desejos poderão estar por trás disso? As respostas são registados por escrito nos grupos.
- Em seguida, cada grupo apresenta em plenário o seu caso e os possíveis motivos que podem estar, na sua opinião, por trás do comportamento negativo.
- Possíveis perguntas adicionais e estímulos para uma discussão final nos grupos ou em sessão plenária:
  - Conhecem tais sentimentos ou desejos?
  - O que fazem quando têm esses sentimentos?
  - Conhecem pessoas que se comportam assim?

5.4 Nós fazemos assim!

Objetivo

Os A refletem sobre as suas estratégias de resolução de conflitos (competência de reflexão). Desenvolvem a compreensão de vários pontos de vista, personalidades diferentes e comportamentos diferentes. Refletem sobre as suas estratégias preferidas e que mais comumente utilizam na resolução de conflitos.

1.º–9.º ano **30 min.**

Material:
Lista ou cartões com diferentes conflitos (preparados pelo P), Flipchart ou póster.

Procedimento:

- Os A são divididos grupos de três ou quatro. O P apresenta em cartões ou em forma de lista uma série de possíveis problemas ou conflitos (ver também a sequência 5.1; pode tratar-se tanto de problemas ou conflitos individuais como comuns). Cada grupo escolhe dois conflitos que querem trabalhar em conjunto (em caso de pouca disponibilidade de tempo: apenas um conflito).
- Em seguida, os grupos discutem ideias para possíveis soluções dos dois conflitos que escolheram. Os A registam as suas idéias e soluções por escrito ou num desenho, e, assim, criam um póster com as várias soluções possíveis. As solução de conflitos que prefere como um grupo são sublinhas ou destacadas com outra cor.
- A unidade termina com apresentação e discussão de todas as soluções de conflitos propostas em sessão plenária.

5.5 Manter a calma ou O mais inteligente vira as costas

Objetivo

De acordo com o lema «Não me deixo provocar!» os A aprendem em pequenas situações de role-paly a não se envolverem em conflitos. Numa segunda etapa praticam a capacidade de não entrar em conflitos provocados, isto de acordo com o lema: «Eu não tenho que me deixar impor nenhuma desavença, posso ir-me embora» (competência de comunicação).

1.º–6.º ano **45 min.**

Material:
quadro de parede ou placard.

Procedimento:

- O P pede aos A para descreverem/contarem situações de brigas/disputas. Os A referem então diferentes possibilidades de como podem responder a provocações e «ofertas de brigas» e que outras estratégias poderiam talvez ainda ser possíveis. O P regista as possibilidades em cartões ou num cartaz (por escrito ou em desenhos).
- Então o P selecione as respostas que se encaixam em «Manter a calma» e pede para serem representadas em foram de role-paly. Nas representações devem ocorrer os quatro elementos gestuais seguintes: cruzar os braços, encolher os ombros, fazer «PHH» e virar costas. Todos os alunos representam isto com um parceiro. O P anota no no cartaz: «Manter a calma – descontrair os ombros!»

- Numa segunda etapa, o P pergunta em que situações ignorar simplesmente como acima descrito não é suficiente. Em seguida, seleciona a partir da listagem de resolução as respostas que se encaixam na estratégia «O mais inteligente vira as costas.» De novo, devem ser encenadas e discutidos pequeno papéis. Como trabalho de casa, todos os A devem experimentar ambas as estratégias. No aula seguinte, partilham-se e discutem-se as as experiências realizadas.

5.6 O meu termómetro de conflitos

Objetivo

Os A conciencializam e descobrem a que tipo de conflitos reagem, pessoalmente, de forma particularmente sensível. Comparado-se com os outros, eles percebem que os conflitos são subjetivamente vividos e percebidos. Não se trata de certo ou errado, mas como alguém vivencia algo.

4.º–9.º ano **30–45 min.**

Material:
cartões com leituras de temperatura (0°, 50°, 100°), Situações para leitura em voz alta (ver abaixo).

Procedimento:

- O P explica de que se trata (ver acima) e coloca os três cartões de temperatura em foram forma de um termómetro no chão. 100 ° significa que é um conflito escaldante. 50 ° significa que se trata de uma situação de provável de conflito, esta não é ainda muito significativa. 0 ° simboliza que a situação em causa não é experimentada como um conflito.
- Então o P lê em voz alta os cartões com as várias situações de conflito. Para cada vez, os A colocam-se sobre o termómetro na posição que corresponde à sua avaliação subjetiva da gravidade do conflito. De forma breve, justificam a razão pela qual escolheram este aquele local. Estas declarações não devem ser comentadas; trata-se da apresentação de pontos de vista individuais e sobre como cada um experienciou o conflito.
- A seguir, o termo «conflito» é discutido e esclarecido. Se possível, elabora-se e regista-se uma definição comum.

Suplemento: Situações para leitura em voz alta e de cartões de temperatura

Um aluno passa uma rasteira a outro no pátio da escola.	Um aluno insulta uma colega chamando-lhe vaca.
Um aluno ameaça bater ao colega se este não lhe der o seu blusão.	Um amigo deve-te dinheiro.
Uma aluna faz uma lista dos seus melhores amigos.	Uma aluna diz a um colega: «Tu cheiras mal!»
No intervalo, uma aluna leva o telemóvel da sua compenheira de carteira sem lhe pedir e brinca com ele.	Um aluno atira outro ao chão para evitar que este bata num colega mais novo.
Tu queres jogar um jogo. O teu amigo prefere ler um livro.	Dois alunos discutem sobre uma professora.

100°

50°

0°

5.7 Resolver o problema em seis passos / Conflitos de pares

Objetivo

Os A aprendem uma técnica para resolver conflitos. Compreendem que a resolução de conflitos está relacionada com competências e habilidades que podem ser aprendiadas.

6.º–9.º ano **60 min.**

Material:
Folha de trabalho «Resolver o problema em seis passos». (Ficha de trabalho na página seguinte).

Procedimento:

- O P descreve uma situação real de conflito (veja exemplos abaixo). A situação é representada em forma de role-play. Os A discutem em conjunto como o conflito poderia ser resolvido. Possivelmente descrevem já alguns passos/etapas do modelo «6 passos para resolver o problema».
- Os A recebem a ficha de trabalho «6 passos para resolver o problema». Depois de a ler, são recolhidos exemplos de conflitos à medida que ocorrem entre pais e filhos ou dentro do grupo de pares. Exemplos:
  - Rapaz / rapariga menino quer ir a um lugar particular, os pais dizem, no entanto, que o filho/filha devia estudar e especialmente não ir a esse local.
  - Um aluno troça de outro aluno por causa de seu sotaque ou por causa de um problema de fala.
  - Rapariga / rapaz conhece rapaz / rapariga, mas os pais não concordam por causa da sua origem (por exemplo, porque ele / ela pertence a outra nação ou grupo étnico).
  - Alguns jovens querem ouvir determinada música durante o intervalo. Outros são contra, porque preferem ouvir outra música.
  - Alguns A recusam a sentar-se ao lado de um aluno ou de uma aluna em particular, porque eles têm preconceitos em em relação à sua origem, religião ou nacionalidade.
- Seleciona-se um conflito para ser analisado com maior detalhe (Variante: 2–3 conflitos por 2–3 grupos).
- Numa primeira etapa, as partes envolvidas no conflito sentam-se separadamente e discutem as suas posições com base no plano de seis etapas (por exemplo, todos os «pais», todos os jovens que querem ouvir determinada música, todas as raparigas/rapazes que não se querem sentar naquele lugar etc). Em seguida, encontram-se com os adversários dentro de seu grupo e começam as negociações segundo o plano de seis etapas. Depois de um certo tempo (15–20 minutos), o P pára as negociações e reúne os A em plenário. Todo o grupo partilha agora as suas experiências.
- Nota: Seria ideal se fossem designados mediadores para acompanharem cada grupo ao longo do plano de seis etapas. Isso também poderá ser realizado numa segunda ronda da atividade.

Kopiervorlage Arbeitsblatt «In 6 Schritten das Problem lösen» → siehe nächste Seite.

FO

Resolver o problema em seis passos

Ficha de orientação para alunos

Passo 1:	**Esclarece as necessidades.**	
	O que precisas? O que queres exatamente?	*Cada pessoa envolvida no conflito deve pessoa responder a esta pergunta, sem culpar ou censurar os outros.*
Passo 2:	**Descreve o problema em detalhe.**	
	O que pensas ser o problema neste caso?	*Todos os alunos podem descrever o problema e as suas causas do seu ponto de vista. Os adversários de conflito devem estar dispostos a aceitar os pontos de vista dos outros grupos.*
Passo 3:	**Procura diferentes solições.**	
	Como poderiam resultar possíveis soluções para este problema?	*Todos os alunos podem contribuir para as respostas. Estas devem ser registadas – sem comentários ou avaliações. O objetivo é encontrar o maior número de soluções possíveis.*
Passo 4:	**Avalia as soluções.**	
	Quão satisfisfeito ficaste com as diversas soluções?	*Cada uma das partes do conflito avalia as diversas propostas de solução e explica quais são para si aceitáveis e quais não são e porquê.*
Passo 5:	**Decide qual é a melhor solução.**	
	Aceitas esta solução? O problema foi resolvido?	*Deve ficar clara que ambas as partes do conflito aceitam a solução. Os esforços para encontrar uma solução devem ser valorizados.*
Passo 5:	**Verifica como a solução é aplicada.**	
	Falemos novavemte sobre a situação para confirmar que o problema foi resolvido.	*É desenvolvido um plano para avaliar a solução. Dependendo da natureza do conflito e da idade das partes envolvidas no conflito, a avaliação pode ser realizada em poucos minuto poucos, horas ou até na aula seguinte.*

Unidade 6:
Democracia e direitos das crianças – vamos intervir!

Introdução

O desenvolvimento das sociedades modernas levanta uma questão importante. Trata-se do fato de que o direito à liberdade automaticamente também apoia o desenvolvimento de sociedades plurais, abertos e seculares. Este desenvolvimento incentiva, cada vez mais, um estilo de vida individualizado. Pergunta: como podem estas sociedades plurais ainda encontrar um consenso mínimo, obrigatório para todos os cidadãos, no que se refere aos valores fundamentais? Na falta, nomeadamente, de um tal consenso, a sociedade é constituída apenas de indivíduos sem acordos vinculativos, ameaçando desmoronar-se.

Os fundamentos da democracia, bem como dos direitos humanos e das crianças são aceites e válidos em quase todos os estados. Estes ajudam à manutenção da discussão entre os cidadãos. Também têm contribuído grandemente para a modernização dos sistemas políticos, económicos e culturais do mundo. No entanto, as bases da democracia, dos direitos humanos e dos direitos das crianças não podem ser considerados dados adquiridos. Cada geração tem de contribuir para o seu desenvolvimento, deve sempre negociar de novo nesse âmbito e trabalhar para garantir que os princípios associados a esses fundamentos e direitos sejam respeitados também no futuro.

Os direitos humanos, nos quais se baseiam os direitos das crianças, têm uma longa tradição. Os seus fundamentos precedentes e paralelos podem encontrar-se nas grandes religiões do mundo e em muitas correntes filosóficas. Os direitos humanos modernos foram apresentados pela primeira vez durante o Iluminismo e inspiraram as revoluções Americana e Francesa. Hoje em dia, estão consagrados como leis fundamentais nas constituições escritas ou não das democracias modernas. Desde o início, os direitos humanos foram particularmente importantes para proteger os membros mais fracos da sociedade da ação dos mais fortes. É por isso que os direitos das crianças são tão importantes: os menores estão entre os grupos, cujo estatuto legal para os poderes executivos é o mais fraco.

Os seguintes modelos de ensino dão aos professores e aos alunos a oportunidade de traçar, em conjunto, o caminho rumo a uma democracia viva no quotidiano escolar, descobrindo diretamente os direitos das crianças.

Nota:

Os modelos de ensino provêm da versão alemã revista de Gollob, Rolf; Peter Krapf; Wiltrud Weidinger (eds.) (2008): Teaching democracy. A collection of models for democratic citizenship and human rights education. Straßburg: Council of Europe.

6.1 Um ramo de flores

Objetivo

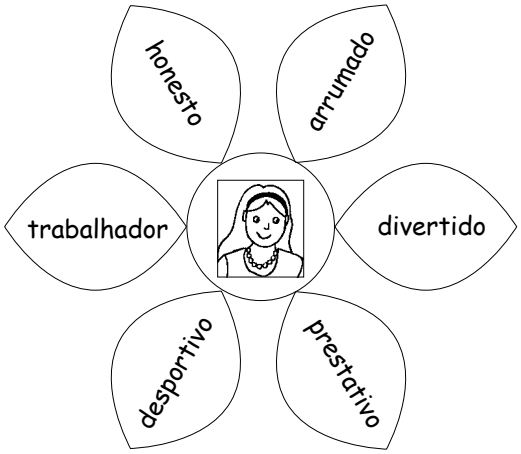
O exercício promove a coesão do grupo e auto-estima dos seus membros. Os alunos descobrem e aprendem a apreciar a unicidade de cada indivíduo dentro de um grupo, mas que, ao mesmo tempo, contribui para a força total do grupo.

1.º–3.º ano **30–45 min.**

Material:
foto pequena de cada aluno (máx. 4x4 cm; eventualmente também um autoretrato desenhado). Papel amarelo ou cor de laranja, cortado em círculos com cerca de 6 cm de diâmetro, e que representam o interior da flor. Folhas coloridas, das quais pétalas são cortadas, canetas feltro de várias cores ou lápis de cor, grandes folhas de papel (A1, tamanho flipchart) cola.

Procedimento:

- Cada A recebe uma peça redonda de papel, na qual cola o seu retrato.
- Cada A leva seis folhas de pétalas e escreve uma ou duas palavras positivas sobre algo:
  - que o P poderia dizer sobre ele (por exemplo, «aplicado» ou «desportivo»)
  - que um membro masculino da família poderia dizer sobre ele
  - que um membro feminino da família poderia dizer sobre ele
  - que ele pode dizer sobre si mesmo
  - que uma amiga ou um amigo poderia dizer sobre ele
  - que alguém na turma, na escola ou na comunidade poderia dizer sobre ele.
- O A cola as pétalas à volta do círculo com a fotografia e configura assim uma flor.



- As flores individuais são dispostas e coladas numa folha grande de papel.
- Para cada flor os A desenham agora um caule e folhas, criando um ramo colorido. Com um laço o ramo de flores fica muito bonito!
- Plenum; os A sentam-se em círculo e comentam o seu ramo. Desta forma, compreendem a importância simbólica de cada um deles: o ramo seria menos rico se faltassem algumas flores (comunidade); cada flor é diferente e contribui de modo específico para o ramo (a individualidade, a dignidade humana); cada flor / cada retrato é tão importante quanto o outro (igualdade).

6.2 Todos diferentes – todos iguais

Objetivo

Os A conhecem-se melhor uns aos outros dentro do grupo e aceitam-se uns aos outros. Descobrem semelhanças, das quais não tinham consciência.

2.º–6.º ano **30–45 min.**

Material:
Um pau de giz ou fio.

Procedimento:

- A sala de aula (ou uma parte dela sem mesas) é dividida por uma linha (giz ou fio) em duas metades. No início, toda a turma está num lado da linha.
- Então, o P nomeia uma série de caraterísticas (ver abaixo). Assim que o P nomeia uma caraterística, os alunos que se encaixam nessa caraterística, passam para o outro lado da linha.
- A lista deve, naturalmente, ser concebida de acordo com a idade dos alunos e adequada à situação da turma. Exemplos de caraterísticas:

  Aqueles que ...

  – vestem calças de ganga hoje
  – conhecem ou dominam um dialeto especial de sua língua materna
  – mais novos ou mais velhos que a média de idade do ano de escolaridade
  – nasceram no país de origem de seus pais
  – frequentaram nesse país uma parte da escolaridade
  – lêem um jornal regularmente
  – já foram alvos de discriminação
  – têm amigos fisica ou mentalmente deficientes
  – têm preconceitos em relação a outro grupo de pessoas.
- Os A discutem as questões seguintes:
  – Houve alguém num grupo com um aluno com quem antes acreditava não ter nada em comum?
  – Qual é a sensação de fazer parte de um grande grupo?
  – Qual é a sensação de estar sozinho ou quase sozinho?
  – Em que situação da vida já tiveram experiências similares:
    a) pertença a uma maioria,
    b) a sensação de estar sozinho e de não pertença?

Extensão

Para uma segunda ou terceira ronda, os A podem também podem, à vez, enunciar caraterísticas. O professor deve reservar-se o direito de veto, em relação a pontos sensíveis ou discriminatórios.

6.3 Se eu fosse um mágico

Objetivo

Os A são incentivados a desenvolver visões de uma forma criativa e imaginativa. Devem perceber que as pessoas que não têm sonhos, têm que estar eterna e passivamente satisfeitos com o status quo.

2.º–6.º ano **30 min.**

Material:
Começos de frases preparadas no quadro ou flip chart (veja abaixo), possivelmente ficha de trabalho fotocopiada.

Procedimento:

- Os A deve devem mentalmente colocar-se no papel de um feiticeiro. Especialmente para os A mais novos, um ambiente visual e atratativo é importante e estimulante.
- Os A lêem a partir do quadro ou flipchart o início de frase «Se eu fosse um grande feiticeiro, faria com que homens, mulheres e crianças nunca mais tivessem que sofrer Com uma guerra. Para isso ...
  - decidiria que ...
  - proibiria que ...
  - assegurava-me de que ...
  - pararia ...
  - continuaria ...
  - não me esqueceria ...
- Os A completaram individualmente ou em pares, por escrito, um ou mais destes inícios de frases.
- Uma simplificação seria conceber uma ficha de trabalho com os inícios de frases (com o texto inicial) (e claro com espaço suficiente para completar o conjunto de conclusões). Assim, ao mesmo tempo a tarefa pode ser interligada com a ficha de trabalho para completar num momento posterior ou como trabalho de casa.
- As respostas são lidas e discutidas na sala de aula. Para isso, recomeda-se que os alunos se sentem em formam de círculo. Após as apresentações individuais, se possível, deve reservar-se algum tempo para perguntas ou comentários.
- Última ronda/volta /resumo: Há pontos que foram mencionados por muitos ou vários alunos? O que poderíamos fazer para tornar realidade algumas dos «feitiços» ou visões desejadas?

Variantes:

- «Se eu fosse um arquiteto, ...»: Os A imaginam como sua escola ou sua cidade poderia ou deveria parecer.
- «Se eu fosse um políco democraticamente eleito (variante: Chefe de Estado, Ministro da Justiça, etc.), …»

6.4 A viagem de balão

Objetivo

Os A consciencializam-se do significado e da universalidade dos direitos humanos. Compreendem que alguns direitos humanos têm outros implícitos, e são ingualmente indispensáveis.
Torna-se claro para os A que os direitos humanos são invioláveis e que não podem ser removidos de forma aleatória.

4.º–6.º ano **45 min.**

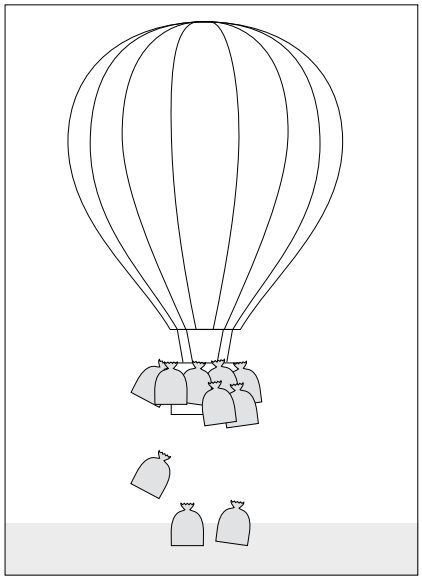
Material:
Canetas e papel,
grandes folhas de papel;
lista de direitos humanos
ou das crianças
(veja seleção abaixo).

Notas:

- Este exercício pode ser feito como introdução para uma unidade didática sobre os direitos humanos, ou no final de uma tal sequência para aprofundamento.
- Os pesos ou lastro de balões de ar quente podem ser compostos pelos direitos humanos referidos abaixo. Também é concebível uma outra selecção dos direitos humanos. Veja a lista completa em diversos sitíos da internet.

Procedimento:

- Os A organizam-se em grupos de cinco ou seis. Cada grupo recebe um cartaz e marcadores. Os A devem desenhar um balão de ar quente que flutua sobre o mar ou sobre uma paisagem (por exemplo, por cima da escola ou da capital do país de país de origem). Os sacos de areia que fazem peso, simbolizam dez direitos humanos e são colados no cartaz (veja a lista abaixo).



- Então começa o jogo. Os A devem imaginar que estão a viajar no «Balão dos Direitos Humanaos». O balão começa a descer e os passageiros têm de deixar cair 2–3 sacos para evitar um acidente.
- Os A devem ordenar os direitos humanos, representados pelos sacos de areia, por prioridades. Os seguintes critérios são decisivos: É um direito implícito noutro? É um direito de particular importância para a democracia ou para as nossas necessidades pessoais?
- Apesar de tudo, o balão continua a cair e novamente 1–2 sacos de areia ou direitos humanos são deitados fora. Após terem sido deitados fora um total de de 4–5 sacos de areia, o balão aterra no chão em segurança.

- Reflexão em sala de aula. Cada grupo apresenta a sua lista e comenta algumas das suas prioridades. Subsequentemente, as listas podem ser comparadas. Que diferenças existem? Deve realizar-se uma discussão do trabalho nos grupos. Onde é particularmente difícil chegar a um acordo, e porquê? Qual é a dificuldade de certos direitos humanos terem prioridade em relação a outros?
- Numa constituição em vigor, a abolição de cada um desses direitos causaria à democracia um grande dano. Os direitos humanos são direitos naturais e, portanto, invioláveis. A este respeito, o passeio de balão foi apenas a simulação de uma situação, que esperamos nunca acontecer. No final, isto deve ser novamente clarificado.
- No nível superior, a sequência poderá ser continuada, examinando quais desses direitos se encontram na Constituição do país de origem ou de acolhimento e como são protegidos.

Seleção dos direitos humanos

→ Direito a eleições livres
→ Direito de propriedade
→ Igualdade entre homens e mulheres
→ Direito a um ambiente limpo e saudável
→ Direito de acesso a alimentos saudáveis e água limpa
→ Direito à educação
→ Direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião
→ Direito de vestuário e habitação para todos os cidadãos
→ Direito à privacidade, em que ninguém se intromete.
→ Direito à liberdade de movimento.

6.5 Direitos, responsabilidades e regras na sala de aula

Objetivo

Os A aprendem um método através do qual as regras podem ser trabalhas e acordadas de uma forma democrática e consensual. Experienciam que o seu contributo conta e têm possibilidades de participação. A sua auto-estima e sua autonomia são reforçadas e experienciam a participação ativa na comunidade da turma.

4.º–6.º ano **45 min.**

Material:
Grande folha de papel dividida em três campos iguais (mínimo A3).

Procedimento:

- A turma é dividida em grupos de 4–5 A. Cada grupo define o porta-voz.
- Cada grupo recebe uma folha de papel (A2 ou A3), dividida em três campos. No terço superior da folha, os A registam os direitos que, do seu ponto de vista, todos os alunos e o P de uma turma deveriam ter. Cada proposta é identificada com um número.

Direitos:	Responsabilidade:	Regras:

- Os A passam o seu trabalho para outro grupo.
- Cada grupo discute a lista de direitos do grupo anterior e pensa em respostas para as seguintes perguntas: Que responsabilidades ou obrigações temos, para que os direitos registados no campo superior sejam efectivamente respeitados? O que devemos fazer? Como nos devemos comportar? Exemplo: «Todos têm o direito de ser ouvidos.» – «Então temos a responsabilidade ou obrigação de ouvir.»
- Agora, no campo do meio, escrevem as responsabilidades ou direitos adequados. Devem igualmente fazer corresponder os números aos do campo de cima.
- Introdução do P: responsabilidades exigem regras. Isto pode ser ilustrado por meio de regras da turma ou da escola já conhecidas. Estas devem ser formuladas de forma positiva («Faz isto» em vez de «não faças isto»), devem ser específicas e descrever o comportamento desejado. Exemplo para o direito de ser ouvido: nós temos a responsabilidade de ouvir; como regra: Comporta-te tranquilamente quando os outros falam.
- Os A passam a sua folha novamente. Os grupos estudam as entradas dos dois grupos anteriores escolhem, em seguida, um máximo de cinco regras. Estas são escritos no terceiro campo mais em baixo.
- Plenário: O porta-voz do grupo explica à turma as regras do seu grupo. No final a turma discute em comparação cruzada se algumas regras de cada listas de grupos se sobrepõem ou repetem. Concordam, de foram democrática, o que deve ser excluído ou integrado.
- Votação das regras. Cada aluno recebe quatro fichas ou pontos para colar. Estas devem ser distribuídas pelas regras que, na sua opinião, devem ser aplicadas na sala de aula. Os A devem atribuir os pontos

como quiserem (todos num conjunto de regras ou distribuídos por 2, 3 ou 4 regras). Finalmente, são introduzidas na turma as quatro regras que obtiveram mais pontos. São escritas num cartaz, assinado por todos os A e colocado num local bem visível na sala de aula.

6.6 Póster dos direitos humanos

Objetivo

Os A discutem aprofundamente os direitos humanos na sua individualidade e desenvolvem, assim, a habilidade criativa.

4.º–9.º ano **45 min.**

Material:
Folhas grandes de papel, marcadores, tesouras, cola, jornais e revistas velhos, imagens e fotos; Texto da Convenção Europeia dos Direitos Humanos ou na Declaração Universal dos Direitos Humanos (fácil de encontrar ambos os documentos na Internet).

Procedimento:

- Os A formam grupos de quatro.
- O P atribui a cada grupo um artigo dos direitos humanos (variante: os A podem decidir por si mesmo qual o artigo desejam trabalhar).
- Cada grupo faz um cartaz com o «seu» direito humano. O cartaz contém os seguintes elementos:
  - O título, indicando o artigo selecionado dos Direitos Humanos pelo grupo
  - O passo correspondente da Convenção Europeia dos Direitos do Homem ou a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
  - Uma imagem (símbolo, pictograma) que o direito humano em questão simbolizada (por exemplo, uma roda para a liberdade de movimento, a boca ou os lábios para a expressão e liberdade de expressão).
- Para turmas mais avançadas: uma análise da estrutura do artigo dos Direitos Humanos causa relativamente a:
  - as pessoas que têm direito a este direito ou a quem esse direito é particularmente importante;
  - o seu conteúdo (o que o direito protege ou garante);
  - os meios para a sua implementação e aplicação;
  - quaisquer exemplos de violações deste direito.
- Os A apresentam à turma o seu póster e discutem-no.

6.7 Minorias

Objetivo

Os A conciencializam que o sentimento de exclusão não está apenas associado a uma visão de pessoas que não pertencem à sociedade, como também muito com a aceitação dentro do próprio grupo.

7.º–9.º ano **45 min.**

Material:
conjuntos de cartões positivos e negativos para cada grupo (ver abaixo, devem ser cortados antes); duas folhas grandes (A3 ou A2) por grupo; numa está escrita a palavra «sentimentos», noutro a palavra «reações».

Nota:

O conteúdo da sequência é um tipo de role-play. No início os A não devem saber qual grupo vai representar, pois isso pode causar que os mesmos estereótipos entrem em jogo.
As condições de enquadramento em relação ao tempo de duração e requisitos do role-play devem ser explicados de forma clara e compreensível. Dentro deste quadro, os A têm muita liberdade.

Procedimento:

- A turma é dividida em grupos de quatro.
- A cada grupo é dado um conjunto de cartas positivas (ver abaixo), uma caneta e uma folha grande de papel intitulada «sentimentos». Cada grupo escolhe alguém que regista os comentários e reações do grupo na folha de papel. (Alternativa: Cada aluno regista os próprios comentários).
- O P comunica aos A que no no exercício seguinte, estes não se devem representar a si próprios, mas a membros de um grupo minoritário. Numa primeira etapa, eles devem pensar, a partir dos cartões positivos, quais são os pontos fortes e as qualidades de seu grupo e como se sentem como membros desse grupo. As respostas respetivas respostas devem ser discutidas no grupo e registados os «sentimentos» na folha.
- Cada grupo recebe depois os seis cartões negativos e uma folha com o título «reações». A principal questão é desta vez: Como membro do vosso grupo, como se comportariam, tendo em conta as experiências negativas que estão documentados nos cartões negativos? As respostas são registadas na folha «reações».
- Em plenário:
  - Cada grupo informa sobre os sentimentos que registaram na folha «sentimentos». Questões de compreensão são esclarecidas, e os comentários brevemente discutidos.
  - Segue-se o mesmo processo para a folha «reações». A turma deverá identificar ações construtivas, ações violentas e as diferenças entre e dentro dos grupos.
  - Ronda de trabalho em grupo: onde houve problemas e porquê; o que aprenderam sobre si próprios e sobre os outros?
  - Pergunta / estímulo: são capazes de estabelecer uma relação entre os grupod minoritários representados e outros grupos que conheçam?
- Ronda final: De que grupo de pessoas descritas nos cartões se pode tratar? (Solução: trata-se de viajantes ou Sintos)

Materiais:
Conjunto com cartões positivos (esquerda) e negativos (direita).

As nossas casas não são como as das outras pessoas. São especiais e gostamos delas. Gostamos das tradições.	A televisão e a imprensa não dizem a verdade sobre nós. Dizem que nós somos um problema. Não nos dão nenhum espaço para mostrar a nossa própria maneira de ver as coisas.
Somoa habilidoso e temos muitas competências. Realizamos várias trabalhos manuais. Com o nosso trabalho, damos um valioso contributo para o país onde vivemos.	Algumas pessoas tratam-nos mal e desenham de nós. Às vezes somos atacados sem motivo. Milhares de nós foram mortos não há muito tempo atrás.
O Nosso povo realizou muitos atos de coragem no passado. Gostamos de nos lembrar da nossa história.	Quase nunca temos água corrente; o nosso lixo não é recolhido.
Somos muito independentes. Nós preferimos cuidar de nós mesmos. Não estamos em dívida com ninguém.	Alguns médicos não nos querem tratar quando estamos doentes. É difícil para nós obter benefícios sociais.
Gostamos de nos reunir para contar histórias e cantar. Achamos importante cuidar a comunidade. A família (alargada) é a instituição mais confiável para nós.	As pessoas não nos querem perto deles. Algumas pessoas não nos querem dar nenhum trabalho, porque nós pertencemos a este grupo étnico.
Tentamos viver perto da família e amigos. Nós cuidamos bem dos idosos na nossa comunidade. Amamos os nossos filhos acima de tudo.	Às vezes temos problemas com a polícia e com as autoridades locais, porque estamos num determinado local.

Visão global das propostas didáticas por áreas de competência

Competência em destaque nos planos de aula percepção/consciencialização:

1.1 Este sou eu *	**1.3** Eu e os outros	
2.1 Levado pelo vento *	**2.4** As minhas pátrias – narrativas autobiográficas *	**2.7a** A história de migração da minha família **
3.2 Projetos de escrita bilingue e plurilingue **	**3.5** Dialetos na nossa e em outras línguas *	
4.3 Audição ativa **		
5.1 Tudo bem! De certeza? **	**5.3** Boas razões para más ações? *	**5.6** O meu termómetro de conflitos *
6.1 Um ramo de flores **	**6.4** A viagem de balão	**6.6** Póster dos Direitos Humanos *

Competência em destaque nos planos de aula reflexão:

1.2 Imagem interna – imagem externa *	**1.4** Deixem-me voar **	**1.6** A molécula da identidade pessoal *
2.2 Histórias de migração na minha turma **	**2.5** Ontem – hoje – amanhã	**2.7b** Diversidade cultural no nosso bairro **
3.1 Esboços linguísticos	**3.3** Temas da biografia linguística	**3.6** Correspondência sobre questões interculturais
4.1 Algo está errado aqui **	**4.4** Fazer uma visita *	**4.6** Interpretações **
5.4 Nós fazemos assim! **		
6.2 Todos diferentes – todos iguais *	**6.7** Minorias	

Competência em destaque nos planos de aula comunicativa de ação:

	1.5 Incluído – excluído	**1.7** A união faz a força
2.3 A minha biografia de migração como minha fonte de força *	**2.6** Faço história!	**2.7c** A migração diz respeito a todos **
3.4 Utilização dos meios eletónicos em diversas línguas *	**3.7** Uso da língua: diferente de acordo com o contexto *	
4.2 A língua mostra o caminho **	**4.4** Fazer uma visita *	**4.6** Interpretações **
5.4 Nós fazemos assim! **	**5.5** Manter a calma ou O mais inteligente vira as costas *	**5.7** Resolver o problema em seis passos / Conflitos entre pares **
6.2 Todos diferentes – todos iguais *	**6.7** Minorias	

Legenda: * = adequado / ** = muito adequado para a cooperação com o ensino regular.

Bibliografia consultada

Alle anders, alle gleich (1998): Education pack. Ideen, Quellen, Methoden und Aktivitäten für die informelle interkulturelle pädagogische Arbeit. Straßburg: Council of Europe.

Auernheimer, Georg (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer.

Brander, Patricia et al. (2012): Compass. Manual for human rights education with young people. Straßburg: Council of Europe.

Broschüre Kinderrechte: https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/kinderrechte.html

Datenbank Mehrsprachigkeit der PH Zürich: http://www.phzh.ch/de/ipe/Projekte-und-Mandate/Europaweite-Projekte/Datenbank_Mehrsprachigkeit-EU-Projekt_Amuse/Datenbank-Mehrsprachigkeit

Gudjons, Herbert; Birgit Wagener-Gudjons; Marianne Pieper (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gollob, Rolf; Peter Krapf; Wiltrud Weidinger (eds.) (2010): Growing up in democracy. Lesson plans for primary level on democratic citizenship and human rights. Straßburg: Council of Europe.

Gollob, Rolf; Peter Krapf; Wiltrud Weidinger (eds.) (2008): Teaching democracy. A collection of models for democratic citizenship and human rights education. Straßburg: Council of Europe.

Gollob, Rolf; Peter Krapf (eds.) (2007): Exploring Children's Rights. Nine short projects for primary level. Straßburg: Council of Europe.

Gollob, Rolf et al. (2007): Politik und Demokratie – leben und lernen. Politische Bildung in der Schule. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung. Bern: Schulverlag.

Heringer, Hans Jürgen (2012): Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Holzbrecher, Alfred (1999): Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeit an Widerständen. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 5. Beiheft, S. 141–168.

Jennewein, Engelbert et al. (2011): Gefühle zeigen – Gewalt vermeiden. Soziales Lernen und konstruktive Konfliktbearbeitung. Donauwörth: Auer.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI): Trainingshandbuch Lernförderliche Gruppenentwicklung. Link: http://li.hamburg.de/content blob/3567428/data/download-pdf-trainingshandbuchlernfoerderliche-gruppenentwicklung.pdf

Losche, Helga (2005): Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. Augsburg: ZIEL.

Menschenrechte und Menschenrechtsbildung, Link: http://www.humanrights.ch oder: http://www.phlu.ch/dienstleistung/zentrum-menschenrechtsbildung

Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag.

UNICEF, Praxisbuch Kinderrechte (2010): Eine Werkstatt für Kinder von 8 bis 12 Jahren. Link: http://www.unicef.be/kids/IMG/pdf/praxis-buch_kinderrechte_komplett.pdf

Website «Schule mehrsprachig» des österreichischen Bundesministeriums für Bildung und Frauen: http://www.schule-mehrsprachig.at

Website des Projekts Marille: Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung: http://marille.ecml.at/Practiceexamples/Examples-frommajoritylanguageclassrooms/tabid/1847/language/de-DE/Default.aspx

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» compreende seis volumes concebidos para melhorar a qualidade do ensino da língua de herança (ELH) e as relações deste com o ensino regular.

Os destinatários da série são atuais e futuros docentes do ELH, bem como as instituições responsáveis pelo ELH nos países de origem e de acolhimento.

O manual «Fundamentos e quadros de referência» aborda, entre outros, aspetos centrais da pedagogia, didática e metodologia atuais nos países da Europa ocidental e do norte.

Os cadernos com as propostas didáticas contêm sugestões e planificações concretas para diferentes áreas do ensino (Desenvolver a escrita na língua primeira, etc.). Todos os volumes surgiram em estreita colaboração com professores do ELH em exercício, de forma a garantir desde o início a sua orientação para a prática e a sua aplicabilidade.

A série compreende os seguintes volumes:

Manual para a prática: Fundamentos e quadros de referência

Propostas didáticas 1: Desenvolver a escrita na língua primeira

Propostas didáticas 2: Desenvolver a leitura na língua primeira

Propostas didáticas 3: Desenvolver a oralidade na língua primeira

Propostas didáticas 4: Desenvolver a competência intercultural

Propostas didáticas 5: Transmissão de estratégias e técnicas de aprendizagem

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» é publicada em alemão, inglês, albanês, bósnio/croata/sérvio, português e turco. É editada pelo Centro IPE (International Projects in Education) da Escola Superior de Educação de Zurique.