

TRABALHAR A LEITURA NUMA PERSPETIVA DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA NO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

Barbosa, Gabriela; Aguiar, Ana Raquel; Passos, Tânia

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
gabriela.mmb@ese.ipvc.ptm

Introdução

As vivências atuais dos alunos exigem à Escola um desempenho cada vez mais exigente, assumindo-se um compromisso evidente na preparação dos jovens para o imprevisto, o novo, a complexidade, mas pretendendo-se “sobretudo desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida” (Martins, 2017, p.8). Tal exigirá uma ação constante para o exercício da responsabilidade e da consciência, privilegiando-se o respeito pela dignidade humana e pela diversidade cultural. Por outras palavras, a Escola deve dotar o aluno de um desenvolvimento global, permitindo-lhe o exercício pleno da cidadania. Partindo destes pressupostos e do que é preconizado pela Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) – Promoção da Cidadania Global – estabelecida pelo Despacho conjunto do Ministério da Educação nº 25931/2009, que apresenta como indicador foco a promoção da cidadania global através de processos de aprendizagem, apresentamos, nesta comunicação, uma pesquisa de natureza qualitativa que foi realizada no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, numa turma do 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico. Este estudo centrou-se no âmbito da disciplina de Português, em geral, e no domínio da Leitura e Educação Literária, em particular, seguindo as recomendações do Referencial de Educação para o Desenvolvimento, que orienta a forma como os educadores e professores poderão incluir, na sua inter-venção pedagógica, a Educação para o Desenvolvimento (ED). Assim, tendo como objetivo compreender a forma como a aprendizagem da leitura pode ser feita numa perspetiva de ED, apresentam-se algumas

propostas didáticas que implicam a aquisição de competências de leitura ao serviço de alguns eixos estruturantes no âmbito da ED, neste caso, a inclusão social, a construção da justiça social, a desigualdade social e a multiculturalidade, concluindo-se que tal cruzamento é não só didaticamente possível como desejável.

Como organização socializadora por excelência, a Escola é uma instituição formativa e formadora que não se pode dissociar de determinadas funções sociais, surgindo a relação com a comunidade local e global e os seus valores como uma das responsabilidades escolares (Freire, 2001). Além disso, mais do que uma escola que acolhe todos, lutamos hoje por uma escola que serve as necessidades de todos, respondendo às individualidades cognitivas e socializadoras de cada um, o que confere uma responsabilidade acrescida ao papel que cada um assumirá enquanto cidadão (Cabaço, 2017).

Neste contexto, em 2016, a Direção Geral da Educação do Ministério da Educação publicou o *Referencial da Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Trata-se de um documento orientador de uma intervenção pedagógica de uma das dimensões da cidadania - Educação para o Desenvolvimento (ED) – e apresenta um conjunto de descritores de conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos a serem adquiridos pelos alunos dos níveis referidos no âmbito de diferentes temáticas: desenvolvimento, interdependência e globalização, pobreza e desigualdades, justiça social, cidadania e paz (Torres et al., 2016).

Perante este novo desafio, cabe à Escola acolher, nas diferentes disciplinas, momentos de trabalho voltados para a ED, quebrando as barreiras do saber disciplinar e valorizando a integração do conhecimento.

O trabalho que apresentamos propõe, portanto, trabalhar algumas dimensões da ED no âmbito da disciplina de Português, nomeadamente no que diz respeito à aprendizagem da leitura no 3.º ano de escolaridade.

Enquadramento teórico

Não é nova a importância da dimensão atitudinal no campo educativo. Por um lado, e face às mudanças mundiais a nível económico, social, político e cultural, ou seja, perante todas as metamorfoses provocadas por um mundo globalizado, torna-se emergente fomentar valores e atitudes associados à solidariedade, justiça social e direitos humanos (Bayo, Loma, & Aristizábal, 2004). Por outro lado, a transmissão de conhecimentos meramente disciplinares e estanques não responde às

necessidades atuais e futuras de um mundo tecnológico, exigindo-se que os nossos alunos adquiram conhecimentos e competências para se tornarem cidadãos de uma comunidade global (Banks, 2004). Para tal, a escola de hoje é pensada para proporcionar aos alunos a oportunidade de construir um pensamento de cidadania crítica (Gomes et al., 2017), promovendo uma conduta autónoma, criando espaço para reflexões e permitindo aos alunos a aquisição de novas capacidades que lhes serão úteis ao longo da vida, sinalizando mudanças no papel da educação de maneira a criar sociedades mais justas, pacíficas tolerantes e inclusivas.

Celorio & López de Munain (2007) referem que o processo educativo de aprendizagem deve ser crítico e orientado para a ação. Por outras palavras, a lecionação dos conteúdos deve permitir aos alunos desenvolver diferentes potencialidades, habilidades e processos de autorreflexão, visando a formação de juízos de valor, a construção e reconstrução de perspetivas, experiências e significados. Em suma, os alunos participam ativamente nas tarefas. Face a estas alterações, espera-se do professor um novo papel, alguém que adapta as estratégias às necessidades de cada aluno, diferenciando o processo de ensino e de aprendizagem (Schleicher, 2012).

A Educação para o Desenvolvimento: um caminho

Pensar na ED tal como se apresenta atualmente implica ter presente a evolução histórica e concetual do próprio conceito. Na verdade, este tem sido alvo de olhares multidisciplinares, analisado de diferentes perspetivas. Manuela Mesa, (2005), por exemplo, debruça-se sobre as fases evolutivas da ED, propondo um modelo sistematizado em cinco gerações de educação para o desenvolvimento: Anos 40/50: ED Caritativo –Assistencialista; Anos 60: ED Desenvolvimentista; Anos 70: ED Crítica e Solidária; Anos 80: ED para o Desenvolvimento Humano e Sustentável; Anos 90: ED para a Cidadania Global. A última geração, assume a educação, a aprendizagem e o conhecimento como caminhos e ferramentas para enfrentar os problemas e os desafios do mundo global. Trata-se de uma educação (trans)formadora de e para cidadãos comprometidos com as questões sociais, habilitados e competentes no entendimento do mundo em que vivemos e simultaneamente capazes de atuar sobre ele na procura de soluções e na resolução dos problemas mais emergentes, como as questões ambientais, a justiça social, a democracia e a igualdade e respeito pelos direitos humanos.

Estamos, assim, perante um redimensionamento do papel da Escola, instituição que precisa de se comprometer com uma educação mais global, atenta às realidades do mundo, e envolvida na proatividade dos

alunos, para atitudes conscientes e implicadas com os desafios e problemáticas do mundo, e com a criação do bem-estar individual, local e global (Boni, 2006). Por outras palavras, “A Educação Global é uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos” (Declaração de Maastricht sobre a Educação Global, 2002, p. 10).

Partindo da definição de Educação Global, percebemos claramente que se pretende que a ED se afirme como uma ferramenta de combate à desigualdade e à injustiça social. Na mesma linha de entendimento, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) sublinha três dimensões fundamentais do conceito no âmbito do processo de ensino-aprendizagem: sensibilizadora, consciencializadora e influenciadora (ENED, 2009). Na verdade, o que está em causa é a formação integral dos alunos, no sentido de os preparar para a reflexão, uma atitude que implica o questionamento quer do Outro quer do próprio Eu. Trata-se, portanto, de uma abordagem pedagógica que permite uma formação com base em valores.

Perante a responsabilidade de sensibilizar, consciencializar e influenciar, a ED assume-se como uma Educação Transformadora, uma Educação para os Valores, uma Educação Problematizadora, uma Educação como Prática Social Crítica, uma Educação Socializadora, uma Educação Global e uma Educação Integral (Boni, 2006). Todos estes pontos devem marcar a sua presença efetiva na sala de aula, no trabalho quotidiano com os alunos em três dimensões base: cognitiva, procedimental e atitudinal, valorizando, respetivamente, os conhecimentos, as competências e as atitudes/ valores, passando, necessariamente, pelos seguintes conceitos de ED: Interdependência; Cidadania Global; Diversidade; Desenvolvimento Sustentável; Justiça Social; Valores e Perceções; Direitos Humanos; Resolução de Conflitos (Gouveia, 2008). A assunção destes pressupostos implica flexibilização curricular, isto é, ter a capacidade de encontrar espaços nos currículos para a ED, cruzando-a com a aprendizagem académica. Trata-se, acima de tudo, de inserir a ED nos temas disciplinares a trabalhar, reorganizando os objetivos de aprendizagem e as atividades a realizar. A ED passou, portanto, a integrar a educação formal, na sequência de um Protocolo de Colaboração assinado em outubro de 2012 pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. e a Direção Geral de Educação, com o objetivo de implementar algumas medidas da ENED, nomeadamente “Pro-mover a consolidação da ED no sector da educação formal em todos os níveis da educação, ensino e formação, contemplando a participação das comunidades educativas” (ENED, 2009).

Enquadramento político-educativo

A nível político-educativo, como referido anteriormente, verifica-se que o Ministério da Educação tem vindo a insistir na importância da dimensão cívica no campo educativo. Assim, todo o contexto legislativo que se segue sustenta a discussão teórica apresentada.

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) – Promoção da Cidadania Global

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) – Promoção da Cidadania Global - foi estabelecida pelo Despacho conjunto do Ministério dos Negócios Estrangeiros e do Ministério da Educação nº 25931/2009, de 26 de novembro. Trata-se de um documento orientador para a intervenção escolar em ED, com o propósito de promover uma aprendizagem cívica e que vigorou até 2016.

A criação de uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento foi extremamente importante para Portugal, uma vez que responsabiliza a comunidade pelas ações locais que têm um impacto global. Na verdade, passamos de uma noção tradicional de cidadania muito centrada nas dimensões nacionais de inclusão/ exclusão para uma dinâmica que inclui a complexidade dos movimentos migratórios e a globalização em todas as suas vertentes. Perante este contexto, uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento assume-se como um instrumento eficaz para promover uma verdadeira ED, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs que assumam uma postura ativa perante as injustiças locais e globais. Por outras palavras, pretende-se, portanto, promover, através da aprendizagem, atitudes de cidadania global, sensibilizando a sociedade para as questões do desenvolvimento.

Em 5 de julho de 2018 foi aprovada em Conselho de Ministros a nova estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 (ENED 2018-2022). Esta nova estratégia sucede à Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2016 (ENED 2010-2016), pretendendo dar resposta a uma das principais conclusões da sua avaliação externa, que propõe “proceder à atualização da Estratégia, dado o reconhecimento nacional e internacional da sua relevância social, política e educativa” (Diário da República, 2018, p. 3190).

Além disso, relaciona-se com a aprovação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da Resolução “Transformar o Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, tendo como base 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A ENED 2018-2022 associa-se à Meta 4.7 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4

- Educação:

até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (Diário da República, 2018, p. 3190)

É com base neste objetivo que o XXI Governo Constitucional reforçou a Cidadania nos currículos escolares, tendo aprovado, em 2017, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), sendo a ED uma das áreas temáticas da Educação para a Cidadania (Diário da República, 2018, p. 3190).

Efetivamente, e perante os desafios que se colocam à nossa sociedade de hoje, que se confronta com problemas globais de crises humanitárias, desigualdades, alterações climáticas, entre outras, urge educar para o exercício de uma cidadania democrática. Neste sentido, a ENEC propõe a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento como fazendo parte do currículo em dimensões distintas, sendo trabalhada transversalmente no 1.º ciclo do Ensino Básico, autonomamente no 2.º e 3.º ciclos e com o contributo de todas as áreas no Ensino Secundário. Trata-se, portanto, de um espaço curricular privilegiado para operacionalizar as temáticas de ED na escola (Direção Geral de Educação, 2017).

Acredita-se, assim, que esta estratégia permitirá intervir em três dimensões claras, a saber: uma atitude cívica individual, relacionamento interpessoal e relacionamento social e intercultural.

Conclui-se, portanto, que a cidadania democrática constitui uma das áreas de intervenção educativa do XXI Governo Constitucional, surgindo, igualmente, no centro da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030, perspetivada numa dimensão humanística, valorizando a igualdade, a inclusão, a paz, os direitos humanos, entre outros, elementos fundamentais na Educação para o Desenvolvimento.

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (2017)

O documento Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória procura dar resposta aos múltiplos desafios impostos à Escola e à Educação no século XXI. De facto, o documento faz referência a alguns valores fundamentais que mostram claramente que a Escola é muito mais do que uma instituição que promove e constrói conhecimento. Valores como responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação, liberdade, mostram, indubitavelmente, que a Instituição Educativa contribui para a formação de cidadãos responsáveis que respeitem as bases da demo-

cracia, o respeito pela dignidade humana, rejeitando a exclusão social, sendo, portanto, capazes de exercer uma cidadania plena, para a qual em muito contribuirá a ED. Por outras palavras, “A melhor educação é a que se desenvolve como construtora de postura no mundo” (Martins, 2017, p.8).

Aprendizagens Essenciais

As Aprendizagens Essenciais definem os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos por ano e disciplina. Na verdade, estes documentos de orientação curricular permitem uma valorização não só dos conhecimentos mas também das atitudes, criando um espaço para o trabalho com a ED e, simultaneamente, efetivar a diferenciação pedagógica na sala de aula.

Ao ser apenas uma base comum de referência, abre-se espaço para que cada escola, ao abrigo do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), possa mobilizar outras aprendizagens, centrando-se, por exemplo, nas questões do desenvolvimento e da cidadania. Nesta linha de sentido, Martins (2017) refere a importância das aprendizagens essenciais para a evolução do conhecimento e dos contextos histórico-sociais. Assim,

A educação permite fazer conexões entre o passado e o futuro, entre o indivíduo e a sociedade, entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidades. A escola é, assim, um lugar privilegiado para os jovens adquirirem as aprendizagens essenciais, equacionadas em função da evolução do conhecimento e dos contextos histórico- sociais. (Martins, 2017, p.7)

Programa e Metas Curriculares de Português

As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico foram homologadas a 3 de agosto de 2012 no Despacho n.º 5306/2012, definido por ano os objetivos, os conhecimentos e as capacidades, surgindo também os descritores de desempenho para avaliar a consecução dos objetivos. Há uma articulação clara entre o Programa e as Metas Curriculares, já que a operacionalização dos conteúdos do Programa é definida nas Metas Curriculares.

As próprias Metas Curriculares chamam a atenção para a utilização multifuncional e cultural da língua e todos os domínios da disciplina de Português (a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática) apresentam uma dimensão linguística e cultural. Aliás, a Educação Literária reitera a importância da cultura e da cidadania no currículo de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), o que reforça a importância de trabalhar a ED em articulação com as

aprendizagens de língua.

Procedimentos metodológicos

Adotando uma perspectiva qualitativa e um quadro metodológico de cariz descritivo e interpretativo, o nosso estudo teve como objetivo - Compreender como os conhecimentos da Educação para o Desenvolvimento (ED) podem ser agregados nas aprendizagens de desenvolvimento da Leitura.

Para tal, realizou-se um estudo de caso numa turma de 3.º ano de escolaridade, constituída por seis alunos, numa escola do distrito de Viana do Castelo. Na recolha de dados, usaram-se instrumentos como a observação direta, os documentos dos alunos e registos áudio e vídeo.

Partindo deste objetivo, formularam-se três questões de investigação: i) Que conteúdos de ED são cumulativamente mobilizados ao longo das atividades de leitura?; ii) Que vocabulário da área semântica de ED os alunos adquirem? e iii) Que conteúdos de ED são simultaneamente mobilizados com objetivos de aprendizagem da leitura?.

Com este grupo de alunos, criou-se um percurso educativo em que se escolheu trabalhar determinadas estratégias de leitura e de compreensão do sentido do texto, de acordo com as Metas e Programa Curricular. De destacar a definição de objetivos de leitura, a ativação de conhecimentos prévios, a previsão, a inferência e o resumo. Estas estratégias foram trabalhadas com o texto poético, o narrativo, o informativo, o descritivo e a banda desenhada. Foi possível trabalhar as seguintes temáticas de ED: 1. Desenvolvimento; 2. Interdependências e Globalização; 3. Pobreza e Desigualdades; 4. Justiça Social; 5. Cidadania Global; 6. Paz, numa unidade didática composta por cinco tarefas.

O nosso estudo incidiu no domínio da leitura, propondo-se aos alunos que dominassem determinadas aprendizagens na leitura, nomeadamente capacidades interpretativas, diferentes tipologias textuais, variados suportes de leitura, estratégias de leitura, aquisição e mobilização de vocabulário. Todas estas aprendizagens estavam ao serviço da ED, uma vez que incluíam conhecimentos de ED, a saber: injustiça, inclusão e exclusão social, valores, direitos humanos, desigualdade, falta de liberdade e regras de atuação (inclusão).

Para analisar as diferentes tarefas realizadas pelos alunos, criaram-se categorias de análise: i) a leitura e a mobilização de conteúdos cumulativos; ii) a leitura e a mobilização de vocabulário em ED; e iii) integração de finalidades didáticas, conetadas respetivamente com as questões de investigação referidas infra.

Análise e discussão de resultados

A leitura e a mobilização de conteúdos cumulativos

A análise dos dados recolhidos, para esta dimensão, deixou perceber que à medida que os alunos realizavam as tarefas de leitura iam descobrindo conceitos e tópicos de ED, com os quais estavam pouco ou nada familiarizados, foram estabelecendo relações semânticas entre eles e usos apropriados da metalinguagem, e, por conseguinte, mobilizando as noções abordadas e fazendo-as progredir e expandir em espiral.

A mobilização de conhecimentos cumulativos é um processo considerado fundamental para o desenvolvimento dos alunos em relação a uma determinada área. Ou seja, pretende-se que os aprendentes sejam capazes de ir integrando novas aprendizagens nos conhecimentos que já possuem, uma vez que consideramos este processo um passo fundamental para o patamar seguinte, a reflexão sobre esse conhecimento. Posteriormente, surgirá uma outra atitude perante o conhecimento – mobilizar para transformar. Neste sentido, foram realizadas cinco propostas de atividades, como referido, nas quais se deu particular relevância à mobilização de conteúdos em espiral, ou seja, de atividade para atividade introduziu-se um novo conteúdo, considerando sempre o anterior, o que implicou a ativação de conteúdos tanto de Português, nomeadamente de leitura, como de ED.

No que diz respeito à mobilização dos conteúdos de ED, partiu-se dos conceitos de justo e injusto e, paulatinamente, desconstruíram-se os conceitos de responsabilidades, construção da justiça social até chegar à inclusão social. O trabalho com esta temática permitiu introduzir, ainda, os temas da multiculturalidade e da desigualdade social.

Em relação às aprendizagens da disciplina de Português, os dados permitiram concluir que os alunos mobilizaram conhecimentos disciplinares específicos da leitura, nomeadamente, o trabalho com textos variados, como a banda desenhada, o texto poético, o texto narrativo, o texto informativo e o texto descritivo. Em todos eles, os alunos geriam informação relativamente à estrutura, temática, função, utilizando estratégias de leitura diversas para realizar as inferências solicitadas.

As atividades de leitura organizaram-se em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Procurou-se, portanto, mediante as atividades de pré-leitura ativar os conhecimentos prévios dos alunos, neste caso, sobre temáticas relativas à ED e que eram privilegiadas nos textos em estudo. Através deste processo contínuo de formulação de hipóteses, visa-se a ativação da compreensão inferencial (Solé, 1998). Nas tarefas de leitura propriamente ditas, foi possível trabalhar marcas e indicadores específicos de informações, permitindo aos alunos-leitores “expor

sucintamente o que foi lido (resumo da leitura). Esclarecer dúvidas para comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo” (Solé, 1998, p. 119). Finalmente, nas tarefas de pós-leitura, foi possível gerar novos conhecimentos sobre o conteúdo do texto, neste caso envolvendo temáticas de ED, através da atualização dos conhecimentos prévios e das hipóteses, articulando sempre com o género textual em análise e as suas especificidades (Solé 1998).

Numa outra linha de análise, procuramos seguir a taxonomia de Català, Molina, & Monclús (2005), trabalhando as quatro componentes da compreensão leitora: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica. A figura 1 mostra a forma como foi possível colocar as aprendizagens relativas à leitura ao serviço da ED.

Leitura	Conteúdos ED
Banda desenhada; estrutura da BD; associação das vinhetas, das legendas e dos diferentes tipos de balões; estratégias de leitura que valorizam a BD “como um texto misto, que combina elementos verbais, elementos não verbais e outros situados a meio caminho entre os dois” (Sá, 1996, p. 19). Reconhecimento das ideias principais, pondo em ação a compreensão literal.	Justiça/ injustiça.
Poesia; leitura de poemas em voz alta, explorando sonoridades, rimas e ritmo; exploração da relação entre a forma e o conteúdo.	Responsabilidades; Construção da justiça social; Inclusão social.
Texto narrativo; estratégias de pré-leitura, antecipando conteúdos a partir do título e mobilizando conhecimentos prévios dos alunos, através da compreensão inferencial; leitura propriamente dita, selecionando marcadores de informação; pós-leitura, ativando novos conhecimentos através da atualização das hipóteses/ conhecimentos prévios (Solé, 1998).	Nacionalidade; cultura; costumes; cidadania.
Texto informativo, valorizando a síntese compreensiva da informação e, também, a compreensão crítica, através da formulação de juízos de valor (Català, Molina, & Monclús, 2005).	Sensibilização; Direitos e deveres. Declaração Universal dos Direitos Humanos.
Texto descritivo: trabalho com a compreensão literal, nomeadamente reconhecimento de pormenores, e com a compreensão crítica, através da formulação de juízos de valor (Català, Molina, & Monclús, 2005).	Valores sociais; Multiculturalidade; Desigualdade social.

Figura 1. A leitura e a mobilização de conteúdos de ED

A leitura e a mobilização de vocabulário em ED

Neste nível de análise, foi fundamental perceber que os alunos paulatinamente adquiriram novas palavras, percebendo os significados que comportam e entendendo o domínio concetual a que pertencem, no sentido de serem capazes de o mobilizar de modo apropriado e construtivo.

Deste modo, partindo do trabalho com os textos, foram criadas atividades que permitiram aos alunos alargar o seu leque de vocabulário relativo à temática, recorrendo, simultaneamente, a exercícios com sinónimos, antónimos, hiperónimos/ hipónimos e holónimos/ merónimos.

Nas atividades de pré-leitura, os alunos mobilizavam vocabulário

de ED já conhecido, realizando as tarefas propostas, que consistiam na interação oral com o professor. Por sua vez, o contacto com o texto permitia alargar essa rede de vocabulário, quer com o vocabulário presente no texto quer com a exploração de outro, através de relações de equivalência, oposição, hierarquia, conclusão e, ainda, família de palavras.

A figura 2 mostra, de um modo resumido, o vocabulário utilizado e adquirido pelos alunos ao longo das atividades.

Atividades	Vocabulário adquirido de ED
1.ª Atividade	Justo; Injusto; Justiça; Injustiça; Justiceiro; Desigualdade; Direitos e Deveres; Inclusão e exclusão.
2.ª Atividade	Justiça social; Direitos; Deveres Responsabilidade; Responsabilidades individuais; Responsabilidades coletivas; Valores sociais; Discriminação.
3.ª Atividade	Inclusão social; Multiculturalidade; Nacionalidade; Cultura; Desigualdade social.
4.ª Atividade	Direitos e deveres; Responsabilidades; Justiça social; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Internacional; Quotidiano; Liberdade, igualdade e justiça; Dignidade; Desprezo; Tortura; Escravidão; Servidão; Exilo; Equitativas; Remuneração; Desrespeito.
5ª Atividade	Bondade; Dignidade; Fieldade; Graciosidade; Maturidade; Piedade; Zelo; Cidadão; Cidadania.

Figura 2. Mobilização de vocabulário de ED

Integração de finalidades didáticas

Nesta categoria, analisaram-se os dados de modo a identificar a articulação de aprendizagens específicas de ED com aprendizagens específicas de português, neste caso, no domínio da leitura.

Neste sentido, o trabalho realizado com os diferentes tipos de texto, literários ou não literários, possibilitou o trabalho com questões que se relacionam com a pragmática do texto, sobretudo no âmbito da compreensão na leitura. Assim, escolhendo textos diversos que geraram reflexão sobre temas fundamentais para a ED, foi possível incentivar a prática da leitura per se, promover conhecimentos específicos sobre as problemáticas de cidadania democrática levantadas pelos textos e, ainda, trabalhar variadas dimensões da compreensão leitora, mobilizando conteúdos específicos da disciplina de Português.

A figura 3 constitui apenas um exemplo da integração de finalidades didáticas operacionalizadas, mostrando, neste caso, a forma como a integração de ED e Português ocorreu com as tarefas realizadas com a Banda Desenhada.

Aprender Português ao serviço da ED	Finalidade didática do Português	Finalidade didática de ED
Banda Desenhada	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de novos vocábulos, utilizando relações de antonímia, sinónímia e a família de palavras; - Contactar com textos diversos: Banda desenhada; - Ler com fluência ritmo e boa articulação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e identificar que é correto e incorreto; - Compreender e identificar que é justo e injusto; - Referir ações injustas; - Compreender o conceito de desigualdade;
Temática do Referencial de Educação para o Desenvolvimento: Justiça social	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar compreensão literal: resumir o assunto da BD; reconhecer ideias principais; reconhecer pormenores; reconhecer relações de causa e efeito; - Saber recontar a BD; - Produzir um discurso oral correto; - Criar uma nova banda desenhada, compreendendo a importância da estrutura e dos elementos que nela estão inseridos, como os balões de fala. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que são direitos e deveres; - Identificar direitos e deveres presentes na BD; - Referir direitos e deveres essenciais à BD; - Compreender os conceitos de inclusão e exclusão; - Referir situações de inclusão e exclusão.

Figura 3. Integração de finalidades didáticas na atividade leitora sobre Banda Desenhada

Conclusões

O nosso estudo - Trabalhar a leitura numa perspetiva de Educação para o Desenvolvimento: uma experiência no 3.º ano de escolaridade – partiu do pressuposto de que é possível colocar as aprendizagens específicas de português ao serviço da ED.

Na consideração de todos os compromissos educativos que têm vindo a ser assumidos pelo XXI Governo Constitucional, e acreditando que a ED é uma arma poderosa para um mundo mais justo, mais pacífico, mais inclusivo e sustentável, aplicamos um conjunto de atividades numa turma de 3.º ano de escolaridade, trabalhando conteúdos específicos de ED e de Português. Tendo em linha de análise as três questões de partida, os resultados provam que i) de acordo com as temáticas do Referencial de Educação para o Desenvolvimento escolhidas pelos docentes, é possível trabalhar variados conteúdos da leitura e da ED, uma vez que os alunos são capazes de refletir sobre as temáticas em questão e experimentar diferentes estratégias de leitura e variados tipos de competências no âmbito da leitura (Butlen, 1996); ii) os alunos fazem novas aquisições lexicais, passando a utilizar vocabulário da área semântica de ED, conscientes de que não há leitura sem domínio aprofundado da linguagem; (Magalhães, 2009); iii) a leitura promove análises críticas e construtivas do mundo (Cassany, 2013), e, neste caso, através da mobilização de conteúdos de ED.

Em suma, as aprendizagens do Português podem e devem estar ao

serviço da Educação para o Desenvolvimento, permitindo desenvolver conhecimentos cumulativos e em espiral, tal como defende Roldão (2009). Assim, caberá a cada docente “saber adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio (...) tendo em atenção especificidades científicas e didáticas da disciplina e a sua articulação curricular horizontal e vertical” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.38).

Referências Bibliográficas:

Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289-298.

Bayo, P. B., Loma, G. F., & Aristizábal, A. B. (2004). *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación: Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Boni, A. (2006). La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano. In A. Boni & A. Pérez Foguet (Ed.), *Construir Construir la ciudadanía global desde la universidad: Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las Enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona: Intermón Oxfam.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.

Butlen, M. (1996). L'offre de lecture à l'école. In Cl. Garcia Debanc et al. (Ed.), *Didactique de la lecture, regards croisés*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Cabaço, L. (Ed.). (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Portugal: Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Cassany, D. (2013). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Català, G., Molina, E., & Monclús, R. (2005). *Evaluación de de la comprensión lectora - Pruebas ACL (1.º-6.º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.

Celorio, G., & López de Munain, A. (2007). Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. *La educación transformadora ante los retos de la globalización*. Bilbao, Hegoa. Disponível em <http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/registros/16449>.

Declaração de Maastricht sobre a Educação Global (2002). Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf.

Diário da República (2018). *Resolução do Conselho de Ministros nº 94/2018*, pp.3190-3202. Disponível em <http://data.dre.pt/eli/resolcons-min/94/2018/07/16/p/dre/pt/html>.

Direção Geral de Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/rojetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf Programa.

ENED (2009). *Despacho n.º 25931/2009*. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=124>.

Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gouveia, C. (2008). Educação para o Desenvolvimento. In *Educar sem fronteiras*, boletim nº 4, Fevereiro. Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Magalhães, J. (2009). Education, lecture et langage dans la société de

la connaissance, de l'information et de la communication. In C. Gonçalves, D. Groux (Ed.), *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants de langues*. Paris: L'Harmattan, pp. 49-56.

Martins, G. D. (2017). Prefácio. In C. S. Gomes, J. L. Brocardo, J. V. Pedroso, J. L. Carrillo, L. M. Ucha, M. Encarnação & S. V. Rodrigues, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (pp. 6-8). Lisboa: Ministério da Educação.

Mesa, M. (2005). *Evolution and future challenges of Development Education*. Disponível em <http://educacionglobalresearch.net/manuelame-sa1issuezero>, 22/08/2013.

Roldão, M. D. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sá, C. M. (1996). O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de língua materna face aos novos programas. In *Formação de Professores: Cadernos Didáticos*. Série Línguas 1. Universidade de Aveiro: Campus Universitário.

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J. & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.