

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**Desenvolvimento de uma consciência
intercultural na sala de aula de inglês do 1º
ciclo através de um *Cultural Corner***

Andreia Ferreira Barbosa

M

2024



Andreia Ferreira Barbosa

**Desenvolvimento de uma consciência
intercultural na sala de aula de inglês do 1º
ciclo através de um *Cultural Corner***

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino
Básico, orientado pela Professora Doutora Maria Ellison
Orientadora de Estágio, Doutora Joana Lucas
Supervisora de Estágio, Professora Doutora Maria Ellison

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Andreia Ferreira Barbosa

Desenvolvimento de uma consciência intercultural na sala de aula de inglês do 1º ciclo através de um *Cultural Corner*

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, orientado pela Professora Doutora Maria Ellison

Orientadora de Estágio, Doutora Joana Lucas

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Maria Ellison

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

“I always thought education was learning to think for yourself.”

John Keating, Dead Poets Society

Índice

Agradecimentos.....	5
Resumo.....	6
Abstract.....	7
Índice de Figuras, Tabelas e Gráficos	8
Lista de abreviaturas e siglas	9
Introdução.....	10
1. Capítulo I – Justificação da Ação	12
1.1. <i>Contexto escolar</i>	12
1.1.1. Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa.....	12
1.1.2. Instalações	13
1.1.3. Currículo.....	15
1.1.4. Perfil dos alunos	15
1.2. <i>Identificação do problema e definição da área de intervenção</i>	17
1.3. <i>Questões de investigação</i>	19
2. Capítulo II – Fundamentação Teórica	20
2.1. <i>Multiculturalismo e interculturalidade</i>	20
2.2. <i>Diversidade cultural em Portugal</i>	22
2.3. <i>Promoção de uma interculturalidade no sistema de ensino português</i>	25
3. Capítulo III – Desenho do Estudo.....	32
3.1. <i>Metodologia</i>	32
3.2. <i>Instrumentos de recolha de dados</i>	34
3.2.1. Notas de observação	34
3.2.2. Questionários	35
3.2.3. Produtos das aulas	38
3.3. <i>Plano de intervenção</i>	39
3.4. <i>1º ciclo de investigação-ação</i>	41
3.4.1. Apresentação dos dados da primeira aula	42
3.4.2. Apresentação dos dados da segunda aula.....	45
3.4.3. Apresentação dos dados da terceira aula.....	49
3.4.4. Apresentação dos dados da quarta aula.....	51
3.4.5. Análise e interpretação dos resultados recolhidos no 1º ciclo.....	57

<i>3.5. Discussão global dos resultados</i>	60
Conclusão	63
<i>4.1. Limitações do estudo</i>	64
<i>4.2. Áreas de investigação futura</i>	64
Referências Bibliográficas.....	66
Anexos	69

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, fevereiro 2023]

[Andreia Ferreira Barbosa]

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Professora Doutora Maria Ellison por toda a ajuda e apoio pessoal e académico ao longo deste projeto e de todo o mestrado. Obrigada por ser um exemplo do que é ser Professora com P maiúsculo.

À minha orientadora de estágio e a todo o pessoal docente e não docente do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa pela oportunidade que me deram e por me terem acolhido como uma das deles durante dois semestres.

Aos meus alunos que me fizeram apaixonar pela profissão e que me fizeram perceber que ensinar pode ser um desafio, mas é gratificante.

Aos meus sete, obrigado por serem sempre um porto seguro por debaixo de uma capa.

Às minhas colegas de mestrado por estarem cá para mim 24 horas por dia, 7 dias por semana. Obrigada por ouvirem os meus problemas e por me terem ajudado a ultrapassar tudo o que se atravessou no meu caminho.

E, por fim, à minha família e aos meus amigos por me incentivarem a lutar, por serem o meu maior exemplo e por irem por mim até ao fim do mundo. Serei eternamente grata.

Resumo

Este estudo investiga o impacto de um *Cultural Corner* para a promoção de uma consciência intercultural nos alunos de inglês do 1º ciclo do ensino básico. O objetivo deste trabalho é promover uma consciência intercultural nos alunos de 1º CEB nas aulas de inglês através de um *Cultural Corner*, dotando os alunos de valores de cidadania como o respeito, a inclusão e a solidariedade, tornando-os melhores indivíduos numa sociedade cada vez mais diversa culturalmente. Além disso, o objetivo deste projeto era também fazer com que os estudantes se sentissem integrados, valorizados e motivados nas aulas de inglês, tornando a aprendizagem da língua algo mais pessoal e estimulante, valorizando-se uma aprendizagem colaborativa. Os resultados deste estudo indicam que trabalhar a interculturalidade na sala de aula de inglês do 1º CEB, apesar dos desafios, é possível, ao desenvolver materiais autênticos e adaptados que motivam os alunos. Concluiu-se que a implementação de atividades interculturais enriquece a educação, promovendo uma compreensão mútua e aceitação. Esta abordagem é vital na educação contemporânea, especialmente num mundo cada vez mais globalizado e diversificado. Os professores têm o papel de integrar alunos de diferentes culturas, promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo nas escolas. É, assim, crucial, priorizar o desenvolvimento da competência intercultural nas políticas educacionais, preparando os alunos para uma participação significativa num mundo globalizado e contribuindo para uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: Ensino de inglês no 1º ciclo, *Cultural Corner*, competência intercultural, aprendizagem colaborativa

Abstract

This study investigates the impact of a Cultural Corner on promoting intercultural awareness among primary school students in English classes. The aim is to foster intercultural awareness in primary school students through a Cultural Corner, instilling citizenship values such as respect, inclusion, and solidarity, thereby enhancing their role as better individuals in an increasingly culturally diverse society. Additionally, the project aimed to ensure students felt integrated, valued, and motivated in English lessons, making language learning a more personal and stimulating experience, emphasising collaborative learning. Results indicate that despite challenges, integrating interculturality into primary school English classrooms is feasible through the development of authentic and tailored materials that engage students. It was concluded that implementing intercultural activities enriches education, fostering mutual understanding and acceptance. This approach is vital in contemporary education, particularly in an increasingly globalised and diversified world. Teachers play a crucial role in integrating students from diverse cultures, fostering a welcoming and inclusive environment in schools. Therefore, prioritising the development of intercultural competence in educational policies is essential, preparing students for meaningful participation in a globalised world and contributing to a more inclusive society.

Key-words: Teaching English in the 1st cycle, Cultural Corner, intercultural competence, collaborative learning

Índice de Figuras, Tabelas e Gráficos

FIGURA 1 - PRIMEIRA ATIVIDADE	43
FIGURA 2 - <i>ID CARD</i> DO ALUNO 2	47
FIGURA 3 - <i>ID CARD</i> DO ALUNO 6	47
FIGURA 4 - CARTÃO SOBRE A HISTÓRIA “ <i>A DIFFERENT CHRISTMAS</i> ”	50
FIGURA 5 - COMPILADO DAS COISAS QUE OS ALUNOS GOSTAM DO SEU PAÍS	52
TABELA 1 - TABELA DE OBSERVAÇÃO DA PRIMEIRA AULA	43
TABELA 2 - TABELA DE OBSERVAÇÃO DA SEGUNDA AULA	48
TABELA 3 - TABELA DE OBSERVAÇÃO DA TERCEIRA AULA	50
TABELA 4 - TABELA DE OBSERVAÇÃO DA QUARTA AULA	54
GRÁFICO 1 - PERGUNTA 1.....	55
GRÁFICO 2 - PERGUNTA 2.....	55
GRÁFICO 3 - PERGUNTAS 3, 4 E 6.....	56

Lista de abreviaturas e siglas

1º CEB.....	1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
AEAS	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA
EB1/JI.....	ESCOLA BÁSICA DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E JARDIM DE INFÂNCIA
EMAI.....	EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
SPO.....	SERVIÇOS DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO
DGE.....	DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO
PALOP.....	PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA
L1.....	LÍNGUA MATERNA

Introdução

Num mundo cada vez mais globalizado e interconectado em que se utiliza o inglês como língua franca, o ensino do inglês desde tenra idade emerge como uma necessidade premente nas escolas. Em Portugal, o inglês tornou-se parte integrante do currículo do 3º e do 4º ano do 1º CEB em 2015, pois acredita-se que, desde cedo, oferecer às crianças a oportunidade de adquirir proficiência no inglês não apenas enriquece o seu desenvolvimento cognitivo, mas também abre portas para oportunidades futuras, proporcionando-lhes uma base sólida para uma comunicação eficaz (Araújo, 2020). Além disso, a aprendizagem do inglês contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas (Correia, 2020), como a capacidade de pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas.

Ademais, a integração do inglês no currículo escolar desde tenra idade também promove a inclusão social, permitindo que crianças de diferentes origens e culturas se comuniquem e interajam de maneira significativa. Essa diversidade linguística e cultural enriquece o ambiente escolar que já tem tendências de um pluralismo cultural, promovendo a compreensão intercultural e o respeito pela diversidade (Silva, 2019).

Desta forma, o docente de inglês tem de ter em conta a importância da sua disciplina para promover valores de cidadania inerentes a uma abordagem intercultural, valorizando sempre que possível este tipo de aprendizagem, centrando-se nas necessidades dos alunos, uma vez que a função do professor deve ser promover uma aprendizagem equitativa, onde todos os alunos vejam as suas necessidades serem respondidas.

Posto isto, o objetivo deste projeto é promover uma consciência intercultural nos alunos de 1º CEB nas aulas de inglês através de um *Cultural Corner*. Esta consciência intercultural seria algo a ser desenvolvido nas aulas, mas que tinha como objetivo dotar os alunos de competências transversais, dotando-os de valores de cidadania como o respeito, a inclusão e a solidariedade, tornando-os melhores indivíduos numa sociedade cada vez mais diversa culturalmente. Além disso, o objetivo deste projeto era também fazer com que os estudantes se sentissem integrados, valorizados e motivados nas aulas de inglês, tornando a aprendizagem da língua algo mais pessoal e estimulante. Para isso, valorizou-se uma aprendizagem colaborativa, onde os estudantes partilhavam

conhecimentos e trabalhavam em conjunto em atividades escolhidas por mim relacionadas com a disciplina de inglês, mas também com a vida pessoal dos alunos. A criatividade dos estudantes era também estimulada pois, apesar de ser eu a escolher as atividades a serem feitas, os alunos tinham total liberdade decorativa e de adicionar tópicos às diversas atividades, caso o desejassem.

O estudo inicia com a análise do contexto escolar onde se desenvolveu, iniciando-se com uma abordagem geral do agrupamento escolar, detalhando as instalações, o plano curricular destes alunos a nível de todas as disciplinas e do inglês, em específico, e o perfil dos alunos envolvidos no projeto. De seguida, aborda-se a identificação do problema, salientando a necessidade de uma abordagem intercultural numa turma caracterizada por uma grande diversidade cultural. Além disso, discute-se a seleção da área de intervenção, salientando os motivos que a fundamentam e procede-se à formulação de questões de investigação que se pretende responder com este estudo.

De seguida, no Capítulo II, é apresentada a fundamentação teórica. Neste segmento, faz-se uma definição dos conceitos-chave do projeto através de uma revisão bibliográfica relevante para embasar a implementação do mesmo. Inicialmente, são delineadas as distinções entre multiculturalismo e interculturalidade, destacando a importância desta última para o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo e cidadão. Também se faz uma breve análise da evolução da diversidade cultural em Portugal, visando compreender o contexto atual. Por último, são abordadas as dificuldades na promoção da interculturalidade no sistema de ensino português, examinando as iniciativas já existentes e explorando possíveis abordagens que atendam às necessidades dos alunos.

No terceiro capítulo deste trabalho, é detalhada a metodologia utilizada, incluindo os instrumentos adotados para a recolha de dados e a justificação para a sua seleção. Além disso, é explicado o plano de intervenção adotado. De seguida, é descrito o primeiro ciclo de investigação-ação, no qual os dados são apresentados, seguidos de uma análise e interpretação dos mesmos. Na conclusão, são tecidas as conclusões finais do projeto de investigação-ação, juntamente com as limitações do estudo e possíveis áreas para investigação futura.

1. Capítulo I – Justificação da Ação

O presente projeto de investigação-ação no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico iniciou-se na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional I (IPP I), onde, durante os meses de fevereiro a maio de 2023, procedeu-se à observação das aulas de inglês como língua estrangeira das turmas do 3º e 4º anos de escolaridade do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (AEAS), tendo como finalidade identificar uma área de intervenção e iniciar o desenvolvimento de um plano de ação. No ano letivo seguinte, na prática de ensino supervisionado que teve lugar durante os meses de setembro a dezembro de 2023 para a unidade curricular Iniciação à Prática Profissional II (IPP II), foi desenvolvido e aplicado o plano de ação.

Para que melhor se possa compreender a área de intervenção, neste capítulo irá ser apresentado o contexto escolar, bem como o currículo e o perfil dos alunos da instituição onde este estudo foi realizado. Por último, será ainda descrito o processo de identificação da área de intervenção, seguido das questões de investigação.

1.1. Contexto escolar

O presente estudo decorreu na Escola Básica de 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância (EB1/JI) da Fontinha, um dos três estabelecimentos de ensino de 1º CEB do AEAS, integrado a 4 de julho de 2012. Além das três escolas de 1º CEB das quais duas delas incluem jardim de infância, o agrupamento compreende uma escola básica de 2º e 3º ciclos e ainda uma escola secundária, sendo esta sede de agrupamento. A maioria das escolas do agrupamento situam-se na freguesia do Bonfim, excetuando as Escolas Básica Augusto Gil e a EB1/JI da Fontinha, que se localizam na União de Freguesias do Centro Histórico do Porto.

1.1.1. Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa

Dada a localização do AEAS, é possível afirmar que o agrupamento usufrui dos benefícios de uma centralidade devido à ligação com a estrada VCI e com os inúmeros transportes presentes. Não obstante pertença a uma área urbanizada no centro da cidade

do Porto, não deixa de ser rodeado por bastante espaço verde. Devido a esta centralidade, as escolas apresentam uma vasta heterogeneidade económica, mas também étnico-cultural.

O agrupamento tem como principal missão formar cidadãos capazes de se desenvolverem a nível pessoal, bem como de participar ativamente e de forma responsável na vida política do país. Relativamente a valores base, como mencionado no Projeto Educativo 2022-2025, considera-se que estes foram inspirados “em Valores Humanistas, num conceito de *Escola Solidária, Inclusiva, Intercultural e Sustentável*” (p. 13), incentivando-se, assim, uma educação inclusiva e uma igualdade de oportunidades.

O AEAS define, anualmente, em reuniões de departamento, atividades a serem apresentadas no Plano Anual de Atividades, sendo estas de diferentes áreas, como atividades culturais, científicas, artísticas, entre outras. É de realçar, ainda, que foi criada uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAI) para as crianças que, durante o seu percurso escolar, necessitem de respostas educativas diferenciadas, promovendo a sua inclusão, formação e autonomia em contexto escolar. Ademais, o agrupamento fornece, também, acesso aos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), com vista a auxiliar os alunos relativamente a diversas questões.

A EB1/JI da Fontinha tem uma coordenadora de estabelecimento, definida pela direção do agrupamento do qual pertence, sendo também coordenadora de todo o 1º CEB.

1.1.2. Instalações

A EB1/JI da Fontinha situa-se na Rua Dória, na União de Freguesias do Centro Histórico do Porto, sendo compartilhada pelos alunos do 1º CEB e do Jardim de Infância. A escola contempla salas de aula bastante espaçosas e bem iluminadas, uma biblioteca com computadores disponíveis para pesquisa, ginásio para as aulas de educação física ou atividades mais práticas, sala dos professores e cantina. No espaço exterior existe um recreio, um campo de jogos e uma pequena horta pedagógica para projetos relacionados às Ciências da Natureza.

No ano letivo 2022/2023, os alunos tinham aulas de inglês na sala de aula onde decorriam as aulas da professora generalista, o que fazia com que os esquemas das salas de aula onde ocorriam as aulas de inglês variassem de turma para turma, pois cada turma

tinha designada uma sala própria. Os dois esquemas observados foram as mesas dispostas em U com quatro mesas de dois lugares no centro, ou então mesas de dois lugares dispostas em filas verticais. As mesas não possuem nenhum compartimento para colocar o material escolar, obrigando os alunos a colocá-lo em cima da mesa, à sua frente, limitando o espaço de escrita. Embora as salas sejam espaçosas, como há uma grande quantidade de alunos, o espaço é um pouco limitado nas salas cuja disposição é em filas verticais. Adicionalmente, as salas de aula estão equipadas com computador, projetor e colunas de som, mas, por vezes, a ligação à Internet pode ser um problema e um entrave à utilização da mesma durante as aulas.

No ano letivo seguinte, onde decorreu a prática de ensino supervisionada, foi designada às aulas de inglês uma sala própria, cabendo à professora de inglês organizá-la consoante entendesse. A disposição que ficou definida para essa sala foi uma disposição das mesas de forma que os alunos ficassem sentados em grupos de quatro, com três grandes mesas à frente e três outras atrás, tendo sido designada a cada mesa uma cor diferente para diferenciar os diferentes grupos. Esta divisão por cores era especialmente benéfica quando a turma estivesse a fazer atividades que exigissem uma competitividade entre os diferentes grupos. A atribuição de uma sala própria para as aulas de inglês mostrou-se bastante favorável, tendo em conta não só que os alunos poderiam desconectar-se das aulas da professora generalista e focar-se apenas na aula de inglês, mas também facilitava a autonomia da professora de inglês em poder exibir na sala de aula os trabalhos feitos pelos alunos e os seus próprios materiais. Ademais, esta decisão foi vantajosa para o meu projeto de investigação-ação, uma vez que tornou mais fácil arranjar um espaço para elaborar o meu projeto do *Cultural Corner*, podendo exibir o trabalho dos alunos sem haver a necessidade de ter de pedir um espaço à professora generalista que pode sentir que ocupar o espaço dela faz com que fique sem espaço suficiente para as suas disciplinas. Por outro lado, ter o *Cultural Corner* na sala de aula da professora generalista também poderia ser vantajoso, uma vez que poderia ser benéfico para os alunos consolidarem os princípios e os valores que este projeto visa construir, tendo em conta que teriam um contacto mais prolongado com o projeto, fora das aulas de inglês, tendo mais oportunidades de refletir sobre ele.

1.1.3. Currículo

No que diz respeito ao currículo, a escola tem como base os documentos de orientação oficiais da Direção Geral da Educação (DGE), como as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. É o papel do docente de inglês preparar as planificações anuais do 3º e do 4º ano, tendo como base os documentos de orientação oficiais.

Em termos das aulas de inglês, esta disciplina passou a ser de carácter obrigatório para os alunos de 3º e 4º ano, havendo duas aulas por semana de 60 minutos cada. Estas aulas são lecionadas por um docente do Grupo de Recrutamento 120, sendo este especializado para o ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os manuais escolares de inglês utilizados no ano letivo 2022/2023 foram o *Easy Peasy 3* para o 3º ano, e o *Stars 4* para o 4º ano. No ano letivo seguinte, o manual do 3º ano manteve-se, alterando-se apenas o manual do 4º ano para o *Easy-Peasy 4*.

Relativamente às restantes unidades curriculares, as três escolas de 1º CEB do agrupamento facilitam aulas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Artística e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Educação para a Cidadania. Para além destas disciplinas, o agrupamento complementa o horário semanal dos alunos com aulas facultativas de atividades de enriquecimento curricular, as designadas AECs, que oferecem aulas de Educação Física e Desportiva e Atividades Lúdico-Expressivas.

1.1.4. Perfil dos alunos

No ano letivo 2023/2024, tomei a decisão de direcionar o meu projeto para uma turma distinta das anteriormente observadas no âmbito de IPP I. Esta escolha decorreu da constatação de que a turma na qual identifiquei o problema no ano letivo anterior correspondia ao 4º ano e, neste novo ano letivo, os alunos já se encontravam inseridos noutra turma de estudos numa instituição diferente. Embora a turma na qual apliquei o meu projeto fosse uma turma diferente, os mesmos problemas foram detetados, como irá ser desenvolvido posteriormente.

A turma selecionada para a implementação do meu projeto foi uma turma do 3º ano, pertencente à EB1/JI da Fontinha. A escolha desta turma fundamentou-se não apenas

na identificação dos mesmos desafios que havia observado anteriormente, mas também na notável característica multicultural que a distinguiu. Diante desse cenário, julguei relevante aplicar o meu projeto a esta turma específica, visando proporcionar aos alunos uma consciência intercultural e fomentar os princípios e valores inerentes a essa mesma consciência. A abordagem visa dotar os alunos de uma compreensão mais ampla e inclusiva, promovendo valores como a inclusão, o respeito, a solidariedade, a igualdade e a empatia. Dessa forma, pretende-se não apenas abordar os desafios identificados, mas também contribuir para a formação integral dos alunos, preparando-os para uma convivência harmoniosa e respeitosa num ambiente cada vez mais diversificado e globalizado.

Esta turma é caracterizada por ser mista, uma vez que inclui alunos dos 2º e 3º anos de escolaridade que têm aulas juntos. Entretanto, durante as aulas de inglês, a turma segue uma dinâmica distinta; os alunos do 2º ano permanecem sob a orientação da professora generalista, enquanto os alunos do 3º ano dirigem-se para a sala de inglês. Essa prática era adotada em virtude de as aulas de inglês estarem apenas integradas no plano curricular do 3º ano.

A turma do 3º ano era constituída, inicialmente, por doze alunos, sendo estes onze rapazes e uma rapariga, com idades compreendidas entre os oito e os onze anos de idade. Quanto às suas origens, a turma contava com oito alunos brasileiros, um aluno cabo-verdiano, um aluno angolano, um aluno com dupla nacionalidade (português e francês) e um aluno indiano que foi transferido a meio do 1º período para uma outra escola para poder acompanhar o irmão que tinha sido colocado nessa mesma escola. Todos os alunos tinham português como língua materna (L1) (embora fosse uma variante diferente do português europeu), excetuando o aluno com dupla nacionalidade, que tinha francês como L1 e o português como língua segunda, e o aluno indiano cuja L1 era o hindi e não detinha quaisquer conhecimentos de português, sendo necessário utilizar o inglês como língua franca. Embora este aluno possuísse um bom conhecimento de inglês na comunicação oral e na compreensão auditiva, não era capaz de reconhecer textos em inglês nem tinha competências de escrita. Além disso, a turma tinha um aluno com necessidades educativas especiais, diagnosticado com autismo, sendo necessário ter uma abordagem mais centrada em si, pois, embora conseguisse participar na aula, necessitava de mais atenção e apoio.

No que diz respeito aos níveis de aprendizagem, a composição desta turma apresentava considerável complexidade. Tal complexidade derivava não apenas da presença de um aluno com necessidades educativas especiais, diagnosticado com autismo, mas também porque o aluno de origem indiana desconhecia o alfabeto latino, revelando-se incapaz de reconhecer textos ou de escrever. Além disso, havia um aluno brasileiro que se encontrava incapaz de escrever até mesmo na L1, conseguindo ler (embora com algumas dificuldades), decorrente de dois anos sem frequentar a escola. Os níveis de conhecimento dos alunos revelavam, portanto, uma heterogeneidade significativa, variando desde o desempenho Insuficiente até o Muito Bom nas avaliações, sendo que os resultados mais comuns se situavam nos patamares Suficiente e Bom. Cumpre salientar que todos esses alunos estavam pela primeira vez integrados no sistema de ensino português. No início do primeiro período, em setembro, todos os estudantes residiam em Portugal há menos de um ano, fator que pode ter influenciado as disparidades nos níveis de desempenho. No início do ano letivo, todos os alunos encontravam-se no mesmo nível de inglês, em direção ao A1 do Quadro Europeu Comum de Referência (2001), uma vez que a aprendizagem do inglês representava uma novidade para todos. No entanto, à medida que o tempo avançava, a aquisição da língua ocorria em ritmos diversos, refletindo-se, conseqüentemente, nas disparidades de conhecimento e do nível de inglês no final do primeiro período, em dezembro.

1.2. Identificação do problema e definição da área de intervenção

Durante o trabalho de campo realizado em IPP I que tinha como principais objetivos a observação da prática docente, a identificação de um problema e a definição de uma área de intervenção, foi possível levantar diversos problemas. Contudo, escolher a área de intervenção não foi difícil, pois havia um problema que, de facto, parecia ser mais notório e que parecia necessitar de uma maior intervenção. Ademais, considerando a missão do agrupamento mencionada no Projeto Educativo 2022-2025 que diz que era “inspirada em Valores Humanistas, num conceito de Escola Solidária, Inclusiva, Intercultural e Sustentável” (p. 13), confirmou ainda mais a necessidade de escolher esta área para intervenção.

Logo no primeiro contacto com a escola em questão, foi notória a diversidade cultural presente em todas as turmas observadas, característica que se tornou especialmente marcante numa das turmas de 4º ano da escola. Tendo em conta o Projeto Educativo 2022-2025, o agrupamento é especialmente marcado por alunos oriundos de outros países, havendo no primeiro ciclo, no final do ano letivo 2021/2022 (ano letivo anterior ao da definição da área de intervenção), cerca de 16% de alunos estrangeiros, um número que parece estar mais ou menos de acordo com a realidade do ano letivo de 2022/2023.

Assim, com base na observação das aulas de inglês ocorridas entre fevereiro e junho de 2023, foi evidente o falta de interesse dos alunos estrangeiros face às aulas da disciplina, estando distraídos a brincar com o material escolar ou a conversar. Em seguimento de um diálogo com a orientadora de estágio sobre possíveis causas para esta distração por parte destes alunos em particular, foi cogitada a hipótese de que muitos alunos estão a frequentar um nível mais elevado do que o que deveriam, pois, enquanto a maioria da turma já estava a ter aulas de inglês de continuação iniciadas no ano letivo anterior, muitos desses alunos não tinham tido aulas de inglês no seu país de origem, sendo, assim, a primeira vez que estavam a ter aulas de inglês, estando a tê-las em conjunto com uma turma num nível já mais avançado. Ademais, considerando a fase de adaptação a um novo país, a uma nova escola e a uma nova cultura algo desafiante, a alienação dos alunos não é, de todo, inexplicável.

Com isto, senti a necessidade de tornar as aulas de inglês um sítio onde todos os alunos se sentissem integrados, interessados e sentissem os valores de cidadania de respeito, inclusão e interculturalidade que, não só o agrupamento deseja promover, mas também as próprias *Aprendizagens Essenciais* enquanto parte do currículo de todas as disciplinas. Assim, tentei pensar em alternativas às ideias apresentadas nos manuais escolares para promover uma consciência intercultural nos alunos do 1º CEB, pois observei que, na maioria destes, apenas se abordavam questões dos países falantes da língua inglesa, o que não é representativo da diversidade de alunos presentes na sala de aula. Surgiram, então, algumas ideias para a intervenção, como a implementação de uma aprendizagem colaborativa e a criação de um *Cultural Corner*, uma ideia que surgiu de uma aula de Didática do Inglês, onde se abordou a utilização de *Reading Corners* nas salas de aula do 1º CEB. Como acredito no potencial de uma aprendizagem colaborativa

centrada nos estudantes, pensei em aliar estas duas ideias numa: criar um *Cultural Corner* onde os alunos possam partilhar experiências pessoais, ideias e costumes, bem como trabalhar em conjunto para atingir um objetivo e valores comuns.

1.3. Questões de investigação

Com vista a uma melhor perceção do ponto de vista dos alunos do 1º CEB de uma sala de aula com uma grande diversidade cultural quanto à importância da interculturalidade e, conseqüentemente, a um aprimoramento da consciência intercultural e dos valores de cidadania, bem como ao envolvimento dos alunos estrangeiros nas aulas de inglês como língua estrangeira, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

1. Como pode um *Cultural Corner* ser utilizado para envolver os alunos em atividades que promovam uma consciência intercultural?
2. Podem os alunos do 1º CEB ser consciencializados sobre a importância da interculturalidade?
3. Pode um *Cultural Corner* ser utilizado para envolver os alunos nas aulas de inglês?

2. Capítulo II – Fundamentação Teórica

Este capítulo tem como objetivo apresentar a fundamentação teórica relevante para este projeto. Em primeiro lugar, irão ser definidos os conceitos de multiculturalismo e interculturalismo, apresentando as principais diferenças entre estes dois conceitos e como estes se podem complementar. De seguida, irá ser feita uma abordagem sobre a diversidade cultural em Portugal, referindo, de forma breve, uma abordagem histórica e a demografia atual. Por fim, irá ser abordada a importância do interculturalismo no sistema de ensino público português, bem como alguns problemas ao fomentar esta iniciativa, terminando com uma reflexão sobre como o professor pode incentivar o interculturalismo na sala de aula de inglês do 1º CEB.

2.1. Multiculturalismo e interculturalidade

Ao longo do tempo, a globalização tem vindo a ser um fenómeno cada vez mais crescente ao redor do mundo, tendo tido um aumento significativo no século XXI devido ao acesso a meios de comunicação, como a Internet, mas também devido à crescente necessidade de movimentos migratórios e à facilidade desses mesmos movimentos. Conforme discutido por Vale (2004), a crescente tendência de globalização pode influenciar significativamente a perceção do cidadão em relação ao mundo e ao seu próprio país. Numa perspetiva otimista, à medida que as fronteiras enfraquecem e um mundo cada vez mais interconectado emerge, o indivíduo pode sentir-se capacitado a cultivar valores de cidadania, respeito e inclusão. No entanto, por outro lado, há a possibilidade de surgir um sentimento de nacionalismo exacerbado, propenso a manifestações de preconceito, desigualdade e injustiça social. Sob essa ótica nacionalista, a diversidade cultural intensa no interior de um país é vista como potencial ameaça à coesão social e ao patriotismo.

Assim, o multiculturalismo surgiu com vista a cessar essa segunda visão. Segundo Calçada e Júnior (2018), multiculturalismo pode ser definido como uma coexistência de diferentes culturas. Não uma simples coexistência, onde as diferentes culturas se limitam a existir num espaço partilhado, mas uma coexistência onde “se reconheça e respeite a diferença, em que as minorias tenham voz e poder, em que a igualdade seja efetiva” (p.

162). Segundo os ideais multiculturais, não se pretende que as minorias assimilem a cultura dominante. Pelo contrário, espera-se que embora haja uma construção de uma vida comum, as particularidades culturais sejam reconhecidas, preservadas e homenageadas através de princípios de igualdade e de respeito. É o reconhecimento das diferenças, bem como a fomentação por parte das entidades governamentais das manifestações identitárias. Ademais, este conceito defende também a não discriminação através da criação de programas governamentais para que não haja preconceito para com os grupos minoritários, criando-se expressões “politicamente corretas”, bem como programas de acesso para esses mesmos grupos. Assim, há um reconhecimento das diferenças e singularidades do indivíduo e uma tentativa de inclusão e apoio, tendo como base essas diferenças que nunca devem ser esquecidas.

Contudo, este conceito foi considerado insuficiente e não ficou isento de críticas. O facto do multiculturalismo se focar demasiado nas diferenças e nas políticas de reconhecimento em detrimento da integração, pode levar a uma certa fragmentação social ao fazer com que as minorias se fechem em si mesmas, tendo como resultado um impacto social oposto ao que era pretendido. Ademais, esses programas que têm como foco principal as diferenças, podem exacerbar o ódio e o distanciamento entre os diferentes grupos. Se o objetivo é criar uma sociedade que se tem como base a união do povo, a unidade e sentimentos de pertença à comunidade, realçar as diferenças pode, de facto, ter um impacto negativo, considerando que, ao se realçar as diferenças, pode se estar involuntariamente a fazer com que um grupo minoritário seja estigmatizado e marginalizado, fazendo-se uma segregação involuntária em vez de uma integração.

Com isto, o multiculturalismo foi visto como fracassado e sugeriu-se uma nova ideologia, o interculturalismo, como uma alternativa mais sólida para responder aos desafios de sociedades com uma elevada diversidade cultural. O interculturalismo vai muito mais além do mero reconhecimento da diversidade cultural de um país. Embora haja pontos em comum com o multiculturalismo, como a diversidade cultural enquanto característica das sociedades contemporâneas e um tratamento justo e equitativo, ao contrário do multiculturalismo, que tem como palavras-chave “reconhecimento e diferença” (Calçada & Júnior, 2018, p. 167), o interculturalismo tem “integração e gerenciamento dos conflitos sociais” (Calçada & Júnior, 2018, p. 167). Assim, o interculturalismo procura promover a interação, o diálogo e a construção de uma

identidade cultural compartilhada. Não se pretende destacar as diferenças, mas sim fazer uma integração entre os diferentes grupos para que estes grupos deixem de existir enquanto minorias e enquanto grupos marginalizados. Haverá sempre a diferença e esta será sempre aceite, mas a diferença não será algo especialmente demarcado; será incentivada uma convivência harmoniosa através da busca de pontos em comum. Através desta nova forma de lidar com a sociedade, o cidadão passaria a sentir um sentimento de pertença à comunidade, enfatizando como estes poderão trabalhar juntos, quais os pontos em comum e como podem fazer uma simbiose, como se podem ajudar mutuamente e contribuir em conjunto para o bom funcionamento de uma sociedade. Assim, o trabalho do interculturalismo pode ser visto como um trabalho colaborativo. Com isto, não significa que os grupos minoritários têm de se submeter à maioria; mas sim, devem formar uma parte integrante da sociedade. Propõe-se a ideia de uma cultura híbrida ou compartilhada, resultante da interação entre os diferentes grupos culturais.

Posto isto, o lema de ambas as ideologias é que “Somos todos diferentes seres humanos, mas iguais como seres humanos. Daí a necessidade de articulação de uma abordagem teórica que permita, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade e promover a igualdade” (Calçada & Júnior, 2018, p. 169). Pode-se, assim, sugerir que o interculturalismo pode ser entendido como um aperfeiçoamento do multiculturalismo; não uma identidade oposta, mas uma identidade com valores em comum que tenta colmatar certas falhas que o multiculturalismo denota. Em suma, o interculturalismo promete uma integração e uma convivência sem demarcar a diferença, mas sem a ignorar completamente.

2.2. Diversidade cultural em Portugal

Pode-se dizer que a diversidade cultural em Portugal está intrinsecamente ligada à sua história multifacetada. Desde as influências mouriscas e judaicas durante a Idade Média, até as explorações marítimas que levaram à disseminação de culturas pelo mundo, Portugal foi um ponto de encontro de diferentes civilizações.

Contudo, é possível afirmar que a diversidade em Portugal está em constante crescimento nos dias de hoje. Com a redução das barreiras fronteiriças, o país tem experienciado um aumento substancial nos fluxos migratórios provenientes de diversas

nações, destacando-se o Brasil, o Reino Unido, Cabo Verde, a Índia, entre outros, nomeadamente os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) (Oliveira, 2023, p. 50).

No entanto, a distribuição de imigrantes que chegam a Portugal não ocorre de maneira uniforme ao longo do território. Desde sempre, as crianças residentes em ambientes urbanos têm vindo a manter um contacto mais expressivo com diversas culturas em comparação com os seus pares provenientes de áreas rurais. Talvez porque os imigrantes têm manifestado uma predileção por estabelecer residência em metrópoles, como Lisboa ou Porto, e, em alguns casos, na região do Algarve, motivados pelas perspectivas de melhores oportunidades nestes centros urbanos. Por outro lado, as zonas rurais não recebiam um contingente significativo de imigrantes, resultando numa exposição limitada das crianças residentes nessas localidades a diversas culturas até fases mais avançadas das suas vidas.

Segundo Silva (2007), ao contrário do esperado, o preconceito não se restringia única e exclusivamente às zonas mais rurais que tinham uma falta de contacto com outras culturas; estava presente um pouco por todo o país. Embora fosse esperada uma maior hostilidade nas zonas rurais onde a diversidade cultural e a exposição a diferentes culturas era limitada, a chegada de imigrantes às zonas urbanas acentuou também um regime de discriminação e intolerância, não havendo uma diferença significativa entre os níveis de preconceito entre os meios rurais e urbanos. O que a autora supracitada defende é que este preconceito pode se dever à falta de uma educação intercultural, não a uma falta de tentativa de uma educação intercultural, mas a projetos educativos que “não passavam de declarações de intenções” (Silva, 2007, p. 129). Ademais, o que não ajudava ao desenvolvimento de uma consciência intercultural e que contribuía para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, era a crença de que a diversidade cultural poderia levar à diminuição da identidade nacional, como defende Silva (2007) na seguinte passagem: “Poderia supor-se que quanto mais evidente fosse a identidade nacional e a identidade étnica, maior propensão o indivíduo teria para tomar atitudes preconceituosas e discriminatórias.” (p. 52). Assim, a urgência de estabelecer uma abordagem intercultural nos meios urbanos sempre foi imprescindível para que a desigualdade, o preconceito e a segregação fossem combatidos.

Todavia, para crianças oriundas do meio rural, cujo contacto com outras culturas era limitado, compreender a necessidade de uma abordagem intercultural nas suas vidas poderia se apresentar como um desafio, mas um desafio extremamente necessário para o caso de um futuro onde a migração se vire para essas áreas, como tem vindo a acontecer cada vez mais. Os imigrantes a cada dia demonstram uma preferência crescente por áreas rurais, conforme documentado no estudo de Fonseca (2008), que ressalta um aumento significativo no estabelecimento de imigrantes em pequenas cidades e regiões rurais de diversos países, nomeadamente Portugal, nos últimos anos.

Este contexto justifica a urgência de uma abordagem intercultural na vida das crianças de todo o país, desde cedo, em contexto escolar. Quanto mais cedo se tiver este tipo de abordagens na vida do cidadão, maior é a possibilidade de eliminar preconceitos e discriminações numa sociedade em que a diversidade tem tendências a aumentar, criando-se uma sociedade mais justa e inclusiva. Todos acreditamos na capacidade da educação em moldar a mente das crianças e na capacidade de formar cidadãos responsáveis, portanto a abordagem intercultural a partir das escolas pode ser bastante vantajosa.

No entanto, não cabe apenas aos professores incentivarem a interculturalidade. O governo do país também tem um papel fulcral em promover políticas de integração, como tem vindo a fazer, através de programas de acolhimento aos imigrantes, como é o caso de Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM), campanhas de sensibilização nos media, como é o caso da Conferência “Portugal Contra o Racismo”, que decorreu no Centro Cultural de Belém a 21 de março de 2022, divulgada nas redes sociais e em plataformas como o *YouTube*, bem como a implementação de uma legislação antidiscriminação, como é o caso da aprovação da Lei n.º 3/2024, de 15 de janeiro, que cria a Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial e altera a Lei n.º 93/2017, de 23 de agosto. Embora ainda haja muito caminho para trilhar, aos poucos, Portugal está se a tornar num país mais aberto e inclusivo.

2.3. Promoção de uma interculturalidade no sistema de ensino português

A introdução de uma abordagem intercultural no percurso escolar do aluno constitui uma tarefa de execução complexa, que exige uma abordagem criteriosa. Esta implementação pode revelar-se vantajosa no contexto educacional, particularmente em escolas públicas voltadas para alunos mais jovens, nomeadamente escolas de 1º CEB, visto que os alunos de escolas públicas se deparam constantemente com uma diversidade de culturas mais ampla e, quanto mais cedo forem implementados os valores adjacentes à interculturalidade, mais facilmente a mente dos estudantes se molda a esses valores e, conseqüentemente, o combate ao preconceito torna-se mais eficaz. Ademais, como defendem Beacco et al. (2016)

Plurilingual and intercultural education takes into account the educational and language needs of all pupils, whatever path they are taking through school. It takes the form of an overarching educational project which gives access to all pupils – especially those likely to encounter most difficulty at school – to equity and quality of education. (p. 15)

Contudo, como mostra o estudo de Branco (2011), a implementação destas abordagens neste tipo de escolas pode se tornar desafiadora devido à menor flexibilidade dos professores em seguirem algo fora do currículo das suas disciplinas e, também, devido ao facto da grande parte dos professores manifestar não se sentir apto para abordar assuntos deste cariz, tendo em conta a falta de profissionalização na área aquando da formação de professores. Não obstante, esses mesmos professores mostram-se abertos à ideia de frequentarem formações que visam a promoção e o desenvolvimento da prática de um ensino que tenha como moldes a interculturalidade, considerando fundamental estas formações para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ademais, tendo em consideração a constituição das turmas, que atualmente têm estado sobrelotadas, com cerca de trinta alunos em grande parte dos casos, bem como o facto dos professores terem demasiadas turmas, pode-se dizer que os professores têm o trabalho dificultado e, preparar aulas diversificadas, com atividades e conteúdo distinto do proposto pelo currículo da disciplina, pode, de facto, ser um trabalho bastante árduo. No entanto, embora haja esta dificuldade, sem dúvida que, como defendem Hurst e Franco (2021), ter uma abordagem intercultural nas aulas está mais relacionado com os valores do professor enquanto pessoa e com o que ele acredita ser o papel do professor

na sociedade, bem como com o processo de aprendizagem. Portanto, ao reconhecer e superar esses desafios pessoais, o professor estará mais apto a criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, enriquecido pela diversidade cultural dos alunos.

Agregando esta mudança de mentalidade com as mudanças curriculares nas disciplinas de modo que haja uma abordagem intercultural e torne o professor um mediador intercultural é algo fundamental, como defende Agudelo (2007), pois apenas assim irá ser possível ao professor de língua estrangeira desenvolver este tipo de abordagem na sua aula sem se sentir prejudicado, sem sentir que está a fugir ao plano da disciplina e ao seu papel enquanto professor.

Porém, ter como objetivo o desenvolvimento de uma consciência intercultural não significa que isso aconteça necessariamente. O que acontece em grande parte dos casos é que os manuais, no que diz respeito à interculturalidade, trata apenas de assuntos que dizem respeito a países falantes da língua que está a ser aprendida. Nos manuais de inglês, por exemplo, como abordagem intercultural, temos questões relacionadas a países como Reino Unido, Estados Unidos da América, Austrália e África do Sul, o que pode ser vantajoso para verificar quais as diferenças culturais e linguísticas destes países falantes da língua inglesa, mas não é de todo representativo da diversidade cultural que possa existir numa sala de aula, nem sequer é suficiente para responder ao objetivo presente nas *Aprendizagens Essenciais* de Inglês do 3º ano “Reconhecer elementos da sua própria cultura: diferentes aspetos de si próprio e identificar pessoas, lugares e aspetos que são importantes para si e para a sua cultura; identificar os espaços à sua volta (a sua comunidade)” (p. 7), respondendo apenas ao objetivo “reconhecer elementos da cultura anglo-saxónica” (p. 7).

Contudo, embora seja difícil com o atual sistema de ensino português aplicar uma abordagem intercultural nas aulas devido aos fatores supracitados, Portugal está a tentar implementar como parte do currículo das diversas disciplinas uma abordagem intercultural, como irá ser mostrado mais à frente, revelando-se uma abordagem extremamente fundamental, não apenas para preparar as crianças para a comunicação com os seus pares provenientes de outras culturas, mas desempenha, também, um papel crucial na integração dos alunos recém-chegados. Como Huber et al. (2014) defende,

developing intercultural competence through education is a powerful tool for achieving intercultural understanding, appreciation and respect. It can help people

to develop the competence which they need for engaging in meaningful intercultural dialogue and for living in harmony with those who are perceived to have different cultural affiliations from themselves. (p. 53)

Posto isto, antes de se saber como aplicar uma competência intercultural, é necessário descodificar este conceito. O conceito de competência intercultural pode ser definido por seis aspetos, como defendido por Couto e Silva (2024) na formação *Diverse Internationalisation of Teacher Education* que teve lugar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, como o respeito pela diversidade, a tolerância à ambiguidade, a descoberta de conhecimentos, a empatia pelo outro, a flexibilidade comportamental e a consciência comunicativa. Por respeito pela diversidade entende-se uma postura de abertura e curiosidade em relação a outras culturas, acompanhada pela disposição para suspender juízos preconcebidos sobre elas, enquanto se mantém uma atitude de respeito e valorização da própria cultura. Já a tolerância à ambiguidade refere-se à capacidade de lidar de forma construtiva com situações ambíguas ou pouco claras, demonstrando uma aceitação flexível em relação à falta de clareza. É aceitar a existência de diferentes pontos de vista em relação a um certo aspeto sem haver necessariamente um que seja mais correto do que os outros. Quanto à descoberta de conhecimentos pode-se definir como a capacidade de adquirir novos conhecimentos sobre uma cultura específica e sobre as suas práticas e, após essa aquisição, aplicar esses conhecimentos de forma eficaz em situações de comunicação e interação em tempo real. A empatia é a habilidade de compreender intuitivamente as perspetivas e emoções de outras pessoas em situações específicas, permitindo uma interação mais sensível e adaptada às necessidades e sentimentos dos outros. A flexibilidade comportamental pode-se definir como a habilidade de ajustar o próprio comportamento conforme as exigências e contextos diversos, mostrando uma capacidade de flexibilidade e adaptação. Por último, a consciência comunicativa consiste na aptidão para estabelecer conexões entre expressões linguísticas e elementos culturais, reconhecendo e utilizando de forma consciente as diferentes convenções comunicativas de interlocutores estrangeiros, ajustando as suas próprias formas de expressão linguística de acordo com quem está à sua frente.

Assim, competência intercultural pode ser entendida como a junção destas seis capacidades, destas seis competências, utilizando este conhecimento para aplicar em

situações de comunicação real. A competência intercultural na escola passaria não só pelo desenvolvimento destas competências em contexto de sala de aula, mas passaria também pelo incentivo à utilização destas mesmas competências no contacto dos alunos fora da sala de aula uns com os outros e com o corpo docente e, eventualmente, em contexto fora da escola, em sociedade, para que estes se tornem cidadãos mais tolerantes.

Após entender o significado de competência intercultural, a questão centra-se em como se pode implementar uma abordagem intercultural nas escolas, principalmente nas aulas de inglês como língua estrangeira no 1º CEB.

Embora haja uma crescente tentativa de incorporar a interculturalidade em todas as disciplinas, como evidenciado pelas *Aprendizagens Essenciais* (Direção Geral da Educação, 2018) de cada disciplina no plano curricular dos três ciclos do ensino obrigatório, como se pode verificar, por exemplo, nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Estudo do Meio do 3º ano “Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade” (p. 5) e, apesar de existirem disciplinas que têm como objetivo central abordar temas interculturais, como é o caso de Cidadania e Desenvolvimento, como se pode verificar na seguinte passagem retirada das *Aprendizagens Essenciais* desta disciplina “1.º Grupo - Obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais) • Direitos Humanos • Igualdade de Género • Interculturalidade • Desenvolvimento Sustentável • Educação Ambiental • Saúde” (Direção Geral da Educação, 2018, p. 4), não se pode ignorar o papel crucial das disciplinas de língua estrangeira no desenvolvimento de valores interculturais. As próprias *Aprendizagens Essenciais* das disciplinas de língua estrangeira evidenciam isso, demarcando muito bem a importância do desenvolvimento de competências interculturais através da criação do domínio competência intercultural, domínio este que deve ser abordado nas aulas e ser tido em conta em contexto de avaliação. Este papel fundamental do desenvolvimento desta competência nas disciplinas de língua estrangeira deve-se ao facto de que o ensino de uma língua estrangeira vai além da mera transmissão do idioma em si, estando intrinsecamente relacionado à exposição à cultura do país associado. A habilidade de comunicar em uma língua estrangeira não apenas promove o entendimento da cultura correspondente, mas também capacita os alunos a desenvolverem uma consciência sobre como interagir com diversas culturas, integrando-as. Simultaneamente, esse processo permite que os alunos reflitam sobre a sua

própria cultura, como defende Agudelo (2007, p. 187) “understand not only the multiple socio-cultural factors that are implied in the teaching of a foreign language, but also the importance of critical cultural awareness to be able to understand other cultures without losing perspective of the local reality”, tornando-os, assim, mais capazes de desenvolverem empatia pelo próximo.

Então, como se pode implementar uma abordagem intercultural nas escolas, principalmente nas aulas de inglês como língua estrangeira no 1º CEB? De acordo com Mourão, Kik e Matos (2022), de modo a integrar uma educação intercultural na sala de aula do 1º CEB, é imperativo que os professores desenvolvam um planeamento das suas aulas de acordo com três objetivos, sendo estes objetivos linguísticos, interculturais e de cidadania. Para aprender uma língua é crucial empreender esforços para transcender a orientação puramente linguística de uma língua. É necessário, de facto, aprender a língua em questão, mas não se pode deixar de utilizar a língua com um objetivo intercultural, como um meio de criar relações entre diferentes culturas. A língua deve servir como uma ferramenta para criar interações significativas com outros. Para isto, a utilização de recursos autênticos e pertinentes é fulcral. Para além de se aprender sobre um contexto cultural real e relevante, os alunos estão também expostos a uma linguagem natural, necessária para uma comunicação e interação do dia a dia, o que é fundamental para a aprendizagem de uma língua e para a convivência com outras culturas.

Segundo Byram (2008), citado por Pinho (2020), é necessário ter em atenção alguns fatores ao ter uma abordagem intercultural com os alunos do 1º CEB. Em primeiro lugar, tendo em conta a complexidade de um tema como a interculturalidade, cabe ao professor ter em atenção em fazer com que esta abordagem seja uma abordagem planeada, com uma linguagem simples, adaptada ao nível dos alunos. Para além do tema ser bastante complexo, os alunos, na aprendizagem de uma língua estrangeira de iniciação, não têm as competências linguísticas necessárias para ter uma abordagem de temas deste cariz única e exclusivamente na língua-alvo. O uso da L1 não deve ser desencorajado, até porque um dos principais objetivos em aprender sobre a interculturalidade é fazer com que os alunos consigam comunicar efetivamente, sem preconceitos nem estereótipos para com nenhuma língua. Claro que o uso da língua-alvo deve ser estimulado na sala de aula dessa mesma língua, mas a L1 não deve ser desencorajada e reprimida

Ademais, é mencionado neste capítulo que se deve ter uma educação que tenha como moldes o desenvolvimento de uma competência intercultural desde o início da escolaridade obrigatória, logo no primeiro ciclo, e que o professor não se deve sentir frustrado ao concluir que a competência intercultural não foi atingível em todos os domínios, mas deve sentir que o seu trabalho em estabelecer as bases para um desenvolvimento intercultural no percurso escolar destes alunos foi cumprido, pois é esta dimensão que se deve esperar de alunos do primeiro ciclo, que comecem a ganhar bases, que comecem a entender certos aspetos da interculturalidade; não é espectável que estes alunos estejam já com todas estas competências desenvolvidas.

Além disso, é necessário planear de forma consciente as atividades para aplicar nas aulas. Segundo Huber et al. (2014), alguns dos princípios de planeamento de atividades relacionadas à competência intercultural são a experiência, a comparação, a análise, a reflexão e a ação.

Quanto à experiência, podemos alcançar o respeito, a curiosidade e a abertura a diferentes culturas através da vivência direta das ações, interações e comunicações das pessoas, a partir das suas perspetivas. Isto quer dizer que se pode aprender por meio de experiências reais ou imaginárias, utilizando jogos e atividades.

Na fase de comparação, fazem-se comparações, não com vista a denotar as diferenças ou a avaliar o desconhecido como “bizarro”, “worse” ou mesmo “uncivilised” (Huber et al., 2014, p. 29), mas sim para que os alunos olhem com uma abordagem compreensiva, adotando a perspetiva do outro, para perceberem como eles próprios são vistos e como devem ver o outro.

Na análise, é incentivada a exploração das explicações por detrás das práticas, valores e crenças de uma cultura específica. Essa análise é, então, refletida de volta aos alunos para que estes possam questionar as suas próprias práticas, valores e crenças.

A fase de reflexão é crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico. Os professores devem assegurar a fase de reflexão, incentivando discussões em sala de aula e, se possível, até entre alunos e pais, com vista a internalizar as experiências e promover uma consciência intercultural.

Por último, de acordo com Huber et al. (2014), pesquisas indicam que aplicar a interculturalidade nas aulas é mais eficaz quando a transmissão passiva de conhecimento

é minimizada. Portanto, deve ser incentivada uma aprendizagem experiencial ou um *learning by doing* que envolva experiência, comparação, análise, reflexão e ação colaborativa, pois esta demonstra ser mais eficaz. Temos como exemplo o trabalho por projetos, em que os alunos criam os seus próprios materiais de aprendizagem, bem como a aprendizagem colaborativa, em que os alunos colaboram em atividades que possuem princípios colaborativos incorporados na própria estrutura das tarefas. Isso pode resultar num aprimoramento das habilidades sociais, estratégias de resolução de conflitos e uma diminuição gradual de rótulos e exclusões individuais. Cada membro traz os seus pontos fortes para o trabalho, transmitindo e, ao mesmo tempo, adquirindo novos conhecimentos.

Posto isto, tendo em consideração todas as questões mencionadas acima, há a possibilidade de criar um ambiente propício ao desenvolvimento de questões como a interculturalidade na sala de aula de língua estrangeira dos alunos do 1º CEB.

3. Capítulo III – Desenho do Estudo

Neste capítulo, é feito um desenho do estudo, abordando-se a metodologia de investigação adotada para o presente projeto de investigação-ação, bem como os instrumentos utilizados para a recolha de dados e o motivo por detrás da escolha desses mesmos instrumentos. Além disso, descreve-se o plano de intervenção, constituído por um ciclo de investigação, procedendo-se à apresentação dos resultados e à respetiva análise.

3.1. Metodologia

O propósito deste estudo consistiu em fomentar uma consciência intercultural no contexto das aulas de inglês do 1º CEB, promovendo a inclusão de uma diversidade de alunos através da implementação de um *Cultural Corner*. Neste ambiente, os alunos foram incentivados a colaborar, partilhar ideias e a cultivar os valores de cidadania inerentes à interculturalidade. O objetivo não se limitou a destacar as diferenças entre as várias culturas presentes na sala de aula, mas também a identificar pontos de convergência, facilitando a compreensão de como pessoas de diferentes origens podem partilhar semelhanças, apesar das suas distintas vivências. Durante as aulas dedicadas ao projeto, registaram-se observações sobre a participação dos alunos nas atividades propostas. No término do projeto, os alunos preencheram questionários (ver anexo 1), a fim de avaliar se os objetivos delineados foram alcançados. Estes objetivos transcrevem-se pelas seguintes questões de investigação:

1. Como pode um *Cultural Corner* ser utilizado para envolver os alunos em atividades que promovam uma consciência intercultural?
2. Podem os alunos do 1º CEB ser consciencializados sobre a importância da interculturalidade?
3. Pode um *Cultural Corner* ser utilizado para envolver os alunos nas aulas de inglês?

Durante o período da prática profissional supervisionada, integrada no contexto das aulas de IPP II, a turma de 3º ano da EB1/JI da Fontinha foi envolvida em quatro

atividades distintas, distribuídas ao longo de quatro sessões. Cada atividade teve a duração de sessenta minutos, equivalente à extensão de uma aula padrão de inglês. Estas atividades abrangeram tanto tópicos do currículo da disciplina como assuntos de interesse pessoal, incluindo temas sazonais como o período festivo de Natal. Após a execução e discussão conjunta destas atividades, os materiais produzidos foram expostos numa área específica da sala de aula denominada “*Cultural Corner*”. Esta iniciativa visava permitir aos alunos rever e relembrar o seu trabalho ao longo das aulas subsequentes de inglês, evitando, assim, que o seu trabalho fosse esquecido. Além disso, os trabalhos permaneceram expostos para que os alunos de outras turmas também pudessem apreciá-los, não sendo retirados quando chegavam novas turmas à sala de aula de inglês. Esta prática tinha o potencial de despertar a curiosidade dos colegas e gradualmente incutir os valores de cidadania que este projeto visava alcançar sem a necessidade de aulas específicas para tal.

As atividades foram conduzidas em inglês, uma vez que uma das prioridades era elevar o domínio linguístico dos alunos na língua estrangeira que estavam a aprender durante as aulas de inglês. No entanto, considerando que estavam no estágio inicial da aprendizagem, classificada no nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), os alunos foram encorajados a utilizar a sua L1 quando encontravam dificuldades linguísticas em determinados aspetos. Apesar do foco na melhoria do domínio da língua inglesa, o cerne do projeto residia na aquisição dos seus objetivos interculturais. Portanto, era essencial permitir que os alunos empregassem conceitos na sua L1, especialmente considerando que as atividades foram concebidas para destacar e compartilhar aspetos da sua própria cultura, não da língua inglesa. Ademais, dado que alguns termos não possuíam uma tradução direta para o inglês e que, mesmo quando existente, a tradução poderia não capturar integralmente os conceitos apresentados, a utilização da L1 mostrou-se crucial para uma compreensão mais completa e precisa.

Para a condução deste estudo, não foi necessário obter consentimento formal por escrito, uma vez que o agrupamento de escolas havia concordado previamente com a participação dos alunos nas atividades delineadas pelas estagiárias, sob a condição de que fossem aprovadas pela orientadora de estágio. Dessa forma, o projeto foi apresentado inicialmente à orientadora, de modo a fornecer uma visão geral do seu propósito e objetivos, seguido pela apresentação detalhada dos planos das atividades. No que diz

respeito aos alunos, não foi solicitado consentimento formal para participarem do projeto. No entanto, eles foram devidamente informados sobre todo o processo, desde a natureza das atividades até o preenchimento dos questionários.

3.2. Instrumentos de recolha de dados

Com o intuito de recolher dados para este estudo, foram empregues três instrumentos de pesquisa: notas de observação, questionários e os produtos das aulas. A escolha destes métodos foi embasada na natureza complementar dos mesmos. As notas de observação fundamentaram-se nas minhas perspetivas pessoais, derivadas da observação direta dos alunos ao longo do estudo. Paralelamente, foi considerado crucial obter a perceção dos alunos sobre o projeto, abrangendo as suas preferências individuais e perceções sobre a importância do projeto, bem como sobre a interculturalidade propriamente dita. Nesse sentido, a utilização de questionários mostrou-se pertinente como método de recolha de dados. Por último, os produtos das aulas, apresentados em fotografias, também se mostraram cruciais para que se pudesse perceber a participação dos alunos e o seu envolvimento nas atividades propostas.

Estes três métodos foram selecionados em conformidade com a abordagem de triangulação, conforme delineado por Bells (2010). Em estudos reduzidos e com limitações temporais, a triangulação de métodos de recolha de dados é fundamental para assegurar a validade e a viabilidade dos resultados, uma vez que possibilita uma análise abrangente e multifacetada das questões em estudo.

Por questões de privacidade e proteção de dados dos participantes, os onze alunos envolvidos no estudo serão anonimizados, sendo identificados apenas por números atribuídos a cada um deles (por exemplo, Aluno 1). Esta medida visa salvaguardar a identidade dos participantes, garantindo a sua confidencialidade ao longo do processo de pesquisa.

3.2.1. Notas de observação

Conforme mencionado anteriormente, as notas de observação desempenharam um papel fundamental na recolha de dados para este estudo. A observação estruturada, como

definida por Bell (2010), envolveu a observação seguindo categorias específicas e predeterminadas. Embora essa abordagem não seja tão intuitiva quanto a observação não estruturada, foi selecionada devido à necessidade crucial de categorias de observação predefinidas, as quais eram essenciais para a formulação de conclusões significativas sobre o estudo em questão.

Durante o período das aulas de inglês, as notas de observação foram um recurso central, especialmente durante as aulas dedicadas ao projeto. Estas notas foram registadas por mim, o que, por sua vez, representou um desafio em equilibrar a atenção aos alunos durante as atividades e a necessidade de documentar o seu desempenho. O propósito subjacente a essa prática era a posterior organização das notas em tabelas (ver anexo 2) para uma análise mais aprofundada dos dados recolhidos. É importante ressaltar que todos os alunos foram incluídos neste processo de recolha de dados.

As notas de observação foram elaboradas com base em três critérios específicos: em primeiro lugar, na avaliação da participação dos alunos nas atividades; de seguida, na análise da participação dos alunos nas discussões posteriores às atividades; por último, na avaliação da colaboração entre os alunos e na sua disposição para auxiliar uns aos outros na execução das atividades. Para organizar esses dados numa tabela, foi adotado o uso de símbolos específicos: o símbolo “+” indicava que os alunos participaram nas atividades, nas discussões ou colaboraram com os colegas de forma voluntária; o símbolo “+/-” era utilizado quando essa participação era incentivada por mim, mas os alunos não demonstravam relutância em o fazer; e o símbolo “-” era atribuído quando os alunos participavam apenas por solicitação minha e exibiam desinteresse ou insatisfação. Estes registos foram concebidos não apenas para avaliar o impacto das atividades do *Cultural Corner* no envolvimento dos alunos nas aulas de inglês, mas também para avaliar se os valores de colaboração e inclusão estavam a ser internalizados e praticados.

3.2.2. Questionários

Os questionários foram selecionados como segundo instrumento de recolha de dados para este estudo. Conforme destacado por Santos e Henriques (2021), os questionários têm ganhado considerável popularidade, especialmente quando o pesquisador está limitado pelo tempo disponível para conduzir o estudo. Isto deve-se ao

facto de que, independentemente do tamanho da amostra, o tempo necessário para recolher os dados é o mesmo, uma vez que os questionários são administrados simultaneamente e têm um prazo definido. Isto contrasta com as entrevistas, que exigem mais tempo para a sua realização, pois os alunos precisam de ser entrevistados individualmente. Além disso, outra vantagem significativa na escolha dos questionários como instrumento de recolha de dados é que eles tendem a ser mais simples para os alunos em comparação com as entrevistas. Os alunos podem sentir-se mais à vontade ao responder por escrito, tendo tempo para ponderar as suas respostas e sem a pressão associada às entrevistas orais, onde se podem retrair ou não ser completamente francos devido à presença do entrevistador. Contudo, uma vez que a amostra desta pesquisa se tratava de crianças de uma faixa etária mais baixa, foi necessário que as perguntas fossem lidas por mim e que eles acompanhassem a leitura e a explicitação das perguntas, havendo espaço para fazer questões sobre essas mesmas perguntas caso existissem dúvidas.

Para preservar a privacidade dos alunos, os questionários foram conduzidos de forma anónima, uma vez que identificar quais alunos responderam a quais questionários não era fundamental. Embora pudesse parecer favorável saber quem respondeu a quais questionários para perceber se o entendimento específico de cada aluno correspondia às minhas notas de observação, fazer os questionários de forma anónima pareceu-me mais favorável devido à presença de certas perguntas às quais os alunos poderiam não responder honestamente por receio, como as perguntas de opinião pessoal sobre o seu gosto pelas atividades. Esta abordagem permitiu que os alunos se sentissem mais à vontade para fornecer respostas sinceras, sem receio de possíveis consequências por expressarem opiniões menos favoráveis. O questionário foi redigido em língua portuguesa, uma vez que o seu objetivo não era avaliar o nível de proficiência em inglês dos participantes, mas sim compreender as suas perceções sobre diversos aspetos das atividades do *Cultural Corner* e se eles tinham compreendido, mesmo que de maneira simplificada, a importância da interculturalidade.

As perguntas formuladas para este questionário abrangeram uma variedade de formatos, incluindo questões de resposta fechada, como aquelas que exigiam respostas “sim” ou “não”, questões que solicitavam aos participantes que classificassem o nível de satisfação atribuindo um determinado número de estrelas, perguntas de escolha múltipla nas quais eles deveriam selecionar uma ou mais opções com base nas suas preferências,

e uma questão aberta que solicitava aos participantes que fornecessem uma resposta pessoal e sucinta. Essas perguntas, cujo propósito era capturar as opiniões dos alunos sobre um determinado assunto, são comumente denominadas de “*attitudinal questions*” (Dörnyei e Taguchi, 2010).

Os questionários foram distribuídos no dia cinco de janeiro de 2024, na última aula ministrada a esta turma do terceiro ano da EB1/JI da Fontinha. As perguntas contidas nesses questionários eram as seguintes:

1. Gostaste de participar nas atividades do *Cultural Corner*? Pinta as estrelinhas de acordo com o que sentes (uma estrelinha significa pouco, cinco estrelinhas significa muito).



2. Qual foi a tua atividade favorita? (Seleciona a resposta que mais se adequa a ti).
 - a. Cartaz com o título do *Cultural Corner* e desenhos pessoais. ____
 - b. ID cards. ____
 - c. História de Natal “A different Christmas”. ____
 - d. Coisas que gosto sobre o meu país. ____

3. Sentes que o *Cultural Corner* te ajudou a participar mais e a estar mais interessado nas aulas de Inglês? (Seleciona a resposta que mais se adequa a ti).

Sim ____

Não ____

4. Gostarias de ter mais atividades relacionadas com o *Cultural Corner* nas aulas de Inglês? (Seleciona a resposta que mais se adequa a ti).

Sim ____

Não ____

5. Achas que é importante conviver com pessoas de diferentes culturas?
Porquê? _____

6. Gostaste de partilhar coisas sobre a tua cultura com os teus colegas? (Seleciona a resposta que mais se adequa a ti).

Sim ____

Não ____

Estas perguntas foram formuladas com o intuito de captar a perspectiva dos alunos, uma vez que considerei crucial correlacionar as suas visões com os dados obtidos por meio da observação e da recolha de notas de observação. Com isso em mente, o objetivo dessas questões era entender se os alunos gostaram das atividades relacionadas ao *Cultural Corner*, avaliar se o projeto influenciou a percepção deles em relação às aulas de inglês como língua estrangeira e verificar se os alunos adquiriram noções básicas sobre a importância da interculturalidade (mesmo que a pergunta tenha sido formulada de maneira simplificada). Optei por formular a pergunta de maneira mais direta em vez de usar o termo “*interculturalidade*”, pois considerei-o um conceito demasiado complexo. O mais importante não era que os alunos reconhecessem o termo em si, mas sim que compreendessem o significado subjacente a esse conceito. Além disso, como mencionado anteriormente, não seria razoável esperar que alunos neste nível tivessem um entendimento da competência intercultural plenamente desenvolvido. Em vez disso, o objetivo era proporcionar-lhes uma base sólida e os fundamentos para o desenvolvimento dessa competência no futuro.

3.2.3. Produtos das aulas

Como último instrumento de recolha de dados, temos os produtos das aulas, que consistem nos produtos que os alunos elaboraram para cada atividade sobre o *Cultural Corner*. Estes produtos foram expostos materialmente no *Cultural Corner*, mas, para o presente projeto, irão ser apresentados através de fotografias.

Os produtos das aulas desempenham um papel crucial como instrumentos de recolha de dados para compreender o entendimento dos alunos sobre a interculturalidade. Estes produtos não apenas refletem o entendimento e a criatividade dos alunos, mas também proporcionam perspectivas valiosas sobre as percepções e as experiências culturais dentro da sala de aula. Ao expor essas atividades no *Cultural Corner*, os produtos das aulas tornam-se uma fonte visual tangível de informação sobre as interações culturais dentro de sala de aula, podendo ser vistas pela restante comunidade escolar, visto que todos os alunos têm aulas de inglês na mesma sala. Os visitantes podem observar as

diferentes perspectivas culturais representadas nas atividades e, assim, ganhar uma compreensão mais ampla da diversidade cultural presente na escola.

Quanto à importância desses produtos como instrumentos de recolha de dados, eles oferecem uma visão concreta e palpável das interações interculturais e das atividades que ocorreram na aula de inglês. Juntamente com as notas de observação que mostram apenas a minha perspectiva quanto à percepção dos alunos relativamente à interculturalidade, e com os questionários que mostram apenas a perspectiva dos alunos, temos os produtos das aulas em si, que servem como evidência concreta e palpável do impacto das atividades elaboradas. Este último instrumento de recolha serve para se fazer a triangulação, como descrita por Bells (2010), que permite obter um entendimento mais fidedigno, visto que se faz uma análise multifacetada das diferentes perspectivas quanto ao assunto a ser estudado.

3.3. Plano de intervenção

No decorrer do mestrado, foi necessário realizar um projeto de investigação-ação para ser aplicado em IPP II. Em IPP I, fomos incumbidos de observar as aulas ministradas pela orientadora de estágio e identificar uma área que necessitasse intervenção, marcando, assim, os primeiros passos rumo ao projeto de investigação-ação. Esta fase é denominada de ciclo zero de investigação-ação. Embora tenha identificado várias áreas passíveis de intervenção, uma análise das evidências recolhidas levou à decisão de focar no desenvolvimento da consciência intercultural na sala de aula de inglês do 1º CEB. A opção de utilizar um *Cultural Corner* para este propósito surgiu após a escolha da área de intervenção e foi influenciada pelo conceito dos conhecidos *Reading Corners* que, como referido anteriormente, foi uma estratégia abordada nas aulas de Didática do Inglês. Contudo, devido à necessidade de mudar de turma para a implementação do projeto, a recolha de evidências não pôde ser concluída em IPP I, sendo prosseguida para IPP II. Nessa fase, foi realizada uma análise do perfil dos alunos, o que revelou uma grande diversidade cultural na sala de aula. Além disso, observou-se o trabalho dos alunos durante as primeiras semanas, evidenciando a falta de participação e de envolvimento por parte de alguns estudantes. Com base nas evidências recolhidas, foi necessário iniciar a próxima etapa: o desenvolvimento de um plano de intervenção e a definição das

estratégias a serem empregues para a execução deste estudo.

O plano de intervenção foi delineado em três fases distintas: a fase de planeamento das atividades, a implementação do 1º ciclo de investigação-ação e a interpretação e análise dos resultados obtidos. Na primeira fase, conduzida durante IPP I, foram elaboradas as atividades a serem aplicadas, juntamente com estimativas de cronograma para a sua execução. As atividades concebidas inicialmente foram as seguintes: a criação de um cartaz de apresentação do *Cultural Corner*, destinado a ser exibido na sala de aula para iniciar o tópico da interculturalidade; a elaboração de um cartaz onde cada aluno desenharia a si mesmo e, posteriormente, trocaria os desenhos com os colegas para escrever características positivas, tanto físicas quanto psicológicas, seguido de uma discussão sobre a importância do respeito pelas diferenças; a montagem de um jardim da diversidade, onde cada flor representaria um número diferente, permitindo aos alunos praticarem os números em inglês e trabalhem em equipa para se ensinarem uns aos outros os números nas suas respetivas línguas, culminando numa reflexão sobre a importância da diversidade; uma atividade quase em época de Natal em que os alunos criariam a sua própria celebração, escolhendo um nome e uma data, além de trazerem pratos, músicas e jogos das suas culturas para partilhar com os colegas com o objetivo de sensibilizá-los para a inclusão das crianças que não celebram o Natal devido a diversos fatores, como religião ou tradições familiares; e, por fim, uma atividade na qual os alunos produziram um poster que continha uma frase elaborada por eles sobre a importância da aceitação das diferenças, seguida de uma discussão sobre o significado da frase. Posteriormente, seriam aplicados os questionários para avaliação dos resultados.

Na etapa seguinte, realizou-se a implementação do 1º ciclo de investigação-ação durante IPP II. Nesse período, já familiarizados com os novos alunos e diante de contingências externas, como greves e avaliações, que estavam além do meu controlo, foi necessário reajustar as atividades para que estas melhor se adequassem ao contexto da turma e às contingências emergentes ao longo dos meses. Como resultado, foram planeadas diferentes atividades, incluindo a criação do cartaz com o título do *Cultural Corner*, uma continuação da ideia inicial. Além disso, foi proposta a elaboração de *ID cards*, nos quais os alunos tinham de se apresentar com informações predefinidas, como nome (e a sua versão soletrada), idade, país, nacionalidade, cor favorita e número da sorte,

podendo adicionar outros detalhes sobre si mesmos e decorar os cartões com elementos culturais diversos. Esta atividade foi alinhada com a avaliação oral do primeiro período, proporcionando não apenas contribuições para o projeto, mas também uma preparação para a avaliação, conferindo um maior significado ao projeto ao integrá-lo a um momento tão relevante quanto a avaliação. A próxima atividade foi relacionada à época festiva do Natal, consistindo na audição de uma história de Natal intitulada “*A Different Christmas*”, de minha autoria, que apresentava diferentes tradições natalícias ao redor do mundo. Após a audição da história, os alunos foram convidados a discutir a sua importância e a partilhar como eles mesmos celebravam o Natal. O objetivo era sensibilizá-los para a diversidade de tradições e permitir que compartilhassem as suas próprias experiências, transformando a sala de aula num espaço de partilha, empatia e aceitação das diferenças. Além disso, os alunos foram incentivados a refletir sobre os valores fundamentais do Natal, que se alinham aos valores interculturais, como empatia, respeito, amizade e aceitação. Por fim, foi concebida uma atividade na qual os alunos criaram uma espécie de livro, não no formato tradicional, mas sim como um compilado, no qual escreveram e apresentaram aspetos que apreciam sobre o seu país, abordando diferentes temas à escolha. Além disso, seria discutida a importância da diversidade e como cada país partilha semelhanças, além de diferenças. Após a realização de todas essas atividades, foram aplicados os questionários para avaliar os resultados. A próxima e última fase consistiu na análise e interpretação dos resultados, apoiada pelos diversos instrumentos de recolha de dados utilizados.

3.4. 1º ciclo de investigação-ação

Neste subcapítulo, abordar-se-á o primeiro ciclo de investigação-ação, realizado entre setembro de 2023 e janeiro de 2024, que sucedeu ao ciclo zero, durante o qual se observou e foi selecionada a área de intervenção, ocorrendo entre janeiro de 2023 e junho do mesmo ano. Este ciclo foi estruturado em quatro atividades distintas, seguidas por um questionário final, nos quais todos os onze alunos presentes na turma participaram sem objeções. Detalhar-se-á minuciosamente essas atividades, apresentar-se-ão os dados recolhidos e, por fim, realizar-se-á uma análise e interpretação dos resultados obtidos.

3.4.1. Apresentação dos dados da primeira aula

O primeiro ciclo de investigação-ação deste estudo teve início a dez de novembro de 2023 com uma apresentação do projeto à turma. Primeiramente, foi introduzida à turma a ideia do projeto, explicando-lhes que, como professora estagiária, precisava de desenvolver um trabalho académico e que gostaria de contar com a participação deles. Em seguida, expus que o objetivo do trabalho era promover uma consciência intercultural, explorando diferentes países e culturas, identificando tanto semelhanças quanto diferenças por meio de diversas atividades a serem realizadas e expostas num espaço designado na sala de aula denominado de “*Cultural Corner*”. Por fim, questionei-os se estavam dispostos a participar neste projeto.

Após os alunos responderem afirmativamente, foi explicado que iniciariam a primeira atividade. Esta consistia na elaboração de um cartaz de apresentação do *Cultural Corner*, no qual deveriam escrever o nome do espaço e decorá-lo de acordo com a sua preferência, utilizando elementos pessoais ou representativos dos seus países de origem. O objetivo era que criassem algo com o qual se identificassem. Os alunos foram organizados em grupos e fornecidos com cartolinas e marcadores para iniciar o trabalho. Durante o processo, fui responsável por monitorizar e auxiliar os alunos conforme necessário. Para evitar erros de escrita, o termo “*Cultural Corner*” foi apresentado no quadro para facilitar a sua reprodução. No fim da atividade, os alunos fixaram os cartazes na parede magnética, estabelecendo, assim, o espaço designado para o *Cultural Corner*.

Durante a monitorização dos alunos nesta atividade, foram registadas observações referentes à sua participação e colaboração no trabalho em grupo. Não foram registadas notas sobre a participação dos alunos em discussões posteriores à atividade, uma vez que estas não ocorreram. Após a recolha desses dados, eles foram organizados na seguinte tabela:

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11
Participação na atividade	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Colaboração com os colegas	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	-	+/-	+/-	+/-	+/-

Tabela 1 - Tabela de observação da primeira aula

Tendo como base que o símbolo “+” indicava que os alunos participaram nas atividades, nas discussões ou colaboraram com os colegas de forma voluntária; o símbolo “+/-” era utilizado quando essa participação era incentivada por mim, mas os alunos não demonstravam relutância em o fazer; e o símbolo “-” era atribuído quando os alunos participavam apenas por solicitação minha e exibiam desinteresse ou insatisfação, após a análise das notas de observação e a elaboração da tabela correspondente, tornou-se evidente que todos os alunos participaram voluntariamente na atividade, demonstrando entusiasmo considerável durante a sua realização. No entanto, a colaboração entre os colegas foi limitada. Embora tenham cooperado na elaboração do título, no qual cada aluno foi responsável por fazer uma letra, essa colaboração foi solicitada por mim, pois um dos alunos (aluno 7) mostrou resistência em trabalhar em conjunto. Este aluno expressou o desejo de criar o título sozinho e demonstrou relutância em permitir que os colegas contribuíssem com as suas próprias decorações, preferindo trabalhar isoladamente na elaboração do cartaz, não saindo da frente do mesmo pois queria continuar a desenhar. Entretanto, essa relutância pareceu estar mais relacionada ao entusiasmo excessivo do aluno do que a uma falta de vontade de colaborar, uma vez que ele sempre demonstra grande entusiasmo em participar das atividades, especialmente aquelas que envolvem trabalhos manuais, e nunca tinha demonstrado desagrado por trabalhar com os colegas.

O resultado final desta atividade foi o seguinte:



Figura 1 - Primeira atividade

É de notar que um dos alunos, apesar de ser brasileiro, optou por desenhar uma bandeira que combinava elementos da bandeira portuguesa e brasileira, criando o termo “Portazil”. A atitude do aluno que criou a bandeira “Portazil” revela uma dinâmica intercultural interessante dentro da sala de aula. Ao optar por combinar elementos das bandeiras portuguesa e brasileira, ele não apenas expressou a sua identidade cultural, mas também demonstrou um profundo senso de pertencimento e aceitação em relação ao país anfitrião, Portugal. Essa atitude sugere que o aluno se sente genuinamente acolhido e integrado na comunidade escolar, apesar da sua origem estrangeira e do curto período de tempo que vive no país. Este caso individual ilustra de forma tangível o impacto positivo das políticas de inclusão e acolhimento adotadas por Portugal em relação aos imigrantes, o que está em conformidade com os dados obtidos por Silva (2021), que afirma que “Portugal demonstra uma evolução notória relativamente à conceção das políticas de integração, com resultados positivos em destaque”, “tendo ocupado o 2º lugar em termos gerais do estudo realizado pelo índice do Migrant Integration Policy Index (MIPEX) em 2020” (p. 2). Relativamente ao aluno referido anteriormente, o facto deste se sentir em casa, mesmo estando longe do seu país de origem, é um indicador promissor de que essas

medidas estão a criar um ambiente propício para a interculturalidade e a construção de uma sociedade mais diversificada e inclusiva.

3.4.2. Apresentação dos dados da segunda aula

A segunda intervenção ocorreu a quatro de dezembro e consistiu na elaboração de cartões de identificação (*ID cards*) que continham informações previamente aprendidas pelos alunos, como dizer o nome (juntamente com a versão soletrada), sobrenome, idade, país e nacionalidade (usando a estrutura “*I’m from ____, so I’m ____*”), cor favorita e número da sorte. Além disso, os alunos foram encorajados a decorar os *ID cards* com elementos representativos das suas culturas e identidades. Os cartões deveriam ser elaborados com frases completas, visando a prática da língua inglesa, uma vez que o ensino do idioma não poderia ser negligenciado em detrimento dos objetivos culturais da atividade. Esses tópicos correspondiam à primeira unidade do manual de inglês, intitulada “*Me, myself and I*”, e ao início da segunda unidade, chamada “*Numbers and dates*”.

A escolha destes tópicos e desta data para a elaboração dos *ID cards* foi feita em função de uma avaliação oral que os alunos teriam na aula seguinte, na qual precisariam de apresentar esses mesmos tópicos. Dessa forma, a atividade foi considerada relevante para a preparação dos alunos para a avaliação, tornando o *Cultural Corner* um elemento significativo tanto para o desenvolvimento da interculturalidade quanto para as aulas de inglês ministradas pela professora titular. Os *ID cards* não apenas permitiram que os alunos se apresentassem e se conhecessem melhor, mas também os ajudaram na preparação para a avaliação. Isso transformou o *Cultural Corner* numa ferramenta importante para promover valores como empatia, compreensão, inclusão e quebra de estereótipos, à medida que os alunos refletiam sobre a sua própria identidade e a dos outros. Além disso, a atividade proporcionou um ponto de partida para discussões culturais e interculturais através do diálogo e partilha de experiências.

Posto isto, a atividade foi apresentada aos alunos e foi lhes explicitado o que eles teriam de fazer e como fazer, mostrando um exemplo no quadro. Após mostrar o exemplo, os alunos fizeram no caderno as frases que iriam ser colocadas nos cartões para que eu a pudesse corrigir para que os alunos pudessem ter não só os cartões bem escritos, mas também para poderem levar a sua apresentação oral para casa, corrigida, para poderem

estudar. Os alunos foram incentivados a pedir ajuda aos colegas enquanto estavam a escrever as frases em vez de me pedir a mim, para que se pudessem ajudar uns aos outros e fazerem um trabalho colaborativo. O objetivo era fazer com que os alunos conseguissem comunicar, um fator importante para desenvolverem competências interculturais, e fazer perguntas aos colegas na língua estrangeira para poderem praticar a língua, mesmo que não soubessem elaborar frases completas, de modo a conseguirem praticar vocabulário. Após isso, os cartões foram distribuídos e os alunos começaram a elaborar os seus cartões. Por fim, os alunos treinaram a sua apresentação oral para os colegas, podendo fazer-lhes outras perguntas sobre eles ou sobre a sua cultura, caso quisessem, e terminaram a atividade colocando os seus cartões no *Cultural Corner*.

Esta segunda atividade apresentou-se um tanto mais desafiadora do que a primeira, uma vez que exigia uma escrita mais elaborada na língua estrangeira, em contraste com a simples tarefa de escrever “*Cultural Corner*” no cartaz. Esta dificuldade foi particularmente evidente, especialmente considerando que, como mencionado anteriormente, alguns alunos tinham habilidades de escrita limitadas até mesmo na sua L1. Um exemplo disso foi o aluno 9, que necessitou de assistência para elaborar as suas frases, pois, embora não conseguisse escrever independentemente, ele era capaz de pensar em inglês, ainda que apenas palavras soltas. Nesse sentido, ele precisou de ajuda adicional para estruturar as suas frases, já que seria avaliado da mesma forma que os demais alunos. Quanto ao aluno 6, diagnosticado com autismo e com capacidades motoras e intelectuais mais limitadas, foi-lhe apenas entregue o cartão e solicitado que escrevesse o seu nome e fizesse um desenho, garantindo, assim, a sua inclusão na atividade e evitando que se sentisse excluído em relação ao trabalho dos colegas.

A seguir, apresenta-se abaixo um exemplo do *ID card* do aluno 2, um aluno sem limitações, e o cartão do aluno 6, que foi diagnosticado com autismo, respetivamente:

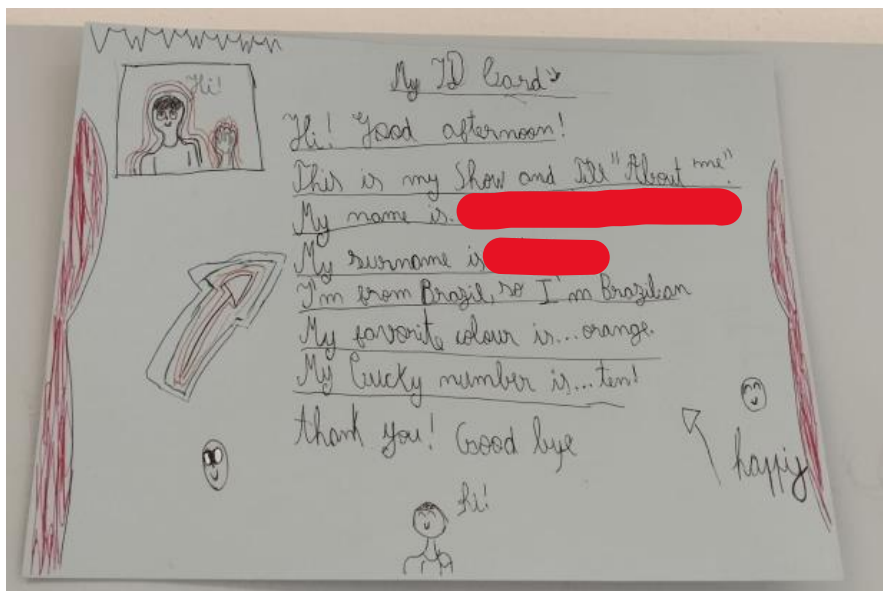


Figura 2 - ID Card do aluno 2

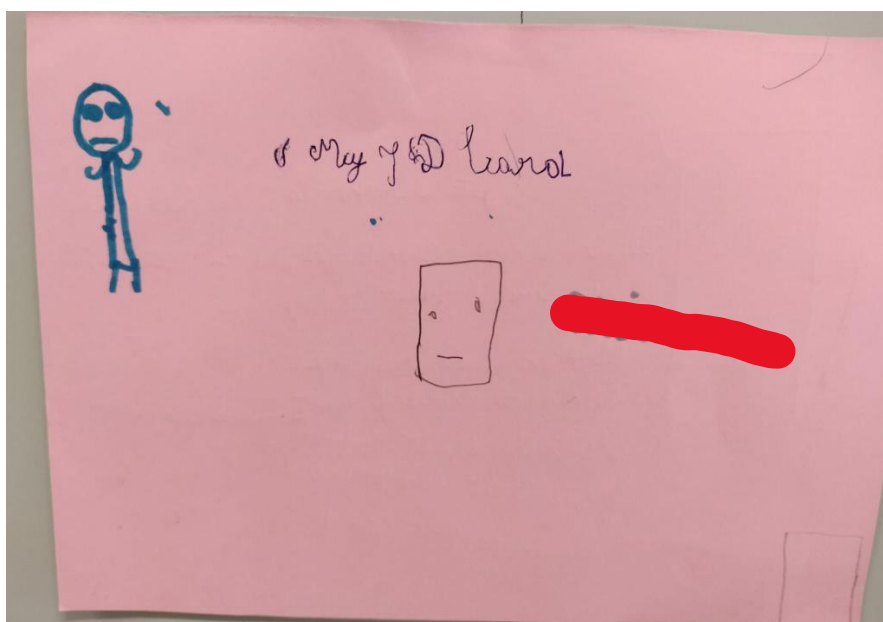


Figura 3 - ID Card do aluno 6

Durante a monitorização dos alunos durante a realização da atividade, foram novamente registadas observações sobre a sua participação na elaboração da atividade, a sua cooperação com os colegas e a sua participação na discussão pós-atividade, que, neste caso, consistiu na elaboração de perguntas adicionais aos colegas aquando da sua participação. Esses dados foram organizados na tabela a seguir:

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11
Participação na atividade	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Colaboração com os colegas	+	-	+	-	-	-	+	+	-	-	+
Elaboração de perguntas pós-apresentação	-	-	+	-	-	-	+	+	-	+	+

Tabela 2 - Tabela de observação da segunda aula

Após a revisão das observações registradas e a elaboração da tabela correspondente, é evidente que todos os alunos participaram da atividade sem qualquer relutância, demonstrando entusiasmo em compartilhar o seu trabalho. Esse entusiasmo manifestou-se, posteriormente, na formulação de perguntas adicionais aos colegas, como observado nos alunos 3, 7, 8, 10 e 11. Esses alunos, de modo geral, eram aqueles que demonstravam menor hesitação em participar nas aulas de inglês. Um exemplo dessas perguntas foi o questionamento sobre os tipos de jogos praticados no país do colega que estava a realizar a sua apresentação, inspirada na apresentação do aluno 8, que tinha mencionado o seu jogo favorito. Essa pergunta estimulou uma discussão na qual vários alunos compartilharam informações sobre os jogos praticados nos seus países, inclusive prometendo ensinar uns aos outros durante o intervalo. Embora alguns alunos não tenham feito perguntas adicionais, a iniciativa dos que fizeram foi positiva, demonstrando atenção e interesse em conhecer mais sobre os seus colegas e sobre as suas culturas.

Quanto à colaboração com os colegas, percebi que os que mais colaboraram foram aqueles que tinham mais facilidade na língua inglesa, ajudando os seus colegas mesmo sem serem solicitados. Eles observavam os cadernos dos colegas e auxiliavam-nos na escrita de determinadas palavras. Por outro lado, os alunos com mais dificuldades

sentiram certa relutância em pedir ajuda aos colegas, possivelmente devido ao receio de serem julgados. No entanto, acredito que os colegas com mais capacidades conseguiram desempenhar um bom trabalho ao oferecer ajuda quando necessário.

3.4.3. Apresentação dos dados da terceira aula

Na terceira aula relacionada ao projeto, ocorrida a onze de dezembro, foi conduzida uma atividade temática sobre o Natal. Esta aula não foi totalmente direcionada para o desenvolvimento do projeto: em vez disso, foram reservados aproximadamente trinta a quarenta minutos para uma atividade associada ao *Cultural Corner*, enquanto o restante do tempo foi dedicado ao ensino do vocabulário específico de Natal, encontrado no manual de inglês. Tal abordagem foi adotada considerando que esta seria a última oportunidade para os alunos realizarem atividades relacionadas ao Natal dentro do contexto de sala de aula, tendo achado pertinente não dedicar toda a aula ao *Cultural Corner*.

Para esta atividade, iniciei lendo uma história de Natal que elaborei (ver anexo 3). O propósito dessa história era introduzir aos alunos diversas formas de celebrar o Natal ao redor do mundo, enquanto também abordava valores interculturais que se alinham aos valores natalícios, como o respeito, a inclusão, a amizade e o amor. Após a leitura da história, os alunos foram incentivados a partilhar as suas próprias experiências de Natal, discutindo pratos típicos, o clima durante a época festiva nos seus países de origem e os seus planos para celebrar o Natal nesse ano. Além disso, foram estimulados a refletir sobre os valores transmitidos pela história, tendo surgido termos como “*love*”, “*friendship*”, “*family*”, “*God*” e “*Jesus*”. Com isto, expliquei aos alunos que o Natal é uma tradição celebrada pelos cristãos, destacando a importância de Jesus e Deus, mas também ressaltando que há diversas formas de celebrar o Natal e que, em alguns países, esta festividade não é comemorada devido a diferentes crenças religiosas. Por fim, apresentei um cartão com o título da história (“*A different Christmas*”), e distribuí outro cartão aos alunos, onde deveriam escrever o que consideravam mais importante no Natal com base no que aprenderam com a história. O resultado foi o seguinte:

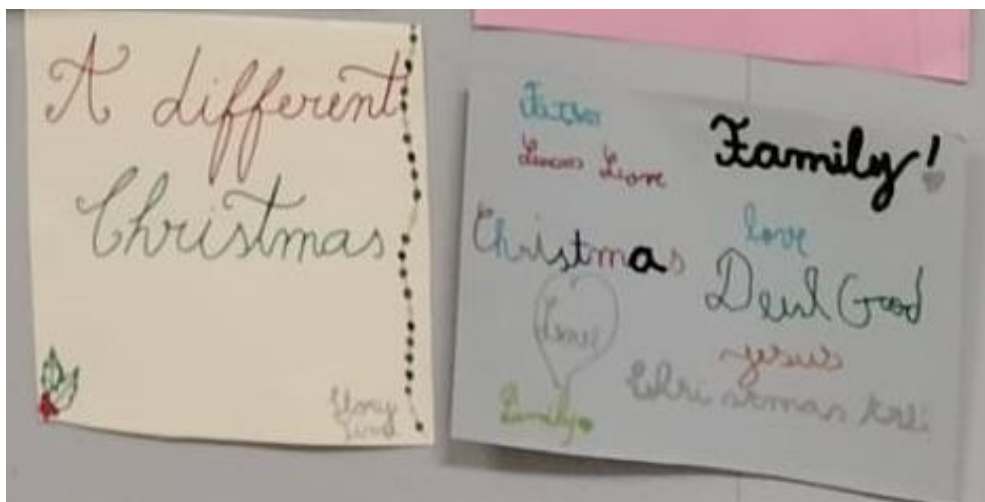


Figura 4 - Cartão sobre a história “A different Christmas”

Em relação à participação dos alunos na atividade, na sua colaboração com os colegas e no seu envolvimento nas discussões, observou-se o seguinte:

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11
Participação na atividade	+	+	+	+	+/-		+	+	+	+	+
Colaboração com os colegas	-	+	+	-	-		+	+	-	+	+
Participação na discussão pós-atividade	+/-	+	+	+/-	+		+	+	+/-	+	+

Tabela 3 - Tabela de observação da terceira aula

Após a compilação dos dados observados na tabela, destaca-se que todos os alunos participaram na atividade de forma voluntária e espontânea, exceto o aluno 5, que participou apenas quando solicitado. Enquanto os seus colegas estavam envolvidos no trabalho, este aluno permaneceu sentado até que fosse abordado individualmente e

solicitado a participar. Mesmo após o pedido, ele apenas cumpriu com as tarefas mínimas e voltou a sentar-se, não colaborando com os seus colegas. Quanto ao aluno 6, não há dados disponíveis devido à sua ausência na aula. No que diz respeito à colaboração dos demais alunos, houve uma melhoria geral, embora alguns não tenham trabalhado ou ajudado os seus colegas. Aqueles que não colaboraram geralmente demonstram ser mais reservados nas aulas de inglês, tanto na participação como no comportamento, preferindo terminar as suas tarefas e aguardar instruções da professora em silêncio em vez de conversarem com os colegas. Em relação à participação na discussão, a maioria dos alunos mostrou interesse em participar, exceto três que o fizeram apenas quando solicitados. No entanto, nenhum deles se recusou a participar e, após o estímulo, demonstraram interesse em partilhar as suas experiências.

3.4.4. Apresentação dos dados da quarta aula

No dia cinco de janeiro de 2024, foi executada a quarta e última atividade relacionada ao projeto, caracterizada pela produção de um compilado. Nesse contexto, os alunos foram convocados a partilhar os aspetos mais significativos para si sobre os seus respetivos países num formato distinto, assemelhado a um livro, porém com uma abordagem diferenciada.

A atividade teve início com a questão “*What do you like from your country?*”, dirigida a cada aluno individualmente. A abordagem começou com os alunos brasileiros e prosseguiu com os representantes das outras nacionalidades, uma vez que cada uma delas possuía apenas um aluno, enquanto havia vários estudantes brasileiros. As respostas dos alunos foram registadas no quadro, algumas delas traduzidas para o inglês, enquanto outras permaneceram na L1, conforme a pertinência da tradução. Após esta recolha de informações, os alunos foram incentivados a fazer perguntas sobre os países dos colegas, acabando por abordar principalmente temas como equipas e jogadores de futebol, pratos típicos e conceitos de robótica (dado o interesse manifestado por um dos alunos). Essa troca de ideias estimulou também a discussão sobre aspetos menos positivos dos respetivos países, destacando a importância de reconhecer que, em todos os países, há preferências individuais e variações culturais, havendo aspetos considerados mais ou menos positivos. Além disso, foram feitas comparações com Portugal. Após a discussão,

cada aluno estava preparado para preencher um cartão correspondente ao seu país com base nas informações partilhadas no quadro. Posteriormente, os alunos colocaram os seus cartões no *Cultural Corner*. Vale ressaltar que o aluno 6, que é diagnosticado com autismo, recebeu assistência por minha parte para identificar aspetos que apreciava sobre o seu país, mediante perguntas mais diretas. Por exemplo, quando expressou gostar de ir à praia, foi questionado sobre se gostava do clima do seu país, considerando que o clima poderia estar relacionado com o facto de ele gostar de ir à praia (visto que o clima de Cabo Verde é bastante diferente do português). É de realçar que o aluno não teve dificuldades em responder sobre o clima do seu país, dado que já tinha aprendido sobre os estados do tempo em inglês. Uma vez que ele não possuía habilidades de escrita, recebeu auxílio do aluno 7, que se costuma sentar ao seu lado. Além disso, é importante mencionar que o aluno 9, que enfrentava dificuldades significativas de escrita, também enfrentou desafios para produzir uma caligrafia legível. Os resultados desta atividade foram os seguintes:

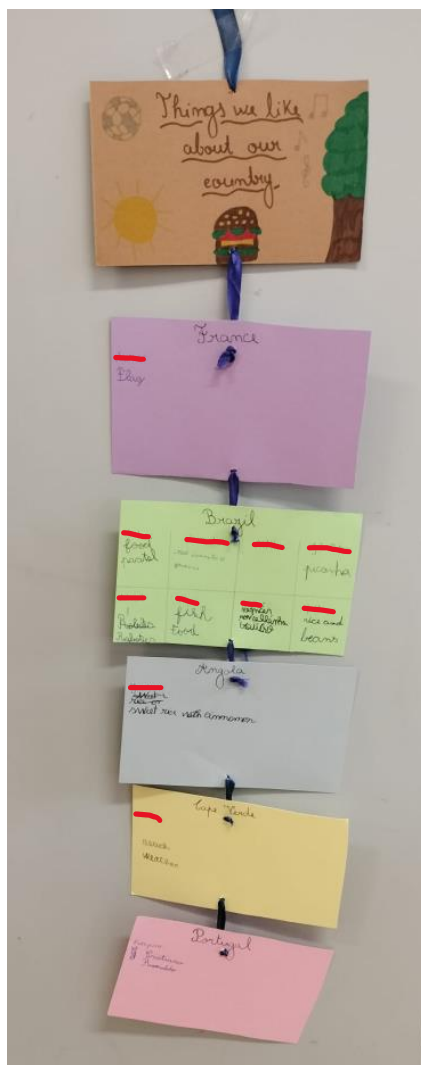


Figura 5 - Compilado das coisas que os alunos gostam do seu país

As informações contidas nos cartões podem ser resumidas da seguinte forma: o aluno francês expressou o seu apreço pela bandeira do seu país, uma resposta intrigante a qual foi solicitada uma justificação, dada a sua singularidade, e o aluno compartilhou com os colegas a história por detrás da bandeira francesa, o que foi bastante fascinante, dado que era uma curiosidade bastante rebuscada para um aluno desta faixa etária. Como foi de esperar, a história foi abordada em português, visto que se tratava de uma linguagem demasiado avançada para alunos de um nível inicial de inglês. A utilização da L1, contudo, não se mostrou problemático, visto que o objetivo do aluno era partilhar a história da bandeira. No entanto, houve a tentativa da utilização de certo vocabulário em inglês, como foi o caso da palavra *flag*, bem como das cores da bandeira, uma vez que as cores já tinham sido uma temática abordada nas aulas de inglês. O aluno de Angola mencionou o seu gosto por um prato típico, o arroz-doce com canela, despertando curiosidade e admiração entre os demais alunos, embora seja considerado comum pelos portugueses, pois nenhum dos alunos era português e nunca tinha ouvido falar sobre esse prato. O aluno cabo-verdiano destacou a sua preferência pela praia e pelo clima quente do seu país, contrastando com a sua aversão ao frio existente em Portugal. Os alunos brasileiros revelaram apreço por uma variedade de pratos culinários diferentes, pouco comuns em Portugal, além de abordarem jogadores e equipas de futebol, e um deles mencionou o interesse em robótica, o que foi bastante curioso. O aluno 8 não estava presente durante essa atividade, deixando a sua parte correspondente no cartão em branco. Em relação a Portugal, foi solicitado que todos os alunos indicassem as suas preferências, resultando numa escolha unânime pelo Cristiano Ronaldo. No entanto, o aluno 7 mencionou um aspeto que não foi incluído nos cartões, expressando a sua preferência por viver em Portugal devido à qualidade das escolas e ao sentimento de inclusão e amizade que experimentava na escola, ao contrário da sua experiência em Angola, onde se sentia excluído e considerava que as escolas tinham menos qualidade. Este tema foi discutido com os demais alunos para perceber se era uma opinião partilhada com os restantes colegas das outras nacionalidades, o que gerou respostas variadas. Houve alunos que concordaram que as escolas em Portugal eram melhores do que no seu país, mas houve outros que discordaram. Depois desta atividade foi feita uma apresentação *PowerPoint* (ver anexo 4) em que se falou um pouco sobre a diversidade cultural, interculturalidade e os valores da interculturalidade. Esta apresentação foi preparada em inglês, mas, visto

que os alunos estavam a ter alguma dificuldade com a língua, teve de se recorrer à L1 em algumas ocasiões, o que não considerei de todo problemático, visto que o objetivo nesta parte da aula não era trabalharem a língua, mas sim a importância do conceito que estava a ser abordado.

Após esta aula, foi elaborada a seguinte tabela com base nas observações feitas para uma melhor organização dos dados:

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11
Participação na atividade	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+
Colaboração com os colegas	-	+	+	+	+	+	+		-	+	+
Participação na discussão	+/-	+	+	+/-	+	+	+		+	+	+

Tabela 4 - Tabela de observação da quarta aula

A ausência de resposta do aluno 8 é atribuída à sua ausência na aula. Quanto à participação na atividade, é observado que todos os alunos contribuíram de forma voluntária, demonstrando interesse em partilhar as suas experiências. Embora alguns alunos, como os alunos 1 e 9, tenham mostrado menor envolvimento na colaboração com os colegas, foi percebido um notável aumento na colaboração geral, mesmo que não tenha sido universal. Destaca-se a iniciativa e a dedicação do aluno 7 em auxiliar o aluno 6, diagnosticado com autismo, evidenciando uma atitude empática sem que tal fosse solicitado por minha parte. Quanto à discussão, todos os alunos demonstraram interesse em fazer perguntas e partilhar as suas opiniões. No entanto, os alunos 1 e 4 apresentaram certa hesitação inicial, possivelmente por receio, mas prontamente se dispuseram a participar quando solicitados. Em comparação com aulas anteriores, observa-se um aumento positivo na participação e na colaboração entre os colegas.

Para concluir o ciclo de investigação, foram distribuídos os questionários. No dia da atividade, o aluno 8 não preencheu o questionário, uma vez que não estava presente, sendo este então entregue à orientadora de estágio para que fosse repassado ao aluno e, posteriormente, a mim, considerando que esta foi a minha última oportunidade no agrupamento como estagiária. Quanto ao aluno 6, diagnosticado com autismo, também recebeu o questionário para preencher, porém apenas conseguiu responder às perguntas de assinalar, mesmo com a minha assistência, uma vez que encontrou bastantes dificuldades para responder à questão de escrita, não conseguindo sequer entender o que era questionado, mesmo que isso fosse dito por outras palavras. Este aluno necessitou de ajuda, uma vez que mesmo que os questionários fossem anónimos, não queria que este aluno se sentisse excluído sem responder ao questionário, o que ele não iria conseguir fazer sem auxílio, daí o ter ajudado mesmo que o objetivo destes questionários fosse serem anónimos.

À pergunta “Gostaste de participar nas atividades do *Cultural Corner*?”, pôde-se verificar o seguinte:

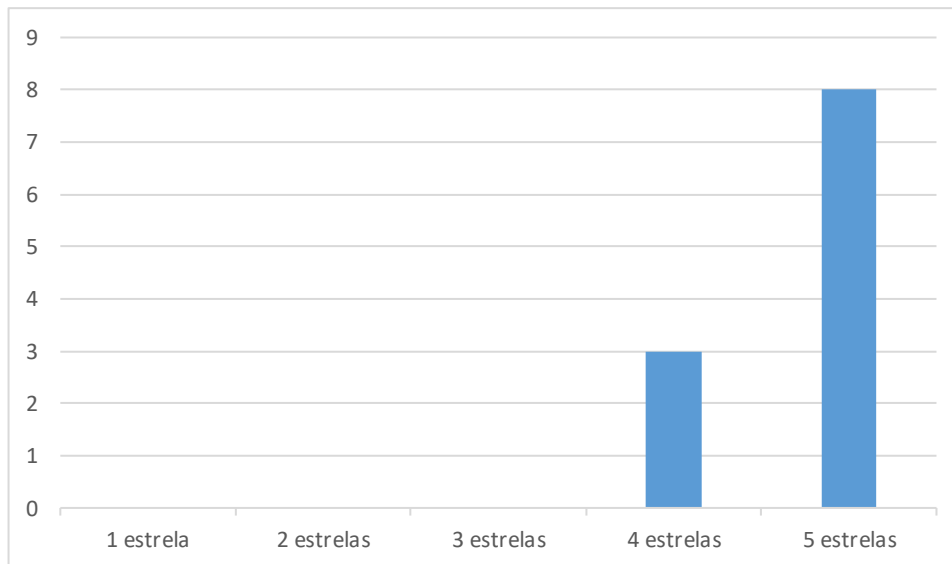


Gráfico 1 - Pergunta 1

À pergunta “Qual foi a tua atividade favorita?”, pôde-se apurar os seguintes resultados (tendo em conta que vários alunos assinalaram mais do que uma opção):

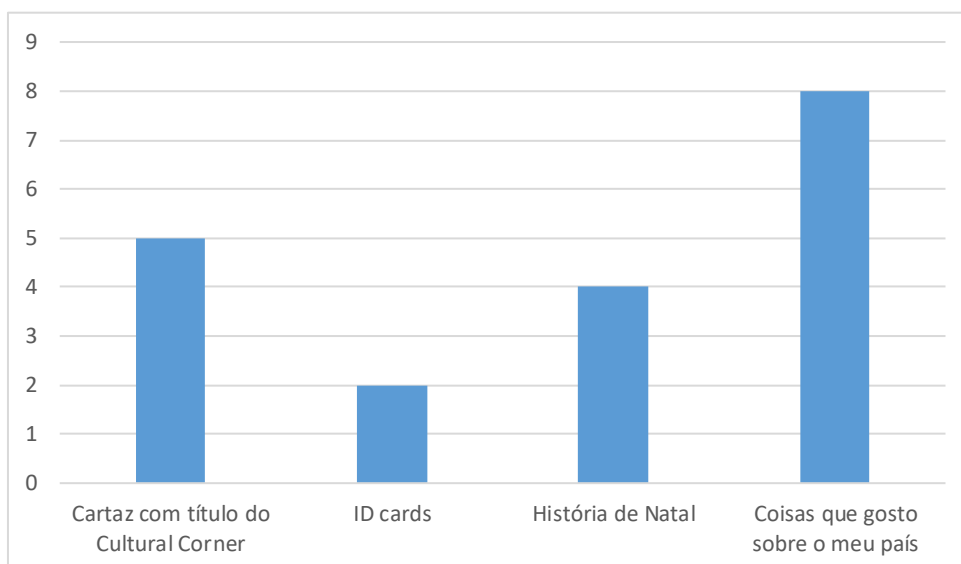


Gráfico 2 - Pergunta 2

Às perguntas “Sentes que o *Cultural Corner* te ajudou a participar mais e a estar mais interessado nas aulas de Inglês?”, “Gostarias de ter mais atividades relacionadas com o *Cultural Corner* nas aulas de Inglês?” e “Gostaste de partilhar coisas sobre a tua cultura com os teus colegas?” as respostas apuradas foram as seguintes:

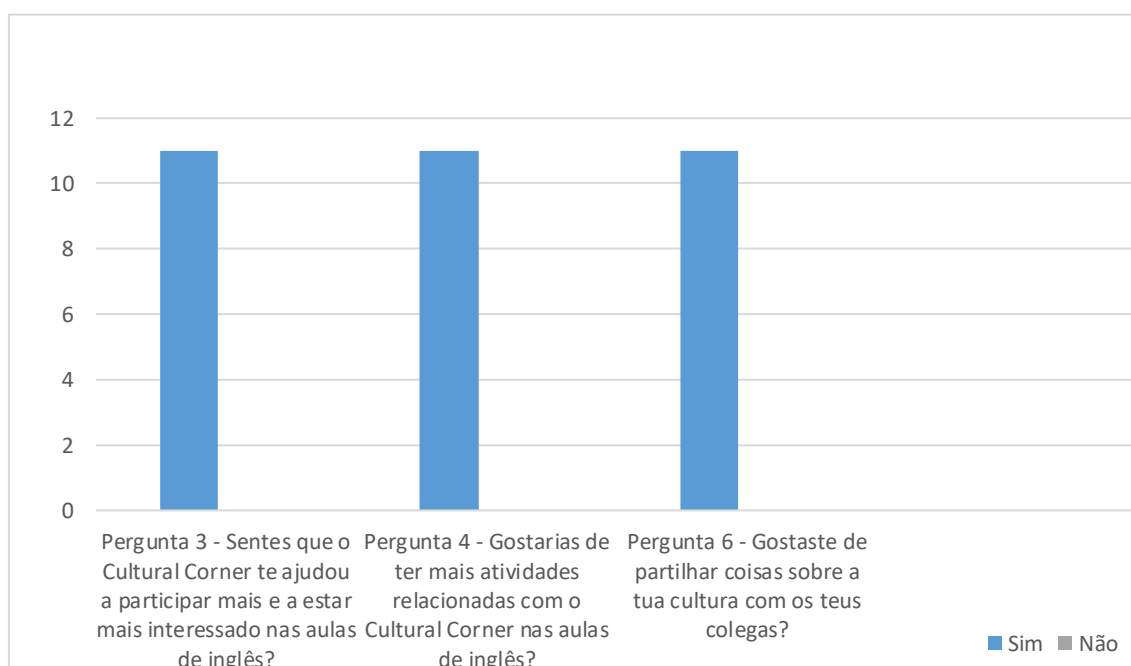


Gráfico 3 - Perguntas 3, 4 e 6

À pergunta número 5, que dizia “Achas que é importante conviver com pessoas de diferentes culturas? Porquê?”, houve um aluno que não respondeu (o aluno 6 que tem autismo) e as respostas registadas foram as seguintes:

- “Podemos brincar com os amigos e eles podem ficar à vontade”
- “Eu acho que sim porque todo mundo merece conviver uns com os outros.”
- “Porque cada vez que a gente conhece pessoas nós conseguimos falar outras línguas.”
- “Sim, porque eu posso aprender coisas que no meu país não se faz.”
- “Sim, para aprendermos mais.”
- “Sim, porque faço mais amigos, aprendo sobre seus países e seus costumes.”
- “Sim, porque é muito legal conhecer as culturas e os países dos meus colegas.”
- “Porque é muito divertido conhecer pessoas novas de outros países. Eu gosto muito da (nome de uma aluna).”
- “Eu gostei de desenhar com os amigos e aprender mais sobre eles.”
- “Sim, porque falo com os estrangeiros.”

3.4.5. Análise e interpretação dos resultados recolhidos no 1º ciclo

Com base nos dados observados e compilados nas tabelas, pode-se inferir que, de maneira geral, a participação dos alunos foi altamente positiva. Inicialmente, houve certa hesitação por parte dos alunos, especialmente em relação à colaboração com os colegas. Este comportamento pode ser atribuído à falta de familiaridade com esse tipo de interação, uma vez que, nas aulas de inglês observadas, a colaboração entre os alunos era pouco comum, embora algumas atividades fossem realizadas em pares. No entanto, ao longo do desenvolvimento do projeto, os alunos pareceram tornar-se mais confortáveis em auxiliar uns aos outros e, em várias ocasiões, demonstraram iniciativa para fazê-lo sem intervenção externa, o que vai de encontro ao aspeto “empatia” da competência intercultural, como defendido por Couto e Silva (2024), uma vez que os alunos conseguiram aumentar a sua colaboração, tendo em atenção as necessidades e os

sentimentos de certos colegas, como foi o caso do aluno diagnosticado com autismo que teve uma atenção especial por parte dos colegas. Essa evolução gradual, porém, substancial, indica uma mudança positiva, uma vez que os alunos passaram de uma necessidade de estímulo para trabalhar em conjunto a uma colaboração espontânea.

No que diz respeito à participação nas atividades, os alunos geralmente mostraram-se entusiastas desde o início, sem necessidade de incentivo adicional. Houve apenas um aluno que demonstrou certa relutância numa aula específica, mas, ao longo do tempo, essa atitude mudou e, na última aula, ele sentiu-se à vontade para participar e compartilhar as suas experiências, evidenciando uma evolução positiva.

Quanto à participação nas discussões e na formulação de perguntas para os colegas, embora não fosse um requisito na primeira atividade, observou-se um aumento gradual na participação nas atividades subsequentes. Ficou evidente que esta parte do planejamento das atividades despertou um interesse especial nos alunos, que estavam sempre dispostos a partilhar as suas experiências e interessados nas dos colegas. Isto vai de encontro ao aspeto “respeito pela diversidade”, um dos seis aspetos da competência intercultural, como defendidos por Couto e Silva (2024), visto que os alunos denotaram uma postura de abertura e curiosidade em relação às outras culturas, respeitando e valorizando a própria. As discussões acabaram por ser mais longas do que o esperado devido ao elevado nível de envolvimento dos alunos que tinham sempre algo com o que contribuir. Embora tenha havido alguma agitação em sala de aula durante essas discussões, considero que ela tenha sido motivada pelo entusiasmo dos alunos em participar, e não com o intuito de perturbar a aula.

Quanto aos temas das atividades, foi notável um interesse particular dos alunos pela última atividade, talvez porque lhes oferecia a oportunidade de se poderem expressar livremente sobre o que mais gostavam nos seus países, sem restrições temáticas como acontecia em atividades anteriores, como a referente ao Natal, por exemplo. Por outro lado, a atividade de elaboração dos *ID cards* despertou menos interesse, possivelmente devido à associação com a avaliação, o que poderia causar ansiedade nos alunos, além de exigir mais tempo de escrita em comparação com atividades mais dinâmicas, como as que envolviam discussão e trabalhos manuais. Neste caso, o foco principal era o

desenvolvimento da habilidade linguística, visto que os alunos seriam avaliados oralmente.

No contexto dos questionários, é evidente que os estudantes demonstraram um grande apreço pela participação no *Cultural Corner*, refletido pela atribuição unânime de avaliações de quatro ou cinco estrelas. Acredito que esses resultados não tenham sido influenciados, uma vez que os questionários foram conduzidos anonimamente, proporcionando, assim, um ambiente propício para avaliações francas. Como Huber et al. (2014) defende, talvez eles tenham gostado de participar no *Cultural Corner*, visto que os alunos, normalmente, gostam mais de realizar atividades em que possam ter uma aprendizagem experiencial (ou *learning by doing*) e aprendizagens colaborativas, e esse foi o objetivo central de criar um *Cultural Corner* em detrimento de simplesmente criar um ambiente de aprendizagem centrado no professor e na apresentação de conceitos teóricos. Quanto à atividade mais apreciada, foi observado que a última atividade recebeu o maior número de votos, enquanto os *ID cards* foram os menos populares. Como foi explicado anteriormente, isso pode ser atribuído ao facto de que a atividade de partilhar as coisas que mais gostam da sua cultura de forma livre proporcionou uma dinâmica mais ampla de discussão, abrangendo diversos temas como gastronomia, desporto, entre outros. Assim, os alunos podem ter se sentido mais livres para expressar as suas opiniões, já que não havia um tema específico a ser seguido. Por outro lado, a elaboração dos *ID cards* recebeu menos votos, possivelmente devido ao foco mais centrado na apresentação individual, com menos ênfase na discussão, embora esta ainda tenha ocorrido. Além disso, o objetivo principal era aprimorar a proficiência na língua, o que também estava relacionado à avaliação oral dos alunos. No entanto, considero crucial ressaltar a importância dessa atividade em alinhamento com os critérios de avaliação da disciplina estabelecidos pela professora titular. Isso não apenas permitiu que os alunos se preparassem para as avaliações, com vista a terem um melhor desempenho, mas também reforçou a compreensão de que o *Cultural Corner* estava intrinsecamente ligado à disciplina e à avaliação, não se tratando apenas de atividades extracurriculares.

Quanto às questões abordadas nos questionários, como “Sentes que o *Cultural Corner* te ajudou a participar mais e a estar mais interessado nas aulas de Inglês?”, “Gostarias de ter mais atividades relacionadas com o *Cultural Corner* nas aulas de Inglês?” e “Gostaste de partilhar coisas sobre a tua cultura com os teus colegas?”, todas

receberam respostas positivas de todos os alunos, indicando que o *Cultural Corner* alcançou os objetivos pretendidos. Mais uma vez, espera-se que as respostas tenham sido honestas e que a natureza anónima dos questionários tenha contribuído para isso. Acredito que as respostas positivas às questões anteriores foram honestas, visto que iam de encontro ao entusiasmo e ao aumento da participação que foram observados nas aulas.

Por fim, em relação à pergunta de resposta aberta sobre a compreensão da importância da interculturalidade, a maioria dos alunos demonstrou um entendimento básico, embora ainda em estágio inicial, o que sugere que é de facto possível fazer com que os alunos do primeiro ciclo desenvolvam competências interculturais, embora que iniciais, sugerindo uma necessidade contínua de trabalhar e desenvolver esse aspeto ao longo do percurso escolar dos estudantes, indo de encontro à perspectiva de Byram (2008), citado por Pinho (2020), que defende que não deve ser expectável que alunos do 1º CEB tenham todos os aspetos da competência intercultural desenvolvidos, mas que adquiram as bases para que o possam fazer gradualmente.

3.5. *Discussão global dos resultados*

Os objetivos fundamentais deste estudo consistiram em investigar se os alunos do 1º CEB eram capazes de adquirir as competências base para compreender a relevância da interculturalidade, e, conseqüentemente, ampliar a sua consciência intercultural e os valores de cidadania associados a ela. Além disso, procurou-se envolver os alunos nas aulas de inglês, visando aumentar a sua participação e o interesse nas mesmas. A partir desses propósitos, foram formuladas as seguintes questões de investigação que nortearam este estudo:

1. Como pode um *Cultural Corner* ser utilizado para envolver os alunos em atividades que promovam uma consciência intercultural?
2. Podem os alunos do 1º CEB ser consciencializados sobre a importância da interculturalidade?
3. Pode um *Cultural Corner* ser utilizado para envolver os alunos nas aulas de inglês?

No contexto da primeira questão de investigação, os resultados deste estudo indicam a viabilidade de envolver os alunos em atividades que fomentam uma consciência intercultural. Os resultados mostram que os alunos demonstraram um

crescente nível de participação e envolvimento nas atividades do *Cultural Corner*. Embora inicialmente tenham mostrado alguma hesitação em participar tanto nas atividades quanto nas discussões, à medida que se envolviam em mais atividades, demonstravam uma crescente disposição para participar. Esse aumento gradual na participação foi observado não apenas através das observações em sala de aula, mas também pelas respostas unânimes à pergunta “Sentes que o *Cultural Corner* te ajudou a participar mais e a estar mais interessado nas aulas de inglês?”. Essas respostas afirmativas corroboraram as observações realizadas, refletindo a percepção dos alunos sobre o impacto positivo do *Cultural Corner*. Quanto à abordagem para implementar um *Cultural Corner* com esse propósito, concluiu-se que a criação de atividades mais abertas, sem um tema de discussão predefinido, e a valorização da discussão em grupo em detrimento de apresentações individuais foram as preferidas pelos alunos. Além disso, a disponibilidade de um espaço para afixar e manter esses trabalhos ao longo do período letivo mostrou-se benéfica. Isso permitiu que os alunos revisitassem os seus trabalhos sempre que necessário, além de servir como um recurso visual para relembrar discussões anteriores sobre a interculturalidade, proporcionando uma continuidade na aprendizagem.

Em resposta à questão de investigação “É possível conscientizar os alunos do 1º CEB sobre a importância da interculturalidade?”, este estudo demonstrou que sim. Reconhecendo a complexidade inerente ao conceito de interculturalidade e considerando a limitação cognitiva dos alunos do 1º CEB relativamente a ciclos de ensino superiores, este trabalho sugere a necessidade de um esforço contínuo ao longo do ano letivo e dos anos subsequentes até o término da educação obrigatória. Para o 1º CEB, o cerne deste esforço centra-se na inculcação de valores fundamentais, visando a compreensão da importância de conviver com indivíduos de diferentes origens culturais e a internalização de princípios cívicos como colaboração, respeito, amizade, aceitação da diversidade e promoção da igualdade. Os resultados indicam uma efetiva progressão nesse sentido, evidenciada pelo aumento da colaboração entre os alunos durante as atividades, que compartilharam experiências e demonstraram interesse mútuo, além de demonstrarem respeito uns pelos outros. Além disso, as respostas fornecidas à quinta questão do questionário corroboram essa conclusão, destacando a compreensão básica da importância da interculturalidade expressa pelos alunos. Exemplos incluem declarações como “Eu acho que sim porque todo mundo merece conviver uns com os outros”, “Sim,

porque faço mais amigos, aprendo sobre seus países e seus costumes” e “Podemos brincar com os amigos e eles podem ficar à vontade”. Assim, é razoável afirmar que o processo de conscientização sobre a interculturalidade é viável dentro de uma turma do 1º CEB.

No que diz respeito à terceira questão de investigação, “É possível utilizar um *Cultural Corner* para envolver os alunos nas aulas de inglês?”, a resposta também é afirmativa. De acordo com as observações realizadas não apenas nas aulas dedicadas ao *Cultural Corner*, mas também nas aulas que não estão diretamente relacionadas a este, a participação dos alunos tem aumentado de forma gradual. Esta constatação está em consonância com as perspectivas dos alunos, uma vez que todos responderam afirmativamente à pergunta “Sentes que o *Cultural Corner* te ajudou a participar mais e a estar mais interessado nas aulas de Inglês?”. Os alunos de modo geral demonstraram estar motivados a realizar atividades relacionadas com o *Cultural Corner*, possivelmente devido ao facto de que essas atividades mais dinâmicas despertam maior interesse, rompendo com a rotina das aulas de inglês. Além disso, há o prazer em compartilhar um pouco da sua cultura com os colegas, bem como a curiosidade em aprender mais sobre a cultura do outro, como evidenciado pela resposta unânime de “sim” às perguntas “Gostarias de ter mais atividades relacionadas com o *Cultural Corner* nas aulas de Inglês?” e “Gostaste de partilhar coisas sobre a tua cultura com os teus colegas?”.

Em suma, os resultados alcançados indicam que é viável capacitar os alunos para compreender a importância da interculturalidade, permitindo-lhes não apenas considerá-la como um tópico a ser discutido em sala de aula, mas também entender por que é relevante nas suas vidas diárias, visto que a interculturalidade é um tópico bastante presente e delineado nas *Aprendizagens Essenciais* (Direção Geral da Educação, 2018). Além disso, atividades que envolvam a interculturalidade e a partilha de experiências são eficazes em motivar a participação e o envolvimento dos alunos nas aulas de inglês. Não é estritamente necessário implementar um *Cultural Corner*; essa iniciativa foi apenas uma abordagem específica elaborada por mim para tratar o tema da interculturalidade com alunos desta faixa etária. Cada docente deve procurar métodos originais para abordar esse tema, levando em consideração as características individuais dos seus alunos e as suas necessidades específicas.

Conclusão

A inserção da interculturalidade no contexto da sala de aula de inglês do 1º CEB emerge como um tema de vital relevância no panorama educacional contemporâneo. Este cenário ganha ainda mais destaque num mundo progressivamente globalizado e diversificado. A responsabilidade recai sobre os professores para facilitar a integração dos alunos recém-chegados de diferentes origens culturais, assim como para promover um ambiente acolhedor e livre de preconceitos para aqueles que já estão presentes, demonstrando valores essenciais de cidadania, como inclusão e respeito.

Nesse sentido, é crucial introduzir a temática da interculturalidade desde cedo no ambiente escolar, a fim de consolidar tais valores nas mentes dos alunos. Contudo, há desafios significativos a enfrentar, como a escassez de recursos adequados e a necessidade de incorporar a discussão sobre interculturalidade na formação de professores. No entanto, este estudo evidenciou que, embora encontrar materiais apropriados seja uma tarefa complexa, os professores têm a possibilidade de desenvolver os seus próprios recursos, ainda que isso exija um investimento considerável de tempo. No entanto, esse esforço pode ser recompensador, uma vez que permite a criação de materiais autênticos, adaptados às necessidades individuais dos alunos e ao estilo de ensino de cada professor. O cerne está em motivar os alunos e fazer com que os professores consigam rever-se nas atividades elaboradas. É imperativo reconhecer que cada turma e cada aluno são únicos, exigindo dos professores uma adaptação constante às características específicas dos seus estudantes.

Os resultados deste estudo demonstram que a implementação de atividades que promovam a competência intercultural é viável na sala de aula do 1º CEB. Tal abordagem não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também fomenta a compreensão mútua e a aceitação da diversidade. Estratégias de ensino centradas na sensibilização cultural, na empatia e na comunicação intercultural emergem como fundamentais para o desenvolvimento dessas habilidades desde a infância, além de contribuírem para o aumento do envolvimento dos alunos nas aulas de inglês.

Embora a competência intercultural já seja mencionada nos documentos orientadores como as Aprendizagens Essenciais (2018), este estudo enfatiza a necessidade de políticas e práticas educacionais que priorizem o desenvolvimento dessa

competência. Isso preparará os alunos para uma participação significativa num mundo cada vez mais globalizado, contribuindo, assim, para uma sociedade mais inclusiva e globalizada.

4.1. Limitações do estudo

Em primeiro lugar, é de denotar que o tempo para aplicar o projeto foi bastante limitado. Um semestre (correspondente a um período de aulas de três meses em que houve feriados, greves e visitas de estudo) é um tempo bastante curto não só para abordar um tema com esta complexidade, mas também para poder afirmar com certeza absoluta que o objetivo do estudo foi cumprido. Era um projeto que, se fosse possível, aplicaria durante todo o ano letivo, desejando que houvesse possibilidade para continuar no ano letivo seguinte, pois considero que seria positivo haver um reforço do ensino da competência intercultural todos os anos.

Além disso, o facto de ter mudado de turma não facilitou o processo, pois tive de voltar a verificar se os problemas detetados em IPP I eram os mesmos para esta turma e se o projeto continuava a ser viável, o que atrasou todo o processo de implementação do mesmo. Ademais, foi necessário algum tempo para conhecer cada estudante e entender as suas necessidades, visto que se tratava de uma turma nova.

Ainda, considero que talvez seria benéfico ter feito o desenvolvimento deste tópico numa outra turma, numa turma menos diversa, para comparar com esta turma e verificar se o estudo nutriu os mesmos resultados, pois a competência intercultural deve ser desenvolvida também em turmas menos diversas para que estes alunos sejam também capazes de desenvolver os valores inerentes à interculturalidade.

4.2. Áreas de investigação futura

Após conduzir esta pesquisa, cujo objetivo foi identificar uma área que precisasse de intervenção no AEAS, pude perceber que é viável proporcionar aos alunos do 1º CEB as bases para desenvolver competências interculturais. No entanto, isso requer um esforço contínuo ao longo do ano letivo e durante todo o percurso escolar dos alunos. O desenvolvimento e o aprimoramento dessas competências exigem tempo, pois valores

como estes são gradualmente internalizados, especialmente à medida que os alunos crescem e o seu pensamento crítico se desenvolve, permitindo-lhes refletir de forma autónoma sobre essas questões, cada vez com menos influência do professor.

Além disso, considero essencial que esta temática seja abordada em toda a comunidade escolar, envolvendo uma colaboração entre professores de diferentes disciplinas. Embora seja mais fácil trabalhar estes temas nas aulas de línguas estrangeiras, uma abordagem colaborativa com professores de diferentes áreas permite aos alunos uma aprendizagem mais abrangente, destacando a importância do desenvolvimento da interculturalidade não apenas em aulas específicas, mas ao longo de todo o seu percurso educativo e, posteriormente, nas suas vidas pessoais e profissionais.

Como futura professora de inglês do 1º CEB, pretendo continuar a desenvolver esta área devido às experiências positivas que obtive. Reconheço que isso exigirá um esforço considerável, mas será gratificante tanto pessoal como profissionalmente.

Conduzir um estudo desta magnitude alterou a minha percepção como futura profissional da educação. Ensinou-me a observar e analisar criticamente áreas que necessitam de intervenção e o que devo fazer como professora para aprimorar continuamente o meu trabalho e atender às necessidades dos alunos. Além disso, fez-me compreender o quão importante é fazer com que os alunos sintam que o ensino e o ambiente escolar não serve apenas para ensinar o que está no currículo de determinada disciplina e fazer com que eles memorizem conceitos e teoria, mas que o ensino é muito mais do que isso; que ensinar é desenvolver o pensamento crítico, é adaptar materiais, é adaptar métodos de ensino e, acima de tudo, é acolher, saber ouvir e partilhar. Por fim, o projeto tornou-me uma profissional mais realizada e satisfeita, e fez-me perceber que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, é também aprender, desenvolvendo em mim um desejo cada vez mais crescente não só pelo ensino, mas também por querer continuar a aprender a cada dia.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (2022). *Projeto educativo 2022-2025*.
- Agudelo, J. J. (2007). An intercultural approach for language teaching: developing critical cultural awareness. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 185–217. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255020488008.pdf>
- Araújo, S. M. d. (2020). Metodologia no ensino/aprendizagem de língua inglesa: Desenvolvimento cognitivo, comunicativo e afetivo do aluno. *Revista Língua e Literatura*, 22(39), 46–55
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Bell, J. (2010). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science* (5th ed.). Open University Press
- Branco, D. M. S. (2011). *A competência intercultural no ensino: Propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico* [Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/2074>
- Calçada, L., & Júnior, B. (2018). Do Multiculturalismo ao interculturalismo: Fracasso ou aperfeiçoamento. *Redes: Revista Eletrônica Direito e Sociedade*, 6(6), 159–170. <https://doi.org/10.18316/redes.v6i2.3800>
- Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial, Lei n.º 3/2024 de 15 de janeiro. (2024). Diário da República, 1.ª série, n.º 10, de 23 de agosto de 2017.
- Correia, E. N. (2020). *Língua inglesa e escolarização: Reflexões sobre a influência e a importância do ensino de inglês na educação infantil* [Monografia de licenciatura, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27878>
- Couto, M., & Silva, P. (2024). *Diverse internationalisation of teacher education* [Formação]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação

- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Constructions, administration and processing* (2nd ed.). Routledge.
- Fonseca, M. L. (2008). New waves of immigration to small towns and rural areas in Portugal. *Population, Space and Place*, (14), 525–535. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/psp.514>
- Huber, J., Reynolds, C., Barret, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. (Vol. 3) Council of Europe Publishing.
- Hurst, N., & Franco, C. (2021). Documents and domains: Aspects of intercultural education in English language teaching (ELT) in Portugal. *Lingvarvm Arena*, (12), 63–76.
- Mourão, S., Gonçalves Matos, A., & Kik, N. (2022). From culture to intercultural citizenship education. In ICEPELL. Consortium (Ed.), *The ICEGuide: A handbook for intercultural citizenship education through picturebooks in early English language learning* (pp. 22–29). CETAPS: FCSH Universidade Nova de Lisboa.
- Oliveira, C. (2023). Indicadores de integração de imigrantes. *Relatório estatístico anual 2023*. Observatório das Migrações Alto Comissariado para as Migrações.
- Pinho, A. S. (2020). Project-based intercultural education: Primary schoolteachers' experiences in a Portuguese school. In A. Gonçalves Matos & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Literature and intercultural learning in language and teacher education* (pp. 133–156). Peter Lang.
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.
- Silva, C. I. S. (2007). *Preconceitos etnoculturais: Meio rural e meio urbano: Contributo para a educação intercultural* [Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/623>
- Silva, F. M. d. (2019). *O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: Caminhos e desafios* [Dossiê, Universidade Federal Fluminense]. SciELO. <https://doi.org/10.1590/010318138654189491701>

- Silva, T. (2021). *Preconceito, discriminação e integração: As políticas sociais antidiscriminação em Portugal e o seu impacto no processo de inclusão dos imigrantes nos dias atuais*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa]. ProQuest.
- Vale, B. (2004). Globalisation and third world poverty. In D. Morland & M. Cowling (Eds.), *Political issues for the twenty-first century* (p. 239–256). Ashgate.

Anexos

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIOS.....	70
ANEXO 2 - TABELAS DE ORGANIZAÇÃO DAS NOTAS DE OBSERVAÇÃO	72
ANEXO 3 - HISTÓRIA DE NATAL “ <i>A DIFFERENT CHRISTMAS</i> ”	73
ANEXO 4 - APRESENTAÇÃO <i>POWERPOINT</i> SOBRE A INTERCULTURALIDADE.....	79

Anexo 1 - Questionários

QUESTIONÁRIO – INTERCULTURALIDADE

Hoje terminamos as aulas de Inglês. Gostaria que preenchesse este questionário sobre as atividades relativas ao *Cultural Corner*.

1. Gostaste de participar nas atividades do *Cultural Corner*? Pinta as estrelinhas de acordo com o que sentes (uma estrelinha significa pouco, cinco estrelinhas significa muito).



2. Qual foi a tua atividade favorita? (Seleciona a resposta que mais se adequa a ti).

- a. Cartaz com o título do *Cultural Corner* e desenhos pessoais.
- b. ID cards.
- c. História de Natal "A different Christmas".
- d. Coisas que gosto sobre o meu país.

3. Sentes que o *Cultural Corner* te ajudou a participar mais e a estar mais interessado nas aulas de Inglês? (Seleciona a resposta que mais se adequa a ti).

Sim

Não

4. Gostarias de ter mais atividades relacionadas com o *Cultural Corner* nas aulas de Inglês? (Seleciona a resposta que mais se adequa a ti).

Sim

Não

5. Achas que é importante conviver com pessoas de diferentes culturas?
Porquê? _____

6. Gostaste de partilhar coisas sobre a tua cultura com os teus colegas?
(Selecciona a resposta que mais se adequa a ti).

Sim

Não

Anexo 2 - Tabelas de organização das notas de observação

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11
Participação na atividade											
Colaboração com os colegas											
Elaboração de perguntas pós-apresentação											

Anexo 3 - História de Natal “A different Christmas”



A different Christmas



- This is Tiago. He is Portuguese.
- This is Oliver. He is Australian.
- This is Xiang. She is Chinese.
- This is Valentina. She is Brazilian.

They are friends because they go to the same school.

They decided to have Christmas together.



In the party...

What have you got? I have got bacalhau. – Said Tiago.



I have got pavlova. – Said Oliver.



I have got Jiaozi. – Said Xiang.



I have got pavê. – Said Valentina.



At the end of the party...

This party is amazing! All of this food is delicious. – Said Xiang.



Yes, I love having Christmas in Winter. In Australia, Christmas is in Summer. – Said Oliver



Portugal



Australia



The most important thing is we are together. – Said Valentina.



Yes, I loved to learn your traditions.
– Said Tiago.



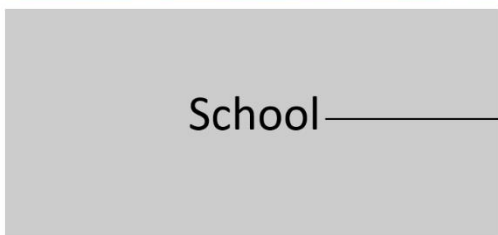
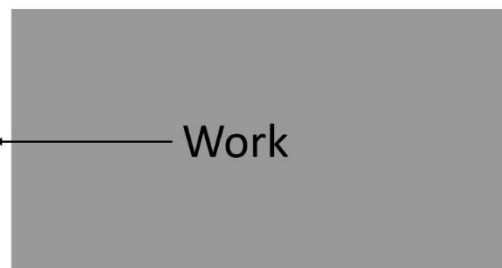
And you? What do you eat for Christmas?

Is it hot or is it cold in your country during Christmas?

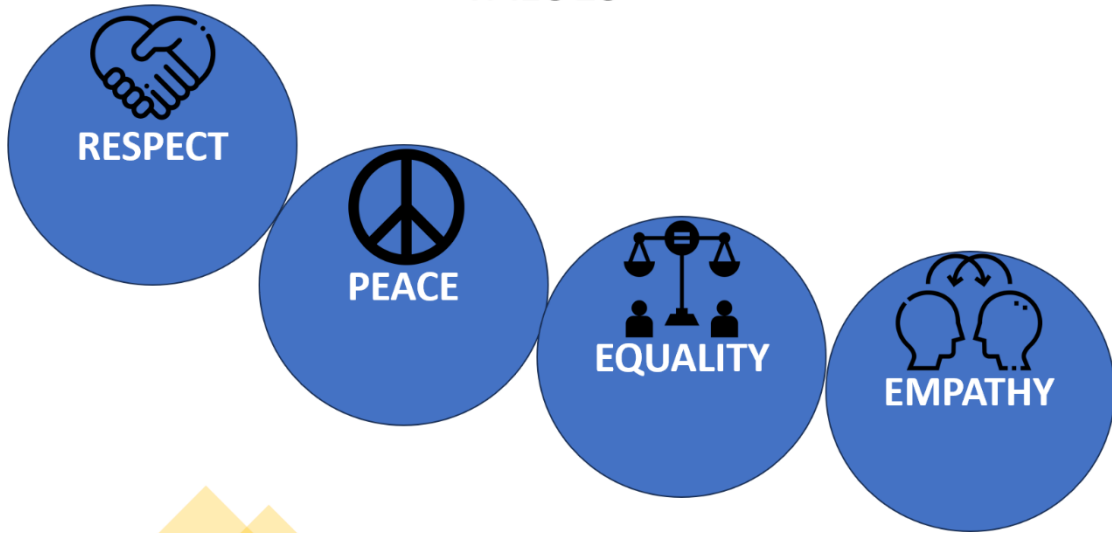
Will you have Christmas in Portugal or your country? Are you excited to have Christmas in Portugal?



Anexo 4 - Apresentação PowerPoint sobre a interculturalidade



VALUES



Your class is an
intercultural class!



Do you like learning about different cultures?

Do you like sharing things from your culture?
