



**Carla Madalena  
Lebre Mourão**

**Educação para a cidadania global em aula de língua  
inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico**





**Carla Madalena  
Lebre Mourão**

**Educação para a cidadania global em aula de língua  
inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Mónica Lourenço, investigadora da Universidade de Aveiro do Departamento de Educação, e da Doutora Ana Isabel Andrade, professora associada c/ agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.



Ao meu pai, que partiu sem me ver *crescer*...



## **o júri**

presidente

**Prof. Doutora Ana Raquel São Marcos Gomes Simões**  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho**  
professora auxiliar na Universidade de Lisboa – Instituto da Educação

**Prof. Doutora Mónica Sofia Marques Lourenço**  
investigadora da Universidade de Aveiro do Departamento de Educação e Psicologia  
**Prof. Doutora Ana Isabel Andrade**  
professora associada c/ agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro





## agradecimentos

Este trabalho representa o envolvimento de várias pessoas que fazem parte da minha vida, sem as quais, não teria sido possível finalizar este percurso,

Ao meu pai, a estrelinha que está sempre presente na minha vida.

Ao meu marido, por todos os sacrifícios e esforços, tidos desde sempre, para me dar o melhor. É o seu amor por mim que justifica todas as minhas escolhas.

À minha filha pela sua compreensão, apoio e amizade e que espero retribuir da melhor forma. Estarei sempre aqui para te guiar.

À minha mãe, pela ajuda constante e permanente, és um grande exemplo de vida, és a minha guerreira. Amo-te.

À minha sogra, por ser uma segunda mãe com paciência e dedicação inesgotáveis.

À minha amiga Anabela, que para mim representa a irmã que nunca tive, pelas palavras de conforto, pela paciência e disponibilidade, mas principalmente pela sua amizade infinita.

À Sofia Antunes, por todos os momentos passados que representam uma amizade e carinho especial, e que não são os anos que definem o grau de proximidade e o significado atribuído a algumas pessoas.

À Dona Bia, pela sua incansável paciência, e por “*ensinar a criança o caminho que deve andar e mesmo quando for velha, a não se desviar dele*”.

À professora Ana Isabel Andrade, grande impulsionadora deste desafio, foram as suas palavras de encorajamento que me trouxeram até esta etapa.

À professora Mónica, que me ensinou a “*fazer das pedras do caminho a escada para alcançar o que se deseja*”.

À professora Ana Raquel, nome de grande referência no campo da Educação, agradeço infinitamente os seus ensinamentos.

A todos, o melhor agradecimento não passa pelas palavras, mas sim pelas ações, espero retribuir carinhosamente!



## palavras-chave

Educação para a cidadania global, aula de língua inglesa, cidadãos globais, 1.º ciclo do ensino básico.

## resumo

O progresso envolto nas suas constantes mudanças presenteia-nos com múltiplos desafios. É nos ensinamentos transmitidos desde tenra idade, que ambicionamos obter respostas que nos conduzam à melhor forma de assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, seguro e sustentável. Utilizando o Inglês, língua global, através da exploração de várias temáticas relacionadas com problemas "glocais", procurámos trabalhar rumo à promoção de conhecimentos, capacidades e atitudes de um grupo de crianças do 1.º ciclo do ensino básico.

Neste sentido, concebemos e implementámos um projeto de intervenção didática, que teve a duração de quatro sessões e que decorreu numa escola do distrito de Aveiro com crianças do 3.º ano de escolaridade.

O estudo realizado, ancorado no paradigma qualitativo, foi um estudo de caso do tipo investigação-ação, tendo sido recolhidos dados através da observação direta e participante, da vídeo gravação, das fichas de autoavaliação preenchidas pelas crianças em cada sessão, e de entrevistas em *focus group* com algumas das crianças participantes no estudo. A análise de conteúdo dos dados permitiu concluir que o projeto, orientado para uma vertente de educação para a cidadania global, teve efeitos mais significativos no desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos dos alunos sobre questões globais, tais como desigualdades sociais, assim como permitiu a identificação e compreensão das semelhanças e diferenças entre o Eu, o Outro e o Mundo, promovendo e realçando a importância do efeito das ações individuais nos Outros. O estudo permitiu ainda verificar que as aulas de língua inglesa se constituem como um espaço adequado para promover uma abertura e aproximação a várias culturas e tradições, para um melhor conhecimento do Outro.

Em suma, o estudo de caso que o presente documento relata, proporcionou momentos de questionamento, reflexão e curiosidade, imprescindíveis para o exercício de uma cidadania ativa.



**keywords**

Global citizenship education, english class, global citizens, primary school

**abstract**

Progress wrapped in its constant changes presents us with multiple challenges. It is in teachings handed down from an early age that we seek answers that will lead us to the best way to ensure a more just, peaceful, tolerant, secure and sustainable world. Using the English, global language, through the exploration of several themes related to "glocal" problems, we have tried to work towards the promotion of knowledge, skills and attitudes of a group of children of the 1st CEB students.

In this sense, we conceived and implemented a didactic intervention project, which lasted four sessions and took place in a school in the district of Aveiro with children of the 3rd year of schooling.

The study, anchored in the qualitative paradigm, was a case-study of the action-research orientation, and data were collected through direct and participant observation, video recording, self-report forms completed by the children in each session, and interviews in *focus group* with some of the children participating in the study. The content analysis of the data allowed us to conclude that the project, oriented towards an education strand for global citizenship, had more significant effects on the development and deepening of students' knowledge on global issues, such as social inequalities, as well as the identification and understanding of the similarities and differences between the Self, the Other, and the World, promoting and emphasizing the importance of the effect of individual actions on Others. The study also allowed us to verify that the English language classes constitute an adequate space to promote an openness and approach to various cultures and traditions, for a better knowledge of the Other.

In short, the case study that this document reports, provided moments of questioning, reflection and curiosity, essential for the exercise of an active citizenship.



# Índice

Índice de quadros .....	- 4 -	
Índice de figuras .....	- 4 -	
Lista de anexos .....	- 5 -	
Lista de siglas .....	- 6 -	
Introdução .....	- 10 -	
<b>Capítulo I</b>		
<b><i>Educação para um mundo global</i></b>		
1- Educação para a cidadania global: definição do conceito.....	- 16 -	
2- Modelos de educação para a cidadania global: um enfoque em competências.....	- 22 -	
<b>Capítulo II</b>		
<b><i>O inglês língua global, mas não globalizante</i></b>		
1. O inglês: uma língua aberta ao mundo.....	- 28 -	
2. A aula de língua inglesa: um espaço para a cidadania global .....	- 34 -	
<b>Capítulo III</b>		
<b><i>Metodologia e descrição do estudo</i></b> .....		- 41 -
1-Enquadramento do estudo.....	- 43 -	
1.1– Paradigma de investigação e tipo de estudo .....	- 43 -	
1.2– Questão e objetivos de estudo .....	- 47 -	
2- Instrumentos, métodos e procedimentos de recolha de dados .....	- 48 -	
2.1– Observação participante com vídeo gravação.....	- 48 -	
2.2 – Autoavaliação e fichas de feedback .....	- 48 -	
2.3 – Entrevista em focus group.....	- 50 -	
3-Métodos e procedimentos de análise de dados .....	- 53 -	
3.1– Análise de conteúdo .....	- 53 -	

4-Apresentação do projeto de intervenção didática .....	56 -
4.1– Enquadramento curricular da temática .....	56 -
4.2 – Caracterização dos participantes e do contexto .....	62 -
4.3 – Descrição das sessões de intervenção .....	66 -

## **Capítulo IV**

<b>Análise dos dados recolhidos e discussão dos resultados</b> .....	77 -
1.Definição de categorias e subcategorias de análise.....	80 -
1.1. Categoria 1 - Dimensão cognitiva .....	80 -
1.1.1 – Conhecimentos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades....	
.....	81 -
1.1.2 – Consciência das diferenças e semelhanças entre indivíduos a nível global. -	
83 -	
1.1.3 – Conhecimentos sobre problemas globais .....	85 -
1.2.Categoria 2. Dimensão comportamental .....	86 -
1.2.1. – Capacidade de comunicação, reflexão e argumentação sobre problemas	
globais .....	86 -
1.2.2. – Ação efetiva e responsável em prol de um mundo mais pacífico e	
sustentável.....	87 -
1.3. Categoria 3. Dimensão socioemocional.....	89 -
1.3.1. – Empatia.....	89 -
1.3.2. – Respeito pelas diferenças .....	90 -
2.Análise das feedback worksheets .....	91 -
3.Análise da entrevista em focus group com os alunos.....	97 -
<b>Reflexão acerca dos resultados</b> .....	99 -
<b>Considerações finais</b> .....	105 -
<b>Referências</b> .....	109 -
<b>Bibliográficas</b> .....	109 -
<b>Anexos</b> .....	121 -



## Índice de quadros

- Quadro 1 – *Self-assessment/feedback worksheet*
- Quadro 2 – Vantagens e desvantagens do *focus group*
- Quadro 3 – Guião de entrevista em *focus group*
- Quadro 4 – Categorias, subcategorias e unidades de registo
- Quadro 5 – Quadro-síntese da planificação da sessão 1
- Quadro 6 – Quadro-síntese da planificação da sessão 2
- Quadro 7 – Quadro-síntese da planificação da sessão 3
- Quadro 8 – Quadro-síntese da planificação da sessão 4
- Quadro 9 – Quadro-síntese da metodologia de estudo
- Quadro 10 – Quadro de Subcategoria: Conhecimentos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades
- Quadro 11 – Quadro de Subcategoria: Consciência das diferenças e semelhanças entre indivíduos a nível global
- Quadro 12 – Quadro de Subcategoria: Conhecimentos sobre problemas globais
- Quadro 13 – Quadro de Subcategoria: Capacidade de comunicação, reflexão e argumentação sobre problemas globais
- Quadro 14 – Quadro de Subcategoria: Ação efetiva e responsável em prol de um mundo mais pacífico e sustentável
- Quadro 15 – Quadro de Subcategoria: Empatia
- Quadro 16 – Quadro de Subcategoria: Respeito pelas diferenças
- Quadro 17 – *Journeys to school around the world*
- Quadro 18 – *Halloween! Others and I*
- Quadro 19 – *Birthday traditions from around the world*
- Quadro 20 – *A journey of a T-shirt*

## Índice de figuras

- Figura 1 – Dimensões Conceptuais na ECG segundo a UNESCO
- Figura 2 – Os quatro pilares da educação
- Figura 3 – Esquema conceptual / Perfil do Aluno
- Figura 4 – Esquema conceptual de competência
- Figura 5 – Fachada da escola básica
- Figura 6 – Recinto exterior da escola básica

## Lista de anexos

- Anexo 1 - Ficha biográfica
- Anexo 2 - Planificação da 1.<sup>a</sup> sessão do projeto
- Anexo 3 - *Self-assessment/feedback worksheet* da 1.<sup>a</sup> sessão do projeto
- Anexo 4 - *Flashcards* da 1.<sup>a</sup> sessão do projeto
- Anexo 5 – *Schoolbag*
- Anexo 6 - *Flashcards e wordcards* da 1.<sup>a</sup> sessão do projeto
- Anexo 7 - Carta (pedido de material escolar)
- Anexo 8 - Ficha de trabalho: *school objects*
- Anexo 9 - Testemunho de entrega de material escolar
- Anexo 10 - Planificação da 2.<sup>a</sup> sessão do projeto
- Anexo 11 - *Flashcard* da 2.<sup>a</sup> sessão do projeto
- Anexo 12 - *Self-assessment/feedback worksheet* da 2.<sup>a</sup> sessão do projeto
- Anexo 13 - Mapa mundo com *flashcards*
- Anexo 14 - Imagens e link do vídeo *Happy Halloween*
- Anexo 15 - Ficha de trabalho: *Halloween*
- Anexo 16 - Modelo do *trick or treat bag*
- Anexo 17 - Planificação da 3.<sup>a</sup> sessão do projeto
- Anexo 18 - *Flashcards: Elisabeth e o convite*
- Anexo 19 - *Self-assessment/feedback worksheet* da 3.<sup>a</sup> sessão do projeto
- Anexo 20 - Powerpoint: *Birthday traditions from around the world*
- Anexo 21 - Tabela de vocabulário
- Anexo 22 - Ficha de trabalho da 3.<sup>a</sup> sessão do projeto
- Anexo 23 - Planificação da 4.<sup>a</sup> sessão do projeto
- Anexo 24 – *Cardboard*
- Anexo 25 - *Flashcards: Elisabeth e a T-shirt*
- Anexo 26 - *Self-assessment/feedback worksheet* da 4.<sup>a</sup> sessão do projeto
- Anexo 27 - Powerpoint: *A journey of a T-shirt*
- Anexo 28 - Mapa mundo (trajeto de uma t-shirt)
- Anexo 29 - Ficha de trabalho: *my fair trade trolley*
- Anexo 30 – Quadro transcrições: *Self-assessment/feedback worksheets*
- Anexo 31 - Legenda das convenções utilizadas nas transcrições das gravações áudio
- Anexo 32 - Quadro de transcrições: da entrevista em *focus group*

## **Lista de siglas**

**AC** - Análise de Conteúdo

**AFD** - Atividade Física e Desportiva

**ATL** - Atividades de Tempos Livres

**CEB** - Ciclo do Ensino Básico

**EC** - Educação para a Cidadania

**ECD** – Educação para a Cidadania Democrática

**ECG** - Educação para a Cidadania Global

**ENEC** - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

**ESA** – Escola Secundária de Arouca

**I-A** - Investigação-ação

**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo

**PE** - Projeto Educativo

**PEE** – Projeto Educativo da Escola

**PT** - Plano de Turma

**TIC** - Tecnologias da Informação e Comunicação

**UNESCO** - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization



# Introdução



## Introdução

A tendência das sociedades atuais é de aproximação entre pessoas, a um ritmo acelerado. O mundo de hoje caminha a passos largos para uma aldeia global e não podemos ignorar as mudanças trazidas por este fenómeno. De facto, assistimos diariamente a conflitos e discriminações, a falta de solidariedade e respeito por si e pelo Outro<sup>1</sup>, a injustiças e desigualdades que colocam às escolas, agora mais do que nunca, desafios urgentes, exigindo respostas concretas.

“Tudo começa na educação. Educar é, hoje, uma tarefa de enorme exigência, que obriga a uma actualização permanente. A escola, que não esgota a educação mas é o seu centro, reflecte todas as crises e contradições do nosso tempo e das nossas sociedades. Mas reflecte também a esperança e o desejo de tornar os seres humanos mais livres e mais cultos, mais aptos a imaginarem o futuro.”

Sampaio (in Henriques et al., 1999 p. 4)

A educação não pode oferecer soluções imediatas para os problemas locais e globais que estamos habituados a ver nas notícias de todos os dias, mas pode contribuir para a sua resolução a longo prazo. Na verdade, há muitos problemas locais, regionais e globais que exigem uma ação responsável.

Assim, colocam-se algumas questões:

- Qual é a importância da educação, e, em particular, da aula de língua inglesa, numa época marcada por mudanças tão profundas?
- O que precisamos de trabalhar com as crianças, desde cedo, para desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam encontrar possíveis soluções e alternativas aos problemas que se apresentam?

---

<sup>1</sup> “O Outro é utilizado neste trabalho para indicar alguém que é diferente da pessoa ou coisa especificada, porque partilha um grupo de valores e representações.” Lourenço, 2013, p. 29)

Daí, defendemos uma educação diferente da atual, que seja centrada em ajudar os alunos a compreenderem e saberem enfrentar os desafios globais, tornando-os, assim, cidadãos implicados e empenhados.

Conferindo à educação um estatuto mais amplo, porque caminhamos no sentido de uma educação mais global, podemos encontrar na Declaração de Maastricht sobre Educação Global (2002, p. 6) a nossa perspetiva sobre as finalidades da educação num mundo globalizado: “A educação global pretende “abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos.”

Assente no desafio de que os nossos comportamentos provocam resultados na vida das pessoas que nos rodeiam, é necessário, portanto, pôr em prática uma educação transformadora que, segundo Carvalho (2015, p. 8), se caracteriza por ser um “ pilar central de cidadãos informados, não visando apenas formar bons alunos, mas conferir-lhes um sentido de cidadania, assente na humanização das relações em sociedade e na preocupação relativamente ao mundo e ao Outro”. Esta é, a nosso ver, a solução acertada para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Este relatório de mestrado incidirá num estudo que visa promover conhecimentos, capacidades e atitudes próprios de uma educação para a cidadania global através da aula de língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Considerando o anteriormente exposto, as principais motivações para a realização deste estudo foram as seguintes:

- Uma conceção pessoal de querer tocar *corações, cabeças e mãos* de crianças que no futuro podem naturalmente criar pontes e não barreiras com o Outro e enfrentar os desafios globais;
- A indiferença, o egoísmo e a falta de sensibilidade com que os problemas locais e mundiais são tratados; a escola deve estar atenta às realidades das sociedades, e procurar fomentar práticas que contribuam para a formação de cidadãos empenhados e conscientes das problemáticas desta aldeia global; é urgente mudar.



- E, finalmente, o facto de a educação para a cidadania global ser uma temática muito atual, no entanto, pouco explorada no contexto educativo português, especialmente em aula de língua inglesa, nos primeiros anos de escolaridade;

Face a estas motivações, definimos como questão de investigação a seguinte: *“Como podemos educar para a cidadania global em aula de língua inglesa no 1.º CEB?”* A partir desta questão abrangente, definimos dois objetivos mais específicos:

- (i) conceber e implementar um projeto de intervenção que vise educar para a cidadania global em aula de língua inglesa do 1.º CEB, com base no currículo;
- (ii) compreender os efeitos do projeto de intervenção no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade.

Considerando as suas partes essenciais, cumpre agora explicitar a estruturação do presente relatório organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Educação para um mundo global”, contextualiza o estudo, abordando os seguintes pontos: definição do conceito de educação para a cidadania global (ECG), numa perspetiva educativa transformadora; e os alicerces que permitem o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de cidadania global, segundo alguns autores e organizações.

No capítulo dois, “O inglês: uma língua aberta ao mundo”, esclarecem-se as finalidades e potencialidades de uma educação em línguas numa ECG, em particular, o papel da aula de língua inglesa enquanto global e não globalizante. Podemos ainda encontrar, no capítulo dois, uma seção intitulada de: “A aula de língua inglesa: um espaço para a cidadania global”, onde encontramos uma síntese de estudos realizados em Portugal sobre as possibilidades de integração da ECG em aula de língua inglesa.

O capítulo três apresenta o quadro metodológico do estudo, nomeadamente o paradigma e o tipo de investigação realizado os instrumentos de recolha e análise de dados que utilizámos, a caracterização dos participantes,

bem como a descrição das sessões de intervenção e as atividades realizadas nas mesmas.

No quarto capítulo, apresenta-se a análise de dados, tendo por base um conjunto de métodos diversificados, e discutem-se os principais resultados.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais refletimos não só sobre o percurso profissional vivenciado, mas também sobre o crescimento pessoal e a construção da nossa identidade enquanto professor(a/e)s em formação.

Como suporte de validação do nosso estudo, surgem, após as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos, que podem ser consultados em articulação com o terceiro capítulo.

Concluindo, e acreditando que o estudo que realizámos se apresenta como um contributo para a educação dos cidadãos do hoje e do amanhã, resta-nos esperar que o leitor encontre, nestas páginas, algo de proveitoso para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Posto isto, recorreremos a uma das fábulas de *La Fontaine* para concluir que de todas as preciosidades de que podemos ser detentores, a mais valiosa, a que nos prepara, nos consciencializa e nos transforma é a educação:

“Evitai (disse o lavrador) vender a herança,  
Que de nossos pais nos veio  
Esconde um tesouro em seu seio.

Mas ao morrer o sábio pai  
Fez-lhes esta confissão:  
- O **tesouro** está na **educação**.”

(La Fontaine in Delors, 1996, p. 30)



# **Capítulo I**

**Educação para um mundo global**

# **1- Educação para a cidadania global:**

## **definição do conceito**

Este capítulo, intitulado “Educação para um mundo global”, contextualiza o estudo, abordando os seguintes pontos: definição do conceito de educação para a cidadania global (ECG), numa perspetiva educativa transformadora; as características de cidadãos globais, e os alicerces que permitem o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de cidadania global, segundo alguns autores e organizações.

“Devemos fomentar a cidadania global. Educação envolve mais do que alfabetização e habilidades básicas de matemática, também envolve a coletividade de cidadãos. A educação deve assumir totalmente seu papel essencial em ajudar pessoas a construir sociedades mais justas, pacíficas e tolerantes.”

Ki-moon (2015, p. 11)

Ao ler as palavras marcantes de Ban Ki-moon, podemos subentender o propósito do secretário geral das Nações Unidas em relação ao papel da educação e aos seus desígnios. A educação não é um processo simples, é de facto uma tarefa revestida de complexidade, que deve abarcar mais do que a simples instrução ou transmissão de conhecimentos; procurando promover valores, atitudes e habilidades que fomentem o respeito mútuo e a coexistência pacífica.

A preparação das gerações futuras para viverem de forma sustentável, pacífica e produtiva não é uma preocupação recente, mas o sentido de urgência com que esta preocupação surge é, agora mais do que nunca, sentido por todos. À educação cabe, deste modo, a tarefa de capacitar os alunos para solucionar problemas globais que envolvem toda a humanidade. Posto isto, é fundamental dar aos alunos oportunidades para refletirem e partilharem os seus próprios pontos de vista, para crescerem e atuarem na sociedade globalmente interligada, bem como para discutirem e compreenderem as relações complexas entre

questões sociais, ecológicas, políticas e económicas, permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e agir (Zhao, 2009, p. 14).

É importante perceber o evoluir do conceito de *cidadania*, desde a Antiguidade Clássica até à era da globalização: “para que possamos compreender o presente necessitamos de entender o passado”.

“À falta de um referencial teórico completo e consensual sobre o que é a cidadania, o melhor esclarecimento desta palavra-obstáculo acarreta um duplo imperativo: primeiro, uma abordagem diacrónica que nos permita vislumbrar, na linha do tempo, as cambiantes de um projeto multiseccular inacabado, moldado no lume de sucessivas conjunturas sociais, económicas, políticas e mentais; segundo, o levantamento de algumas das propostas teóricas que animam o debate sobre a renovação e a ressemantização da cidadania, nos alvares do novo milénio.” (Carvalho, 2017, p. 27).

Numa perspetiva histórica remontemos, então, à antiga Grécia, século VIII A.C., com Aristóteles, onde já se discutia o conceito de cidadania, sendo este definido como a capacidade que o cidadão possuía, como habitante da cidade, em contribuir na elaboração de normas ou regulamentos e pela responsabilidade que tinha de colaborar na vida em sociedade.

Ainda longe de ser um conceito universal, a *Pólis*, ‘cidade independente cujo governo era exercido por cidadãos livres’ (<https://dicionario.priberam.org/pólis>), emerge nesta altura, surgindo a ideia de uma sociedade em que os homens eram livres e iguais.

Tomé e Bastos (2012, p.85) definem cidadania como:

“um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade em que se insere, atendendo aos direitos dos outros, respeitando a diversidade e as diferenças que caracterizam as sociedades atuais.”

Deste modo, o conceito de cidadania é um conceito que se entende como um conceito-ação, que visa o progresso e a democratização das comunidades num mundo cada vez mais interdependente, através da atuação cívica e coletiva.

O conceito de cidadania tendo em conta a sociedade global em que vivemos é um conceito recente, que, de acordo com Gonçalves (2012, p. 15),

“decorre da progressiva consciência de que existe uma interdependência global entre todas as regiões e povos do mundo”. O mesmo autor argumenta que:

“o cidadão global é aquele que habita o mundo, qualquer que seja o seu lugar, país ou passaporte”, cabe a este a responsabilidade de proteger e cuidar do planeta através de “escolhas diárias mais sustentáveis, pacíficas e justas”. [...]. Essa responsabilidade passa também por dotar-se da consciência de saber como é que os seus comportamentos e escolhas afectam os outros indivíduos, povos humanos e restantes criaturas vivas e, em última instância, que marcas deixam no planeta que todos partilhamos e de cujos recursos estamos todos dependentes, que impacto terão sobre as gerações futuras.” (ibidem).

Dada a complexidade do conceito, procedemos, em seguida, a um breve olhar sobre a sua definição nas palavras de alguns dicionários:

Cidadania - condição ou qualidade de cidadão, membro de um estado, de uma nação ..., no pleno gozo dos seus direitos políticos, cívicos e deveres para com esse estado ou essa nação = nacionalidade. Foi-lhe concedida a cidadania portuguesa. Exercer os direitos e deveres próprios da cidadania portuguesa, brasileira, angolana ... (*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, 2001, I Vol. Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa e Editorial Verbo);

Cidadania – qualidade ou direito de cidadão (*Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, 1985, Tomo I. Lisboa: Círculo de Leitores);

Cidadania – qualidade de ser cidadão num país; os habitantes de uma cidade; indivíduo no gozo dos seus direitos civis e políticos de um estado livre; adj. cidadão. (*Dicionário de Português*, s.d. 4.<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora)

Assim, cidadania é sempre uma questão de pertença e de identidade de um cidadão a um estado livre, a uma nação que apela para direitos e deveres políticos e cívicos.

“Possuidor de uma história com mais de 2000 anos, o conceito de cidadania permanece atual, tendo surgido, nos últimos anos, estudos que procuram adaptá-lo ao mundo globalizado do século XXI.”

(Goren & Yemini, in Silva, 2018, p. 84)

Há que salientar que existem diferentes interpretações quanto à noção de cidadania global, e que não é uma expressão nova, para um entendimento comum. A UNESCO (2013, p. 2) realça que se trata de: “um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla, além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional.”

Assim, assente na necessidade de uma educação que permita preparar as pessoas de todo o planeta para lidar com os problemas que assolam a humanidade neste momento e formar cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos, direitos e deveres que possam garantir a construção de um futuro melhor para todos, surge um interesse na ECG.

Avançamos que uma ECG é uma das propostas de adaptação do conceito de cidadania, que tem surgido, com preocupação, por parte dos pedagogos, das sociedades e dos sistemas educativos através dos tempos:

“[...] a pertinência e a necessidade de reflectir e promover a educação para a cidadania na actualidade, em vários contextos, particularmente na escola, e de várias formas (disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar) [...] deverão estar associadas a uma metodologia de natureza construtivista que inclua estratégias que mobilizem os domínios cognitivos; afectivo-motivacional; social e comportamental, nas diferentes etapas de desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos.” (Martins e Mogarro, 2016, p. 185):

A ECG adota uma pedagogia transformadora acompanhando as necessidades e exigências de um mundo globalizado, evoluindo num sentido de aproximação da realidade atual.

Neste sentido, a ECG é um processo de aprendizagem norteado por princípios orientadores do pensamento e da ação, estando direccionado para a transformação social.

Tawil (2013, p. 4), acrescenta:

“‘Education for global citizenship’ is clearly a framing concept or paradigm that expresses a collective purpose of education. It highlights an essential function of education related to the formation of citizenship in an increasingly interconnected and interdependent world spurred on by the multiple processes associated with globalization. It is a concern with the relevance of knowledge, skills, and values for the participation of citizens in, and their contribution to,



dimensions of societal development which are linked at local and global levels.”

Portanto, a educação para a cidadania global, no contexto atual, assume-se como um desafio cada vez maior, e é essencial na formação de cidadãos num mundo cada vez mais interconectado e interdependente. Deste modo, a educação destaca uma preocupação assente no conhecimento, habilidades e valores que visam a participação e a contribuição dos cidadãos para o desenvolvimento das sociedades a nível local e global.

Neste seguimento, salientamos que a ECG tem sido objeto do interesse de diversas instituições internacionais, como a Unesco e o Conselho da Europa, nas últimas décadas. Há muitas definições e há vários documentos internacionais relacionados com o desenvolvimento do conceito, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948. Segundo o seu artigo 26,

“(…) a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos Direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”. (Artigo 26, Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, 10 de dezembro de 1948).

A 19 de novembro de 1974, a Unesco fez uma recomendação sobre a Educação para a Compreensão Internacional, Cooperação e Paz e Educação relacionada com os Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais, combinando desta forma aprendizagem, formação, informação e ação.

A educação internacional deveria promover o adequado desenvolvimento intelectual e emocional do indivíduo, assim como desenvolver um sentido de responsabilidade social e de solidariedade com os grupos menos privilegiados, dando cumprimento aos princípios de igualdade na conduta quotidiana.

O Conselho da Europa em outubro de 1997, aquando da 2ª Cimeira em Estrasburgo, definiu quatro grandes domínios de atuação: Democracia e Direitos do Homem; Coesão Social; Segurança dos Cidadãos; e Valores Democráticos e

Diversidade Cultural. O Projeto Educação para a Cidadania Democrática (ECD) permitiu desenvolver um quadro conceptual e terminológico de cidadania; identificar as competências básicas requeridas e as capacidades necessárias à prática de educação para a cidadania; e definir, entre os seus objetivos, a promoção de valores e atitudes de respeito pela lei e pelos direitos humanos.

Organizado em 2002 pelo Centro Norte-Sul do Conselho da Europa e seus parceiros, o Congresso de Educação Global de Maastricht, veio destacar e dar um maior relevo à importância da educação global, aliando decisores e profissionais do terreno, na “reflexão sobre a criação de um enquadramento estratégico europeu para o reforço e a melhoria da educação global até 2015” (Cabezudo, A., Christidis, C., Silva, M. C. da, Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, 2010, p. 7). Foi a partir desta reflexão, que surgiu a Declaração de Maastricht, passando desta forma a educação global a ser entendida como um compromisso dos estados-membros e do público em geral, sendo, simultaneamente, uma necessidade e um direito.

O conceito de educação global tem associadas várias definições, neste âmbito, e de acordo com a Declaração de Maastricht sobre Educação Global (2002, p. 6):

“Educação global é uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos. Entende-se que a educação global abrange a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para a Sustentabilidade, a Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos e a Educação Intercultural, dimensões globais da Educação para a Cidadania”.

No mesmo sentido, a UNESCO (2015, p. 9) acrescenta: “A ECG pretende ser transformativa, envolvendo os alunos na construção de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos

---

<sup>2</sup> *Guia Prático para a Educação Global – um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa

direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, igualdade de gênero e sustentabilidade ambiental”.

Andreotti (2014, p. 63) defende que a ECG visa “capacitar os indivíduos para a reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, para imaginarem soluções futuras diferentes e para assumirem responsabilidade sobre as suas decisões e ações”.

Assim, a ECG surge como uma perspectiva educativa transformadora, em que o envolvimento ativo nas questões que afetam o mundo, o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e valores surgem como elementos essenciais na formação dos alunos, promovendo o respeito pelo Outro e os seus direitos, pela justiça, pela paz e por um ambiente sustentável.

Segundo a Oxfam (2015), um cidadão global é aquele que tem consciência do seu papel no mundo como cidadão: respeita e valoriza a diversidade; compreende o funcionamento do mundo; está comprometido com a justiça social; participa na comunidade local e global; procura construir, em conjunto com os outros, um mundo mais justo e sustentável e revela sentido de responsabilidade pelas suas ações.

## **2- Modelos de educação para a cidadania global: um enfoque em competências**

A ECG deverá capacitar os cidadãos para pensar, partilhar e agir rumo a um mundo mais justo, pacífico, inclusivo e sustentável.

“A Educação para a Cidadania Global (ECG) pretende ser transformativa, envolvendo os alunos na construção de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, igualdade de gênero e sustentabilidade ambiental.”  
(UNESCO, 2015).

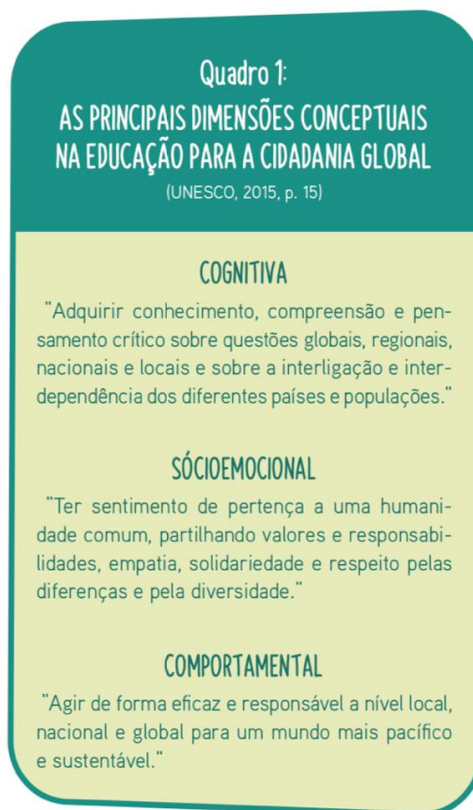
Ainda segundo a UNESCO, os “sistemas educacionais praticamente não integram essas abordagens transformativas” (2016, p. 21), sendo necessário

investir em sistemas educativos que promovam conhecimentos sobre questões globais e introduzir abordagens que promovam conhecimentos, capacidades e atitudes nos alunos, que os levem a agir e a comprometer-se de forma responsável no mundo global. É esperado que no contexto escolar, as competências que conferem importância à mobilização de recursos, conhecimentos ou deveres vivenciados sejam desenvolvidas. Aos cidadãos de uma sociedade globalizada são exigidas três grandes competências essenciais: cognitiva, socioemocional e comportamental.

Dias (2010, p. 74) explicita que:

“Uma abordagem por competências enaltece o que o discente aprende por si, o aprender a aprender, a construção pessoal do saber através da interação. Enaltece o conhecimento enquanto instrumento de aquisição de competências, elogia os conteúdos enquanto meios possibilitadores de desenvolvimento de competências.”

Em linha com esta abordagem, a UNESCO (2015, p. 15) define três dimensões conceptuais ou áreas da aprendizagem da ECG: a dimensão cognitiva, a dimensão socioemocional e a dimensão comportamental (cf. Figura 1).



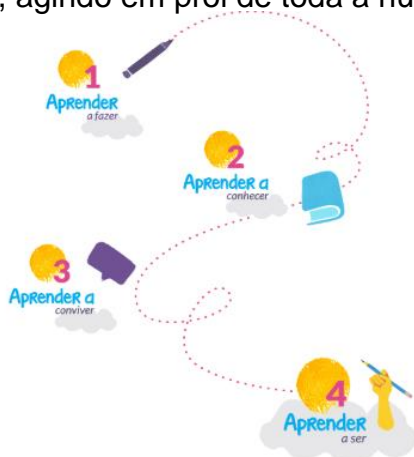
**Figura 1. Dimensões conceptuais na ECG (UNESCO, 2015, p.15)**

A dimensão cognitiva (*hard skill*) corresponde aos conhecimentos, compreensão e raciocínio crítico que os alunos adquirem, sobre questões globais e sobre a interconectividade/interdependência entre países, entre diferentes populações e entre questões e problemas. A dimensão socioemocional (*soft skill*) está relacionada com o sentimento de pertencer a uma humanidade comum, compartilhar valores e responsabilidades e possuir direitos, além do que está também associada à demonstração de empatia, solidariedade e respeito por diferenças e pela diversidade. Finalmente, a dimensão comportamental remete-nos para a forma de agir de maneira efetiva e responsável nos contextos local, nacional e global, em prol de um mundo mais pacífico e sustentável.

Por todas estas razões, estas dimensões espelham os quatro pilares da educação, que, de acordo com Delors (1996, p. 77), são:

*“aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.”*

Na verdade, estas dimensões e estes pilares (cf. Figura 2) não devem ser entendidos como elementos distintos do processo de ensino-aprendizagem, pois estão interligados, contribuindo para a educação de cidadãos mais conscientes de si e do Outro. Articular as três dimensões é o desafio com o qual os educadores e as sociedades se deparam. Só assim, articulando as três dimensões, se poderá formar não só, um cidadão globalmente consciente dos seus direitos e deveres, mas também, responsável, agindo em prol de toda a humanidade.



**Figura 2. Os quatro pilares da educação**



## Capítulo II

O inglês língua global, mas não globalizante





## 1- O inglês: uma língua aberta ao mundo

*Um rato corre desesperadamente pela casa, com um gato em seu encalço. Para sua sorte, o pequeno roedor encontra um buraco no rodapé da cozinha e esconde-se lá dentro.*

*Depois de algum tempo de silêncio absoluto, o rato ouve latidos do lado de fora e pensa:*

*«Deve ter aparecido um cão, que espantou o gato. Como os cães não ligam a ratos, estou safo». E, confiante, sai do buraco. Imediatamente é apanhado pelo gato. Assustado, o rato pergunta:*

*- Mas como é que tu podes estar ainda aqui, se eu ouvi uns latidos de cão? - Ah, meu caro, hoje em dia quem não falar pelo menos dois idiomas está perdido!*

*(In Jornal InterEconómico nº 4, de 28 de abril de 2005 - Quinzenário de distribuição gratuita).*

Na situação acima apresentada, ainda que de forma fabulada, podemos perceber as consequências de quem só percebe uma língua. *Comunicar* constitui um ato intrínseco ao ser humano e expressar-se através de uma língua significa ser capaz de comunicar, na realidade, num mundo em que as barreiras começam a dissipar-se, quem não falar pelo menos duas línguas vai certamente encontrar obstáculos a vários níveis. Segundo Silva, (2017, p. 5):

“Nos dias de hoje, este conhecimento unilingue já não é suficiente. Tendo em conta o quadro da crescente globalização e a possibilidade de crescimento pessoal e profissional que a aprendizagem de uma língua estrangeira proporciona, é necessário alargar fronteiras e horizontes e, para tal, é fundamental saber comunicar noutras línguas”.

A aprendizagem de línguas é então: “abrir janelas para o mundo”; porque possibilita ao cidadão interagir com diferentes culturas, ajudando-o a colocar-se no lugar do Outro. A este respeito, Strecht-Ribeiro (1998, p. 73) afirma que “aprender outra língua é aprender/apreender outra cultura: é partir para a

descoberta de outra forma de aperceber a realidade e de agir comunicativamente para além das fronteiras até aí estabelecidas, é abrir outra janela para o mundo”. Este capítulo destina-se à abordagem do papel da língua inglesa, numa era global, contextualizando o estudo e dando especial relevância às finalidades e potencialidades de uma educação em línguas na formação de cidadãos mais preparados para as sociedades vigentes. Num primeiro momento, procuramos refletir sobre o inglês como porta aberta a outras línguas, seguidamente, faremos uma análise sobre os estudos realizados em Portugal, que nos permitem identificar os desafios e oportunidades de integração da ECG em aula de língua inglesa.

Poder-se-á afirmar que uma língua, mais do que um simples meio de comunicação, se assume como a expressão e a essência de um povo, assegurando a sua *memória*, a sua história e, através da transmissão desta às gerações futuras, a sua perpetuação (Conceição, 2011, p.5).

Sendo que na atual sociedade global, a língua inglesa é a língua predominante em todas as esferas de conhecimento, desde a tecnologia, passando pela ciência, pelas artes e pela diplomacia, é nela que os indivíduos nesses contextos encontram a forma de entendimento, ou seja, a língua inglesa torna-se a língua de eleição no ato da comunicação. De acordo com estas afirmações, parece-me fundamental reportar-me ao papel que a língua inglesa desempenha, hoje em dia, assumindo-se como língua global, tornando-se também uma ponte através da qual podemos compreender e participar no mundo contemporâneo.

O papel do inglês no mundo contemporâneo é explicado por uma variedade de razões: a importância tida pelo Império Britânico no século XIX e no início do século XX, sendo considerado o maior império da história, devido à sua extensão de domínios territoriais. Segundo Nebrija (1946, p. 10) “*siempre la lengua fue compañera del imperio*”; a predominância mundial da economia dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial, que ocasionou um tipo de neocolonialismo ou imperialismo; a Revolução Industrial, em que o uso do inglês era predominante no desenvolvimento da ciência e das tecnologias. No século XX, o poder cultural tem uma referência histórica no inglês, tomando como

exemplo: as músicas, a publicidade internacional, o controle do tráfego aéreo, o desenvolvimento da rádio, da internet, etc. De facto, estes dois países tornaram-se as maiores potências a nível mundial, sendo o inglês a língua utilizada em ambos.

Segundo (Crystal, 2003, p. 9), foi particularmente nos últimos dois séculos, com os desenvolvimentos económicos apoiados pelas novas tecnologias, com o surgimento das grandes organizações multinacionais que operam em escala global, com o crescimento da indústria e dos negócios competitivos, e com a explosão de marketing e o poder dos media, pelos meios de transmissão e com a capacidade de cruzar fronteiras nacionais, que qualquer linguagem no centro de tal explosão a nível internacional teria subitamente encontrado o seu status global, como foi o caso do inglês. Na visão de Crystal<sup>3</sup>, outro fator que contribui para que uma língua seja considerada global é esta ser a língua estrangeira mais ensinada nas escolas. Em muitas instituições de ensino de vários países, o ensino de uma língua estrangeira é obrigatório. Esta obrigatoriedade está ligada à importância já dada nesses países à língua inglesa como língua de comunicação internacional.

Atualmente, o inglês é ensinado em mais de 100 países. Podemos inclusive afirmar, que desde os anos 1960, a língua inglesa é dominante no meio académico. Seguindo o raciocínio de Crystal, um dos segredos do sucesso de negócios é o acesso ao conhecimento, e este só é possível a partir da utilização de uma língua de comunicação, segundo Lobo (2017, sn.), a rede Eurydice mostra os progressos e impasses nos sistemas educativos dos 28 países-membros da União Europeia:

“A Holanda “tem excelentes escolas”. Portugal precisa de aumentar a cooperação entre as instituições do ensino superior e o tecido empresarial. República Checa, Letónia e Roménia têm de fazer esforços para tornar a escola mais inclusiva. A Suécia tem de atender às dificuldades dos alunos recém-chegados ao seu sistema de ensino. Malta, Lituânia e Irlanda devem dar mais atenção ao corpo docente. O Luxemburgo enfrenta o desafio de um ensino em três línguas: francês, alemão e luxemburguês. Estas são algumas das observações feitas aos sistemas educativos da União Europeia

---

<sup>3</sup> [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15543/15543\\_4.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15543/15543_4.PDF)

que constam no relatório “Education and Training Monitor 2016”, publicado pela rede europeia de informação Eurydice.”.

Assim, e mediante o exposto, a língua inglesa tornou-se uma língua oficial da educação. É praticamente impossível determinar, hoje, o número de falantes de inglês. Crystal afirma que este é usado na atualidade por um quarto da população mundial. Isto significa que, logo no início do século XXI, um bilhão e meio da população mundial usa o inglês.

Importa dizer que, para alcançar tal *status*, uma língua deve ser adotada por outros países ao redor do mundo e que estes devem dar-lhe um lugar especial dentro das suas comunidades, havendo várias formas de o fazer: utilizando-a como língua oficial do país ou usando-a nos domínios de comunicação (media) e nos sistemas educativos. É importante acrescentar que há uma variedade de razões para escolher uma língua estrangeira como favorita, uma vez que estas incluem a tradição histórica, a conveniência política e o interesse nos contactos comerciais, culturais e tecnológicos.

Assim, à medida que as fronteiras internacionais se foram desvanecendo, a globalização permitiu que o inglês se tornasse numa língua internacional e utilizada a nível mundial. A língua inglesa funciona como língua global ou língua-ponte, não sendo uma língua homogeneizadora, podendo servir como uma componente primordial para uma educação intercultural que pode salvaguardar a diversidade linguística e cultural. É, portanto, uma língua global mas não globalizante. Como tal, não ameaça a diversidade linguística e cultural, pode ser antes uma porta aberta a outras línguas e culturas. Segundo Guilherme (2007, p. 72):

*“the use of English as a common language, but not as a lingua franca, can provide us with opportunities for acting as responsible cosmopolitan citizens, without implying the loss of cultural and ideological roots or the transformation of the English language into a neutral, disengaged or unaffiliated medium”.*

A língua inglesa é, neste sentido uma componente essencial de uma educação intercultural e por isso, ensinar e aprender inglês precisa de incluir a responsabilidade para a preparação de cidadãos cosmopolitas que, de uma consciente e crítica, participam na sociedade.

À escola compete garantir saberes, atitudes e capacidades possibilitadoras da integração e participação ativa na vida pública. As conclusões da Presidência do Conselho Europeu ocorrido em Lisboa em 2000 (Conselho Europeu, 2000) alertam para o facto de a compreensão de outras línguas e a possibilidade de comunicar através delas, constituem uma das competências básicas que os cidadãos devem possuir para participarem ativamente na sociedade.

De acordo com Guilherme (2007) e Mansilla e Jackson (2011), estas capacidades possibilitadoras da integração e participação ativa na vida pública serão desenvolvidas em sala de aula através de processos de sensibilização e consciencialização da diversidade linguística e cultural e da comunicação intercultural, onde o professor terá o papel de facilitador do encontro intercultural e não o de embaixador de outras culturas. A propósito, Lourenço (2017, p. 63) esclarece:

“Espera-se que os professores (...) sejam sensíveis a questões culturais e de género, que promovam a igualdade e a justiça social, e que respondam de forma eficaz, a alunos com dificuldades de aprendizagem, (...) bem como a alunos com diferentes origens linguísticas e culturais.”

Nesta linha de pensamento, o papel das línguas afasta-se do ensinamento instrumental, que pretende dotar os aprendentes de competências (próximas das) nativas, para se centrarem no papel político da educação em línguas como espaço de aprendizagem de si mesmo e do Outro (Carvalho, 2015; Mendes, 2005).

É importante respeitar e preservar a diversidade linguística e cultural das sociedades atuais, promovendo uma educação plurilingue e intercultural – *“conceived as a global language education, across all languages of the school and in all disciplinary domains, wich provides a basis for an identity open to linguistic and cultural plurality and diversity”* (Cavalli, Coste, Crisan & Van de Ven, 2009, p. 8).

Projetos de investigação-ação realizados em Portugal concluem que é a responsabilidade da escola de hoje apostar na formação de cidadãos ativos, através de uma educação plurilingue e intercultural (projeto de investigação

“Línguas – caminhos para o Outro, Rodrigues, Nolasco e Fiadeiro, ano letivo 2008/2009).

A aprendizagem e valorização das línguas e culturas dos outros “constitue une voie vers la tolérance et la concorde et prend place dans l’éducation à la citoyenneté” (Dabène, 2000, p. 10), revelando-se como um terreno favorável para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, indispensáveis ao exercício da cidadania em “*Mar de línguas e culturas*”– *uma abordagem didáctica de sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dias, Evaristo, Gomes, Marques, Sá e Sérgio, 2008/2009).

Segundo Andrade, e Pinho, (2010, p. 21-22) em *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* explicam:

“(…) “só o passado está à nossa disposição” (Lourenço, 1997) e se só a partir dele e com ele podemos imaginar o futuro, não nos resta outro caminho senão continuar a investigá-lo, observá-lo, reconstruí-lo, num compromisso individual com um futuro colectivo, onde a educação linguística nas suas múltiplas formas será sempre determinante. Adaptando as palavras de uma autora brasileira, julgamos que o que “dará sentido às actividades colaborativas é esse movimento que acontece nas leituras das práticas e das teorias educativas, mobilizando saberes e experiências que se confrontam, se expandem e ganham novos sentidos (Lima, 2008: 201).”

No contexto de emergência de novas competências e atitudes, o Conselho da Europa e a Comissão Europeia têm vindo a perfilhar uma política linguística inserida no quadro de uma política geral orientada para a compreensão mútua e para a preservação das tradições culturais europeias, com o objetivo de se formar uma sociedade plurilingue. Enquanto princípio fundador da União Europeia que visa o desenvolvimento de uma competência plurilingue e dela indissociável, de uma cidadania intercultural, o sistema educativo é incontornavelmente convocado para através de uma variedade de ações, trabalhar para uma diversidade linguística e cultural (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001, p. 20).

Deste modo, e como referenciado por autores do Projeto Educativo da Escola da Escola Secundária De Arouca “a ideia de escola aprendente, inclusiva, inovadora e participativa (...) em sintonia com o conceito de educação para a

mudança” e, na linha da meta maior do projeto, a sensibilização à diversidade linguística e cultural é fundamental.

## **2- A aula de língua inglesa: um espaço para a cidadania global**

A diversidade linguística deve tornar-se “uma fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos” (Conselho da Europa, 2001, p. 20) e não um obstáculo à comunicação. O estudo de línguas não tem de focar, apenas, a tentativa de atingir um nível idêntico à de um falante nativo, mas, antes, desenvolver uma competência plurilingue. A aprendizagem de línguas, e neste caso particular do inglês, prepara o aluno/cidadão para interagir com diferentes culturas, dando-lhes a oportunidade para se colocar no lugar do Outro, a base para a competência global.

Na mesma linha, segundo Lourenço (2017, p. 76):

“através das línguas é possível trabalhar a educação global explorando questões de identidade e diversidade, refletindo sobre semelhanças e diferenças entre pessoas, locais, culturas e línguas; desenvolvendo uma consciência sobre a interdependência global, em que as línguas se desenvolvem e se influenciam mutuamente.”

Portanto, a educação em línguas pode apelar para uma educação que prepare cidadãos críticos e interventivos invocando conhecimentos gerais (acerca do mundo, culturas e sociedades), bem como atitudes e capacidades que permitem ao aluno relacionar-se com os outros, manifestando abertura e respeito pelos seus valores e práticas (ibidem, 2017).

Nesse sentido, a língua inglesa em particular, devido ao seu crescimento mundial, torna-se importante para o cidadão nesta sociedade plural, visando ser uma ferramenta comum, facilitando a interação com diferentes culturas e ajudando-o a colocar-se no lugar do Outro.

Este poder da língua inglesa teve reflexos claros nos contextos educativos, assumindo esta língua um lugar preponderante nos currículos. Portugal não foi exceção, tendo-se a língua inglesa tornado numa das línguas estrangeiras do

currículo nacional de caráter obrigatório, inclusivamente nos primeiros anos de escolaridade, com a publicação do Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro de 2014. Deste modo, no ano letivo 2015-2016 todos os alunos a frequentar o 3.º ano de escolaridade passaram a usufruir do inglês como área disciplinar, tendo como carga horária, duas horas semanais.

Dias e Mourão (2005, p. 13) referem algumas vantagens relativamente ao ensino de línguas desde os primeiros anos de escolaridade: as crianças mostram empatia pelos estrangeiros, cultura e tradições estrangeiras; a aprendizagem de uma LE desenvolve a autoconfiança e as competências sociais e de comunicação, assim como aumenta a autoestima de todas as crianças, constituindo uma capacidade acrescida para a vida

Tendo em conta as Orientações Programáticas (2005, p. 11), verificamos que a inclusão da língua inglesa na formação da criança que frequenta o 1.º CEB tem os seguintes objetivos:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- favorecer atitudes de autoconfiança e de empenho no saber-fazer;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Pela sua relevância, segundo Dias e Mourão (2005, p. 10), é importante referir a aquisição da língua inglesa, com a convicção de “que ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas.” Neste sentido, a prática docente em aula de língua inglesa deve estimular propostas que incitem a reflexão assim como o debate na execução das mesmas.

Os estudos mais relevantes, realizados em Portugal centraram-se, sobretudo, na investigação de formas de integração da ECG em aula de língua



inglesa. Assim, o estudo conducente ao grau de mestre de Elisa Andreia de Carvalho (2015) desenvolvido com alunos do 11.º ano, procurou responder à seguinte questão de investigação “Como podemos desenvolver a competência global dos alunos portugueses do ensino secundário em aula de língua inglesa?” e contou com vários instrumentos de recolha de dados, desde questionários, observação com gravação vídeo, entrevistas e análise documental. Este estudo, ancorado no paradigma socio-crítico, através de um projeto de investigação-ação, pretendia intervir para o desenvolvimento da competência global e visava compreender as potencialidades da aula de língua inglesa no âmbito de uma educação global. Além disso, o estudo apresentava-se com uma componente interventiva, norteando deste modo uma mudança nos intervenientes e procurando compreender como se dá essa mudança.

Carvalho (2015, p. 30) afirma que “ensinar e aprender inglês precisa de incluir a responsabilidade para a preparação de cidadãos cosmopolitas que, de uma forma consciente e crítica, participam na sociedade”. A investigadora levou a cabo quatro sessões, que se centraram nos domínios que caracterizam um indivíduo globalmente competente, ou seja, participar de forma crítica na sociedade, comunicar ideias e agir, reconhecer perspetivas e investigar o mundo. Carvalho (2015, p. 36) escreve:

“Acreditando que a aula de língua inglesa pode ser um espaço de promoção da competência global dos alunos, uma vez que, dado o seu estatuto como língua de comunicação internacional, abre as portas para outras culturas, não só de países de língua e expressão inglesa, mas para a ‘aldeia global’”

Esta competência é particularmente relevante no contexto do estudo, estando intimamente ligada à promoção de uma educação global, sendo a mesma um meio para conduzir os alunos a compreenderem o seu lugar e o seu papel no mundo em ambientes escolares desafiadores e abertos às comunidades e ao mundo exterior.

Na voz da docente, os resultados do estudo tiveram efeitos mais significativos no desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos, sobretudo relacionados com problemas globais específicos. É digno de também ser mencionado que o desenvolvimento da competência global (trabalho colaborativo,

capacidade de se colocar no lugar do Outro) pode ser potencializada através das diferentes atividades propostas nas sessões.

Os estudos atrás referidos revelaram ainda que os alunos do 11.º ano, intervenientes no estudo, através das atividades propostas, ficaram mais conscientes e sensibilizados em relação ao seu papel na sociedade, tendo entendido que todos devemos ser mais responsáveis pelas nossas atitudes, no sentido de nos tornarmos cidadãos responsáveis e ativos empenhados na solução dos problemas globais que nos assolam. Porém, é realçado o facto de que as limitações temporais (breve duração do projeto) tornaram-se decisivas quanto ao impacto real do projeto, e reconhece que nem todas as atividades foram exploradas e apreciadas adequadamente. Resumindo, como refere Carvalho (2015, p. 32):

“a aula de língua poderá ser um espaço de desenvolvimento de uma competência global que permite aos alunos olhar e investigar o mundo para além das suas “fronteiras”, reconhecer e compreender diferentes perspetivas, comunicar ideias de forma eficaz, e agir, rumo a um mundo mais justo, solidário e sustentável.”

No que se refere ao estudo, conducente ao grau de mestre em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico de Pires (2018), desenvolvido em contexto educativo no 1.º CEB, com alunos do 4.º ano e que procurou responder à seguinte questão de investigação “Como podemos educar para uma cidadania global, partindo da análise de *picturebooks* em aula de inglês no 1.º CEB?”, o resultado do mesmo evidenciou que a leitura de *picturebooks* diferentes potenciou capacidades de interpretação e de relacionamento no âmbito da ECG.

O conjunto de sessões propostas pretendia focar a ECG aliada à utilização de *picturebooks*, e como refere Pires (2018, p. 11): “trabalhar a língua, mas também valores, crenças e preocupações do mundo atual, por forma a fornecer aos alunos ferramentas que lhes possibilitem uma intervenção ativa na sociedade”. É através de um projeto de investigação-ação, centrado na perspetiva do sujeito e na avaliação das suas perceções e representações, que a investigadora realiza e aplica uma análise cuidadosa e clara sobre os objetivos definidos. A autora realça a importância da escola:

“recai nela a responsabilidade de preparar cidadãos globalmente competentes, ou seja, cidadãos solidários, respeitadores da

diferença e preparados para lidar com a diversidade, ativos e dispostos a participar na tomada de decisões e resolução de problemas.” (2018, p. 15).

Assim, considerando o exposto, educar não se limita a formar bons alunos, mas abrange também a necessidade eminente de formar cidadãos preocupados com o mundo e com o Outro (Byram, 2002, 2008; Guilherme, 2007). No contexto atual, em que encontramos grandes desafios num mundo em mudança, a educação e a escola tornam-se os pilares centrais de cidadãos informados, competindo-lhes também a adoção de uma pedagogia transformadora, para que se possa levar a mudanças de comportamentos e mentalidades, desde os primeiros anos de escolaridade.

Neste seguimento, Pires (ibidem) invoca também o papel da língua inglesa, como uma língua de grande difusão à escala mundial, o que nos permite compreender e participar no mundo contemporâneo. O ensino e a aprendizagem do inglês tornam-se uma ferramenta que permite tornar-nos cidadãos conscientes e ativos na sociedade atual.

De acordo com o exposto, a aula de língua inglesa transforma-se num espaço adequado para o desenvolvimento da compreensão, aliada à ação (Della Chiesa, Scott, & Hinton, 2012; Guilherme, 2007).

Na ótica de Pires (2018), tendo em conta a questão investigativa, e as três categorias nucleares definidas (conhecimentos; capacidades; atitudes, valores e comportamentos), os alunos ficaram sensibilizados em relação ao seu papel na sociedade, “transmitindo à restante comunidade educativa, aquelas que consideraram ser as mensagens mais importantes retiradas dos livros apresentados” (p. 110). Os alunos evidenciaram pretender praticar boas ações, relembando e identificando formas de proteger o meio ambiente, inclusive partilhando com a comunidade educativa envolvente um pouco do que aprenderam, com o intuito de contribuírem para a construção de um mundo melhor.

A autora realça que poderia ter feito mais com os alunos se o tempo não fosse tão escasso, tendo mencionado várias atividades que pretendia ver realizadas que serviriam para um maior enriquecimento do seu trabalho, se o tempo fosse mais disponível.

Em jeito de conclusão, e após a análise feita ao estudo, o que importa é ensinar as crianças e envolvê-las em temas que suscitem a sua curiosidade e sentido de intervenção, para que o seu trajeto as possa levar a tornarem-se cidadãs empenhadas e conscientes do mundo que nos “envolve”.

Assumindo-se como uma partilha de pesquisas, dimensões, finalidades e práticas que giram à volta da aula de língua inglesa como um espaço em que se pode praticar uma ECG, Guilherme (2007, p. 87), defende:

“The critical use of EGL, as that of any language, although more emphatically in this case due to its prevalence in contemporary societies, goes beyond the acquisition of linguistic skills and cultural information. (...) EGL is a powerful medium for educational systems to engage in the preparation of critical and active cosmopolitan citizens.”

Assim sendo, espera-se das escolas e do professor de línguas, que trabalhe com temas transversais e atuais das nossas sociedades, tais como o acesso à educação, a redução da pobreza, o combate ao aquecimento global (Mansilla & Jackson, 2011). Portanto, a aula de língua inglesa pode ser um espaço apropriado para o desenvolvimento dessa competência global, permitindo aos alunos olhar o mundo e investigá-lo para além dos seus limites, reconhecendo e compreendendo diferentes perspetivas, comunicando ideias de forma eficaz e agindo em prol de um mundo mais justo, solidário e sustentável.

Delors (1996, p. 50) refere que:

“Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de melhor se compreender.”

Nesta perspetiva, a aprendizagem de línguas estrangeiras e a centralidade da aula de línguas na educação intercultural e para a cidadania (cf. Byram, 2014; Guilherme, 2007; Lourenço, 2017), pode ser uma estratégia eficaz para proteger e valorizar a diversidade linguística, promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e combater preconceitos (Comissão Europeia,

2014; Conselho da Europa, 2001), tornando-se num dos principais elementos dos sistemas educativos das sociedades desenvolvidas.

# Capítulo III

Metodologia e descrição do estudo



# 1- Enquadramento do estudo

## 1.1 – Paradigma de investigação e tipo de estudo

O nosso estudo tem como objetivos principais perceber de que forma é que podemos desenvolver um projeto no âmbito da ECG em aula de língua inglesa no 1.º CEB e compreender qual o seu contributo para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes de cidadania global nos alunos. Assim, de acordo com os objetivos deste estudo, recordamos a questão de investigação já apresentada na introdução: “Como podemos educar para a cidadania global em aula de língua inglesa no 1.º CEB?”

Os estudos que realizamos, assim como as práticas, devem ser enquadradas num referencial teórico. Tendo em conta os objetivos e a questão de investigação supramencionados, passamos à justificação das nossas opções metodológicas.

Para a realização do nosso projeto de intervenção tendo em conta que este se insere no campo educacional, a metodologia adotada ancorou-se no paradigma qualitativo e adotou características de estudo de caso do tipo investigação-ação (I-A).

Denzin e Lincoln (in Aires, 2015, p. 16) referem:

“(...) o processo de investigação qualitativa segue uma trajetória que vai do *campo* ao *texto* e do *texto* ao *leitor*. Esta trajetória constitui um processo reflexivo e complexo. O investigador faz a *pesquisa no terreno*, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: *persuasão científica* que define e descreve a natureza e a realidade social, e *persuasão epistemológica* que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade.”

A investigação de natureza qualitativa, segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 47), assenta em cinco características, que passamos a apresentar:

1. ocorre num ambiente natural;
2. tem um carácter descritivo;
3. privilegia o processo e não os resultados;
4. parte de uma análise do tipo indutivo;
5. “o significado é de importância vital” (p.50).



“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. No caso específico do nosso projeto, a nossa fonte direta de dados é a sala de aula, e foi neste ambiente que interagimos e contactámos diretamente com os alunos enquanto professores-investigadores.

Mais à frente no seu texto, Bogdan e Biklen (1994, p. 48) referem que os investigadores qualitativos “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente de ocorrência”. Foi através deste contacto, que recolhemos os dados necessários para o nosso projeto, através da observação participante. Apoiados na observação, em registos audiovisuais, comentários dos alunos, entre outros, recolhemos dados, que nos remetem à segunda característica deste tipo de investigação: “a investigação qualitativa é descritiva” (ibidem, p. 48).

No que se refere à terceira característica, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). Com este estudo pretendíamos promover e compreender de que forma as atividades e os recursos utilizados resultavam no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, e, por esse motivo, fomos observando e prestando atenção às dificuldades que sentiam. Foi evidente uma maior preocupação com o processo e com a reflexão decorrente do mesmo, do que o produto final.

Relativamente à quarta característica: não pretendemos confirmar ou infirmar hipóteses previamente definidas, mas analisar os dados como um *funil*, em que as situações se vão fechando do topo para o extremo, tornando-se específicas, analisando os dados de forma indutiva (Bogdan e Biklen, 1994). Desta forma, pretendemos interpretar os dados e os acontecimentos a partir das diferentes perspetivas dos participantes.

Como referimos, este estudo apresenta características dos estudos de investigação-ação (I-A). Como o próprio nome indica, e de acordo com Kurt Lewin (1890-1947), a metodologia investigação-ação articula estes dois elementos: de uma parte, a investigação (teoria e compreensão) e, de outra, a ação (prática e mudança). Semelhante ao que já foi referido anteriormente sobre os estudos de

natureza qualitativa, também nesta metodologia está bem patente a importância de “capacitar os sujeitos a estudarem os seus problemas cientificamente, de forma a orientarem, corrigirem e avaliarem as suas decisões e ações” (Simões, 2006, p. 246).

Na mesma linha de pensamento, alguns autores apresentam a investigação-ação como sendo “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” Lewin, Coutinho et al. (2009, p. 363). Ainda segundo os mesmos autores são metas da I-A:

- a) melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão sobre a respetiva prática;
- b) articular, de modo permanente, a investigação, a ação e a formação;
- c) aproximarmo-nos da mudança, veiculando a mudança e o conhecimento;
- d) fazer dos educadores protagonistas da ação.

Salientam, também as seguintes características da I-A:

- todos os intervenientes no processo são participantes, o investigador não é um agente externo ao processo, é também um participante. Todos colaboram e participam na pesquisa;
- não se limita ao campo teórico e à descrição da realidade, mas intervém nela, no sentido de a modificar (ação);
- o investigador atua como agente de mudança crítico e autocrítico, através da autorreflexão da prática, muda o seu ambiente e modifica-se no processo;
- envolve uma espiral de ciclos com diversas fases que se organizam e desencadeiam de forma contínua. As descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, são implementadas e avaliadas, contribuindo para organizar o ciclo seguinte.

A I-A implica, pois, **planear, atuar, observar e refletir** para melhorar e compreender as práticas educativas. É, neste sentido, que o projeto aqui apresentado se posiciona, tratando-se de uma investigação com várias fases de produção:

1ª fase -planificação- no nosso caso, estratégias promotoras de desenvolvimento de uma ECG em aula de língua inglesa; definir objetivos de investigação – investigar de que forma se pode abordar a ECG neste ciclo de ensino em articulação com o currículo da língua inglesa, recorrendo a estratégias de sensibilidade e conhecimento do Outro;

2ª fase - ação – seleção e produção de materiais; implementação das estratégias de ação planificadas,

3ª fase - observação - observação controlada através da adequação de diferentes instrumentos de recolha de dados, de modo a proporcionar um conhecimento ao investigador dos resultados obtidos pelos participantes do contexto;

4ª fase - reflexão de acordo com a análise dos dados recolhidos e interpretação dos resultados (cf. Martins, 2008).

Posto isto, importa acrescentar que, no decorrer de todo este processo, o professor-investigador em formação passa também ele por transformações através da reflexão sobre a sua prática, na forma de pensar, agir e na forma como vê o mundo, consciente de que a exploração reflexiva e organizada que faz da sua prática contribui para a resolução de problemas de ensino e de aprendizagem e alteração de práticas. Neste seguimento, este estudo baseia-se num trabalho de carácter prático e interventivo com uma atitude reflexiva, pois “o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma (...) para a resolução de problemas (...) e introdução de alteração dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p. 360).

Por tudo o que foi referido anteriormente, podemos dizer que a I-A utilizada na prática educativa se torna um processo investigativo com o intuito de produzir mudança. Pretendemos, com este estudo transformar atitudes e ajudar a desenvolver capacidades inerentes a um cidadão globalmente competente, para que a mudança ultrapasse as barreiras da ação.

## 1.2 – Questão e objetivos de estudo

Com a crescente mobilidade, interdependência e diversidade que caracterizam atualmente as nossas sociedades, é urgente *educar* indivíduos para que sejam capazes de melhorar, participar e resolver problemas na vida local, nacional e global através das suas ações. Nesse sentido, aproveitando a curiosidade e sensibilidade dos alunos do 1.º CEB, bem como as possibilidades abertas pela aula de língua inglesa, espaço de desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas (cf. Carvalho, 2015), definido como tema para o nosso estudo a ECG. Em particular, delineámos um estudo que pretendesse responder à seguinte questão: “Como podemos educar para a cidadania global em aula de língua inglesa no 1.º CEB?”.

Tendo em conta a temática da investigação a explorar, de âmbito geral, definimos os seguintes objetivos mais específicos para o nosso trabalho:

- Planear, conceber e implementar um projeto de intervenção que visasse educar para a cidadania global em aula de língua inglesa do 1.º CEB;
- Verificar e compreender os efeitos do projeto de intervenção no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes em alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade.

Desta forma, e tendo em conta o caráter interventivo do nosso projeto, junto de um grupo de alunos do 3.º ano de escolaridade, delineámos objetivos pedagógico-didáticos apresentados de forma mais detalhada aquando da descrição das sessões do projeto. Estes objetivos, de uma forma geral, passam pela implementação de atividades em que os participantes reconheçam e compreendam os seus *papéis* e os de outros no mundo de hoje, assim como reforcem a participação ativa de cada um ao nível local, nacional e global.

Conscientes de que qualquer paradigma de investigação necessita de pensar nas formas de recolher informação que a própria investigação vai proporcionando, recorreremos a diferentes instrumentos de recolha de dados que apresentaremos a seguir.

## 2 - Instrumentos, métodos e procedimentos de recolha de dados

Tendo em conta o carácter do estudo que aqui apresentamos, os instrumentos de recolha de dados utilizados surgem associados a diferentes tipos de investigação. Foram selecionadas técnicas e instrumentos de recolha de dados que perspectivámos serem os mais adequados à realidade educativa e aos intervenientes do nosso estudo, como é o caso da observação direta participante com gravação vídeo, autoavaliação e fichas de *feedback*, assim como e entrevistas em *focus group* com alguns alunos. Nas secções seguintes, esclarecemos a sua utilização neste estudo.

### 2.1– Observação participante com vídeo gravação

Autores como Quivy e Campenhoudt (1992) referem que “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos” (pp 196-197). Segundo Wilson (in Estrela, 1994, p. 25), para se realizar a observação participante, o investigador tem de desempenhar dois papéis, um papel subjetivo (de participante) e um papel objetivo (de observador) e comprometer-se a suspender os seus preconceitos e pré-histórias.

No decorrer das sessões do nosso projeto de intervenção, a gravação vídeo foi um elemento determinante para ultrapassar limitações (comentários dos alunos não seriam possíveis de serem escritos no momento em que ocorrem), servindo assim como um complemento à observação participante e às notas de campo.

### 2.2 – Autoavaliação e fichas de *feedback*

Vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011; Pardal & Lopes, 2011) realçam o facto de o investigador utilizar diversos métodos para a recolha

de dados, acedendo a várias perspetivas sobre uma mesma situação. Assim, ao longo das sessões do projeto, para além da observação direta, participante apoiada na gravação vídeo, utilizamos uma ficha de autoavaliação e feedback (*self-assessment/feedback worksheet*).

Esta ficha (cf. Quadro 1) era entregue numa fase inicial, antes da exploração do tema a abordar na sessão, com dois objetivos muito específicos: aferir o conhecimento prévio dos alunos e, após a sessão, aceder ao conhecimento adquirido.

<b>K</b> WHAT I KNOW	<b>W</b> WHAT I WONDER	<b>L</b> WHAT I LEARNED

**Quadro 1. *Self-assessment/feedback worksheet***

A sua estrutura apresenta-se como um retângulo dividido em três partes distintas. Na primeira parte, designada *What I know* pretende-se determinar quais os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema a ser explorado na aula. A segunda parte, *What I wonder* pretende colocar os alunos a refletir e pode inclusive ser um ponto de partida para a troca de ideias entre colegas, assim como pretende aferir as opiniões, críticas ou hábitos dos alunos inerentes à temática. Por último, a terceira parte, *What I learned*, possibilita identificar os conhecimentos que os alunos pensam ter adquirido após a exploração do tema.

Trata-se de um documento muito particular porque a sua estrutura permite aos alunos escreverem as suas ideias, opiniões ou críticas, sem o receio de serem julgados. Acrescentamos, ainda, que se trata de um instrumento de trabalho que permite ao professor, numa fase inicial, diagnosticar a aprendizagem

prévia em relação a um determinado tópico, e, numa fase final, compreender se os objetivos da sua ação pedagógica foram atingidos.

### 2.3 – Entrevista *em focus group*

Como último instrumento de recolha de dados recorreremos à entrevista em *focus group* realizada com seis alunos da turma onde foi implementado o nosso projeto. Estes alunos foram escolhidos aleatoriamente. A utilização do *focus group*, segundo alguns autores (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001; Morgan, 1996, 1997, por exemplo), tem vindo a alargar o seu campo de aplicação a diferentes disciplinas e com diferentes finalidades e tem sido objeto de crescente interesse por parte dos investigadores. Segundo Stewart (2007, p. 41): “*Focus groups may be useful at virtually any point in a research program, but they are particularly useful for exploratory when rather little is known about the phenomenon of interest.*”

De acordo com Forcade (in Lima, 2015, p. 46): “As possibilidades que surgem com crianças, pré-adolescentes e adolescentes, são infinitas, razão pela qual o *focus group* é uma excelente ferramenta de investigação e pesquisa”.

Numa pesquisa em que se pretendeu que os alunos reconstituíssem o “olhar” sobre o próprio conhecimento e sobre a trajetória das suas aprendizagens relativamente a algumas questões que nos assolam enquanto cidadãos desta *aldeia global*, foi pedido à professora titular o seu consentimento para a realização da entrevista com este formato.

A entrevista em *focus group* é essencialmente utilizada em investigações que visam compreender a visão dos participantes em relação a um tema específico, através das suas palavras, discursos e comportamentos. Segundo Morgan (1997, p. 9) este tipo de entrevista em grupo representa, uma “maneira de ouvir pessoas e aprender com elas (...) criando linhas de comunicação”.

Deste modo, acrescentamos a seguinte descrição que define a natureza do *focus group*: o objetivo do *focus group* é ouvir e recolher informações de forma a

melhor entender o que as pessoas pensam sobre um problema, entendendo-o a partir das perspectivas do grupo.

Há opiniões diferentes em relação às vantagens e desvantagens da utilização desta técnica, mas, de acordo com Stewart et al., 2007, entre o leque de vantagens face a outros métodos de investigação, salientamos a seguinte: recolher dados de um grupo rapidamente e com poucos custos.

Tendo em conta a literatura existente sobre a entrevista em *focus group*, parece-nos importante referir de forma esquemática as vantagens e desvantagens deste instrumento investigativo (cf. Quadro 2).

**Quadro 2. Vantagens e desvantagens do *focus group***

<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
Possibilidade de recolher dados num curto espaço de tempo	Os participantes podem hesitar em discutir as suas opiniões
Método rápido, económico e eficiente para obter informação	Os participantes tímidos podem não se sentir confortáveis para expressar as suas preocupações ou opiniões
A experiência de grupo geralmente é positiva para os participantes	Um ou mais participantes podem monopolizar a discussão do grupo
Facilita a discussão entre os participantes	Dificuldade de reunir um grupo
Alguns indivíduos gostam de relatar as suas experiências ao grupo, pois sentem o apoio de outras pessoas	Os preconceitos do moderador podem influenciar os resultados
Os membros do grupo têm a possibilidade de ouvir diversos pontos de vista	As questões certas podem não ser perguntadas
Alta validade dos dados, ou seja, além do procedimento avalia efetivamente o que se deseja, tem-se plena legitimidade e convicção nos dados recolhidos	Uma opinião pode prevalecer no grupo
Baixo custo em relação a outros métodos	A análise de dados pode consumir tempo e recursos
Permite ao investigador aumentar o tamanho da amostra dos estudos qualitativos	Não é baseado num ambiente natural



Para a condução da entrevista em *focus group* com as crianças participantes no estudo, foi elaborado um guião de tópicos/questões, não esquecendo que a qualidade das respostas se prende diretamente com a qualidade das perguntas, no Quadro 3 apresentamos o guião da entrevista em *focus group*.

### Quadro 3. Guião de entrevista em *focus group*

<p>Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer os objetivos da entrevista;</li> <li>• Criar um clima confortável para a realização da mesma;</li> </ul>	
<p>Os alunos são convidados a ir para a sala de TIC explicando-lhes que irão conversar um pouco sobre os temas de que têm vindo a abordar em aula de língua inglesa.</p>	
Objetivos:	Questões:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os efeitos do projeto de intervenção no desenvolvimento <b>cognitivo (dimensão cognitiva)</b> das crianças;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lembras-te da Elisabeth? Onde é que ela vivia? Como é que ela se deslocava para a escola?</li> <li>• Será que os meninos em todo o mundo vão para a escola da mesma forma? Podes dar-me um exemplo?</li> <li>• Como é festejado o Halloween no México? Lembras-te de uma tradição de Halloween em Portugal?</li> <li>• Qual é o problema que mais te preocupa no mundo?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os efeitos do projeto de intervenção no desenvolvimento <b>socioemocional (dimensão socioemocional)</b> das crianças;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se tivesses um "superpoder" que pudesses utilizar para melhorar o mundo, qual seria? E o que melhoravas?</li> <li>• Achas que é importante partilhar?</li> <li>• O Halloween não é festejado da mesma forma em todos os países. Achas que devemos respeitar outras tradições?</li> </ul>

- Compreender os efeitos do projeto de intervenção no desenvolvimento **comportamental (dimensão comportamental)** das crianças.

- O que podemos fazer quando as T-shirts deixam de servir?
- De que são feitas as T-shirts? Lembras-te como se diz "algodão" em inglês? Sabes o nome de algum país produtor de algodão?

As dimensões cognitiva, socioemocional e comportamental são abordadas na parte teórica deste projeto de investigação.

### **3- Métodos e procedimentos de análise de dados**

#### **3.1– Análise de conteúdo**

Tendo em consideração o carácter qualitativo do estudo, apresentamos a técnica de análise de dados a que recorremos, a análise de conteúdo, designada doravante por AC (Análise de Conteúdo).

Esta técnica de análise de dados permite-nos uma organização de diferentes elementos textuais em “gavetas”. Segundo Pardal e Lopes (2011, p. 60), a análise de conteúdo passa por uma análise entre o concreto e a interpretação. Na AC, cabe ao investigador, a partir dos dados que recolhe, organizá-los segundo categorias conceptuais que por sua vez, permitem ajudá-lo a responder às questões formuladas.

No caso do nosso estudo, todos os dados recolhidos, provenientes da transcrição da gravação das sessões, das fichas e da entrevista em *focus group*, foram alvo de uma categorização, no sentido de permitir a compreensão dos elementos textuais e retirar conclusões (Bardin, 2004; Bogdan & Biklen, 1994; Guerra, 2006).

Em jeito de síntese, seguimos as seguintes fases:

- i) Leitura de todos os materiais de modo a tomar uma primeira decisão sobre os dados que, efetivamente, estariam de acordo com os objetivos da investigação;
- ii) Transcrição parcial das sessões e estudo dos materiais;

- iii) Definição das unidades de análise;
- iv) Análise segundo as categorias definidas;
- v) Tratamento dos resultados e sua interpretação.

As categorias de análise definidas desempenharam um papel muito importante neste estudo. Como menciona Bardin (2004), as categorias devem ser válidas, exaustivas e homogêneas, de forma a fornecer informação confiável e útil. Considerando que pretendíamos tratar em aula de língua inglesa o tema aglutinador de todo o projeto – *Educação para a Cidadania Global*, decidimos utilizar as três grandes categorias de análise: Dimensão cognitiva, Dimensão comportamental e Dimensão socioemocional, baseando-nos, para o efeito, nas dimensões de aprendizagem da ECG definidas pela UNESCO (2015, p. 3), que se relacionam também com os “quatro pilares da educação”, apreender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver (Delors *et al*, 1996).

No Quadro 4, encontramos as categorias de análise e as respetivas subcategorias e descritores de desempenho, que serviram de base para analisar as transcrições das gravações das sessões, a entrevista de *focus group* e as fichas de *self-assessment/feedback* realizadas pelos alunos no âmbito do projeto de intervenção.

**Quadro 4. Categorias, subcategorias e unidades de registo**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descritores de desempenho Unidades de registo em que o aluno...</b>
C1. Dimensão cognitiva	C1.1 Conhecimentos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica pessoas de diferentes países e culturas;</li> <li>• Identifica diferentes países, culturas e tradições;</li> </ul>
	C1.2 Consciência das diferenças e semelhanças entre indivíduos a nível global	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica diferenças e semelhanças entre culturas (em particular, entre a sua e a dos outros);</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhece desigualdades em algumas partes do mundo;</li> </ul>
	C1.3 Conhecimentos sobre problemas globais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica problemas globais, tais como problemas ambientais, pobreza, guerras e conflitos;</li> </ul>
C2. Dimensão comportamental	C2.1 Capacidade de comunicação, reflexão e argumentação sobre problemas globais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partilha a sua opinião sobre problemas globais;</li> <li>Sugere formas de corrigir e/ou melhorar problemas que afetam as sociedades ao nível local e global;</li> <li>Reflete sobre a importância de partilhar;</li> </ul>
	C2.2 Ação efetiva e responsável em prol de um mundo mais pacífico e sustentável	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compromete-se com a preservação do meio ambiente e com o desenvolvimento sustentável;</li> <li>Compromete-se com o Outro, mostrando-se solidário;</li> </ul>
C3. Dimensão socioemocional	C3.1 Respeito pelas diferenças	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela atitudes de respeito face a outras culturas, tradições e modos de vida;</li> </ul>
	C3.2 Empatia	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de se colocar no lugar do Outro;</li> </ul>

Importa salientar, que os dados recolhidos referentes às categorias supramencionadas resultam de um trabalho englobante, no qual de forma inter-relacional procurámos promover conhecimentos, capacidades e atitudes que a ECG implica nestas três vertentes.

## 4-Apresentação do projeto de intervenção didática

### 4.1– Enquadramento curricular da temática

Em Portugal também temos assistido, num passado bem recente, a alterações legislativas e a mudanças conceptuais a que devemos fazer referência para podermos entender quais as medidas tomadas, com o objetivo de apoiar e promover a integração desta perspetiva educativa no currículo português, em geral, e compreendermos quais os espaços que se abrem à ECG no currículo da língua inglesa no 1.º CEB, em particular.

Assim, o enquadramento legal e curricular que mobilizámos para o nosso projeto de intervenção teve a sua génese nos documentos de cariz legal e normativo que norteiam o ensino do inglês no 1.º CEB: a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) de 1986<sup>4</sup>, o programa da disciplina de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004), *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico* (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015); o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001). Referimos o programa da disciplina de Estudo do Meio visto que este apresenta temáticas que devem ser exploradas noutras áreas, pela sua importância na/para compreensão do nosso planeta. Também nos apoiámos nos documentos orientadores da ação educativa no Ensino Básico, a “*Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017). Importa salientar que, devido à extensão e profundidade dos documentos anteriormente mencionados, apenas faremos referência a citações e/ou ligações diretas em relação aos objetivos que se relacionam diretamente com o nosso projeto.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo Português* afirma que o sistema educativo deve contribuir para a cidadania, e a *Reforma Curricular* (1989) e a revisão e reorganização do Ensino Básico (DL 6/2001) procuraram assegurá-la. Por isso, durante largos anos, a Formação Cívica fez parte integrante do plano de

---

<sup>4</sup> DL n.º 46/86, de 14 de outubro

estudos nacional dos alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, sendo-lhes então concedido o estatuto de área curricular *não disciplinar*, sujeita a uma avaliação qualitativa.

Em 2012, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, vem retirar dos currículos nacionais as áreas curriculares *não disciplinares* e, simultaneamente, conferir às escolas a possibilidade de optarem, num tempo semanal de *Oferta Complementar*, pela disciplina que mais se adegue ao seu Projeto Educativo e às respetivas comunidades escolares.

Em inícios de fevereiro de 2016, em Lisboa, deu-se início a um Ciclo de Seminários sobre a “Lei de Bases do Sistema Educativo”, tendo como tema central a “educação e o futuro que se pretende construir”. Esta iniciativa pretendia encontrar respostas a questões sobre o rumo das sociedades atuais e sobre o papel do conhecimento no desenvolvimento social, económico e cultural.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2017, p. 6), pretendia-se aumentar a:

“interação entre conhecimento e capacidades individuais na construção da relação entre ensino e aprendizagem; os perfis de formação adequados à capacidade das novas gerações em torno dos pilares fundamentais: liberdade/autonomia, cidadania/valores, desenvolvimento/conhecimento/capacidades; o conciliar de equidade e diferenciação nos trajetos educativos; e a adequação das capacidades desenvolvidas às oportunidades criadas pela sociedade e pela economia”.

Assim, em 2017, com o surgimento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, recentemente aprovado (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), constituiu-se um referencial para o desenvolvimento curricular e para o trabalho a realizar em cada escola, respondendo aos desafios sociais e económicos do mundo atual, alinhados com o desenvolvimento de competências para o século XXI.

A inclusão desta área no currículo justifica-se pelo reconhecimento, inscrito na *Lei de Bases do Sistema Educativo* e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, de que compete à escola garantir a preparação adequada para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida, bem como uma

adequada formação para o cumprimento dos objetivos para o Desenvolvimento Sustentável.

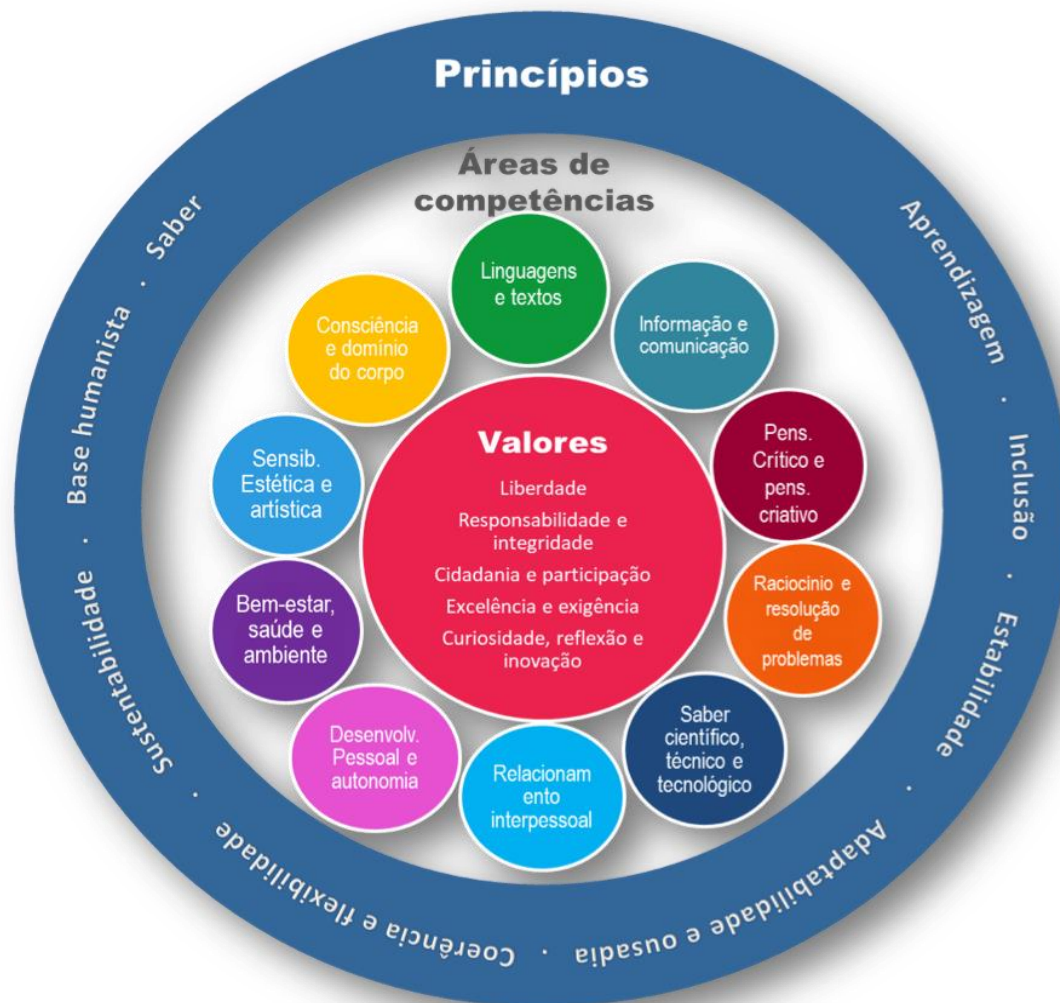
A *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC, cf. Despacho n.º 6173/2016, 10 de maio) alinha-se com aquele documento, vindo reforçar a implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento em todos os níveis de educação e ensino, respeitando os princípios, valores e áreas de competência enunciados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (cf. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

Por conseguinte, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática.

Como indicamos na introdução a esta secção, é importante também referir o programa de Estudo do Meio como um documento enquadrador do nosso projeto, uma vez que neste se podem encontrar, quer nos princípios orientadores, quer nos objetivos gerais, linhas comuns com as definidas em atividades de ECG. Destaca-se a importância que o meio local e o espaço vivido pela criança possuem enquanto elementos de “aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (p. 101).

É no confronto com problemas inerentes à comunidade que, segundo o documento *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (sd, p. 102): “os alunos vão adquirindo a noção de responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca”. Sabendo que a função da escola não pode e não deve ser apenas a lecionação das disciplinas, passando também por assegurar a formação integral dos alunos, examinamos algumas partes do documento *O Perfil*

dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que se divide em: princípios, visão, valores e áreas de competências (cf. Figura 3).



**Figura 3 – Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação, 2017)**

Os princípios que orientam, justificam e dão sentido ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, e que se aplicam a este estudo são:

- *Base humanista* – A escola deve habilitar os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na dignidade humana;
- *Aprendizagem* – A escola deve desenvolver a capacidade de aprender, nomeadamente ao longo da vida;
- *Inclusão* – A escola é de todos e para todos;
- *Coerência e flexibilidade* – O currículo deve ser gerido de forma flexível e resultar do trabalho conjunto dos professores e educadores;
- *Adaptabilidade e ousadia* – A escola deve preparar os alunos para serem capazes de se adaptar a novos contextos;



- *Sustentabilidade* – A escola deve contribuir para desenvolver a consciência de sustentabilidade, que requer relações sinérgicas entre os sistemas social, económico e tecnológico com o sistema Terra, de cujo equilíbrio depende a continuidade da civilização humana.

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão que i) respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática; ii) valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania, pela solidariedade para com os outros, rejeitando todas as formas de discriminação e de exclusão social; iii) seja livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; iv) seja capaz de lidar com a mudança e a incerteza.

Acrescenta ainda o documento que o aluno deve ser capaz de reconhecer a importância dos diferentes saberes para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo, com base em competências de trabalho colaborativo e de comunicação e numa aprendizagem ao longo da vida, enquanto fator decisivo para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua intervenção social. Por isso, as atividades escolares a desenvolver e a pôr em prática para encorajar as crianças e jovens devem estar assentes nos valores a seguir enunciados:

*Responsabilidade e integridade* – saber agir eticamente, consiste na obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum;

*Excelência e exigência* – aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante face às dificuldades, tendo consciência de si e dos outros;

*Curiosidade, reflexão e inovação* – querer aprender mais, ser crítico e criativo, procurar novas soluções e aplicações;

*Cidadania e participação* – demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor;

*Liberdade* – manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na livre escolha e no bem comum.

Por último, as competências: conhecimentos, capacidades e atitudes de que os alunos necessitam para o século XXI não são novas. Atualmente, é na necessidade de possuir essas competências para que o sucesso individual e coletivo possa ser alcançado, que se reconhece a novidade, de acordo com as

mudanças económicas e sociais que se têm verificado a nível mundial (Rotherham & Willingham, 2009).

As competências a serem desenvolvidas como mobilizadoras de conhecimentos, capacidades e atitudes são de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. É nesta combinação complexa, mas de forma interligada (cf. Figura 4) que assentam os alicerces para o desenvolvimento global dos alunos, ao longo do seu percurso escolar e uma aprendizagem contínua ao longo da vida.



**Figura 4 - Esquema conceptual de competências** (adapt. OECD, 2016)

Apresentam-se, de seguida, as áreas de competência consideradas como determinantes para o desenvolvimento dos alunos:

- Linguagens e textos;
- Informação e comunicação;
- Raciocínio e resolução de problemas;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Relacionamento interpessoal;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Bem-estar, saúde e ambiente;
- Sensibilidade estética e artística;
- Saber científico, técnico e tecnológico;
- Consciência e domínio do corpo.

A nível dos conhecimentos, pretende-se que os alunos compreendam a complexidade dos problemas globais, entendam as diferentes culturas e sociedades e adotem comportamentos e atitudes para um mundo sustentável. No

que respeita às capacidades, os alunos devem desenvolver um pensamento crítico, sabendo argumentar em relação às injustiças e desigualdades e respeitar o Outro. No que respeita às atitudes, os alunos devem possuir um sentido de responsabilidade individual e coletiva, valorizar o Outro, comprometer-se com a justiça social, e preocupar-se com o desenvolvimento sustentável.

Resumindo, é o reconhecimento inscrito na *Lei de Bases do Sistema Educativo* e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que a escola que deve garantir uma preparação para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida, assim como uma formação adequada para o cumprimento dos objetivos para o Desenvolvimento Sustentável – Cidadão Global.

## 4.2 – Caracterização dos participantes e do contexto

A escola onde decorreu o nosso projeto de intervenção situa-se no concelho de Ílhavo, distrito de Aveiro, e é constituída, por dois edifícios contíguos que contam com oito salas: cinco salas são de aula; uma é a biblioteca, outra é a sala dos professores e a última é uma sala de apoio pedagógico. É de salientar que conta com um espaço exterior, onde existe um telheiro, um campo de jogos, uma pequena horta, um jardim e um edifício onde funcionam as Atividades de tempos livres, gerido pela associação de pais (cf. Figura 5).



**Figura 5 – Fachada da escola básica**



**Figura 6 – Recinto exterior da escola básica**

Segundo o Projeto Educativo 2014/2017, a escola tem quatro turmas (uma do 1.º ano, uma do 2.º ano, uma do 3.º ano e uma turma do 4.º ano), tendo cada turma a sua professora titular. Há que referir ainda o contributo de mais três professoras: uma professora de inglês, uma professora de educação especial e uma professora de apoio educativo.

O lema do agrupamento a que a escola pertence é: “*Qualidade, reflexão e abertura à comunidade e à mudança*”. Devemos salientar que as questões da cidadania e da sustentabilidade têm vindo a ser abordadas na escola com a implementação de projetos, tal como o Eco-Escolas e a criação de hortas escolares.

No seu projeto educativo são referidos alguns princípios consagrados na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) nomeadamente: responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho; e promover o desenvolvimento do

espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. O projeto educativo contempla, ainda, a *formação global* do ser humano, favorecendo uma correta integração na comunidade educativa e na sociedade em geral: respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação, trabalho, rigor, exigência, qualidade, liberdade, tolerância e inclusão, são os valores defendidos.

Neste seguimento, importa referir que se trata de uma escola que revela preocupações com questões locais e problemas ambientais e, nesse sentido, os objetivos, valores e princípios que regem esta instituição estão estritamente relacionados com o tema do nosso projeto.

Em linha com o Despacho n.º 14753/2005 (2ª série Diário da República), que veio tornar a oferta de ensino da língua inglesa aos alunos dos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB obrigatória, também nesta escola os alunos têm aulas de língua inglesa. Foi nessas aulas que implementamos o nosso projeto, procurando relacionar a curiosidade natural das crianças desta faixa etária, que as leva a querer descobrir o mundo e as línguas, com a ECG.

O nosso projeto foi desenvolvido no ano letivo 2018/2019, com uma turma do 3.º ano de escolaridade composta por um total de 24 alunos, doze raparigas e doze rapazes, com uma média de 8,5 de idade, sendo todos de nacionalidade portuguesa. Os seus agregados familiares eram constituídos, na maioria dos casos, pelo pai, a mãe e irmão(s).

Mediante a ficha biográfica preenchida pelos encarregados de educação (Anexo 1), percebemos que, quanto às habilitações literárias dos pais dos alunos, o ciclo de estudos que predomina é o ensino secundário, sendo que apenas sete dos 48 pais/mães frequentaram o ensino superior. No que respeita às profissões dos pais, devemos salientar que estão na sua maioria empregados, e que a profissão com maior número de ocorrências é a de operário fabril. Os restantes pais exercem profissões variadas como professor, comercial, administrativo, entre outras. Caracterizando o contexto, o Projeto Educativo refere que existem carências económicas, desemprego e desestruturação em muitos agregados

familiares do concelho.

Através da análise do *Plano de Turma*, que doravante vamos designar por PT, podemos afirmar que se trata de uma turma heterogénea em termos de aprendizagens, bem como de comportamento. Alguns alunos apresentam um ritmo de trabalho mais lento, por falta de concentração e, por isso, necessitam de um estímulo extra ou chamadas de atenção para concretizarem as tarefas propostas no tempo estipulado para o efeito. Para além disso, revelam uma certa insegurança e, por vezes, grandes dificuldades na execução das atividades, necessitando de ajuda e acompanhamento da professora. Ainda de acordo com informações retiradas do PT do ano passado, esta turma possuía uma oferta educativa com diversas atividades extracurriculares, sendo elas: Música, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Atividade Física e Desportiva (AFD). As crianças foram questionadas acerca das suas áreas preferidas, sendo o Português e a Matemática as mais referenciadas, seguindo-se o Estudo do Meio. O Inglês não foi referenciado, porque não tiveram qualquer tipo de atividade na área em questão, nos anos letivos anteriores.

Face a esta caracterização, procurámos consciencializar e sensibilizar o grupo para os problemas do mundo e perceber o que tomam por garantido, como, por exemplo, o direito à educação. É certo que não esperávamos que mudanças radicais ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes deste grupo ocorressem apenas com quatro sessões, apenas tentámos incutir na turma o interesse por querer compreender e conhecer melhor os problemas globais e o seu papel como cidadãos globais.

Seguidamente, passaremos a descrever as sessões desenvolvidas no nosso projeto, tendo essa descrição o objetivo de dar a conhecer o encadeamento lógico das sessões, bem como as estratégias e ações pedagógico-didáticas que empreendemos, de forma a permitir que os alunos atingissem os objetivos propostos no âmbito da ECG.

### 4.3 – Descrição das sessões de intervenção

O projeto de educação global que realizámos com a turma do 3.º ano organizou-se em quatro sessões de 60 minutos, em diferentes horários, entre 24 de outubro e 21 de novembro de 2018. Todas as atividades, realizadas nas sessões de intervenção, foram planificadas tendo em conta a planificação da professora titular e o manual adotado *Let's Rock*, da Porto Editora, bem como os 3Hs definidos por Singleton (2015, s/d):

- i) **Head** (conhecimentos e compreensão): entender a complexidade dos problemas globais (diversidade, justiça social e equidade);
- ii) **Heart** (atitudes): respeitar e valorizar a diversidade; desenvolver a empatia pelo Outro;
- iii) **Hands** (capacidades): participar na comunidade local e global.

Considerando os pressupostos referidos, segue-se a apresentação das várias sessões do projeto, bem como dos seus objetivos pedagógico-didáticos.

A primeira sessão do projeto, cuja síntese que apresentamos no Quadro 5, foi desenvolvida no dia 24 de outubro de 2018 e teve a duração de 60 minutos (Anexo 2 - *Journeys to school around the world*). Foi iniciada com um diálogo sobre o que tinha sido abordado anteriormente numa das aulas da professora titular (objetos escolares e escola). Várias questões foram colocadas aos alunos, de forma a permitir uma reflexão sobre as condições da escola e da sala de aula, bem como sobre a forma como os alunos se deslocam para a escola. Posto isto, foi pedido aos alunos que preenchessem as duas primeiras colunas da *Self-assessment/feedback worksheet intitulada: "A look at journeys to school around the world"* (Anexo 3), em que, numa primeira fase, deveriam escrever *What I Know* e *What I Wonder*, tendo em conta o seu conhecimento, perceções e opiniões sobre a forma como as crianças de outros locais e países se deslocam para a escola, em comparação com a sua realidade.

Os alunos aderiram entusiasticamente a esta proposta, revelando compreensão e conclusão atempada da atividade. A seguir, apresentámos o

vídeo “*A look at journeys to school around the world*”<sup>5</sup> produzido pela UNESCO, que pretende “contar uma história inspiradora de raparigas e rapazes na sua jornada para a escola”. Pediu-se aos alunos que se debruçassem sobre as imagens de como é que algumas crianças iam para a escola e sobre as condições das salas de aula. Depois de os alunos visualizarem o vídeo, foram afixadas no quadro duas imagens relativas a algumas crianças que aparecem no vídeo (Anexo 4), conversámos com os alunos sobre o que tínhamos acabado de ver e sobre as imagens, fazendo referência aos países (Nigéria e Índia) a que pertenciam e perguntámos-lhes o que sentiram ao conhecerem as diferentes realidades.

Posteriormente, perguntámos à turma se todas as crianças do mundo têm as mesmas condições para estudar, e o que pensam dessas semelhanças e/ou diferenças. A seguir e com o objetivo de fazer a ligação ao tema dos objetos escolares, foi afixada no quadro uma mochila (Anexo 5), e do seu interior foram retirados alguns objetos escolares (Anexo 6) e a sua designação em inglês. No sentido de contribuir e orientar os alunos no desenvolvimento do seu *Heart* (atitudes) e *Hands* (capacidades), propusemos uma atividade que apelava à sua responsabilidade social – pedindo a colaboração dos pais, deveriam trazer para a aula material escolar para ser entregue numa instituição de solidariedade social situada na comunidade local (Anexo 7 – Carta de pedido de material escolar).

No final da aula, foi entregue aos alunos uma ficha de consolidação (Anexo 8), em que teriam de colorir e escrever os vocábulos introduzidos e revistos nesta sessão. Como meio de verificação da forma como os alunos se posicionaram face às atividades desenvolvidas, foi-lhes ainda pedido para preencherem a última coluna da *Self-assessment/feedback worksheet*, sobre o que tinham aprendido e que se intitulava: “*What I Learned*”.

Por último, convém referir que os alunos aderiram à doação de material escolar de forma positiva (Anexo 9).

---

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=MxBfqd639BE>



Quadro 5. Quadro-síntese da planificação da sessão 1

<b>Título da sessão</b>	<b><i>Journeys to school around the world (Anexo3)</i></b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar e valorizar a diversidade linguística e cultural;</li> <li>• Mostrar-se disponível para a aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras;</li> <li>• Compreender o conteúdo e a mensagem do vídeo <i>A look at journeys to school around the world</i>.</li> <li>• Compreender as diferenças entre crianças (alunos) em diferentes partes do mundo.</li> </ul>
<b>Áreas curriculares envolvidas</b>	Estudo do Meio, Educação para a Cidadania, Matemática e Expressão Plástica
<b>Atividades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Revisão de vocabulário relativo aos conteúdos abordados anteriormente (objetos escolares e escola);</li> <li>2) Breve reflexão sobre como os alunos noutras partes do mundo se deslocam para a escolas e sobre as suas salas de aula;</li> <li>3) Visualização do vídeo “<i>A look at journeys to school around the world</i>”;</li> <li>4) Apresentação de dois <i>flashcards</i> relativos ao vídeo;</li> <li>5) Exploração e identificação de vocabulário relativo aos objetos escolares e sala de aula;</li> <li>6) Entrega de pedido de material aos encarregados de educação, incentivo à partilha.</li> </ol>
<b>Recursos materiais</b>	<p>Ficha: <i>Journeys to school around the world</i></p> <p>Vídeo - <i>A look at journeys to school around the world</i></p> <p><i>Flashcards/Wordcards</i></p> <p>Mochila (velcro)</p>
<b>Duração</b>	60 minutos

A segunda sessão do projeto, cuja síntese da planificação podemos encontrar no Quadro 6 foi desenvolvida no dia 31 de outubro de 2018, e teve a duração de 60 minutos (Anexo 10 - *Halloween! Others and*). Coincidiu com a

comemoração do Halloween, e sendo esta uma festividade propícia à fantasia, verificou-se que um número considerável de alunos vinha mascarado com trajes alusivos a este dia. A sessão iniciou-se com várias questões relembrando o que tinha sido trabalhado na última aula (*school objects*). No sentido de estabelecer a ligação com a temática referida anteriormente, o *flashcard* (Anexo 11) com uma das crianças que aparecia no vídeo foi afixado no quadro e lembrou-se com os alunos de quem se tratava e o continente a que pertencia. Os alunos identificaram a criança (*Elisabeth*) como pertencendo ao continente Africano.

Após este momento, os alunos foram questionados sobre o que se comemorava nesse dia, aproveitando o facto de alguns estarem mascarados. Tendo o diálogo com os alunos servido de motivação e introdução à temática da festividade a ser trabalhada nessa aula, pediu-se aos alunos que, numa primeira fase, preenchessem as duas primeiras colunas da *Self-assessment/feedback worksheet* (Anexo 12), no sentido de avaliarmos os seus conhecimentos e ideias prévias sobre o tema que iria ser explorado. Após esta atividade, foi afixado um mapa-mundo no quadro e alguns *flashcards* (Anexo 13), para que, desta forma, fosse explicado aos alunos que este dia tinha uma designação diferente em vários países. Fez-se referência a uma tradição existente em Portugal, o “Dia do Pão por Deus”, para os alunos entenderem que esta tradição consistia na partilha de alimentos.

Posto esta explicação, em que ambas as situações (*Halloween* e *Dia do Pão por Deus*) nos remetem para o “ato de pedir”, explicou-se através da expressão *trick or treat*, que há crianças noutros países que não têm por hábito fazer este tipo de peditórios. No continente africano, por exemplo, celebra-se uma festividade denominada de *Awuru Odo Festival*, que consiste num ritual que é comemorado de dois em dois anos, em que os espíritos dos mortos retornam à terra para visitar as suas famílias. Neste caso, são os adultos que se mascaram, vestindo-se com fatos elaborados a partir de plantas que recolhem para o efeito.

A seguir, apresentámos a música<sup>6</sup> “*Happy Halloween*” (Anexo 14), que

---

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=pZAmG993mew>

introduziu algum vocabulário relativo à festividade. Pedimos aos alunos que completassem os espaços vazios e fizessem a respetiva ilustração da ficha de trabalho (Anexo 15) que lhes foi entregue para consolidação do vocabulário aprendido. Após esta atividade, foi entregue aos alunos um modelo de um *trick or treat bag* (Anexo 16), a ser elaborado em casa com a ajuda dos pais. Foi-lhes também pedido que utilizassem o exemplo da tradição do *Dia do Pão por Deus*, e que as guloseimas recebidas por eles fossem posteriormente oferecidas a crianças mais desfavorecidas. Como meio de verificação da forma como os alunos se posicionaram face às atividades desenvolvidas, foi-lhes pedido que preenchessem a última coluna da *Self-assessment/feedback worksheet: “What I Learned”*. A aula terminou com a distribuição de algumas guloseimas pelos alunos.

**Quadro 6. Quadro-síntese da planificação da sessão 2**

<b>Título da sessão</b>	<b><i>Halloween! Others and I. (Anexo 10)</i></b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer tradições de <i>Halloween</i> em diferentes partes do mundo;</li> <li>• Compreender que existem semelhanças e diferenças entre a forma como as crianças festejam o <i>Halloween</i> em diferentes partes do mundo;</li> <li>• Identificar vocabulário relacionado com a área temática do <i>Halloween</i>;</li> <li>• Compreender o conteúdo de uma canção relativa à temática do <i>Halloween</i>;</li> <li>• Reconhecer expressões associadas à tradição em análise “<i>trick or treat</i>”;</li> <li>• Manifestar gosto pela audição de músicas em inglês;</li> <li>• Revelar comportamentos que evidenciem compreensão da importância de partilhar;</li> <li>• Associar a palavra com a imagem relativa ao <i>Halloween</i>.</li> </ul>
<b>Áreas curriculares</b>	Estudo do Meio, Educação para a Cidadania e Expressão

<b>envolvidas</b>	Plástica
<b>Atividades</b>	1) Revisão da aula anterior, a partir do <i>flashcard</i> apresentado; 2) Análise e exploração de um mapa mundo - algumas festividades tradicionais em diferentes continentes e países; 3) Visualização do vídeo <i>Happy Halloween</i> ; 4) Exploração do vocabulário relacionado com a festividade em estudo; 5) Preenchimento e ilustração de uma ficha - <i>Halloween</i> ; 6) Entrega para elaboração à posteriori de um <i>trick or treat bag</i> , para partilha de guloseimas com crianças mais desfavorecidas.
<b>Recursos materiais</b>	Ficha - <i>Halloween! Others and I</i> Ficha de trabalho - <i>Halloween</i> <i>Flashcards</i> Vídeo - <i>Happy Halloween</i> Modelo - <i>trick or treat bag</i>
<b>Duração</b>	60 minutos

A sessão 3, cuja síntese da planificação podemos encontrar no Quadro 7, foi desenvolvida no dia 14 de novembro de 2018 e teve a duração de sessenta minutos (Anexo 17 - *Birthday traditions from around the world*). Começamos por lembrar a temática trabalhada na aula anterior, perguntado aos alunos se tinham recolhido e distribuído guloseimas como lhes tinha sido sugerido no final da última aula. As respostas foram variadas, desde pais que não tinham ajudado na elaboração do *trick or treat bag*, não saíram de casa para fazer pedidos porta a porta, esqueceram-se, o que desencadeou uma breve discussão sobre a importância e responsabilidade das nossas ações.

Seguidamente, com o objetivo de introduzir a temática do aniversário, foi afixada no quadro a imagem da Elisabeth, assim como um envelope que continha um convite (Anexo 18). Após a exploração com os alunos da informação contida no convite, uma breve reflexão em torno do aniversário da Elisabeth foi feita. Foi-lhes perguntado: “Como é que ela festeja o seu aniversário? Será que todas as crianças festejam o aniversário da mesma forma?”

Pediu-se aos alunos que, numa primeira fase, escrevessem em duas colunas da *Self-assessment/feedback worksheet What I Know e What I Wonder*, (Anexo 19) para avaliação dos seus conhecimentos e ideias prévias sobre o tema que iria ser explorado. Após esta atividade, focámo-nos nas frases do postal que tinha sido anteriormente apresentado. Alguns alunos participaram de forma acertada mostrando conhecimento de alguns vocábulos e partindo dessa realidade introduzimos o vocabulário relativo aos meses do ano e aos dias da semana.

Neste sentido, como forma de consolidação, foi-lhes entregue uma ficha de trabalho (Anexo 22) com questões relacionadas com o vocabulário relativo aos meses do ano e dias da semana. Foi-lhes ainda entregue uma ficha com o vocabulário aprendido, para que a colocassem no seu caderno diário (Anexo 21).

Terminada a tarefa de organização e colagem, foi perguntado aos alunos se sabiam a idade da Elisabeth e como imaginavam a sua festa de aniversário. De seguida, projetámos um powerpoint intitulado “*Birthday traditions from around the world*” (Anexo 20). Com ele pretendíamos que os alunos ficassem a conhecer algumas curiosidades das festas de aniversário de crianças da Nigéria e do México. A escolha dos países prende-se com a intenção de fazer uma ligação com a sessão anterior, onde foram apresentadas crianças de vários países tendo sido as crianças nigerianas e mexicanas as que despertaram maior interesse nos alunos.

No seguimento desta atividade, foram exploradas algumas palavras relativas à temática e inferido o seu significado, como por exemplo: *birthday cake, happy birthday; ballons; present; party*.

Para terminar, foi pedido aos alunos que preenchessem a última coluna da *Self-assessment/feedback worksheet*, avaliando os conhecimentos adquiridos.

Quadro 7. Quadro-síntese da planificação da sessão 3

<b>Título da sessão</b>	<b><i>Birthday traditions from around the world (Anexo 5)</i></b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar para a identidade e diversidade (ter consciência de si e dos outros, ter consciência das semelhanças e diferenças entre as pessoas de diferentes culturas);</li> <li>• Compreender como as crianças festejam o seu aniversário em diferentes partes do mundo;</li> <li>• Aprender, identificar e utilizar adequadamente vocabulário relacionado com a área temática <i>It's my birthday</i>;</li> <li>• Aprender, reconhecer e utilizar expressões associadas ao tema em análise <i>Happy Birthday / Feliz Cumpleaños</i>.</li> </ul>
<b>Áreas curriculares envolvidas</b>	Estudo do Meio e Educação para a Cidadania
<b>Atividades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Diálogo sobre a personagem e sobre o convite que ela apresenta;</li> <li>2) Reflexão sobre como os alunos festejam os seus aniversários, e como crianças de outros países festejam os delas;</li> <li>3) Introdução do vocabulário relativo aos meses do ano e dias da semana;</li> <li>4) Exercício em diálogo com os alunos, sobre o seu dia de aniversário;</li> <li>5) Ficha de trabalho para consolidação do vocabulário trabalhado;</li> <li>6) Entrega de uma grelha vocabular, relativa ao PPT apresentado.</li> </ol>
<b>Recursos materiais</b>	<p>Ficha - <i>My birthday - and around the world!</i></p> <p>Grelha vocabular</p> <p><i>Flashcards</i></p> <p>PPT - <i>Birthday traditions from around the world</i></p>
<b>Duração</b>	60 minutos

A sessão 4, cuja síntese da planificação podemos encontrar no Quadro 8, foi desenvolvida no dia 21 de novembro de 2018, e teve a duração de sessenta minutos (Anexo 23 - *A journey of a T-shirt*). Por ser a última sessão do projeto, e com o intuito de reforçar a interação professora-alunos, as atividades desenvolvidas permitiram que todos os alunos participassem e ajudassem a professora a saber mais acerca deles.

O vocabulário relativo aos meses do ano e aos dias da semana foi relembrado, um *cardboard* (Anexo 24) foi apresentado e foi trabalhado com os alunos mediante a resposta à pergunta: “*When is your birthday?*”. Após esta atividade, foi relembrado com os alunos o aniversário da Elisabeth e foi afixado no quadro um *flashcard* com a imagem de uma t-shirt (Anexo 25), uma das prendas que ela tinha recebido nessa ocasião. Esta t-shirt continha um logotipo identificador de um produto associado ao comércio justo. Depois de explorada a imagem, foi perguntado aos alunos se costumavam vestir t-shirts e se sabiam como é que elas eram feitas. Pretendia-se, desta forma, iniciar uma breve discussão de forma a levar os alunos a preencherem as duas primeiras colunas da *Self-assessment/feedback worksheet* intitulada “*A journey of a T-shirt*” (Anexo 26).

Continuando com esta abordagem “será que a t-shirt da Elisabeth foi feita no seu país, e de que material é fabricada esta peça de roupa”, foi projetado um powerpoint intitulado “*How and where are T-shirts made?*” (Anexo 27). Este foi explorado como se de uma história se tratasse, desde a produção até à sua transformação. Com o intuito de que os alunos entendessem o processo (grande) de fabrico de uma *simples* T-shirt, foi-lhes mostrado num mapa-mundo (Anexo 28) o percurso dos recursos utilizados no fabrico da T-shirt desde a origem até ao local de fabrico, permitindo-lhes reconhecer o caminho percorrido até ao produto final.

Após esta atividade, foi perguntado aos alunos se conheciam a imagem que aparecia na T-shirt da Elisabeth. Após uma breve discussão em torno do logotipo, foi-lhes explicado de forma abreviada do que se tratava. De forma a reconhecerem e identificarem o que tinha sido explorado anteriormente, os alunos

realizaram uma ficha de trabalho (Anexo 29), em que se pretendia que fossem capazes de identificar o logotipo associado ao comércio justo. Como meio de verificação da forma como os alunos se posicionaram face às atividades realizadas, foi-lhes pedido que preenchessem a última coluna da *Self-assessment/feedback worksheet* entregue no início da aula.

**Quadro 8. Quadro-síntese da planificação da sessão 4**

<b>Título da sessão</b>	<b><i>A journey of a T-shirt (Anexo 6)</i></b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver conhecimento sobre as pessoas e os processos envolvidos na produção do algodão;</li> <li>• Desenvolver conhecimentos sobre o tema <i>Fair Trade</i>;</li> <li>• Compreender a existência de problemas globais;</li> <li>• Compreender o conteúdo de um PPT relativo à temática do <i>Fair Trade</i>.</li> </ul>
<b>Áreas curriculares envolvidas</b>	Estudo do Meio, Educação para a Cidadania e Expressão Plástica
<b>Atividades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Revisão do vocabulário introduzido na aula anterior;</li> <li>2) <i>Cardboard</i> – “<i>When is your birthday?</i>” – identificação e afixação no <i>cardboard</i> do mês do aniversário correspondente a cada um;</li> <li>3) Reflexão sobre quem costuma vestir <i>t-shirts</i> e como serão feitas;</li> <li>4) Powerpoint “<i>How and where are T-shirts made?</i>”</li> <li>5) Visualização no mapa-mundo do percurso de produção do algodão desde a sua origem até ao seu destino final;</li> <li>6) Exploração e explicação do logotipo que aparece no <i>flashcard</i>;</li> <li>7) Realização da ficha de trabalho, <i>My fair trade trolley</i>.</li> </ol>
<b>Recursos materiais</b>	Ficha - <i>A journey of a T-shirt</i> Mapa-mundo



	Ficha de trabalho - <i>My fair trade trolley</i> <i>Flashcards</i> PPT - <i>How and where are T-shirts made?</i>
<b>Duração</b>	60 minutos

Realizadas que foram as quatro sessões desenvolvidas no nosso projeto com o objetivo de dar a conhecer o seu encadeamento lógico, as estratégias e ações pedagógica-didáticas utilizadas, que permitiram aos alunos atingir os objetivos propostos no âmbito da ECG, apresentaremos, no capítulo seguinte, os resultados do nosso estudo.

# Capítulo IV

Análise dos dados recolhidos e discussão dos  
resultados



## Introdução

“A questão de análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)” (Amado, 2017, p. 301).

Concluída a apresentação das sessões do projeto de intervenção, neste IV capítulo, centramo-nos na análise dos dados recolhidos, organizados e tratados. Neste sentido, consideramos pertinente incorporar o Quadro 9 que nos apresenta uma síntese da metodologia utilizada no estudo, já referida no capítulo anterior. No ponto seguinte iremos apresentar a nossa análise de dados, atendendo às categorias e subcategorias definidas de modo a estruturarmos o desenvolvimento do projeto que deu corpo à nossa prática de ensino do inglês.

**Quadro 9. Quadro-síntese da metodologia do estudo**

<b>Questão de investigação</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Métodos e instrumentos de recolha de dados</b>	<b>Método e procedimento de análise de dados</b>
Como podemos educar para a cidadania global em aula de língua inglesa no 1.º CEB?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planear, conceber e implementar um projeto de intervenção que vise educar para a cidadania global em aula de língua inglesa do 1.º CEB, com base no currículo.</li><li>• Verificar e compreender os efeitos desse</li></ul>	Observação com vídeo gravação das sessões  <i>Self-assessment/feedback worksheet</i>  Entrevista em <i>focus group</i>	Análise de conteúdo

	projeto no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade.		
--	---	--	--

## 1. Definição de categorias e subcategorias de análise

A definição das categorias de análise fundamentou-se na necessidade de recolher dados de modo a percebermos se os objetivos deste estudo foram alcançados. Dadas as características dos métodos de análise de dados utilizados, a análise de conteúdo através de um processo de categorização, é importante para percebermos de forma mais aprofundada em que consistiu e em que categorias resultou. Bardin (1977, p. 117), refere que as categorias de análise são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (...) sob um título genérico”.

### 1.1. Categoria 1 - Dimensão cognitiva

No que se refere à categoria “Dimensão cognitiva”, relembramos, que é onde se enquadram os conhecimentos desenvolvidos e/ou adquiridos pelos alunos no decurso das sessões do projeto de intervenção. Dentro desta categoria, definimos subcategorias mais específicas relacionadas com a forma como os alunos veem o mundo e o Outro. De facto, numa perspetiva de ECG, cabe ao educador criar junto dos alunos oportunidades de contacto com o Outro, isto é, incluir nas práticas educativas momentos de aprendizagem nos quais os alunos sejam convidados a pensar sobre os outros, sobre as suas condições de vida e as suas culturas, bem como sobre o mundo e os seus desafios. Nesta linha, e atendendo aos objetivos e temáticas das sessões, *feedback worksheets*, e entrevista em *focus group*, definimos como subcategorias de análise as seguintes:

C1.1. conhecimentos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades;

C1.2. consciência das diferenças e semelhanças entre indivíduos a nível global;

C1.3. conhecimentos sobre problemas globais.

Gostaríamos de realçar que, devido a problemas na vídeo gravação da primeira e última sessões, estas não foram transcritas na sua totalidade, o que impossibilitou uma análise mais rigorosa do que nela aconteceu.

### 1.1.1– Conhecimentos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades

Atendendo ao exposto, de forma a compreender os efeitos desta intervenção didática, relativamente os conhecimentos desenvolvidos e/ou adquiridos pelos alunos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades, recorreremos a algumas subcategorias que nos permitiram fazer uma análise mais precisa face aos resultados.

As interações dos alunos nas sessões foram transcritos *ipsis verbis*. Os alunos foram identificados com a letra A (aluno) seguida de um número de 0 a 7; quando são vários alunos a falar ao mesmo tempo estão designados por (Alunos); para designar a professora estagiária utilizou-se PE. Utiliza-se [*itálico*] para a descrição do que está a ser feito em determinado momento. Tendo em conta o caráter de anonimato e a confidencialidade que temos de respeitar, os nomes apresentados são fictícios.

*Journeys to school around the world* foi a primeira sessão do projeto focada especificamente no desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos sobre diferentes pessoas, países e culturas. Era fundamental despertar e suscitar a curiosidade dos alunos face ao mundo em que vivemos e às pessoas que dele fazem parte. Em articulação com estes conhecimentos, pretendíamos com este projeto apresentar aos alunos alguns problemas globais que nos assolam, e que para os quais as soluções também terão de o ser.

As desigualdades sociais, a pobreza, o acesso limitado à educação a que todos devemos ter direito, entre outras questões, foram aspetos que serviram como ponto de partida desta sessão.

Nas transcrições que se seguem (cf. Quadro 10), podemos encontrar alguns exemplos dados pelos alunos, nesta sessão e em sessões posteriores, que nos permitem saber que os alunos identificaram e ficaram a perceber pessoas, países, culturas e sociedades diferentes, assim como compreender algumas questões globais. No entanto, salientamos que não há registo áudio da última sessão “*A journey of a T-shirt*”, impossibilitando deste modo a apresentação de registos.

**Quadro 10. Quadro de Subcategoria: Conhecimentos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades**

<b>Conhecimentos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades</b>	
Unidades de registo/descriptores de desempenho em que o aluno... <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica pessoas de diferentes países e culturas;</li> <li>• Identifica diferentes países, culturas e tradições;</li> </ul>	
<b>“Journeys to school around the world”</b>	<p>“Nós vimos um vídeo, eu acho que foi na Austrália, e eles não trabalhavam com mesas, nem com cadeiras!” (A1) (Transcrição da sessão aos 7m:43s)</p>
<b>“Halloween! Others anda I”</b>	<p>“Era da África e penso que era Elisabete!” (A1) (Sessão - 07m:48s)</p> <p>“Vocês estão vestidos assim, porquê?” (PE)</p> <p>“Porque é Halloween!” (Alunos) (Sessão 08m:20s)</p> <p>“Será que a Elisabeth também comemora o Halloween em África?” (PE)</p> <p>“Não!” (Alunos) (Sessão 08m:24s)</p> <p>“Sobre o Halloween nos outros países!” (A2) (Sessão 11m:19s)</p> <p>“Podemos falar do país onde estamos?” (A3) (Sessão 12m:28s)</p>

	<p><i>“Eram da Índia!” (A4)</i> (Sessão 15m:57s)</p> <p><i>“Aqui é África!” (a apontar para o mapa-mundo); (A5)</i> (Sessão 17m:40s)</p> <p><i>“Está aqui uma menina que representa La Catrina! Uma figura muito conhecida no México!” (PE)</i> (Alunos) <i>“Olham para a colega.”</i></p> <p><i>“É a Isabel!” (A6)</i> (Sessão 22m:22s)</p> <p><i>“Está ali England em baixo” (aponta referência contida no vídeo). (A7)</i> (Sessão 28m:57s)</p>
<b><i>“Birthdays traditions from around the world”</i></b>	<p><i>“Elisabeth!” (A1)</i> (Sessão 10m:53s)</p> <p><i>“Da África!” (A2)</i> (Sessão 10m:57s)</p> <p><i>“Se ela é da África não pode escrever inglês!” (A3)</i> (Sessão 12m:48s)</p>
<b><i>“A journey of a T-shirt”</i></b>	*Não há registo áudio da totalidade da sessão;

Tendo em conta as transcrições apresentadas, e no que diz respeito à subcategoria 1.1. Conhecimentos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades, podemos aferir que encontrámos elementos reveladores de que os alunos foram capazes de identificar pessoas e países de diferentes culturas e tradições.

### 1.1.2– Consciência das diferenças e semelhanças entre indivíduos a nível global

Num mundo em que vivemos, onde praticamente não existem fronteiras, há diferenças marcadas pelas experiências, oportunidades, educação e também pela cultura. É com base nesta diversidade humana tão rica, que pretendemos levar os alunos a pensar sobre as diferenças e semelhanças entre indivíduos a nível



global (cf. Quadro 11), em particular, comparando as suas com as dos outros e reconhecendo desigualdades em algumas partes do mundo.

**Quadro 11. Quadro de Subcategoria: Consciência das diferenças e semelhanças entre indivíduos a nível global.**

<b>Consciência das diferenças e semelhanças entre indivíduos a nível global</b>	
Unidades de registo/descriptores de desempenho em que o aluno... <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica diferenças e semelhanças entre culturas (em particular, entre a sua e a dos outros);</li> <li>• Reconhece desigualdades em algumas partes do mundo;</li> </ul>	
<b><i>“Journeys to school around the world”</i></b>	<b><i>“Na Índia as mesas são de madeira.”</i></b> (A1) (Transcrição da sessão aos 22m:14s)
<b><i>“Halloween! Others and I”</i></b>	<b><i>“Estivemos a aprender como é que eram as salas de aulas nos outros países! E como é que eles iam para a escola.”</i></b> (A1) (Sessão aos 06m:41s) <b><i>“Em África eles não comemoram ...”</i></b> (PE) <b><i>“Como nós!”</i></b> (A2) (Sessão 19m:39s) <b><i>“Eles vestem-se com folhas!”</i></b> (A3) (Sessão 20m:07s) <b><i>“Eles têm calças!”</i></b> (A4) (Sessão 20m:22s) <b><i>“O meu pai já foi à Angola e eles não tinham nada!”</i></b> (A5) (Sessão 22m:55s)

Podemos deste modo, considerando as respostas dadas pelos alunos, verificar que os alunos identificaram algumas diferenças entre culturas, entre a sua e a dos outros, assim como podemos verificar com as palavras do aluno (A5) que alguns reconhecem as desigualdades que existem entre o Eu e o Outro noutra parte do mundo, compreendendo que nem todos têm acesso aos mesmos bens.

### 1.1.3– Conhecimentos sobre problemas globais

Suscitar nos alunos um processo de reconhecimento de problemas globais e de compreensão da necessidade de sermos pró-ativos, foi um dos objetivos centrais na implementação do projeto e na progressão das sessões. Assim, definimos como unidade de registo para a subcategoria 1.1.3 Conhecimentos sobre problemas globais, e a identificação de alguns (cf. Quadro 12).

**Quadro 12. Quadro de Subcategoria: Conhecimentos sobre problemas globais.**

<b>Conhecimentos sobre problemas globais</b>	
Unidades de registo/descriptores de desempenho em que o aluno...	
<ul style="list-style-type: none"><li>Identifica problemas globais tais como: problemas ambientais, pobreza, guerras e conflitos;</li></ul>	
<b><i>“Journeys to school around the world”</i></b>	<b><i>“Alguns nem têm sapatos!”</i></b> (A1) (Transcrição da sessão aos 23m:07s) <b><i>“E alguns nem materiais!”</i></b> (Alunos) (Sessão 23m:12s)
<b><i>“Halloween! Others anda I”</i></b>	<b><i>“Não tinham paredes!”</i></b> (A1) (Sessão 15m:46s) <b><i>“Aos pobres!”</i></b> (Alunos) (Sessão 26m:07s)

Os alunos reconhecem que há crianças que não têm o mesmo que elas, a pobreza é identificada como um problema, no entanto, atrevemo-nos a dizer que não nos foi possível verificar até que ponto os alunos associam a pobreza a um problema global. Importa frisar que o conhecimento e a tomada de consciência deste tema pelos alunos é um dos princípios norteadores para a formação de cidadãos ativos. Podemos afirmar que os alunos se tornam mais prestáveis, participando em atividades e ações que permitam diminuir a gravidade desta questão global, por exemplo, recolhendo material escolar que foi entregue numa instituição de solidariedade da comunidade.

## 1.2. Categoria 2. Dimensão comportamental

No que se refere à categoria “Dimensão comportamental”, relembramos, que é onde se enquadra o conhecimento sobre a melhor forma de agir de maneira efetiva e responsável nos contextos local, nacional e global, em prol de um mundo mais pacífico e sustentável.

Neste sentido, surgem as subcategorias relacionadas com esta dimensão: capacidade de comunicação, reflexão e argumentação sobre problemas globais e ação efetiva em prol de um mundo mais pacífico e sustentável.

### 1.2.1. – Capacidade de comunicação, reflexão e argumentação sobre problemas globais

As unidades de registo foram identificadas no sentido de nos permitir perceber se os alunos foram capazes de partilhar opiniões referentes a problemas globais, se houve sugestões para corrigir ou melhorar esses problemas que tanto nos afetam quer a nível local como global. Verificámos, ainda as evidências que sugerem que os alunos refletiram e tiveram a perceção da importância da partilha (cf. Quadro 13).

**Quadro 13. Quadro de Subcategoria: Capacidade de comunicação, reflexão e argumentação sobre problemas globais.**

<b>Capacidade de comunicação, reflexão e argumentação sobre problemas globais</b>	
Unidades de registo/descriptores de desempenho em que o aluno...	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Partilha a sua opinião sobre problemas globais;</li><li>• Sugere formas de corrigir e/ou melhorar problemas que afetam as sociedades ao nível local e global;</li><li>• Reflete sobre a importância de partilhar;</li></ul>	
<b>“Halloween! Others anda I”</b>	<i>“Quero ajudar as crianças! Algumas precisam! “Elas sofrem!”</i> “(A3) (Transcrição da sessão aos 16m:15s)

	<p>“É tipo partilhar alguma coisa com alguém!” (A4) (Sessão 21m:02s)</p> <p>“Eu tenho e vou dar a alguém, partilhar!” (A5) (Sessão 21m:09s)</p> <p>“O mais importante é dividir, partilhar!” (A6) (Sessão 22m:35s)</p>
--	--

Tendo em conta os dados recolhidos que foram apresentados no decorrer das atividades, podemos inferir que os alunos têm a capacidade de manifestar as suas ideias a respeito dos problemas globais, no entanto, devemos-nos remeter para a seção da entrevista em *focus group* (seção 3) para conseguirmos apurar evidências em relação às sugestões para corrigir e/ou melhorar os problemas que afetam as sociedades atuais.

Relativamente à importância da partilha, é notório que desconhecem a definição da palavra em si, mas compreendem a sua importância e relacionam com exemplos muito próximos da sua realidade.

### 1.2.2. – Ação efetiva e responsável em prol de um mundo mais pacífico e sustentável

Devemos orientar os alunos no sentido do respeito por si mesmos, pelos outros e na responsabilidade pelos seus atos, advertindo-os que as ações praticadas são como sementes “o que semeares irá dar frutos, que mais tarde vais colher!”

Assim, as unidades de registo foram criadas no sentido de nos permitir perceber se os alunos eram capazes de manifestar atitudes de compromisso com a preservação do ambiente, o desenvolvimento sustentável, e também com o Outro, mostrando-se solidários (Quadro 14).

**Quadro 14. Quadro de Subcategoria: Ação efetiva e responsável em prol de um mundo mais pacífico e sustentável.**

<b>Ação efetiva e responsável em prol de um mundo mais pacífico e sustentável</b>	
Unidades de registo/descriptores de desempenho em que o aluno... <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromete-se com a preservação do meio ambiente e com o desenvolvimento sustentável;</li> <li>• Compromete-se com o Outro, mostrando-se solidário;</li> </ul>	
<b><i>“Halloween! Others anda I”</i></b>	<i>“Isto é para as crianças! (entrega uma caneta à PE).” (A1)</i> (Transcrição da sessão aos 02m:04s) <i>“Professora toma! (abre o estojo, tira canetas e levanta-se para entregar à PE).” (A2)</i> (Sessão 02m:38s)
<b><i>“Birthdays traditions from around the world”</i></b>	<i>“Dei à minha prima.” (A2)</i> (Sessão 06m:44s) <i>“Eu fui à minha vizinha que ela é meio pobre, e fui lá dar!” (A3)</i> (Sessão 08m:13s) <i>“Uma menina estava a pedir, e eu dei-lhe.”(A4)</i> (Sessão 10m:12s)

Devemos salientar que quanto à unidade de registo “Compromete-se com a preservação do meio ambiente e com o desenvolvimento sustentável”, não foram encontrados dados relevantes nas transcrições das sessões. No entanto, as atitudes evidenciadas pelos alunos nas unidades de registo, “Compromete-se com o Outro, mostrando-se solidário” vão ao encontro dos objetivos do projeto. A indignação que revelaram aquando de algumas descobertas, como por exemplo, nem todos os meninos têm dinheiro para comprar bombons e por isso ajudando com o que tinham, mostra que os alunos compreenderam a importância de ajudar o Outro.

### 1.3. Categoria 3. Dimensão socioemocional

No que se refere à categoria “Dimensão Socioemocional”, as evidências analisadas demonstram que os alunos são capazes de se colocarem no lugar do Outro, revelando atitudes de respeito pelas diferenças e pela diversidade. Assim, as unidades de registo foram identificadas o sentido de nos permitir perceber se os alunos demonstram empatia pelo Outro e respeito pela diferença.

#### 1.3.1. – Empatia

Tendo esta característica um forte potencial indutor de mudança, é, nesse sentido, que podemos afirmar que está intimamente ligada ao papel do cidadão globalmente competente. Assim, importava definir uma subcategoria que permitisse observar se os alunos tinham a capacidade de sentir e compreender a situação pela qual outro sujeito passou/passava. No nosso entendimento, a capacidade de os alunos se colocarem na pele do Outro torna o processo favorece um crescimento conjunto, onde as pessoas contribuem, se apoiam e se desenvolvem com um único propósito – a compreensão (cf. Quadro 15).

**Quadro 15. Quadro de Subcategoria: Empatia.**

<b>Empatia</b>	
Unidades de registo/descriptores de desempenho em que o aluno...	
<ul style="list-style-type: none"><li>• É capaz de se colocar no lugar do Outro;</li></ul>	
<b>“Halloween! Others anda I”</b>	<i>“O Luís pode-te emprestar a cola!” (PE) “Eu não me importo de emprestar a cola! Também gosto quando não tenho e emprestam-me! (A1) (Transcrição da sessão aos 05m:14s)</i>
<b>“Birthdays traditions from around the world”</b>	<i>“Quero-te ajudar, estás cansada. (aluno para a PE).” (A2) (Sessão aos 20m:35s)</i>

As unidades de registo, evidenciam que os alunos apresentam um tipo de resposta que corresponde a uma preocupação, podendo “imaginar-se no lugar do

outro”. Este processo é visto por nós, como um produto no qual a afetividade recebe destaque, revelando empatia.

### 1.3.2. – Respeito pelas diferenças

Estando cientes que pertencemos à mesma Humanidade, é necessário um cuidado acrescido quando fazemos referência ao Outro, onde o respeito é essencial. Num mundo globalizado onde quase não existem fronteiras, é preciso aprender a respeitar e a aceitar as diferenças. De facto, enquanto cidadãos globais devemos ser sensíveis a outras culturas, tradições e modos de vida, entendendo-as e respeitando-as (cf. Quadro 16).

**Quadro 16. Quadro de Subcategoria: Respeito pelas diferenças.**

<b>Respeito pelas diferenças</b>	
Unidades de registo/descriptores de desempenho em que o aluno...	
• Revela atitudes de respeito face a outras culturas, tradições e modos de vida;	
<b><i>“Birthdays traditions from around the world”</i></b>	<i>“Eu quando fui ao México, fomos lá a uma casa comprar uma piñata igual a essa, e eu gostei muito!” (A1)</i> (Transcrição da sessão aos 21m:26s)

Através da intervenção do aluno A1, como exemplo, podemos encontrar um indicador que revela conhecimento e respeito face a outras culturas. No entanto, é possível afirmar que a recolha de dados a partir de vários instrumentos nos foi fornecendo mais evidências que comprovam o “Respeito pelas diferenças”.

No ponto seguinte faremos a análise das sessões partindo de instrumentos de recolha de dados.

## 2. Análise das *feedback worksheets*

*Journeys to school around the world* foi a primeira sessão do projeto, na qual tínhamos como objetivos principais que os alunos fossem capazes de compreender que existem semelhanças e diferenças entre crianças (alunos) em diferentes partes do mundo; e amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo. Foram apresentados aos alunos dois *flashcards* que nos davam a conhecer duas crianças de países diferentes, com a intenção de criar um elo entre os alunos e essas crianças, estimulando a empatia. Na realidade, não pretendíamos forçar a aprendizagem através da exposição de uma problemática existente a nível global, mas promover o diálogo que fizesse evidenciar ideais e pontos de vista, como por exemplo a diferença de material escolar, das salas de aula e das próprias escolas, chegando assim aos objetivos.

**Quadro 17. *Journeys to school around the world***

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
Dimensão cognitiva	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecimentos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades</li><li>- Consciência das diferenças e semelhanças entre indivíduos a nível global</li><li>- Conhecimentos sobre problemas globais</li></ul>	<p><i>"Eu aprendi que nem todas as crianças têm material igual."</i> (A1)</p> <p><i>"Outros meninos não têm coisas iguais às nossas."</i> (A20)</p> <p><i>"Aprendi que nem todos têm o mesmo direito."</i> (A23)"</p>
Dimensão comportamental	<ul style="list-style-type: none"><li>- Capacidade de comunicação, reflexão e argumentação sobre problemas globais</li><li>- Ação efetiva e responsável em prol de um mundo mais pacífico e sustentável</li></ul>	<p><i>"Sei como os pobres vão para a escola; Vimos como são as salas dos pobres."</i> (A4)</p> <p><i>"Eu aprendi a ajudar as pessoas que não têm tanto como nós nos outros países."</i> (A21)</p>



Dimensão socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatia</li> <li>- Respeito pelas diferenças</li> </ul>	Não há referências;
-------------------------	--	---------------------

Assim, numa análise global às unidades de registo (cf. Quadro 17) relativas à sessão *Journeys to school around the world*, podemos, desde logo, observar que os alunos, em particular sobre a categoria conhecimentos, aprofundaram e compreenderam que nem todas as crianças em diferentes partes do mundo têm a mesma oportunidade que eles em relação à escola, assim como refletiram sobre a sua responsabilidade perante o Outro e o mundo que os rodeia.

Numa perspetiva de “*abrir os olhos e as mentes dos alunos*”, de forma a compreenderem e a estarem conscientes dos problemas (locais, nacionais e globais), levando-os a uma atitude apropriada de saber agir, rumo a mundo mais justo e solidário, salientamos a recolha de materiais escolares, como a *hands* – colocar “mãos à obra” desta sessão e deste projeto.

Com o progredir das sessões, logo a partir da segunda sessão *Halloween! Others and I*, observámos nas crianças um maior reconhecimento da importância do Outro, uma vez que identificavam a *Elisabeth*, não se tratava de um sujeito isolado e desconectado, era alguém que se lhes tornava familiar. Nesta sessão, tínhamos como objetivos principais que os alunos fossem capazes de compreender que existem semelhanças e diferenças entre a forma como as crianças festejam o *Halloween* e comparando com outras festividades em diferentes partes do mundo; e que revelassem comportamentos que evidenciassem compreensão da importância de partilhar.

As unidades de registo (cf. Quadro 18) permitem inferir os conhecimentos, as atitudes e as capacidades dos alunos sobre a temática, após terem tido a oportunidade de comparar a sua experiência com o que acontece em outros países e continentes - neste caso o continente africano - em que os alunos descobriram que as crianças não festejam o *Halloween*, mas sim os adultos que, seguindo as tradições, se mascaram e desfilam nas ruas.

**Quadro 18. Halloween! Others and I**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
Dimensão cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades</li> <li>- Consciência das diferenças e semelhanças entre indivíduos a nível global</li> <li>- Conhecimentos sobre problemas globais</li> </ul>	<p><i>“Aprendi que os outros países variam a maneira de celebrar o Halloween.” (A4)</i></p> <p><i>“Nós aprendemos que nem todos os meninos celebram o Halloween.” (A6)</i></p> <p><i>“Aprendemos a dizer coisas de Halloween e vimos como é o Halloween nos outros países.” (A16)</i></p>
Dimensão comportamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de comunicação, reflexão e argumentação sobre problemas globais</li> <li>- Ação efetiva e responsável em prol de um mundo mais pacífico e sustentável</li> </ul>	<p><i>“Há pessoas que não festejam. Os outros meninos não têm Halloween.” (A5)</i></p> <p><i>“Eu aprendi que tenho que partilhar com os meninos que não têm.” (A7)</i></p> <p><i>“Eu aprendi que se tem que partilhar.” (A8)</i></p> <p><i>“Nós aprendemos a partilhar as coisas.” (A14)</i></p>
Dimensão socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatia</li> <li>- Respeito pelas diferenças</li> </ul>	Não há referências.

No seguimento destas ideias foi possível verificar que os alunos compreenderam e demonstraram estar conscientes das diferenças entre pessoas de diferentes culturas, e como seria estar no lugar do Outro – crianças que não podem e/ou não têm recursos para celebrarem festividades.

Podemos, mais uma vez, encontrar nos *feedback worksheets* registos que nos permitem reconhecer a vontade dos alunos em contribuir para uma mudança de atitude e predisposição para agir – *“Eu aprendi que tenho que partilhar com os meninos que não têm” (A7)*.

O projeto procurava ajudar os alunos a constatar algumas realidades, tentando promover o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao Outro e ao mundo em geral.

Na terceira sessão tínhamos como objetivos principais: sensibilizar para a identidade e diversidade (ter consciência de si e dos outros, ter consciência das semelhanças e diferenças entre as pessoas de diferentes culturas); e compreender como as crianças festejam o seu aniversário em diferentes partes do mundo.

Esta sessão iria aprofundar os conhecimentos dos alunos e correlacionar o Eu, o Outro e o Mundo ao fazer referência à diversidade cultural em relação a uma festividade que existe em várias culturas e países.

**Quadro 19. *Birthday traditions from around the world***

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
Dimensão cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades</li> <li>- Consciência das diferenças e semelhanças entre indivíduos a nível global</li> <li>- Conhecimentos sobre problemas globais</li> </ul>	<p><i>“Aprendi que em países diferentes há diferentes formas de celebrar o aniversário.” (A1)</i></p> <p><i>“Aprendemos como é os aniversários nos outros países.” (A2)</i></p> <p><i>“Eu aprendi que nem todas as crianças celebram o aniversário igual” (A6)</i></p> <p><i>“Os meses e os dias da semana, que há diferentes formas de festejar o aniversário à volta do mundo.” (A7)</i></p>
Dimensão comportamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de comunicação, reflexão e argumentação sobre problemas globais</li> <li>- Ação efetiva e responsável em prol de um mundo mais pacífico</li> </ul>	Não há referências;

	e sustentável	
Dimensão socioemocional	- Empatia - Respeito pelas diferenças	<i>“Na África acho que tem bolo mas não têm tantas coisas como balões e doces”.</i> (A1)

Nesta sessão (cf. Quadro 19), verificámos que os alunos desenvolveram e aprofundaram conhecimentos e demonstraram empatia sobre as diferentes formas que as crianças têm de festejar os seus aniversários em diferentes partes do mundo. Acrescentamos que, com este instrumento de recolha de dados, não nos foi possível aferir a dimensão comportamental.

Na quarta e última sessão do projeto pretendíamos desenvolver conhecimentos sobre as pessoas e os processos envolvidos na produção do algodão; desenvolver conhecimentos sobre o tema *Fair Trade*; e compreender a existência de problemas globais. Para isso, focámo-nos num artigo de vestuário muito comum, a T-shirt, e mostrámos que, até chegar às nossas casas, esta percorre um longo caminho desde a matéria prima até ao produto final. Ambicionávamos que os alunos, alterassem a sua perspetiva de um artigo que é tão simples e considerado bastante usual e ficassem mais conscientes das implicações relacionadas com o fabrico de produto aparentemente tão banal.

#### **Quadro 20. A journey of a T-shirt**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
Dimensão cognitiva	- Conhecimentos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades - Consciência das diferenças e semelhanças entre indivíduos a nível global - Conhecimentos sobre problemas globais	<i>“Eu aprendi de onde vêm as t-shirts e o trabalho que deu para fazer uma.”</i> (A5) <i>“Nós aprendemos que as t-shirts são feitas a partir das sementes de algodão.”</i> (A13)
Dimensão	- Capacidade de comunicação, reflexão e	<i>“Sei como se pode reutilizar uma t-shirt”.</i> (A1)

comportamental	argumentação sobre problemas globais - Ação efetiva e responsável em prol de um mundo mais pacífico e sustentável	
Dimensão socioemocional	- Empatia - Respeito pelas diferenças	Não há referências.

Os conhecimentos evidenciados pelos alunos (cf. Quadro 20) vão ao encontro daquilo que pretendíamos. É possível verificar que os alunos ficaram com uma visão sobre o percurso de um produto. Dessa forma perceberam a relação de interdependência que existe entre todos os lugares do mundo, desde o cultivo da matéria prima, os seus principais produtores, e da sua distribuição até chegar aos supermercados e aos armários das nossas casas.

### **3. Análise da entrevista em *focus group* com os alunos**

Antes de iniciar uma entrevista em *focus group* é bastante importante ter o problema bem definido. No nosso caso, o estudo que levamos a cabo visava conceber e implementar um projeto de intervenção com o objetivo de educar para a cidadania global em aula de língua inglesa do 1.º CEB, com base no currículo, e compreender os efeitos desse projeto no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade.

Citando Galego e Gomes (2005, p. 179):

“(...) este instrumento permite não só que se crie um espaço de debate em torno de um assunto comum a todos os intervenientes, como também permite que através desse mesmo espaço os participantes construam e reconstruam os seus posicionamentos em termos de representação e actuação futura.”

De modo a ser possível promover “o debate, fazendo perguntas (...)” (ibidem, p. 181), elaborámos um guião com algumas orientações (cf. Quadro 3, p. 54), tendo em conta o objetivo pretendido.

Sendo o grupo era constituído por seis alunos, escolhidos de forma aleatória, a autora assumiu “um papel de liderança, procurando, entretanto, não interferir na dinâmica do grupo”, tendo a sessão sido realizada “num clima favorável à exposição de ideias por todos os participantes” (Galego & Gomes, 2005, p. 180-181).

No decorrer da entrevista há pontos unânimes e partilhados por todos os alunos. O primeiro aspeto a reter é que todos, sem exceção, compreendem que todos temos um papel determinante no mundo, seja a partir do nosso modo de “pensar”, das palavras que proferimos até às ações que realizamos.

O grupo demonstrou conseguir identificar pessoas, países, culturas e tradições. Por exemplo, à pergunta sobre se eles se lembravam da Elisabeth, todos responderam que sim. Para além disso, foram capazes de identificar o país e continente de onde era originária: \ *Na África* \ (A1); *Na Nigéria* (A2); *Em África*

(A3). Quando procurámos perceber se eles tinham reconhecido semelhanças e diferenças entre indivíduos e culturas em diferentes partes do mundo, as respostas foram variadas: *Uhn \ uns vão a pé, em Portugal nós costumamos ir com os nossos pais (A2).*

Relativamente à identificação de problemas globais e locais, tais como problemas ambientais, pobreza, guerras e conflitos, as respostas do grupo abrangeram uma grande variedade: *o lixo na floresta (A1); as crianças a passarem fome (A2); a poluição no ambiente (A3); (...) a guerra ...na Síria (A6).*

Quando questionados sobre qual seria a sua opinião para a solução dos problemas locais, também aqui as respostas foram muito diversificadas: *melhorava as pessoas para elas nunca mais botarem lixo nas florestas (A1); ajudar os outros \ quem não tinha casa, quem não tinha comida, quem não tinha roupa (A3); acabar com a guerra (...) não andarem à bulha (A6).*

Sobre a questão relacionada com a importância da partilha, as respostas são diversas: *porque se nós não partilhamos nós não estamos a fazer aquilo que é correto \ nós não estamos a partilhar as coisas que nós temos (A1); se nós não partilharmos estamos a ser maus \ assim os outros queriam brincar connosco e nós emprestássemos aos outros, eles ficavam mais felizes (A2).*

Em relação ao comprometimento com a preservação do meio ambiente, verificámos que a sessão quatro foi importante, uma vez que foi precisamente nesta sessão que levámos os alunos a refletirem sobre o que fazer com as T-shirts que já não tinham nenhuma utilidade para eles. Nesse âmbito, os alunos deram respostas como limpar o pó com elas, dar a outras pessoas ou a uma instituição (A1).

Quando pretendemos compreender se os alunos tinham desenvolvido atitudes de respeito face a outras culturas, tradições e modos de vida, direccionamos as questões para a terceira sessão intitulada “*Halloween! Others and I*”, e assim encontramos exemplos claros destas atitudes através das suas respostas: “*não pode-se viver da mesma forma \ porque há pessoas que gostam de celebrar o Halloween de maneiras diferentes (A1); (...) acho que devemos respeitar as outras tradições! (A2); (...) todos os países têm a sua maneira de fazer (A4); (...) cada país tem a sua tradição (A6).*

Sendo que é no 1.º CEB que as crianças fazem aprendizagens fulcrais para o resto da vida, é gratificante ver que os alunos, não obstante as suas diferentes personalidades, destacam os mesmos valores e atitudes.

## **Reflexão acerca dos resultados**

Finalizando, como conclusão desta investigação e atendendo aos elementos apresentados, podemos constatar que a maioria dos alunos adquiriu mais conhecimentos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades.

Sendo o respeito pelo Outro essencial, num mundo globalizado onde praticamente não existem fronteiras, é importante levar os alunos a pensar, refletir e aprofundar conhecimentos sobre a atuação da sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos globais, conscientes e responsáveis.

A humanidade conquistou, ao longo dos tempos, mais direitos, mas ainda existe um desrespeito pelos direitos humanos visível em qualquer parte do mundo. Respeitar as diferenças é respeitar o Outro e assumir que as pessoas de culturas diferentes não são pessoas superiores nem inferiores, são apenas diferentes. Os alunos tomaram consciência das diferenças e semelhanças culturais e adquiriram mais conhecimentos sobre o mundo que os rodeia.

As transcrições das sessões comprovam que os alunos são capazes de identificar alguns problemas globais. Os alunos compreendem a pobreza como um problema global, sendo este o que mais evidenciaram, sendo capazes de identificar algumas formas de ajudar.

Analisando os dados podemos concluir que os alunos têm conhecimentos sobre problemas globais e são capazes de partilhar a sua opinião e compreendem a importância das nossas atitudes para com o nosso planeta. Destacaram os principais problemas ambientais e apresentaram soluções possíveis para fazer deste mundo um mundo melhor, embora reconhecendo a gravidade desses mesmos problemas no mundo atual.

Os alunos refletiram sobre a importância de partilhar. Verificámos que têm a noção de partilha e se mostram capazes de partilhar, em várias circunstâncias. Perceberam que partilhar é importante e desejável como competências



necessárias à formação de cidadãos globais. Em relação ao comprometimento dos alunos com a preservação do ambiente e com o desenvolvimento sustentável, verificámos, pela análise das transcrições, que os alunos demonstraram essa capacidade. Compreenderam que são as nossas ações diárias na sociedade que podem ajudar nas soluções para um mundo sustentável e que todos, como cidadãos do mundo, somos responsáveis.

O compromisso com o Outro, mostrando-se mais solidário, não foi muito referenciado nos quadros de categorização, no entanto, podemos afirmar que foi notoriamente reconhecido pelos alunos, através da ação de contribuição de artigos escolares, a serem distribuídos na comunidade por uma instituição responsável (Grupo Cáritas).

No entanto, devemos salientar que é necessária uma maior criação/inserção de ações deste âmbito, pois é assim que ajudamos os alunos a reconhecerem o espírito de solidariedade. Alertando os alunos para as desigualdades que os rodeiam, estes tornam-se ativos e interessados, em trabalhar para a construção de um mundo mais equilibrado.

Enquanto cidadãos do mundo e pertencentes à mesma Humanidade, os alunos revelaram sensibilidade e respeito pelas culturas, tradições e modos de vida de outras pessoas. Os enunciados proferidos pelos alunos permitiram evidenciar que compreenderam que no mundo existem pessoas diferentes, mas nem por isso melhores ou piores – “todos diferentes, mas todos iguais”.

Numa sociedade que se encontra perante a presença de indivíduos de diversas nacionalidades, numa multiplicidade rica de culturas, onde a comunicação intercultural é uma necessidade essencial para a coexistência e compreensão entre todas as pessoas (Mansilla & Jackson, 2011), é portanto, necessário, formar cidadãos informados, sensíveis e respeitadores no que diz respeito ao Outro.

Este estudo mostrou que é possível trabalhar a ECG em aula de língua inglesa, compreendendo os efeitos do projeto no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos, nesta sociedade tão plural, em que a interação com diferentes culturas, o respeito pela diferença e o

compromisso da ação tornam-se competências essenciais de um cidadão engajado.

Um dos objetivos deste estudo investigação-ação passava por compreender os efeitos do mesmo no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade.

Verificámos que o projeto teve efeitos mais significativos no desenvolvimento e/ou aprofundamento de conhecimentos, sobretudo relacionados com um problema global específico – a pobreza. É digno de nota o facto de que os alunos ficaram mais conscientes e entenderam que as *nossas* ações podem alterar o contexto local e alterar substancialmente a vida dos envolvidos.

Acresce referir que a língua inglesa, tendo em conta os seus objetivos e finalidades, é um meio que conduz a uma abertura ao Outro, à sua língua e cultura e consideramos que o projeto permitiu cumprir o objetivo delineado, ajudando-nos a compreender que a aula de língua inglesa é um espaço aberto de valorização de diferenças, sem julgamentos ou comparações despropositadas.

No entanto, devemos frisar que, devido aos condicionalismos temporais, há várias capacidades e atitudes que foram mobilizadas, mas não podemos dizer que foram desenvolvidas ou aprofundadas com o projeto. Apesar da nossa dedicação ao presente estudo, reconhecemos que este possui limitações, nomeadamente no que se refere às atividades e metodologias utilizadas. De facto, a necessidade de criar uma ligação de sessão para sessão limitou o tratamento de outras problemáticas conhecidas globalmente.

Ainda assim, os resultados correspondem à ambição do estudo: desenvolver e implementar um projeto que levasse os alunos à mudança de atitudes em relação a si e aos Outros, a partir da reflexão e do questionamento.

A análise de conteúdo que realizámos, centrada em três categorias centrais, dimensão cognitiva (*head*), dimensão socioemocional (*heart*) e dimensão comportamental (*hands*), deu-nos indicadores relevantes para compreender o contributo do projeto para o desenvolvimento de cidadãos conscientes, predispostos para agir, capacitados para refletir sobre o mundo e sobre o Outro,

no sentido de construir um mundo mais justo e sustentável, capacitados para alterar o rumo de uma localidade, de uma sociedade e de toda a Humanidade.

Dando por terminada a síntese dos resultados, avançamos, então, para as considerações finais do nosso estudo, onde pretendemos refletir sobre todo o percurso formativo realizado no decorrer da nossa prática pedagógica, com principal incidência no projeto de investigação que desenvolvemos e vimos ganhar forma.

## **Considerações finais**



## Considerações finais

Iniciando-se aqui a última parte do presente relatório de estágio, é chegado o momento de refletir sobre todo o percurso formativo, evocando o principal propósito que fez parte do mesmo – a investigação-ação, perceber se os objetivos principais foram atingidos e compreender os efeitos de um projeto de intervenção que visou promover conhecimentos, capacidades e atitudes de cidadania global num grupo de alunos do ensino básico, em aula de língua inglesa.

Tivemos a preocupação inicial de contextualizar o nosso estudo, enfatizando que o mundo de hoje é uma aldeia global e que não devemos ignorar as consequências desse facto. Dando especial destaque a uma educação transformadora, que nos pode oferecer soluções, e que “não vise apenas formar bons alunos, mas conferir-lhes um sentido de cidadania, assente na humanização das relações em sociedade e na preocupação relativamente ao mundo e ao Outro” (Carvalho, 2015, p. 8 as cited in Lourenço, 2017, p. 64-65), realçamos a importância e as potencialidades da aula de língua inglesa, uma vez que é, nos primeiros anos do ensino básico, que acontece o primeiro contacto com esta língua estrangeira, sendo um ótimo momento para captar a atenção das crianças. Assim, aproveitando a curiosidade e a vontade de aprender das crianças, procurámos trabalhar valores no âmbito de uma ECG.

Julgamos que projetos de Educação para a Cidadania Global podem e devem ser desenvolvidos em contexto escolar sem colocar em causa as aprendizagens do currículo.

Segundo Cintrão (2018, p. 110) esta ambição só é concretizável num mundo em que os professores tenham:

“uma formação mais adequada às exigências do mundo atual e à heterogeneidade dos contextos educativos, que desenvolva um conhecimento e uma compreensão mais profundos de questões relacionadas com a diversidade a diferentes níveis e que fomente atitudes de respeito face ao Outro.”

No capítulo referente ao enquadramento teórico refletimos sobre o papel da educação no contexto de globalização que caracteriza as sociedades atuais e

o papel da educação em línguas na formação de cidadãos globalmente competentes.

Com o intuito de estabelecer a coerência entre os vários momentos, a segunda parte do nosso trabalho teve como objetivo central fazer um enquadramento metodológico do nosso estudo de e apresentar o projeto de intervenção que concebemos e implementámos numa turma de inglês do 3.º ano do ensino básico.

Nesta secção do nosso trabalho, e após a análise de dados que seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, interessa-nos examinar as conclusões a que chegámos e responder à questão de investigação formulada: *Como podemos educar para a cidadania global em aula de língua inglesa no 1.º CEB?*

Atendendo à análise de conteúdo das sessões, das fichas de autoavaliação e *feedback* e da entrevista em *focus group*, pudemos verificar que os alunos desenvolveram e aprofundaram as dimensões de aprendizagem no âmbito cognitivo, socioemocional e comportamental. Em particular, os alunos desenvolveram conhecimentos sobre: identidade e diversidade, já que identificaram pessoas de diferentes países, com diferentes culturas e tradições; demonstraram ter consciência de algumas diferenças e semelhanças entre a sua cultura e a dos outros; e aprofundaram conhecimentos sobre problemas globais. Os alunos revelaram, também, que desenvolveram capacidades relacionadas com a reflexão crítica e de argumentação, partilhando e sugerindo as suas opiniões em relação a determinadas temáticas. Em relação às atitudes, os alunos revelaram-se sensíveis relativamente aos problemas do Outro, demonstrando como se comportariam se colocados no lugar do Outro. Manifestaram, também, comprometimento em relação ao Outro, a partir de um movimento solidário em torno da recolha de material escolar para entregar a uma instituição local.

Podemos, por isso, concluir, que é possível contribuir para a formação de cidadãos globais em aula de língua inglesa, sendo esta um espaço de convergência e acolhimento de diferentes culturas, apoiando-nos em modelos e práticas educativas que permitam aos alunos melhorar os seus comportamentos ao nível do respeito por si, pelo Outro e pelo Mundo em que vivemos. Apesar das conclusões a que o projeto nos permitiu chegar, devemos sublinhar que esta

intervenção didática não pode ser considerada como aportando resultados exequíveis ou “consequências visíveis”, como sublinham Pardal e Lopes (2011). O nosso objetivo passava por compreender os efeitos de um estudo de Educação Global, salientando que a curta duração do projeto - quatro sessões - não nos permitiu obter resultados rigorosos sobre o impacto do trabalho desenvolvido junto dos alunos.

Esta experiência de componente investigativa foi bastante desafiante, sobretudo, enriquecedora, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Todas as leituras realizadas para aprofundamento teórico aumentaram os nossos conhecimentos relacionados com os problemas globais e as estratégias a utilizar ao longo da prática pedagógica. O percurso realizado até ao momento em que nos encontramos de conclusão do mesmo foi marcado por momentos positivos e outros menos positivos. Os momentos de maior stress foram aqueles em que planeámos e concebemos as sessões do nosso projeto de investigação, mas acreditamos que foram fundamentais para desenvolver as nossas competências de investigação essenciais para qualquer educador neste mundo globalizado, aprofundando o nosso saber pedagógico-didático. No entanto, há sempre aspetos a melhorar e, refletindo sobre a implicação das crianças durante as sessões desenvolvidas, percebemos que nem sempre tomámos as melhores opções e seria necessário não haver limitações temporais.

Tornámo-nos mais conscientes do nosso papel no mundo: educar cidadãos globalmente competentes, capazes de agir e intervir para que o mundo se torne um lugar sustentável e acolhedor.

Sabemos que não pára por aqui a nossa formação, mas acreditamos ter feito um percurso que nos permitiu acima de tudo tornar mais claro o nosso amor pela educação, pretendendo fazer parte de uma educação transformadora.

Terminamos este relatório com a citação de um excerto de Mahatma Gandhi:

**“A diferença entre o que nós fazemos e do que somos capazes de fazer seria suficiente para resolver a maioria dos problemas deste mundo”.**





# Referências

Bibliográficas



## A

- Aires, L. (2015) *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor Investigador. Que sentido? Que formação? In *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21–30). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2009). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: Reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 15 (September 2016), 69–89. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/11602>
- Andrade, A. I., Martins, F., & Leite, F. (2002). Práticas actuais e perspectivas futuras - A biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das línguas estrangeiras. *Educação & Comunicação*, (7), 76–85.
- Andrade, A. I., Pinho, S. A. (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro%20final.pdf>
- Andreotti, V. (2014). Educação para a cidadania global – *soft* versus *critical*. *Sinergias*, (1), 57-66. Retrieved from: <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Revista%20sinergia.pdf>
- Assembleia da República. (1986). Lei de bases do sistema educativo. Lisboa, Portugal: Assembleia da República. Retrieved from: <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

## B

- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo (3ª edição)*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bolton, S. (1991). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Didier.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social*

research. London: Sage.

Byram, M. (2002). Foreign language education as political and moral education – an essay. *Language Learning Journal*, 26 (1), 43-47.

Byram, M. (2008). Policies and politics in European language teaching. *Intercompreensão* 14, 10-31.

## C

Cabezudo, A., Christidis, C., Silva, M. C., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G. (2010). *Guia prático para a educação global - Um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Retrieved from <https://rm.coe.int/168070eb92>

Cardoso, J. (2013) *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra & Paz

Carvalho, E. (2015). *A competência global na aula de língua inglesa: como preparar os alunos para viver e agir no mundo atual*. Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório de mestrado não publicado).

Cavalli M., Coste D., Crisan A., Van de Ven P. Plurilingual and intercultural education as a project.- Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/EducPlurInterProj et\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInterProj et_en.pdf)

Cintrão, A. (2018) *Educação para a cidadania global e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório de mestrado não publicado).

Chen, G.-M. (2005). *A model of global communication competence*. *China Media Research* (Vol. 1). University of Rhode Island. Retrieved from <http://www.chinamediaresearch.net>

COM [Comissão Europeia]. (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Eurydice/Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Comissão Europeia. (2004). *Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística: Plano de Acção 2004-2006*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

CNE (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Autor

Conceição, M. C. (2011) *Conselho Europeu das línguas*. Algarve: Porto Editora

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. Perspectivas actuais/educação*. Edições ASA. Retrieved from [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)

Conselho da Europa. (2002). *Declaração de Maastricht sobre Educação Global*.

Disponível em: <http://www.cidac.pt/files/6313/8513/1457/Guia-prtico-para-a-educaco-global.pdf> [Apêndice I]

Conselho da Europa. (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para*

*compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Disponível em: [http://nscgloaleducation.org/images/Resource\\_center/GE\\_Guidelines\\_Portuguese.pdf](http://nscgloaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Portuguese.pdf)

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 455–479.

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press

## **D**

Dabène, L. (2000). Pour une didactique plurielle. Quelques éléments de réflexion. In *La didactique des langues dans l'espace francophone: Unité et diversité*. Actes du 6e Colloque International de ACEDLE, Grenoble, pp.9-13.

Declaração Universal Dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Retrieved from: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 26 março. 2019.

Delors, J. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Dias A., Mourão, S. (2005). *Inglês no 1.º Ciclo Práticas partilhadas*. Porto: Asa Editores.

Dias, S. I. (2010). Competências em Educação: conceito e significado

pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14, Número 1, janeiro/junho (pp.73-78).

Direção Geral de Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENED)*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/estrategia-nacionalde-educacao-para-cidadania>

Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. In *Advances in Developing Human Resources*, n.º 4, (pp. 335-354).

## E

Educação, Conselho Nacional de (2017) *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* – Volume I. Lisboa: CNE– Conselho Nacional de Educação

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Á. de Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105–126). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de Formação de professores*. Porto: Porto Editora.

## F

Fricke, H., Gathercole, C., C. & Skinner (2019). *Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate*. Brussels: DEEEP. Retrieved from [http://deEEP.org/wp-content/uploads/2015/01/DEEEP4\\_QualityImpact\\_Report\\_2014\\_web2.pdf](http://deEEP.org/wp-content/uploads/2015/01/DEEEP4_QualityImpact_Report_2014_web2.pdf)

## G

Galego, C. & Gomes, A. (2005) Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group". *Revista Lusófona de Educação*. Número 5, (pp. 173-184).

Giddens, A. (1998). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*. Estoril: Príncipia.

Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7 (1), 72-90.

Gonçalves, S. (2012). Cidadania Global e Educação Superior. *A escola e*

*comunidade: Laboratórios de cidadania global.* (pp. 15-25)

GTEC (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

## H

Henriques, M. et al (1999). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.

## K

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007) Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere), *Strategies of Qualitative Inquiry*, 217-330.

Ki-Moon, B. (2015). *Uma vida digna para todos: acelerar o progresso rumo aos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e avançar a Agenda das Nações Unidas para o Desenvolvimento pós-2015. Relatório do Secretário Geral A/68/202*. Nova Iorque: ONU

## L

Lei nº 46/86. Diário da República, 2.<sup>a</sup> Série – N.º 127, 5 de julho de 2005, pp. 9785-9787.

Lobo, A. (2017) Qual o estado da educação na Europa? Retrived april, 2019 from: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=120964&langid=1>

Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento). <http://ria.ua.pt/handle/10773/11428>

Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. "Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global"* (pp. 63–92). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga Sul.

## M

Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. Educating for Global Competence*. New York: Asia Society. Retrieved from [asiasociety.org/files/book-](http://asiasociety.org/files/book-)



globalcompetence.pdf%0D

- Martins, F. (2002). Biografia Linguística e Sensibilização à Diversidade Linguística nos primeiros anos de escolaridade. *XI Endipe, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Giônia (Brasil)*, 26-29. Disponível em [http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling\\_presentation/portuguais.pdf](http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf) (consultado a 28 de janeiro 2019).
- Martins, M. J. D. & Mogarro, M. J. (2016). A Educação para a Cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 53, pp. 185-202.
- ME. (2012). Decreto-lei nº 139/2012 Diário da República nº 129/2014 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- ME. (2014). Decreto-lei nº 176/2014 Diário da República nº 240/2014 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível online in: [https://dre.pt/home/-/dre/64297587/details/maximized?p\\_auth=x4qxzKjk](https://dre.pt/home/-/dre/64297587/details/maximized?p_auth=x4qxzKjk)
- ME. (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro*. Disponível online in [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto\\_lei\\_6\\_2001.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf)
- ME. (2005). *Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série)*. Disponível online in <http://www.dre.pt/pdf2sdip/2005/07/127000000/0978509787.pdf>
- ME. (2017). Despacho nº5908/2017 Diário da República: II série, nº128. Disponível online in: [mhttp://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/despacho\\_5908\\_2017.pdf](mhttp://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf)
- ME. (2016). Despacho nº6173/2016 Diário da República: II série, nº245. Disponível online in: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/2016\\_despacho6173.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/2016_despacho6173.pdf)
- Mendes, L. M. (2005). A Dimensão Política da Educação em Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado não publicada).
- Mendo H., Rodrigues A., Cunha F., Reis J. (1999). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora
- Ministério da Educação. (2004). Organização curricular e programas. *Ministério*

*Da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes\\_Artisticas\\_e\\_Fisico-Motoras/eb\\_eafm\\_programa\\_1c.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf)

Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE). (2007). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Macedo, E. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. (República Portuguesa, Ed.). Retrieved from [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morgan, D. L. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology*, 22, 129-152.

Mundy, K. & Manion, C. (2008). Global education in Canadian elementary schools. *Canadian Journal of Education*. (pp. 941-974).

## **N**

Nebrija, A. (1495) *Vocabulario Español-Latino, en Lexicografía española peninsular*. Dicionários clássicos (I, II). Madrid: Mapfre Mutualidad-Fundación Histórica Tavera-Dirección General de Bibliotecas. (Serie VIII, vol. 8. Lingüística y antecedentes literários de la Península Ibérica).

Neves, J., Garrido, M., Simões, E. (2015) *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais - Teoria e Prática*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

## **O**

Oliveira Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... Rodrigues, S. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação e Ciência. Retrieved from [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

OXFAM (2015). *Global Citizenship in the classroom: A guide for teachers*. London: OXFAM GB.

## P

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Peterson, A., & Warwick, P. (2015). *Global learning and education : kew concepts and effective practice*. New York (NY): Routledge.

Pires, C. (2018). *Ensinar Inglês e educar para a cidadania global: uma experiência com picturebooks*. Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório de mestrado não publicado).

## Q

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

## R

Rathezel, N., & Uzzell, D. (2009). Transformative environmental education: A collective rehearsal for reality. *Environmental Education Research*, 15(3), 263-277.

Reimers, F. (2009). Educating for global competency. In J. Cohen & M. Malin (Eds.), *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education*. New York: Routledge Press. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/314934070\\_Educating\\_for\\_Global\\_Compentency](https://www.researchgate.net/publication/314934070_Educating_for_Global_Compentency)

Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

## S

Sá, S. M. (2007). Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado). Retrieved from <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4653/1/209738.pdf>

Sá, S. M. (2012). Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável. Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade? *Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento). Retrieved from <https://ria.ua.pt/handle/10773/10838>

- Singleton J. (2015). *Journal of Sustainability Education – Head, heart and hands model for transformative learning: place as context for changing sustainability*. Vol. 9
- Savignon, S. J. (2017). Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of english language teaching*, 1–7.  
<http://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Silva, F. (2017). *Intercompreensão e cidadania global nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório de mestrado).  
<http://doi.org/10.1038/ncomms12881>
- Simões, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada).
- Stake, E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo, razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte

## T

- Tawil, S. (2013). Education for “Global Citizenship”: a framework for discussion. *Education Research and Foresight*, 7, pp. 1-8.
- Tomé, M. da C., Bastos, G. (2012). *Encontrar o Outro nos livros: A literatura juvenil ao serviço da construção de uma cidadania global – Encontros de Educação | Escola e comunidade – Laboratórios de cidadania global*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

## U

- UNESCO. (2013). *Global Citizenship Education: An Emerging Perspective*. Bangkok, Tailândia:. Retrieved from:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115e.pdf> >.
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO). Brasília: UNESCO.  
<http://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782576>

UNESCO. (2016a). *Educação para a cidadania global tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244826POR.pdf>

UNESCO. (2016b). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>

United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. *General Assembly 70 Session, 16301*(October), 1–35. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>

## Y

Yin, R. (1989). *Case study research: design and methods*. London: Sage Publishing.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

## Z

Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), pp. 422-431.

Anexos



## Anexo 1 – Ficha Biográfica

Ano letivo:  
2018/2019



(Ficha de recolha de: \_\_\_\_\_) (da turma) \_\_\_\_\_

### ALUNO/AGREGADO FAMILIAR

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_

Residência do Aluno \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_

Nome do Pai \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_

Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Situação face à profissão: Efetivo  Contratado  Reformado  Desempregado

Nome da Mãe \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_

Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Situação face à profissão: Efetiva  Contratada  Reformada  Desempregada

### Agregado Familiar

Nome	Parentesco	Idade

### ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_

Grau de Parentesco \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_

Morada \_\_\_\_\_ Código Postal \_\_\_\_ - \_\_\_\_

Contacto telefónico (trabalho/casa) \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ Telemóvel \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

### VIDA ESCOLAR DO (A) ALUNO (A)

- Frequentou o Jardim de Infância? Sim  Não  Qual? \_\_\_\_\_
- Repetências: Sim  Não  Em que anos? 1º  2º  3º  4º
- Apoio educativo: Sim  Não  Disciplinas: \_\_\_\_\_
- Qual a disciplina que mais gosta? \_\_\_\_\_ E a que menos gosta? \_\_\_\_\_
- Gosta de andar na escola? Sim  Não  Porque \_\_\_\_\_  
Que profissão gostaria de ter no futuro? \_\_\_\_\_



### DESLOCAÇÃO CASA/ESCOLA

Hora de saída de casa: \_\_\_\_\_ Hora de chegada a casa: \_\_\_\_\_

Tipo de deslocação: a pé  transporte escolar  transporte particular

Outro meio  Qual? \_\_\_\_\_

### ESTUDO

Tem alguém que o ajuda no estudo? Sim  Não

Local de estudo: Quarto  Sala  Cozinha  Outro

Costuma conversar em casa sobre a escola? Sim  Não

As conversas são: Frequentes  Raras  Só no fim do período

### EXTRA – ESCOLA

Em tempo de aulas, qual a hora habitual de se deitar? \_\_\_\_\_ E de se levantar? \_\_\_\_\_

Toma sempre o pequeno-almoço? Sim  Não

Onde costuma almoçar? \_\_\_\_\_

### TEMPOS LIVRES

Indicar **cinco** das principais atividades com que ocupa os tempos livres.

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ler            | <input type="checkbox"/> Ouvir música        | <input type="checkbox"/> Praticar desporto   |
| <input type="checkbox"/> Conversar      | <input type="checkbox"/> Aprender música     | <input type="checkbox"/> Ir ao cinema        |
| <input type="checkbox"/> Passear        | <input type="checkbox"/> Aprender dança      | <input type="checkbox"/> * Outras atividades |
| <input type="checkbox"/> Brincar        | <input type="checkbox"/> Computador/Internet |  |
| <input type="checkbox"/> Ajudar em casa | <input type="checkbox"/> Ver televisão       |  |

\*Quais? \_\_\_\_\_

### SAÚDE

Assinalar se for o caso:

Dificuldades: Visuais  Auditivas  Motoras  Linguagem  \*Outras

\* Quais? \_\_\_\_\_

Doenças crónicas: \_\_\_\_\_ Alergias: \_\_\_\_\_

Obrigado(a) pela colaboração!

*Carla Mourão*

*Sofia Antunes*

Anexo 2 – Planificação da 1.ª sessão de projeto

**LESSON PLAN**

**SESSION 1 – JOURNEYS TO SCHOOL AROUND THE WORLD**

**Teacher:** Carla Mourão  
**Level:** A1 (3<sup>rd</sup> grade)  
**Date:** 24.10.18

**No. of Students:** 24  
**Lesson:** 12  
**Time Available:** 60 min.

<p><b>Objetivos de aprendizagem</b>  <i>Learning Objectives</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interagir com o professor;</li> <li>-Participar voluntária e ativamente nas tarefas propostas;</li> <li>-Demonstrar entusiasmo e interesse pela aprendizagem da língua inglesa;</li> <li>-Desenvolver autoconfiança;</li> <li>-Compreender o conteúdo e a mensagem do vídeo: A look at “Journeys to school” around the world;</li> <li>-Compreender que existem semelhanças e diferenças entre crianças (alunos) em diferentes partes do mundo;</li> <li>-Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo;</li> <li>-Inferir significados a partir da relação ilustração/palavras;</li> <li>-Autoavaliar-se.</li> </ul>
<p><b>Conteúdo linguístico</b>  <i>Language Content</i></p>	<p>Nouns: <i>journey, education, danger, classroom, desk, chair, school, world, pencil case, scissors, book, notebook, school bag, red, pink, yellow, green, orange, purple, blue, black, white, brown, grey</i></p> <p>Verbs: <i>to be, use, walk, learn, talk, respect</i></p>
<p><b>Conteúdo intercultural</b>  <i>Intercultural content</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer-se a si e ao outro;</li> <li>- Conhecer a escola de crianças de vários países;</li> <li>- Conhecer algumas características do seu país e de outros países.</li> </ul>

<p><b>Metas Curriculares</b></p>	<p>ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro          LG3 4.2 Reconhecer nomes de alguns países          LG3 4.3 Reconhecer diferentes origens          LG3 5.1 Identificar pessoas dentro da sala de aula (<i>teacher, student</i>)          LG3 5.2 Identificar objetos dentro da sala de aula (<i>desk, chair</i>)          LG3 7.1 Nouns in the singular and in the plural (<i>place/places, ...</i>) rev.          • Adjectives (<i>black schoolbag, ...</i>) rev.          • Determiners (<i>My/your pencil...</i>) rev.          • Personal pronouns (<i>I live...</i>) rev.          • The verb <i>to be</i>, rev.          Question words: what, where, when, how (<i>Where do you live?...</i>) rev.          L3 8.1 Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna.          L3 9.6 Entender instruções breves dadas pelo professor (<i>match the pictures with the words, colour the pictures, ...</i>).          SP3 11.5 Responder sobre preferências pessoais (<i>My favourite...</i>)          SP3 12.2 Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados.          SP3 12.3 Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.          R3 14.3 Identificar vocabulário familiar.          R3 14.4 Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.          W3 15.1 Legendar imagens.</p>
<p><b>Objetivos de Educação para Cidadania Global</b>  <i>Global citizenship goals</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciencializar-se do mundo à sua volta e do seu papel e responsabilidades como cidadãos globais;</li> <li>- Respeitar e valorizar a diversidade linguística e cultural;</li> <li>- Mostrar-se disponível/motivado para a aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras;</li> <li>- Desenvolver um espírito crítico e aberto em relação a outros povos, línguas e culturas;</li> <li>- Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.</li> </ul>
<p><b>Referências bibliográficas</b>  <i>References</i></p>	<p>-Abreu, C., &amp; Esteves, V. (2018). <i>Let's Rock! - 3º ano</i>. Porto: Porto Editora          -Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., &amp; Mourão, S. (2005). <i>Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>. Lisboa: ME          -Cengage (2018). <i>English Language Teaching</i>. Acedido a 20 de outubro 2018. Disponível em: <a href="http://www.cengage.co.uk">www.cengage.co.uk</a>          -Esteves, A., Barbosa, A., Madeira, E., Barbosa, G., Oliveira, J., Cardoso, J., Coelho, Neves, L., &amp; Gonçalves, T. (2018). <i>Global Schools: Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania no 1.º e 2.º CEB</i>. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo</p>

	<p>-Ministério da Educação. (1986). <i>Lei de bases do sistema educativo</i>. Acedido a 9 de outubro de 2018. Disponível em: <a href="http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf">http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf</a></p> <p>-Oxfam (2015). <i>Education for Global Citizenship: A Guide for Schools</i>. London: Oxfam GB.</p> <p>-Sá Carvalho, C., Pedrinho, D., Urbano, E., Moita, F., &amp; Ambrósio, J., (2014). <i>Programa de Educação Moral e Religiosa Católica</i>. Lisboa: SNEC.</p> <p>-UNESCO. (2013). <i>A look at "Journeys to school" around the world</i>. Acedido a 20 de outubro 2018. Disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MxBfqd639BE">https://www.youtube.com/watch?v=MxBfqd639BE</a></p> <p>-UNESCO. (2015). <i>Global Citizenship Education - Topics and learning objectives</i>. Paris: UNESCO.</p>
--	---

<b>PASSOS DA AULA LESSON STAGES</b>	<b>ATIVIDADES ACTIVITIES</b>	<b>RECURSOS RESOURCES</b>	<b>TEMPO TIME</b>
<b>ROTINAS DA AULA CLASSROOM ROUTINES</b>	<p>Saudações iniciais. Distribuição do <i>name tag</i>. Abertura da lição e redação no quadro e nos cadernos diários</p>	<p>Quadro Name tag Giz Caderno diário</p>	<b>5 min</b>
<b>“AQUECIMENTO” WARM-UP</b>	<p>Recorda-se com os alunos o que foi feito na última aula, ao que se espera que respondam que iniciaram o estudo de vocabulário relativo ao tema <i>school objects</i> e <i>colours</i>.</p> <p>Tendo revisto algum do vocabulário relativo aos objetos escolares/escola, pretende-se introduzir uma pequena reflexão sobre como irão os alunos para as escolas noutras partes do mundo, e como serão as suas salas de aula. Perguntar aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Como é que se deslocam para a escola?</i></li> <li>• <i>Conhecem alunos que tenham dificuldades em ir para a escola?</i></li> <li>• <i>Gostam da vossa escola?</i></li> <li>• <i>O que acham da vossa sala de aula?</i></li> </ul> <p>Após este questionário e discussão das respostas, será pedido aos alunos que preencham as duas primeiras colunas da <i>worksheet Journeys to school around the world</i></p>	<p>Quadro Giz</p> <p><i>Feedback worksheet: Journeys to school around the world</i></p>	<b>8 min</b>

	(Anexo 3).		
<b>DESENVOLVIMENTO DEVELOPMENT</b>	<p>Os alunos serão convidados a assistir a um vídeo intitulado “<i>A look at journeys to school around the world</i>”, da UNESCO. Pede-se aos alunos que, mesmo que não entendam tudo o que se diz, prestem atenção a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Como é que algumas crianças vão para a escola.</i></li> <li>• <i>Como é que são as escolas e salas de aulas de algumas crianças.</i></li> </ul> <p>O vídeo será passado na íntegra, e será discutido com os alunos, tendo em conta as questões orientadoras.</p> <p>Serão afixados no quadro dois <i>flashcards</i> relativos ao vídeo (Anexo 4). Far-se-á referência ao nome e aos países/regiões de onde são oriundas as crianças que aparecem nos <i>flashcards</i> expostos (Elisabeth/East Africa; India).</p>	<p>Quadro interativo</p> <p>Vídeo - <i>A look at “journeys to school” around the world</i></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=MxBfqd639BE">https://www.youtube.com/watch?v=MxBfqd639BE</a></p> <p><i>Flashcards</i></p>	<b>20 min</b>
	<p>A partir da exploração do conteúdo do vídeo e dos <i>flashcards</i>, será feita a aprendizagem de alguns <i>school objects</i>, que aparecerão também numa <i>schoolbag</i> (Anexo 5) que será afixada no quadro. Serão apresentados os <i>flashcards</i> e <i>wordcards</i> (Anexo 6) relativos aos objetos escolares e de sala de aula que sairão de dentro da mochila.</p> <p>Depois de terminada esta tarefa, será pedido aos alunos que possam trazer algum material escolar, de forma a encher a Mochila de velcro, que será enviada a alunos mais desfavorecidos (Anexo 7).</p>	<p>Mochila (velcro)</p> <p><i>Flashcards</i></p> <p><i>Wordcards</i></p> <p>Quadro</p> <p>Giz</p>	<b>15 min</b>

<p><b>AUTOAVALIAÇÃO</b> <b>SELF-ASSESSMENT</b></p>	<p>Como meio de verificação da forma como os alunos se posicionam face às aprendizagens realizadas e às atividades desenvolvidas na aula, ser-lhes-á pedido que preencham a última das colunas do Anexo 3.</p>	<p><i>Self-assessment worksheet</i>    <b>2 min</b></p>
<p><b>ENCERRAMENTO</b> <b>CLOSING</b> <b>ACTIVITIES</b></p>	<p>Recolha e organização de materiais. Despedidas.</p>	<p><b>1 min</b></p>

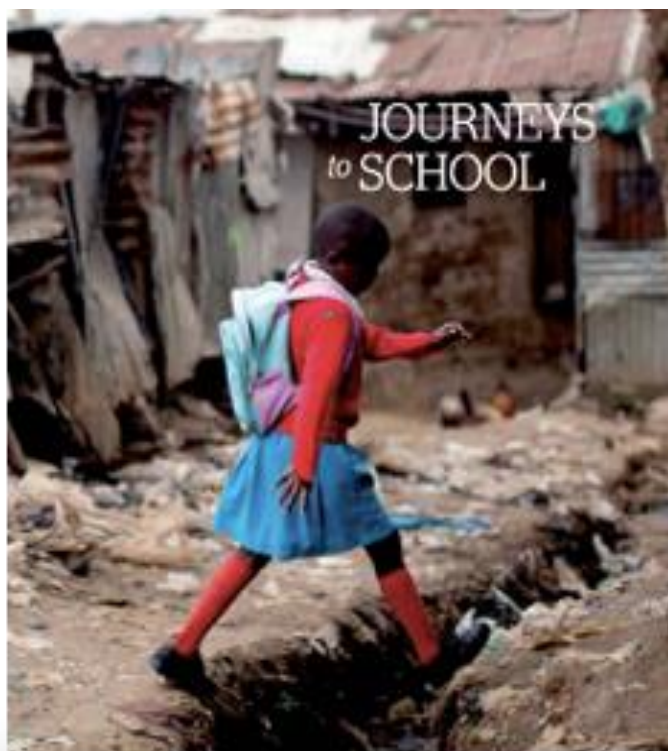
Anexo – 3 Self-assessment/Feedback worksheet da 1.<sup>a</sup> sessão

Name: \_\_\_\_\_  
Class: \_\_\_\_\_ Grade: \_\_\_\_\_

Journeys to school around the world

<b>K</b> WHAT I KNOW	<b>W</b> WHAT I WONDER	<b>L</b> WHAT I LEARNED

Anexo 4 – *Flashcards*





Anexo 5 – Schoolbag



Anexo 6 - Flashcards e wordcards



**classroom**



**book**



**desk**



**chair**



**notebook**

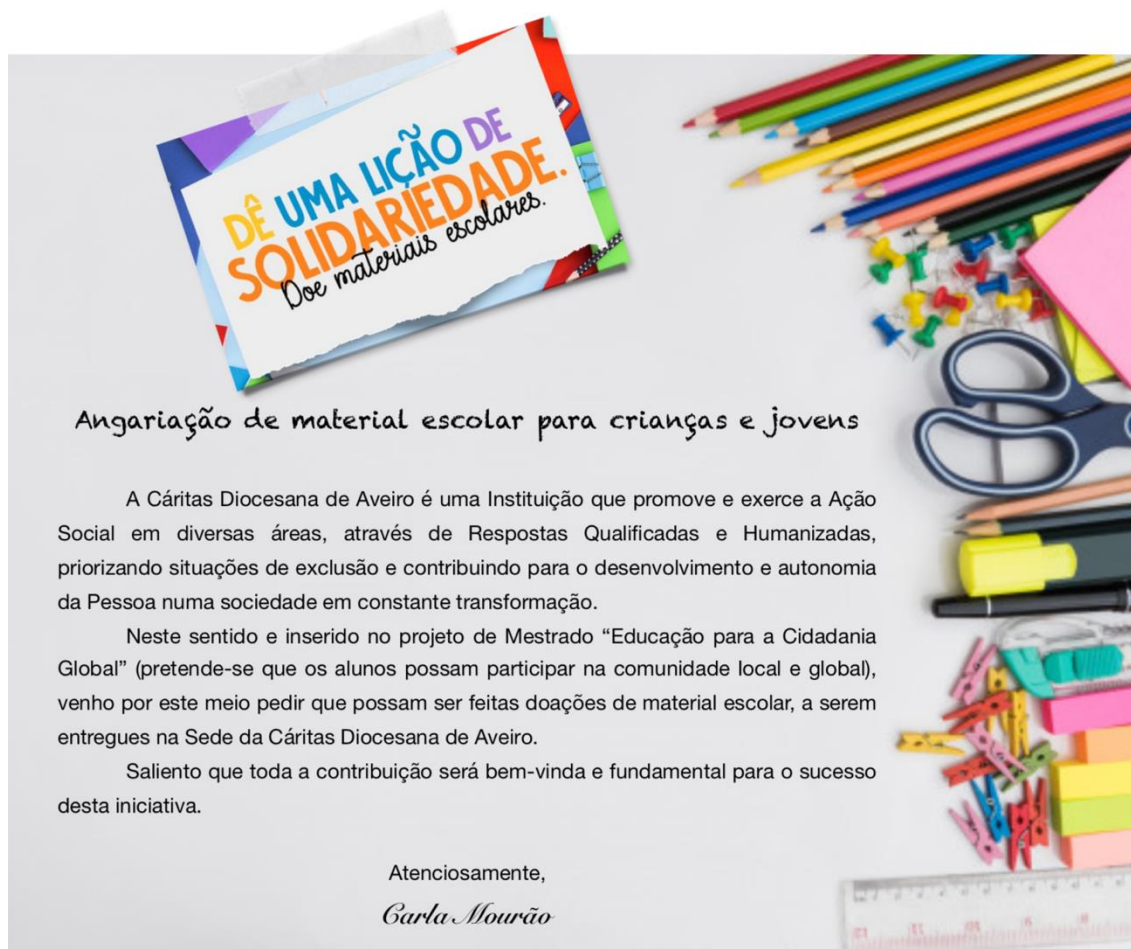


**pencil  
case**



**scissors**

## Anexo 7 – Carta (pedido de material escolar)



**DÊ UMA LIÇÃO DE SOLIDARIEDADE.**  
*Doar materiais escolares.*

### Angariação de material escolar para crianças e jovens

A Cáritas Diocesana de Aveiro é uma Instituição que promove e exerce a Ação Social em diversas áreas, através de Respostas Qualificadas e Humanizadas, priorizando situações de exclusão e contribuindo para o desenvolvimento e autonomia da Pessoa numa sociedade em constante transformação.

Neste sentido e inserido no projeto de Mestrado “Educação para a Cidadania Global” (pretende-se que os alunos possam participar na comunidade local e global), venho por este meio pedir que possam ser feitas doações de material escolar, a serem entregues na Sede da Cáritas Diocesana de Aveiro.



Saliento que toda a contribuição será bem-vinda e fundamental para o sucesso desta iniciativa.

Atenciosamente,  
*Carla Mourão*

Anexo 8 – Ficha de trabalho: *school objects*

Name: \_\_\_\_\_

Class: \_\_\_\_\_ Grade: \_\_\_\_\_

1. Draw  a picture or write  the word.

\_\_\_\_\_

desk / chair

\_\_\_\_\_

book



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

pen

\_\_\_\_\_

pencil

My work is...

			
Ok	Good	Very Good	Excellent!

My teacher says \_\_\_\_\_

Anexo 9 – Testemunho de entrega de material escolar



Anexo 10 – Planificação da 2.ª sessão de projeto

**LESSON PLAN**

**SESSION 2 – HALLOWEEN! OTHERS AND I**

**Teacher:** Carla Mourão  
**Level:** A1 (3<sup>rd</sup> grade)  
**Date:** 31.10.18

**No. of Students:** 24  
**Lesson:** 14  
**Time Available:** 60 min.

<p><b>Objetivos de aprendizagem</b>  <i>Learning Objectives</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar a festividade do Halloween em diferentes partes do mundo;</li> <li>-Compreender que existem semelhanças e diferenças entre a forma como as crianças festejam o Halloween e festividades relacionadas em diferentes partes do mundo;</li> <li>-Identificar vocabulário relacionado com a área temática do Halloween;</li> <li>-Compreender o conteúdo de uma canção relativa à temática do Halloween;</li> <li>-Reconhecer expressões associadas com a tradição em análise “Trick or treat”;</li> <li>-Manifestar gosto pela audição de músicas em inglês;</li> <li>-Revelar comportamentos que evidenciem compreensão da importância de partilhar;</li> <li>-Associar a palavra com a imagem relativa ao Halloween;</li> <li>-Utilizar adequadamente linguagem de sala de aula;</li> <li>-Autoavaliar-se.</li> </ul>
<p><b>Conteúdo linguístico</b>  <i>Language Content</i></p>	<p>Nouns: <i>Halloween, ghost, monster, mummy, skeleton, spider, witch, broom, vampire, bat, zombie, Jack o’lantern;</i></p> <p>Verbs: <i>to be, dress, use, celebrate, give, share, paint, draw, cut</i></p>
<p><b>Conteúdo intercultural</b>  <i>Intercultural content</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.</li> <li>- Conhecer algumas características do seu país e de outros países.</li> </ul>

<p><b>Metas Curriculares</b></p>	<p>ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro  ID3 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países  LG3 4.2 Reconhecer nomes de alguns países  LG3 4.3 Reconhecer diferentes origens  LG3 6 Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada, com base nas estações do ano.  • Festividades (<i>Halloween</i>)  L3 8.1 Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna.  L3 9.4 Identificar diferentes formas de elogiar e de incentivar (<i>good, well done</i>)  L3 9.6 Entender instruções breves dadas pelo professor (<i>come in, colour the sun yellow</i>).  SI 11.6 Responder sobre temas previamente apresentados.  SP3 12.2 Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados.  SP3 12.3 Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.  R3 14.3 Identificar vocabulário familiar.  R3 14.4 Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.  W3 15.1 Legendar imagens.</p>
<p><b>Objetivos de Educação para Cidadania Global</b>  <i>Global citizenship goals</i></p>	<p>-Consciencializar-se do mundo à sua volta e do seu papel e responsabilidades como cidadãos globais;  - Respeitar e valorizar a diversidade linguística e cultural;  - Mostrar-se disponível/motivado para a aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras;  - Desenvolver um espírito crítico e aberto em relação a outros povos, línguas e culturas;  - Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.</p>
<p><b>Referências bibliográficas</b>  <i>References</i></p>	<p>Abreu, C., &amp; Esteves, V. (2018). <i>Let's Rock! - 3º ano</i>. Porto: Porto Editora  Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., &amp; Mourão, S. (2005). <i>Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>. Lisboa: Ministério da Educação.  English Singing (2018). <i>Kids vocabulary - Happy Halloween (Ver.2) - Halloween costumes - English educational video for kids</i>.  Acedido a 28 de outubro, 2018. Disponível em:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pZAmG993mew">https://www.youtube.com/watch?v=pZAmG993mew</a>  Ministério da Educação. (1986). <i>Lei de bases do sistema educativo</i>.  Acedido a 9 de outubro de 2018. Disponível em:  <a href="http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/Autonomia Universidades/L46-86.pdf">http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/Autonomia Universidades/L46-86.pdf</a>  Oxfam (2015). <i>Education for Global Citizenship: A Guide for Schools</i>. London: Oxfam GB.  UNESCO. (2015). <i>Global Citizenship Education - Topics and learning objectives</i>. Paris: UNESCO.</p>

PASSOS DA AULA LESSON STAGES	ATIVIDADES ACTIVITIES	RECURSOS RESOURCES	TEMPO TIME
<b>ROTINAS DA AULA</b> <b>CLASSROOM</b> <b>ROUTINES</b>	Saudações iniciais. Distribuição do <i>name tag</i> . Abertura da lição e redação no quadro e nos cadernos diários	Quadro Name tag Giz Caderno diário	<b>8 min</b>
<b>“AQUECIMENTO”</b> <b>WARM-UP</b>	<p>Recorda-se com os alunos o que foi feito na última aula, ao que se espera que respondam que continuaram a estudar os <i>school objects</i>.</p> <p>No sentido de estabelecer a ligação com essa temática, a professora levará o <i>flashcard</i> (Anexo 11) utilizado na última aula, e perguntará aos alunos:  <b>- Ainda se lembram desta menina e do continente a que pertence?</b>  Após este momento, será perguntado aos alunos:  <b>- Sabem que o que se festeja hoje?</b>  <b>- Acham que a <i>Elisabeth</i> também celebra o Halloween?</b></p> <p>Tendo em vista verificar alguns dos seus conhecimentos prévios relativos à festividade do Halloween em Portugal e noutros países, será pedido aos alunos que preencham as duas primeiras colunas da <i>Feedback worksheet - Halloween! Others and I</i> (Anexo 12).</p>	<p>Quadro Giz</p> <p><i>Flashcard</i></p> <p><i>Feedback worksheet: Halloween! Others and I.</i></p>	<b>10 min</b>
<b>DESENVOLVIMENT</b> <b>O</b> <b>DEVELOPMENT</b>	<p>Será afixado um mapa mundo no quadro (Anexo 13) e alguns <i>flashcards</i>, para que desta forma seja explicado aos alunos que este dia tem uma designação diferente em vários países/regiões do globo (Africa - <i>Awuru Odo Festival</i>, India - <i>Pitru Paksha</i>, Mexico - <i>Día de los muertos</i>, England - <i>Halloween</i> and Portugal - <i>Halloween</i>, mas há a tradição do Dia do Pão por Deus). Será explicado aos alunos, que há crianças desses países que não têm por hábito fazer o peditório do <i>trick or treat</i>.</p> <p>A partir da expressão “<i>trick or treat</i>”, será apresentado aos alunos um vídeo</p>	<p><i>Flashcards</i></p> <p>Mapa Mundo</p> <p>Quadro interativo</p>	<b>30 min</b>



	- <i>Happy Halloween</i> (Anexo 14) que introduzirá o vocabulário relacionado com a festividade.	Vídeo – <i>Happy Halloween</i>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pZAmG993mew">https://www.youtube.com/watch?v=pZAmG993mew</a>	
<b>CONSOLIDAÇÃO CONSOLIDATION</b>	Aos alunos, ser-lhes-á entregue uma <i>worksheet</i> (Anexo 15) para relembrar o vocabulário aprendido. Nesta ficha terão de completar os espaços vazios com os nomes aprendidos e terão de fazer a respetiva ilustração.	<i>Worksheet: Halloween</i>  Marcadores  Lápis de cor	<b>5 min</b>
<b>AUTOAVALIAÇÃO SELF-ASSESSMENT</b>	Como meio de verificação da forma como os alunos se posicionam face às aprendizagens realizadas e às atividades desenvolvidas na aula, ser-lhes-á pedido que preencham a última das colunas do Anexo 12.	<i>Self-assessment worksheet</i>	<b>5 min</b>
<b>ENCERRAMENTO CLOSING ACTIVITIES</b>	Recolha e organização de materiais. Despedidas.		<b>2 min</b>

**Nota:**

Sendo esta celebração associada aos doces, serão distribuídos aos alunos uns doces, no final da aula. Assim, como um “trick or treat” bag para ser a ser elaborado em casa com a ajuda dos pais (Anexo 16)

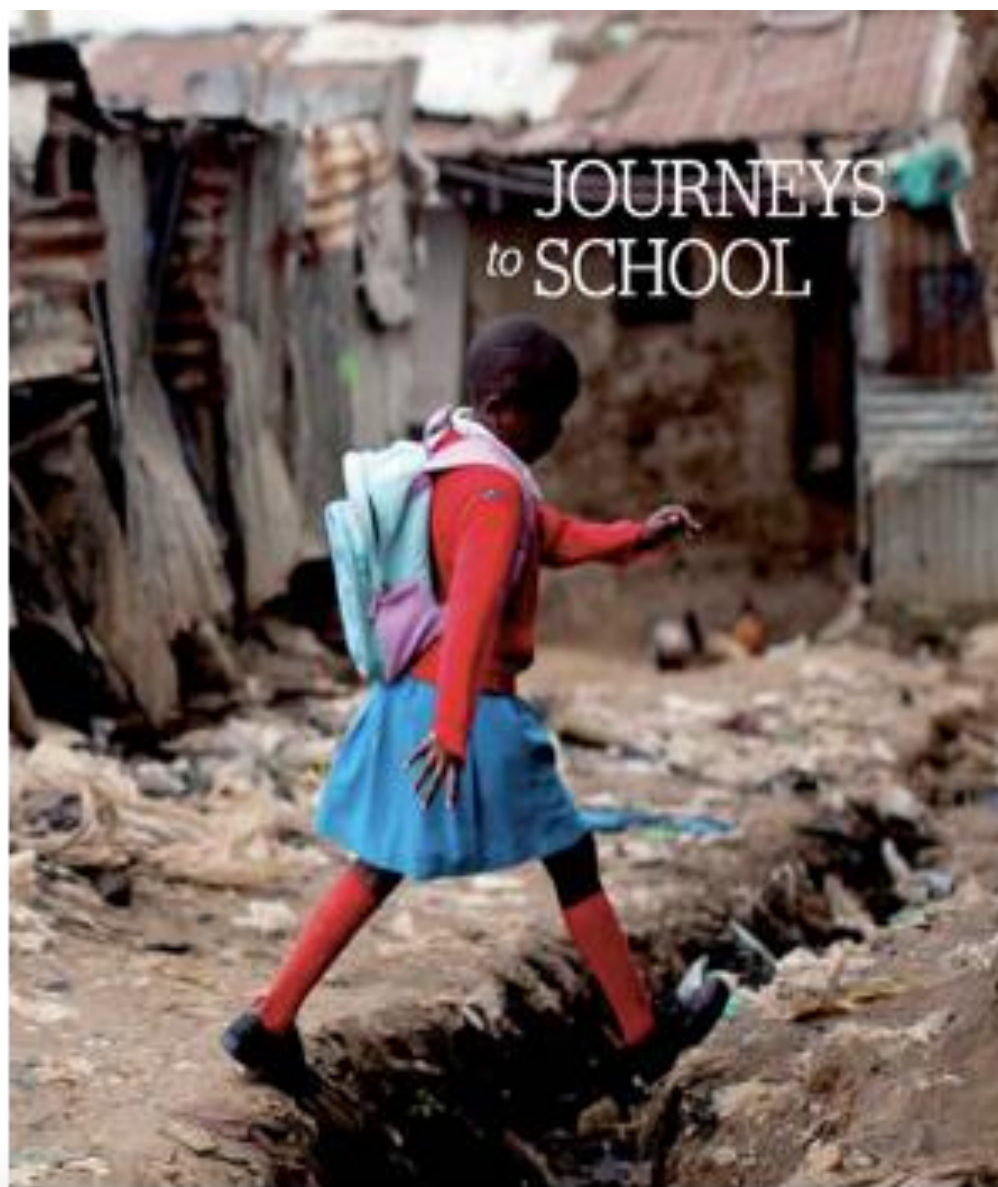


Figura 1 - *Elisabeth / Africa*

Anexo 12 – Self-assessment/Feedback worksheet da 2.<sup>a</sup> sessão

Name: \_\_\_\_\_

Halloween! Others and I.

<b>K</b> WHAT I KNOW	<b>W</b> WHAT I WONDER	<b>L</b> WHAT I LEARNED

Anexo 13 – Mapa mundo com flashcards



Mexico



Africa



India



Anexo 14 – Imagens e link do vídeo *Happy Halloween*

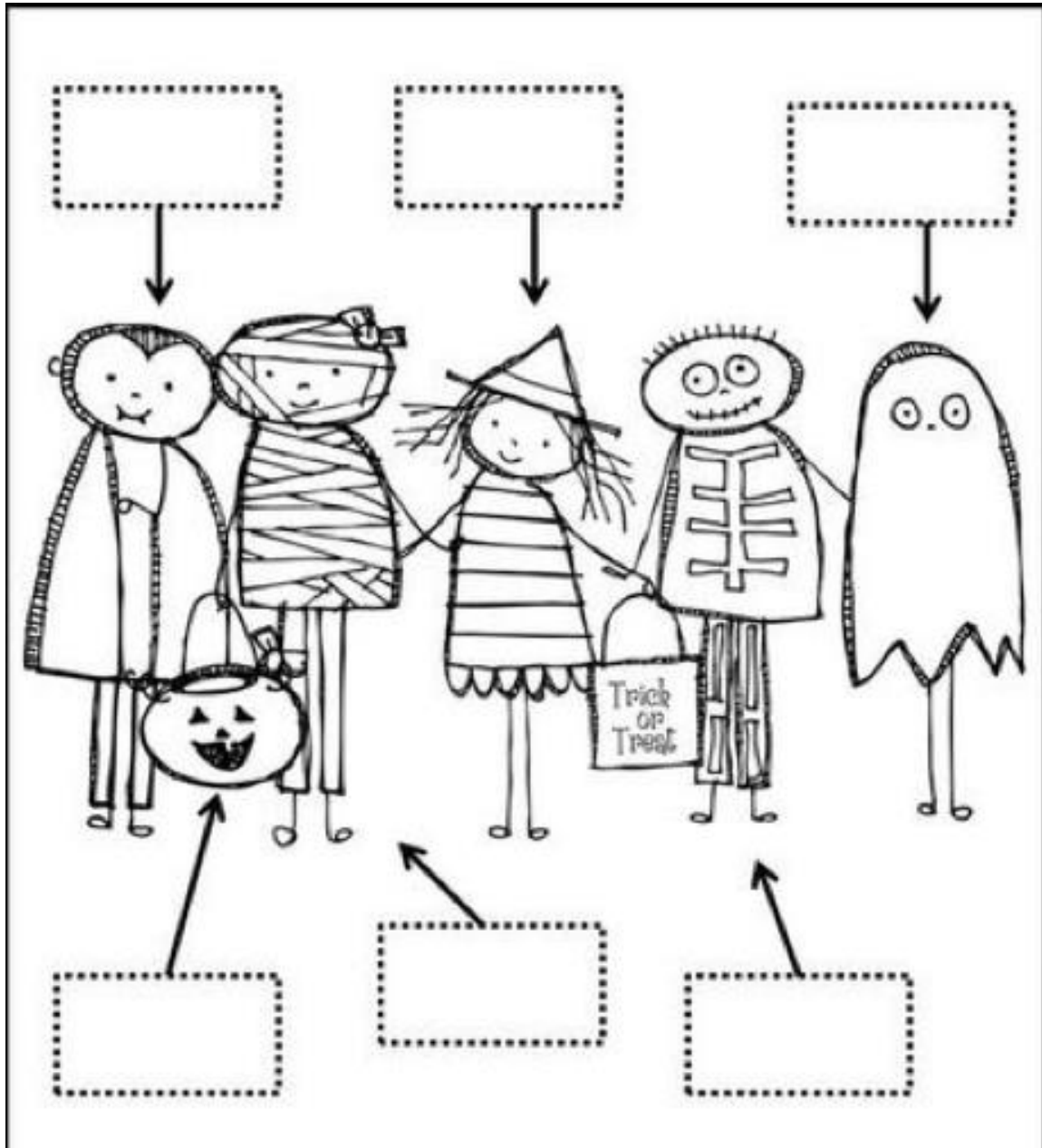
**Kids vocabulary - Happy Halloween (Ver.2) - Halloween costumes - English educational video for kids:** <https://www.youtube.com/watch?v=pZAmG993mew>



Anexo 15 – Ficha de trabalho: *Halloween*

nome: \_\_\_\_\_

- Cut out the word cards and paste in the corresponding boxes, paint the pictures.



witch	mummy	vampire
skeleton	trick or treat bag	ghost

Anexo 16 – Modelo: *trick or treat bag*



Anexo 17 – Planificação da 3.ª sessão de projeto

**LESSON PLAN**

**SESSION 3 – BIRTHDAY TRADITIONS FROM AROUND THE WORLD**

**Teacher:** Carla Mourão  
**Level:** A1 (3<sup>rd</sup> grade)  
**Date:** 14.11.18

**No. of Students:** 24  
**Lesson:** 16  
**Time Available:** 60 min.

<p><b>Objetivos de aprendizagem</b>  <i>Learning Objectives</i></p>	<p><i>-Sensibilizar para a identidade e diversidade (ter consciência de si e dos outros, ter consciência das semelhanças e diferenças entre as pessoas de diferentes culturas);</i></p> <p><i>-Compreender como as crianças festejam o seu aniversário em diferentes partes do mundo;</i></p> <p><i>-Aprender, identificar e utilizar adequadamente vocabulário relacionado com a área temática It's my birthday;</i></p> <p><i>-Compreender o conteúdo de um powerpoint relativo à temática do aniversário;</i></p> <p><i>-Aprender, reconhecer e utilizar expressões associadas ao tema em análise: Happy Birthday / Feliz Cumpleaños;</i></p> <p><i>-Participar em momentos de interação oral em sala de aula;</i></p> <p><i>-Utilizar adequadamente linguagem de sala de aula;</i></p>
<p><b>Conteúdo linguístico</b>  <i>Language Content</i></p>	<p>Nouns: <i>Happy birthday; present; party; birthday cake; balloons; Sunday; Monday; Tuesday; Wednesday; Thursday; Friday; Saturday; January; February; March; April; May; June; July; August; September; October; November; December;</i></p> <p>Verbs: <i>to be, have, do, celebrate, give.</i></p> <p>Structures: <i>How old are you? I am/she is... years old. (review) ; When is your birthday? My birthday is in ...(month) / on a ... (day of the week)</i></p>
<p><b>Conteúdo intercultural</b>  <i>Intercultural content</i></p>	<p><i>- Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.</i></p> <p><i>- Conhecer algumas características do seu país e de outros países.</i></p>



<p><b>Metas Curriculares</b></p>	<p>ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro.  ID3 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países.  LG3 4. Conhecer vocabulário do dia a dia.  LG3 4.6 Identificar os dias da semana.  LG3 4.7 Identificar os meses do ano.  L3 8.1 Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna.  L3 9.4 Identificar diferentes formas de elogiar e de incentivar (<i>good, well done</i>)  L3 9.6 Entender instruções breves dadas pelo professor (<i>come in, colour the sun yellow</i>).  SI 11.6 Responder sobre temas previamente apresentados.  SP3 12.2 Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados.  SP3 12.3 Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.  R3 14.3 Identificar vocabulário familiar.  R3 14.4 Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.  W3 15.1 Legendar imagens.</p>
<p><b>Objetivos de Educação para Cidadania Global</b> <i>Global citizenship goals</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciencializar-se do mundo à sua volta e do seu papel e responsabilidades como cidadãos globais;</li> <li>- Respeitar e valorizar a diversidade linguística e cultural;</li> <li>- Mostrar-se disponível/motivado para a aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras;</li> <li>- Desenvolver um espírito crítico e aberto em relação a outros povos, línguas e culturas;</li> <li>- Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.</li> </ul>
<p><b>Referências bibliográficas</b> <i>References</i></p>	<p>Abreu, C., Esteves, V. (2018). <i>Let's Rock!</i> - 3º ano. Porto: Porto Editora</p> <p>Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., Mourão, S. (2005). <i>Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>. Lisboa: Ministério da Educação.</p> <p>AustralianMedia.com Family Network. (2000). <i>Birthday celebrations</i>. Acedido a 9 de outubro, 2018. Disponível em: <a href="http://www.kidsparties.com/traditions.htm">http://www.kidsparties.com/traditions.htm</a></p> <p>Ministério da Educação. (1986). <i>Lei de bases do sistema educativo</i>. Acedido a 10 de outubro 2018. Disponível online em: <a href="http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf">http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf</a></p> <p>Oxfam (2015). <i>Education for Global Citizenship: A Guide for Schools</i>. London: Oxfam GB.</p> <p>UNESCO. (2015). <i>Global Citizenship Education - Topics and learning objectives</i>. Paris: UNESCO.</p>

<b>PASSOS DA AULA LESSON STAGES</b>	<b>ATIVIDADES ACTIVITIES</b>	<b>RECURSOS RESOURCES</b>	<b>TEMPO TIME</b>
<b>ROTINAS DA AULA CLASSROOM ROUTINES</b>	Saudações iniciais - <i>“Hello! / Good morning!”</i> Distribuição do <i>name tag</i> . Abertura da lição e redação no quadro e nos cadernos diários	Quadro Name tag Giz Caderno diário	<b>8 min</b>
<b>“AQUECIMENTO” WARM-UP</b>	<p>Recorda-se com os alunos o que foi feito na última aula, ao que se espera que os alunos respondam que aprenderam vocabulário relativo ao <i>Halloween</i>. No sentido de estabelecer a ligação com a aula anterior a professora vai perguntar aos alunos se realizaram a partilha de guloseimas e se registaram o momento em fotografia como pedido no final da aula (recuperação do material para elaboração de um cartaz à <i>posteriori</i>).</p> <p>O <i>flashcard</i> (Anexo 18) utilizado na última aula, assim como um envelope contendo um convite, vão ser apresentados aos alunos. A professora perguntará aos alunos: - <b>De que se trata?</b></p> <p>Desta forma, irá iniciar-se uma pequena reflexão sobre a forma como os alunos festejam os seus aniversários, e como será que crianças de outros países celebram o delas. Será pedido aos alunos que preencham as duas primeiras colunas da <i>feedback worksheet: My birthday and around the world!</i> (Anexo 19).</p>	Quadro Giz  <i>Flashcards</i>  <i>Feedback worksheet: My birthday - and around the world!</i>	<b>10 min</b>
<b>DESENVOLVIMENTO O DEVELOPMENT</b>	<p>De forma a dar início à introdução do vocabulário relativo aos meses do ano e dias da semana, a professora voltará a dar destaque ao convite da <i>Elisabeth</i>. E perguntará a alguns alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>When is your birthday? /</b></li> </ul> <p>É esperado que os alunos respondam alguns dos meses do ano. Para além disso, a professora fará referência ao dia da semana escrito no convite e indicará o dia escrito na lição. Como consolidação, os meses do ano e os dias semana serão escritos no quadro.</p>	Quadro Giz	<b>30 min</b>

	<p>Após esta atividade, será perguntado aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Que idade terá a Elisabeth? / How old is she?</b></li> <li>- <b>Como será que a Elisabeth festeja o aniversário dela?</b></li> </ul> <p>Será então introduzido um Powerpoint (Anexo 20) relativo a algumas curiosidades relacionadas com as festas de aniversário de crianças da Nigéria e do México. Será feita a sua exploração (leitura e tradução das palavras desconhecidas) de forma a garantir que os alunos compreendem o seu conteúdo e adquirem vocabulário relativo a esta temática. Será entregue uma <i>vocabular tab</i> que servirá de suporte a ser consultada, mediante as necessidades de cada aluno, na realização de atividades que estejam direcionadas na utilização desse vocabulário (Anexo 21).</p>	<p>Quadro interativo</p> <p>PPT – <i>Birthday traditions from around the world</i></p> <p><i>Vocabulary tab</i></p>
<p><b>CONSOLIDAÇÃO</b> <b>CONSOLIDATION</b></p>	<p>Uma ficha de trabalho (Anexo 22) será entregue aos alunos, que servirá como consolidação face às aprendizagens realizadas.</p>	<p><i>Worksheet</i>      <b>5 min</b></p>
<p><b>AUTOAVALIAÇÃO</b> <b>SELF-ASSESSMENT</b></p>	<p>Como meio de verificação da forma como os alunos se posicionam face às aprendizagens realizadas e às atividades desenvolvidas na aula, ser-lhes-á pedido que preencham a última das colunas do Anexo 19.</p>	<p><i>Self-assessment worksheet</i>      <b>5 min</b></p>
<p><b>ENCERRAMENTO</b> <b>CLOSING ACTIVITIES</b></p>	<p>Recolha e organização de materiais. Despedidas.</p>	<p><b>2 min</b></p>

Anexo 18 – Flashcards: Elisabeth e o convite



Figura 1 - Elisabeth / Africa

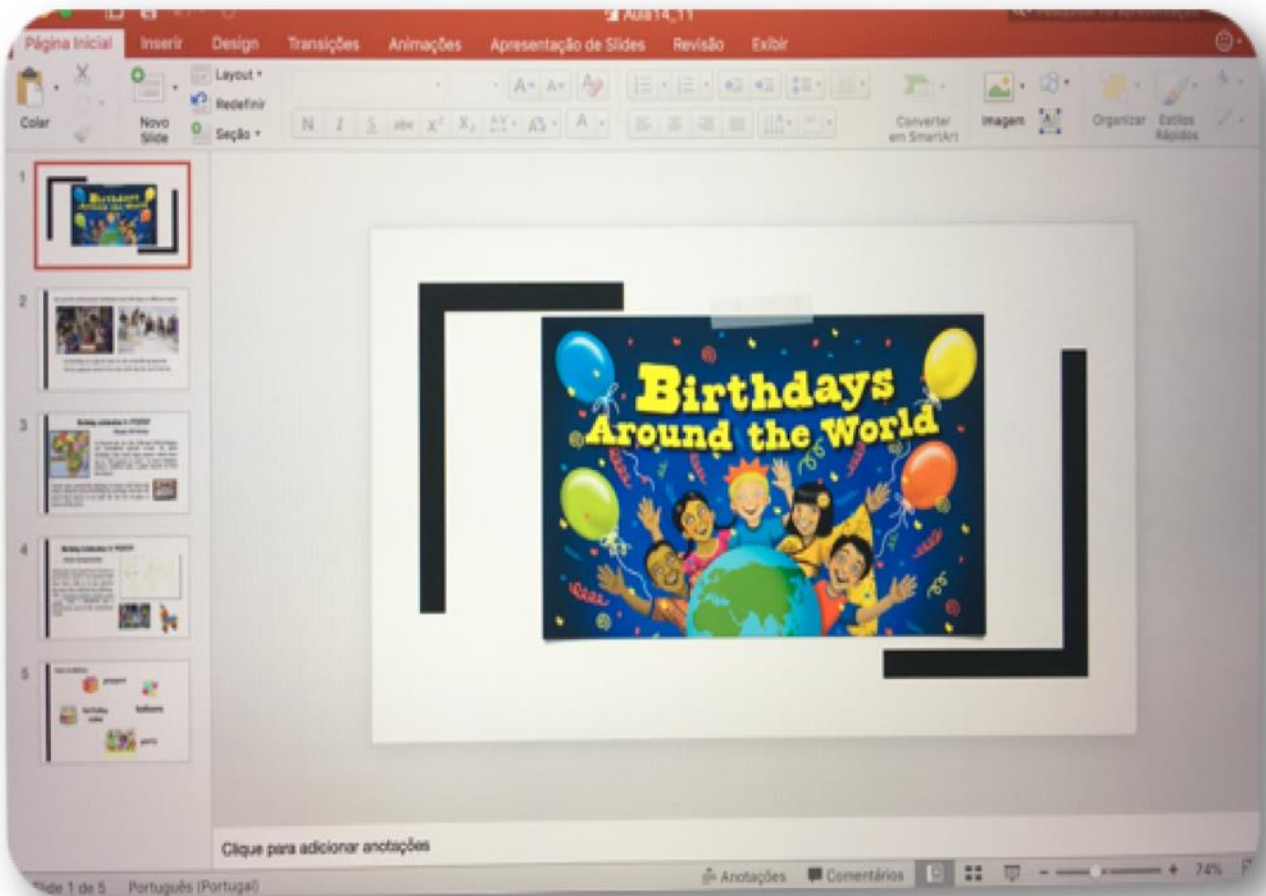


Name: \_\_\_\_\_

My birthday - and around the world!

<b>K</b> WHAT I KNOW	<b>W</b> WHAT I WONDER	<b>L</b> WHAT I LEARNED

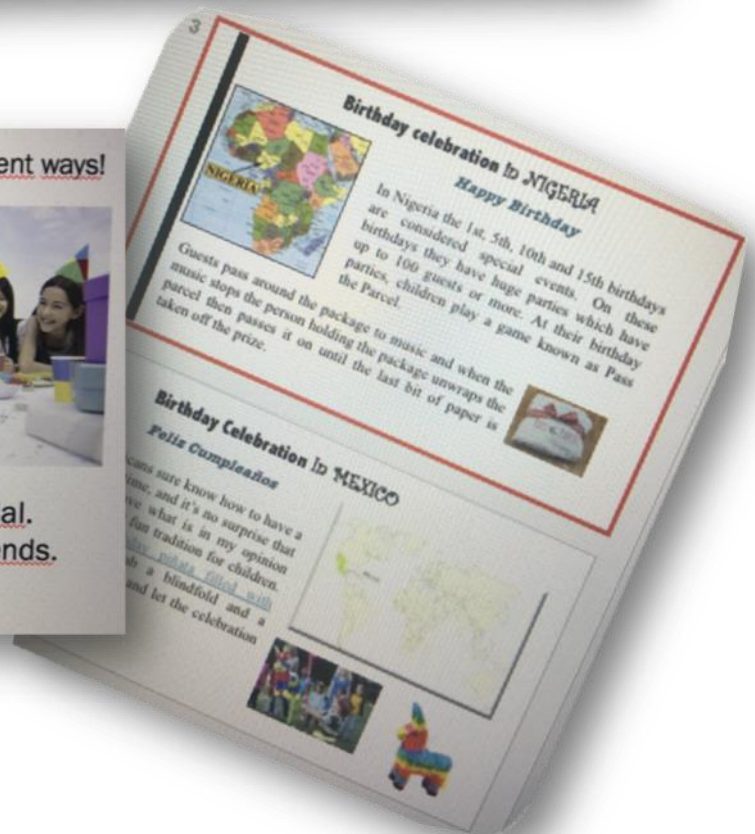
Anexo 20 – Powerpoint: *Birthday traditions from around the world*



Around the world people celebrate their birthdays in different ways!



A birthday is a good time to do something special.  
Some people spend the day with family and friends.



Anexo 21 – Tabela de vocabulário

Vocabulary Tab

The months of the year

1	January	Janeiro
2	February	Fevereiro
3	March	Março
4	April	Abril
5	May	Maio
6	June	Junho
7	July	Julho
8	August	Agosto
9	September	Setembro
10	October	Outubro
11	November	Novembro
12	December	Dezembro

The days of the week

1	Sunday	Domingo
2	Monday	Segunda-feira
3	Tuesday	Terça-feira
4	Wednesday	Quarta-feira
5	Thursday	Quinta-feira
6	Friday	Sexta-feira
7	Saturday	Sábado

\*para ser colado no caderno

Name: \_\_\_\_\_

**What's the order?**



Put the months of the year in order.

	July		November
<b>1</b>	January		April
	May		September
	October		February
	August		December
	March		June



When's your birthday? It's in \_\_\_\_\_.

**What's the order?**



Write the days of the week in order.

Sunday	Monday	Saturday	Thursday
Wednesday	Friday	Tuesday	
1. <i>Monday</i>	2.	3.	4.
5.	6.	7.	

Today is .....

My work is...

Ok	Good	Very Good	Excellent!

My teacher says \_\_\_\_\_



Anexo 23 – Planificação da 4.ª sessão de projeto

**LESSON PLAN**

**SESSION 4 – A JOURNEY OF A T-SHIRT**

**Teacher:** Carla Mourão  
**Level:** A1 (3<sup>rd</sup> grade)  
**Date:** 22.11.18

**No. of Students:** 24  
**Lesson:** 21  
**Time Available:** 60 min.

<p><b>Objetivos de aprendizagem</b>  <i>Learning Objectives</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensibilizar para a identidade e diversidade (ter consciência de si e dos outros, ter consciência das semelhanças e diferenças entre as pessoas de diferentes culturas);</li> <li>-Desenvolver conhecimento sobre as pessoas e os processos envolvidos na produção do algodão;</li> <li>-Desenvolver conhecimentos sobre o tema Fair Trade;</li> <li>-Compreender a existência de problemas globais;</li> <li>-Compreender o conteúdo de um PowerPoint relativo à temática do Fair Trade;</li> <li>-Participar em momentos de interação oral em sala de aula;</li> <li>-Ligar e pintar a imagem que contém o logotipo de Fair Trade.</li> </ul>
<p><b>Conteúdo linguístico</b>  <i>Language Content</i></p>	<p>Nouns: <i>Happy birthday; present; Sunday; Monday; Tuesday; Wednesday; Thursday; Friday; Saturday; January; February; March; April; May; June; July; August; September; October; November; December (review); T-shirt; Fair Trade; cotton.</i></p> <p>Verbs: to be, have.</p> <p>Structures: <i>When is your birthday? My birthday is in ....(month)</i></p>
<p><b>Conteúdo intercultural</b>  <i>Intercultural content</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.</li> <li>- Conhecer algumas características do seu país e de outros países.</li> </ul>

<p><b>Metas Curriculares</b></p>	<p>ID3 1 Conhecer-se a si e ao outro.  ID3 3 Conhecer algumas características do seu país e de outros países.  LG3 4 Conhecer vocabulário do dia a dia.  LG3 7 Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas do funcionamento da língua.  L3 8.1 Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna.  L3 9.4 Identificar diferentes formas de elogiar e de incentivar (<i>good, well done</i>)  L3 9.6 Entender instruções breves dadas pelo professor (<i>come in, colour the sun yellow</i>).  SI 11.6 Responder sobre temas previamente apresentados.  SP3 12.2 Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados.  SP3 12.3 Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.  R3 14.3 Identificar vocabulário familiar.  R3 14.4 Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.  W3 15.1 Legendar imagens.</p>
<p><b>Objetivos de Educação para Cidadania Global</b> <i>Global citizenship goals</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciencializar-se do mundo à sua volta e do seu papel e responsabilidades como cidadãos globais;</li> <li>- Respeitar e valorizar a diversidade linguística e cultural;</li> <li>- Mostrar-se disponível/motivado para a aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras;</li> <li>- Desenvolver um espírito crítico e aberto em relação a outros povos, línguas e culturas;</li> <li>- Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.</li> </ul>
<p><b>Referências bibliográficas</b> <i>References</i></p>	<p>Abreu, C., Esteves, V. (2018). <i>Let's Rock! - 3º ano</i>. Porto: Porto Editora</p> <p>Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., Mourão, S. (2005). <i>Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>. Lisboa: ME</p> <p>Fairtrade Foundation (s.d). <i>Cotton Farmers</i>. Acedido a 20 de novembro. Disponível online in <a href="http://www.fairtrade.org.uk/Farmers-and-Workers/Cotton">http://www.fairtrade.org.uk/Farmers-and-Workers/Cotton</a></p> <p>Ministério da Educação. (1986). <i>Lei de bases do sistema educativo</i>. Acedido a 20 de novembro de 2018. Disponível online in <a href="http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/Autonomia Universidades/L46-86.pdf">http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/Autonomia Universidades/L46-86.pdf</a></p> <p>Oxfam (2015). <i>Education for Global Citizenship: A Guide for Schools</i>. London: Oxfam GB.</p> <p>UNESCO. (2015). <i>Global Citizenship Education - Topics and learning objectives</i>. Paris: UNESCO</p>

PASSOS DA AULA LESSON STAGES	ATIVIDADES ACTIVITIES	RECURSOS RESOURCES	TEMPO TIME
ROTINAS DA AULA CLASSROOM ROUTINES	Saudações iniciais - “Hello! / Good morning!” Distribuição do <i>name tag</i> . Abertura da lição e redação no quadro e nos cadernos diários	Quadro Name tag Giz Caderno diário	4 min
“AQUECIMENTO” WARM-UP	<p>A professora pergunta aos alunos se eles se lembram do vocabulário relativo aos meses e dias do ano que aprenderam na lição anterior e esperam-se respostas como: <i>My birthday is in January.</i></p> <p>Um <i>cardboard</i> (Anexo 24) vai ser apresentado aos alunos com a pergunta:  <b>-When is your birthday?</b>  Os alunos respondem:  <b>-My birthday is in ...</b> (mês)  Após a resposta, cada aluno se dirige ao <i>cardboard</i> para colocar uma vela com o seu nome no mês correspondente ao do seu aniversário.</p> <p>De forma a dar continuidade ao tema apresentando e desta forma introduzir o comércio justo, a professora utilizará o <i>flashcard</i> (Anexo 25) utilizado nas últimas sessões, assim como um dos presentes recebidos pela Elisabeth na sua festa de anos.  A professora perguntará aos alunos:  <b>-Quem costuma vestir t-shirts?</b>  <b>-Sabem como se fazem?</b></p> <p>Desta forma irá iniciar-se uma pequena reflexão sobre quem costuma vestir <i>t-shirts</i> e como será que são feitas. Será pedido aos alunos que preencham as duas primeiras colunas da <i>worksheet: A journey of a T-shirt.</i> (Anexo 26).  Na primeira coluna é expectável que escrevam: que a maioria das pessoas usam <i>t-shirts</i>, podem inclusivamente dar exemplos concretos (eu costumo usar <i>t-shirts</i> no verão). Na segunda coluna é esperado que possam descrever</p>	<p>Quadro Giz</p> <p><i>Cardboard</i> <i>Flashcards</i></p> <p><i>Feedback worksheet: A journey of a T-shirt.</i></p>	20 min

como imaginam que será a origem de uma *t-shirt* (desde a produção à compra).

**DESENVOLVIMENTO  
DEVELOPMENT**

Será lembrado aos alunos que a Elisabeth é da Nigéria (como apresentado na última sessão) e a professora perguntará aos alunos:

**-Acham que a *t-shirt* da Elisabeth foi feita no seu país?**

**-Qual é o material que se utiliza no fabrico desta peça de roupa?**

Após responderem às questões, explicar-lhes-ei, como se de uma história se tratasse (Anexo 27), o processo de produção da *t-shirt*.

Na parte inicial da história será introduzido o mapa-mundo (Anexo 28) que mostra a distância ou percurso desde a origem do produto até ao seu destino final – o consumidor/Elisabeth, no sentido de consciencializar os alunos de que várias pessoas participam neste processo.

Após esta atividade, será perguntado aos alunos se a imagem que aparece na *t-shirt* da Elisabeth lhes é familiar ou não. Explicar-lhes-ei que existem organizações de comércio justo que ajudam os trabalhadores a terem melhores condições de vida. Explicarei ainda que projetos como estes ajudam a melhorar as condições socioeconómicas dos agricultores através de ações concretas dirigidas para uma plantação de sustentabilidade e com melhores preços, nomeadamente: formação acerca de boas práticas agrícolas aos agricultores, de modo a que estes possam melhorar a qualidade das suas plantações.

Quadro

25 min

Giz

Flashcards

Mapa Mundo

PPT

Quadro interativo

<p><b>CONSOLIDAÇÃO</b> <b>CONSOLIDATION</b></p>	<p>Será pedido aos alunos que preencham uma ficha de trabalho (Anexo 29) de forma a consolidarem as aprendizagens realizadas.</p>	<p>Worksheet: <i>My fair trade trolley</i> <b>5 min</b></p> <p>Marcadores</p> <p>Lápis de cor</p>
<p><b>AUTOAVALIAÇÃO</b> <b>SELF-ASSESSMENT</b></p>	<p>Como meio de verificação da forma como os alunos se posicionam face às aprendizagens realizadas e às atividades desenvolvidas na aula, ser-lhes-á pedido que preencham a última das colunas do Anexo 26.</p>	<p><i>Self-assessment worksheet</i> <b>5 min</b></p>
<p><b>ENCERRAMENTO</b> <b>CLOSING</b> <b>ACTIVITIES</b></p>	<p>Recolha e organização de materiais. Despedidas.</p>	<p><b>1 min</b></p>

Anexo 24 – Cardboard



Anexo 25 – Flashcards



Figura 1 - Elisabeth / Africa



Figura 2 - Birthday present

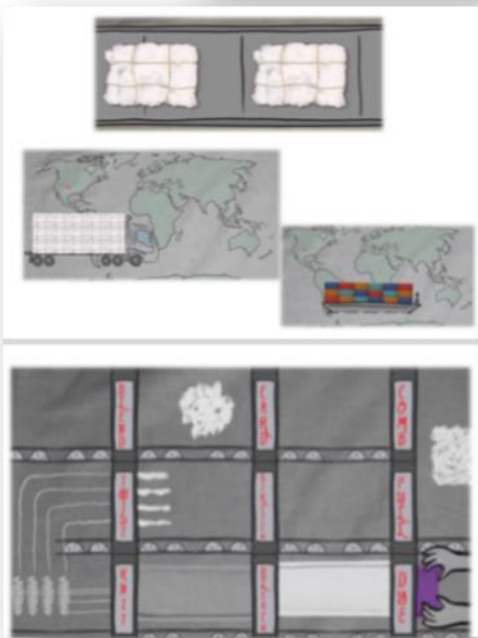
Name: \_\_\_\_\_

A journey of a T-shirt

<b>K</b> WHAT I KNOW	<b>W</b> WHAT I WONDER	<b>L</b> WHAT I LEARNED



Anexo 27 – Powerpoint: A journey of a t-shirt



Anexo 28 – Mapa mundo – trajeto de uma t-shirt

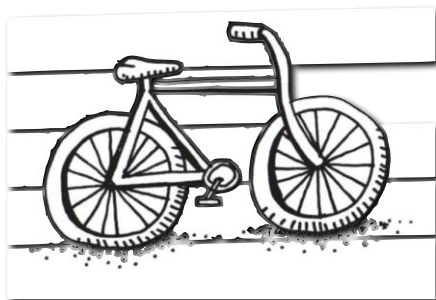
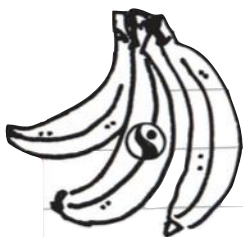


Figura 1 - *Mapa-mundo: com os principais produtores de algodão.  
Destino Final: Elisabeth/Nigeria*

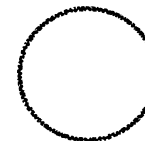
Anexo – 29 Ficha de trabalho

NAME: \_\_\_\_\_

My Fair Trade trolley



My teacher says



Anexo 30 – Quadro transcrições: das *Self-assesement/feedback worksheets*

- *Journeys to school around the world*

<b>Início da aula</b>	
1.1 – Como é que se deslocam para a escola?	
1.2 – Conhecem alunos que tenham dificuldades em ir para a escola?	
1.3– O que acham da vossa sala de aula?	
	<b>Fim da aula</b>
	1.4 – O que aprendeste?

Aluno	What I Know	What I wonder	What I learned
A1	Eu acho que os meninos na Índia vão a pé para a escola;	Eu acho que na China não há escola;	Eu aprendi que nem todas as crianças têm material igual;
A2	Eu acho que os meninos na Índia vão a pé para a escola;	Eu acho que no Japão não há escola;	Eu aprendi a falar inglês e estive a falar dos materiais;
A3	Na Austrália eu sei que os meninos vão a pé para a escola, e a sala é um tronco onde se sentam;	Eu acho que é uma coisa má;	School objects, classroom, desk, chair, pencil case, scissors, book e notebook;
A4	A pé, de bicicleta ou de carro;	Sem mesa; A pé;	Aprendemos como os pobres vão para a escola; Vimos como são as salas dos pobres;

A5	A pé, de bicicleta ou de carro;	Grandes, pequenos, mesas de madeira, mesas de ferro, banco de madeira;	(Sem resposta)
A6	Eu sei que alguns meninos vão a pé, de bicicleta e de carro;	Acho que no Japão vão a pé;	Eu aprendi a ler e a escrever algumas palavras;
A7	Os alunos vão a pé, de carro e de bicicleta;	Eu penso que vão a pé;	As salas não são iguais às nossas. Aprendi como são as mesas, caderno, mochilas, estojos, livro e lápis;
A8	Eu acho que a escola dos outros meninos é diferente;	Eu acho que eles vão de bicicleta, carro e a pé;	Aprendemos a dizer os materiais escolares em inglês;
A9	Eu vi uma escola que não tinha mesa;	Eu acho que é mau;	(Sem resposta)
A10	Eu venho de carro;	Eu acho que na Índia não há bolas de futebol e de basquete;	Aprendemos a dizer as palavras em inglês;
A11	Os meus amigos vão para a escola de carro, de bicicleta e a pé;	Acho que na Austrália vão a pé;	Como se chama os materiais da escola em inglês, como é a escola em outros países;
A12	Pessoas que vão a pé, de carro, de bicicleta;	Acho que é diferente da nossa escola, porque devem ter coisas diferentes;	Aprendi a dizer em inglês as palavras;

A13	A escola dos meus amigos é fixe têm professores bons e mais nada. E vem de carro;	Eu acho que as salas no Japão são lindas;	Eu aprendi hoje a ver um vídeo de escolas;
A14	Eu sei que algumas escolas são diferentes; Eu sei que ... a pé;	Eu acho que os meninos que vão de autocarro;	Eu aprendi a escrever e a ler...vi um vídeo;
A15	A pé; Carro; Bicicleta; Salas com boas condições;	Eu penso que vão a pé.	Aprendi a dizer mesa, cadeira, tesoura, estojo, livro, caderno, mochila;
A16	A pé, de carros, bicicleta e mota elétrica; Salas com boas coisas;	A pé;	Mesa; Cadeira; Estojo; Tesoura; Cadernos; Mochila;
A17	Há meninos que vão de carro, de bicicleta e a pé;	Eu acho que no Japão vão a pé e de bicicleta;	Aprendemos a dizer coisas em inglês e vimos um vídeo;
A18	Há meninos que vão para a escola de carro ou de bicicleta;	Acho que são muito diferentes;	Aprendemos que os meninos não têm material;
A19	Há meninos que vão para a escola de carro, a pé, de bicicleta. Alguns meninos estudam no chão porque não têm cadeiras nem mesas;	Eu acho que no Japão vão a pé para a escola;	Nós na aula de inglês aprendemos alguns materiais escolares;

A20	Eu sei que alguns meninos vão para a escola de carro;	Eu acho que alguns meninos vão a pé;	Aprendemos que outros meninos não têm coisas iguais às nossas e aprendemos mais materiais;
A21	Eu não conheço nenhuma escola aqui, eu sei que alguns meninos vão de carro;	Eu vou de carro para a escola;	Eu aprendi a ajudar as pessoas que não têm tanto como nós nos outros países;
A22	Eu venho de carro para a escola;	As pessoas de Itália vão de carro e bicicleta;	Eu gostei da aula de inglês;
A23	Os miúdos vão de carro;	Na Índia vão de bicicleta e a pé;	Aprendi que nem todos têm o mesmo direito;

**- Halloween! Others and I.**

<b>Início da aula</b>	
2.1 – Conhecem o que se festeja neste dia?	
2.2 – Será que a Elisabeth faz o mesmo?	
	<b>Fim da aula</b>
	2.3 – O que aprendeste?

Aluno	What I Know	What I wonder	What I learned
A1	Eu sei que vim de bruxa para a escola;	Não sei nada;	Eu aprendi que temos de partilhar;
A2	Eu sei que o Halloween dos outros países é muito diferente do nosso;	Eu acho que é uma coisa má;	Eu aprendi coisas sobre o Halloween. E saber partilhar;
A3	Acho que os de Angola não têm Halloween;	Sei que os brasileiros têm Halloween;	Nós aprendemos a partilhar;
A4	Acho que em alguns países não têm dinheiro para comprar fatos;	Não sei;	Eu aprendi que os outros países variam a maneira de celebrar o Halloween;
A5	Eu acho que o Halloween nos outros países não é Halloween;	Eu sei que eles não têm fatos;	Há pessoas que não festejam. Os outros meninos não têm Halloween;



A6	Não conheço nada;	Eu acho que os meninos não celebram o Halloween;	Nós aprendemos que nem todos os meninos celebram o Halloween;
A7	Eu acho que a Elisabeth não tem Halloween;	Eu acho que na África não há doces;	Eu aprendi que tenho que partilhar com os meninos que não têm;
A8	A Elisabeth não festeja o Halloween;	É mal;	Eu aprendi que se tem que partilhar;
A9	Nalguns países não fazem o Halloween;	(Sem resposta)	Nós aprendemos...
A10	Eu acho que em África não há fatos;	Eu acho que em Angola não há fatos;	Nós aprendemos a falar inglês;
A11	Não têm fantasias;	Não brincam estão sempre a trabalhar no dia do Halloween;	Eu aprendi muita coisa;
A12	Eu penso que é muito mau;	Eu acho que é muito mau porque as pessoas são pobres;	Eu aprendi que disse que é bom estar com a professora;
A13	Eles não comemoram o Halloween;	Eu acho que não comemoram o Halloween;	Eu aprendi muita coisa;

A14	Eu acho que nos outros países eles não comemoram o Halloween porque não têm tanto como nós;	No meu país eu comemoro o Halloween porque tenho mais coisas do que eles;	Nós aprendemos a partilhar as coisas;
A15	Eu acho que eles não fazem o Halloween;	Porque eu acho que eles não têm fatos;	Nós tínhamos trabalhos do Halloween;
A16	Eu sei que em Portugal temos fantasias e doçuras ou travessuras;	Eu acho que nos outros países têm fantasias mas não têm doçuras ou travessuras;	Aprendemos a dizer coisas de Halloween e vimos como é o Halloween nos outros países;

**- Birthdays traditions from around the world**

Início da aula  
3.1 –Como vocês festejam os vossos aniversários?

Fim da aula  
3.2 – O que aprendeste?

Aluno	What I Know	What I wonder	What I learned
A1	Na minha festa de aniversário é uma festa que eu convido pessoas e há muitos brinquedos;	Acho que a Elisabeth festeja o seu aniversário, acho que é bocadinho sem decorações;	Aprendi que em países diferentes há diferentes formas de celebrar o aniversário;
A2	Eu festejo o meu aniversário com um bolo, com doces e com brincadeiras;	Eu acho que em África se celebra com um bolo e canta-se;	Eu aprendi que os dias da semana e que nem todos celebramos;
A3	As minhas festas de aniversário são muito divertidas e têm bolo de chocolate;	Eu acho que no Japão não têm bolo mas têm frutos e têm festa;	Aprendemos como é os aniversários nos outros países;
A4	O meu aniversário é em casa e brinco com os amigos;	Acho que a Elisabeth festeja em casa e sem bolo e com poucos amigos;	Aprendi os dias e os meses em inglês;
A5	A minha festa de aniversário tem bolo, balões e doces;	Na África acho que tem bolo mas não têm tantas coisas como balões e doces;	Eu aprendi os dias da semana;

A6	O meu aniversário é no jardim Dinot;	Eu acho que na China não há bolos;	Eu aprendi que nem todas as crianças celebram o aniversário igual;
A7	Com balões e música;	Bolo, brincam e cantam os parabéns;	Os meses e os dias da semana, que há diferentes formas de festejar o aniversário à volta do mundo;
A8	Eu festejo numa quinta;	Eu acho que eles não fazem festas;	Tivemos a aprender os meses e os dias da semana;
A9	No meu aniversário estou sozinho com a minha família, é só o Gonçalo é que me dá ...	Eu acho que eles têm amigas e amigos, pais e festa;	Hoje aprendi os dias da semana;
A10	Com os amigos e família;	Com os amigos;	Aprendemos os dias da semana e os meses;
A11	Com bolo;	Sem balões, sem bolo, mas com pessoas;	Eu aprendi os meses da semana e os dias;
A12	Eu festejo com bolo e presentes;	Acho que não têm bolo nem presentes;	Aprendemos os meses e os dias da semana;
A13	Com bolo, presentes, pessoas;	Com bolo, presentes, pessoas;	<i>I learned the days of the week</i>

A14	A minha festa é com bolo, com presentes e amigos;	Sem bolo, sem presentes e sem amigos;	Os dias da semana;
A15	Com doces, com presentes, bolo e amigos;	Com amigos;	Eu aprendi os dias da semana e os meses;
A16	A minha festa é a brincar e a comer bolo;	Eu acho que eles na Índia festejam a jogar às escondidas e não têm bolo, e a tocar instrumentos;	Nós aprendemos os dias da semana e os meses do ano;
A17	Comendo bolo e abrio presentes;	Eu acho que eles não celebram os anos;	Nós aprendemos os dias da semana e os meses do ano;
A18	Eu festejo o meu aniversário com a minha família;	Eu acho que festejam o aniversário no chão e com a família;	Nós aprendemos os meses e os dias da semana;
A19	Eu pagava a festa e dava presentes;	Eu festejo com amigos;	Eu aprendi muita coisa;
A20	O meu aniversário é sempre em família e também no domingo faço uma viagem para Viana do Castelo e para Espanha e vou para a praia e ando de metro vou para Vila Nova de Gaia e à vinda compro presentes;	No Brasil as crianças festejam em casas de festas;	Eu aprendi os dias da semana;

*- A journey of a T-shirt*

<b>Início da aula</b>	
4.1 –Quem costuma vestir t-shirts?	<b>Fim da aula</b>
4.2 –Sabem como se fazem?	4.3 – O que aprendeste?

Aluno	What I Know	What I wonder	What I learned
A1	Eu visto t-shirts e também conheço quem veste t-shirts;	As t-shirts vêm das fábricas;	Aprendi como se pode reutilizar uma t-shirt;
A2	O meu pai;	As t-shirts vêm das lojas;	Eu aprendi a origem das t-shirts;
A3	Eu utilizo t-shirts;	As t-shirts vêm de uma fábrica;	Nós aprendemos a origem de uma t-shirt;
A4	Eu uso t-shirt;	Eu acho que a t-shirt vem da África;	A origem de uma t-shirt;
A5	Eu uso camisola;	Eu acho que a camisola vem da lã;	Eu aprendi de onde vêm as t-shirts e o trabalho que deu para fazer uma;

A6	Eu uso t-shirt;	Da China;	Eu aprendi que as t-shirts são especiais;
A7	Eu não sei se uso t-shirt mas acho que uso;	Não sei;	Aprendi como se faz uma t-shirt;
A8	Eu uso quase todos os dias;	Algodão;	De onde vêm as t-shirts;
A9	Eu uso quase sempre;	Algodão;	De onde vêm as t-shirts;
A10	Eu uso quase sempre;	Algodão;	Aprendi como se faz t-shirts;
A11	Eu acho que eles usam t-shirts;	Eu acho que vêm de Portugal;	Eu aprendi as pessoas que fazem as t-shirts;
A12	Eu uso t-shirt para não ter calor, os meus colegas também utilizam;	Vêm de uma fábrica;	Eu aprendi que o algodão dá para fazer t-shirts;
A13	Eu normalmente uso t-shirt diariamente;	As t-shirts foram criadas para vestir. As t-shirts vieram da lã;	Nós aprendemos que as t-shirts são feitas a partir das sementes de algodão;

A14	Eu tenho uma t-shirt e uso sempre sem parar;	Não sei;	Hoje aprendi onde se fazem as t-shirts;
A15	Eu uso t-shirt;	Eu acho que as t-shirts vêm da fábrica;	Eu aprendi como se fazem as t-shirts;
A16	Eu uso t-shirt e todos os meus familiares também;	Eu acho que a t-shirt é feita de algodão;	Nós aprendemos de onde é que vem a t-shirt de que é que são feitas;
A17	Eu não sei mas eu uso t-shirt;	Eu acho que eles fazem numa fábrica;	Tivemos a aprender como é que se faz uma t-shirt;
A18	O meu irmão usa t-shirts;	As t-shirts são das lojas;	Eu aprendi a origem das t-shirts e é muito fixe;
A19	Eu uso t-shirt;	Não sei;	Eu aprendi que a t-shirt veio do algodão;
A20	Eu uso t-shirt e os meus pais também;	Acho que vêm da fábrica as t-shirts;	Aprendi como se fazem as t-shirts;



Anexo 31– Legenda das convenções utilizadas nas transcrições das gravações áudio

Áudio 1, 18m 23s de gravação

Nota: As respostas foram transcritas *ipsis verbis*, não tendo sido feita qualquer correção linguística.

<b>NOTAÇÃO UTILIZADA</b>	<b>COMPORTAMENTO VERBAL/DADO SITUACIONAL</b>
<b>PE</b>	Professora estagiária (Carla Mourão)
<b>A</b>	Os alunos foram identificados com a letra A (aluno) seguida de um número de 1 a 6.
<b>[ITÁLICO]</b>	Indicação do que está a ser feito em determinado momento
<b>[...]</b>	Fala/excerto sem importância para o estudo
<b>[?]</b>	Excerto incompreensível
<b>\</b>	Pausa curta
<b>\ </b>	Pausa longa
<b>ALUNOS</b>	Vários alunos a falar ao mesmo tempo
<b>...</b>	Palavra, frase ou ideia incompleta

Nota: são utilizados diversos sinais de pontuação (.,;) não para marcar pausas (essas são assinaladas por \ ou \|), mas para permitir uma maior aproximação ao verdadeiro sentido das falas, evidenciando a entoação com que foram proferidas.

Anexo 32– Quadro de transcrições: da entrevista em *focus group*

Categoria	Subcategoria	Descritores de desempenho	Unidades de registo
<p><b>C1. Dimensão cognitiva</b></p>	<p><b>C1.1- Conhecimentos sobre diferentes pessoas, países, culturas e sociedades</b></p>	<p>É onde se enquadram registos relacionados com os conhecimentos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica pessoas de diferentes países e culturas;</li> <li>- Identifica diferentes países, culturas e tradições;</li> </ul>	<p>Entrevista:</p> <p><b>PE-</b> Será que os meninos em todo o mundo vão para a escola da mesma forma?</p> <p><b>A1-</b> Não!</p> <p><b>A2-</b> Eu acho que não!!</p> <p><b>A3-</b> Não!</p> <p><b>A4-</b> NÃO!</p> <p><b>A5-</b> Não.</p> <p><b>A6-</b> Não!</p> <p><b>PE-</b> Podem dar um exemplo?</p> <p><b>A1-</b> \\ ahn</p> <p><b>PE-</b> Eles não vão todos da mesma forma!</p> <p><b>A1-</b> Há uns que vão a pé, há outros que vão de bicicleta, outros de carro de mota\\.</p>

			<p><b>A2-</b> Uhn\ como vão a pé, de bicicleta, de carro, de autocarro [...].</p> <p><b>A3-</b> Uhn\ Há alguns que vão de autocarro, outros de bicicleta, trotinete...</p> <p><b>A4-</b> Sim! Alguns vão a pé, outros vão de bicicleta, de carro!</p> <p><b>A5-</b> \ Uns vão de carro, outros a pé, outros de \ bicicleta...</p> <p><b>A6-</b> \ Ahn... \ Podem ir de skate, trotinete, a pé, de mota, de moto-quatro...</p> <p><b>PE-</b> Vamos lá continuar! Ok, lembram-se da Elisabeth?</p> <p><b>A1-</b> Lembro!</p> <p><b>A2-</b> SIM!</p> <p><b>A3-</b> SIM!</p> <p><b>A4-</b> Sim!</p> <p><b>A5-</b> Sim!</p> <p><b>A6-</b> SIM!</p> <p><b>PE-</b> Onde é que ela vivia? Como é que ela se deslocava para a</p>
--	--	--	--

			<p>escola?</p> <p><b>A1</b>- \ A pé.</p> <p><b>PE</b>- E onde é que ela vivia?</p> <p><b>A1</b>- [?] \ Na África\</p> <p><b>A2</b>- Na Nigéria!</p> <p><b>A3</b>- Em África!</p> <p><b>A4</b>- Na Índia! \ Na África!</p> <p><b>A5</b>- Na Nigéria!</p> <p><b>A6</b>- Na Nigéria.</p> <p>Alunos- <i>[os alunos conversam entre si]</i> .</p> <p><b>PE</b>- Em\</p> <p><b>A1</b>- \ Africa \ <i>[palavra dita em inglês]</i> .</p> <p><b>PE</b>- Na Nigéria! Muito bem! \ Como é que ela se deslocava para a escola?</p> <p><b>A1</b>- \ A pé.</p> <p><b>A2</b>- A pé!</p>
--	--	--	---

			<p><b>A3-</b> A pé!</p> <p><b>A4-</b> A pé!</p> <p><b>A5-</b> A pé!</p> <p><b>A6-</b> A pé!</p> <p><b>PE-</b> E agora continuando!</p> <p><b>PE-</b> Como é festejado o Halloween no México?</p> <p><b>A2-</b> Eu sei!</p> <p><b>A2-</b> \ \ [?]</p> <p><b>A4-</b> Amaah \ eles estão com a cara pintada, fazem danças!</p> <p><b>A5-</b> \ Pintam a cara e \ [?]</p> <p><b>A6-</b> \ Ahn... com a cara pintada e a andarem a dançar!</p>
	<b>C1.2 Consciência das diferenças e semelhanças entre indivíduos a nível global</b>	- Identifica diferenças e semelhanças entre culturas (em particular, entre a sua e a dos outros);	<p><b>PE-</b> Lembram-se de alguma tradição de Halloween em Portugal?</p> <p><b>A2-</b> \ De pedir doces?</p> <p><b>A4-</b> Sim! O Pão de Deus!</p>

			<p><b>PE-</b> Muito bem! O que é que se faz?</p> <p><b>A4-</b> Amaah \ vai-se buscar restos \ e dar às outras pessoas!</p> <p><b>A5-</b> Sim! O Pão de Deus!</p> <p><b>PE-</b> O que é que fazem?</p> <p><b>A5-</b> Vão \ às casas pedir [?]</p>
	<p><b>C1.3 Conhecimentos sobre problemas globais</b></p>	<p>- Identifica problemas globais tais como: problemas ambientais, pobreza, guerras e conflitos;</p>	<p><b>A6-</b> Sim! O Pão de Deus.</p> <p><b>PE-</b> \ Qual é o problema que mais vos preocupa no mundo? \ O problema! \ Há vários problemas!</p> <p><b>A1-</b> O lixo na floresta!</p> <p><b>A2-</b> As crianças a passarem fome!</p> <p><b>A3-</b> A poluição no ambiente!</p> <p><b>A4-</b> Ahn \ a poluição no ambiente...</p> <p><b>A5-</b> A poluição...</p> <p><b>A6-</b> É \ não sei se ainda existe? \ É a guerra... na Síria!</p>

<p><b>C2. Dimensão comportamental</b></p>	<p><b>C2.1 Capacidade de comunicação, reflexão e argumentação sobre problemas globais</b></p>	<p>- Partilha a sua opinião sobre problemas globais;  - Sugere formas de corrigir e/ou melhorar problemas que afetam as sociedades ao nível local e global;  - Reflete sobre a importância da partilha;</p>	<p><b>PE-</b> Se tivessem um “super poder” que pudessem utilizar para melhorar o mundo, qual seria? E o que melhoravam?</p> <p><b>A1-</b> Melhorava as pessoas para elas nunca mais botarem lixo nas florestas.</p> <p><b>PE-</b> Então qual era o teu “super poder”?</p> <p><b>A1-</b> Limpar as florestas!</p> <p><b>A2-</b> Seria \ ajudar os outros \ quem não tinha casa, quem não tinha comida, quem não tinha roupa...</p> <p><b>PE-</b> O que melhoravas?</p> <p><b>A2-</b> Melhorava \ as pessoas a ajudarem quem não tinha, tem...</p> <p><b>A3-</b> Uhn\ Ajudava a limpar as florestas...uhn o ambiente...</p> <p><b>A4-</b> Ajudar a limpar as ruas...</p> <p><b>PE-</b> Mais!</p> <p><b>A4-</b> E a não andar muito de carro para não...</p>
---	---	---	---

			<p><b>PE-</b> \\ Poluir!</p> <p><b>A5-</b> Limpar o ambiente! [...]</p> <p><b>A5-</b> Para as pessoas não porem lixo para o chão!</p> <p><b>A6-</b> Era acabar com a guerra! [?] não andarem à bulha por causa só de um país!</p> <p><b>PE-</b> Acham que é importante partilhar?</p> <p><b>A1-</b> Acho!!</p> <p><b>PE-</b> Porquê?</p> <p><b>A1-</b> Porque se nós não partilharmos \\ nós não\\ estamos a fazer\\ aquilo que é correto\\ nós não estamos a partilhar as coisas que nós temos...</p> <p><b>A2-</b> Sim!</p> <p><b>PE-</b> Porquê?</p> <p><b>A2-</b> [...] \ Se nós não partilharmos estamos a ser maus\ assim os outros queriam brincar connosco e nós emprestássemos aos</p>
--	--	--	---



			<p>outros, eles ficavam mais felizes!</p> <p><b>A3-</b> \ Porque\\ há meninos que não têm brinquedos\ não têm comida, não têm roupa!</p> <p><b>PE-</b> Partilhar, é fazer o quê?</p> <p><b>A3-</b> Ajudar!</p> <p><b>A5-</b> \Porque \\ porque \ ...</p> <p><b>PE-</b> A5 pensa o que é partilhar! E assim já sabes porque é que é importante!</p> <p><b>A5-</b> \\ Uhn\\ ...</p> <p>Alunos- [?]</p> <p><b>A6-</b> [...] \\ Faz de conta a Alice tem uma [?] \ e ela já não gosta \\ já não lhe serve, e ela partilha comigo!</p>
--	--	--	---

	<b>C2.2 Ação efetiva e responsável em prol de um mundo mais pacífico e sustentável</b>	<p>- Compromete-se com a preservação do meio ambiente e com o desenvolvimento sustentável;</p> <p>- Compromete-se com o Outro, mostrando-se solidário;</p>	<p><b>PE-</b> O que podemos fazer quando as T-shirts deixam de servir?</p> <p><b>A1-</b> Limpar o pó com elas, dar a outras pessoas ou a uma instituição \ dar a primos, irmãos uh ... [...].</p> <p><b>A2-</b> Podemos dar\ podemos dar a outros...\ podemos dar a amigos, primos, primas!</p> <p><b>A3-</b> Podemos usar para limpar o pó, podemos usar para dar aos primos, amigos.</p> <p><b>A4-</b> Limpamos o pó com elas! Ou emprestamos!</p> <p><b>A5-</b> Usá-las para limpar o pó, para \ dar \ aos primos \ ou ...</p> <p><b>A6-</b> Ahn \ dar aos primos, cortá-los e fazer bonequinhos, fazer coisas engraçadas, fazer para limpar o pó!</p>
<b>C3. Dimensão socioemocional</b>	<b>C3.1 Empatia</b>	<p>- É capaz de se colocar no lugar do Outro;</p>	<p>Não há referências.</p>

	<p><b>C3.2 Respeito pelas diferenças</b></p>	<p>- Revela atitudes de respeito face a outras culturas, tradições e modos de vida;</p>	<p><b>PE-</b> O Halloween não é festejado da mesma forma em todos os países. Achar que devemos respeitar outras tradições? \ Porquê?</p> <p><b>A1-</b> \Porque... não pode-se viver da mesma forma \ porque há pessoas que gostam de celebrar o Halloween de maneiras diferentes \ [?] podem não se mascararem, podem celebrar em casa \...</p> <p><b>A2-</b> Sim, acho que devemos respeitar as outras tradições! Porque, somos todos iguais e não temos nenhuma diferenças!</p>
--	--	---	---