Universidade de Aveiro
2021

Ana Margarida Couto Magalhães

O encontro com o Outro- atitudes e conhecimentos interculturais em aula de Inglês no 1.º CEB

Universidade de
Aveiro
2021

Ana Margarida Couto Magalhães

O encontro com o Outro - atitudes e conhecimentos interculturais em aula de Inglês no 1.º CEB

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel Simões, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Doutora Ana Isabel Andrade
professora catedrática da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Rita Costa
professora do Centro de Línguas de Oliveira de Azeméis

Professora Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
professora auxiliar em regime laboral da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram positivamente para a finalização deste percurso:

Aos meus pais, cujo apoio incondicional e incentivo foi de extrema importância.

Aos meus amigos, que sempre me disseram que eu conseguia, mesmo quando eu achava que não.

À minha colega de mestrado e amiga Elsa, que me acompanhou em todo o percurso, desde o primeiro dia.

À minha colega de estágio Manuela, que se tornou uma amiga, por toda a entreajuda e todos os conselhos.

À minha orientadora, Doutora Ana Raquel, pela disponibilidade e pelos conhecimentos transmitidos.

A todas/os as/os professoras/es com quem tive o privilégio de me cruzar neste percurso e que me transmitiram conhecimentos que levo para a vida.

À professora cooperante Joana Lemos e à professora titular da minha turma de estágio, professora Eneida Maio, pela disponibilidade e ajuda constantes.

E, como não poderia deixar de agradecer, à turma do quarto ano que tão bem me acolheu e tornou tudo isto possível.

Muito obrigada a todos.

palavras-chave

Competência Intercultural, atitudes, conhecimentos, aula de língua inglesa, 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O presente relatório pretende apresentar um projeto desenvolvido em aula de Inglês, com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e teve como objetivo analisar de que forma atividades desenvolvidas no âmbito da educação para a diversidade cultural e linguística podem fomentar nos alunos atitudes de curiosidade e respeito face ao Outro, bem como conhecimentos sobre as línguas e sobre o Mundo, em aula de Inglês, desde os primeiros anos de escolaridade.

Assim, para atingir esses objetivos, propus-me a, no âmbito da Competência Intercultural, trabalhar as atitudes e os conhecimentos das crianças. Para o fazer, recorri a atividades diversificadas de educação intercultural e à implementação de um projeto *eTwinning*.

O projeto *eTwinning*, intitulado ‘’Let’s exchange Christmas cards and letters with our foreign friends’’, contou com a participação de uma turma da Polónia. Este projeto teve como objetivo que os alunos ‘’contactassem’’ com crianças da mesma faixa etária, de outro país, para despertar neles a curiosidade face ao Outro, através da troca de postais de Natal e de uma carta de turma.

O projeto de investigação levado a cabo com a turma portuguesa foi de tipo investigação-ação, tendo sido utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: registo fotográfico das atividades desenvolvidas, transcrições de momentos que ocorreram em sala de aula, notas de campo e inquéritos por questionário.

Após concluída a análise dos dados recolhidos no decorrer do projeto, concluiu-se que as atividades desenvolvidas contribuíram positivamente para o desenvolvimento de atitudes de curiosidade e respeito face ao Outro e de vontade de conhecer mais sobre crianças de diferentes países.

É de salientar a importância que este tipo de atividades em aula de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico pode ter para promover atitudes de respeito e abertura face a diferentes tradições e culturas, nos primeiros anos de escolaridade.

Keywords Intercultural Competence, attitudes, knowledge, english language class, Primary Education

Abstract

This report presents a project carried out on a group of children in 4th grade of Primary Education, in the English class, which aimed to understand how activities developed within the scope of education for cultural and linguistic diversity can foster attitudes of curiosity in students and the respect towards the Other, as well as the knowledge about languages and the World, since the first years of schooling.
In order to achieve these objectives, I set out to develop two of the competencies within the Intercultural Competence (IC): attitudes and knowledge. For that, I used diversified intercultural education activities and the implementation of an *eTwinning* project.

The *eTwinning* project, entitled '' Let's exchange Christmas cards and letters with our foreign friends'', was carried out in collaboration with a class from Poland. The aim of this project was to make students ''contact'' with children of the same age group, from another country, to arouse their curiosity towards the Other, through the exchange of Christmas postcards and a letter from the class. The research project carried out with the Portuguese class was based on an action-research type, using the following data collection instruments: field notes, photographic record of the activities developed, transcriptions of moments that occurred in the classroom and surveys by questionnaire. The data analysis, gathered by the use of diverse methods and instruments, allowed us to conclude that the activities developed contributed positively to the development of attitudes of curiosity and respect towards the Other and the desire to learn more about children from different countries.

It is worth mentioning the importance of this kind of activities in the English classes of Primary School, which may promote attitudes of respect and openness towards different traditions and cultures, in the first years of schooling.

Índice

Índice de gráficos 12
Índice de figuras 14
Índice de tabelas 14
Lista de abreviações 15
Introdução 16
1. A interculturalidade na educação 20
1.1. Modelo de Competência Intercultural 26
2. O caso de Portugal 30
2.1. O ensino do Inglês nas escolas portuguesas 32
3. O uso da plataforma *eTwinning* para comunicar com oOutro 34
Em síntese… 39
1. Questão e objetivos de estudo 43
2. Descrição do projeto 44
2.1. Enquadramento curricular do projeto 45
2.1.1. Construção da biografia linguística da turma 48
2.1.2. Students' daily routines 50
2.1.3. Escrita da carta de turma 51
2.1.4. Elaboração e posterior troca de postais de Natal 52
2.1.5. Sessão sobre o Natal Intercultural 53
3. Caraterização realidade educativa 54
3.1. Caraterização do macro contexto 54
3.2. Caraterização do contexto turma 56
3.2.1. Caraterização da turma através das biografiaslinguísticas 58
4. Descrição das sessões e instrumentos de recolha dedados 60
1. Categorias de análise 63
1.1. Conhecimentos 64
1.1.1. Conhecimento sobre as línguas 64
1.1.2. Conhecimentos sobre o Mundo 66
1.2. Atitudes 67
1.2.1. Atitude de curiosidade face ao Outro 67
1.2.2. Atitudes face a tradições e figuras de Natal 70
Considerações finais 76
Referências bibliográficas 79

Anexos 85
Anexo 1- Elaboração das biografias linguísticas dos alunos 86
Anexo 2- Biografias dos alunos (trabalhos finais) 87
Anexo 3- Elaboração dos postais de Natal 90
Anexo 4- Imagens da sessão sobre as rotinas das 5 crianças 93
Anexo 5- Carta da turma 95
Anexo 6 – Jogo utilizado na sessão sobre o Natal Intercultural 96
Anexo 7 – Primeiro questionário respondido pelos alunos 104
Anexo 8 – Segundo questionário respondido pelos alunos 106
Inquérito por questionário 106
Anexo 9 - Terceiro questionário respondido pelos alunos 108
Anexo 10 - Planificação Sessão 0 - 19 de Novembro 110
Anexo 11 – Planificação Sessao 1 - 28 de novembro 111
Anexo 12 - Planificação Sessão 2 - 5 de dezembro 112
Anexo 13 - Planificação Sessão 3 -12 de dezembro 113
Anexo 14 - Planificação Sessão 4 - 7 de janeiro de 2020 114

Índice de gráficos

Gráfico 1- Gráfico representante das comunidades europeias em Portugal no ano de 2017 (Capítulo teórico)
Gráfico 1- Apresentação das línguas que os alunos referem falar
Gráfico 2- Apresentação das línguas que os alunos conhecem
Gráfico 3- Apresentação das línguas que os alunos gostavam de aprender
Gráfico 4- Línguas que os alunos conseguiram identificar na mensagem de Natal
Gráfico 5- Opinião dos alunos acerca do Natal no Mundo
Gráfico 6- Opinião dada pelos alunos sobre atividade realizada em aula
Gráfico 7- Opinião dos alunos acerca do que aprenderam com a atividade
Gráfico 8- Respostas dadas pelos alunos quando questionados se gostariam de saber mais sobre o Natal no resto do Mundo
Gráfico 9- Opinião dos alunos sobre a importância do Natal

Gráfico 10- Opinião dos alunos acerca da importância do Pai Natal
Gráfico 11- Opinião dos alunos acerca da vestimenta do Pai Natal
Gráfico 12- Países referenciados para um futuro intercâmbio
Gráfico 13- Respostas dos alunos acerca do que aprenderam com a troca de postais de Natal
Gráfico 14- Opinião dos alunos acerca do tempo despendido na atividade
Gráfico 15- Opinião dos alunos sore a atividade dos postais de Natal

Índice de figuras

Figura 1- Mapa dos países inscritos no *eTwinning*
Figura 2- *Twinspace* do projeto elaborado
Figura 3- Triângulo de Lewin
Figuras 4 e 5- Fachada exterior da escola básica e campo de jogos
Figura 6- *English corner* na sala do 4.º ano
Figura 7- Explicação da atividade no quadro
Figura 8 e 9- Materiais fornecidos aos alunos para realizar a atividade
Figura 10- Alguns trabalhos realizados pelos alunos
Figura 11- Professora a escrever no quadro um dos exercícios feitos em aula
Figura 12- Tabela preenchidas pelos alunos com o auxílio da professora
Figura 13- Um dos slides da apresentação PowerPoint (completo no anexo 4)
Figura 14- Alguns dos postais elaborados pelos alunos
Figura 15 e 16- Algumas imagens do jogo da sessão 5

Índice de tabelas

Tabela 1- Modelo da Competência Intercultural de Byram
Tabela 2- Evolução do *eTwinning* de 2005 a 2016
Tabela 3- Quadro síntese sobre as atividades do projeto
Tabela 4- Metas Curriculares de Inglês do 4º ano - 1ºCEB
Tabela 5 – Tabela sobre as três subcategorias de análise referentes às Atitudes
Tabela 6– Número de línguas e número de alunos capazes de identificar cada uma daslínguas
Tabela 7- Justificação das respostas apresentadas no gráfico 5
Tabela 8- Respostas dos alunos à questão se já tinham celebrado o Natal noutro país ou com pessoas doutra nacionalidade

Lista de abreviações

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CI- Competência Intercultural

CCI- Competência Comunicativa Intercultural

PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

SEF- Serviços de Estrangeiros e Fronteiras

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

EUA- Estados Unidos da América

LALE- Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

LE- Língua Estrangeira

EI- Educação Intercultural

UNICEF- Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

> *Num mundo crescentemente diverso e inseguro, necessitamos de dialogar ultrapassando as fracturas étnicas, religiosas, linguísticas e nacionais, a fim de assegurar a coesão social e prevenir conflitos.* (Conselho da Europa, 2009, p. 5)

O presente relatório de estágio está integrado no percurso de formação do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB, desenvolvido na estreita articulação entre duas Unidades Curriculares: Seminário em Ensino de Inglês e Prática de Ensino de Inglês. O estágio curricular decorreu no terceiro semestre do mestrado, num agrupamento de escolas pertencente ao distrito de Aveiro. Foi durante o período de prática pedagógica supervisionada que se desenvolveu um projeto de intervenção didática, em aula de Inglês, numa turma do 4.º ano de escolaridade.

De acordo com o excerto acima, retirado do *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural – "Viver juntos em igual dignidade",* publicado pelo Conselho da Europa, em 2009, pode-se salientar a importância da comunicação para quebrar barreiras religiosas e linguísticas, de forma a fomentar o respeito e a aceitação face ao Outro e, consequentemente, "assegurar a coesão social e prevenir conflitos". É nesse âmbito que o ensino da língua inglesa desde os primeiros anos de escolaridade pode contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural dos indivíduos.

A migração de populações e a globalização tornaram possível a existência de uma sociedade cultural e linguisticamente diversa e isso reflete-se, necessariamente, na comunidade escolar. A escola tem, pois, um papel de extrema importância na construção da identidade individual, torna-se premente que os currículos incluam, em abordagens trans- e interdisciplinares, a educação para a diversidade cultural e linguística, de forma a preparar o aluno para uma convivência pacífica e inclusiva com o Outro. Nas palavras de Sá e Andrade, "sobre a educação recai a responsabilidade de acolher toda esta diversidade e de preparar os alunos para viver com o Outro de forma harmoniosa e salutar" (2009, p.1). Assim, podemos afirmar que a escola, juntamente com a família, são os pilares da formação de um indivíduo, pois é nelas que a criança vai crescendo e construindo a sua individualidade. Rego (2003) defende que a família e a escola têm

funções complementares, uma vez que ambas ‘’compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão” (p. 2).

À escola, cabe formar o/a aluno/a para que seja capaz de desenvolver uma atitude positiva perante a diversidade, fomentada através da educação intercultural (EI), com atividades pedagógico-didáticas que fomentem essa atitude. A educação intercultural (EI) tem como princípios nucleares a valorização, o reconhecimento e a aceitação da diversidade linguística e cultural, concebendo o diálogo intercultural como forma de dissuadir uma perspetiva etnocêntrica e de contrariar sentimentos de desrespeito ou mesmo rejeição das diferenças culturais (Abdallah Pretceille, 2011; Byram, 2008; Cordelier, 2012). Entendendo a importância do professor de língua estrangeira como alguém que tem o dever de estreitar os laços entre todos os seres humanos, este projeto de EI alicerça-se na conceção da aula como espaço de reflexão e acolhimento da diversidade linguística e cultural.

Segundo o que é defendido por Boaventura (2009) e Morin (1999), a escola deve ter como prioridades estimular o pensamento crítico e educar para interagir e para aprender com o Outro, propiciando um sentimento de pertença a uma comunidade planetária e incentivando o convívio harmonioso entre todos, tanto numa escala local como global.

A comunicação com o Outro torna-se uma crescente necessidade no mundo atual, bem como compreender-se a si mesmo e ao Outro com quem se convive (ou não). Junta-se a esta necessidade, a preparação dos alunos para o mundo global, e para perceberem o que significa ser não só um cidadão português, mas também um cidadão europeu e do Mundo; por outras palavras, um cidadão intercultural e global.
Perante isto, o professor assume o papel de apoio e mediador do aluno no desenvolvimento das suas competências interculturais.

> *No século XXI, um professor precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Precisa de identificar, caracterizar e desmontar estereótipos culturais. Precisa, ainda, de,*

> *assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO (*Bizarro & Braga, 2008, p.63).

Como futura professora de Inglês, pretendo formar alunos com competências interculturais, crianças que olham para o Outro e não só para si mesmas, que são capazes de comunicar com diferentes culturas com respeito, curiosidade e admiração, percebendo que há muitos mais aspetos que unem os indivíduos e até mesmo as diferentes culturas, do que aspetos que as/os separam. Assim, pretendo, também, formar alunos capazes de perceber que vivemos num mundo global e que eles são muito mais do que cidadãos portugueses, são cidadãos globais. Para tal, será importante fomentar nos alunos atitudes de abertura, pró-ativas e reflexivas face ao Outro, tendo como base o respeito e aceitação das diferenças, de forma a que os alunos compreendem a importância positiva e os benefícios das trocas e contactos (inter)culturais.

Assim, o presente projeto de intervenção pedagógico-didático pretende educar os/as alunos/as para a diversidade linguístico-cultural e ambiciona desenvolver a curiosidade em relação ao Outro, através da participação de um projeto *eTwinning,* que envolveu os alunos da turma com a qual desenvolvi o projeto e uma turma na Polónia. Esse projeto *eTwinning* consistiu numa troca de postais de Natal entre alunos dos dois países, bem como na preparação de uma carta elaborada pelo grupo-turma. O presente relatório teve como principal objetivo responder à seguinte questão de investigação:

- Que conhecimentos e atitudes desenvolvem os/as alunos/as a partir de um projeto de intervenção em educação para a diversidade linguística e cultural em aula de Inglês no 1.° CEB?

Este projeto tencionou aproximar o Eu ao Outro através do reconhecimento da diversidade e equidade linguística e cultural, preparando desde cedo as crianças para uma

sociedade global e plural. Tendo em conta este propósito, tenho como objetivo de investigação o seguinte:

- Identificar conhecimentos e atitudes que os/as alunos/as desenvolvem a partir de um projeto de educação intercultural em aula de Inglês no 1.º CEB.

O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento teórico. Irei começar por fazer uma introdução ao conceito de competência intercultural (conceito, ideias, etc...), o que são cidadãos interculturalmente competentes e irei apresentar o modelo de competência intercultural de Byram, um dos autores que mais se debruçou no estudo desse tema.

O segundo capítulo é onde se faz a descrição da metodologia desenvolvida no projeto e do contexto educativo (macro e microcontexto aula), bem como onde se apresentam os resultados da biografia linguística realizada na primeira sessão.

O terceiro capítulo será dedicado à descrição dos resultados, de acordo com as categorias e subcategorias delineadas anteriormente.

Para concluir, serão apresentadas as reflexões finais, tendo em conta os objetivos traçados inicialmente, e serão tiradas conclusões dos dados analisados e ilações do projeto desenvolvido. Como suporte de validação do estudo, surgem, após as reflexões finais, as referências bibliográficas e os anexos, que podem ser consultados em articulação com o capítulo da metodologia.

Capítulo I – O encontro com o Outro

1. A interculturalidade na educação

A interculturalidade tem sido um tema de estudo cada vez mais investigado em vários países devido crescente diversidade cultural presente nas salas de aula, fruto de fluxo migratórios intensificados. Esta migração de pessoas e bens em todo o Mundo, e neste caso específico na Europa, tem origem em variados fatores, como por exemplo, a criação da comunidade Europeia e da moeda única, o que tornou possível a diversificação e a integração de alunos recém-chegados às diversas escolas de acolhimento. Nas palavras de Beltrão & Nascimento (2000, p. 48) a "diversidade é a consciência das variações culturais do mundo e respeito pelas diferenças".

A crescente mobilidade humana, num mundo livre de divisões, de muros e fronteiras, juntamente com a inovação tecnológica, torna cada vez mais necessário o desenvolvimento da competência intercultural dos sujeitos, que deve começar cedo, já no 1.º Ciclo. Ora, no 3.º ano do 1.º Ciclo é introduzida formalmente no currículo uma língua estrangeira, o Inglês. O Inglês é considerado por muitos autores, como a língua universal, cuja existência tem como propósito o de quebrar as barreiras linguísticas e criar laços entre povos. Posto isto, iniciar em tenra idade a aprendizagem do Inglês, revela-se de crescente importância no desenvolvimento da competência intercultural e na obtenção de ferramentas que tornam os alunos capazes de realizar um diálogo que satisfaça ambos os interlocutores. O ensino de Inglês no 1.º CEB pode constituir uma ferramenta para a sensibilização face à diversidade linguística e cultural, bem como fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua. A aprendizagem da língua inglesa é um importante veículo de interpretação do Outro e do Mundo que nos rodeia, pois motiva valores como o respeito pelo Outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania, e também contribuí no desenvolvimento de uma competência de extrema importância nos dias de hoje: a competência intercultural.

Como podemos definir competência intercultural?

Segundo Lily A. Arasaratnam (2014, p.1) podemos definir competência intercultural como "o comportamento eficiente e adequado na interação com pessoas de outras culturas." Outra autora, Darla Deardorff (2017, p.243), define CI como "a habilidade de comunicar eficientemente e apropriadamente em situações interculturais, baseando-se no conhecimento, habilidades e atitudes interculturais desenvolvidas pelo indivíduo". Deardorff, juntamente com vinte e três outros especialistas americanos em CI, apresentou-nos os principais elementos que integram o conceito de CI. Entre eles, o entendimento das diversas perspetivas e visões sobre do mundo, possuir umconhecimento sobre a própria cultura e capacidade de auto avaliação, capacidade de ouvire de observar, abertura e tolerância face ao Outro e o respeito por outras culturas, entre outros.

Este conceito aparece muitas vezes ligado ao conceito de comunicação intercultural, que abrange qualidades como a capacidade de compreensão, de ter escuta ativa e uma atitude positiva face a pessoas de outras culturas, bem como a motivação para interagir com as mesmas e a flexibilidade e vontade de aprender com novas experiências, e pode definir-se, nas palavras de M. Everett Roggers e Thomas M. Steinfat como ‘’o intercâmbio de informação entre indivíduos que pertencem a culturas diferentes" (Roggers e Steinfat, 1999, p. 267). Esta afirmação é, praticamente, de senso comum, sendo defendida por diversos autores. Jan Servaes corrobora a afirmação ao dizer que ‘’tanto na ciência como na fala diária, o termo de comunicação intercultural se utiliza geralmente para definir o contato entre gente que provém de *trasfondos* nacionais e/ou linguísticos diferentes" (Servaes, 2002, p.67).

O documento *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*, da Unesco (2009) destaca, num dos seus 8 capítulos (nos quais é enfatizada a necessidade do diálogo intercultural e do respeito pela diversidade), o papel fundamental da língua, papel esse que devemos ter em consideração em todas as dimensões da comunicação intercultural:

> ‘’As línguas são os vetores das nossas experiências, dos nossos contextos intelectuais e culturais, dos nossos modos de relacionamento com os grupos humanos, com os nossos

> sistemas de valores, com os nossos códigos sociais e sentimentos de pertencimento, tanto no plano coletivo como individual. Sob o ponto de vista da diversidade cultural, a diversidade linguística reflete a adaptação criativa dos grupos humanos às mudanças no seu ambiente físico e social. Nesse sentido, as línguas não são somente um meio de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo.'' (Unesco, 2009, p. 12).

A escola tem, pois, um papel fundamental como agente de transformação social e torna-se essencial que esta olhe para as diferenças dos alunos como um elemento de união, ao invés de um elemento de segregação. Assim sendo, é cada vez mais importante trabalharmos no sentido de criar uma escola aberta e valorizadora da cultura da diversidade, tendo em consideração que, hoje em dia, o sucesso do sistema de ensino recai em valores como a cooperação, a cidadania e o respeito pelas minorias, e é cada vez mais importante que os alunos compreendam a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o Inglês, como fundamental para a sua valorização pessoal e como uma barreira contra o isolamento e exclusão social.

Trabalhar na competência intercultural não é apenas abordar aspetos culturais relacionados com o conhecimento, mas sim auxiliar o aluno a pensar e agir culturalmente, através da aquisição de

> ''[...] foundations, frameworks, skills, and knowledge to develop an understanding of underlying cultural values, communication styles, and worldviews to better understand others' behaviors to interact effectively and appropriately with others and, ultimately, to become more interculturally competent ''(Deardorff, 2009, p.13).

Um dos primeiros investigadores a centrar-se na temática da competência intercultural foi Jandt (1998) que propõe, no seu modelo, a inclusão de quatro competências que este considera fundamentais: a força de personalidade, *skills* comunicativos, adaptação psicológica e consciência cultural. A primeira está relacionada com o conceito que o indivíduo tem sobre si próprio, com a autodescoberta, autoinstrução e com o à-vontade social, ou seja ‘’hability to reveal little anxiety in communication’’(Jandt, 1998, p.43). A segunda, os *skills* comunicativos, relacionados com a capacidade de compreensão e de uso da língua (‘’message skills’’ – verbais e não verbais), a capacidade de adequar o comportamento ao contexto em que está inserido (‘’behavioral flexibility’’), a gestão da interação, por exemplo, saber o momento certo em que pode e deve intervir (‘’interaction management’’) e a empatia face ao Outro (‘’social skills’’). A terceira, a adaptação psicológica, remete para a capacidade de vivenciar e lidar com experiências diferentes, sejam estas novas, quer seja a gestão de situações de choques culturais. Por último, a consciência cultural está ligada à compreensão do indivíduo face ao modo de ser e de agir de pessoas com diferentes referências culturais: ‘’to be competente incultural communication, individuals must understand the social costumes and social system of the host culture’’ (idem, p.44).

Assim, podemos afirmar que o facto de vivermos num mundo em constante mutação torna os países da Europa cada vez mais diversos culturalmente, deixando no passado o termo de ‘’monocultura’’. Posto isto, é importante para as crianças conviverem, quer com crianças de outros países, quer com crianças do mesmo país, pois torna-as capazes de desenvolver uma nova consciência, a fim de aceitar e respeitar a cultura do Outro.

Como consequência desta multiculturalidade que está presente nos vários estados europeus, estes têm-se preocupado com a integração das comunidades imigrantes que chegam todos os dias à Europa à procura de melhores condições de vida. Em 2003, por exemplo, surgiram novas políticas, emanadas pelo Conselho da Europa, que defendem que as crianças provenientes de famílias imigrantes têm o dever de ser tratadas de igual forma às crianças do país de acolhimento. Embora esta preocupação já tenha alguns anos (começou nos anos 70), só em 2003 é que uma lei foi elaborada, na qual se contempla que todas as crianças imigrantes têm o direito à educação em circunstâncias iguais, e que o Estado deve prestar atenção a estas crianças, sem as discriminar e proporcionando-lhes

livre acesso à educação, independentemente de raças, crenças, religiões e culturas (Relatório Eurydice, 2004), como podemos ver defendido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos:

> 1. Toda a pessoa tem direito à educação (...).
> 2. 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.º)

De forma a fomentar nos alunos esta abertura face a outras culturas, é necessário, desde tenra idade, trabalhar no desenvolvimento da competência intercultural dos mesmos, formando indivíduos que valorizam as diferenças e estão abertos a conhecer o Outro e que reconheçam que fazem parte duma Europa e de um Mundo com uma enorme variedade de expressões culturais e religiosas. Se, por um lado, acabamos com as fronteiras terrestres e diminuímos as distâncias geográficas, por outro, é sabido que é longo o caminho que temos a percorrer até alcançarmos um Mundo onde impera a valorização e aceitação das diferenças linguísticas e culturais.

Ao aguçarmos as competências interculturais dos alunos, estamos a torná-los cidadãos interculturais. A necessidade de aguçar essas competências nos alunos advém da demanda cada vez mais urgente de encontrar, estabelecer contacto, viver, conviver e trabalhar com interlocutores provenientes de contextos linguísticos e socioculturais variados, quer dentro das fronteiras nacionais, quer para além delas. No entanto, se já o próprio conceito de interculturalidade não é consensual, assim como o termo que se lhe antecede "competência" (Spitzberg & Changnon, 2009), conceptualizar a competência intercultural é, de facto, uma tarefa difícil e apresenta-se extremamente diverso nas diferentes disciplinas, terminologias e objetivos de cada conceptualização. Aliás, os próprios modelos conceptuais de comunicação intercultural que nos últimos anos têm sido propostos revelam-se potencialmente etnocêntricos, uma vez que foram desenvolvidos no Ocidente (idem).

Nesse mesmo estudo, o conceito de competência intercultural é apresentado como "... the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world" (idem,p.7). Assim, podemos afirmar que a educação intercultural é encarada atualmente como indispensável para o processo de aquisição da língua em sentido estrito, ao mesmo tempo que se considera um instrumento útil na educação em geral (Sequeira, 2011). Mas, não nos podemos esquecer de um facto: aprender uma língua diferente da nossa língua materna, como uma das maneiras de tornar os alunos cidadãos interculturais, já não é uma novidade:

> "Por muito que aumente a competência linguística dos europeus no sentido de conhecerem outras línguas continuará a ser verdade que cada língua é, em primeiro lugar, elemento da identidade de um grupo, não sendo suficiente o conhecimento da língua do outro para se assegurar a compreensão mútua. (...) para assegurar a diversidade linguística não basta advogar a necessidade de aprender línguas e facilitar a sua difusão, é necessário antes de mais ensinar a tolerância pela diversidade europeia." (Sigúan, 1996, p. 258).

Ou seja, o que os alunos têm que aprender agora é a tornarem-se cidadão interculturais:

> *''*Because of this focus, education for intercultural citizenship expects to create change in the individual, to promote their learning. Becoming an intercultural citizen involves psychological and intercultural behavioural change, including change in self-perceptions and understanding to others in other social groups*''.* (Byram, 2008, p. 187).

A citação acima é de Michael Byram, que desenvolveu o modelo da competência intercultural, que irei apresentar seguidamente. Este modelo mantém-se atual nos dias de hoje, e serviu de base para o desenvolvimento do presente projeto.

1.1. Modelo de Competência Intercultural

Michael Byram foi um dos autores que mais se debruçou sobre o conceito de competência intercultural, e o seu modelo continua a influenciar o ensino de línguas estrangeiras até aos dias de hoje. Uma das evidências da importância do seu trabalho neste campo está relacionado com o facto do autor ter vindo, desde os anos 90, a colaborar com o Conselho da Europa em vários estudos cujo objetivo é o de desenvolver a competência intercultural, nomeadamente em contextos educativos. Nas palavras de Byram, e como já tinha mencionado anteriormente, pode definir-se competência intercultural como ‘’the ability to compare and make judgements (...) ‘enter’ into the form of life of other people, to understand but not necessarily accept their values, whilst always being aware that some values are ‘beyond the pale’ of being human and have to be condemned” (2006, p.127).

O modelo de competência intercultural de Byram (1997) é considerado o mais influente no contexto europeu (Dervin, 2010) e serviu de base para diversos documentos orientadores para o desenvolvimento da educação intercultural, do Conselho da Europa. O autor estabeleceu, de forma muito simplista, a diferença entre CI e Competência Comunicativa Intercultural (CCI), usando como critério o estatuto da língua utilizada pelo indivíduo que comunica, no diálogo intercultural, ou seja, se se trata da sua língua materna, encontramo-nos perante o recurso à competência intercultural; por outro lado, se se trata duma língua estrangeira, o ato de comunicação é mais complexo, recorrendo à CCI. No primeiro caso, os indivíduos têm a capacidade de interagir na sua própria língua com pessoas de diferentes países e culturas, recorrendo ao que conhecem sobre comunicação intercultural, às suas atitudes de interesse sobre alteridade e às suas capacidades de interpretar, relacionar e descobrir, ou seja, a capacidade de ultrapassar diferenças culturais e desfrutar do contacto intercultural. Outro exemplo, poderá ser a capacidade de um indivíduo interpretar um documento traduzido de outra cultura, o que não requer conhecimento abrangente da língua, mas envolve capacidades de interpretação e relação, bem como algum conhecimento sobre a outra cultura, não esquecendo também as atitudes de interesse e envolvimento.

Para Byram (1997), a CCI inclui as competências linguística, sociolinguística e discursiva e os seguintes saberes, nomeadamente:

- O saber (cultura geral), que corresponde aos conhecimentos acerca dos valores e comportamentos quer do país e da cultura materna quer do país e da cultura alvo e a relação entre os dois;
- O saber-ser/estar, ou seja, a capacidade de mostrar interesse, empatia, abertura e curiosidade face aos valores e à perspetiva do Outro;
- O saber fazer, que está relacionado com uma interação eficaz com o Outro, remediando mal-entendidos ou conflitos interculturais;
- O saber-compreender, isto é, a capacidade de reagir de forma positiva face ao modo de vida do Outro, relacionando-o com a sua própria forma de estar e de ver o Mundo.

Para o aluno se assumir um falante intercultural, deve manifestar atitudes de curiosidade e abertura face ao Outro, bem como disponibilidade para suspender a descrença sobre outras culturas e as crenças sobre a sua própria cultura. O aluno deve favorecer as capacidades de descoberta e interação, de forma a adquirir novos conhecimentos sobre uma cultura diferente, sendo capaz de operar esses mesmos conhecimentos, atitudes e habilidades sob os constrangimentos da comunicação e interação em tempo real.

Segundo Byram (2008), alguns dos fatores inerentes à CI são mais facilmente desenvolvidos em crianças do 1.° CEB, nomeadamente o saber ser, os saberes e o saber aprender.

Relativamente ao saber ser, que está relacionado com o espírito de abertura e curiosidade face ao Outro, é mais facilmente encorajado em tenra idade, pois nessa faixa etária a criança ainda tem a mente livre dos pressupostos transmitidos pelo seu próprio ambiente cultural. O trabalho realizado no sentido de conhecer o Outro pode ser desenvolvido através de uma aprendizagem experiencial, onde a inclusão no contexto (real ou imaginária) e posterior reflexão sobre ela, é realizada sob a orientação do professor. Assim, ao criar atividades que visam explorar a perspetiva do Outro, torna possível despertar a curiosidade da criança.

As crianças, desde pequenas, já possuem algum conhecimento (saberes) sobre práticas dos grupos sociais em que se inserem, como se devem comportar em situações específicas ou as regras para se comportarem educadamente em sociedade, ou mesmo sobre outros grupos com os quais têm contato. A partir deste leque de conhecimentos que a criança já apresenta, esta pode experimentar outras práticas (e outras línguas e outras culturas), o que a leva a pensar sobre as diferenças e semelhanças entre as suas práticas e as do Outro, criando um momento de reflexão acerca de possíveis problemas decorrentes destas práticas, de acordo com a perspetiva do Eu e do Outro.

Relativamente ao saber aprender, uma vez que as crianças desenvolvem, no 1.º CEB, as competências básicas que lhes permitem perceber enunciados, interpretar textos, comunicar, entre outros, podem também aprender a fazer perguntas relevantes e a desenvolver o trabalho autónomo e a consciência crítica. Contando com o auxílio do professor nesta complexa tarefa, a criança conseguirá ultrapassar a sua perceção etnocêntrica e começará a conhecer ou descobrir as diversas perspetivas e experiências de uma mesma realidade.

Sendo assim, é importante levar a criança a questionar-se face à suas experiências interativas, ao invés de se basear em modelos culturais pré-estabelecidos, de modo a trabalhar com a criança no sentido de desenvolver a sua CI. Nas palavras de Byram, o sujeito com competência intercultural manifesta:

(...) the hability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering, i.e. of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact. (Byram,1997, p.70)

Segundo Byram, a competência intercultural integra quatro dimensões: atitudes, conhecimento, aptidões e consciência cultural crítica. Estas quatro dimensões são interdependentes e interagem entre si, como podemos ver na seguinte tabela:

	SKILLS interpret and relate (savoir comprendre)	
KNOWLEDGE of self and other; of interaction: individual and societal (savoirs)	EDUCATION political educational critical cultural awareness (savoir s'engager)	ATTITUDES relativising self-valuing other (savoir être)
	SKILLS discover and/or interact (savoir apprendre/ faire)	

Tabela 1- Modelo de Competência Intercultural de Byram (1997)

No modelo de Byram, as ''atitudes'' referem-se às disposições do indivíduo, e integram atitudes de curiosidade, abertura, disponibilidade e respeito face a outras culturas. O conhecimento (''knowledge'') refere-se a saber sobre a cultura do Outro e sobre os processos de interação com a alteridade e, também, ao conhecer-se a si mesmo. Os ''skills'', ou seja, as competências de descoberta e de interação, refere-se à capacidade de reconhecer um fenómeno num ambiente estranho e compreender o seu significado. Finalmente, a consciência cultural crítica ('critical cultural awareness') refere-se à *aptitude à évaluer – de manière critique et en se fondant sur des critères explicites– les perspectives, pratiques et produits de son pays et de sa culture et de ceux des autres* (Byram et al., 2009, p. 27).

Embora existam outros modelos sobre a competência intercultural, o modelo de Byram foi o escolhido por mim para ser o ponto de partida do presente projeto que desenvolvi. Seguidamente irei refletir sobre o ensino em Portugal, relativamente ao desenvolvimento da competência intercultural.

2. O caso de Portugal

Portugal, que, historicamente, sempre foi um país conhecido pela emigração, tem vindo a sofrer algumas mudanças, devido à vaga de imigrantes chegados de várias partes do mundo, que contribuem de forma positiva para a diversidade cultural nos nossos estabelecimentos de ensino (Góis, 2018). Em 2019 verificou-se, pelo quarto ano consecutivo, um acréscimo da população estrangeira residente, com um aumento de 22,9% face a 2018, totalizando 590.348 cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência.

O fluxo migratório em Portugal deveu-se a diversos e importantes acontecimentos, em várias alturas da nossa história. De salientar, a revolução de 25 de abril de 1974, que tornou o ensino aberto a toda a população e que foi um período marcado pelo retorno dos portugueses que viviam nas ex-colónias.

Desde a revolução do 25 de abril de 1974, Portugal assistiu a mudanças, quer a nível social, quer a nível educacional. Com a instauração de um regime democrático, Portugal deixou de ser um país caraterizado pela emigração da sua população, para outros países em busca de uma vida melhor, tornando-se, de forma gradualmente crescente, um país de imigrações (Fonseca, 2012). A entrada de Portugal, em 1986, na Comunidade Europeia, contribuiu positivamente para a abertura de novas fronteiras e para colocar Portugal no mapa europeu. Com a queda do muro de Berlim em 1989 e a assinatura do tratado de Maastrich, em 1992, tornou-se possível a livre circulação de pessoa e bens, por toda a Europa.

Em Portugal, podemos afirmar que as migrações, vistas em retrospetiva, ajudaram a construir o país como o conhecemos hoje. Assim, torna-se praticamente impossível pensar Portugal sem abordar os temas da emigração e imigração, e a forma como modelaram a sociedade portuguesa ao longo do último século (Góis e Marques, 2016).

Durante os anos 80, a população estrangeira residente em Portugal registou um aumento significativo, ultrapassando a centena de milhar, pela primeira vez, no final da década, evolução que continuou durante a década de 90. O principal contributo para este

aumento foi devido à entrada de pessoas provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de outros países da Europa. (idem)

No relatório apresentado pelo SEF (Serviços de Estrangeiros e Fronteiras), em 2017, pode observar-se a evolução da população estrangeira em Portugal (gráfico 1). Para analisarmos esta evolução temos de considerar vários aspetos, como a evolução legislativa ocorrida nos últimos anos em Portugal, as relações históricas e culturais com outros países, bem como os contextos económicos e sociais de Portugal e dos países de origem dos imigrantes.

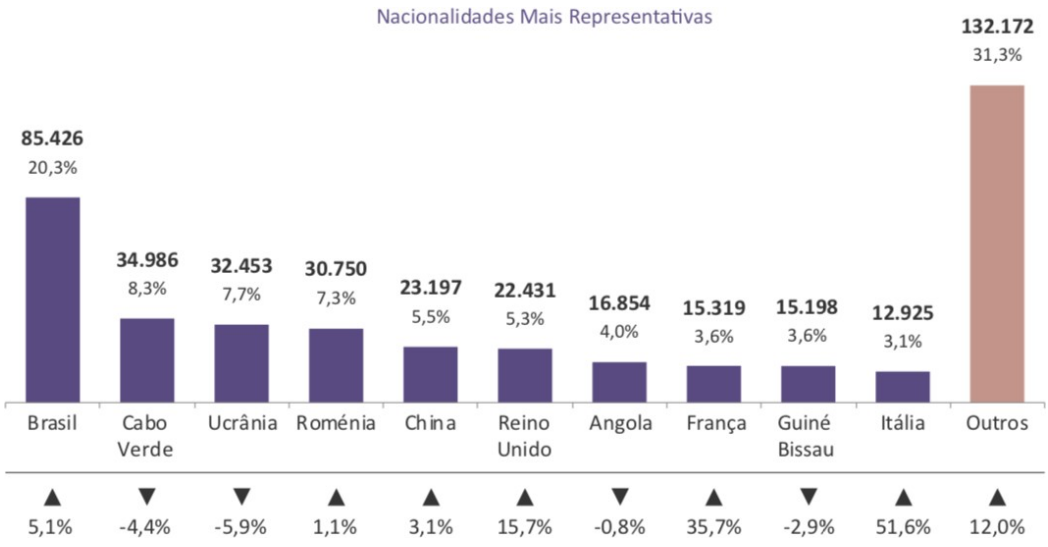


Gráfico 1- Gráfico representante das comunidades emigrantes em Portugal no ano de 2017

Embora os brasileiros continuem no primeiro lugar da tabela com 85.426 cidadãos, como podemos ver no gráfico acima apresentado, Itália foi o país que mais cresceu com um aumento de 50% em relação a 2016, totalizando agora quase 13 mil cidadãos italianos a residir em Portugal.

Segundo o Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo de 2018, a entrada de países como a França e Itália no top 10 das nacionalidades mais presentes em Portugal confirmam os fatores de atratividade de Portugal, defendidos no mesmo relatório, como a meteorologia e a perceção de Portugal como um país seguro. Relativamente aos indivíduos oriundos das ex-colónias no continente africano, podemos aferir, após análise do relatório do SEF de 2018, que se regista uma descida, devido à dificuldade de aquisição da nacionalidade portuguesa.

Da análise deste gráfico podemos, também, depreender que Portugal se tornou um país culturalmente, religiosamente e linguisticamente rico e diverso, graças ao facto de ser um país de acolhimento para cidadãos de todas as partes do Mundo, o que coloca desafios de diferente tipo, nomeadamente em termos educativos, como iremos analisar no ponto seguinte.

2.1. O ensino do Inglês nas escolas portuguesas

Com a afluência de mais alunos estrangeiros, as escolas em Portugal enfrentam novos desafios, desde o domínio da Língua Portuguesa, língua de escolarização, às questões do acolhimento do Outro, à necessidade de trabalhar as questões de respeito e valorização da diversidade. As eventuais dificuldades linguísticas, aliadas às diferenças culturais, a fatores sociais e económicos e, também, por vezes, a diferenças ao nível pedagógico podem ser possíveis indicadores de insucesso escolar. Assim, acredita-se que é necessário que a escola trabalhe de forma a integrar harmoniosamente e afetivamente os imigrantes, aceitando a cultura de cada um (Valente, 2008).

Em 2001, Ano Europeu das Línguas, o Estado português procedeu a uma revisão do currículo do Ensino Básico, e publicou o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001). Relativamente às competências gerais, só está previsto no documento o uso da língua estrangeira como uma forma de comunicação em situações quotidiano e para adquirir informações (Ministério da Educação, 2001), não referindo o encontro e o diálogo intercultural, que vão muito mais além do conhecimento da língua estrangeira, já que integram o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes de respeito face ao Outro. Este documento foi revogado pelo despacho n.º 17169/2011 (Ministério de Educação e Ciência, 2011).

Este diálogo intercultural, que é importante no desenvolvimento de conhecimentos e atitudes de respeito face ao Outro, pode definir-se, nas palavras de Spitzberg & Changnon (2009), como:

> "(...) the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world. These orientations will

> most commonly be reflected in such normative categories as nationality, race, ethnicity, tribe, religion, or region. To a large extent, therefore, intercultural interaction is tantamount to intergroup interaction.*''* (p. 7).

Em 2005, foi publicado o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005), no qual foi reconhecida a importância do ensino da língua inglesa, tendo em conta o contexto crescente de migrações e por ser uma língua de comunicação internacional. Nas escolas em Portugal, a aprendizagem do Inglês começa no primeiro ciclo do ensino básico, contribuindo ‘’para a construção da cidadania’’ (Bento, Coelho, & Mourão, 2005, p.5). No ano de 2005, foi também implementado na maioria das escolas as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de caráter facultativo e de natureza lúdica, formativa e cultural, nas quais se inseria o ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

As finalidades do ensino da língua inglesa no 1.º CEB apresentadas neste documento eram as seguintes:

- “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência intercultural;
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o 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 socio afetivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber-fazer; estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens” (Bento, Coelho, & Mourão, 2005, p.11).

Com estes objetivos, pretende-se educar os alunos a aceitar o Outro, fomentando atitudes positivas perante a aprendizagem e a comunicação/interação com pessoas de origens sociais, culturais e com religiões distintas.

Posteriormente à emissão do documento do *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, foi emitido, em 2015, o documento das *Metas Curriculares de Inglês*, para o 1º Ciclo do Ensino Básico, no qual se encontram descritos os conhecimentos e capacidades que os alunos deverão adquirir no 3º e 4º ano de escolaridade. De entre estes, surgem o respeito e aceitação pelas diversas culturas que coexistem no mundo global, pretendendo-se acabar com a intolerância cultural, religiosa e racial e com estereótipos negativos, quer dentro do próprio grupo, quer entre grupos. No sentido de fomentar nos alunos a curiosidade face ao Outro, o respeito e a compreensão mútua, surgiu a ideia de utilizar, durante o projeto de intervenção desenvolvido, a plataforma *eTwining* como uma ferramenta que tornou possível o contacto com Outro.

3. O uso da plataforma *eTwinning* para comunicar com o Outro

Comunicar com pessoas de diferentes partes do Mundo nunca foi tão fácil como hoje. O desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) permite uma aproximação, ainda que virtual, entre pessoas de vários países.

A utilização das TIC veio, assim, proporcionar às crianças a possibilidade de realizarem uma viagem pelo Mundo, sem sair das suas casas, interagindo com crianças de culturas e línguas diferentes. De facto, as TIC fazem, atualmente, parte do dia a dia dos alunos nas mais diversas formas: telemóveis, computadores e *Ipads*. Cada vez mais cedo as crianças começam a ter contacto com a Internet, por exemplo com o *YouTube*, onde se inclui o *YouTube kids*, parte do website que apresenta apenas vídeos para criança, desviando-os de potenciais vídeos pouco apropriados para as suas idades.

Podemos acrescentar que incluir as TIC em aula de Inglês pode ser bastante motivador para os alunos, já que estas constituem uma forma de contacto intercultural real, facilitando o contacto com outros alunos de diversas partes do Mundo.

Dada a importâncias das TIC, foi lançada, em janeiro de 2005, pela Comissão Europeia, a plataforma *eTwinning*. Esta plataforma tem como objetivo possibilitar a colaboração entre escolas europeias, mediante o uso das TIC, desde a educação pré-escolar até à formação de adultos. No ano de 2014, a plataforma aliou-se ao programa Erasmus+, um programa educativo de Educação, Formação, Juventude e Desporto.

A plataforma *eTwinning* está disponível em 25 línguas e é uma comunidade de aprendizagem na Europa, que dispõe de um Serviço de Apoio Central sediado na *European Schoolnet* e envolve uma parceria internacional de 31 Ministérios da Educação europeus. Os países presentes no *site* e*Twinning* surgem indicados na figura 1.

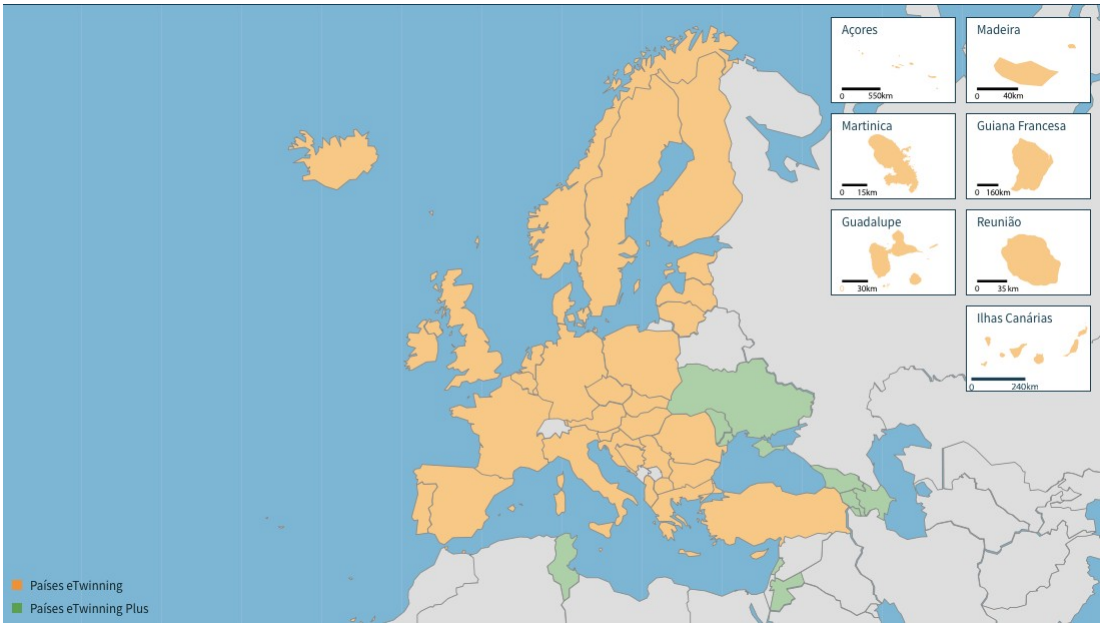


Figura 1- Mapa dos países inscritos no *eTwinning*

Como podemos ver no mapa, os países que se encontram destacados a laranja representam os Estados-Membros da União Europeia e incluem, também, a Antiga República da Macedónia, a Albânia, a Bósnia e Herzegovina, a Croácia, a Islândia, o Liechtenstein, a Sérvia, a Noruega e a Turquia. A verde, estão representados os seguintes países: Arménia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia, Ucrânia, Tunísia e Jordânia.

O *eTwinning* pretende potenciar conhecimentos, usando métodos de ensino inovadores e fomentando a colaboração entre escolas nacionais e europeias. Para atingir esse objetivo, a plataforma promove a cooperação amigável entre professores e alunos pela Europa e permite a criação de projetos na língua materna ou numa terceira língua comum, que é utilizada como meio de comunicação. O *site* dispõe das suas próprias

ferramentas, que permitem criar um perfil, procurar parceiros para um projeto, usando o *eTwinningfinder,* comunicar com eles de forma segura, através de mensagens internas, descarregar recursos pedagógico-didáticos, entre outros.

Os projetos do *site eTwinnning* podem ser criados pelo professor de raiz que, depois de ser aprovado pelo Serviço Nacional de Apoio, pode aceder a um *Twinspace* (figura 2), um espaço virtual para atividades *eTwinning* a realizar com os diferentes parceiros.

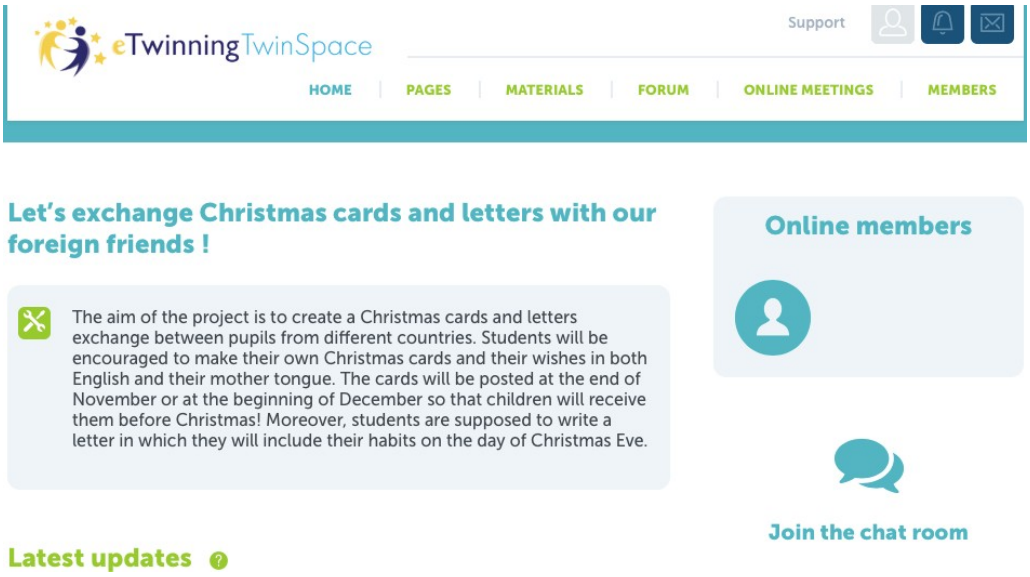


Figura 2- *Twinspace* do projeto elaborado

Na figura acima podemos ver os vários separadores disponíveis no *Twinspace*. Este espaço é fácil de utilizar, seguro e potencia o trabalho colaborativo de alunos e professores, em comunicação síncrona (chat e áudio/videoconferência) ou assíncrona (fórum e correio eletrónico interno) (Barbosa, 2017).

O separador *pages* torna possível a criação de uma página para determinado tópico, pelos diferentes colaboradores de um projeto, na qual é possível fazer o *upload* dos trabalhos realizados pelos diversos professores e alunos. No separador *materiais* pode fazer-se *upload* de vários materiais diferentes desde fichas de trabalho, vídeos, fotografias, apresentações PowerPoint, entre outros. No separador *forums,* é possível criar tópicos de discussão, trocar ideias e pontos de vista. A janela *Live* possibilita a

comunicação simultânea entre os membros do projeto. O separador *members* permite convidar novos membros, visitantes e alunos.

Dadas as suas potencialidades a nível pedagógico-didático, a utilização do *site eTwinning* conhece uma evolução exponencial, como se pode constatar na seguinte tabela:

	2005	**2007**	**2010**	**2015**	**2016**
Utilizadores registados	11 186	38041	125 455	301 944	378 982
Participantes de um projeto	2 141	7 524	15 479	24 641	-
Projetos	-	-	-	-	49 270
Projetos ativos	-	-	-	-	9 670
Projetos encerrados	-	-	-	-	39688
Escolas registadas	8 031	25 719	67 450	138 566	159 384

Tabela 2 - Evolução do *eTwinning* de 2005 a 2016 (Zygierewicz, 2016)

Da análise da tabela acima, podemos constatar que o site *eTwinning* é um êxito e veio para ficar, já que proporciona oportunidades únicas de interação real e isso é algo que motiva os alunos no processo de ensino aprendizagem. Este site constitui, também, uma maneira de dinamizar a aula de língua estrangeira, para comunicar com os Outros e comunicar com diferentes culturas.

Com base na leitura da tese de doutoramento de Maria da Piedade Carvalho da Silva, intitulada *O projeto eTwinning LOA: uma abordagem intercultural para a integração pedagógica das TIC no ensino das línguas* (2013), podemos aferir a importância que a plataforma eTwinnig teve para o desenvolvimento no contexto de um projeto investigação-ação, e que teve como objetivo perceber o impacto da integração curricular de um projeto de colaboração intercultural na motivação dos alunos para usar e aprender línguas estrangeiras e no desenvolvimento da sua competência comunicativa intercultural, e concluiu que a plataforma *eTwinning* auxilia no desenvolvimento de algumas competências-chave tais como o relacionamento interpessoal, o

desenvolvimento da cidadania e também privilegiar algumas aprendizagens essenciais, exercitando a oralidade e a comunicação entre pares.

Num outro estudo, o de Maria José Barbosa (2017), intitulado *As TIC ao serviço da comunicação real: contributo do eTwinning para a aprendizagem de uma língua estrangeira*, defende-se que o *eTwinning* ‘’pretende apoiar o desenvolvimento de projetos de geminação eletrónica entre escolas de diferentes países. Estes projetos são especialmente vantajosos para os professores de línguas estrangeiras, já que permitem que os alunos utilizem a língua meta com objetivos comunicativos reais. Simultaneamente, a participação nestes projetos coloca-os em contacto com culturas diferentes da sua.’’(p.7) e que ‘’através do *eTwinning*, os aprendentes de uma língua estrangeira têm, assim, a oportunidade de desenvolver as competências de comunicação, em particular as de produção e de interação, e também competências transversais, como a competência digital e a competência intercultural.’’ (ibidem)

Assim, podemos afirmar que participar num projeto *eTwinning* pode desenvolver no aluno caraterísticas de um cidadão global. Esta participação pode potenciar, através do uso das TIC, o contacto entre alunos/as provenientes de diferentes realidades linguísticas, religiosas e culturais, promovendo a aceitação e o respeito pelo Outro e o diálogo intercultural.

Em síntese…

(...) comme il n'y a pas de confrontation avec la différence culturelle, l'individu n'a pas de concept pour la différence. Il s'agit de l'ethnocentrisme absolu, qui considère sa vision du monde comme la seule possible car il n'y a qu'une seule vérité. (Ogay, 2000, p. 120).

Como nos diz a citação de Spitzberg & Changnon, é a falta de convivência com diferentes culturas, a falta de partilha de conhecimentos e saberes que leva a um etnocentrismo absoluto. Esta visão etnocêntrica do Eu e da nossa cultura ou religião como a única ‘’certa’’ ou melhor que as demais, dá origem a um descrédito do Outro e a uma ‘’pretensão de superioridade absoluta da sua cultura em relação às outras’’.

Com este trabalho conseguimos perceber como é importante formar indivíduos com uma vasta competência intercultural, e que isso tem de começar desde bastante cedo. Propomos neste trabalho um exemplo de trabalho a desenvolver no primeiro ciclo, na aula de Inglês, pois é esta a primeira vez que as crianças têm contacto formal com uma língua estrangeira e, consequentemente, com novas culturas. É, assim, necessário criar oportunidades em sala de aula para desenvolver a competência intercultural dos alunos e todas as capacidades que são parte integrante na mesma (tolerância, respeito, admiração pelo Outro). Assim, torna-se essencial a integração curricular da abordagem intercultural nas escolas portuguesas, desde o primeiro ciclo, a fim de trabalhar várias competências.

O aprofundamento teórico sobre este tópico, que adquiri com a realização deste trabalho de pesquisa e de síntese, será muito importante para as minhas próximas intervenções e para a minha vida profissional enquanto docente de Inglês no primeiro ciclo do ensino básico, pois poderei trabalhar com os meus alunos no sentido de desenvolver as suas competências interculturais e fazê-los entender a importância do papel deles como cidadãos globais.

Capítulo II- Metodologia

Este capítulo serve para esclarecer de que forma o presente projeto educativo se insere numa metodologia de tipo investigação-ação. O termo ‘’investigação-ação’’ aparece, frequentemente, nos estudos realizados em educação. Segundo Latorre (2003, p.20), é a metodologia de investigação-ação a que mais se aproxima do meio educativo, pois o professor adquire o papel de investigador, valorizando, sobretudo, a prática como elemento chave, sem dispensar a importância da reflexão, que está sempre implícita em todas as práticas educativas. Assim, podemos afirmar que ‘’a prática e a reflexão assumem, no âmbito educacional, uma interdependência muito relevante’’. (Coutinho et al, 2009, p.358).

Segundo Coutinho et al. (2009), podemos definir investigação-ação como um ‘’conjunto de metodologias de investigação que incluem quer ação quer investigação, tendo como base um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.’’ (p.360)

A metodologia da Investigação-Ação é, muitas vezes, apresentada como a metodologia do professor como investigador e valoriza, principalmente, a prática, que se torna o elemento chave. De forma simplificada, podemos definir o termo ‘’investigação-ação’’ como a junção da investigação com a parte mais prática (ação). De forma mais complexa, podemos dizer que se trata de um método onde a Investigação (pesquisa) está intimamente associada à ação, ou seja, o professor aparece no papel de um investigador e, está, de alguma forma, envolvido na questão que é alvo da sua pesquisa. Vários autores definiram o conceito de Investigação-Ação de formas distintas. Nas palavras de Elliot (1993, p.88) o termo Investigação-Ação define-se como ‘’um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma’’. Segundo Kemmis (1984, por Coutinho et al., 2009, p. 360), o conceito de Investigação-Ação ‘’não só se constitui como uma ciência prática e moral como também uma ciência crítica’’. Lomax, em 1990 (por Coutinho et al., 2009, p. 360), definiu a Investigação-Ação como ‘’uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria’’. Nas palavras de Bartalomé (1986 por Coutinho et al., 2009, p. 360), a Investigação-Ação pode-se definir como ‘’um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação,

a ação, e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática''.

Lewin define Investigação-Ação como ''uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, (...) que alterna entre ação e reflexão crítica'' (Coutinho et al., 2009, p.363). Sobre o mesmo autor, podemos também dizer que as metas da Investigação-Ação passam por melhorar a prática educativa, através da compreensão sobre a respetiva prática, dando aos educadores o papel de protagonistas. Como podemos ver na figura 3 abaixo apresentada, as metas da Investigação-Ação permitem que nos aproximemos da mudança, através da vinculação entre a mudança e o conhecimento e articulação entre a investigação, ação e formação:

Figura 3 - Triângulo de Lewin, 1946, por Coutinho et al., 2009 p.361

Lewin salienta também que, na Investigação-Ação, todos intervêm no processo e todos colaboram na pesquisa. O investigador tem o papel de agente de mudança crítico c autocrítico (autorreflexão prática), muda-se a si e ao seu ambiente durante o processo. A Investigação-Ação implica planear, atuar, observar e refletir, de maneira a melhorar as páticas educativas.

No caso específico do meu projeto educativo, que é do tipo investigação-ação, contou com várias fases:

1ª fase: observação- observação das aulas da professora cooperante, do 4.º ano do primeiro ciclo do ensino básico, tirando apontamentos sobre a forma como esta conduzia a aula, de forma às atividades fluírem entre elas, normalmente, e como interagir com os alunos, de forma a melhorar a minha prestação enquanto professora estagiária e futura docente;

2ª fase: planificação e ação- compreensão das possibilidades de trabalhar com os alunos no sentido de desenvolver a sua curiosidade e respeito pelas diferentes culturas, e planificação das sessões de projeto que fossem ao encontro do tema ‘’O encontro com o outro’’, delineando as questões e objetivos do presente estudo, que irei apresentar seguidamente. Nesta fase está também inserida a intervenção que fiz junto dos alunos, recolhendo dados através de notas de campo e inquéritos por questionário.

3ª fase reflexão- tendo como ponto de partida a recolha de dados que foi feita (através de notas de campo, das atividades e dos inquéritos por questionário preenchidos pelos alunos) e posterior interpretação, bem como da observação dos alunos no decorrer das atividades.

O professor-investigador, durante todo este processo, passa por transformações que advêm da reflexão acerca da sua prática educativa, na forma de pensar e agir com a sua turma, em contexto educativo.

> *Num momento em que tanto se fala da importância do estabelecimento de uma cultura de colaboração entre professores como estratégia de desenvolvimento profissional e formação ao longo da vida (...), esperamos que este revisitar da Investigação-Acção constitua um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das práticas educativas.* (Coutinho, 2009, p.2).

Após esta breve introdução sobre o termo Investigação-ação irei apresentar a questão e objetivos de estudo do projeto que desenvolvi.

1. Questão e objetivos de estudo

Hoje em dia vivemos num Mundo onde a mobilidade física e virtual é uma realidade, tornando as sociedades contemporâneas inegavelmente mais diversas a todos os níveis (socioeconómico, linguístico e cultural). Assim sendo, os professores encaram, nos dias de hoje, o desafio de formar cidadãos com atitudes de cooperação, independentemente das suas origens e raízes, tendo como objetivo promover uma cultura onde existe compreensão mútua, respeito e diálogo intercultural.

Por conseguinte, trabalhar com os alunos no desenvolvimento das suas competências de comunicação com o Outro, torna-se cada vez mais relevante, em sala de aula.

Tendo em conta o tema do projeto de investigação, que aqui se apresenta, foi definida a seguinte questão mais específica:

- Que conhecimentos e atitudes desenvolvem os/as alunos/as a partir de um projeto de intervenção em educação para a diversidade linguística e cultural em aula de Inglês no 1° CEB?

Tendo em conta o caráter interventivo do projeto, foram delineados objetivos pedagógico-didáticos, que serão apresentados de forma mais detalhada juntamente com as sessões de projeto. Os objetivos passam pela realização de atividades nas quais os participantes desenvolvam a curiosidade, o respeito e a compreensão face às diferentes culturas.

Não menos importante, foi também pensada e realizada a recolha de dados para posterior análise, quer sob a forma de notas de campo, transcrições de excertos de aula, observação direta de aulas, quer de inquéritos por questionário aos alunos, que serão apresentados ao longo do trabalho.

2. Descrição do projeto

Partindo dos conceitos chave de competência intercultural e interculturalidade, pretendo, com o presente projeto educativo, ajudar a desenvolver no aluno curiosidade pelas outras culturas, bem como, fomentar nos mesmos o respeito pela diversidade. Este contacto com o Outro e com diferentes culturas leva tanto a um desenvolvimento mútuo, como a um enriquecimento individual.

O presente projeto, que decorreu durante o primeiro período (entre outubro e meados de dezembro) englobou um conjunto de atividades (como podemos ver na tabela 3) desde a realização da biografia linguística dos alunos, da atividade para conhecer as rotinas de alunos doutros países, de uma atividade sobre o Natal no resto do Mundo, passando pela troca de postais de Natal, de forma a tornar este contacto com outros países mais autêntica, com uma escola noutro país da Europa: neste caso foi com a Polónia. De forma a contextualizar esta troca, quis também escrever uma primeira carta da turma, na qual apresentava a turma com a qual estou a desenvolver o projeto e a professora da Polónia apresentava os seus alunos.

s

Atividade	Descrição da atividade
Biografias linguísticas	Atividade feita em papel, cortado em forma de barco, no qual cada aluno escrevia, nas velas as línguas que falava, que conhecia e que gostava de aprender e na base do barco escreviam qual era a sua língua materna.
Rotinas das crianças de 5 países diferentes	Atividade realizada em grupo: a cada grupo foi atribuída, de forma aleatória uma criança de uma país diferente; cada grupo teria que, posteriormente, apresentar essa criança ao resto da turma.
Elaboração e troca de postais de Natal	Atividade realizada em colaboração com uma colega docente da Polónia, utilizando

	para a criação deste projeto a plataforma *eTwinning*.
Escrita da carta da turma	Elaboração de uma carta, na qual a turma se apresentava e falava um pouco das tradições de Natal, em Portugal. Esta carta foi enviada para a turma da Polónia, com a qual os alunos trocaram os postais de Natal.
Sessão sobre o Natal Intercultural	Esta atividade consistiu num jogo, feito em equipas, com curiosidades sobre o Natal nos vários países do Mundo. O jogo realizado em aula foi adaptado a partir de um jogo já criado no atelier do LALE.

Tabela 3 – Quadro síntese sobre as atividades do projeto

2.1. Enquadramento curricular do projeto

Considerando que os alunos se encontram, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência*, no nível A1, está previsto que os alunos ‘’Can understand and use familiar everyday expressions and very basic frases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she know and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help’’. Para além do *Quadro Europeu Comum de Referência*, existe o documento intitulado *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Homologado em 2017, que se afirma como ‘’referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem’’(Ministério da Educação, 2017).

Durante a preparação das minhas sessões, foi tida em consideração a necessidade de trabalhar com os alunos todos os domínios: *Spoken interaction and spoken production* (interação e produção oral), *Listening* (compreensão oral), *Reading* (leitura), *Writing* (escrita), *Intercultural domain* (domínio intercultural) e *Lexis and Grammar* (léxico e gramática), presentes nas Metas Curriculares de Inglês para o 4º ano do 1º ciclo do ensino básico, como podemos ver na seguinte tabela:

Intercultural Domain- Domínio intercultural	ID4. 1. Conhecer-se a si e ao outro: 1. Identificar festividades em diferentes partes do mundo. 2. Identificar atividades relacionadas com as festividades. ID4.2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do outro: 2. Identificar partes do corpo humano. 3. Identificar comidas e bebidas. 4. Identificar animais.
Spoken interaction- Interação oral	SI4.8. Exprimir-se de forma adequada em contextos simples: 1. Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor SI4.9. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas: 2. Utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar. 3. Perguntar e responder sobre preferências pessoais. 4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.
Spoken Production – Produção oral	SP4.11. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas: 1. Exprimir agrado e desagrado. 3. Falar sobre os temas trabalhados.
Reading- Leitura	R.4.12. Compreender frases e textos muito simples: 1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens. 2. Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido.
Writting- Escrita	W.4.13. Utilizar palavras conhecidas: 2. Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas. W.4.14. Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado: 2. Escrever sobre si (My name is Pedro. I am 9 years

	old). 3. Escrever sobre preferências.
Lexis and Grammar- Léxico e Gramática	LG4.4. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados: 2. Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano/our body (rosto e corpo). 3. Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas. LG4.5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua: 1. Reconhecer e usar estruturas dadas no 3.o ano. 2. Usar lexical chunks ou frases que contenham: articles, nouns in the singular and in the plural, determiners, let's, question words (who).
Listening- Compreensão oral	L4.6. Compreender palavras e expressões simples: 3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas. L4.7. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada: 1.Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas. 2. Entender frases sobre os temas estudados.

Tabela 4 - Metas Curriculares do 4.º ano- Inglês 1.º CEB

2.1.1. Construção da biografia linguística da turma

A construção da biografia linguística da turma foi a primeira sessão e decorreu no dia 21 de novembro (anexos 1 e 2). A ideia foi construir um barco, onde na base os alunos escreveram a sua língua materna (figura 10), e nas velas escreveram as línguas que falavam, as línguas que conheciam e as línguas que gostavam de aprender, como podemos ver na figura 7.

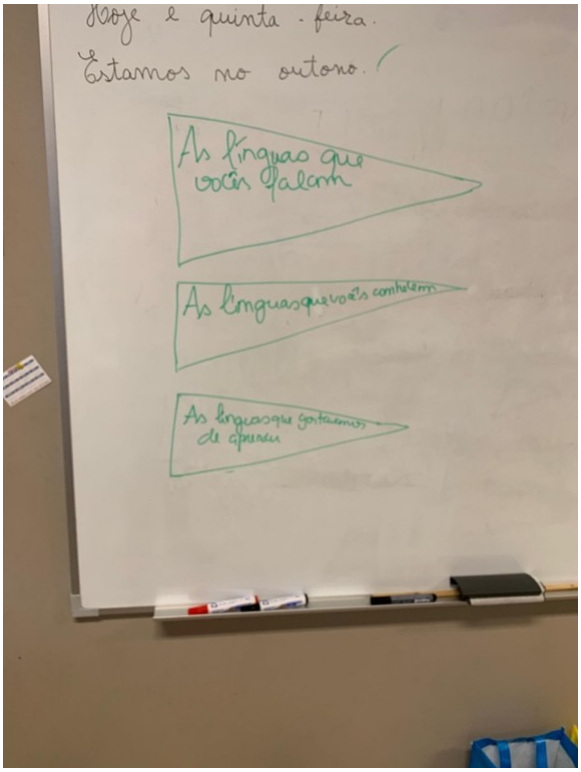
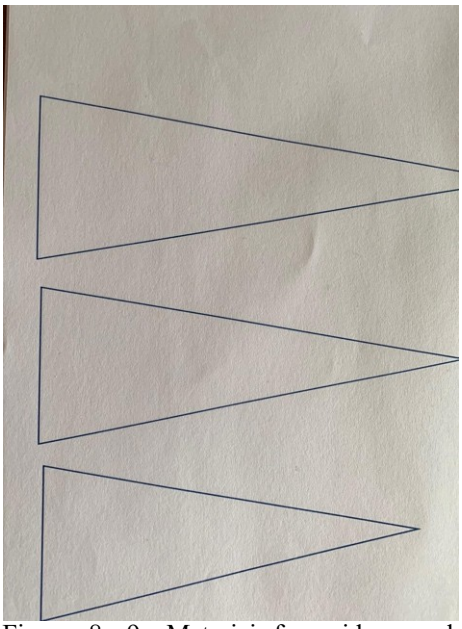


Figura 7- Explicação da atividade no quadro



Figuras 8 e 9 – Materiais fornecidos aos alunos para realizar a atividade

Figura 10- Alguns dos trabalhos dos alunos

2.1.2. Students' daily routines

A segunda sessão consistiu (anexo 4) numa atividade sobre as rotinas dos alunos: usando como ponto de partida a rotina de John, um rapaz do País de Gales, foram apresentados mais cinco exemplos de cinco crianças de países e culturas diferentes (figura 13).

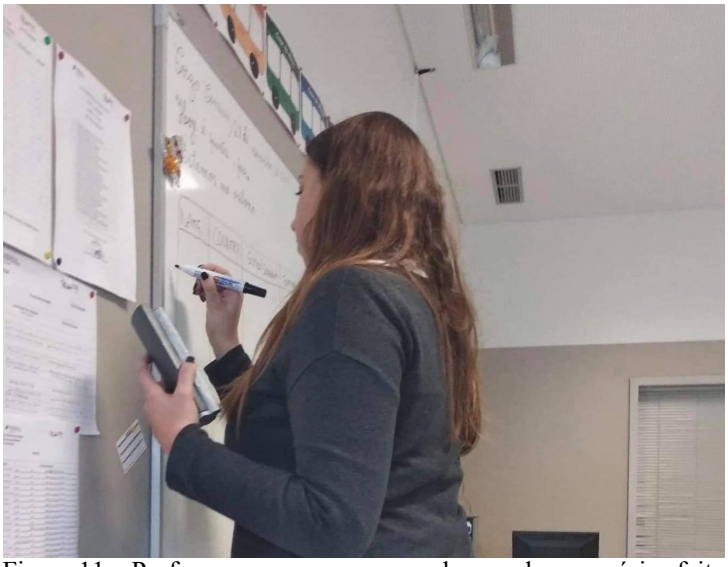


Figura 11 – Professora a escrever no quadro um dos exercícios feitos em aula

A atividade foi realizada em grupo: cada grupo analisou uma criança e apresentou-a à turma. Depois foi preenchida uma tabela, previamente desenhada por mim no quadro (figura 12) com as caraterísticas e rotinas de cada criança, bem como o país de origem das mesmas.

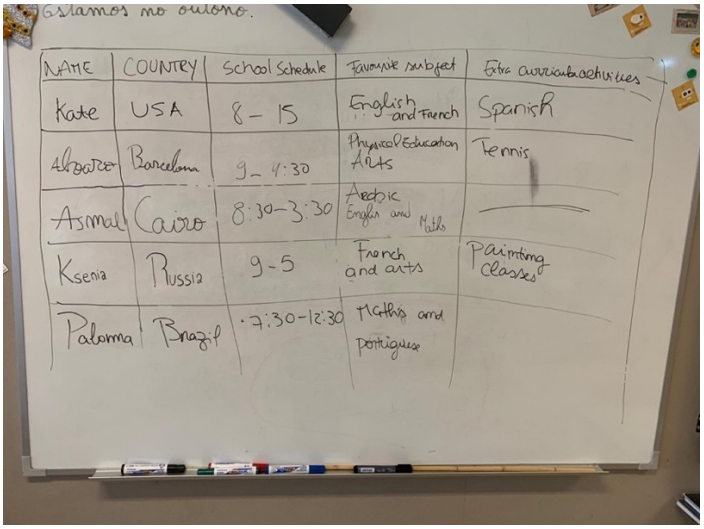


Figura 12 - Tabela preenchida pelos alunos com o auxílio da professora

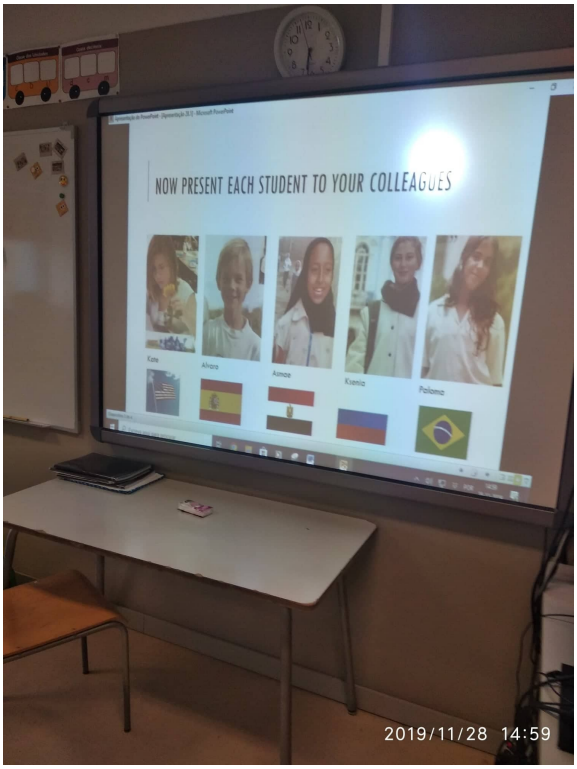


Figura 13 - Um dos slides da apresentação Power Point

2.1.3. Escrita da carta de turma

A quarta sessão consistiu na escrita da carta (anexo 5), que posteriormente foi enviada paraa professora com quem desenvolvi o projeto, na Polónia. O objetivo da escrita da carta foi de apresentar a turma, as suas rotinas (algo que aprendem na sessão anterior) e algumas curiosidades sobre o Natal, em Portugal.

Com esta atividade pretendi perceber se os alunos gostariam de ter um *pen friend* de outro país e qual a razão, o que achavam importante partilhar com esse amigo sobre eles mesmos, o que os alunos gostavam de saber sobre esse amigo de longe e sobre as rotinas nos diferentes países.

A escrita da carta foi feita no quadro, de forma colaborativa, e aproveitei algumas frases de vários alunos, tornando-a o mais completa possível.

2.1.4. Elaboração e posterior troca de postais de Natal

Esta foi a terceira atividade do meu projeto. A atividade começou pela escrita dum pequeno texto numa folha decorada (tamanho A5). O texto foi um texto-modelo trazido pela professora cooperante. Após escreverem o texto e o nome do menino ou menina a quem se dirigia, colaram na sua respetiva cartolina colorida e decoraram a seu gosto, usando materiais que trouxe (carimbos, canetas, *glitters*, etc). No final da aula sobre o Natal intercultural, os alunos preencheram um questionário sobre o que mais gostaram de saber sobre o Natal noutros países, que outros povos gostavam de contactar e de que forma.

Seguidamente, apresento alguns dos trabalhos elaborados pelos alunos.

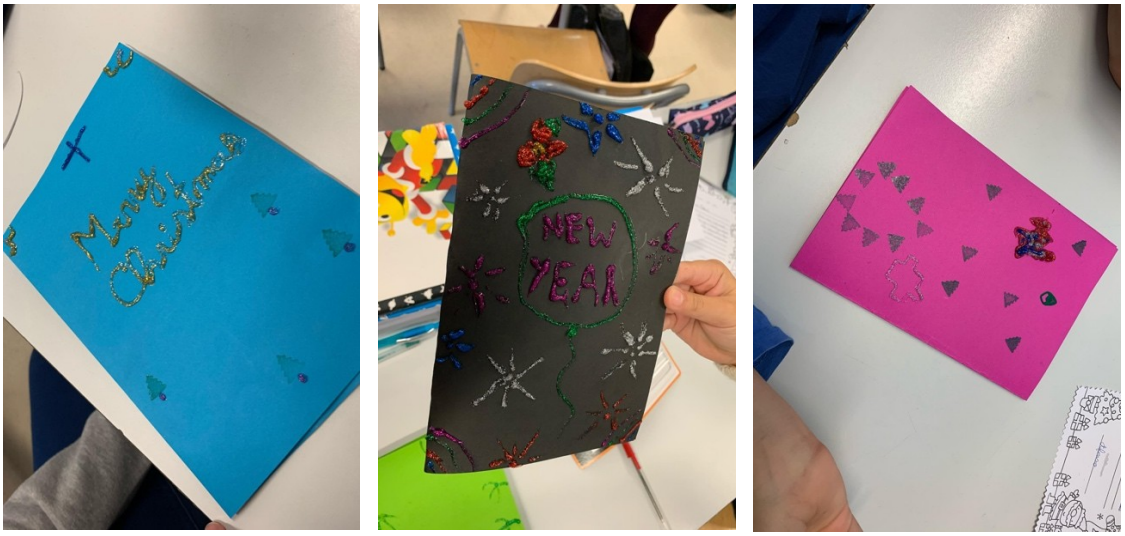
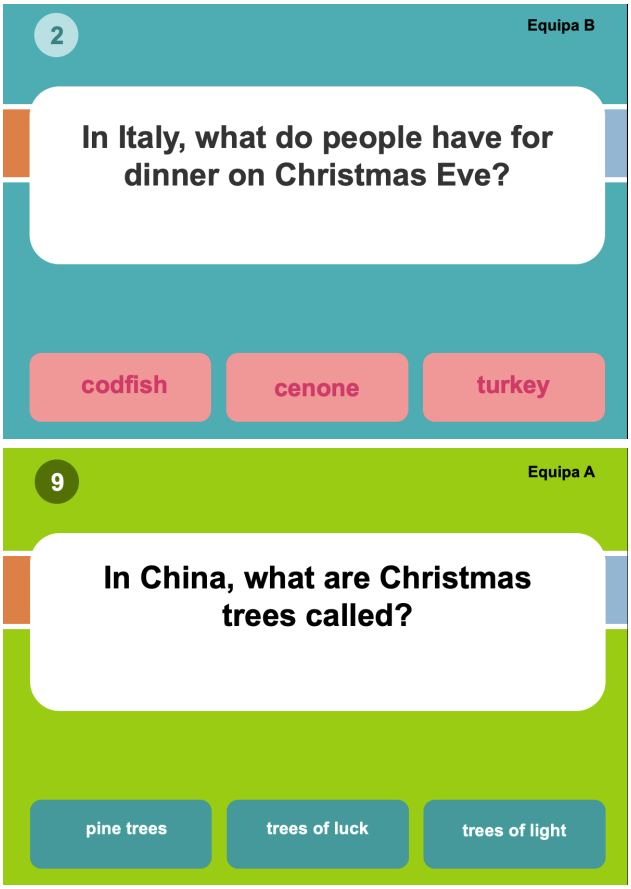


Figura 14- Alguns dos postais realizados pelos alunos

2.1.5. Sessão sobre o Natal Intercultural

A última sessão (anexo 6) do meu projeto foi sobre o Natal Intercultural. Esta sessão consistiu num jogo, feito em equipas, sobre o Natal em vários países do Mundo: Venezuela, EUA, Vietnam, China, Finlândia, Austrália e Itália, como podemos ver nas figuras 15 e 16. O jogo tinha várias perguntas sobre os diversos países.

O facto da sala de aula beneficiar de um quadro interativo tornou a atividade bem mais apelativa e interessante para os alunos, pois um elemento de cada equipa pode levantar-se e vir ao quadro selecionar a resposta correta. Embora cada pergunta fosse direcionada para uma equipa específica, uma das regras que ficaram definidas foi que todas as equipas respondiam numa folha, mesmo não sendo a pergunta direcionada a eles. O jogo realizado em aula foi adaptado dum jogo já criado no LALE (https://www.ua.pt/file/40218), adicionando apenas uma pergunta sobre a Polónia, país com o qual os alunos fizeram a troca de postais.



Figuras 15 e 16- Algumas imagens do jogo

Após ter descrito as sessões do projeto, chega a altura de apresentar a realidade educativa na qual foi desenvolvido o projeto, bem como a análise dos dados recolhidos durante no decorrer do mesmo, fruto das atividades realizadas, das respostas dadas pelos alunos em inquéritos por questionário, notas de campo e transcrições de aula.

3. Caraterização realidade educativa

Para a realização desta caraterização, recorreu-se, além da observação de seis aulas, à leitura do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas no qual foi desenvolvido o projeto de intervenção e aos inquéritos sócio-familiares que os encarregados de educação preencheram no início do ano letivo.

Seguidamente, apresenta-se a caraterização do macro contexto (agrupamento e escola) e do micro contexto no qual desenvolvi o meu projeto de estágio.

3.1. Caraterização do macro contexto

A escola na qual foi desenvolvido o projeto educativo está inserida no distrito de Aveiro, na região Centro de Portugal Continental.

Segundo o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas[1] no qual foi desenvolvido o presente projeto, os principais objetivos deste Agrupamento com diversos níveis de ensino são:

- *Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que fazem parte dele, de forma a garantir uma melhor articulação entre os diferentes níveis de ensino e ciclos de escolaridade;*
- *Favorecer a transição entre ciclos mais adequada para os alunos, entre os diferentes níveis de ensino;*
- *Superar situações de isolamento de escolas e de estabelecimentos de educação pré-escolar, prevenindo, assim a exclusão social e escolar;*

[1] Link: https://www.xxx.edu.pt/sitio/images/DOCUMENTOS/Regulamento_interno.pdf

- *Promover o sucesso escolar e equidade social, respeitando e valorizando a diferença;*
- *Assegurar boas condições de estudo e de trabalho, visando a realização pessoal e profissional.*

Os estabelecimentos que integram o Agrupamento de Escolas funcionam em regime diurno no pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, com cursos científico-humanísticos e profissionais. Este agrupamento é, também, uma referência no âmbito da intervenção precoce e assenta em valores de trabalho e sua dignificação, justiça e tolerância, solidariedade e cooperação, responsabilidade pelo património humano, ambiental e edificado, saúde e bem-estar e de liberdade e desenvolvimento do espírito crítico.

A escola na qual foi desenvolvido o projeto, que decorreu no ano letivo 2019/2020, é constituída por 124 crianças (entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo) e recebeu novas instalações no ano de 2010. Tal como a escola onde tinha desenvolvido a minha intervenção no 1.º ano na disciplina de IPEI (Introdução à Prática do Ensino do Inglês), no mesmo Agrupamento, as instalações são muito boas, tendo o docente à sua disposição um computador de secretária com ligação à internet, um quadro interativo e um projetor. As salas são amplas, com mesas e cadeiras adequadas aos alunos e sistemas de *blackout* para impedir a luz de entrar e prejudicar a visualização para o quadro interativo. A escola é constituída quatro salas de aula, e uma de pré-escolar, uma sala de apoio pedagógico, uma sala de professores, uma biblioteca, uma casa de banho adaptada, cinco casas de banho, dois arrumos para material didático, dois arrumos para material diverso, um arrumo para material de limpeza, um arrumo Geral, uma sala polivalente/ refeitório, uma copa e um hall de entrada. O edifício beneficia de aquecimento central, sistema de ventilação e painéis solares e fotovoltaicos. No exterior, os alunos dispõem de um campo de jogos e de um parque infantil.

Figuras 4 e 5- Fachada exterior da escola e campo de jogos

3.2. Caraterização do contexto turma

A turma é constituída por 21 alunos: 11 rapazes e 10 raparigas. Desses 21 alunos, 18 têm 9 anos e 3 têm 8 anos (completam 9 até dezembro de 2019). Na turma, 20 alunos têm como língua materna o português e há uma aluna cuja língua materna é o espanhol (oriunda da Venezuela). Nesta turma não há alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) e nenhum dos alunos recebeu apoio no ano letivo anterior. À exceção de um aluno, todos responderam positivamente quando questionados se viam e ouviam bem.

Não nos foi disponibilizado nenhum documento com caraterização da turma, mas das aulas que assisti de Inglês consegui perceber, através de observação da aula e de conversar com a professora cooperante, que é uma turma interessada, participativa, mas que são conflituosos e competitivos entre eles (por exemplo, quando algum aluno erra uma resposta, ao invés de se ajudarem, eles riem-se ou acusam o colega de errar).

O horário em que a turma tem aula de inglês é a terça de manhã e a quinta à tarde e nota-se que trabalham muito melhor na aula da manhã no que na aula da tarde. Segundo a professora cooperante, a turma que, no 3.º ano, era constituída por vinte alunos, obteve a classificação média de Muito Bom e todos os alunos se mostraram sempre muito interessados pelas atividades propostas.

Após análise dos inquéritos sócio-familiares, preenchidos pelos pais e facultados pela professora titular da turma, podemos perceber algumas caraterísticas da turma, tais como as habilitações académicas dos pais dos alunos, número de elementos do agregado familiar, o meio de transporte que utilizam para se deslocarem para a escola e quanto tempo despendem nessa deslocação, o que fazem nos tempos livres, as suas rotinas, se têm acesso a computador com internet em casa, quais as suas atividades extra curriculares, quantas horas dedicam ao estudo em casa (por dia e por semana), quais as disciplinas que mais gostam, quais as que têm mais dificuldades e, por fim, qual a profissão que gostariam de ter no futuro.

Quanto às habilitações literárias dos pais, podemos constatar que a grande maioria é licenciado. Os restantes pais apresentam habilitações ao nível do secundário, mestrado, 3.º ciclo do ensino básico (9.º ano) e 2.º ciclo do ensino básico (6.º ano), à exceção de um dos alunos cujos pais são doutorados. Quanto ao número de elementos do agregado familiar, a maioria dos agregados é constituído por quatro elementos (pai, mãe e irmã/o). O meio de transporte mais utilizado para se deslocarem até à escola é o carro (cerca de 10-15 minutos na deslocação para a escola).

Relativamente às atividades dos tempos livres, algumas das atividades descritas no inquérito foram brincar, ler, ver televisão, andar de bicicleta e as atividades extra curriculare**s** mais recorrentes são: natação, dança, xadrez e música.

Quando questionados sobre as disciplinas que mais gostam, dezoito dos vinte e um alunos que constituem a turma, respondem que preferem o Estudo do Meio, Inglês, e a Matemática. Quando questionados sobre as disciplinas nas quais apresentam mais dificuldades, aparecem o Português e Matemática (cerca de 12 alunos).

A sala de aula onde é lecionado o Inglês, que é a mesma sala da turma, é uma sala ampla e com boas condições a todos os níveis (como já tinha referido antes, são salas com *sistemas de blackout*, computador de secretária para o docente, acesso ao *wifi*, projetor e quadro interativo) mas, como é a sala onde têm todas as restantes disciplinas, só têm uma pequena parte da parede da sala dedicado ao inglês, o *English corner* (fig.6), onde está o *behaviour chart*, que é onde o aluno que for designado *teacher helper* coloca, em cada aula, uma bolinha verde, amarela ou vermelha, em frente ao nome de cada aluno, caso o comportamento seja bom, razoável ou mau, respetivamente.

Figura 6- *English corner* (behavior chart)

3.2.1. Caraterização da turma através das biografias linguísticas

De forma a recolher dados junto da turma para realizar a análise dos mesmos, como veremos no capítulo seguinte, realizei, no decorrer do desenvolvimento do presente projeto educativo, a primeira atividade que foi a construção das biografias linguísticas da turma que teve como ponto de partida a ideia da biografia ter a forma de um barco, devido à forte ligação que a escola e a cidade onde desenvolvi o projeto mantêm com o mar.

Na turma, constituída por vinte e um alunos, vinte indicaram que tinham como língua materna a língua portuguesa e uma aluna indicou que tinha como língua materna a língua espanhola.

Após escreveram a sua língua materna, no casco (base) do barco, foi a vez de escreverem nas velas do barco as línguas que falavam, as línguas que conheciam e as línguas que gostavam de aprender.

Quanto às línguas que falavam, as que aparecem mais frequentemente são a língua portuguesa (20 alunos), ou seja, a língua materna da grande maioria da turma, e a língua inglesa (13 alunos), que eles aprendem na escola desde o ano letivo anterior. Segue-se a língua espanhola (7 alunos), que é a língua materna de uma aluna da turma, o português

variante do Brasil (4 alunos), o francês (2 alunos) e o alemão (2 alunos), como podemos ver no seguinte gráfico:

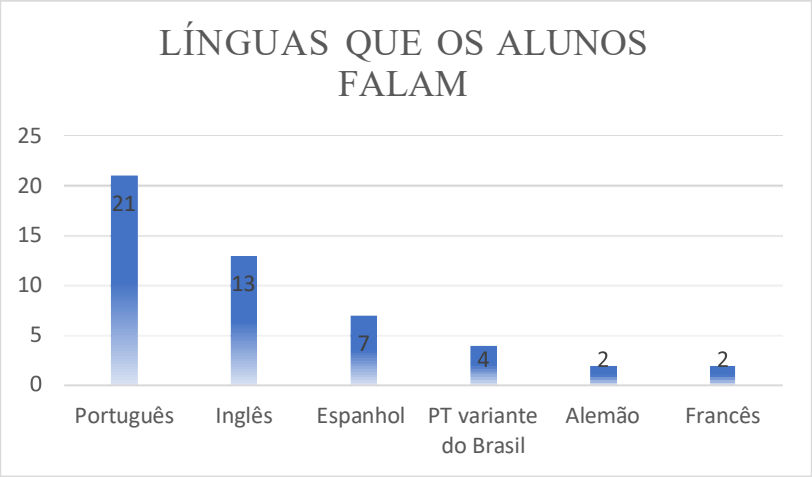


Gráfico 1- Apresentação das línguas que os alunos referem falar

As respostas dadas pelos alunos no gráfico acima não constituem nenhuma surpresa visto que, por exemplo, o Inglês está presente no dia-a-dia dos alunos nas mais variadas formas (filmes, jogos, músicas, etc); o Espanhol também é muito conhecido pelos alunos devido à proximidade geográfica e linguística; o português do Brasil, igualmente devido à proximidade linguística e aos programas de televisão (telenovelas brasileiras, *reality shows*, etc). Estas línguas contrapõem-se ao Alemão e ao Francês, que não estão tão presentes no dia-a-dia dos alunos.

Relativamente às línguas que conhecem, a amostra de línguas que os alunos indicam é bastante mais alargada, comparando com as línguas que falam, como podemos verificar no gráfico seguinte:

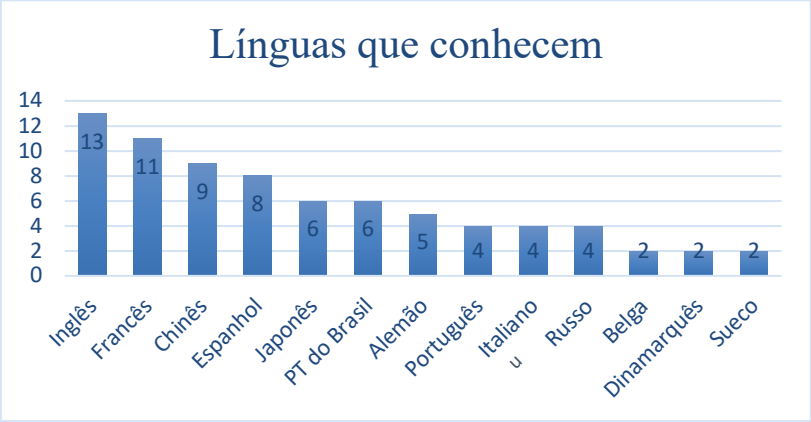


Gráfico 2- Apresentação das línguas que os alunos conhecem

Quanto às línguas que os alunos gostavam de aprender, a amostra de respostasdadas pelos alunos é igualmente alargada, como podemos ver no gráfico seguinte:

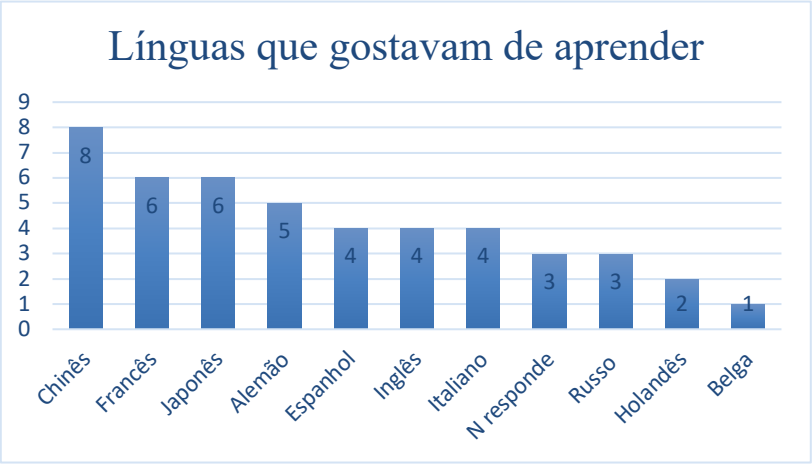


Gráfico 3- Apresentação das línguas que os alunos gostavam de aprender

Com a realização das biografias linguísticas dos alunos consegui perceber que os alunos têm pouca consciência das línguas que falam e das línguas que conhecem, como por exemplo, poucos alunos dizem falar Francês, mas metade dos alunos da turma dizem que conhecem a língua. No entanto, os alunos parecem ter alguns desejos linguísticos, pois quando questionados sobre as línguas que gostavam de aprender surge uma grande variedade de respostas.

Seguidamente irei descrever as sessões que são parte integrante do projeto que desenvolvi, bem como os instrumentos de recolha de dados que usei para posterior análise dos mesmos.

4. Descrição das sessões e instrumentos de recolha de dados

A primeira atividade desenvolvida, na primeira sessão de projeto, foi a criação das biografias linguísticas, construídas na forma de barco, devido à cidade a que pertence a escola ter uma forte ligação com o mar (anexos 1 e 2). O objetivo com esta atividade foi de perceber as línguas que os alunos referiam que falavam (para além da língua materna), as línguas que os alunos conheciam, e as línguas que tinham vontade de aprender. A segunda atividade desenvolvida foi sobre as diferentes rotinas de crianças de diversos países (anexo 4) e teve como objetivo dar a conhecer aos alunos outras realidades, de

forma a que eles percebam que, embora sejam países e culturas diferentes, as rotinas das crianças acabam por ser semelhantes. A terceira atividade consistiu na realização, e posterior troca, de postais de Natal, atividade essa que foi desenvolvida em cooperação com uma escola na Polónia (anexo 3), inserida no projeto *eTwinning*. A quarta atividade foi a escrita da carta conjunta da turma (anexo 5), e teve como objetivo que os alunos se dessem a conhecer, falando sobre as suas rotinas, sobre a escola e sobre as tradições de Natal em Portugal. A quinta e última atividade (anexo 6) foi sobre o Natal no Mundo e teve como objetivo consolidar conhecimentos que adquiriram ao longo do projeto, bem como aprender coisas novas sobre outros países.

No decorrer das outras quatro sessões, foram efetuados inquéritos por questionário a todas as crianças da turma (anexos 7, 8 e 9). Os inquéritos por questionário são um processo de recolha bastante recorrente, principalmente em áreas de investigação como as ciências sociais e humanas e têm como principal objetivo a ‘’recolha de informação temática válida e fiável’’, que obtemos a partir das repostas de cada indivíduo a um grupo de questões. De acordo com Wilson & McLean (1994), citado por Cohen et al. (2005), o inquérito por questionário “is a widely used and useful instrument for collecting survey information, providing structured, often numerical data, being able to be administered without the presence of the researcher, and often being comparatively straightforward to analyze” (p. 245), o que confere a este instrumento de recolha de dados grande utilidade, dadas as suas potencialidades de análise. Estes inquéritos por questionário serviram para aferir os conhecimentos que os alunos adquiriram com as atividades desenvolvidas, bem como, as suas opiniões acerca da pertinência das atividades desenvolvidas, e como decorreram as mesmas.

Os questionários de avaliação de conhecimentos permitiram apurar os conhecimentos adquiridos pelos/as alunos/as aquando das várias sessões desenvolvidas e permitiram revelar os discentes que, em regra geral, apresentavam mais dificuldades, assim como os conceitos que eram melhores ou piores compreendidos, constituindo uma ferramenta importante para a reformulação e a adequação de estratégias pedagógico-didáticas. A implementação destes questionários de avaliação de conhecimentos constituiu, portanto, um instrumento imprescindível para perceber que aprendizagens iam sendo desenvolvidas pelos/as alunos/as.

A observação direta participante, aliada às notas de campo, foram um instrumento de recolha de dados igualmente importante, complementado os dados recolhidos quer pelos inquéritos por questionário, quer pelas biografias linguísticas.

Os registos fotográficos foram outro método de recolha de dados igualmente utilizado, durante o meu projeto de estágio. Este é um registo real, poderoso e preciso dos acontecimentos e ações em sala de aula (anexo 3). No caso deste projeto em específico, a fotografia foi um instrumento bastante útil para mostrar o desenvolvimento e resultado final das mais variadas atividades, capturando o trabalho feito pelos alunos, que doutra forma, não seria possível analisar de forma tão correta esses momentos.

Capítulo III- Análise de dados

Dada a natureza deste projeto educativo, a análise dos dados recolhidos em contexto escolar, é feita de maneira sistemática e objetiva, de forma a analisar o objeto de estudo e os seus significados. Para nos auxiliar na compreensão da análise de dados, é importante conhecer o contexto educativo e sócio económico da turma, bem como os seus conhecimentos sobre outras línguas, povos e culturas e as suas atitudes face ao Outro, que foram avaliados no decorrer do projeto.

Devido à necessidade de proteger a identidade dos discentes envolvidos no projeto educativo, algumas fotos poderão aparecer desfocadas e será também mantido o seu anonimato, bem como o da escola na qual foi desenvolvido o projeto educativo. Seguidamente, irei apresentar as categorias de análise do presente estudo e as respetivas subcategorias.

1. Categorias de análise

Tendo em consideração que os objetivos do presente estudo integram o desenvolvimento nos alunos de uma atitude de respeito e curiosidade face ao Outro, em aula curricular de Inglês do 1.º CEB, tive que criar duas grandes categorias de análise: Atitudes e Conhecimentos. Dentro da categoria dos conhecimentos, existem duas subcategorias: Conhecimentos sobre as línguas e Conhecimentos sobre o Mundo.

Dentro da categoria das atitudes, existem três subcategorias:

A curiosidade face ao Outro	A curiosidade sobre o Natal	O envolvimento no projeto *eTwinning*
Onde se inclui dados relativos ao posicionamento dos alunos face ao Outro, por exemplo, na sessão sobre as rotinas de cinco crianças de diferentes países.	Onde se inclui dados relativos às opiniões dos alunos acerca das tradições de Natal nos diferentes países do Mundo.	Compreende as atitudes manifestadas relativamente ao projeto, isto é, a criação e posterior troca de postais de Natal com uma escola na Polónia e, também, o envio da carta de turma (onde também se inclui um parágrafo

		sobre o Natal em Portugal, já que o projeto se desenvolveu perto da altura de Natal.

Tabela 5- Tabela sobre as três subcategorias de análise referente às Atitudes

A primeira sessão do presente projeto foi a construção das biografias culturais dos alunos e serviu para perceber quais os conhecimentos dos alunos nestas três subcategorias, bem como as notas de campo tiradas durante as sessões e os inquéritos por questionário que passei no final de algumas sessões.

Começarei por analisar a categoria dos conhecimentos e seguidamente analisarei a categoria das atitudes.

1.1. Conhecimentos

1.1.1. Conhecimento sobre as línguas

Após a realização das biografias linguísticas, passei aos alunos um inquérito por questionário que teve como objetivo perceber se eles conheciam as línguas nas quais seis mensagens de Natal estavam escritas. Nesta pergunta eles tiveram algumas dificuldades, sendo que todos souberem identificar sem dificuldades que a mensagem ‘’Merry Christmas’’ estava escrita em inglês. Para identificar as restantes cinco línguas (francês, italiano, espanhol, japonês e alemão), os discentes mostraram algumas dificuldades como podemos ver na tabela abaixo, que mostra o número de alunos e o número de línguas que conseguiram identificar:

1 língua	2 alunos
2 línguas	3 alunos
3 língua	5 alunos
5 línguas	2 alunos
6 línguas	3 alunos

Tabela 6- Número de línguas e número de alunos capazes de identificar cada uma das línguas

No gráfico abaixo podemos ver quantos alunos conseguiram identificar as línguas em que estavam escritas as mensagens de Natal:

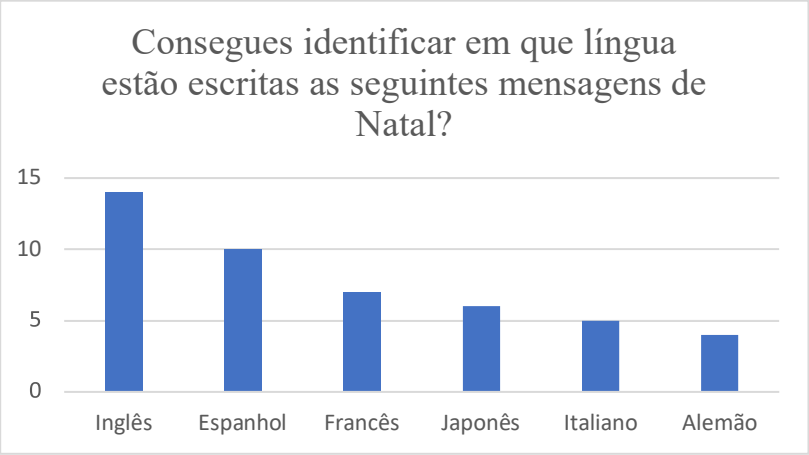


Gráfico 4- Línguas que os alunos conseguiram identificar na mensagem de Natal

Após a análise do gráfico, podemos concluir que a língua inglesa foi aquela que todos os discentes conseguiram identificar devido a ser a primeira língua estrangeira com a qual têm contacto na escola. Neste caso, como se trata de uma turma do 4ºano, já era o segundo ano em que tinham contacto formal com a aprendizagem do inglês.

Seguidamente aparece o espanhol, muito possivelmente devido à proximidade linguística entre o português (língua materna) e o espanhol e à presença de uma colega venezuelana na turma. Depois, podemos ver que existem seis alunos que conseguem identificar o japonês, talvez devido a verem *animes* provenientes desse país. O francês e o alemão são identificados apenas por cinco e quatro alunos, respetivamente, devido a serem línguas com as quais têm muito pouco contacto ou até nenhum. Esse facto foi também comprovado após a análise das biografias linguísticas dos alunos, da qual podemos aferir que, dos 21 alunos que constituem a turma apenas 2 alunos responderam que ‘’falavam’’ alemão, e outros 2 responderam que ‘’falavam’’ francês. As línguas alemã e francesa também não são línguas com as quais os alunos estejam familiarizados, facto comprovado após análise das mesmas biografias (na turma, apenas 11 alunos disseram que conheciam a língua francesa e 5 alunos disseram que conheciam a língua alemã).

1.1.2. Conhecimentos sobre o Mundo

Na subcategoria ‘’conhecimentos sobre o Mundo’’ foram analisados os conhecimentos que os alunos tinham sobre o Natal no resto do Mundo: inicialmente foi passado um inquérito por questionário intitulado ‘’Christmas around the world’’, que teve como objetivo recolher informações sobre os conhecimentos que os discentes tinham sobre como era celebrado o Natal no Mundo, antes de realizar a sessão sobre o Natal Intercultural.

Estas respostas foram comparadas com as respostas que foram dadas a um segundo inquérito, após a última sessão, ou seja, a sessão sobre o Natal Intercultural.

No primeiro inquérito por questionário, ou seja, anterior à sessão sobre o Natal Intercultural, a primeira questão foi ‘’Na tua opinião, o Natal é celebrado de igual forma em todos os países do Mundo?’’ e pode-se ler no gráfico 5 que oito alunos acham que o Natal não se celebra de igual forma em todos os países, contrariamente a cinco alunos que acham que se celebra de igual forma em todo o Mundo. Dois alunos responderam que não sabiam.

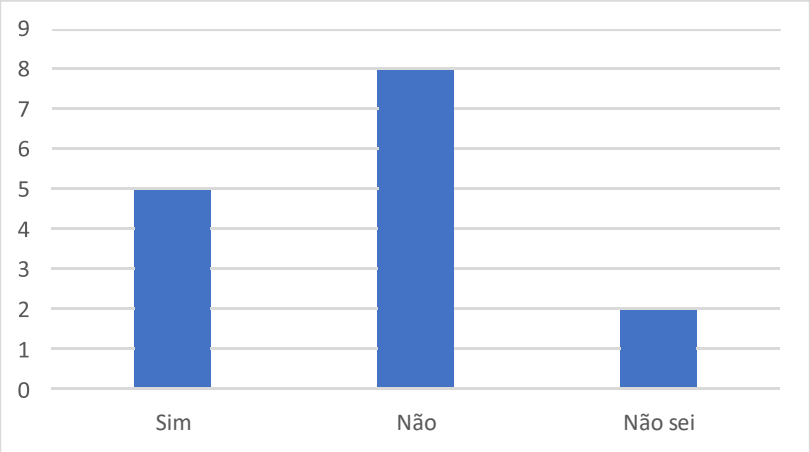


Gráfico 5- Opinião dos alunos acerca do Natal no Mundo

Relacionada com essa questão de opinião, surgiu uma segunda questão, de desenvolvimento, na qual pedia aos alunos que justificassem a sua resposta e escrever o que sabiam sobre o tema. As respostas dadas a esta questão foram bastante variadas, como podemos ver na tabela abaixo:

Aluno 1	*Não respondeu.*
Aluno 2	*Eu adoro o Natal porque estou com a família e ganho presentes.*
Aluno 3	*As celebrações são diferentes.*
Aluno 4	*Meninos de outros países como o nosso colega não faz árvore de Natal.*
Aluno 5	*Não respondeu.*
Aluno 6	*Sobre o Natal sei que existem árvores de Natal em todos os países.*
Aluno 7	*Sei que há presentes e árvores de Natal com enfeites.*
Aluno 8	*Sei que recebemos presentes e comemos guloseimas.*
Aluno 9	*Eu não celebro o Natal.*
Aluno 10	*Porque no Natal todos estão juntos a celebrar o convívio.*
Aluno 11	*Todos os países celebram de maneira diferente porque todos têm os seus gostos.*
Aluno 12	*Sei que o Natal pode ser festejado de muitas formas diferentes.*
Aluno 13	*Não respondeu.*
Aluno 14	*Não respondeu.*
Aluno 15	*Se os países são diferentes então o Natal também é celebrado de forma diferente. Sei que o Natal é festejado com toda a família.*

Tabela 7- Justificação das respostas apresentadas no gráfico 5

Após analisar as respostas dadas pelos alunos, concluí que alguns alunos ressaltam, nas suas respostas, as diferenças entre os vários países, como é o caso dos alunos 3, 11,12 e 15 que referem que se os países têm tradições diferentes, o Natal também deverá ser celebrado de forma diferente. Já outros refletem as semelhanças, como é o caso dos alunos 6 e 7, que indicam a existência de árvores de Natal com enfeites em todos os países do Mundo. Quanto às diferenças, podemos ver que o aluno 3, por exemplo, responde que ‘’as celebrações são diferentes’’, bem como os alunos 11 e 12, que mencionam que ‘’todos os países celebram de maneira diferente porque todos têm os seus gostos.’’, e ‘’sei que o Natal pode ser festejado de muitas formas diferentes.’’, respetivamente. Quanto às semelhanças, seis dos alunos inquiridos referem que, independentemente do país, todos as pessoas nos diferentes cantos do Mundo recebem presentes, enfeitam as suas árvores de Natal, comem doces e convivem com a família nesta época.

1.2. Atitudes

1.2.1. Atitude de curiosidade face ao Outro

Para realizar a análise de dados nas categorias das atitudes, recorri a atividades que dessem a conhecer aos discentes diferentes rotinas de vários meninos de outros países. Tendo como base as notas de campo que tirei no decorrer da aula, posso afirmar

que, no geral, os alunos mostraram-se bastante recetivos e curiosos em relação a conhecer as cinco crianças dos diferentes países, apresentadas na segunda aula do projeto. A atitude deles no decorrer da mesma foi de abertura face a conhecer o Outro, tendo demonstrando uma atitude positiva à atividade que lhes foi proposta.

No entanto, houve alguns comentários quando viram a criança do Egipto, como por exemplo ‘’parece que ela vai para freira’’ e ‘’parece que vai à igreja.’’ Notou-se, também, alguma estranheza principalmente face aos nomes da criança russa e egípcia, com os alunos a repetir constantemente os nomes de forma inquiridora e ridicularizadora face aos mesmos. Isto mostra que é de grande importância o desenvolvimento de atividades como as do presente projeto, que fomentam atitudes positivas face à diferença.

Em reposta a um questionário feito por mim, que foi distribuído e completado pelos discentes em sala de aula, onde se pedia a sua opinião sobre a atividade, dozes alunos referiram que a atividade foi muito divertida porque puderam conhecer melhor as tradições dos outros meninos e sete alunos referiram que puderam aprender mais sobre eles, como podemos ver representado no gráfico abaixo:

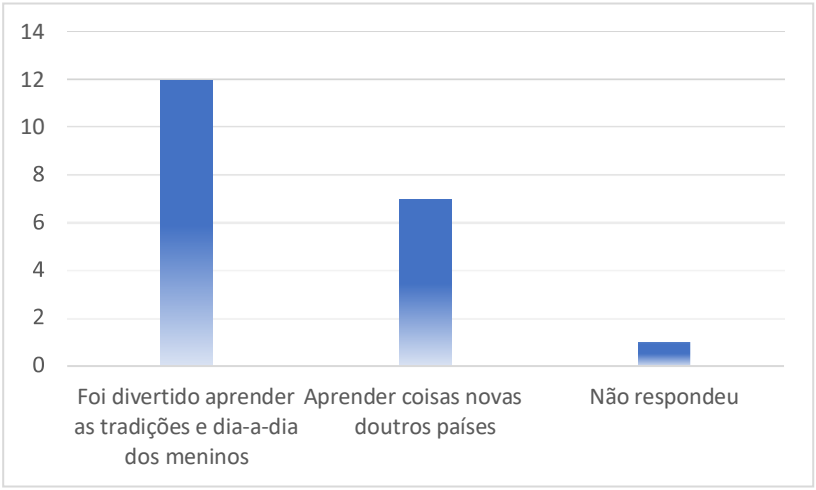


Gráfico 6- Opinião dada pelos alunos sobre atividade realizada em aula

Dezanove alunos responderam, também, que foi importante para eles aprenderem mais sobre outros países e culturas, bem como sobre o dia-a-dia das crianças, como podemos ver no gráfico seguinte:

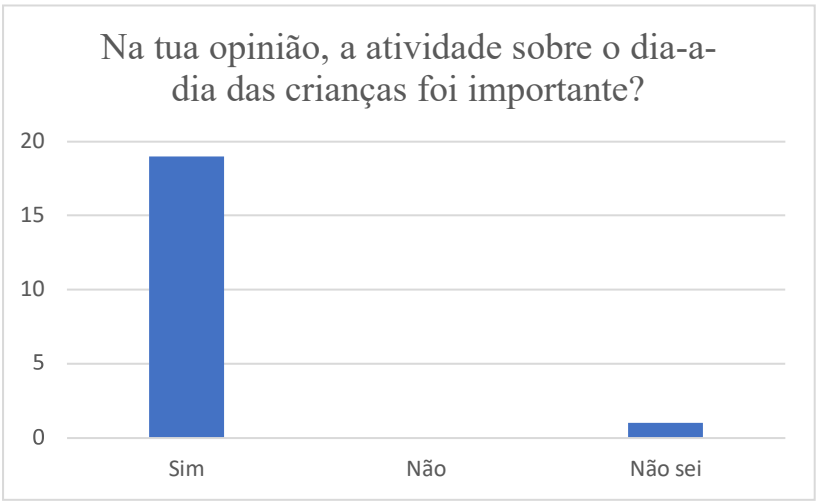


Gráfico 7- Opinião dos alunos acerca do que aprenderam com a atividade

A partir da observação direta do comportamento dos discentes no decorrer da atividade, posso afirmar que trabalharam muito bem em grupo, tal como ressaltou a professora cooperante, e, salvo alguns mais tímidos, todos quiseram falar à frente da turma na hora de apresentar a criança que lhes foi atribuída. Num momento inicial, após terem sido divididos em grupo, houve alguma confusão para delinearem o que cada aluno no grupo iria ler, mas rapidamente intervim para os ajudar e facilitar a divisão do texto em partes, de forma a que cada um pudesse participar. Os alunos mostraram entusiamo durante toda a atividade, pondo a mão no ar e dizendo ‘’podemos ir nós a seguir?’’ sempre que um grupo terminava a sua apresentação. Como parte desta atividade, desenhei uma tabela no quadro que teria de ser preenchida por um aluno de cada grupo: esta parte foi difícil de gerir e escolher o aluno que ia escrever, pois todos queriam escrever no quadro, mas como eles demoravam bastante, acabei por ser eu a completar a tabela.

Na sessão em que os alunos criaram os postais de Natal, também preencheram um inquérito por questionário sobre o Natal no Mundo. Quando questionados sobre se gostariam de saber mais sobre o Natal nos outros países do Mundo, a grande maioria (13 alunos) respondeu que sim, como podemos ver no gráfico abaixo:

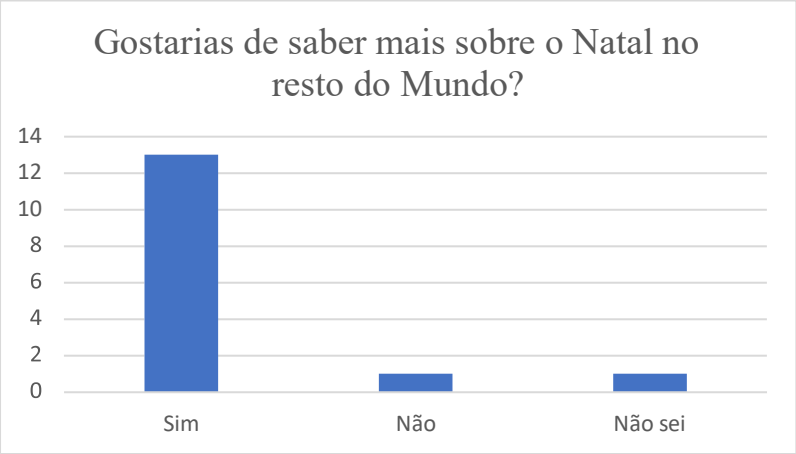


Gráfico 8- Respostas dadas pelos alunos á questão se gostariam de saber mais sobre o Natal no resto do Mundo

1.2.2. Atitudes face a tradições e figuras de Natal

A terceira questão no inquérito por questionário que passei aos alunos na sessão anterior à do Natal Intercultural, foi sobre o Pai Natal. Os discentes deram a sua opinião sobre se o Pai Natal era ou não uma figura importante para todas crianças do Mundo e, alguns, justificaram as suas respostas. Relativamente à primeira questão, como podemos ver no gráfico 6, a maioria dos alunos respondeu que o Pai Natal é uma figura importante para todas as crianças do Mundo, sendo que apenas 3 alunos responderam negativamente e um dos alunos respondeu que não sabia.

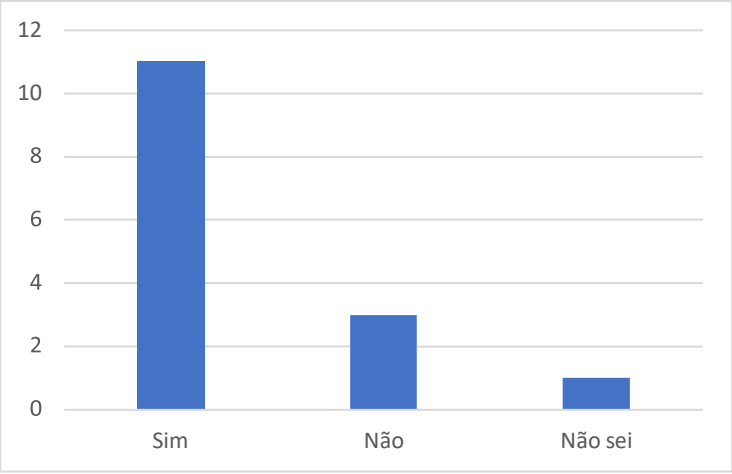


Gráfico 9- Opinião dos alunos acerca da importância do Natal

No gráfico abaixo apresentado, podemos verificar que a maioria dos alunos considera o pai Natal como uma figura importante, pois é símbolo de felicidade, esperança e é quem traz os presentes tão desejados pelos mais novos.

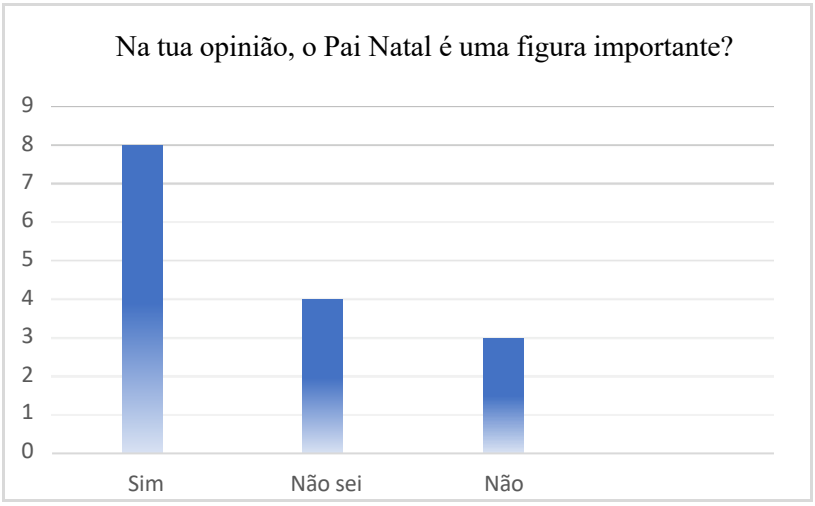


Gráfico 10- Resposta dada pelos alunos acerca da importância do Pai Natal

Para além das questões sobre a importância do Pai Natal, também foi questionado aos alunos se, na opinião deles, o Pai Natal sempre se vestiu da mesma maneira, e as respostas também não foram unânimes, embora a maioria responda que sim. Alguns responderam que não tinham conhecimento sobre essa questão, como podemos ver no gráfico abaixo representado:

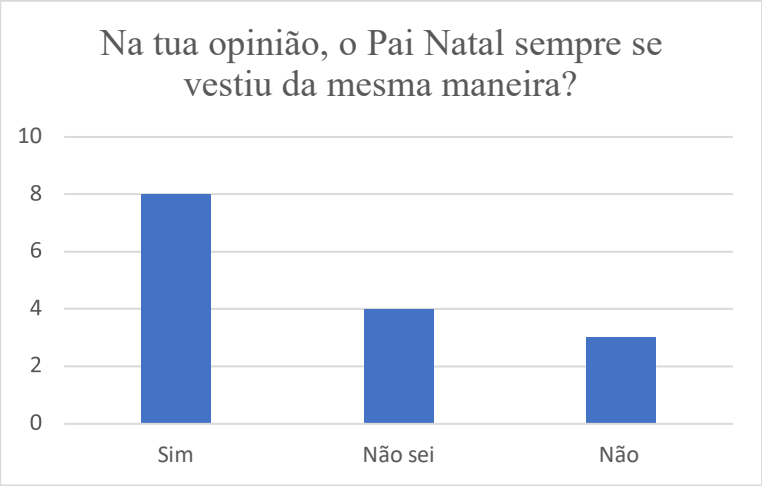


Gráfico 11- Opinião dos alunos acerta da vestimenta do Pai Natal

A sexta pergunta do inquérito por questionário era sobre se os alunos já tinham celebrado o Natal noutro país ou com pessoas de outra nacionalidade. Se sim, era pedido aos discentes que escrevessem um pouco sobre como foi essa experiência. O leque de respostas dadas pelos alunos não foi muito variada, já que os seis alunos que responderam de forma positiva, apenas disseram que a experiência foi muito boa e muito divertida. O

aluno 1, embora tivesse respondido que já tinha celebrado o Natal com pessoas de outra nacionalidade ou noutro país, não respondeu como foi a experiência. O aluno 5 respondeu ‘’fui a Nova Iorque, foi muito divertido e aprendi coisas novas’’. O aluno 10 disse ‘’foi muito divertido, comi ameijoas’’, algo que não é um prato típico do Natal, mas sim do verão.

Aluno 1	Sim	*Não respondeu.*
Aluno 2,3,6,7,9,12 e 13	Não	*Sem informação*
Aluno 4	Sim	*Foi muito divertido e diferente.*
Aluno 5	Sim	*Fui a Nova Iorque, foi muito divertido e aprendi coisas novas.*
Aluno 8	Sim	*Foi muito divertido.*
Aluno 10	Sim	*Foi muito divertido, comi ameijoas.*
Aluno 11	Sim	*Não respondeu.*
Aluno 14	Sim	*Foi muito bom.*
Aluno 15	Sim	*Foi bom.*

Tabela 8- Respostas dadas pelos alunos à questão se já tinham celebrado o Natal noutro país ou com pessoas doutra nacionalidade

1.2.3. Envolvimento do projeto *eTwinning*

A terceira sessão, também inserida na categoria das atitudes, foi a sessão da realização dos postais de Natal, que posteriormente foram trocados com os alunos da Polónia. Para concretizar a troca de postais com uma escola de outro país, criei um projeto *eTwinnig*, com a ajuda da professora cooperante, tal como descrito no ponto 3.

Quando questionados sobre a possibilidade de trocarem postais de Natal com outros países, apenas um aluno respondeu que não gostava de o fazer. Alguns alunos inclusive nomearam alguns países com os quais gostavam de trocar postais, como podemos ver no gráfico abaixo:

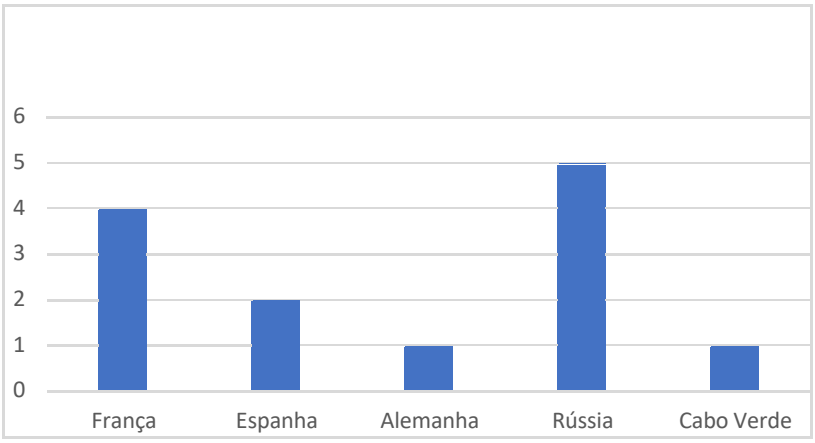


Gráfico 12- Países referidos pelos alunos para um futuro intercâmbio

Os discentes disseram que aprenderam várias coisas com esta atividade desde terem aprendido a respeitar as pessoas de outros países e a ser amigo dos outros, como podemos ver no gráfico seguinte:

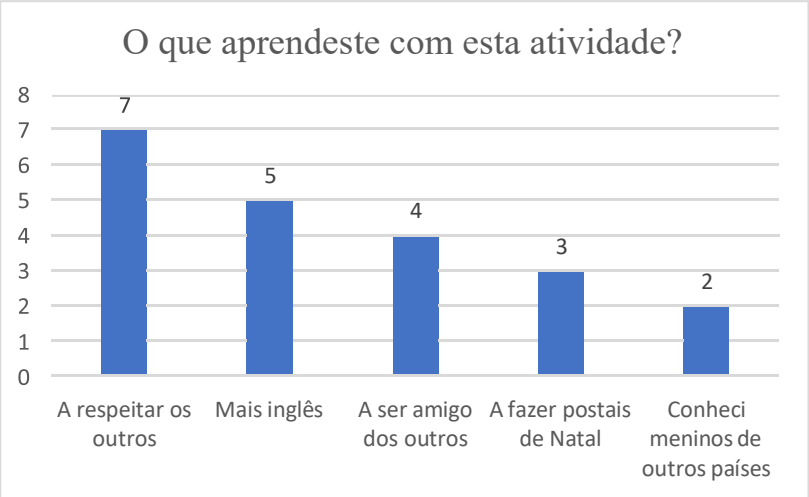


Gráfico 13- Respostas dos alunos acerca do que aprenderam com a troca de postais

Numa fase inicial, estranharam a forma como os nomes eram escritos, e perguntaram qual o género da criança, quando havia dúvidas. Alguns riram dos nomes que lhes eram mais estranhos, tecendo comentários como ‘’o que quer esse nome dizer em português?’’, ‘’como se escreve isso?’’, ‘’eu não quero ficar com esse nome, posso escolher outro?’’. Quando chamados à atenção por mim e pela professora cooperante, sublinhando a necessidade e importância de haver mais atividades desta natureza e sobre crianças doutros países e culturas, estes compreenderam que não tiveram uma atitude positiva de abertura face ao Outro.

Para perceber o que o envolvimento dos alunos na sessão, foi distribuído, no final da aula, um questionário realizado por mim, com questões sobre a mesma. Uma das questões foi relativo ao tempo despendido nesta atividade, como podemos ver no gráfico seguinte:

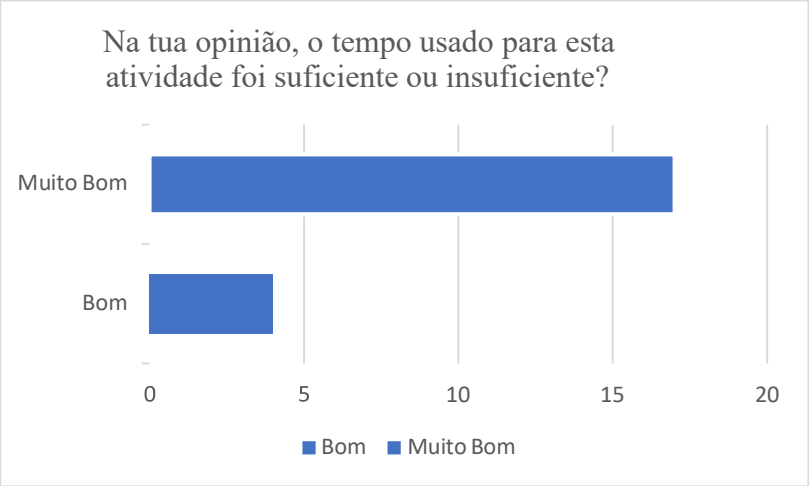


Gráfico 14- Opinião dos alunos acerca do tempo despendido na atividade

Muitos alunos mostraram, também, vontade de repetir esta atividade noutros anos letivos e, até, manter o contacto com os meninos polacos, durante o resto do ano letivo (21 respostas positivas para cada uma das perguntas).

Quando pedi aos alunos para dizerem como correu a atividade, na opinião deles, 17 alunos avaliaram a atividade com um Muito Bom e 4 alunos avaliaram a atividade com um Bom.

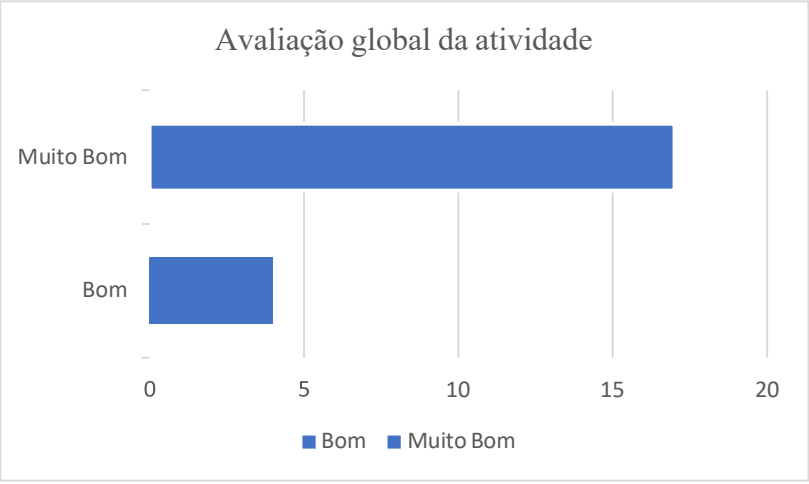


Gráfico 15- Opinião dos alunos acerca da atividade

Depois de descrever os dados recolhidos nas diversas sessões desenvolvidas, importa agora sintetizar e apresentar as conclusões a que cheguei, de acordo com os resultados obtidos e de forma a dar resposta aos objetivos investigativos.

Como referido anteriormente, as sessões foram realizadas mediante o desenvolvimento dum projeto de intervenção pedagógico-didático, ancorado nas duas seguintes dimensões: conhecimentos e atitudes.

Relativamente à dimensão dos conhecimentos, podemos concluir, após análise dos dados recolhidos nas sessões do projeto, que os alunos têm um conhecimento poucovasto sobre as línguas do Mundo, mas têm neles o desejo de aprender mais.

Quanto à dimensão das atitudes, podemos concluir que a curiosidade face ao Outro foi superior à estranheza inicial que foi demonstrada em algumas atividades desenvolvidas.

O desenvolvimento do projeto *eTwining* com a turma da Polónia contribuiu positivamente para motivar os alunos a conhecer o Outro, a desenvolver um espírito de abertura face ao Outro linguística, religiosa e culturalmente distinto; desenvolver o desejo de conhecer e interagir com o Outro; reconhecer que o Eu e o Outro partilham muitas semelhanças, sendo essas mais importantes do que as diferenças e a promover as bases de uma sociedade mais justa, inclusiva e unida.

Assim, o trabalho realizado foi enriquecedor, dotando os/as alunos/as de ferramentas interativas que abriram o seu espírito para o encontro intercultural.

Considerações finais

Chegamos à parte final do relatório de estágio, as considerações finais, que incluem, também, uma parte mais reflexiva sobre todo o processo, como professora e investigadora. Quando começamos a reflexão sobre o trabalho realizado, surgem questões como ‘’ será que no final destes meses de estágio cumprimos os objetivos a que nos propusemos inicialmente?’’, ‘’ será que as sessões que planeámos foram de encontro aos objetivos que traçamos inicialmente?’’.

A cada ano que passa, os professores deparam-se com diferentes realidades pedagógicas e surge a necessidade de se adaptarem a novas exigências curriculares e político-educativas. O que acontece na maioria das vezes, é que os professores têm que se sujeitar anualmente a um concurso externo/interno e à instabilidade profissional, nunca sabendo se vão ficar perto ou longe da família.

No entanto, a experiência de desenvolver este projeto educativo com uma turma de 4ºano foi bastante enriquecedora e revelou-se de extrema importância para o meu futuro, enquanto professora de Inglês no 1ºCEB.

O desenvolvimento deste projeto, foi gratificante a todos os níveis e para todos os envolvidos. Tive a sorte de trabalhar com uma turma com muito bom aproveitamento e muito interessada, que reagiu de uma forma muito positiva quando lhes propus aprender mais sobre outros países e outras culturas.

Com eles/as fui criando, cada vez mais, laços e uma relação de crescente cumplicidade e amizade.

Num momento inicial, os objetivos que foram elaborados para serem cumpridos, passaram pela importância de cultivar nos alunos a curiosidade e o respeito por outras culturas, através de atividades enriquecedoras culturalmente e que permitem a aquisição de competências em língua estrangeira (LE); desenvolver um trabalho contínuo de investigação-ação que envolve planificação, ação, descrição, reflexão/avaliação, correção/planificação de novas ações; recolher e analisar dados pertinentes para a resolução de questões investigativas.

Os trabalhos, a observação sistemática, aliada à tomada de notas de campo e as reflexões sobre a ação e o projeto desenvolvido foram instrumentos preciosos, que permitiu a tomada de decisões importantes para a transformação destes contextos. Assim, envolver os/as alunos/as num projeto cujo objetivo é o respeito e a aceitação do Outro, através do

contacto com crianças de outro país, creio ter semeado as bases de uma educação que valoriza o respeito mútuo, o diálogo intercultural e a aceitação do Outro, linguística e culturalmente. Graças ao desenvolvimento do projeto *eTwinning*, foi possível aprender mais e dar uma nova dimensão às minhas aulas, abrindo portas a novas visões de ensino e partilha de conhecimentos. Tomei consciência da possibilidade de desenvolver aulas mais dinâmicas e motivadoras, através da utilização das TIC. Para além disso, consultar projeto já desenvolvidos ou em desenvolvimento, em escolas doutros países, suscita a vontade de implementar diferentes projetos originais dentro e , possivelmente, fora da sala de aula.

As sessões foram planeadas e desenvolvidas as *Metas Curriculares de Inglês no Ensino Básico*, nos princípios de abordagem e educação intercultural, a planificação da professora cooperante e os dados recolhidos da biografia linguística, realizada na primeira sessão.

A turma com a qual desenvolvi o projeto, era bastante homogénea, ou seja, não havia alunos que precisassem de qualquer tipo de atenção especial ou que tivesse que trabalhar a um ritmo mais lento para que pudessem chegar ao nível dos restantes colegas, o que facilita a realização das atividades que tinha planeado. Foi um privilégio para mim trabalhar com uma turma com alunos que mostraram tanto empenho e interesse pelas atividades que lhes foram propostas, sempre desejosos de aprender mais sobre a cultura e tradições do Outro.

Quanto aos materiais utilizados, sempre procurei que fossem diferentes, inovadores e motivadores para os alunos e foram, muitas vezes, criados de raiz, como elaboração de *power-points* e os textos sobre as rotinas dos alunos, embora, para a realização deste último, tenha tido como base o livro *Uma escola como a minha* da UNICEF. Para as restantes atividades, foram usados, frequentemente, meios de comunicação digitais como a *Internet e* a leitura de artigos relacionados com o tema *e* a *Escola Virtual* que me ajudou a encontrar atividades e ideias. A *Internet* tornou possível o desenvolvimento do projeto *eTwining*, com uma professora, na Polónia, que incluiu a troca de postais da Natal e uma carta escrita pela turma.

Existiu, também, a preocupação de implementar inquéritos por questionário com questões de fácil compreensão para os alunos, de resposta fechada e simples. Com as respostas que os alunos deram, consegui perceber a importância das atividades implementadas para aprofundar os conhecimentos sobre o Outro e sobre o Mundo, bem como, para aguçar atitudes de curiosidade e respeito dos mesmos face ao Outro.

Creio que o discurso que utilizei em sala de aula foi sempre adequado ao nível de ensino e à faixa etária dos/as alunos/as, recorrendo sempre que necessário à Língua Portuguesa, para trabalhar com os alunos alguns conceitos que poderiam ser de mais difícil compreensão. Pensoter criado em sala de aula uma atmosfera de desinibição, no qual os alunos participavamsem medo de cometer erros, pois isso faz parte do processo de aprendizagem de uma língua e mostra a vontade dos alunos de aprender mais e melhorar a comunicação em inglês.

Posso afirmar que todo o esforço durante este percurso valeu a pena e que foi uma experiência bastante enriquecedora. Hoje posso dizer que desenvolvi um projeto que fez sentido e foi gratificante a todos os níveis e para todos os envolvidos.

É, também, de realçar que me senti realizada enquanto pessoa e docente, pelo carinho que recebi, quer por parte dos/as alunos/as, da professora titular da turma e da professora cooperante, que realçou, em vários momentos, a importância de desenvolver atividades que promovessem o respeito pelo Outro e que dessem a conhecer as diferentes línguas e culturas espalhadas pelo Mundo. São recompensas que enchem o coração e que dão sentido ao que faço, isto é, ser professora.

No futuro, gostaria de implementar noutras turmas e noutras escolas novos projetos que envolvam o diálogo intercultural e desenvolvam a aceitação e a curiosidade face ao Outro.

Referências bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education, 17*(5), 475-483.

Barbosa, M. (2017). *As TIC ao serviço da comunicação real: contributo do eTwinning para a aprendizagem de uma língua estrangeira.* Porto: Universidade do Porto.

Bastos, M. (2014). *A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinãmicas de desenvolvimento. Cadernos do LALE, Série reflexões 6*. UA Editora.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.o Ciclo do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação.

Bizarro, R. (2006). *A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação.* Porto: Areal Editores.

Boaventura, E. (2009). *Educação planetária em face da globalização.*Salvador: EDUFBA.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2009) *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education* obtido de https://rm.coe.int/multicultural-societies-pluricultural-people-and-the-project-of-interc/16805a223c

Conselho da Europa. (2001). *Portfolio Europeu de Línguas*. Lisboa: Conseil de l'Europe.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação.* Porto: ASA.

Conselho da Europa, & Comissão Europeia. (2001). *Mochila Pedagógica sobre Aprendizagem Intercultural.* Estrasburgo: Publicações HUMANAS.

Conselho da Europa. (2008). Livro branco sobre o diálogo intercultural: *Viver juntos em igual dignidade*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Conselho da Europa (2010). *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação- Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XII, n.o 2*.

Deardorff, D.K. (ed). (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage.

Deardorff, D.K., & Arasaratnam-Smith, L.A. (2017*). Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* (1st ed.). Clevedon: Routledge.

Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education* (pp. 157-174), Frankfurt: Peter Lang.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.

European Union Education Ministers. (2015). *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Góis, P.; Marques, J. (2016). *A emigração portuguesa e o sistema migratório lusófono: complexidade e dinâmica de um país de migrações*. Madrid: Informe OBIMID – Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo Universidad Pontificia Comilla.

Góis P.; Marques, J. (2018). *Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos,* e-cadernos CES [Online].

Jandt, F. E. (1998). *Intercultural Communication: An introduction* (2nd ed.). ThousandOaks, CA: Sage Publications.

Kemmis, S. (1984): *Point-by-Point Guide to Action Reseach for Teacher*. Geelong, Victoria: Deakin University Press (second edition)

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.* Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necessarios para la educación del futuro.* Paris: UNESCO.

Ogay, T. (2000). *De la Compétence à la Dynamique Interculturelles.* Bern: Peter Lang.

Rego, T. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades.* Petrópolis: Vozes.

Rogers, E. M. & Stetnfatt, T. M. (1999). *Intercultural communication*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press.

Sá, S., & Andrade, A. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e

cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Saber & Educar* (14), 1-8.

SEF - Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (2017). Relatório de Imigrações, Fronteiras e Asilo. Oeiras, Portugal.

Sequeira, Rosa M. (2012). A comunicação intercultural é uma utopia? in Petrov et al., *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas. Século XX*, vol. 3, Santiago de Compostela / Faro: AIL / Editora Através, pp. 303- 316.

Servaes, J. (2002). *Comunicaciones interculturales y diversidad cultural*: un mundo, muchas culturas. *Revista FAMECOS (20*) 65-81.

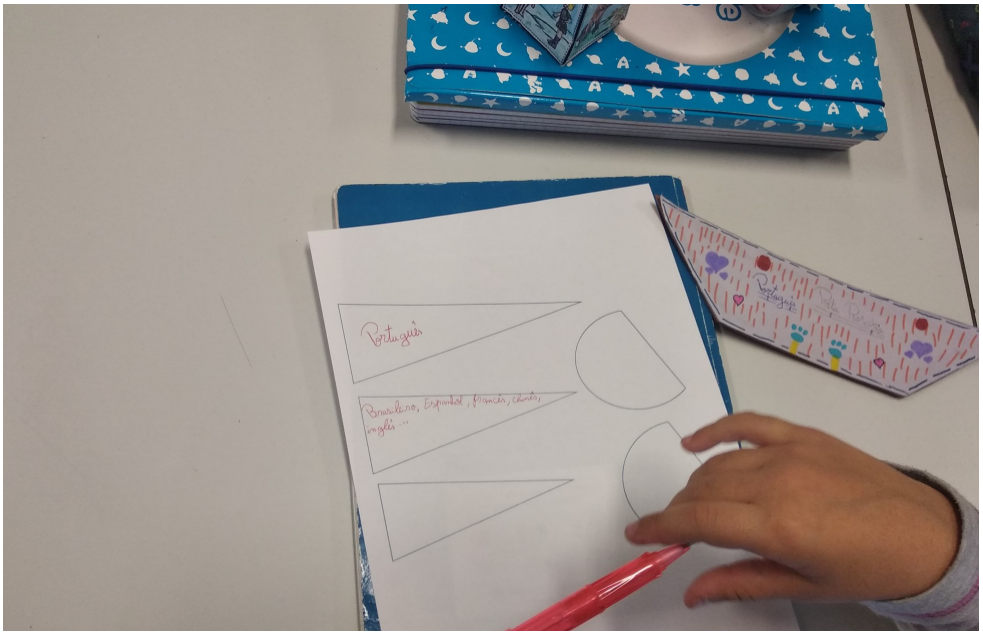
Síguan, M. (1996). A Europa das Línguas. Lisboa: Terramar.

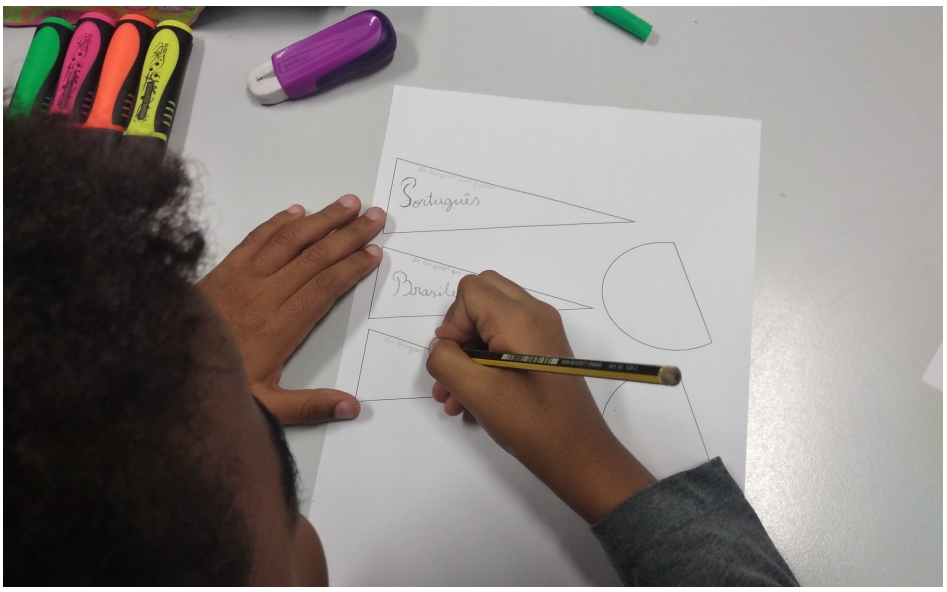
Spitzberg, B.; Changnon, G. (2009). *Conceptualizing Intercultural Competence* in Darla Deardorff. *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage Publications, pp.2-52.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2009). *2o Relatório Mundial da Unesco: investir na diversidade cultural e no diálogo intercultu- ral*. Paris: UNESCO. Retirado de www.unesco.org/en/world-reports/cultural-diversity.

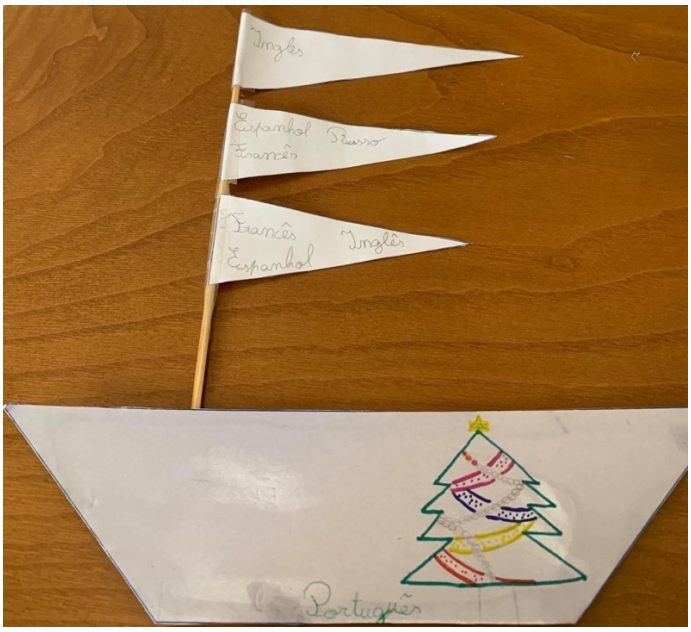
Anexos

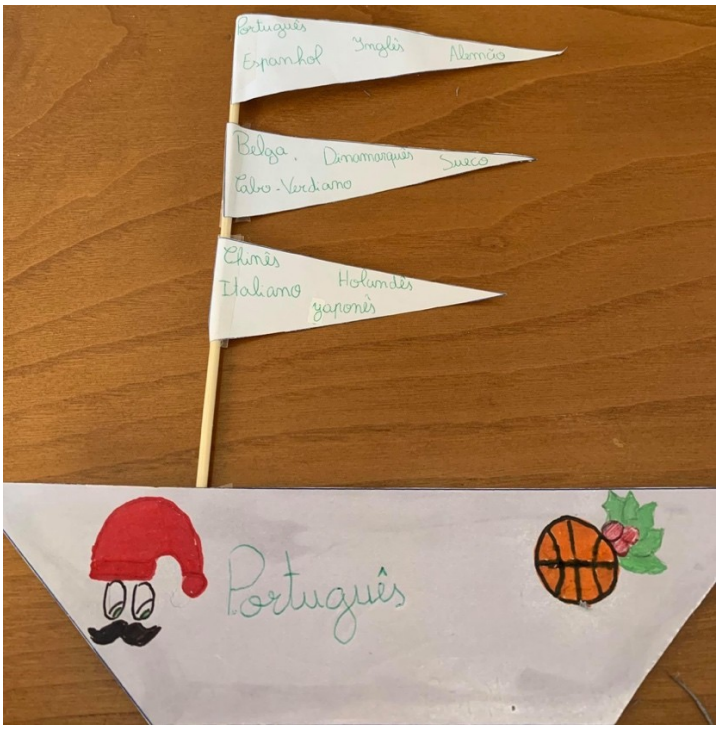
Anexo 1- Elaboração das biografias linguísticas dos alunos

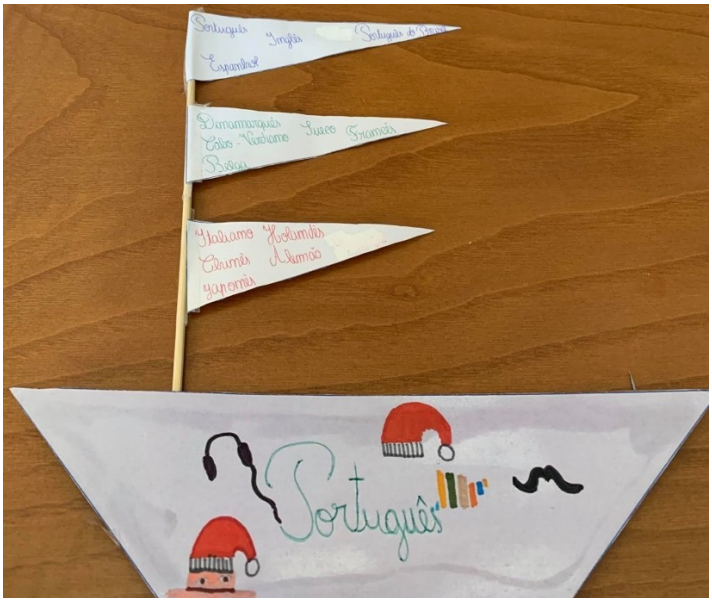


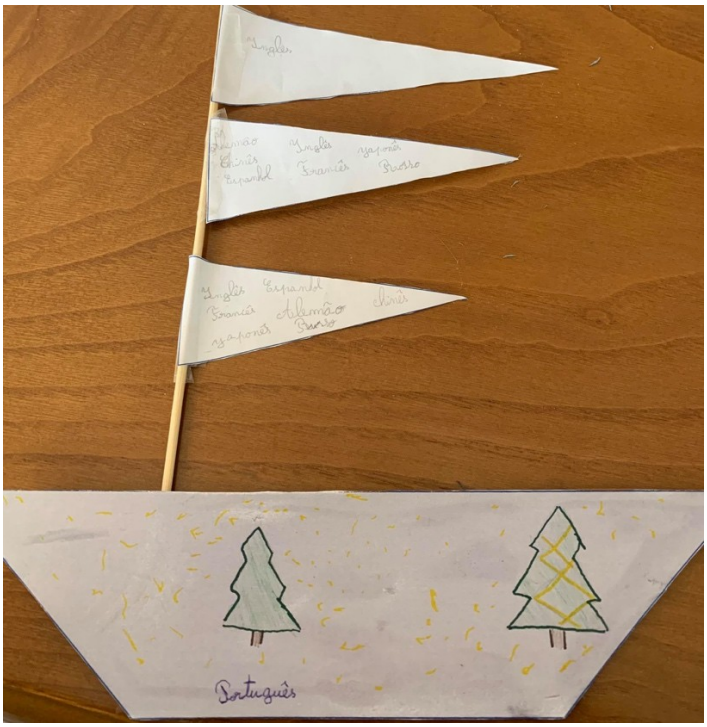


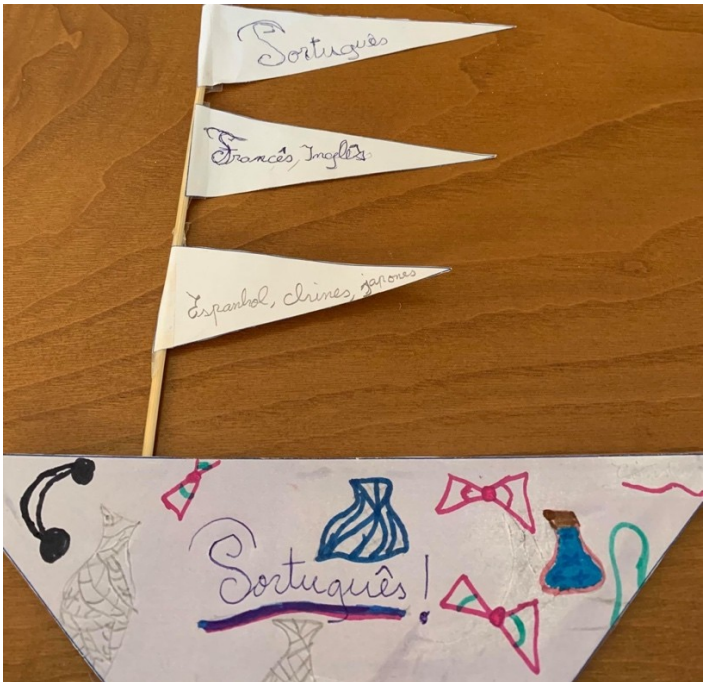
Anexo 2- Biografias dos alunos (trabalhos finais)



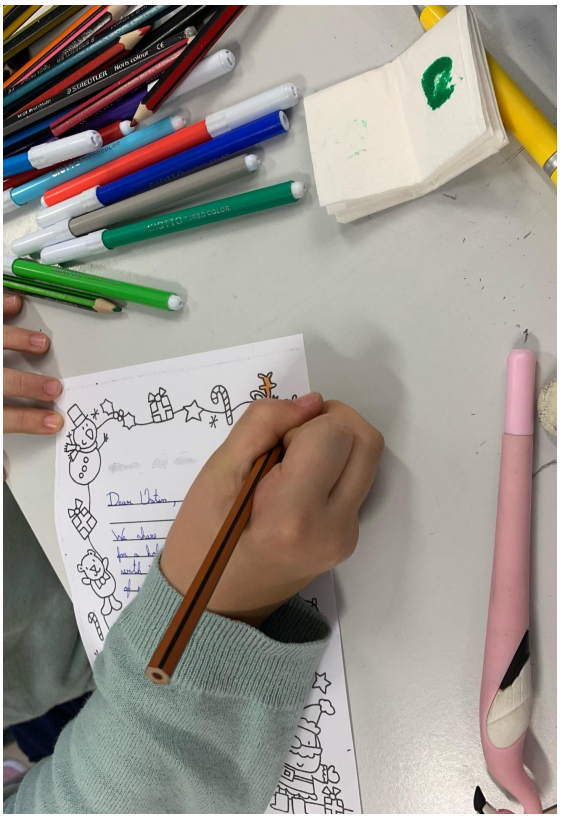


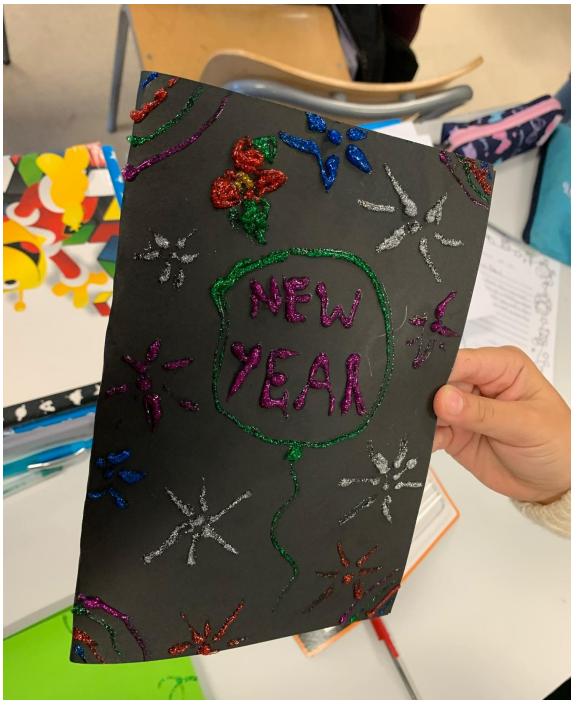

Português
Inglês
Português do Brasil
Espanhol
Dinamarquês
Grego
Francês
Russo
Italiano
Português
Chinês
Alemão
Português

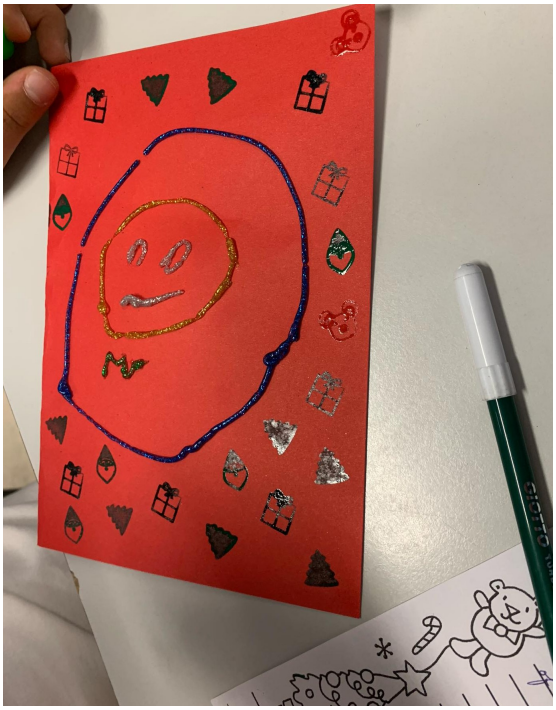

Inglês
Alemão
Inglês
Chinês
Espanhol
Francês
Russo
Inglês
Espanhol
Francês
Alemão
Chinês
Português

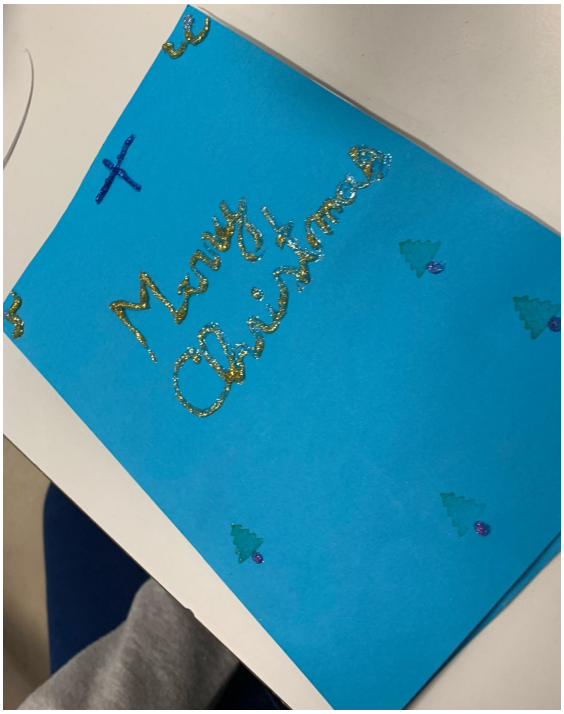

Português
Francês, Inglês
Espanhol, chines, japonês
Português!

Anexo 3- Elaboração dos postais de Natal








Merry Christmas

Anexo 4- Imagens da sessão sobre as rotinas das 5 crianças

ROUTINES AROUND THE WORLD

Ana Margarida Magalhães 73765
Universidade de Aveiro
Mestrado em Ensino de Inglês 1ºCEB
C4 – Centro Escolar da Covilhã

THIS IS JOHN...

Hello! My name is John and I'm 10 years-old!

I live in Wales with my mom, my dad and my two sisters: Anna and Kate. My sister Anna is 12 years-old and my sister Kate is 7 years-old.

My parents speak English and Spanish. We travel every year to Spain to visit some friends, so I can speak Spanish, too. I have a pen friend from Poland, I know some words in Polish.

I go to school every day by bus. School starts at 9 a.m and finishes at 4 p.m. My favorite subjects are Science and Physical Education.

In my school, we have to wear a uniform: it is blue and grey.

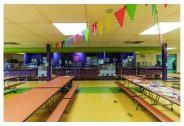
I have lunch at the school's cafeteria.

On Wednesdays and Fridays I have swimming lessons after school.

What about you? What's your school like?

John's school

Swimming pool



School's cafeteria

NOW PRESENT EACH STUDENT TO YOUR COLLEAGUES

Kate

Alvaro

Asmae

Ksenia

Paloma

THIS IS JOHN...
2019/11/28 14:54

NOW PRESENT EACH STUDENT TO YOUR
2019/11/28 15:11

Anexo 5- Carta da turma

Dear_____, Ílhavo, 12th December 2019

We are a fourth grade class with 1)_____students: eleven boys and ten girls, and we live in Ílhavo, Portugal.

We start school every day at 9 a.m. and finish at 4 p.m. We have lunch in the school 2)_____ at half past 12.

At school, we learn Portuguese, mathematics, science and English. Some of us attend music class as an 3)_____ activity and school clubs like chess club, for example.

Most of us come to school by 4) _____.

Our school is a new building with two floors and with four classrooms, a staff room, a canteen, a 5)_____, a playground and two bathrooms.

Christmas is coming and our school is filled with 6)_____decorations. We have a 7)_____, snow, elves, bells, etc...

We have our Christmas break from the 17th of December until the 6th of January.

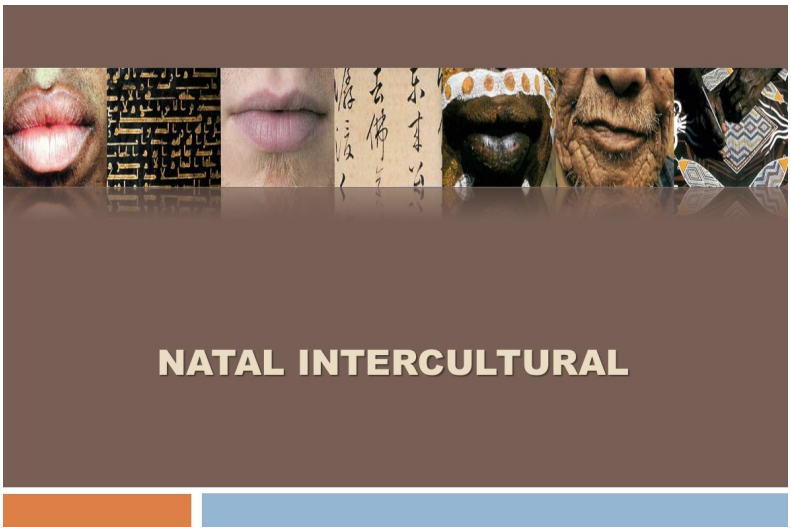
What about you? How is Christmas celebrated in your country?

Best wishes,

C4 class

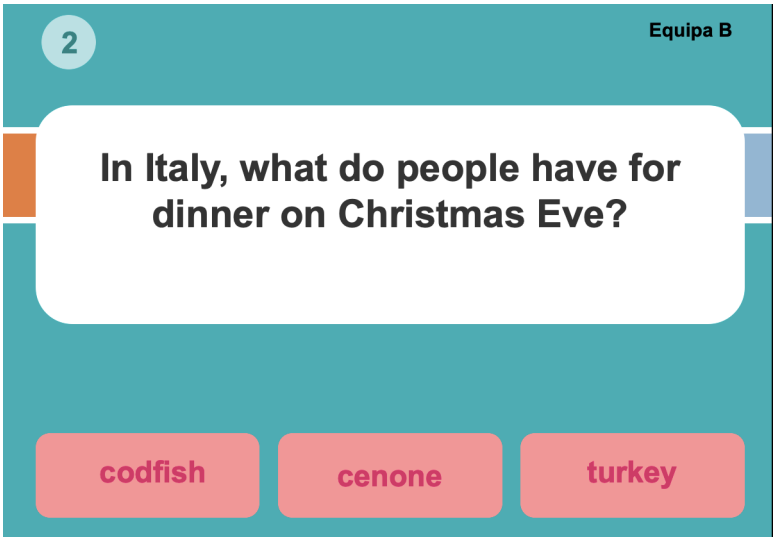
Christmas	library	extra-curricular
twenty- one	Christmas tree	Canteen

Anexo 6 – Jogo utilizado na sessão sobre o Natal Intercultural



Intercultural Christmas
Let´s play...

1
Equipa A
In China, how do children decorate their houses?
with colourful sticks and balloons
with flowers, chains and lanterns made of paper
with dragons and butterflies made of paper

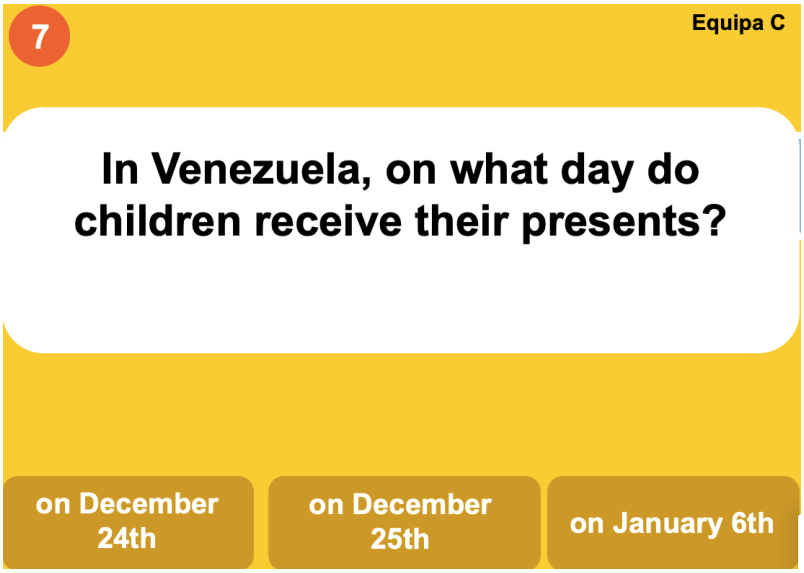

2
Equipa B
In Italy, what do people have for dinner on Christmas Eve?
codfish
cenone
turkey

3
Equipa C
In Australia, how do people celebrate Christmas?
practising winter sports
practising outdoor activities

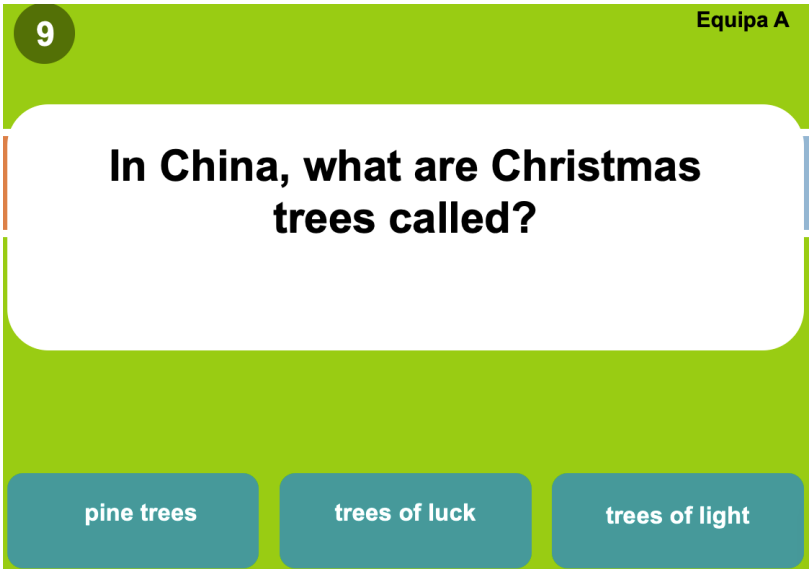
4
Equipa D
In Finland, what do people usually do on Christmas day?
visit steam baths
go shopping
go to the mess

5
Equipa A
In Ethiopia, when is Christmas celebrated?
on January 7th
on December 25th
on December 13th

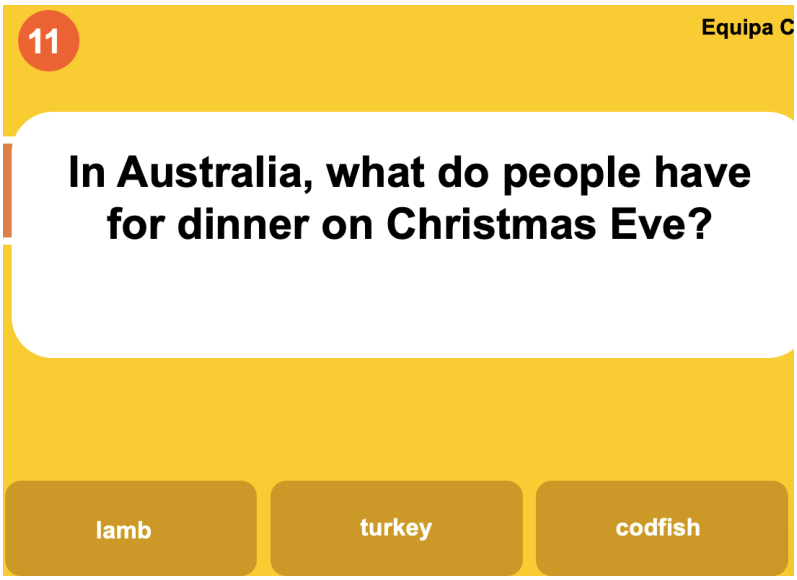
6
Equipa B
In the USA what is Pai Natal called?
Saint Nicolas
Jingle Bells
Santa Claus


7
Equipa C
In Venezuela, on what day do children receive their presents?
on December 24th
on December 25th
on January 6th

8
Equipa D
In Vietnam, what do people traditionally like to exchange as presents?
clothes
pine-trees
food


9
Equipa A
In China, what are Christmas trees called?
pine trees
trees of luck
trees of light

10
Equipa B
In Italy, who delivers the presents to children?
Father Christmas
Santa Claus
Befana


11
Equipa C
In Australia, what do people have for dinner on Christmas Eve?
lamb
turkey
codfish

12

Equipa D

In Finland, who usually puts presents under the tree?

a goblin | an elf | a gnome

13

Equipa A

In Ethiopia, is gift giving an important Christmas tradition?

YES | NO

14

Equipa B

In the USA (and other English speaking countries) what do people have for dessert on Christmas day?

ice-cream | Christmas pudding | cupcakes

15

Equipa C

In Venezuela, how do children celebrate Christmas?

with firecrackers and piñatas

going to school

singing songs

16

Equipa D

Where is *chicken soup* served at the Christmas party?

In Vietnam

In South Korea

In Chile

21

What about our Polish colleagues?

When do you think children open their presents in Polland?

- 24th December
- 25th December
- 3rd January
- 6th January

22

In Polland...

Children open their gifts on the 6th of January.

What have you learnt about Christmas around the world?

Anexo 7 – Primeiro questionário respondido pelos alunos

universidade de aveiro

Questionário sobre troca de postais de Natal

1. O que achaste desta atividade? Coloca uma cruz na(s) tua(s) resposta(s).

Interessante	
Útil	
Divertida	
Atrativa	
Aborrecida	
Difícil de concretizar	
Maçadora	

2. Gostarias de trocar postais de Natal com outros países? Se sim, quais?

   _____

3. Na tua opinião, esta atividade contribuiu para o desenvolvimento das tuas aprendizagens?

   _____

4. Pensas que os recursos utilizados foram os mais adequados?

   _____

5. Na tua opinião, o tempo usado para a atividade foi suficiente ou insuficiente?

   _____

6. Gostarias de repetir esta atividade no próximo ano letivo?

   _____

7. Pediste ajuda ao professor para realizar esta atividade?

   _____

8. Fui criativo na realização da atividade?

   _____

9. Avaliação global da atividade. Coloca uma cruz na tua resposta.

Fraco	
Insuficiente	
Suficiente	
Bom	
Muito bom	

Anexo 8 – Segundo questionário respondido pelos alunos

universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Inquérito por questionário

Christmas around the world

1. Na tua opinião, o Natal é celebrado de igual forma em todos os países do Mundo?

Sim	
Não	
Não sei	

1.1. Porquê?

_____

2. O Pai Natal é uma figura importante para todas as crianças do Mundo?

Sim	
Não	
Não sei	

3. O Pai Natal sempre se vestiu da mesma maneira?

Sim	
Não	
Não sei	

4. Alguma vez celebraste o Natal noutro país ou com pessoas doutras nacionalidades?

Sim	
Não	
Não sei	

4.1. Se sim, como foi?

_____

5. Gostarias de saber mais sobre o Natal no resto do Mundo?

Sim	
Não	
Não sei	

6. Consegues identificar em que língua estão escritas as seguintes mensagens de Natal?

Joyeux Noël	
Merry Christmas	
Buon Natale	
! Feliz Navidad	
Merii Kurisumasu	
Frohe Weihnachten	

Anexo 9 - Terceiro questionário respondido pelos alunos

universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Inquérito por questionário

O encontro com o Outro- Sessão Intercultural

1. **Gostaste da primeira atividade das biografias linguísticas?** (Assinala com uma X a tua resposta)

Sim	
Não	
Não sei	

2. **Na tua opinião, a atividade sobre o dia-a-dia das crianças dos diferentes países foi importante?** (Assinala com uma X a tua resposta)

Sim	
Não	
Não sei	

2.1- Porquê?

_____

_____

2.2- O que aprendeste com esta atividade?

_____

_____

3. **Na tua opinião, a atividade da troca dos postais de Natal com a escola da Polónia foi pertinente?** (Assinala com uma X a tua resposta)

Sim	
Não	
Não sei	

3.1 Porquê?

_____

_____

3.2 O que aprendeste com esta atividade?

_____

_____

4. **Na tua opinião, a atividade sobre o Natal Intercultural foi pertinente?** (Assinala com uma X a tua resposta)

Sim	
Não	
Não sei	

4.1- Porquê?

_____

_____

4.2- O que aprendeste com esta atividade?

_____

_____

Anexo 10 - Planificação Sessão 0 - 19 de Novembro

Session 0- Biografia Intercultural da turma			Summary: Students' biography	
Aims	**Vocabulary**	**Activitites**	**Resources**	**Assessment**
• Identify their mother tongue; • Identify the languages they know, they would like to learn and the languages they had contact with; • Identify in which contexts they contacted with each language.	• **Lexicais**: The languages: Portuguese, English, Spanish, French, German, etc. • Countries and cities	• Classroom routines (14:30-14:45); • Explanation of what will happen in that class (14:45-14:55); • Construction of the students' intercultural biography: in the shape of a boat the students will fill it with their mother tongue, the languages they know, they would like to learn and they heard about (14:55- 15:30) (anexo 1, 2 e 3)	• White board and marker; • Scissors; • Duct-tape; • Pencils /Pens; • *Pau de espetada.(anexo 2)* • Material made in Word. (anexo 1, 3)	• Direct observation; • Attendance; • Punctuality; • Involvement in the activities; • Behavior.

Anexo 11 – Planificação Sessao 1 - 28 de novembro

Session 1- Students' routines		Summary: Routines around the world		
Aims	**Vocabulary**	**Activities**	**Resources**	**Assessment**
• Talk about their daily routines ; • Talk about their school (schedule, uniform…) • Learn about school and daily routines in other countries.	• **Lexical**: Means of transport: bus, school bus, car; Countries and cities (Wales, Brazil, USA, Egypt, Spain and Russia; school subjects (English, math, science, PE); daily routines; extra-curricular activities (language classes, playing tennis, painting classes). • **Grammar**: What about you? How is school in your country?	• Classroom routines (14:30-14:45); • Explanation of what will happen in that class (14:45-14:55); • Power Point presentation (anexo 1) "Routines around the world'' : meet 6 different kids from 6 different countries with different cultures and routines (14:55-15:10) • Group work (5 groups of 4 students) (anexo 2) : Presentation of the rest of each one of the kids to the class and filling in of a table previously drawn in the white board (15:10-15:25) • Listening to the song '' Hello to All the Children of the World'' (15:25-15:30)	• White board and marker; • Pencils /Pens; • Power Point Presentation	• Direct observation; • Attendance; • Punctuality; • Involvement in the activities; • Behavior.

Anexo 12 - Planificação Sessão 2 - 5 de dezembro

Session 3- Summary: Students' Christmas Postcards				
Aims	**Vocabulary**	**Activities**	**Resources**	**Assessment**
• Creation of the student's Christmas postcards, that will be exchanged with a class in Poland.	• **Lexical**: Christmas wishes and messages: We wish you a Merry Christmas • **Grammatical:** -	• Classroom routines (14:30-14:45); • Explanation of what will happen in that class (14:45-14:55); • Preparation of the Christmas postcards: the class teacher brought a text previously ready so they just had to copy it to a word page and paste it in the cardboard with the color they chose (14:55-15:05); • Postcards' decoration: the students create their postcards on their own, as they like, with materials they have and other that I have brought. (15:05-15:30)	• White board and marker; • Colored pencils and pens; • Glue; • Scissors; • Stamps; • Cardboard.	• Direct observation; • Attendance; • Punctuality; • Involvement in the activities; • Behavior.

Anexo 13 - Planificação Sessão 3 -12 de dezembro

Session 3- Class' Christmas Letter		Summary: Student's Christmas Letter		12-12-2019
Aims	**Vocabulary**	**Activities**	**Resources**	**Assessment**
• Create a Christmas letter to exchange with a polish, with the participation of all the class; • Record a class video where they present themselves to the polish students.	• **Lexical**: Students' routines; school subjects (Portuguese, math, science, music and English); parts of the school (playground, library, staff room, classroom, toilets) and Christmas decorations (Christmas tree, snow, elves, bells); Letter structure: Salutation (dear ....), date, body and closing (best wishes). • **Grammatical:** Direct questions: What about you? How is Christmas celebrated in your country?; Present Simple: We are a class...; Present continuous : Christmas is coming...;	• Classroom routines (14:30- 14:45); • Explanation of what will happen in that class: in this class, we will write a class letter that will be sent to the same students in Poland with which the students have previously exchanged the Christmas postcards (14:45-14:55); • Writing of the Christmas letter (the letter is already mainly written, the students just need to fill in the blanks with the words given) (anexo 1) • After, the students will copy the letter to their notebook; • While I'm writing the letter with the students, each student will go outside and record a short video presenting themselves (Hi! My name is....) (14:55-15:25) • Questionnaire about the activity developed in class (15:25-15:30) (anexo 2)	• White board and marker; • Pencils /Pens; • Notebooks; • Mobile phone.	• Direct observation; • Attendance; • Punctuality; • Involvement in the activities; • Behavior; • Questionnaire.

Aims	Vocabulary	Activities	Resources	Assessment
• Intercultural Christmas: get to know more about Christmas traditions around the world.	• **Lexical**: Countries: USA, Finland, Italy, Ethiopia, Venezuela, Australia, China, Poland and Vietnam. Christmas messages in different languages: English, Italian, Spanish, French, German, Greek,	• Classroom routines (14:30-14:45); • Self-evaluation with their teacher (14:45-15:00) • Activity about Intercultural Christmas: using a previously ready power point presentation, I will play a game with the students about	• White board and marker; • Power-point presentation; • Interactive board; • Computer; • Internet connection.	• Direct observation; • Attendance; • Punctuality; • Involvement in the activities; • Behavior;
	Philippine, Swedish or Norwegian, Korean, Japanese, Thai, Lithuanian, Russian, Mandarin, Swahili and Dutch. • **Grammatical:** What do you know about these countries?; What have you learnt about Christmas around the world?	Christmas around the world, to figure out what they know and don't know about Christmas in different countries (15.00-15:30)		

Anexo 14 - Planificação Sessão 4 - 7 de janeiro de 2020