

Promoção da Interculturalidade no Contexto Educativo do Ensino das Línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório de Estágio

Marta Borges Arruda

Mestrado em

Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário



Promoção da Interculturalidade no Contexto Educativo do Ensino das Línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório de Estágio

Marta Borges Arruda

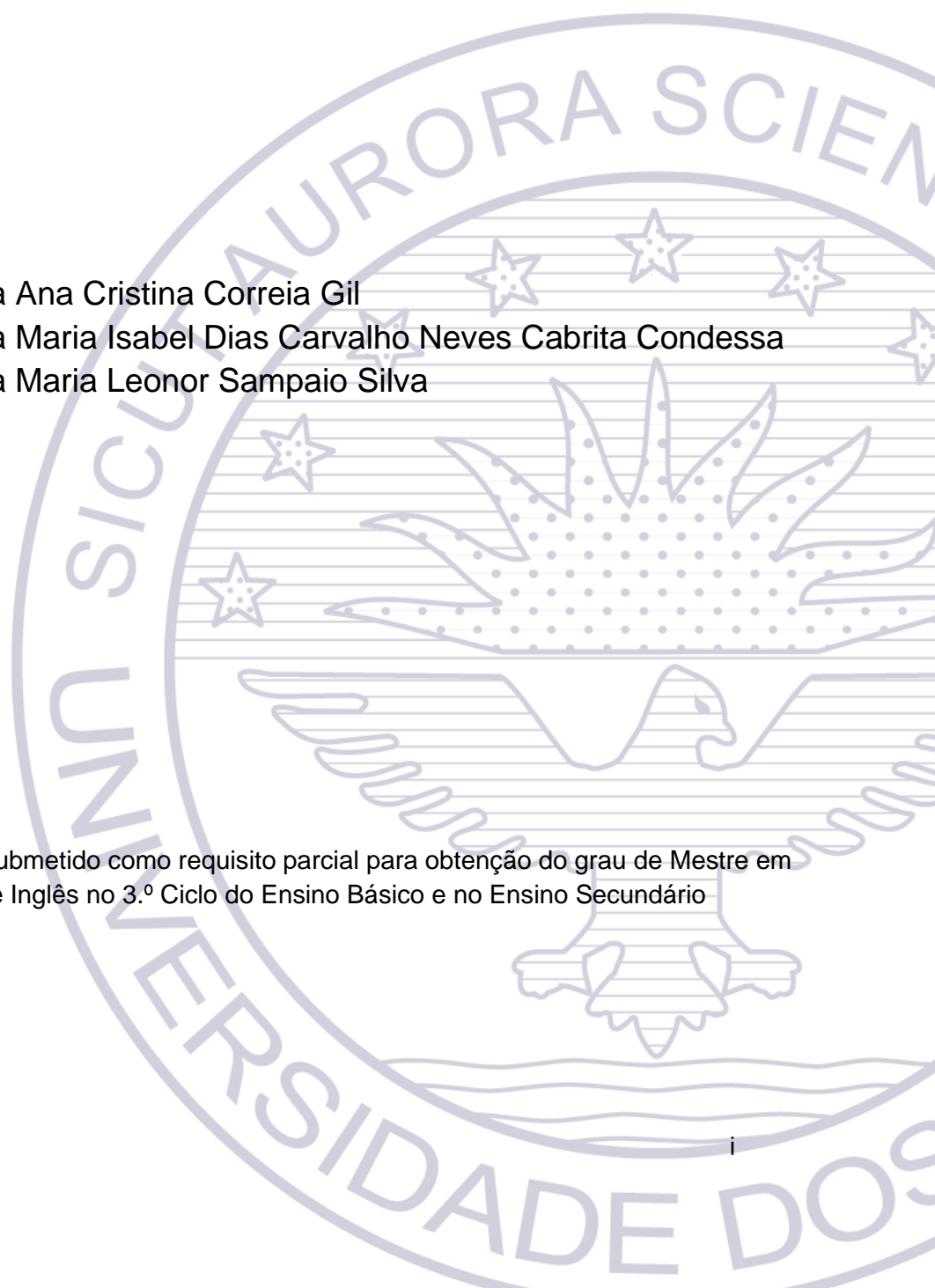
Orientadoras

Professora Doutora Ana Cristina Correia Gil

Professora Doutora Maria Isabel Dias Carvalho Neves Cabrita Condessa

Professora Doutora Maria Leonor Sampaio Silva

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário



Índice Geral

Agradecimentos	iv
Índice de Figuras	v
Índice de Gráficos	vi
Índice de Quadros	vii
Índice de Tabelas	viii
Resumo	ix
Abstract	x
Introdução	1
<i>Capítulo I – Promoção da Interculturalidade no Contexto Educativo do Ensino das Línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário</i>	4
1.1. A Interculturalidade	4
1.1.1. A Interculturalidade na Educação	6
1.1.2. A Interculturalidade na Escola da Atualidade	8
1.1.3. A Importância da Interculturalidade no Ensino das Línguas	10
1.2. Competências Interculturais	13
1.2.1. Modelo de Competências Interculturais de Byram	14
1.2.2. Ensino de Competências Interculturais	20
1.3. Promoção da Interculturalidade no Contexto Educativo do Ensino das Línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	26
1.3.1. A Escola como Espaço Intercultural	26
1.3.2. A Interculturalidade nas Aprendizagens Essenciais	30
<i>Capítulo II – Estudo das Práticas Interculturais Implementadas por Professores de Línguas</i>	34
2.1. Enquadramento Metodológico	34
2.1.1. Objetivos do Estudo	34

2.1.2. Instrumentos e Procedimentos	36
2.2. Apresentação, Análise e Discussão.....	39
2.2.1. Análise dos Dados Recolhidos por Questionário	39
2.2.2. Interpretação dos Resultados	53
2.2.3. Discussão dos Resultados	55
2.3. Conclusões do Estudo.....	57
<i>Capítulo III – Os Estágios</i>	60
3.1. Caracterização dos Estágios	60
3.1.1. Caracterização do Meio Envolverte	60
3.1.2. Caracterização da Escola.....	62
3.1.3. Turma de Inglês	65
3.1.4. Turma de Português.....	67
3.2. Estágio em Ensino do Inglês	69
3.2.1. Planificações	69
3.2.2. Balanço da Avaliação	75
3.2.3. Reflexão	77
3.2.4. Atividades Interculturais Desenvolvidas.....	78
3.3. Estágio em Ensino do Português	83
3.3.1. Planificações	83
3.3.2. Balanço da Avaliação	86
3.3.3. Reflexão	88
3.3.4. Atividades Interculturais Desenvolvidas.....	89
3.4. Conclusões dos Estágios	91
Considerações Finais	93
Referências Bibliográficas	95
Anexos.....	101
Anexo 1 – <i>Conceito de Questionário</i>	102

Anexo 2 – <i>Estrutura do Processo de Construção do Questionário</i>	103
Anexo 3 – <i>Questionário</i>	110
Anexo 4 – <i>Lista de Respostas da Questão N.º 6 do Questionário</i>	115
Anexo 5 – <i>Lista de Respostas da Questão N.º 7 do Questionário</i>	118
Anexo 6 – <i>Lista de Respostas da Questão N.º 13 do Questionário</i>	121
Anexo 7 – <i>Exemplo de um Plano de Aula da Turma de Inglês</i>	125
Anexo 8 – <i>Exemplo de um Plano de Aula da Turma de Português</i>	139

Agradecimentos

Este Relatório de Estágio não teria sido possível sem o apoio, orientação e incentivo de pessoas muito especiais, às quais desejo expressar a minha mais profunda gratidão.

Em primeiro lugar, quero agradecer às minhas orientadoras deste Relatório de Estágio, pela paciência, dedicação e valiosas contribuições que me ajudaram a crescer academicamente e pessoalmente. Agradeço por terem partilhado os vossos conhecimentos e sabedoria, guiando-me ao longo de todo este percurso.

Aos professores que me acompanharam durante o Mestrado, manifesto a minha admiração e respeito. Obrigada por cada ensinamento e por me desafiarem a superar as minhas limitações e a alcançar novas metas.

Às professoras cooperantes que me acolheram durante os Estágios, deixo um agradecimento muito especial pela vossa disponibilidade, orientação e partilha. O vosso exemplo e apoio foram essenciais para o meu desenvolvimento enquanto docente.

Deixo também um agradecimento especial ao meu par pedagógico, cuja colaboração e apoio foram fundamentais para que enfrentássemos juntas os desafios dos Estágios. O nosso companheirismo foi imprescindível para tornar esta experiência mais enriquecedora e produtiva.

Aos meus alunos, quero deixar um sincero agradecimento por terem tornado esta caminhada tão única. Cada um de vocês, com as vossas personalidades, contribuiu para o meu crescimento como professora e como pessoa. Foi um privilégio partilhar este tempo convosco e aprender tanto durante as nossas aulas.

Aos meus pais, agradeço do fundo do coração pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pela confiança nas minhas capacidades. Sem o vosso apoio, esta conquista não teria sido possível.

Finalmente, ao meu namorado, agradeço por todo o carinho, paciência e força nesta jornada. Uma presença que, sem dúvida, tornou este caminho muito mais leve.

A todos vós,
o meu sincero obrigada por fazerem parte deste marco tão importante na minha vida.

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo de Competências Interculturais de Byram.....	14
Figura 2 – Os Quatro Níveis de Integração de Conteúdo Multicultural de Banks.....	24
Figura 3 – Poster afixado na Sala de Aula de Inglês em virtude do World Day for Cultural Diversity	79
Figura 4 – Lista das Apresentações Mensais afixada na Sala de Aula de Inglês (em novembro).....	80
Figura 5 – Atividades Interculturais relacionadas com a Quadra Natalícia (Turma da Professora Cooperante).....	81
Figura 6 – Servidor de Discord (AVA) da Turma de Português	88
Figura 7 – Apresentações Mensais de Textos de Autores de Língua Portuguesa de Variante Não-Europeia.....	90

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Dados de Género dos Inquiridos	39
Gráfico 2 – Anos de Serviço dos Inquiridos.....	40
Gráfico 3 – Níveis de Ensino que os Inquiridos lecionam	40
Gráfico 4 – Disciplinas que os Inquiridos lecionam.....	41
Gráfico 5 – Dados sobre a Diversidade Cultural das Turmas dos Inquiridos	41
Gráfico 6 – Vantagens da Educação Intercultural na Perspetiva dos Inquiridos.....	47
Gráfico 7 – Hábitos de Implementação de Práticas Interculturais dos Inquiridos	48
Gráfico 8 – Frequência da Implementação de Práticas Interculturais dos Inquiridos	48
Gráfico 9 – Atividades Interculturais realizadas pelos Inquiridos	49
Gráfico 10 – População Ativa do Concelho	60
Gráfico 11 – Dados de Género da Turma de Inglês	65
Gráfico 12 – Idades da Turma de Inglês.....	65
Gráfico 13 – Cursos a que pertenciam os Alunos da Turma de Português	67
Gráfico 14 – Idades da Turma de Português	67
Gráfico 15 – Dados de Género da Turma de Português	67
Gráficos 16, 17, 18 e 19 – Avaliações da Turma de Inglês	76
Gráficos 20, 21 e 22 – Avaliações da Turma de Português.....	87

Índice de Quadros

Quadro 1 – Categorização da Pergunta N.º 6 do Questionário.....	42
Quadro 2 – Categorização da Pergunta N.º 7 do Questionário.....	44
Quadro 3 – Categorização da Pergunta N.º 13 do Questionário	50

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Relação entre as variáveis “Tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas?” e “Quantos anos tem de serviço?”	53
Tabela 2 – Relação entre as variáveis “Tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas?” e “Selecione qual(is) a(s) disciplina(s) que se encontra a lecionar atualmente?”	53
Tabela 3 – Relação entre as variáveis “Tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas?” e “Selecione o(s) ciclo(s) escolar(es) que se encontra a lecionar atualmente?”	54

Resumo

O presente Relatório de Estágio examina a promoção da interculturalidade no contexto do ensino de línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, articulando a experiência prática dos Estágios com um estudo empírico de natureza mista. Este estudo procurou investigar como os professores de línguas implementam práticas interculturais nas suas aulas e como essas práticas influenciam a consciência e o desenvolvimento das competências interculturais dos seus alunos. Com base num questionário aplicado a docentes de línguas, foram obtidas 51 respostas que caracterizaram os padrões de frequência das práticas interculturais, as percepções docentes sobre a sua relevância e os desafios encontrados na sua aplicação.

A análise centrou-se em variáveis como os anos de experiência docente, a língua ensinada (materna ou estrangeira) e os contextos socioculturais dos alunos, revelando diferenças no grau de adesão às práticas interculturais. Embora uma parte dos docentes tenha demonstrado entusiasmo por estas práticas, citando a receptividade dos alunos e o incentivo à tolerância, outros enfrentaram desafios, como dinâmicas de sala de aula complexas, preconceitos enraizados e restrições curriculares.

A experiência prática dos Estágios foi fundamental para o desenvolvimento profissional, permitindo à professora-estagiária aplicar estratégias de interculturalidade, refletir sobre a eficácia destas abordagens em contexto real e adaptar práticas pedagógicas com base nas necessidades dos alunos. O Relatório conclui que o reforço da flexibilidade curricular e a formação contínua dos educadores são cruciais para a integração efetiva das práticas interculturais no ensino das línguas.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Ensino das Línguas; Interculturalidade; Práticas Interculturais; Práticas Pedagógicas.

Abstract

The present Pedagogic Internship Report examines the promotion of interculturality in language teaching within the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary School contexts, combining practical internship experience with an empirical mixed-methods study. The study aimed to investigate how language teachers implement intercultural practices and how these practices influence the development of intercultural awareness and competencies among students. Based on a questionnaire administered to language teachers, 51 responses were collected, characterizing the frequency patterns of intercultural practices, the teachers' perceptions of their importance, and the challenges encountered in their application.

The analysis focused on variables such as teaching experience, the language taught (native or foreign), and students' sociocultural contexts, revealing differences in adherence to intercultural practices. While many teachers expressed enthusiasm for these practices, citing positive student receptiveness and encouragement of tolerance, others faced challenges, including complex classroom dynamics, ingrained prejudices, and curricular constraints.

The practical internship experience was fundamental for professional development, enabling the intern teacher to apply intercultural strategies, reflect on their effectiveness in real contexts, and adapt pedagogical practices according to student needs. The Report concludes that reinforcing curricular flexibility and providing continuous educator training are crucial for the effective integration of intercultural practices in language teaching.

Keywords: Interculturality; Intercultural Practices; Language Teaching; Pedagogical Practices; Professional Development.

Introdução

Este Relatório de Estágio, intitulado “Promoção da Interculturalidade em Práticas Interculturais no Contexto Educativo do Ensino das Línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário”, surge no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio, a qual se encontra inserida no segundo ano do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, do Departamento da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores.

A estrutura foi pensada de forma a refletir uma análise abrangente e fundamentada sobre a promoção da interculturalidade no ensino das línguas, com base em experiências práticas e num estudo de natureza mista, que envolve metodologias qualitativas e quantitativas. O Relatório está dividido em quatro partes principais, que se complementam para proporcionar uma visão integrada dos desafios, práticas e resultados relacionados com a temática em estudo.

O Capítulo I apresenta uma fundamentação teórica sobre a interculturalidade e as competências interculturais, com destaque para a sua importância no contexto educativo e, especificamente, no ensino das línguas. Esta parte inclui também o destaque para a relevância do espaço escolar como promotor de práticas interculturais e uma análise das Aprendizagens Essenciais (AE). O Capítulo II aborda o enquadramento metodológico, onde se explicitam os objetivos do estudo, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados, fornecendo uma visão clara sobre a abordagem mista que orientou a pesquisa. Neste recorre-se à análise e à interpretação dos dados recolhidos, utilizando-se um inquérito por questionário para evidenciar práticas e perceções que ilustram a promoção da interculturalidade nas aulas do ensino das línguas. O Capítulo III é dedicado à descrição detalhada das atividades dos Estágios, contextualizando o meio envolvente, a escola e as turmas com que a professora-estagiária interagiu. Este capítulo inclui uma descrição das planificações, do balanço da avaliação e uma reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas durante os Estágios, com especial atenção às atividades interculturais desenvolvidas no ensino de inglês e de português. Por fim, as

Considerações Finais apresentam uma síntese das conclusões do estudo e dos Estágios, destacando as limitações identificadas e apontando caminhos para investigações futuras.

Os objetivos do Relatório de Estágio foram definidos com base na temática da promoção de práticas interculturais no ensino das línguas, dividindo-se em duas categorias principais: os objetivos relacionados com a prática pedagógica e os relacionados com a componente de investigação.

No que diz respeito à prática pedagógica, foram traçados os seguintes objetivos:

1. Observar os contextos educativos dos Estágios, de modo a obter conhecimento sobre os mesmos;
2. Planear sequências didáticas com rigor científico e pedagógico;
3. Fomentar iniciativas focadas nos alunos, nos seus interesses e nas suas necessidades, privilegiando, sempre que possível, práticas interculturais;
4. Desenvolver boas práticas pedagógicas nos momentos de lecionação;
5. Descrever as intervenções educativas implementadas ao longo da prática educativa, analisando-as crítica e reflexivamente.

Já para efeitos do nosso estudo temático, foram delineados os seguintes objetivos:

6. Perspetivar como outros profissionais implementam práticas interculturais no ensino das línguas;
7. Desenvolver as competências interculturais dos alunos, de forma que estes possam respeitar outras culturas;
8. Recorrer a estratégias interculturais e recursos lúdicos de aprendizagem;
9. Avaliar o desenvolvimento e as competências interculturais dos alunos ao longo da prática pedagógica.

A metodologia adotada baseou-se em técnicas de recolha de dados que permitiram uma abordagem integrada entre a prática pedagógica e a investigação, com recurso a instrumentos como observação direta, diário de bordo, consulta documental e questionário. Este enquadramento metodológico teve como intuito garantir uma análise robusta e uma compreensão profunda da promoção da interculturalidade no ambiente educativo, mais especificamente no ensino das línguas, respeitando os princípios éticos e deontológicos na recolha e análise dos dados.

Em suma, o objetivo central deste Relatório é compreender e avaliar como as práticas interculturais podem ser integradas no ensino das línguas, promovendo o respeito, a empatia e a compreensão mútua entre culturas. Este propósito orientou tanto a parte teórica quanto as intervenções práticas realizadas ao longo dos Estágios, evidenciando um compromisso com a formação de estudantes como cidadãos globais, conscientes e preparados para interagir num mundo cada vez mais intercultural e diversificado.

Capítulo I – Promoção da Interculturalidade no Contexto Educativo do Ensino das Línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

1.1. A Interculturalidade

O conhecimento de diferentes culturas é considerado como uma competência no ensino das línguas, pois “a noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais” (Cuche, 1999, p. 9). Por este motivo, considera-se importante definir o conceito de cultura: “culture can be defined as a learned system of values, beliefs and/or norms among a group of people (Greey, 1994)” (Kuo & Lai, 2006, p. 5).

A noção de cultura é multifacetada e ocupa um lugar central nas ciências sociais, servindo como ferramenta para compreender a unidade na diversidade da humanidade (Cuche, 1999). Kuo e Lai (2006) reforçam esta ideia ao descreverem a cultura como um sistema aprendido de valores, crenças e normas que moldam comportamentos cognitivos e afetivos, influenciando desde os hábitos quotidianos até às tradições e estereótipos partilhados. Esta complexidade torna a cultura um conceito dinâmico e em constante transformação, especialmente no contexto globalizado atual.

Além disso, a cultura é tanto um produto quanto um processo. Ela é composta por elementos tangíveis, como objetos materiais e práticas artísticas, e intangíveis, como valores, crenças e normas de convivência. Cuche (1999) aponta que a cultura permite transcender explicações biológicas, propondo uma visão que enfatiza a construção social das diferenças. Esta abordagem é particularmente relevante no ensino de línguas, pois sublinha a necessidade de compreender a diversidade cultural não como uma barreira, mas como uma oportunidade para fomentar empatia e compreensão mútua.

Kuo e Lai (2006) destacam ainda que a cultura está profundamente entrelaçada com a linguagem, desempenhando um papel determinante na aquisição de competências linguísticas. Ao aprender uma nova língua, o indivíduo não apenas absorve estruturas gramaticais, mas também interioriza modos de pensar e agir próprios daquela cultura.

Esta interseção entre linguagem e cultura evidencia a importância de promover a interculturalidade no ensino, permitindo que os estudantes desenvolvam uma visão mais ampla e inclusiva do mundo.

Para se falar sobre a noção da palavra interculturalidade, dever-se-á começar pela palavra em si. O próprio prefixo “inter” estabelece a ideia de “reciprocidade, interação, interpondo uma forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro” (Weissmann, 2018, p. 26).

Segundo Weissmann (2018), a interculturalidade assenta, portanto, numa “estética de muitas vozes que falam e conversam, se sucedem, se contradizem e, às vezes, também se interrompem” (p. 27). A ideia central do autor é que, para que a interculturalidade possa ser genuinamente vivida, o diálogo entre diferentes vozes precisa de ocorrer de forma ativa, refletindo uma multiplicidade de perspectivas. Nenhuma visão deve sobrepor-se a outra, promovendo, portanto, um espaço de verdadeira diversidade, onde os pontos de vista coexistem, mesmo quando em desacordo ou com interrupções.

Assim, o conceito de interculturalidade visa o diálogo entre culturas, no qual diferenças não são obstruídas, mas sim entrelaçadas, levando à amplificação de horizontes e dando lugar às diferenças. Por sua vez, conduz ao enriquecimento do ser humano como cidadão de um mundo cada vez mais global e em constante mudança (Weissmann, 2018).

1.1.1. A Interculturalidade na Educação

Na teoria pedagógica, quando se fala de aspetos culturais, o termo “intercultural” é, de facto, o que predomina, se bem que já tenham sido consideradas alternativas, como o termo “transcultural”:

Transculture is a new sphere of cultural development that transcends the borders of traditional cultures (ethnic, national, racial, religious, gender, sexual, and professional). Transculture overcomes the isolation of their symbolic systems and value determinations and broadens the field of 'supra-cultural' creativity. We acquire transculture at the boundaries of our own culture and at the crossroads with other cultures through the risky experience of our own cultural wanderings and transgressions (Epstein, 2009, p. 330).

Mas é a palavra “intercultural” que enfatiza a noção de mediação, passando a imagem de que há um papel de intermediário a desempenhar e existe o estabelecimento de um elo entre duas pessoas ou grupos (Byram & Wagner, 2018).

Ainda dentro da educação, a interculturalidade implica a aquisição, por parte dos alunos, de competências fundamentais para que descentalizem as suas próprias perspectivas do mundo, na medida em que são tidas como certas e inquestionáveis. A partir daí, poderão ver o mundo como os outros o veem e como são vistos: “It entails the crucial skills required for students to decentre from their taken-for-granted and unquestioned world perspectives in order to see how others see the world and “how others see us”” (Byram & Wagner, 2018, p. 145).

O termo “transcultural” não é o único a ser usado quase como um sinónimo de intercultural ou no contexto de interculturalidade. Ambos os termos destacam a importância das interações culturais e buscam promover o entendimento, a troca e a construção de pontes entre diferentes grupos culturais. Tanto a interculturalidade quanto a transculturalidade reconhecem a fluidez das culturas, desafiando barreiras rígidas e promovendo o diálogo e o respeito mútuo. O objetivo central de ambas é o de criar conexões e o de fortalecer as relações significativas entre comunidades culturais,

frequentemente em resposta a fenômenos como a globalização, a migração ou o multiculturalismo. Apesar dessas semelhanças, há diferenças conceituais importantes. A interculturalidade foca-se principalmente nas trocas entre culturas distintas, enfatizando o respeito e o diálogo entre identidades culturais separadas. A sua finalidade é construir ligações que permitam interações respeitadas, sem necessariamente dissolver as fronteiras que diferenciam cada cultura. Em contraste, a transculturalidade busca transcender essas fronteiras, criando novas expressões e práticas culturais que resultam de uma fusão de elementos distintos. Em vez de se limitar ao diálogo e à coexistência, propõe uma transformação cultural que gera algo inteiramente novo.

Também temos o conceito de multiculturalismo, que deve ser usado como “categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social” (Fleuri, 2003, p. 17). É um conceito que também pode “representar concepções pedagógico-políticas divergentes: algumas defendem um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente; outras propugnam a perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes” (Fleuri, 2003, p. 17).

Lopes (2012) destaca a diferença entre multiculturalismo e interculturalidade, enfatizando que, enquanto o multiculturalismo promove a coexistência com base na tolerância, pois este é “o reconhecimento político oficial da pluralidade cultural e um tratamento público equitativo de todas as colectividades culturais” (Cuche, 1999), a interculturalidade exige o diálogo como chave para a convivência: “Para a Interculturalidade, a simples coexistência entre os membros de uma sociedade não é suficiente para a garantia dos seus direitos fundamentais” (Lopes, 2012, p. 70).

A interculturalidade, mais especificamente o recurso ao adjetivo “intercultural” na educação, pretende “promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola”, por exemplo (Fleuri, 2003, p. 20).

Contudo, segundo Guilherme et al. (2007, p. 86) a interculturalidade nem sempre tem uma aplicabilidade tão simples como muitos julgam ser: “there seems to be a general concern about immigrants, but no well-structured school strategy to facilitate

their introduction and integration in school life, except for some Portuguese language support classes”. De facto, existe uma lacuna entre a prática escolar e o conhecimento teórico dos docentes em relação à interculturalidade:

Data gathered [in Guilherme et al. (2007)] noted a general lack of theoretical knowledge on this issue, among teachers. Most of them did not show a structured knowledge of the official European and national recommendations and with regard to teacher education, they had not taken any pre-service or in-service teacher development courses directly related to the intercultural dimension of citizenship education. The urge to acquire more education in this area comes from the consciousness some teachers have that they are not prepared to deal with the growing number of students from ethnic minorities” (Pratas, 2010, p. 312).

Resumindo, é necessário investir na formação dos docentes para que estes possam compreender, de forma clara, que a interculturalidade consiste no diálogo entre culturas e na aceitação das mesmas, havendo uma relação recíproca e frutífera entre diferentes grupos, promovendo o respeito e conhecimento mútuos, bem como o alargamento de horizontes culturais e o enriquecimento do ser humano. Tal necessidade é evidenciada pelos resultados obtidos no estudo, que revelaram diferenças na frequência e intensidade da aplicação de práticas interculturais, além de variações na compreensão do conceito de interculturalidade entre os docentes. Estes fatores sugerem a importância de uma formação contínua e estruturada, capaz de uniformizar a compreensão e promover uma aplicação mais consistente e transversal das práticas interculturais no ensino das línguas.

1.1.2. A Interculturalidade na Escola da Atualidade

No mundo atual e globalizante, a interculturalidade é uma mais-valia. As pessoas encontram-se constantemente expostas a novas culturas e tradições: “In different parts of Europe, just as elsewhere in the world, the presence of ethnic and linguistic minority children in schools is becoming an everyday phenomenon” (Sercu, 2005, p. 1).

Esta é uma realidade que afeta, especialmente, as crianças e os adolescentes, não só na escola, mas também ao usarem as redes sociais. Logo, torna-se fundamental que eles sejam dotados do conhecimento necessário para navegarem na sua vida como cidadãos interculturais.

A escola, por ser um espaço de formação pessoal, académica e profissional, deverá promover as questões éticas, de forma a assegurar um mundo mais seguro e tolerante. Os professores devem primar pelo desenvolvimento das competências interculturais dos seus alunos, para que estes possam respeitar e compreender melhor indivíduos de diferentes culturas, abraçando novas perspetivas.

Como representantes da próxima geração em ação, os jovens de hoje devem ser capazes de entender que o respeito mútuo e a aceitação das diferenças dos outros são elementos cruciais para a condução do progresso humano.

Contudo, é impossível esperar que os estudantes sejam capazes de colocar estas competências em prática sem que primeiro eles sejam alertados para a sua existência, a sua importância e para o modo como estas funcionam. Por isso, os professores deverão promover a interculturalidade e fornecer os instrumentos necessários que permitam desenvolver a aceitação das diferenças, o reconhecimento de que existe reciprocidade nos direitos e deveres (como o próprio prefixo ‘inter’ pressupõe) e o pensamento crítico dos seus alunos, bem como a expansão das suas perspetivas.

É neste enquadramento que afirmações lapidares como “Foreign language education is, by definition, intercultural” (Sercu, 2005, p. 1) podem ser entendidas. Aprender uma língua estrangeira é, intrinsecamente, um encontro com outra cultura, visto que a língua e a cultura estão profundamente interligadas. Quando os alunos se dedicam a uma língua estrangeira, não estão apenas a aprender vocabulário e gramática, mas também estão a ser expostos aos valores culturais, às normas sociais e às visões de mundo incorporadas na língua.

Além disso, a aprendizagem das línguas pode moldar a consciência cultural dos alunos, desafiando as suas perspetivas existentes e encorajando a abertura à diversidade. Através do contacto intercultural, os alunos podem desenvolver as competências necessárias para navegar entre diferenças e para construir pontes entre a sua própria identidade cultural e a da língua-alvo. Este processo transformador evidencia que a

aquisição de uma língua não se resume somente à comunicação, mas também ao alargamento da visão de mundo e ao desenvolvimento de sensibilidade intercultural.

Desta forma, a educação de uma língua, e por consequência da interculturalidade, desempenham um papel fundamental na preparação dos alunos para a cidadania global, ao equipá-los com as ferramentas essenciais para compreender, apreciar e adaptar-se a culturas diferentes da sua própria.

1.1.3. A Importância da Interculturalidade no Ensino das Línguas

O ensino de qualquer língua é habitualmente associado às estruturas linguísticas, como o estudo das estruturas gramaticais e do vocabulário. No entanto, a língua também possui valor cultural. Segundo Byram e Wagner (2018), “language teaching has a responsibility to prepare learners for interaction with people of other cultural backgrounds, teaching them skills and attitudes as well as knowledge” (p. 140).

Assim, pode afirmar-se que todos os aspetos culturais devem estar ligados ao ensino da língua. Cada língua possui os seus próprios marcadores culturais, como expressões idiomáticas, referências históricas e nuances culturais que vão além da tradução literal. Por exemplo, compreender os provérbios ou as piadas de uma língua exige, muitas vezes, uma perceção dos valores e das experiências partilhadas pela sociedade, os quais podem ser desconhecidos ou até surpreendentes para os alunos que são de um contexto diferente.

Por isso, é de extrema importância receber uma formação que prepare, desde cedo, os indivíduos a interagir eficazmente com outras culturas. A eficácia, neste campo, não se reduz à emissão de enunciados gramaticalmente corretos, na oralidade e na escrita, mas também à capacidade de manter a comunicação ao longo dos encontros multiculturais, como uma via aberta ao entendimento. Senão, a comunicação interrompe-se por não se ser capaz de aceitar as diferenças que o Outro representa aos olhos de uma dada cultura.

A competência intercultural deve não só pertencer ao currículo, como também ser tida em consideração no momento da planificação. Para que os alunos possam pensar de

forma crítica e envolver-se numa conversa intercultural, é indispensável que se use o poder valioso da interculturalidade para o ensino das línguas: “Language education needs to play a leading role in the development of our students’ ‘intercultural communicative competence’”, i.e. combining language skills with the knowledge, skills, and attitudes, that help them become ‘intercultural citizens’” (Byram & Wagner, 2018, p. 141). O ensino das línguas é, assim, um fator de formação mais vasto e integral, preparando as novas gerações para uma realidade social culturalmente heterogénea, que pode resultar num acréscimo de conflitualidade, se não houver capacidade para lidar com a diferença.

Os professores de línguas devem, deste modo, ajudar os seus estudantes a formar a ponte invisível que une a língua à interculturalidade. Segundo Sercu (2005):

bringing a foreign language to the classroom means connecting learners to a world that is culturally different from their own. Therefore, all foreign language educators are now expected to exploit this potential and promote the acquisition of intercultural competence in their learners (pp. 1-2).

Relativamente ao ensino da língua portuguesa, principalmente quando assume o papel de língua materna, este é um elemento essencial para a formação educativa dos jovens sobre como saber comunicar, enquanto o ensino da língua inglesa é uma peça fulcral para o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que esta permite que construam uma identidade de cidadãos globais. Tal aspeto deve-se ao facto de o inglês ser cada vez mais considerado um idioma universal, o qual é capaz de facilitar a comunicação entre as pessoas de diferentes povos.

No entanto, tanto o ensino da língua inglesa como o ensino da língua portuguesa não se resumem somente às estruturas gramaticais, mas incluem também a aquisição de competências culturais. É neste âmbito que o ensino da língua tem de agir em concomitância com uma sensibilidade intercultural. Caso contrário, o uso da língua, por si só, como ferramenta linguística poderá resultar numa má conduta ética face à exposição a diferenças culturais. Com efeito, num mundo globalizado em que a realidade social é crescentemente multicultural, os atos comunicativos requerem o conhecimento e aceitação da diferença cultural, de modo a serem bem-sucedidos. A

literatura de especialidade é unânime neste ponto, como se constata no seguinte testemunho: “[inexperienced intercultural speakers whose] grammatical and lexical competence in the foreign language may have been outstanding, (...) did not know how to handle cultural difference” (Huber-Kriegler et al., 2003, p. 5).

Na generalidade, os manuais de português não fazem alusão a referências interculturais. No caso do ensino do inglês, há muitos manuais que abordam características culturais dos países de língua inglesa. Mas, embora vejam a língua como um instrumento de comunicação no seu todo, o grande problema dos manuais é que se prendem com noções generalizadas e estereotipadas, focando-se somente nos grandes países que são a Inglaterra e os Estados Unidos da América. Tais factos apelam à necessidade de o professor transmitir boas práticas de interculturalidade, de modo a oferecer diversidade aos alunos, sem que, de certa forma, alimente preconceitos.

Presentemente, a interculturalidade é mais necessária que nunca. As pessoas encontram-se constantemente expostas a novas culturas e tradições – “In different parts of Europe, just as elsewhere in the world, the presence of ethnic and linguistic minority children in schools is becoming an everyday phenomenon” (Sercu, 2005, p. 1). Esta realidade afeta em especial os adolescentes, não só na escola, mas também nas redes sociais, por isso é da máxima importância serem dotados do conhecimento necessário para se tornarem cidadãos interculturais.

Os professores de línguas devem, então, ajudar os seus estudantes a formar a ponte invisível que demonstra a dimensão intercultural de qualquer ato comunicativo bem-sucedido em que esteja presente pelo menos um falante que use uma língua diferente da sua língua materna.

Sem a competência intercultural, a comunicação entre indivíduos de diferentes contextos culturais corre um risco significativo de ser mal interpretada ou ineficaz. Embora o domínio da língua seja um fator importante, ele, por si só, não garante que uma ideia seja transmitida de maneira clara e compreendida conforme a intenção do falante. A competência intercultural engloba o conhecimento e a sensibilidade em relação aos valores, normas, gestos, hábitos e nuances culturais que moldam a forma como as mensagens são recebidas e interpretadas. Quando esses aspetos são ignorados,

mesmo uma frase ou expressão perfeitamente traduzida pode resultar em desentendimentos, tensões ou até ofensas, minando o propósito do diálogo.

1.2. Competências Interculturais

O termo “intercultural” teve a sua origem nos anos 50, como uma resposta ao surgimento de termos semelhantes e ao fenômeno de globalização. Com uma sociedade tão culturalmente diversificada, surge a necessidade de comunicar eficazmente com o Outro, apesar das diferenças de opinião, de crença, de política e de religião. Segundo Byram (2021), esta habilidade pode ser definida como competência intercultural.

Por *competências interculturais*, entende-se a combinação de conhecimento, valores e compreensão aplicados através da ação: “Intercultural competence is therefore a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action” (Huber & Reynolds, 2014, p. 16). Ou seja, a competência intercultural é aprendida, mas não deverá situar-se apenas no plano da aquisição de conhecimento. Espera-se que o conhecimento se reflita nas atitudes perante determinadas situações e sobretudo que se reflita durante atos comunicativos em que estejam reunidos falantes oriundos de diversos sistemas linguísticos e culturais.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas enfatiza a importância de se ser detentor de competências interculturais, de forma a alcançar uma comunicação desejada e eficiente (Byram et al., 2002). Neste sentido, destaca que “the development of an “intercultural personality” involving both attitudes and awareness is seen by many as an important educational goal in its own right” (Council of Europe, 2001, p. 106). Logo, o ensino das línguas e as competências interculturais estão fortemente interligados, uma vez que as atitudes e fatores de personalidade influenciam significativamente os papéis dos utilizadores/aprendizes da língua nos atos comunicativos.

1.2.1. Modelo de Competências Interculturais de Byram

Michael Byram é uma figura de enorme relevância na didática de línguas estrangeiras e é conhecido pelo seu Modelo de Competências Interculturais (MCI). O seu modelo inclui tanto a linguagem verbal, como a linguagem não-verbal. De um ponto de vista do ensino das línguas, ambas as linguagens serão cruciais no processo de aprendizagem, uma vez que os gestos, as expressões faciais, a postura e o visual comportam dimensões da comunicação não verbal (Byram, 2021).

Como se pode ver na figura 1, o MCI pode ser dividido em: *attitudes* (positividade, tolerância, abertura e curiosidade); *knowledge* (conhecimento de si próprio, dos outros e dos processos de interação); *education* (consciencialização cultural crítica e política); e *skills* (relacionar, interpretar, interagir e descobrir). É através deste modelo que se irá discutir como as competências interculturais podem ser inseridas no ensino das línguas, primando pela promoção de práticas interculturais.

Relativamente às práticas de interculturalidade, as mesmas são consideradas um ato de relação entre duas culturas – “to act interculturally [which consists on] bring[ing] into a relationship two cultures” (Byram, 2008, p. 68). Mais especificamente, um encontro intercultural envolve duas ou mais pessoas oriundas de um contexto étnico/religioso com um sistema linguístico e uma grelha de referentes culturais diferentes.

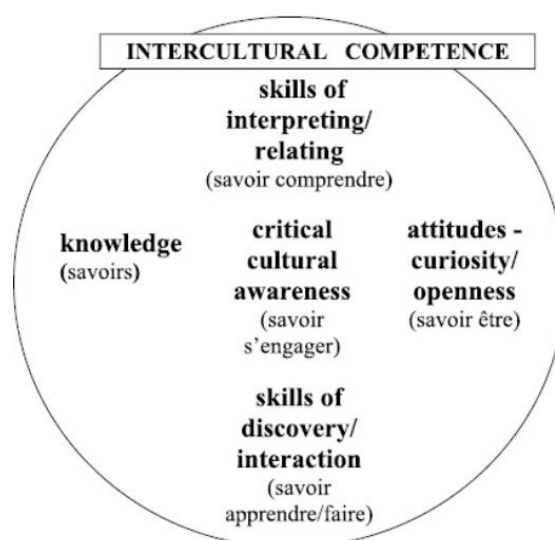


Figura 1 – Modelo de Competências Interculturais de Byram
(Fonte: Byram, 2021)

A curiosidade, a receptividade e a capacidade de cada um se "descentrar" dos seus próprios valores, comportamentos e crenças são atitudes necessárias para uma interação intercultural bem-sucedida. Para se ser aberto e curioso, é preciso adquirir conhecimento sobre o que são estereótipos e preconceitos, e como eles se formam devido a forças sociais complexas. A capacidade de identificar os próprios preconceitos e estereótipos também é uma habilidade crucial (Byram, 2021) que pode ser aprendida na compreensão de si mesmo e dos outros. Estes elementos da competência intercultural estão intimamente ligados ao conteúdo do currículo central.

Byram (2021) dividiu o conhecimento necessário para desenvolver e alcançar a competência intercultural em duas categorias distintas:

1. Conhecimento sobre a própria cultura e um conhecimento similar sobre a cultura do interlocutor;
2. Conhecimento do processo de interação tanto a nível individual quanto social.

Estas duas categorias são apresentadas em relação ao modo como os alunos podem adquirir a competência intercultural através do ensino das línguas. A primeira categoria inclui conhecimentos que, de forma consciente e inconsciente, são parte natural da socialização. Por ação da família e da escola, um indivíduo cresce em contacto com a sociedade, desenvolvendo, assim, um entendimento de valores e de identidade dos grupos sociais a que pertence. A afiliação a grupos como nacionalidade, etnia, classe social, assim como a identidade individual, integram valores e modos de ser que são sentidos como parte da própria cultura (Byram, 2021).

O ensino de línguas desempenha um papel fundamental na representação e transmissão de culturas, uma vez que a língua em si reflete e é moldada pelos valores, normas e tradições da sociedade de onde provém. Quando se ensina uma língua, inevitavelmente ensina-se também aspetos culturais, seja através de expressões idiomáticas, costumes, formas de interação ou normas sociais que se manifestam no uso da língua. Desta forma, a cultura nacional é representada e perpetuada no processo de ensino.

No entanto, o conhecimento adquirido sobre outras culturas através da educação nem sempre é isento de distorções. Muitas vezes, essas representações são simplificadas ou apresentadas de maneira estereotipada, o que pode levar a percepções incompletas ou enviesadas. Para promover uma verdadeira compreensão intercultural, é necessário que o ensino de línguas vá além dos estereótipos e busque oferecer uma visão mais abrangente, crítica e respeitosa das diversas culturas representadas, desafiando os preconceitos e promovendo um entendimento mais profundo e autêntico.

Os livros didáticos de inglês concentram-se principalmente nas culturas nacionais de países de língua inglesa, como a Austrália, o Reino Unido e os Estados Unidos. De acordo com Dypedahl e Lund (2020), os livros didáticos frequentemente restringem o seu foco a esses países específicos, destacando capitais, marcos e trajes tradicionais, que normalmente refletem apenas os aspectos superficiais de uma cultura: “There is then the difficulty that course books may limit perspectives to those of BANA countries” (p. 70). Aliás, estas representações de culturas nacionais suscitam o debate sobre se estas imagens refletem a sociedade intercultural atual ou se contribuem para a formação de visões estereotipadas sobre, por exemplo, os americanos ou os britânicos. Consequentemente, estes estereótipos e preconceitos podem condicionar os relacionamentos e as interações com indivíduos de culturas diferentes.

Efetivamente, a socialização esculpe as nossas formas de ser, de pensar e de atuar, constituindo uma mais-valia em contexto de sala de aula. Deste modo, o docente, através de discussões/debates e de outras atividades, tem o poder de conseguir que os alunos percebam que pessoas de diversas origens pensam e agem de maneira diferenciada.

Assim, somos guiados ao segundo aspeto, que é o conhecimento da interação. Mais especificamente, as nossas interações do dia a dia, desde as saudações até às escolhas de linguagem, dependem sempre do contexto em que nos inserimos, variando, por isso, entre culturas de países diferentes, ou até mesmo dentro de um mesmo país. É essencial que os alunos reconheçam as nuances culturais dentro de um país, em vez de se limitarem à cultura nacional tipicamente retratada nos livros. Essa compreensão está associada às habilidades de interpretação e à construção de relacionamentos, que são vitais para lidar com situações específicas e interagir com sucesso com indivíduos de culturas diversas (Byram, 2021).

As habilidades de interpretação e a construção de relacionamento referem-se à capacidade de reconhecer pontos de vista etnocêntricos e identificar áreas de má comunicação. Essa competência é destacada como um valor significativo no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira et al., 2017), especialmente em relação à “responsabilidade e integridade” e à “cidadania e participação”. A capacidade de adquirir e aplicar conhecimento sobre práticas culturais durante a comunicação em tempo real está alinhada ao que Byram descreve como habilidades de descoberta e interação, facilitando o diálogo e esclarecendo possíveis mal-entendidos que surgem de estruturas culturais diferentes.

Utilizar os diversos componentes do MCI de forma eficaz para um envolvimento de maneira apropriada com indivíduos de origens distintas é uma característica da competência intercultural (Byram, 2021). As habilidades e conhecimentos necessários abrangem não só o reconhecimento de elementos culturais, mas também a capacidade de aplicar essa compreensão em contextos interculturais. As características do MCI podem ser desenvolvidas através do crescimento pessoal, da experiência e da reflexão – descritas no PASEO como o valor correspondente à “curiosidade, reflexão e inovação”. Um valor essencial para cultivar a competência intercultural.

Também é importante notar que Byram enfatiza a necessidade de diferenciar entre a competência intercultural em contextos onde todos os participantes são falantes nativos da mesma língua e em cenários onde um ou mais comunicadores utilizam uma língua estrangeira. Em qualquer situação, uma interação intercultural exige, como indica o MCI, uma combinação de habilidades, conhecimentos, educação e atitudes (Byram, 2021).

A maioria dos alunos nas escolas de Portugal não fala inglês como língua materna, portanto, é crucial a concentração na competência intercultural em relação à aquisição de línguas estrangeiras. Embora a competência intercultural seja benéfica em vários aspectos da vida, ela é particularmente relevante no mundo globalizado e diversificado do século XXI.

A diversidade da sociedade portuguesa, mais especificamente da açoriana, também é refletida na sala de aula. Consequentemente, os professores devem estar preparados para situações que possam gerar tensão causadas por diferenças culturais. Compreender o

conceito de competência intercultural e como desenvolvê-la é essencial não só para os alunos, como também para os docentes. Deste modo, o compromisso com a educação inclusiva é reforçado pelo *Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A* da Direção Regional da Educação da Região Autónoma dos Açores: Educação Inclusiva (2023), que defende o respeito pela autonomia pessoal dos alunos, considerando as suas necessidades, interesses e a expressão da sua identidade cultural e linguística, com a criação de oportunidades para participação ativa, conforme enunciado no Artigo 4.º: “Autodeterminação, através do respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões”.

Todas as formas de comunicação dependem de suposições sobre como os indivíduos se percebem a si mesmos e aos outros (Parmenter, 2003): “All communication is premised on assumptions of how people see themselves and others, and the relationships between self and others” (p. 124). Quando se possui consciência da sua própria identidade e contexto cultural, juntamente com a compreensão de culturas que diferem da sua, torna-se mais fácil aceitar essas diferenças e abordar os outros com uma mentalidade aberta. Este aspeto, por sua vez, promove a interação com outras pessoas em circunstâncias tanto comuns quanto extraordinárias, tornando esses encontros mais naturais e menos problemáticos para todos os envolvidos.

Reconhecer, por exemplo, que o estilo de vida familiar de uma pessoa pode não ser compartilhado por indivíduos de outras culturas é um passo vital para aprimorar a competência intercultural: “Learning not to assume that familiar phenomena in one’s own culture are necessarily understood in the same way by others involves the exploitation of a range of analytical approaches” (Tarasheva & Davcheva, 2001, p. 47). Com uma compreensão clara do que envolve a competência intercultural, os professores podem enfatizar os diversos componentes do MCI de Byram na sua instrução. Os elementos do MCI (conhecimentos, habilidades, atitudes e consciência cultural crítica) desempenharão um papel crucial nas discussões seguintes.

Cada “saber” (“savoir”) representa uma dimensão distinta, mas interconectada, da competência intercultural, que vai além de simplesmente conhecer as palavras e a

gramática de uma nova língua. Daí que cada um destes seja essencial para entender e desenvolver essa competência:

1. **“Savoirs” (Conhecimentos)** formam a base ao ajudar os discentes a entender as normas, valores e contextos históricos das suas próprias culturas e de outras. Sem isso, as interações culturais podem ser superficiais ou mal interpretadas;
2. **“Savoir comprendre” (Habilidades de Interpretar/Relacionar)** enfatiza a interpretação e a comparação de perspectivas culturais. Esta habilidade ajuda a preencher lacunas e a encontrar semelhanças ou compreender diferenças, promovendo, assim, interações significativas;
3. **“Savoir apprendre/faire” (Habilidades de Descoberta/Interação)** destaca a natureza dinâmica da comunicação intercultural. Ao adquirir novos conhecimentos por meio da interação, os indivíduos desenvolvem habilidades adaptativas para navegar e aprender em contextos culturais diversos;
4. **“Savoir être” (Atitudes)** reflete a importância da disposição de cada um. A abertura e a curiosidade permitem que os alunos se envolvam profundamente, desafiem suas suposições e construam relacionamentos interculturais autênticos;
5. **“Savoir s’engager” (Consciência Cultural Crítica)** representa a culminação da competência intercultural, ao incentivar a reflexão crítica e a capacidade de avaliar normas culturais, conduzindo a uma maior empatia, à redução de estereótipos e a um envolvimento intercultural mais ético e informado.

Juntos, estes elementos destacam que a verdadeira competência intercultural envolve um desenvolvimento holístico de conhecimentos, habilidades, atitudes e consciência cultural crítica. Esta abordagem garante que os indivíduos possam envolver-se de forma autêntica, genuína e respeitosa com as demais culturas, originando conexões mais profundas e uma compreensão tolerante em contextos multilíngues e multiculturais.

1.2.2. Ensino de Competências Interculturais

É importante compreender o que a competência intercultural abrange, como ensiná-la de forma eficaz e que métodos podem ajudar os alunos a desenvolvê-la. Embora a competência intercultural esteja incluída no PASEO, ele não fornece métodos específicos de ensino para a sua implementação. Dypedahl delinea três objetivos para uma abordagem específica da cultura na sala de aula de inglês como língua estrangeira (EFL) (Dypedahl & Lund, 2020). Nas aulas de português também é exequível desenvolver esta competência através da abordagem de textos de autores lusófonos que façam alusão a outras culturas.

Primeiramente, Dypedahl destaca a necessidade de expor os alunos à diversidade. Para tal, é preciso distinguir entre a perspectiva de um *outsider* (por exemplo, um turista) sobre uma cultura, que muitas vezes pode ser superficial, e a de um *insider* (nativo). O objetivo principal consiste em os alunos aprenderem a descentralizar as suas visões etnocêntricas e a considerar uma cultura através dos valores, crenças e normas dos nativos.

Para aceitar e compreender verdadeiramente a diversidade, é necessário desenvolver empatia cultural. A empatia cultural requer conhecimento de diferentes culturas e a capacidade de se colocar em outro contexto social (Dypedahl & Lund, 2020): “cultural empathy means to put oneself in another social contexto” (pp. 62-63). Por fim, Dypedahl enfatiza a importância de realizar estudos aprofundados de um grupo ou comunidade cultural específica (por exemplo, populações indígenas). A interpretação, reflexão e análise contribuem significativamente para a aprendizagem profunda, que é fortemente enfatizada no PASEO. Envolver-se com pessoas que habitam outra cultura e aprender a navegar dentro da sua comunidade pode aprimorar a competência intercultural (Dypedahl & Lund, 2020).

De acordo com Dypedahl, estas três áreas de foco devem ser componentes fundamentais para cultivar a competência intercultural dos alunos, uma vez que estas podem servir como ferramentas práticas para os professores incorporarem elementos de competência intercultural no ensino de EFL. Analisar e refletir sobre a cultura tem o potencial de promover um sentido de identidade global e despertar curiosidade sobre o

mundo (Driscoll & Simpson, 2015): “Reflecting upon and analysing culture (...) has the potential to create curiosity about the world, raise questions about the simple notion of ‘us’ and ‘them’ and promote a sense of global identity” (p. 170).

No geral, a competência intercultural serve para que os alunos abram os seus horizontes relativamente a identidades sociais diferentes e desenvolvam a habilidade de interagir com pessoas enquanto seres complexos com diversas identidades, mas também com a sua própria individualidade (Byram et al., 2002).

A formação cultural molda as nossas interpretações dos outros. Muitas vezes, não temos consciência do conhecimento e das habilidades que adquirimos durante o nosso crescimento, incluindo crenças, valores e normas. Da mesma forma, também não nos apercebemos como ajustamos a nossa linguagem e comportamento consoante o contexto no qual estamos inseridos. Podemos considerar as nossas perspetivas como normais e naturais, mas para mudar estas visões precisamos de aprender a interagir com indivíduos que têm diferentes formas de ver o mundo (Dypedahl & Lund, 2020): “We may perceive our own ways of speaking, communicating and interpreting the world not only as normal and natural, but in fact the only possible ones (see Kramsch, 1997, p. 4)” (p. 15). Consequentemente, os alunos devem ser incentivados a investigar e refletir sobre novas culturas e novos contextos, relacionando as novas experiências com os costumes que lhes são familiares.

Ensinar os alunos a aceitar as diferenças uns dos outros é, sem dúvida, um desafio complexo, especialmente quando as suas origens envolvem diferentes valores familiares, origens étnicas, religiões e visões de mundo. Também é fundamental reconhecer que o trabalho de um professor depende muito do grupo de alunos, o que significa que uma única teoria pode não ser eficaz para todos. Uma abordagem de “tamanho único” raramente é bem-sucedida na prática educacional, devido às grandes diferenças individuais que os estudantes apresentam. No entanto, ter uma compreensão básica de como cultivar a competência intercultural é essencial.

O processo de aprendizagem intercultural pode ser dividido em quatro etapas: observar, comparar, refletir e interagir. Primeiro, os alunos precisam de observar e de compreender novas informações; em segundo lugar, eles comparam essas informações com o que já sabem. Estas etapas iniciais, orientadas pelo professor, estabelecem a base

para a reflexão – um elemento central da aprendizagem intercultural. A reflexão, por sua vez, promove a compreensão e, quando é bem-sucedida, leva à apreciação das perspectivas dos outros. De acordo com Dypedahl e Lund (2020), o último processo é a interação: “The last process is interaction. In interaction with others, the learners can shape and communicate their own understandings, while taking in other perspectives” (p. 27).

O resultado desejado é que os alunos de línguas se tornem conscientes e consigam gerir os seus próprios comportamentos, crenças e valores, para que possam interagir de forma eficaz com os outros (Byram, 2021). Com base nas quatro etapas para desenvolver a competência intercultural, pode afirmar-se que a chave é ensinar os alunos a contextualizar diferentes situações e encontros por meio da reflexão. Em relação ao MCI de Byram, estas etapas fornecem um método para alcançar vários objetivos: atitudes tolerantes, autoconhecimento, compreensão dos outros, consciência cultural crítica e habilidades de interpretação, saber interagir, relacionar e descobrir.

Apesar de existir um número considerável de teorias interligadas com a competência cultural e de alguns componentes interculturais fazerem parte integrante do PASEO, a aprendizagem intercultural não está isenta de problemas e desafios que possam surgir em contexto de sala de aula. A verdade é que as noções preexistentes de competência intercultural apresentam uma visão simplista, otimista e confiante.

Porém, há críticas recentes que defendem que, pelo facto de o nosso universo ser tão complexo e mutável, nem sempre é fácil ensinar a competência intercultural aos alunos (Fenner & Skulstad, 2020). Com a sua vasta experiência prática no ensino de línguas estrangeiras, Catherine Matsuo (2012) realça que existe uma considerável discrepância entre as teorias interculturais e a sua aplicabilidade. Matsuo (2012) argumenta que o modelo MCI de Byram se centra numa abordagem predominantemente cognitiva (conhecimento, atitudes, comportamentos e competências), mas que falha em integrar plenamente a dimensão experiencial e dialogada que, segundo ela, é fundamental para a verdadeira interação intercultural.

Matsuo (2014) defende que, na prática de sala de aula, os professores enfrentam o desafio de transformar o "pensamento sobre" a cultura numa interação genuína e vivida no momento, envolvendo tanto professores quanto alunos. Este facto é crucial para

compreender a discrepância mencionada, pois as teorias, como o modelo MCI, frequentemente não abordam de forma prática como transformar conceitos teóricos em experiências pedagógicas dinâmicas:

The teacher has to turn reification (thought about culture) into personification: embodied, authentic intercultural interaction in the moment, moment by moment, in the eventness of the classroom. [...] Theory cannot break into the world but my performed act can and does: it enters into life through ‘the mediation of an answerable consciousness in an actual deed’ (Matsuo, 2014, p. 19).

Esta citação demonstra claramente como Matsuo (2014) questiona a operacionalização das teorias interculturais, argumentando que estas só se tornam significativas na prática quando integradas num ensino envolvente e versátil.

Os docentes possuem, portanto, a incumbência de incluir elementos culturais e de promover práticas interculturais nas aulas de inglês como EFL (Matsuo, 2012) e de português como língua materna, através da seleção de materiais, da escolha de literatura e das suas respetivas interpretações culturais, de métodos de apresentação e do recurso a atividades que desenvolvam a competência intercultural.

Autores como Byram, Nichols e Stevens também debatem o quão desafiante pode ser ensinar componentes culturais através do EFL. Os mesmos defendem que o foco dever-se-á manter em proporcionar interações com diferentes culturas, com o intuito de facilitar as interações com uma determinada cultura e de promover uma compreensão de si próprios e também do Outro, ao invés de desenvolver apenas situações de observação de uma cultura estrangeira (Byram et al., 2001):

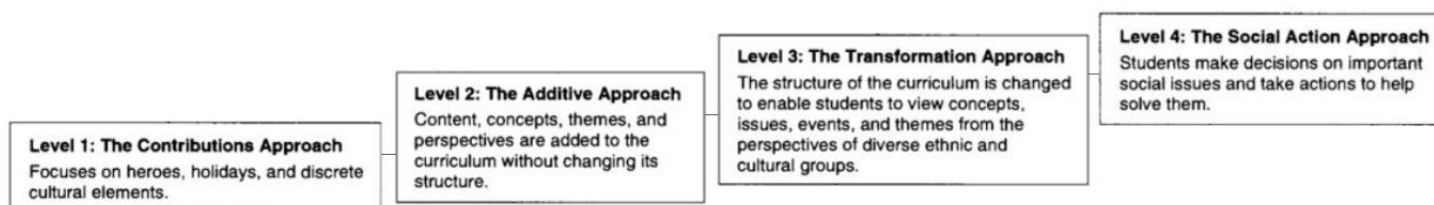
It is not the teacher’s task to provide comprehensive information and to try to bring the foreign society into the classroom for learners to observe and experience vicariously. The task is rather to facilitate learners’ interaction with some small part of another society and its cultures, with the purpose of relativising learners’ understanding of their own cultural values, beliefs and behaviours, and encouraging them to investigate for themselves the otherness around them (p. 3).

Esta lacuna entre a teoria e a prática será corroborada de uma forma mais exaustiva com a análise dos questionários efetuados aos professores de línguas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Banks (2003) centralizou a sua pesquisa na sociedade e nos currículos americanos. Curiosamente, as suas interpretações têm igualmente aplicabilidade no sistema educacional e no currículo português. Banks (2003) alega que um currículo orientado para a cultura dominante potencia o etnocentrismo e o racismo nas escolas e, por conseguinte, na sociedade. Tal facto acontece porque as outras culturas de um país são negligenciadas a favor das ideias, valores e crenças da cultura dominante.

Assim sendo, e na opinião de Banks, os currículos deveriam incorporar diferentes pontos de vista sobre os aspetos culturais de outras zonas do país, com o objetivo de desenvolver nos alunos um maior entendimento não só da sua própria cultura, como também das outras. Banks defende a integração de conteúdo multicultural no ensino da língua inglesa e, para tal, criou um modelo que delineia quatro níveis de integração de conteúdo multicultural. Este modelo tem como objetivo disponibilizar diretrizes sobre como integrar o conteúdo no currículo e utilizar os diferentes níveis de competência intercultural com o intuito de estimular a interculturalidade em contexto de sala de aula de EFL.

De seguida, passa-se a apresentar uma breve síntese dos Quatro Níveis de Integração de Conteúdo Multicultural de Banks (figura 2). Contudo, deve ficar explícito que Banks utiliza o termo “multicultural” com o sentido de “intercultural”:



*Figura 2 – Os Quatro Níveis de Integração de Conteúdo Multicultural de Banks
(Baseado em: Banks, J., & Banks, C., 2015, p. 156)*

Nível 1: A Abordagem das Contribuições abrange informações básicas sobre a sociedade, incluindo figuras notáveis, feriados, culinária e arte. No entanto, este nível frequentemente negligencia o significado e as implicações desses elementos culturais. Figuras históricas-chave que desafiaram os valores e ideologias predominantes raramente são incluídas.

Nível 2: A Abordagem Adicional incorpora conteúdo, conceitos, temas e perspectivas, mas geralmente estes são apresentados através da lente de escritores, historiadores e artistas da cultura dominante. Para que essa abordagem seja bem-sucedida, os professores devem fornecer aos alunos as informações de fundo necessárias e promover a maturidade exigida para compreender as complexidades de uma sociedade diversa. Isso implica que os professores também devem ter um entendimento profundo da história cultural e dos desenvolvimentos relevantes do que estão ensinando.

Nível 3: A Abordagem de Transformação distingue-se dos dois primeiros níveis. O seu objetivo é permitir que os alunos analisem questões e conceitos culturais a partir de múltiplas perspectivas, especialmente as visões de grupos culturais ativos envolvidos em questões específicas. Ao apresentar conceitos, temas, questões e eventos através das experiências de vários grupos étnicos e culturais, os alunos podem ampliar a sua compreensão de uma sociedade complexa.

Nível 4: A Abordagem de Ação Social inclui todos os elementos do Nível 3, mas também introduz uma componente focada na tomada de decisões e ação. O objetivo é capacitar os alunos a identificar e responder efetivamente a questões sociais.

Estes quatro níveis ilustram como diferentes aspetos da competência intercultural estão integrados no ensino de inglês como EFL, seja dentro do currículo ou através de professores de EFL nas suas aulas. A compreensão e o conhecimento dos professores sobre a competência intercultural podem influenciar significativamente a extensão com que ela é ensinada. A integração mais abrangente da competência intercultural é encontrada no Nível 4.

1.3. Promoção da Interculturalidade no Contexto Educativo do Ensino das Línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

1.3.1. A Escola como Espaço Intercultural

Tendo em conta tudo o que foi desenvolvido ao longo do trabalho, é, portanto, fundamental passar para a prática o que se defende sobre a importância da interculturalidade na educação.

Primeiro, é necessário refletir sobre “a visão de mundo dos sujeitos em formação, assim como a relação entre tal visão e os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola” (Fleuri, 2003, p. 20). Alia-se a isto a ideia de que a “utilização de múltiplas linguagens e mídias justifica-se pela necessidade de conceber a escola [...] como um centro cultural, no qual diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas” (Galizia & Lima, 2019, p. 14 454).

Acrescenta-se que, atualmente, os professores estão atentos a “diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, *bullying* –, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras” (Candau, 2012, p. 236), principalmente porque estas manifestações não acontecem apenas fora da escola. Por exemplo, uma das maiores preocupações no ensino tem que ver com a globalização e o aumento dos fluxos migratórios, levando a contactos com culturas e modos de vida totalmente diferentes dos do espaço de receção. Através da combinação de tantas culturas e povos diferentes, acredita-se que é possível haver “partilha e coabitação de tradições culturais, de competências e de saberes” (Ramos, 2007, p. 223). Aliás, é inegável que a diversidade cultural patente nos dias de hoje leva a que estas pessoas acolhidas sejam cada vez mais integradas nos diversos contextos sociais.

Posto isto, a escola, mais do que nunca, é a ponte que liga os que vêm de fora aos que vivem no interior e, por isso, “devem-se promover os meios que possibilitem a

adequação da instituição escolar à realidade social e multicultural e a sua articulação com as famílias e a comunidade em que está inserida” (Ramos, 2007, p. 227). A escola acaba por ser o espaço da socialização e da integração daqueles que são vistos como estando fora do padrão de uma determinada sociedade que era tendencialmente homogénea, isto é, a escola é um lugar onde há a junção das diferenças, influenciando a aprendizagem. Muitas vezes, em casos de imigração, por exemplo, a escola acaba por ser a entidade que ajuda na integração pessoal e social dos imigrantes. É um exemplo de como, de facto, a escola não só serve a sociedade, mas também acolhe a mesma.

Todavia, é utópico pensar-se que a escola é a entidade perfeita para a integração de diferenças. Infelizmente, a escola pode, também, ser um lugar onde há desigualdades associadas à exclusão e a estereótipos e preconceitos. Assim, essas “desigualdades devem-se não só à própria motivação individual e herança cultural e social dos alunos mas, também, ao próprio sistema organizacional e curricular, à formação e expectativas dos professores e à cultura dominante na escola” (Ramos, 2007, p. 233). Portanto, o que será necessário para melhorar o sistema educativo relativamente a uma receção do contexto intercultural?

Aposta-se, talvez em primeiro lugar, na própria formação dos professores, visando uma promoção da integração dos grupos minoritários, passando pela aceitação e valorização das diferenças e pelo diálogo aberto a todos os que queiram participar nessa mesma promoção (Ramos, 2007). Ligado a isto, é fulcral reconhecer que, como a sociedade passa por mudanças constantes quando se trata de multiculturalidade, deve proceder-se à integração da educação intercultural. Poder-se-ia desenvolver os seguintes passos:

aprendizagem da língua da sociedade de acolhimento (...); formação na área da interculturalidade e flexibilidade pedagógica dos professores; concepção da escola como factor de integração e de aprendizagem intercultural; introdução no currículo da sensibilização para a diversidade e para a contribuição das diferentes culturas; promoção de práticas e políticas emancipatórias e capacitadoras dos indivíduos e dos grupos e que permitam compreender a complexidade do fenómeno educativo e as implicações da diversidade cultural (Ramos, 2007, p. 235).

Mas o trabalho não deve recair apenas na perspectiva dos grupos minoritários. Na realidade, o diálogo desempenha um papel importante na interculturalidade. É com esta ferramenta, principalmente usada num contexto educativo, que poderá chegar-se à eliminação, ou, pelo menos, redução, dos preconceitos e estereótipos, sendo necessário haver interações harmoniosas. Num ambiente tolerante e compreensivo, cada um poderá “determinar as suas próprias representações, os modelos do seu sistema de valores” e, até mesmo “identificar as representações e os sistemas de valores e de normas dos outros indivíduos e grupos, constituindo um meio de “aprendizagem” do outro, de compreensão intercultural, de luta contra o etnocentrismo e a xenofobia” (Ramos, 2007, p. 236).

A interculturalidade é, deste modo, vista como uma fonte de enriquecimento do próprio processo de aprendizagem. Mas, para isso, a nível político, têm de ser analisadas e discutidas:

políticas educacionais, sociais e multiculturais, para evitar a exclusão e a discriminação nos domínios social, económico, cultural, religioso, educativo e linguístico e para integrar a diversidade cultural, o diálogo intercultural e promover a igualdade de oportunidades nos diferentes sectores da sociedade (Ramos, 2007, p. 239).

A ideia do diálogo vai ao encontro de noções defendidas por Paulo Freire, um educador brasileiro que muito escreveu sobre a cultura na educação, focando-se, muitas vezes, na inclusão dos oprimidos e na pedagogia crítica. Para Freire, as relações entre as diferenças são essenciais, mas não se trata apenas de compreender o outro. É sobre “não se impor ao outro a forma de ser de uma dada cultura, mas também de não se negar ao outro a curiosidade de saber mais do que a sua cultura propõe, existindo, nesta relação de respeito à cultura do outro, certa complexidade” (Oliveira, 2011, p. 122).

A interculturalidade no pensamento de Freire acaba por ter muito que ver com a História, a opressão e a desigualdade social, ou seja, “problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder” e, conseqüentemente, tem como “ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização”. Há uma preocupação com as “práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre outros, naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social e tem suas

raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais” (Oliveira, 2011, p. 122).

Pode dizer-se que, partindo das ideias desenvolvidas ao longo deste capítulo, a base da educação intercultural está no “reconhecimento do “outro” e o diálogo com ele, numa perspetiva de ‘negociação cultural’” (Galizia & Lima, 2019, p. 14 452). Associa-se o diálogo, ainda, a uma didática crítica, na medida em que a sociedade é analisada pelo questionamento e empoderamento dos grupos historicamente oprimidos, por exemplo (Galizia & Lima, 2019). Por conseguinte, é necessário desconstruir determinadas práticas docentes, passando pela “valorização das histórias de vida tanto de alunos como de professores, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo entre eles” (Galizia & Lima, 2019, p. 14 454). Essa mesma troca deve ter como base um dinamismo aberto e inclusivo entre a escola e os diversos grupos minoritários inseridos na comunidade e na sociedade.

Assim sendo, os professores devem prestar atenção às “suas dinâmicas habituais de ensino, na maioria das vezes padronizadores, uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino” (Galizia & Lima, 2019, p. 14 454). Os professores devem, portanto, “favorecer dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, utilização de múltiplas linguagens e estimular a construção coletiva” (Galizia & Lima, 2019, p. 14 454).

Por exemplo, no ano letivo passado, enquanto estudantes do primeiro ano do presente mestrado, foi-nos atribuído um trabalho de análise de manuais da disciplina de inglês segundo os países de língua inglesa representados. Pudemos constatar que os manuais escolares continuam a dar ênfase aos Estados Unidos da América (EUA) e ao Reino Unido, havendo pontuais menções a países como o Canadá e a Austrália.

Para além disso, mesmo quando se fala sobre os EUA, aborda-se sempre os mesmos aspetos culturais, como Hollywood. Não se fala, por exemplo, sobre as comunidades nativas e os seus costumes, isto é, os manuais escolares, pelo menos quanto ao inglês, não parecem valorizar tanto o aspeto cultural, mas vão muito ao encontro da ideia da diversidade, apresentando textos e materiais cujos modelos não são unicamente jovens ou adultos brancos. De qualquer forma, refere-se este tipo de trabalho realizado como

um exemplo de prática a aplicar num contexto educativo que pretenda realçar a interculturalidade.

Assim, é uma forma de praticar o que Paulo Freire defende quanto à interculturalidade na educação – deve haver partilha de ideias e as mesmas podem ter como foco os grupos historicamente oprimidos e invisíveis. E a questão é mesmo essa. Não basta apenas teorizar e dialogar sobre determinados temas. Do que vale aprender numa sala de aula do sistema educativo português que não se deve gozar com um aluno dos continentes africano ou asiático, se as palavras se mantêm apenas como palavras, não se traduzindo em ações?

De facto, quando se trata de práticas de interculturalidade, as mesmas são consideradas como um ato de relação entre duas culturas (Byram, 2008). Mais especificamente, um encontro intercultural envolve duas ou mais pessoas oriundas de um contexto étnico/religioso com um sistema linguístico e uma grelha de referentes culturais diferentes. Mas não bastará somente um encontro com tais características. Entra aí, desta forma, a noção do desenvolvimento de competências interculturais.

Portanto, no caso do ensino das línguas, que é o nosso tema, a primeira ideia que se tem quanto a conteúdos de disciplinas como o português e o inglês é a língua em si. Pensa-se imediatamente na gramática, no vocabulário, na pronúncia e em outros elementos linguísticos. Contudo, como vivemos numa sociedade e era globais, ao ensinar-se uma língua, há a responsabilidade de também preparar os alunos relativamente a possíveis interações com pessoas com origens culturais diferentes, sendo importante ensinar-lhes habilidades e atitudes, assim como passar-lhes conhecimento (Byram & Wagner, 2018).

1.3.2. A Interculturalidade nas Aprendizagens Essenciais

A interculturalidade refere-se ao desenvolvimento de competências que possibilitam que os alunos reconheçam, respeitem e interajam com diferentes culturas de forma aberta e crítica. Esta abordagem promove não só a aquisição de competências linguísticas, mas também a compreensão cultural e a empatia, preparando os alunos para interações significativas em contextos sociais diversos.

Por sua vez, as AE definem um conjunto de competências e objetivos de aprendizagem que os alunos devem alcançar em cada nível de ensino. A relação com a interculturalidade pode ser observada nas disciplinas de português e de inglês tanto no 3.º Ciclo do Ensino Básico, como no Ensino Secundário.

No 3.º Ciclo do Ensino Básico, o ensino da língua portuguesa envolve a compreensão de textos de diferentes tipos textuais, épocas e contextos, desenvolvendo nos alunos uma sensibilidade para a diversidade cultural. Enfatiza-se a análise de conteúdos literários e não literários, permitindo que os alunos compreendam como a cultura se expressa através da linguagem e como o contexto molda a comunicação. Enquanto na disciplina de inglês, as AE destacam a importância de ouvir, falar, ler e escrever em contextos interculturais. Os alunos aprendem a interagir com diferentes culturas, explorando temas como tradições, práticas sociais e valores que influenciam o uso da língua.

Nesta situação, as AE prendem-se com a “Informação e comunicação” e o “Relacionamento interpessoal” das Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA), na medida em que os discentes são incentivados a utilizar a língua para interpretar e comunicar informações de forma crítica, respeitando diferentes perspetivas. Ademais, desenvolvem-se as competências necessárias para dialogar e respeitar as diferenças culturais, essencial em contextos sociais e educativos.

Quanto ao Ensino Secundário, na disciplina de português os alunos são desafiados a analisar de forma mais crítica e aprofundada os textos e discursos culturais e literários. O foco encontra-se na construção de uma cidadania ativa, através da reflexão sobre a identidade cultural, a diversidade e os temas sociais. A interculturalidade surge ao explorar contextos históricos, literários e contemporâneos que exigem sensibilidade cultural. Em contrapartida, no ensino da língua inglesa as competências interculturais são aprofundadas através da promoção do uso da língua em situações reais e contextos globais. Os estudantes são incentivados a debater questões culturais, a refletir sobre estereótipos e a compreender como as diferenças culturais impactam a comunicação.

Neste contexto, as ACPA das AE são as mesmas – “Informação e comunicação” e “Relacionamento interpessoal”. Estas assumem um papel crítico ao ensinar os alunos a procurar, a analisar e a comunicar informação em contextos diversificados, com uma

atenção particular para a perspectiva cultural. Além disso, envolvem a capacidade de construir diálogos baseados na empatia, na compreensão e no respeito mútuo – elementos essenciais para interações interculturais significativas.

Independentemente do ano letivo, a ligação entre a interculturalidade e as AE pretende promover o desenvolvimento de cidadãos que não só dominam a língua, mas que também são capazes de comunicar de forma sensível e responsável em contextos culturais diversos. Pois, para saber uma língua, torna-se fundamental conhecer também a cultura da qual a língua faz parte.

Foquemo-nos novamente no ensino de inglês. Como foi afirmado anteriormente, os países que estão mais presentes nos manuais escolares dessa disciplina são os EUA e o Reino Unido, uma vez que têm uma grande influência em termos políticos, culturais e económicos. Byram e Wagner (2018) defendem que a qualidade e a natureza da comunicação internacional e intercultural também estão sendo prejudicadas, à medida que o mundo enfrenta desafios cada vez mais intensos, muitas vezes de maneira negativa. Estes desafios incluem, por exemplo, a globalização e a hegemonia cultural, que podem levar à disseminação desequilibrada de valores dominantes e à marginalização de outras culturas.

Além disso, tensões sociopolíticas e conflitos internacionais criam barreiras para a construção de confiança e para o entendimento intercultural. Outros fatores, como desigualdades económicas, questões ambientais globais e desafios relacionados à identidade e à inclusão social, também impactam a eficácia e a qualidade destas interações. Portanto, os professores devem estar cientes de tais obstáculos para promover um ensino de línguas verdadeiramente inclusivo e que valorize a diversidade.

Assim, a comunicação entre fronteiras culturais e linguísticas está se tornando mais confrontacional e polarizada, uma vez que existe uma mudança no diálogo anteriormente caracterizado por respeito mútuo e compreensão para interações marcadas por conflitos, mal-entendidos ou até mesmo hostilidade: “global and national challenges increase daily, and the modes of talking across frontiers and languages become ever more aggressive” (Byram & Wagner, 2018, p. 141). Isto pode refletir-se no aumento de debates polarizados em plataformas globais, tensões internacionais ou os desafios de alcançar uma comunicação intercultural construtiva.

Para evitar esta visão negativa da interculturalidade, é necessário desenvolver abordagens mais reflexivas e cooperativas para o intercâmbio linguístico e intercultural, algo particularmente relevante para a interculturalidade no ensino de línguas. Por conseguinte, ao ensinar-se uma língua, a competência intercultural, na perspectiva comunicativa, deve fazer parte quer do currículo, quer da planificação de aulas e o professor acaba por ser o responsável pelas implicações sociais e políticas que uma língua alberga e nunca pode esquecer estes elementos ao longo da sua vida de professor (Byram & Wagner, 2018).

Afinal, se os professores querem preparar os alunos para que estes tenham sucesso num mundo interligado globalmente, a competência intercultural deve ser parte integrante do seu currículo, principalmente quanto ao ensino do inglês (Moeller & Nugent, 2014). O mesmo poderá dizer-se da disciplina de português, na medida em que já são abordados e analisados textos e autores dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, como Mia Couto, o que enfatiza a ideia de que a língua portuguesa não se centra só, ou não é somente usada, em Portugal, havendo, assim, outros países e culturas que não só usam essa língua, como a influenciam. Este é o caso das variantes brasileira e africanas que se destacam cada vez mais nos manuais portugueses. Fundamental também é entender como esses países falam português e porquê, entrando aí a perspectiva crítica da interculturalidade defendida por Freire.

Voltando à competência intercultural no ensino, mais especificamente do inglês, para os alunos melhor compreenderem uma língua que deve servir de ponte entre eles e pessoas de outras culturas, os alunos podem examinar as suas próprias práticas e crenças através de uma perspectiva diferente, a de alguém pertencente a uma cultura diferente, graças às aulas de inglês (Moeller & Nugent, 2014). O mesmo pode ser aplicado nas aulas de português, ao comparar as três variedades da Língua Portuguesa entre si. Uma atividade poderia ser, por exemplo, comparar as diferentes representações culturais ao analisar textos de autores portugueses, brasileiros, angolanos, moçambicanos, cabo-verdianos, entre outros.

Capítulo II – Estudo das Práticas Interculturais Implementadas por Professores de Línguas

2.1. Enquadramento Metodológico

A promoção da interculturalidade no contexto educativo assume um papel de destaque no ensino das línguas, especialmente no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, uma vez que visa preparar os alunos para interagir de forma consciente e respeitosa com diferentes culturas e identidades sociais.

Este processo não se limita à compreensão de práticas culturais específicas, mas aspira desenvolver nos alunos a competência intercultural, possibilitando-lhes ampliar horizontes e perceber a complexidade dos indivíduos com quem interagem (Byram et al., 2002). Tal competência implica reconhecer os outros como sujeitos com múltiplas identidades e respeitar a individualidade de cada um, promovendo uma educação que vai além do conteúdo linguístico e que fortalece a formação cidadã dos alunos.

Assim, a escolha do tema para este estudo foi motivada pelo desejo de compreender e promover práticas pedagógicas que fomentem uma interação intercultural significativa no ensino das línguas, contribuindo para a construção de sociedades mais inclusivas e tolerantes.

2.1.1. Objetivos do Estudo

De modo a concretizar o estudo empírico proposto, é necessário elencar e operacionalizar os objetivos que orientaram o presente estudo. Cada objetivo do estudo empírico foi pensado cuidadosamente de forma a esclarecer todas as nossas curiosidades e dúvidas relativamente à aplicação de práticas interculturais nas aulas de línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário:

1. Identificar a frequência e os padrões de implementação de práticas interculturais nas aulas de línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário;
2. Examinar a relação entre os anos de serviço dos docentes e a sua propensão para implementar práticas interculturais;
3. Analisar a relação entre as disciplinas de línguas e a implementação de práticas interculturais;
4. Investigar as perceções dos docentes sobre o conceito da interculturalidade e a sua importância no ensino das línguas;
5. Explorar as atividades e as estratégias interculturais mais utilizadas pelos docentes no ensino das línguas;
6. Perspetivar os desafios associados à aplicação de práticas interculturais no ensino das línguas.

Com o primeiro objetivo pretendeu-se entender o quanto os professores de línguas utilizam práticas interculturais e quais são os padrões de uso; o segundo revelou-se importante para analisar como a experiência profissional influencia as práticas pedagógicas dos docentes; o terceiro permitiu inferir se há diferenças entre os docentes de línguas maternas e os de línguas estrangeiras na promoção da interculturalidade; o quarto permitiu compreender o entendimento e a relevância atribuída pelos professores a esta temática; o quinto visou mapear as práticas interculturais mais comuns; e, por fim, com o último objetivo procurou-se conhecer até que ponto é que as práticas interculturais são facilmente aplicadas na sala de aula, bem como os obstáculos enfrentados.

2.1.2. Instrumentos e Procedimentos

Para este nosso estudo optou-se por uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, com o intuito de proporcionar uma análise aprofundada das percepções e das práticas dos docentes de línguas.

A recolha de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário dirigido aos professores de línguas que lecionavam línguas nos referidos níveis de ensino. Este instrumento foi construído essencialmente com questões fechadas (escalas – dicotómica e escolha múltipla), analisadas de forma quantitativa, e com questões abertas que permitem uma análise qualitativa realizada a partir dos testemunhos e opiniões manifestadas.

A escolha da nossa amostra foi pensada de modo a que esta fosse ao encontro dos nossos objetivos, pois estes retratam-na. Esta amostra contou com a colaboração de 51 indivíduos, mais precisamente de professores de línguas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário da ilha de São Miguel. A participação no questionário constituiu uma ação voluntária e não colocou em causa a integridade do inquirido.

Salientamos o facto de este nosso instrumento de recolha de dados ter sido devidamente preparado, tendo-se realizado uma revisão de literatura (anexo 1) antes de o criarmos, de modo a justificarmos as questões colocadas e o cuidado de apresentar logo de início um consentimento informado. A sua construção (anexo 2) seguiu as recomendações de autores que enfatizam a importância de um questionário bem estruturado como fator diferenciador e essencial para a precisão dos resultados (Chagas, 2000). O questionário foi elaborado no *Google Forms* (anexo 3) e aplicado com o intuito de compreender as práticas interculturais dos docentes, as suas perspetivas sobre a interculturalidade e os desafios associados à sua implementação nas aulas.

Para justificar a escolha do questionário como instrumento de recolha de dados no estudo, podemos partir da relevância atribuída a esse método dentro das ciências sociais e educacionais. Conforme aponta Parasuraman (1991), um questionário consiste num conjunto de questões elaborado para gerar os dados necessários que permitam dar resposta aos objetivos do estudo. Este instrumento destaca-se pela sua capacidade de obter informações relevantes em grande escala e de maneira sistemática. Embora nem

todos os estudos beneficiem deste instrumento, no contexto específico do ensino das línguas e da promoção da interculturalidade, o questionário revela-se adequado, pois garante o levantamento de práticas, percepções e tendências de maneira direta junto ao público-alvo, neste caso, os professores de línguas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Além do questionário, foi empregue a técnica de análise documental, quando aplicável, para complementar as informações obtidas e oferecer uma visão abrangente das práticas interculturais nos contextos educativos estudados. Os dados quantitativos recolhidos foram analisados com recurso à estatística descritiva (percentagens apresentadas em gráficos e análise das frequências), para identificar tendências e padrões. Para os dados qualitativos procedeu-se à análise de conteúdo, para explorar em profundidade as respostas abertas e obter uma compreensão detalhada dos fenómenos observados.

As observações realizadas durante as aulas demonstraram variações significativas na forma como as diferentes turmas reagiram às atividades interculturais desenvolvidas. De um modo geral, os alunos responderam com interesse e entusiasmo nas atividades que envolveram a celebração de efemérides ou a aquisição de novos conhecimentos sobre outras culturas. Esta adesão foi particularmente forte quando foram explorados elementos culturais que despertaram a curiosidade ou quando se promoveram os debates sobre as tradições e os costumes de diferentes culturas. Esta abordagem proporcionou um ambiente de aprendizagem enriquecedor, o que motivou os alunos a explorar perspetivas distintas e a desenvolver uma maior consciência intercultural.

No entanto, a observação também revelou desafios específicos, especialmente em situações que exigiam uma atitude de tolerância e de respeito pelas diferenças culturais do "Outro". No caso da turma do 8.º ano, foi evidente que os alunos, no início, apresentaram uma resistência em lidar com as diferenças de forma respeitosa, demonstrando uma tendência a fazer comentários depreciativos ou a ridicularizar a diferença cultural. Este comportamento refletia os preconceitos socioculturais que, muitas vezes, estão enraizados nas experiências pessoais e contextos sociais dos alunos. O trabalho de desconstrução destes preconceitos revelou-se desafiador, mas, com o passar do tempo e por meio de intervenções pedagógicas focadas na empatia, no diálogo e na reflexão crítica, a turma começou a demonstrar uma maior abertura e aceitação.

Esta mudança gradual reforça a ideia de que a promoção da interculturalidade requer consistência e sensibilidade por parte do docente:

Quer a cultura de cada um(a) dos(as) alunos(as) seja a mesma ou diferente, há que incluir todas as particularidades de cada uma e interligá-las, de forma a que possam coabitar pacificamente. Neste sentido, mais uma vez, a Escola e respetiva comunidade escolar, desempenham um papel fulcral na desconstrução dos preconceitos (Fonseca, 2021, pp. 24-25).

Por outro lado, as turmas do 12.º ano e do 11.º ano, esta última acompanhada durante as aulas da professora cooperante, demonstraram uma abordagem distinta. Desde o início, os alunos apresentaram maior receptividade e respeito para com as diferenças culturais do "Outro". Não houve resistências significativas ou episódios de preconceito, evidenciando um grau mais avançado de maturidade e de aceitação que favoreceu as práticas interculturais. Este contraste em relação à turma do 8.º ano ilustra como o nível de maturidade, a experiência de vida e possivelmente a exposição prévia a práticas interculturais podem influenciar diretamente a resposta dos alunos.

De uma forma global, as observações realizadas demonstraram que a promoção da interculturalidade nas aulas não é um processo linear, mas sim dinâmico e dependente de diversos fatores, como a idade dos alunos, o contexto sociocultural e as experiências prévias de cada um. As estratégias pedagógicas devem, portanto, ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada grupo, procurando sempre fomentar a tolerância, o respeito e o diálogo intercultural.

2.2. Apresentação, Análise e Discussão

Nesta secção, apresentar-se-ão os dados recolhidos ao longo do estudo, seguidos da sua análise e discussão. O intuito é interpretar os resultados à luz das questões do estudo e dos objetivos definidos, oferecendo uma visão mais aprofundada sobre a promoção da interculturalidade no ensino das línguas

2.2.1. Análise dos Dados Recolhidos por Questionário

2.2.1.1. Caracterização da Amostra

1. Selecione o seu género:
51 respostas

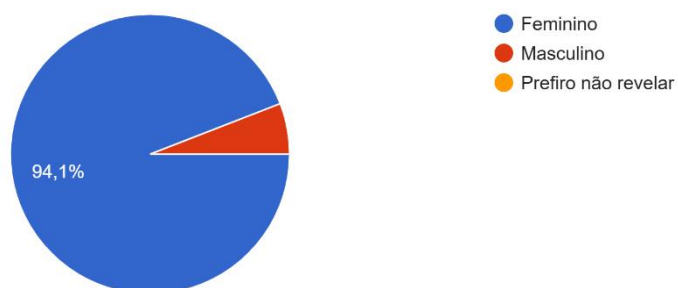


Gráfico 1 – Dados de Género dos Inquiridos

94,1% (48) dos respondentes são do género feminino e 5,9% (3) são do género masculino.

2. Quantos anos tem de serviço?

51 respostas

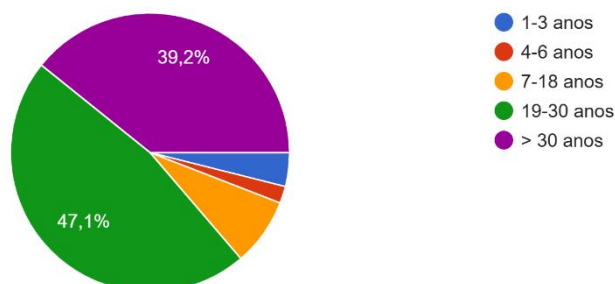


Gráfico 2 – Anos de Serviço dos Inquiridos

Nesta questão, adicionou-se como opções de resposta os anos de serviço correspondentes aos vários períodos do ciclo de vida profissional dos professores de Huberman (1989). Dos nossos respondentes 3,9% (2) tinham entre 1-3 anos de serviço, 2% (1) entre 4-6 anos, 7,8% (4) entre 7-18 anos, 47,1% (24) entre 19-30 anos e 39,2% (20) mais de 30 anos.

3. Selecione o(s) ciclo(s) escolar(es) que se encontra a lecionar atualmente:

51 respostas

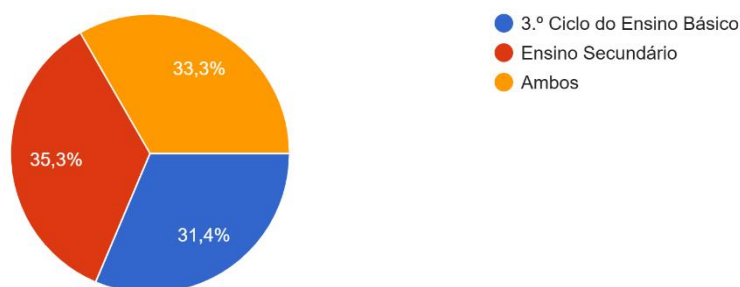


Gráfico 3 – Níveis de Ensino que os Inquiridos lecionam

Dos nossos respondentes, 31,4% (16) são professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico, 35,3% (18) são professores do Ensino Secundário e 33,3% (17) são professores de ambos os ciclos de ensino.

4. Seleccione qual(is) a(s) disciplina(s) que se encontra a lecionar atualmente?

51 respostas

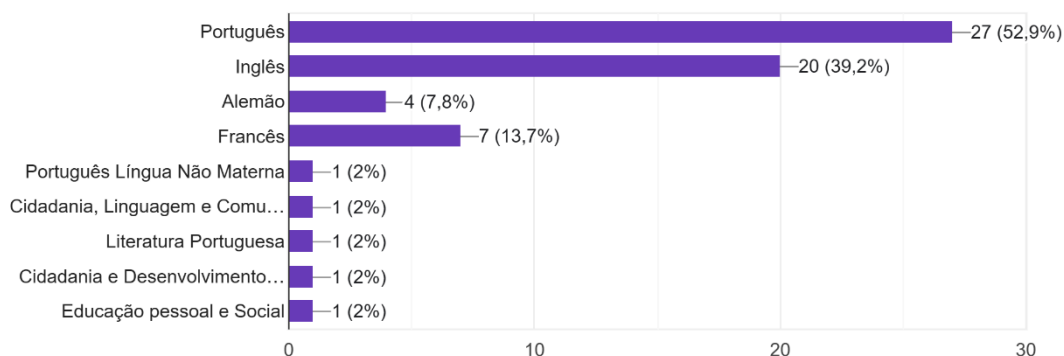


Gráfico 4 – Disciplinas que os Inquiridos lecionam

A maior parte dos nossos inquiridos (52,9%) leciona a disciplina de Português. Outra grande percentagem (39,2%) corresponde aos inquiridos que lecionam a disciplina de Inglês. Alguns destes professores têm outras disciplinas que também poderão ser consideradas como do âmbito do ensino das Línguas, além do ensino do Português e do Inglês. Estas disciplinas incluem: Alemão (7,8%), Francês (13,7%), Português Língua Não-Materna (2%), Cidadania, Linguagem e Comunicação (Curso Reativar) (2%), Literatura Portuguesa (2%), Cidadania e Desenvolvimento (2%), e Educação Pessoal e Social (2%).

5. Costuma ter turmas culturalmente heterogéneas?

51 respostas

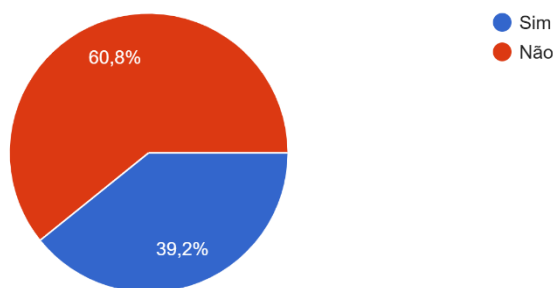


Gráfico 5 – Dados sobre a Diversidade Cultural das Turmas dos Inquiridos

No que concerne à diversidade cultural das turmas dos nossos inquiridos, 39,2% (31) afirmaram que não é habitual ter diversidade cultural nas suas turmas, enquanto os restantes 60,8% (20) testemunharam que as suas turmas costumam ser culturalmente heterogéneas.

2.2.2.2. Percepções dos Professores de Línguas sobre a Interculturalidade

6. O que entende por interculturalidade?

51 respostas

Quadro 1 – Categorização da Pergunta N.º 6 do Questionário

Categoria Principal	Subcategoria	Descrição	Exemplo de Resposta	Porcentagem	Frequência
1. Interação entre culturas	1.1. Respeito e tolerância	Envolve interação respeitosa, compreensão e aceitação mútua entre culturas.	"A interação respeitosa e tolerante entre duas ou mais culturas." (Q48)	11,48%	7
	1.2. Cooperação e comunicação	A interação promove comunicação eficaz e cooperação entre diferentes grupos culturais.	"A interculturalidade é o elemento que promove a comunicação eficaz entre dois (ou mais) grupos culturais" (Q36)	9,84%	6
2. Valorização e respeito	2.1. Respeito por diferentes etnias e culturas	Promoção de respeito e aceitação das diferenças culturais, sociais ou religiosas.	"Aceitar e respeitar diferentes etnias e culturas, assim como as respetivas diferenças." (Q23)	13,11%	8
	2.2. Valorização da diversidade cultural	Reconhecer, aceitar e valorizar a diversidade cultural em uma sociedade.	"Interação entre diferentes culturas, reconhecimento e aceitação da diversidade, valorização da identidade e promoção do respeito entre as diversas idiosincrasias, tendo em vista a construção de uma sociedade inclusiva e plural." (Q7)	8,20%	5
3. Partilha de saberes e práticas	3.1. Troca de tradições, valores e costumes	Envolve partilha de tradições, costumes e valores morais, políticos e religiosos entre culturas.	"Contacto entre diferentes culturas e partilha de valores, crenças, tradições, costumes." (Q33)	14,75%	9
	3.2. Experiência cultural	Compartilhar experiências culturais para enriquecer o conhecimento e	"A partilha ou experiência de aspetos culturais com o objetivo de enriquecer o conhecimento e o de	11,48%	7

		promover o respeito.	promover o respeito pela diferença." (Q26)		
4. Convivência em ambientes multiculturais	4.1. Coexistência de diferentes culturas	Pessoas de diversas culturas convivem e compartilham experiências em um mesmo ambiente.	"Duas culturas no mesmo ambiente, socializando e comunicando uma com a outra, respeitando-se." (Q19)	13,11%	8
	4.2. Integração e inclusão	Integração de alunos ou pessoas de diferentes origens culturais.	"Integrar e respeitar todos os alunos independentemente da sua cor, raça ou etnia nas suas tradições e culturas." (Q22)	9,84%	6
5. Conhecimento e compreensão	5.1. Comparação e reflexão	Compreender e comparar diferenças culturais para alcançar maior conhecimento e autoconhecimento.	"Conhecer novas culturas e comparar com a própria, entendendo as suas semelhanças e diferenças e respeitando-as." (Q32)	8,20%	5

O quadro apresentado refere-se às principais categorias e subcategorias identificadas no contexto da promoção da interculturalidade. Os dados evidenciam diferentes dimensões das interações interculturais e suas manifestações em contextos educativos. A lista de respostas desta questão poderá ser encontrada nos anexos (anexo 4).

A primeira categoria – Interação entre culturas – sublinha o papel do respeito e da tolerância (11,48%), promovendo uma interação respeitosa, compreensão e aceitação mútua entre culturas. Adicionalmente, enfatiza a cooperação e a comunicação (9,84%) como elementos fundamentais para facilitar o diálogo e a colaboração entre grupos culturais distintos.

A segunda categoria – Valorização e respeito – explora a aceitação das diferenças culturais, étnicas e religiosas (13,11%), destacando a importância do respeito mútuo. Também inclui a valorização da diversidade cultural (8,20%), evidenciando como o reconhecimento e a valorização das identidades culturais contribuem para fortalecer a convivência e o respeito entre indivíduos.

A terceira categoria – Partilha de saberes e práticas – centra-se na troca de tradições, valores e costumes (14,75%), incentivando a disseminação de conhecimento entre culturas. Além disso, destaca a partilha de experiências culturais (11,48%), que enriquece o entendimento e promove o respeito pela diversidade.

A quarta categoria – Convivência em ambientes multiculturais – abrange a coexistência de diferentes culturas (13,11%), onde indivíduos de diversas origens partilham experiências em ambientes comuns, e a integração e inclusão (9,84%) de pessoas de diferentes origens culturais, promovendo espaços mais inclusivos.

Por fim, a quinta categoria – Conhecimento e compreensão – enfatiza a importância da comparação e reflexão (8,20%) sobre diferentes culturas. Este processo fomenta o autoconhecimento e a compreensão das diferenças, ampliando o respeito e a valorização da diversidade.

7. Considera que a interculturalidade é um elemento fulcral no ensino das línguas?

Por favor, justifique a sua resposta.

51 respostas

Quadro 2 – Categorização da Pergunta N.º 7 do Questionário

Categoria Principal	Subcategoria	Descrição	Exemplo de Resposta	Porcentagem	Frequência
1. Importância no Ensino	1.1. Enriquecimento Pessoal e Cultural	A interculturalidade enriquece os indivíduos ao promover o conhecimento de diferentes culturas, línguas e experiências.	"Definitivamente pode ajudar no sentido em que os alunos expandem horizontes a nível cultural ao serem expostos a outros costumes." (Q10)	14,29%	10
	1.2. Ensino Integrado de Língua e Cultura	Aprender uma língua implica o contato com a cultura associada, o que favorece a compreensão de costumes, história e	"Sim, pois a aprendizagem de uma língua está diretamente associada à cultura do(s) país(es) no(s) onde é falada." (Q4)	17,14%	12

		identidade dos povos.			
	1.3. Comunicação e Interação	Promove a comunicação eficaz e a interação entre culturas diferentes, ampliando a compreensão e o respeito pelos outros.	"Claro, pois o ensino das línguas necessita de comunicação. Especialmente o ensino de uma língua estrangeira que pressupõe a cultura do aluno e a cultura que é diferente" (Q36)	11,43%	8
2. Promoção de Valores Sociais	2.1. Tolerância e Respeito pela Diversidade	Sensibiliza para a aceitação e respeito pela diversidade cultural, social e linguística, contribuindo para a formação de cidadãos mais tolerantes.	"Sim. Porque sensibiliza os jovens para tolerância para com a diversidade que, afinal, une os seres humanos." (Q2)	21,43%	15
	2.2. Integração e Inclusão Social	Fomenta a integração de alunos de diferentes culturas no ambiente escolar e contribui para a inclusão social.	"Sim. Cada vez mais as escolas têm alunos de diferentes culturas." (Q8)	8,57%	6
3. Interação entre Culturas	3.1. Aproximação e Compreensão Mútua	A interculturalidade facilita a interação e a compreensão de diferentes perspectivas culturais, promovendo a aproximação entre pessoas.	"Sim. É fator de aproximação, motivação e enriquecimento a diversos níveis." (Q15)	10,00%	7
	3.2. Conexão entre Língua e Cultura	A interculturalidade evidencia que a língua e a cultura estão interligadas, possibilitando uma abordagem cultural no ensino das línguas.	"Sim. Cultura e língua são indissociáveis." (Q16)	12,86%	9

4. Desafios e Limitações	4.1. Desafios de Implementação	Reconhece-se a importância da interculturalidade, mas aponta-se que existem outros meios para aprendizagem ou ressalva o bom senso no tratamento do tema.	"Não, mas deve ser tratada com bom senso de forma a que não aconteça nenhum tipo de discriminação." (Q50)	4,29%	3
--------------------------	--------------------------------	---	---	-------	---

Este quadro destaca as principais categorias e subcategorias relacionadas com a importância da interculturalidade no ensino, com base nas respostas dos participantes. Os dados refletem tanto as potencialidades quanto os desafios da promoção da interculturalidade no contexto educativo. A lista de respostas desta questão poderá ser encontrada nos anexos (anexo 5).

A primeira categoria – Importância no Ensino – evidencia o impacto da interculturalidade no enriquecimento pessoal e cultural (14,29%), ao permitir que os alunos expandam horizontes ao conhecer diferentes culturas, línguas e experiências. Inclui também o ensino integrado de língua e cultura (17,14%), ao reforçar que aprender uma língua envolve o contacto direto com a cultura associada. Adicionalmente, a categoria salienta o papel da comunicação e da interação (11,43%), promovendo a eficácia comunicativa e ampliando a compreensão e o respeito entre diferentes culturas.

A segunda categoria – Promoção de Valores Sociais – sublinha o desenvolvimento da tolerância e do respeito pela diversidade (21,43%), sensibilizando os alunos para a aceitação de diferenças culturais, sociais e linguísticas, o que contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes. Além disso, aborda a integração e a inclusão social (8,57%), ao promover a integração de alunos de diferentes culturas no ambiente escolar, criando um espaço mais inclusivo.

A terceira categoria – Interação entre Culturas – foca-se na aproximação e compreensão mútua (10,00%), evidenciando como a interculturalidade facilita o

entendimento de diferentes perspectivas culturais e aproxima as pessoas. Também destaca a conexão entre língua e cultura (12,86%), reforçando a relação intrínseca entre esses elementos, que possibilita uma abordagem cultural no ensino das línguas.

Por último, a quarta categoria – Desafios e Limitações – reconhece os desafios de implementação (4,29%), apontando que, embora a interculturalidade seja relevante, é necessário tratar o tema com bom senso, evitando possíveis discriminações ou exageros na abordagem.

8. Seleccione três vantagens da educação intercultural, que considere mais relevantes.

51 respostas

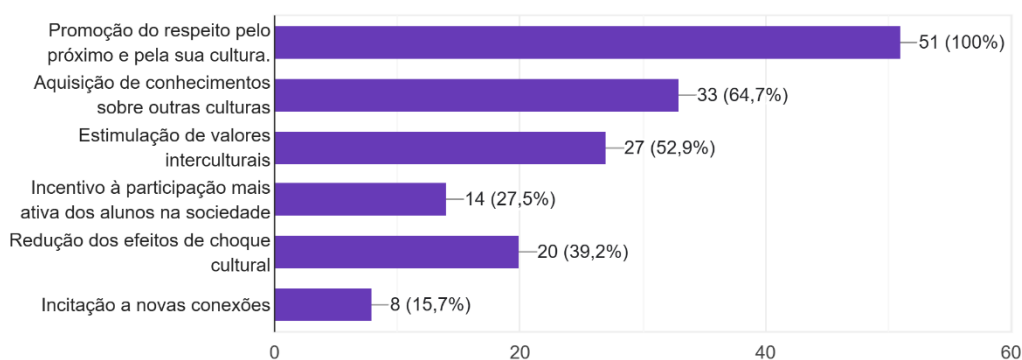


Gráfico 6 – Vantagens da Educação Intercultural na Perspetiva dos Inquiridos

Todos os inquiridos (100%) selecionaram a vantagem “promoção e respeito pelo próximo e pela sua cultura” como benefício da educação intercultural. As vantagens “aquisição de conhecimentos sobre outras culturas” e “estimulação de valores interculturais” foram escolhidas por grande parte dos inquiridos (64,7% e 52,9%, respetivamente). As restantes opções mostraram-se menos selecionadas, fazendo parte de apenas algumas opiniões.

2.2.2.3. Práticas Interculturais

9. Tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas?

51 respostas

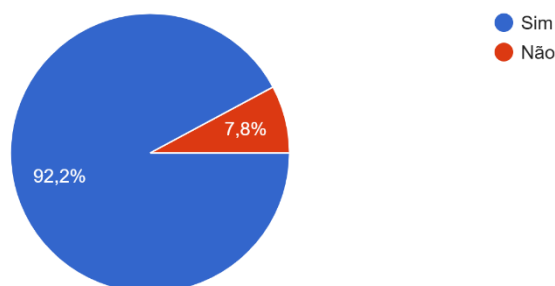


Gráfico 7 – Hábitos de Implementação de Práticas Interculturais dos Inquiridos

Uma parte considerável de inquiridos (92,2%) considera ter por hábito a implementação de práticas interculturais nas suas aulas. Em contrapartida, 7,8% inquiridos confessaram não ter esse hábito.

10. Caso tenha por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas, costuma fazê-lo com que regularidade?

51 respostas

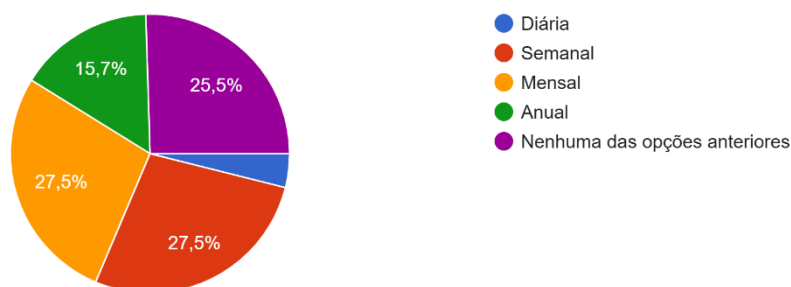


Gráfico 8 – Frequência da Implementação de Práticas Interculturais dos Inquiridos

De forma a aprofundar a investigação acerca dos hábitos de implementação de práticas interculturais nas aulas dos inquiridos, elaborou-se uma questão sobre com que regularidade o fazem. As opções mais selecionadas foram a “semanal” (27,5%) e a “mensal” (27,5%). A terceira opção mais selecionada foi a “nenhuma das opções anteriores” (25,5%) – sendo que 7,8% destes 25,5% não aplicam quaisquer práticas interculturais – e a quarta opção foi a “anual” (15,7%). A opção restante “diária” contou com a seleção de 3,9% inquiridos.

11. Se tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas, selecione que tipo de atividades normalmente realiza:

51 respostas

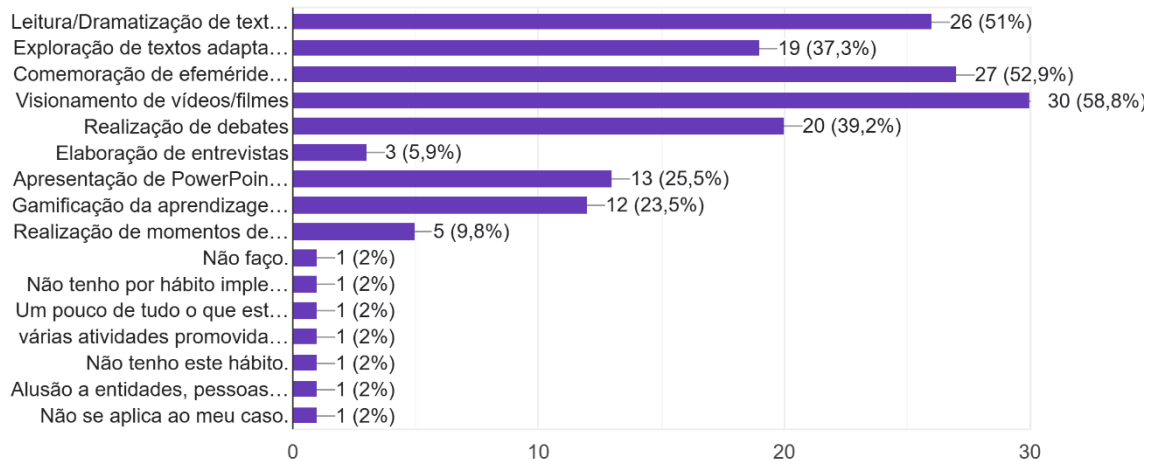


Gráfico 9 – Atividades Interculturais realizadas pelos Inquiridos

Mais de metade dos inquiridos selecionou a opção “visionamento de vídeos/filmes” (58,8%). Opções como “comemoração de efemérides de outras culturas” (52,9%), “leitura/dramatização de textos” (51%), “realização de debates” (39,2%) e “exploração de textos adaptados de leitura extensiva alusivos a outras culturas” (37,3%) foram as mais escolhidas pelos inquiridos. As restantes opções constituem apenas a opinião de um grupo reduzido de inquiridos.

12. Considera igualmente pertinente aplicar práticas interculturais a turmas que não sejam culturalmente heterogéneas?

51 respostas

Relativamente à questão número doze, todos os inquiridos (100%) consideraram que é igualmente pertinente aplicar práticas interculturais a turmas que não sejam culturalmente heterogéneas.

13. Por último, se tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas, com que grau de facilidade/dificuldade considera que estas são aplicadas?

51 respostas

Quadro 3 – Categorização da Pergunta N.º 13 do Questionário

Categoria Principal	Subcategoria	Exemplo de Resposta	Porcentagem	Frequência
1. Grau de Facilidade/Dificuldade na Aplicação de Práticas Interculturais	1.1. Fácil implementação	“Com facilidade. Os alunos aderem bem a este tipo de atividades.” (Q26)	44,44%	32
	1.2. Média implementação	“Média” (Q18)	12,50%	9
	1.3. Implementação Difícil	“É difícil aplicar estas práticas interculturais porque nem sempre são aceites...” (Q22)	5,56%	4
2. Perceções Variáveis	2.1. Conforme os conhecimentos dos alunos ou dos temas/conteúdos a lecionar	“Estas são aplicadas conforme o domínio dos conhecimentos e das aprendizagens dos discentes.” (Q4)	2,78%	2
	2.2. Depende do comportamento da turma	“Considero que é muito relativo. Varia muito consoante o grupo de alunos que temos.” (Q44)	5,56%	4
	2.3. Conforme a receptividade dos alunos	“Alguns são mais recetivos, enquanto outros são mais imaturos e não sabem respeitar as diferenças” (Q45)	11,11%	8
3. Desafios	3.1. Grupos problemáticos	“Em turmas mais problemáticas possa tornar-se um desafio fazê-lo” (Q36)	2,78%	2
	3.2. Requer sensibilidade e respeito pelas diferenças	“Interculturalidade é sempre uma temática muito delicada de trabalhar na medida em que requer alguma sensibilidade, assim como a predominância do respeito pela diferença cultural e sobretudo nunca cair no erro que existem maiorias sobre minorias. Procuro sempre transmitir e incrementar a tolerância e respeito pela diferença.” (Q21)	1,39%	1
	3.3. Grau de conhecimento dos alunos	“O nível de inglês dos alunos com que, regra geral, tenho trabalhado dificulta a realização	2,78%	2

		de trabalhos.” (Q27)		
	3.4. Parco conhecimento dos docentes relativamente à interculturalidade	“As maiores dificuldades no desenvolvimento deste tipo de trabalho prendem-se, por um lado, com o facto de eu própria não ter um conhecimento profundo de alguns dos aspetos que caracterizam os vários países de expressão inglesa.” (Q27)	2,78%	2
	3.5. Escassa diversidade cultural	“Não há grande diversidade cultural, neste momento, nas turmas que me foram atribuídas.” (Q19)	1,39%	1
4. Recursos como Facilitadores	4.1. Materiais disponíveis em manuais	“São facilmente aplicadas, pois os textos que lemos estão nos manuais dos alunos.” (Q7)	2,78%	2
	4.2. Em conformidade com o PASEO	“Considero que estas vão sendo cada vez mais aceites e fáceis de implementar, tendo em conta o perfil do aluno trabalhado atualmente.” (Q13)	4,17%	3

O quadro apresentado mostra a análise das respostas à questão sobre o grau de facilidade ou dificuldade na implementação de práticas interculturais. Este permitiu identificar tendências relevantes entre os participantes. Os dados foram organizados em quatro categorias principais: Grau de Facilidade/Dificuldade na Aplicação de Práticas Interculturais, Perceções Variáveis, Desafios e Recursos como Facilitadores, subdivididas conforme as especificidades das respostas dos docentes. A lista de respostas desta questão poderá ser encontrada nos anexos (anexo 6).

Na primeira categoria – Grau de Facilidade/Dificuldade na Aplicação de Práticas Interculturais –, um número considerável de inquiridos (44,44%) considera que as práticas interculturais são de fácil implementação. No entanto, 12,50% dos docentes indicaram que o grau de implementação é médio, ressaltando que, embora as práticas sejam realizadas, há momentos em que podem surgir obstáculos. Por sua vez, 9,80% apontaram para uma implementação difícil, mencionando desafios relacionados à aceitação das práticas por parte dos alunos ou à complexidade em lidar com preconceitos já enraizados.

A segunda categoria – Percepções Variáveis – que soma 19,45% das respostas, os docentes destacaram que a implementação depende de fatores como os temas trabalhados, o conhecimento dos alunos, o perfil específico de cada turma ou a receptividade de cada estudante. Por exemplo, algumas turmas são descritas como mais receptivas e entusiásticas, enquanto outras apresentam maior resistência às atividades que promovem a interculturalidade.

Na terceira categoria – Desafios (11,12%) –, foram mencionados obstáculos específicos, tais como: trabalhar com grupos considerados problemáticos, a necessidade de uma abordagem sensível e respeitosa ao tratar questões culturais, de forma a evitar reforçar estereótipos ou preconceitos, o nível de conhecimento dos alunos, o pouco conhecimento de alguns docentes relativamente à interculturalidade e a escassa diversidade cultural que algumas turmas apresentam.

Finalmente, a quarta categoria – Recursos como Facilitadores – foi identificada em 6,95% das respostas, com destaque para o papel dos materiais didáticos, como textos e conteúdos presentes nos manuais escolares, e a conformidade com o PASEO, que tem incentivado a aceitação e a facilidade de aplicação dessas práticas.

Em suma, as respostas refletem uma predominância de percepções positivas sobre a implementação de práticas interculturais, mas também apontam para desafios contextuais e estruturais que devem ser tidos em consideração ao planeá-las e aplicá-las.

2.2.2. Interpretação dos Resultados

Relação entre as variáveis “Tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas?” e “Quantos anos tem de serviço?”

Tabela 1 – Relação entre as variáveis “Tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas?” e “Quantos anos tem de serviço?”

	1-3 anos	4-6 anos	7-18 anos	19-30 anos	> 30 anos
Sim	3,92% (2)	1,96% (1)	7,84% (4)	41,18% (21)	37,25% (19)
Não	0,00% (0)	0,00% (0)	0,00% (0)	5,89% (3)	1,96% (1)

Atendendo aos resultados, podemos concluir que os docentes que demonstram não ter por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas são os docentes com mais anos de serviço, o que poderá estar relacionado com os períodos da vida profissional dos professores de Huberman (1989), pois este é o período de desconexão, no qual o professor já não está tão investido na carreira como no início (Huberman, 1989).

Relação entre as variáveis “Tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas?” e “Selecione qual(is) a(s) disciplina(s) que se encontra a lecionar atualmente?”

Tabela 2 – Relação entre as variáveis “Tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas?” e “Selecione qual(is) a(s) disciplina(s) que se encontra a lecionar atualmente?”

	Sim	Não
Alemão	1,96% (1)	0,00% (0)
Alemão/Inglês	5,89 % (3)	0,00% (0)
Inglês	31,37% (16)	0,00% (0)
Inglês/Português	1,96% (1)	0,00% (0)
Português	37,25% (19)	7,84% (4)
Português/Francês	7,84% (4)	0% (0)
Francês	5,89% (3)	0,00% (0)

Com base nos resultados obtidos, foi possível verificar que os docentes que não têm por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas são os professores de português. Neste caso, o facto de se tratar da língua materna no nosso país poderá explicar o porquê de ser a única disciplina que possui professores que não aplicam práticas interculturais. As línguas estrangeiras, por pressuporem imediatamente uma interação entre a cultura estrangeira e a cultura nativa, necessitam que haja a implementação de práticas interculturais no decorrer das aulas. Além do exposto, os manuais de inglês possuem mais possibilidades de práticas interculturais do que os manuais de português.

Ademais, o facto de a disciplina de português no Ensino Secundário exigir a realização do exame nacional no final do 12.º ano, aliado aos extensos conteúdos programáticos ao longo destes três anos, poderá influenciar alguns docentes a considerarem que não há espaço para a exploração de práticas interculturais.

Relação entre as variáveis “Tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas?” e “Selecione o(s) ciclo(s) escolar(es) que se encontra a lecionar atualmente:”

Tabela 3 – Relação entre as variáveis “Tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas?” e “Selecione o(s) ciclo(s) escolar(es) que se encontra a lecionar atualmente?”

	Sim	Não
3.º Ciclo do Ensino Básico	27,45% (14)	3,92% (2)
Ensino Secundário	31,37% (16)	3,92% (2)
Ambos	33,34% (17)	0,00% (0)

Com base nos dados da Tabela 3, observa-se que a implementação de práticas interculturais é mais frequente entre os professores que lecionam simultaneamente no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, representando 33,34% dos casos. Seguem-se os docentes que lecionam exclusivamente no Ensino Secundário (31,37%) e no 3.º Ciclo (27,45%). Em contrapartida, a ausência de práticas interculturais é pouco expressiva em qualquer dos ciclos, sendo mais relevante no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário (ambos com 3,92%) e inexistente entre os

docentes que lecionam ambos os ciclos. Este cenário poderá indicar que os professores que transitam entre ciclos têm maior flexibilidade para adaptar as suas metodologias, promovendo um ensino mais diversificado e intercultural.

2.2.3. Discussão dos Resultados

Os dados obtidos no estudo demonstram uma diversidade de percepções dos professores em relação à implementação de práticas interculturais nas suas aulas, revelando desde facilidade na aplicação dessas práticas até desafios associados ao contexto específico de cada turma ou ao perfil sociocultural dos alunos. Esta multiplicidade de respostas alinha-se com a complexidade que a promoção da interculturalidade implica, conforme salientado por diversos estudiosos da área.

De acordo com a teoria de Byram (1997) sobre competência intercultural, um dos principais desafios enfrentados pelos docentes é transformar a sala de aula num espaço seguro e acolhedor para trocas culturais significativas. Os dados do estudo corroboram esta teoria, especialmente nas respostas que indicam que a receptividade dos alunos é um fator determinante para a facilidade com que as práticas interculturais são aplicadas. Os docentes que relataram que as atividades fluem melhor em contextos onde os alunos demonstram curiosidade e respeito pelas diferenças estão, na prática, refletindo o impacto positivo de ambientes de aprendizagem favoráveis, conforme Byram preconiza.

Por outro lado, a presença de preconceitos ou resistências entre os alunos, apontada por alguns participantes do estudo, evidencia as dificuldades na operacionalização das práticas interculturais. Estudos como os de Deardorff (2006) também reforçam que a promoção de interculturalidade exige a mediação de preconceitos e a construção de empatia. Tal como foi mencionado por alguns professores na amostra, é comum que práticas interculturais enfrentem barreiras quando se deparam com conceitos enraizados, sejam eles socioculturais ou relacionados com as experiências de vida dos alunos.

Um ponto interessante no estudo reside na relação entre a experiência dos docentes e a facilidade ou dificuldade em implementar práticas interculturais. Um professor com menos anos de serviço relatou maior dificuldade em introduzir estas práticas, enquanto os mais experientes referiram uma maior fluidez na implementação das suas atividades

interculturais. Segundo Menezes (2012), a experiência docente está diretamente relacionada com a capacidade de contextualizar e adaptar atividades para diferentes públicos, o que se reflete nos dados deste estudo.

Outro fator que emergiu dos dados foi o uso de materiais didáticos como facilitadores das práticas interculturais. A dependência de manuais escolares e recursos já disponíveis foi mencionada como um elemento que simplifica a implementação dessas práticas. Esta dependência pode ser confrontada com a crítica de alguns autores, como Galizia e Lima (2019), que argumentam que a mera utilização de textos padronizados e já integrados nos currículos não garante um aprofundamento real da interculturalidade. Galizia e Lima (2019) defendem que é necessário adaptar os recursos para que as experiências culturais sejam vividas de maneira contextual e dinâmica, criando um espaço para debates e reflexões mais aprofundadas.

Por fim, a questão da facilidade ou dificuldade em implementar práticas interculturais está fortemente ligada ao perfil dos alunos e ao contexto social em que a escola se insere. Em contextos de maior diversidade cultural, os professores relatam que as trocas entre alunos de diferentes origens são enriquecedoras e facilitam a promoção da interculturalidade, validando o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (2000). Este fenômeno, porém, contrasta com realidades onde há pouca diversidade, levando os docentes a dependerem mais de estratégias didáticas para gerar interesse pela diferença cultural.

2.3. Conclusões do Estudo

Este estudo teve como objetivo investigar e promover práticas interculturais no contexto do ensino das línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, procurando compreender como os docentes incorporam os elementos de interculturalidade nas suas práticas pedagógicas. A pesquisa revelou resultados promissores, destacando a importância das práticas interculturais para o desenvolvimento de competências que favorecem a comunicação e o respeito entre culturas – aspetos essenciais para a formação dos alunos em sociedades cada vez mais diversificadas.

O primeiro objetivo deste estudo consistiu em “identificar a frequência e os padrões de implementação de práticas interculturais nas aulas de línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário”. A análise dos dados recolhidos indicou que uma grande parte dos docentes reconhece a importância de práticas interculturais e afirma utilizá-las nas suas aulas, ainda que com diferentes níveis de frequência e intensidade. No entanto, verificou-se que a aplicação de tais práticas depende, muitas vezes, do contexto escolar e das condições oferecidas para facilitar a interculturalidade. A heterogeneidade na frequência de aplicação de práticas interculturais sugere a necessidade de maior apoio estrutural e de estratégias que incentivem as práticas interculturais de forma mais sistemática.

Com o segundo objetivo, procurou-se “examinar a relação entre os anos de serviço dos docentes e a sua propensão para implementar práticas interculturais”. Os resultados mostraram que, embora os professores com mais anos de experiência demonstrem algum grau de resistência ou menor frequência na aplicação de práticas interculturais, isto pode estar relacionado não apenas à experiência acumulada, mas também a um potencial esgotamento profissional ou falta de motivação. Tal constatação ressalta a importância de estratégias de formação contínua para motivar os professores a renovar as suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais dinâmico e culturalmente inclusivo.

Relativamente ao terceiro objetivo procurou-se “analisar a relação entre as disciplinas de línguas e a implementação de práticas interculturais”. Os resultados apontaram para uma variação na frequência e na abordagem das práticas interculturais

dependendo da disciplina lecionada, com maior frequência entre os docentes de línguas estrangeiras, como o inglês, em comparação com aqueles que ensinam a Língua Portuguesa como língua materna. Esta diferença pode ser explicada pelo contexto de ensino, já que as línguas estrangeiras frequentemente abordam conteúdos mais diretamente relacionados a culturas diversas. Assim, reforça-se a necessidade de promover a interculturalidade de forma transversal, integrando-a também nas disciplinas de língua materna.

No que concerne ao quarto objetivo, este centrou-se em “investigar as perceções dos docentes sobre o conceito de interculturalidade e a sua importância no ensino das línguas”. As respostas obtidas demonstraram que a maioria dos professores reconhece o valor da interculturalidade como uma ferramenta essencial para desenvolver a empatia, o respeito e a comunicação entre diferentes culturas. No entanto, a forma como cada docente compreende e valoriza a interculturalidade varia, influenciando, portanto, as suas práticas pedagógicas. Estes resultados sugerem que é necessário um maior investimento na formação de professores para que haja um entendimento comum e consistente do conceito, promovendo uma implementação mais uniforme nas salas de aula.

Em relação ao quinto objetivo – “explorar as atividades e as estratégias interculturais mais utilizadas pelos docentes no ensino das línguas” – foi possível identificar um conjunto de práticas que se destacaram, como o visionamento de vídeos/filmes, a comemoração de efemérides de outras culturas, a leitura/dramatização de textos, a realização de debates e a exploração de textos adaptados de leitura extensiva alusivos a outras culturas. No entanto, observou-se que a escolha das estratégias depende de fatores como a carga horária, os recursos disponíveis e as especificidades das turmas.

Por último, com o sexto objetivo, tentou-se “perspetivar os desafios associados à aplicação de práticas interculturais no ensino das línguas”. As respostas dos docentes foram bastante divergentes e polarizantes, com alguns professores afirmando que a implementação destas práticas é de fácil aplicação, uma vez que os alunos costumam aderir bem a atividades interculturais, demonstrando respeito e tolerância. No entanto, outros docentes destacaram dificuldades, especialmente em turmas consideradas problemáticas ou em contextos onde os alunos já apresentam preconceitos enraizados.

Pressupõe-se, então, que o contexto sociocultural e familiar dos alunos constitui uma variável fundamental na determinação do sucesso ou insucesso das práticas interculturais, tornando necessária uma abordagem sensível e adaptada às realidades de cada grupo.

O estudo enfrentou algumas limitações que devem ser consideradas para contextualizar os resultados e direcionar futuras investigações. A baixa adesão ao questionário e o envelhecimento do grupo docente comprometeram o equilíbrio entre amostras de docentes com diferentes tempos de serviço, o que limitou uma análise mais aprofundada sobre a relação entre as variáveis “Tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas?” e “Quantos anos tem de serviço?”. Por este motivo, a nossa conclusão não pode ser generalizada.

Para investigações futuras, recomenda-se explorar mais detalhadamente se a complexidade e extensividade dos conteúdos programáticos são percebidos como um obstáculo para a promoção das práticas interculturais. Ademais, seria de extrema importância expandir a base da amostra, de modo a incluir um número mais equilibrado de participantes com diferentes níveis de experiência, permitindo uma análise mais robusta e abrangente.

Em suma, a promoção da interculturalidade no ensino de línguas é uma dimensão fundamental para preparar os alunos para os desafios e as oportunidades do mundo globalizante. Para alcançar este objetivo, é necessário um esforço contínuo para capacitar e apoiar os docentes, promovendo práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e culturalmente enriquecedoras. Este estudo contribuiu para lançar luz sobre os desafios e potencialidades desse processo, abrindo caminho para um ensino das línguas mais intercultural, dinâmico e transformador.

Capítulo III – Os Estágios

3.1. Caracterização dos Estágios

A caracterização dos Estágios refere-se a uma descrição do contexto educativo onde os mesmos se realizaram. Partindo do geral para o particular, serão caracterizados: o meio envolvente, a escola e as turmas.

3.1.1. Caracterização do Meio Envlovente

Este projeto decorreu na Ilha de São Miguel. Segundo os Censos de 2021, o concelho em questão apresenta uma área global de 45,6 km², que conta com 14 189 habitantes.

Do total de habitantes, 10 024 encontra-se na vertente da população ativa, sendo a taxa de atividade do concelho de 70,6%. De um modo geral, a maioria dos habitantes (77,6%) ocupa-se com atividades ligadas ao Comércio e serviços diversos (setor terciário). Os restantes setores, tais como o setor primário (Agricultura, Pescas e Pecuária) e o setor secundário (Indústria e Construção) empregam 5,9% e 16,4% trabalhadores, respetivamente.

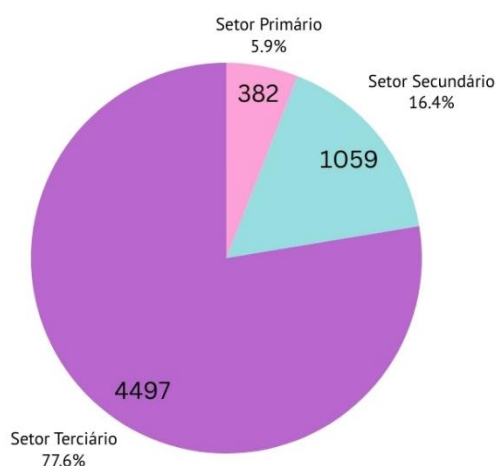


Gráfico 10 – População Ativa do Concelho

No âmbito da Educação, existem 4 estabelecimentos de ensino:

1. Duas Escolas Básicas e Integradas, onde se leciona o 2.º ciclo e que incluem inúmeras escolas do 1º ciclo;
2. Uma Escola Secundária, onde se leciona o 3.º Ciclo e o Ensino Secundário;
3. Um Pólo de uma Escola Profissional.

Esta cidade destaca-se pela sua rica herança cultural, paisagens naturais deslumbrantes e uma história marcada pela ligação ao mar e à terra, combinando o dinamismo económico com a preservação das suas tradições, mantendo uma forte identidade local.

A cultura do concelho reflete-se nas suas celebrações religiosas e comunitárias, como as festas em honra do Espírito Santo e de Santo António e, mais recentemente, um festival. Estas festividades integram elementos religiosos e culturais, desde manifestações artísticas como o folclore, as marchas e a música tradicional até à valorização da gastronomia local. Outro elemento de destaque é uma das mais antigas fábricas de cerâmica dos Açores, que simboliza a tradição artesanal do concelho e atrai visitantes interessados na arte do trabalho manual com barro e pintura.

O turismo tem crescido de forma sustentável, apostando na autenticidade e na diversidade das experiências oferecidas. Locais como as piscinas e as praias de areia negra atraem turistas que procuram relaxar em contacto com a natureza. Adicionalmente, trilhos pedestres que cruzam paisagens vulcânicas proporcionam experiências imersivas na riqueza natural da ilha. Outro destaque é um parque de ciência e tecnologia, que representa uma aposta na educação e no turismo científico e tecnológico, promovendo formação e inovação.

A história desta cidade está também profundamente ligada às dinâmicas migratórias. Durante os séculos XIX e XX, a emigração, especialmente para os Estados Unidos e o Canadá, foi um fenómeno marcante, motivado por crises económicas e pela busca de melhores condições de vida. Este laço com a diáspora açoriana mantém-se forte, refletindo-se nas visitas regulares de emigrantes à sua terra natal e no apoio financeiro

enviado às famílias locais. Nos últimos anos, o concelho tem também recebido imigrantes, atraídos pela qualidade de vida e pelas oportunidades no setor turístico, contribuindo para uma sociedade mais diversificada.

Este meio destaca-se, assim, pela forma como une a tradição e a modernidade, sendo um exemplo de desenvolvimento sustentável nos Açores. A sua herança cultural, a crescente importância do turismo e as dinâmicas migratórias fazem desta cidade um espaço vibrante e resiliente, preparado para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

3.1.2. Caracterização da Escola

A Escola onde decorreram os Estágios Pedagógicos engloba o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. O seu horário de funcionamento estende-se das oito horas e trinta minutos às dezoito horas.

Segundo o Projeto Educativo de Escola, o corpo docente é composto por dezasseis grupos disciplinares, os quais se dividem em quatro Departamentos Curriculares, nomeadamente: o Departamento de Ciências e Desporto, que engloba os docentes dos grupos 510 (Física e Química), 520 (Biologia e Geologia) e 620 (Educação Física); o Departamento de Ciências Sociais e Humanas, que integra os grupos 290 (Educação Moral e Religiosa Católica), 400 (História), 410 (Filosofia), 420 (Geografia) e 700 (Educação Especial); o Departamento de Línguas, que inclui os grupos 300 (Português), 320 (Francês) e 330 (Inglês e Alemão); e o Departamento de Matemática, Expressões e Tecnologias, que abarca os grupos 430 (Economia e Contabilidade), 500 (Matemática), 530 (Educação Tecnológica), 550 (Informática) e 600 (Artes Visuais).

Relativamente aos espaços interiores, a escola possui dois edifícios – o pavilhão desportivo e o principal, dividido em três pisos. O pavilhão desportivo alberga uma sala de ginástica devidamente equipada, uma sala de expressão dramática, um ginásio, balneários individualizados por sexo e turma, cacifos e arrecadações. O edifício principal oferece, como acesso aos três pisos, uma escadaria, situada perto da entrada principal, escadas localizadas no lado nascente dos corredores, e um elevador na zona central do edifício escolar. A divisão em pisos é feita da seguinte forma:

1. O primeiro piso situa-se no piso inferior ao da entrada principal. Neste podem encontrar-se algumas salas de aula, as salas específicas para as disciplinas de artes e de educação tecnológica, arrecadações e instalações sanitárias.
2. O piso de entrada do edifício corresponde ao segundo piso. Neste andar situam-se a receção, a telefonista, a reprografia, os serviços administrativos, o economato, o arquivo, a papelaria, o auditório, o bar e a cantina. Também podem localizar-se os gabinetes da Associação de Estudantes, da Tutoria, dos Departamentos e do Conselho Executivo. Além do exposto, existem as salas de receção aos encarregados de educação e de diretores de turma, a sala dos professores, as salas de convívio do pessoal não docente e dos alunos, a sala de reuniões, as salas de Informática e do Gabinete Multimédia, a sala do Clube do Ambiente, algumas salas de aula, arrecadações e instalações sanitárias.
3. O piso superior é o terceiro piso, onde se localizam os laboratórios das Ciências Experimentais, os gabinetes da Associação de Pais e Encarregados de Educação, a sala de convívio dos alunos, a sala do técnico de laboratórios, as salas de aula, de multimédia e de estudo. Para além destes espaços, existem ainda os gabinetes dos Serviços de Psicologia e Orientação, o posto de informação juvenil, a videoteca, a biblioteca e instalações sanitárias.

No que concerne aos espaços exteriores, a escola possui uma área ajardinada, a qual engloba locais de lazer, uma zona de estacionamento, um pátio ao ar livre com anfiteatro, um espaço desportivo exterior e um Parque Vulcanológico.

Existe, ainda, a presença dos clubes de Geocaching, Astronomia, Multimédia e Educação, Programação e Robótica, Teatro “A Faísca”, Proteção Civil e Erasmus.

Em relação ao equipamento, cada sala possui, no mínimo, um computador com ligação à Internet e à rede interna da escola, colunas de som, um videoprojector, um quadro interativo com as respetivas canetas, um quadro branco e os seus marcadores,

um dicionário, um bengaleiro para guarda-chuvas e cabides embutidos na estante que contém os cacifos. A escola oferece também cacifos para os professores – disponíveis no corredor de acesso aos gabinetes dos Departamentos Curriculares, na sala de professores e no corredor de acesso ao gabinete de diretores de turma do Ensino Básico – e para os alunos – localizados na sala de convívio e no corredor do primeiro e segundo pisos do edifício, além dos que se podem encontrar nas salas de aula.

Os recursos humanos contam com cento e trinta e oito docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. No que diz respeito ao pessoal não-docente, os mesmos perfizeram um total de quarenta e três, existindo vinte e nove assistentes operacionais, nove assistentes técnicos, três técnicos superiores e duas psicólogas. O número total de estudantes foi de oitocentos e oitenta e cinco – quatrocentos e setenta e quatro do 3.º Ciclo do Ensino Básico e quatrocentos e onze do Ensino Secundário.

A escola mantém uma relação institucional com a autarquia local, a qual se evidencia na concretização de intercâmbios culturais e na realização de atividades diversas, promovidos pelo apoio da Câmara Municipal. Salienta-se, ainda, o patrocínio da autarquia com os prémios para o melhor aluno do Ensino Básico e do Ensino Secundário e com a celebração de protocolos entre ambas as instituições, facto que permite apoio financeiro para concretizar iniciativas escolares.

Além do exposto, a escola articula com diversas instituições, públicas e privadas, do concelho que acolhem anualmente dezenas de alunos no âmbito da Formação em contexto de trabalho.

3.1.3. Turma de Inglês

A turma de inglês era inicialmente composta por dezassete jovens do sexo masculino (77,8%) e dois do sexo feminino (22,2%). No entanto, um aluno anulou a sua matrícula e uma aluna foi transferida para uma nova escola. Entretanto, ao longo do ano, acabaram por ser transferidas de outras escolas três meninas. O grupo passou, então, a ser composto por dezoito alunos, catorze do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

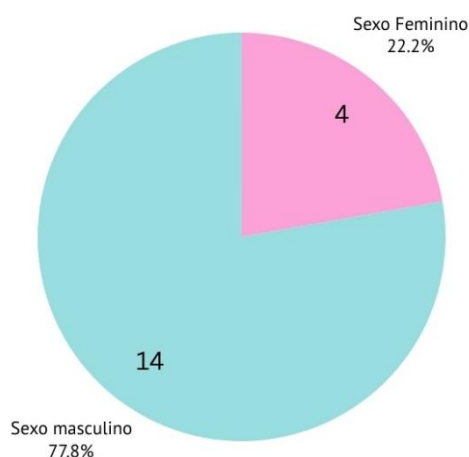


Gráfico 11 – Dados de Género da Turma de Inglês

Todos os alunos se encontravam matriculados no oitavo ano de escolaridade, havendo um repetente na turma. As suas idades estavam compreendidas entre os treze e os quinze, motivo pelo qual se poderá dizer que era um grupo homogêneo no que diz respeito a este critério. Existiam dez alunos com treze anos (55,6%), seis com catorze (33,3%) e um com quinze (11,1%).

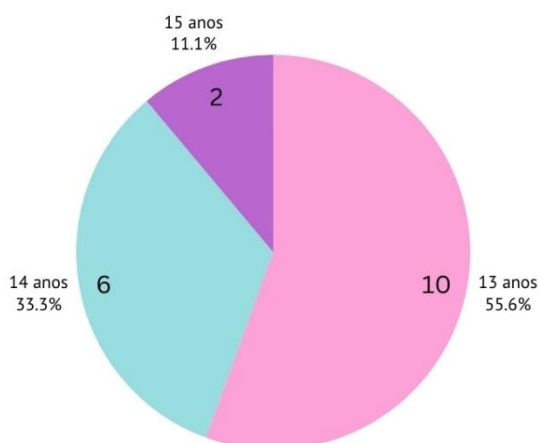


Gráfico 12 – Idades da Turma de Inglês

As aulas desta turma, independentemente da disciplina, realizavam-se sempre na mesma sala, a não ser no caso de disciplinas específicas. Tal facto facilitou o bom funcionamento da aula, uma vez que os alunos, normalmente, já tinham o material necessário em cima das suas secretárias.

A disposição da sala permitiu e facilitou as atividades de pares. O facto de todos os alunos se conhecerem bem uns aos outros (pois a maioria integrava as mesmas turmas no ano letivo transato ou, pelo menos, a mesma escola), também possibilitou que eles beneficiassem mais do trabalho de pares. Exceção foram apenas o caso das novas alunas transferidas, as quais se encontraram em período de adaptação durante umas semanas.

Globalmente, tratou-se de um grupo assíduo e pontual. A maioria foi participativa, muito embora se deva salientar o problema geral de atenção/concentração, acentuados pelo uso do manual digital. Note-se que dois alunos sofrem de hiperatividade.

Relativamente ao comportamento, a turma foi maioritariamente bem-comportada. Porém, destacam-se quatro alunos que, por vezes, apresentavam comportamentos desadequados e, conseqüentemente, perturbavam o bom funcionamento da prática letiva. Dois destes alunos foram alvo de procedimento disciplinar, sendo um destes o aluno repetente, e os outros dois eram os detentores dos défices de atenção.

Refere-se, ainda, que dois alunos tinham um Programa Educativo Individual e um deles era disléxico. Outras particularidades eram que uma aluna era absentista e que duas alunas moravam num lar de acolhimento, estando uma delas grávida.

Um total de seis alunos beneficiou de apoio individualizado por outro professor, às quartas-feiras de manhã, durante quarenta e cinco minutos. Este apoio não era fixo, podendo o mesmo cessar para determinado aluno, se demonstrasse evolução, ou ser atribuído a um novo, caso este necessitasse – foi o caso de três alunos, os quais apresentaram melhorias, por isso deixaram de usufruir do apoio.

No final do ano, três alunos encontravam-se em risco de retenção. O assunto foi exposto em Conselho de Turma e a aprovação ou retenção destes três alunos foi sujeita a votação. Concluiu-se que apenas um aluno seria alvo de retenção, tendo os outros dois transitado de ano.

3.1.4. Turma de Português

Os alunos encontravam-se matriculados no décimo segundo ano de escolaridade do Ensino Profissional, pertencendo dez ao curso Técnico/a de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (52,6%) e nove ao curso Técnico/a de Comércio (47,4%). Inicialmente existiam dez alunos neste último curso, mas assim que o aluno ultrapassou a idade de escolaridade obrigatória decidiu anular a matrícula.

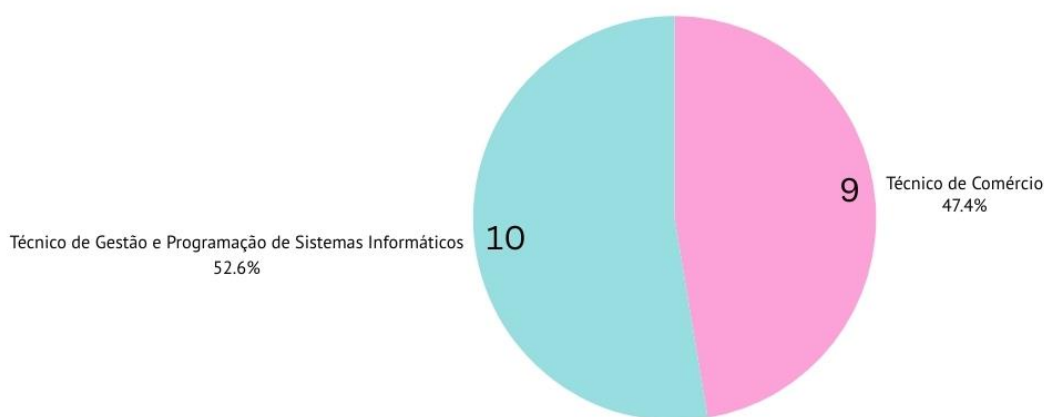


Gráfico 13 – Cursos a que pertenciam os Alunos da Turma de Português

A turma de português era composta por um total de vinte jovens, dezasseis do sexo masculino (78,9%) e quatro do sexo feminino (21,1%), com idades compreendidas entre os dezassete e os vinte e um anos – um aluno com dezasseis anos (5,3%), seis com dezassete (31,6%), oito com dezoito (36,8%), dois com dezanove (10,5%), dois com vinte (10,5%) e um com vinte e um (5,3%).

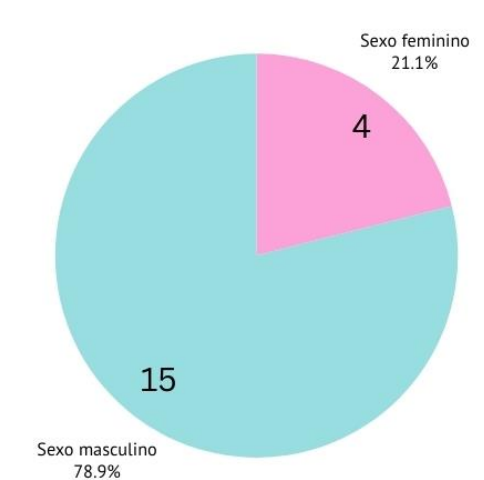


Gráfico 15 – Dados de Género da Turma de Português

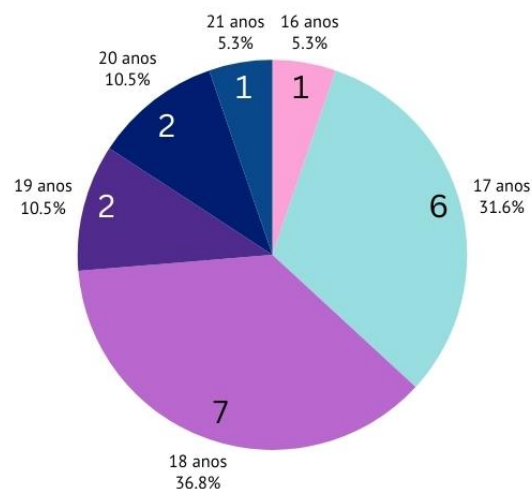


Gráfico 14 – Idades da Turma de Português

Apesar de a disciplina ser partilhada entre as duas turmas, trata-se de um grupo que se conhece bem entre si. As aulas são sempre em salas diferentes, sendo a disposição feita quer em pares quer em tipo “U”.

De uma forma global, o grupo foi assíduo e pontual, à exceção de duas alunas e três alunos. Em relação ao comportamento, a turma era obediente, quando chamada à atenção, mas algo irrequieta. Os alunos foram participativos quando solicitados, facto que aconteceu com muita frequência. Todavia, destacaram-se problemas gerais de atenção/concentração, de autonomia e de motivação. Deste modo, desenvolveram-se atividades mais lúdicas e em trabalho de grupo.

Importa ainda mencionar que o Ensino Profissional funciona de forma diferente do regular, pois existem módulos (equivalentes a disciplinas ou temas). Foram programados para o décimo segundo ano três módulos:

Módulo 7: Fernando Pessoa ortónimo e heterónimo / *Mensagem*;

Módulo 8: Poesia portuguesa contemporânea / Conto;

Módulo 9: José Saramago, *Memorial do Convento*.

Cada módulo tem o seu término ao fim de 47 tempos letivos. As aulas encontram-se distribuídas em cinco tempos letivos por semana, dados em duas aulas de noventa minutos, às segundas e terças-feiras, e em uma aula de quarenta e cinco minutos, às quintas-feiras.

3.2. Estágio em Ensino do Inglês

3.2.1. Planificações

A planificação é um elemento de grande importância para o professor, na medida em que define: o que é importante que os alunos aprendam, quais as atividades que se devem proporcionar para que os alunos aprendam e como se pode verificar se aprenderam o pretendido (Lopes & Santos, 2015). Esta serve também como um instrumento de reflexão para o próprio professor em relação à sua ação didática e às suas práticas educativas, de modo que o docente se possa desenvolver profissionalmente.

Como se tratou de um grupo com oscilações no seu ritmo de trabalho, devido a fatores emocionais, planificou-se sempre semanalmente ou quinzenalmente (a curto prazo). Um exemplo de plano de aula poderá ser encontrado na secção dedicada aos anexos (anexo 7).

De acordo com as AE, as áreas temáticas/situacionais a abordar para o oitavo ano são as seguintes: atividades escolares e de lazer, situações quotidianas, os serviços, os planos para o futuro, os hábitos e rotinas, os tipos de habitação, os eventos escolares e festividades. Todas as AE propostas foram cumpridas.

Naturalmente, a primeira semana serviu para a professora-estagiária conhecer melhor os seus alunos, e vice-versa, com pequenas apresentações em inglês. As regras de sala de aula foram estabelecidas e procedeu-se a uma avaliação diagnóstica informal, para a professora-estagiária ter conhecimento do nível de inglês da turma. A segunda semana teve o objetivo de rever conteúdos passados. Na semana seguinte, trabalharam-se os passatempos e as atividades de tempos livres, recaindo o foco na revisão da flexão dos pronomes e da identificação/formação das *Wh questions*. A maior dificuldade sentida em setembro foi gerir o comportamento dos alunos.

Outubro teve o seu início com a lecionação aprofundada dos *subject and object pronouns* e *possessive pronouns and determiners*, devido às grandes dificuldades sentidas pelos alunos nesta área. Como consta no Projeto Formativo Individual, a

metodologia utilizada para o grupo de inglês concilia vários métodos, tendo em consideração o contexto educativo e a evolução dos alunos. Face às suas dificuldades, recorreu-se a um método mais tradicional, denominado por *Presentation, Practice and Production (PPP)*. O conteúdo foi apresentado pela professora-estagiária, praticado, posteriormente, pelos alunos em fichas de trabalho e posto em prática com a criação de um diálogo relativo aos *hobbies*.

Nas semanas seguintes de outubro, e sempre que necessário, utilizou-se também o método *Grammar-Translation*, de forma a quebrar a barreira entre o português e o inglês, principalmente no que diz respeito ao vocabulário ensinado, como é o caso do vocabulário das divisões da casa e dos passatempos/atividades de tempos livres. No entanto, o intuito foi que a professora-estagiária empregasse cada vez mais o uso do inglês, para que os alunos pudessem familiarizar-se com a língua e passassem a aplicá-la no seu discurso oral e escrito, pois segundo Jones (2007), “grammar or vocabulary exercises are ideal student-centered activities. They can provoke lively discussion and genuine communication in English. Again, it might be quicker to do them alone, but doing them together can be fun and worthwhile” (p. 38).

As atividades mais lúdicas e de gamificação da aprendizagem direcionaram-se para as temáticas dos passatempos/atividades diárias e dos tempos verbais (*Present Simple e Present Continuous*), motivo pelo qual se usaram métodos mais inovadores como o *Activity-based learning*, em conjunto com o *Task-based learning* – “experiential learning, in the form of play, is extremely important in the classroom, where it can be used as an effective means of activating language learning” (Finch, n.d., p. 5).

Destaca-se, ainda em outubro, uma nova dinâmica nas aulas de quarta-feira, em que seis alunos foram propostos para apoio nos primeiros quarenta e cinco minutos. No entanto, apenas três o frequentaram. Inicialmente, iam contrafeitos, mas, posteriormente, compreenderam que o apoio contribuía para melhorar as suas capacidades linguísticas. Os restantes afirmaram que o apoio os fazia sentir diferentes dos outros e, portanto, recusaram-se a frequentá-lo. Este sinal de recusa foi uma chamada de atenção para que a professora-estagiária trabalhasse os problemas de autoestima, através de materiais que estimulavam a autoconfiança com recurso à língua inglesa.

No final do mês, com a semana de Halloween, optou-se por privilegiar a interculturalidade e a leitura extensiva da obra *Ghost Squad*, de Claribel Ortega. Porém, os alunos estavam de tal forma irrequietos que a atividade de leitura extensiva acabou por não se realizar, tendo apenas ficado uma introdução ao texto, que, posteriormente, foi explorado como havia sido inicialmente planejado.

O mês de novembro começou com uma revisão da matéria lecionada até à data, para a realização do primeiro elemento da avaliação da turma. O teste de compreensão escrita revelou resultados, maioritariamente, satisfatórios. As notas negativas registadas foram quase todas de alunos propostos para o apoio, que deixaram partes do teste em branco, relembrando a necessidade de trabalhar a sua confiança e autoestima. Contudo, há a referir que um dos alunos indicados para usufruir do apoio viu o fruto do seu trabalho refletido num suficiente. Devido a uma aluna ter faltado, a mesma fê-lo na biblioteca na semana seguinte. Nesta, as aulas destinaram-se à aplicação de um teste de compreensão oral, para se poder efetuar uma avaliação mais consciente nas intercalares, e à correção do teste, para que os alunos não só pudessem compreender quais os seus pontos fortes e os seus pontos a melhorar, mas também se sentissem motivados a melhorar as suas capacidades linguísticas.

A semana seguinte serviu para consolidar os conhecimentos transmitidos sobre a unidade “*The ABC of me*”, com a realização da ficha de final de unidade do manual sobre os tempos verbais *Present Simple/Present Continuous* e *Past Simple/Past Continuous*. Enquanto na semana seguinte, e última do mês de novembro, introduziu-se a nova unidade “*Alive and kicking!*” e subunidade: “*Good food, good mood!*”, explorando o vocabulário alusivo à comida e aos adjetivos para a descrever.

O mês de dezembro teve o seu início com a continuação da lecionação da subunidade referida, alargando o vocabulário dos alunos. Além do exposto, os alunos também realizaram um exercício de escrita para treino, visto que as suas maiores dificuldades residem no âmbito das competências de produção escrita. No entanto, a segunda semana, como sendo a última antes da interrupção letiva do Natal, os alunos visualizaram um filme relativo ao tema e realizaram atividades mais lúdicas e de gamificação da aprendizagem.

Após a interrupção letiva, a primeira semana letiva teve espaço para apenas uma aula de 90 minutos, na qual os alunos estiveram a treinar a escrita de um email informal a um amigo, sobre as suas férias de Natal.

Na semana seguinte, houve por modelo a planificação em método *Task-based Approach*. O objetivo foi rever os conteúdos de vocabulário sobre a comida e os adjetivos alusivos a esta, a fim de que os alunos realizassem, na aula de quarta-feira, a avaliação de produção escrita com a redação de uma crítica a um restaurante (treinada em conjunto no primeiro segmento da aula).

A penúltima semana do semestre serviu para os alunos preparem, na primeira aula, a sua produção oral, com a criação de um *role-play* entre um cliente e um empregado num restaurante. Enquanto na segunda, a turma apresentou a sua atividade de *speaking* uns aos outros.

Na última semana, introduziu-se um novo conteúdo gramatical: *countable and uncountable nouns*, tendo o mesmo sido consolidado através da resolução de exercícios. Existiu também um momento de auto e heteroavaliação, devido à interrupção de semestre.

Após a breve interrupção letiva, iniciou-se a nova subunidade “*Healthy lifestyles!*”, tendo os alunos adquirido vocabulário relacionado com o tema. Realizaram-se, também, exercícios sobre os *modal verbs* e as *linking words*. Para além do mencionado, resolveu-se a ficha final da unidade “*Alive and kicking!*”.

No mês de fevereiro, introduziu-se a nova unidade “*My crew!*”, realizando o *quiz*: “*What type of fashion personality do you have?*”. Os alunos exploraram vocabulário relacionado com a moda, através da visualização de uma tabela do *Workbook: Last minute* e da realização de um dominó didático. Além disso, a turma visualizou o vídeo “*Fast fashion: who cares?*” e investigou mais sobre este conceito. Aprenderam, ainda, a escrever um comentário em resposta a um *blog post* fictício (também sobre a moda). Posteriormente, os alunos apresentaram os seus comentários à turma, como atividade de treino do *speaking*.

Durante a última semana do mês em questão, o grupo avançou para uma nova subunidade “*Don't worry, be you!*” e adquiriu vocabulário relacionado com as

preocupações/sentimentos dos adolescentes. Leram um texto, realizaram alguns exercícios de compreensão escrita e duas atividades de *listening* para treino.

A salientar que a data de São Valentim foi devidamente comemorada, com uma pequena ficha de trabalho sobre a origem desta data e com uma atividade de *crossword* com vocabulário alusivo ao tema.

Relativamente à primeira semana do mês de março, a turma interpretou mais um texto no âmbito da compreensão escrita e encerrou o tema das emoções com uma ficha de trabalho e com a realização do jogo “*Draw and guess*”. Iniciou-se o estudo do grau dos adjetivos, com o grau comparativo, através da visualização de um vídeo.

A segunda semana destacou-se pelos seus elementos de avaliação. Na aula de quarenta e cinco minutos realizou-se o teste de compreensão oral e na aula de noventa minutos avaliou-se a interação escrita. Foi, ainda, possível estudar o grau superlativo dos adjetivos, também com a visualização de um vídeo e com a realização de exercícios.

Na última semana antes da interrupção letiva da Páscoa, explorou-se o tempo verbal *Present Perfect*, a partir da visualização de um vídeo e da realização de vários exercícios de consolidação. Dedicou-se um pequeno momento da última aula para a auto e heteroavaliação da avaliação intercalar do segundo semestre. Ademais, os alunos dialogaram sobre o seu percurso nas aulas de Inglês.

A seguir à interrupção letiva da Páscoa, os alunos regressaram na semana em que se realiza o torneio escolar de Tribol. Assim sendo, na primeira aula, foi substituída pela assistência aos jogos. A segunda aula regressou ao conteúdo do *Present Perfect*, tendo-se efetuado revisões sobre o tempo verbal com a resolução de exercícios com as *time expressions* relativas a este. Para além do exposto, comparou-se o tempo verbal em estudo com o *Past Simple*, de modo a identificar as suas semelhanças e diferenças. Para melhor o compreenderem, a turma visualizou um vídeo e resolveu alguns exercícios, com o intuito de consolidarem este conhecimento.

A presente semana contou com a introdução do tempo verbal *Future*, nas formas *will* e *be going to*. Para tal, a turma visualizou um PowerPoint e um vídeo sobre o tema e realizou exercícios de consolidação, bem como um *Kahoot!*

A primeira semana serviu para consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da subunidade “*There is no planet B*”, trabalhando o vocabulário “*environment and nature*”, através da leitura de um texto e da resolução de uma ficha de trabalho. Além do mencionado, introduziu-se, ainda, a nova subunidade “*A brand new city!*” com a aquisição de vocabulário relacionado ao tema.

Na segunda semana, lecionou-se apenas uma aula de quarenta e cinco minutos por causa do feriado de 1 de maio. Nesta, retomou-se o estudo de aquisição de vocabulário com a leitura de um texto. O mesmo se verificou na semana que se seguiu, acrescentando-se apenas o facto de se ter efetuado revisões para o teste de compreensão escrita. Na aula de noventa minutos, os alunos realizaram o teste.

Relativamente à semana seguinte, lecionou-se os conteúdos gramaticais *If-clauses: first and second conditionals*, a partir da visualização de um PowerPoint, seguindo o método *Guided Discovery*, e da resolução de fichas de trabalho.

Seguiu-se uma nova semana, na qual a turma comemorou o Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e o Desenvolvimento (21 de maio), em virtude da componente de investigação associada ao Relatório de Estágio. Ademais, estudou-se como elaborar um *argumentative/persuasive text*, a partir do manual, e os alunos treinaram e escreveram o seu próprio texto, conferindo-o no final com uma lista de verificação previamente elaborada (*checklist*).

Na última semana do mês de maio, os testes de compreensão escrita foram devolvidos aos alunos e corrigidos em turma. Realizou-se, também, o teste de *listening*. Para além disso, desenvolveu-se uma atividade de promoção de práticas interculturais, a partir da exploração da vida de Maya Angelou, com a leitura do livro *Little People, BIG DREAMS – Maya Angelou*, de Lisbeth Kaiser e respetiva interpretação (Byram & Wagner, 2018).

A primeira semana de junho contou com outra atividade intercultural, através da visualização de um vídeo sobre o livro *Ghost Squad*, de Claribel Ortega, e da leitura do texto informativo “Domican Folklore Fireflies or Cocuyos” e dos primeiros cinco capítulos do livro referido. Realizou-se, ainda, uma sopa de letras e uma ficha de crítica pessoal aos capítulos lidos (ambas incluídas num *Reading Pack* efetuado pela professora-estagiária e o seu par pedagógico no ano letivo anterior) (Finch, n.d., p. 5).

A última semana do ano letivo contou apenas com uma aula de quarenta e cinco minutos, a qual serviu para efetuar a auto e heteroavaliação, proporcionando um momento de diálogo com os alunos sobre o seu processo de aprendizagem ao longo do ano.

3.2.2. Balanço da Avaliação

A turma de inglês foi avaliada em quatro momentos distintos ao longo do ano, sendo estes: a avaliação intercalar do 1.º semestre, a avaliação final do 1.º semestre, a avaliação intercalar do 2.º semestre, e a avaliação final do 2.º semestre. No final de cada semestre, os alunos haviam sido avaliados nas competências de: produção/interação oral, compreensão oral, compreensão escrita e produção/interação escrita.

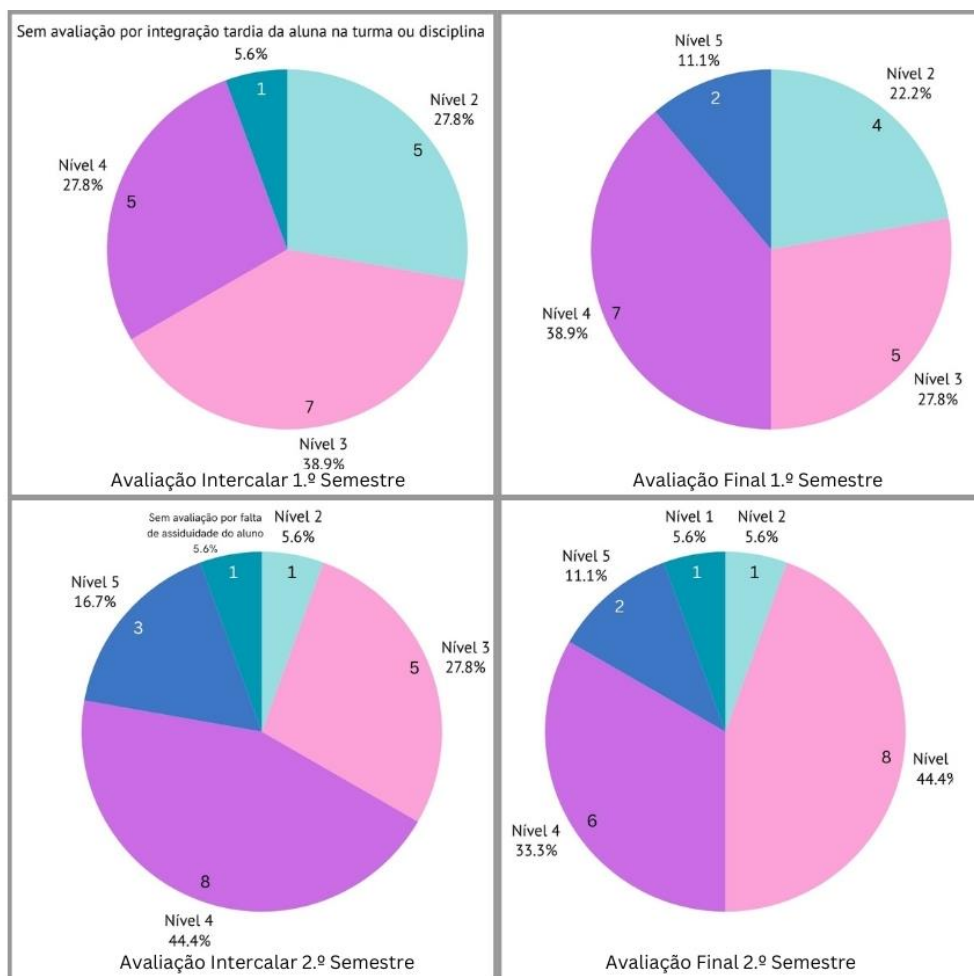
Na avaliação intercalar do 1.º semestre, os níveis predominantes entre os alunos foram o Nível 3 (38.9%) e o Nível 4 (27.8%), indicando que mais de metade da turma demonstrou um desempenho médio a bom. Contudo, também houve uma distribuição razoável do Nível 2 (27.8%), mostrando que ainda existia uma margem para melhorar o rendimento dos alunos.

No que diz respeito à avaliação final do 1.º semestre, observou-se um leve aumento na percentagem de alunos do Nível 4 (38.9%), sugerindo uma progressão positiva ao longo do semestre. O Nível 3 permaneceu significativo com 27.8%, enquanto o Nível 2 diminuiu para 22.2%. No entanto, alunos com Nível 5 ainda são uma minoria (11.1%).

Relativamente à avaliação intercalar do 2.º Semestre, o Nível 4 cresceu de forma notável, representando 44.4% dos alunos, o que demonstra uma tendência de melhoria contínua em relação ao semestre anterior. Entretanto, os níveis inferiores (Nível 2 e sem avaliação por falta de assiduidade de uma aluna) mantiveram pequenas presenças, o que reforça a importância de trabalhar para manter a consistência e evitar retrocessos.

No que concerne à avaliação final do 2.º semestre, o desempenho consolidou-se com 44.4% dos alunos com o Nível 4 e um aumento moderado no Nível 5 (11.1%). O Nível 3 caiu ligeiramente para 33.3%, devido à média com o ano inteiro, mas ainda reflete um desempenho geral favorável em termos de consistência das aprendizagens.

Este balanço indica que a turma teve uma trajetória geral de melhoria no decorrer do ano letivo, com um número crescente de alunos a alcançar níveis mais elevados, especialmente o Nível 4. A frase "mais de 70% dos alunos demonstraram um desempenho de médio a superior nas avaliações finais" resume bem o progresso da turma, evidenciando o impacto positivo das estratégias contínuas de ensino e acompanhamento.



Gráficos 16, 17, 18 e 19 – Avaliações da Turma de Inglês

3.2.3. Reflexão

O Estágio foi um período marcado por desafios pedagógicos, mas também por aprendizagens significativas. Desde o início, o meu objetivo foi criar um ambiente propício ao desenvolvimento das competências linguísticas e interculturais dos alunos. Para tal, dediquei-me ao planeamento de sequências didáticas que refletissem rigor científico, bem como práticas pedagógicas diferenciadas que fomentassem experiências interculturais adaptadas às necessidades da turma.

Começou por utilizar-se o método *Grammar-Translation*, sempre que necessário, de forma a quebrar a barreira entre o português e o inglês, principalmente no que diz respeito ao vocabulário ensinado, como é o caso do vocabulário da roupa e das preocupações/sentimentos dos adolescentes. No entanto, o intuito foi que a professora-estagiária empregasse cada vez mais o uso do inglês, para que os alunos pudessem familiarizar-se com a língua e passassem a aplicá-la no seu discurso oral e escrito. Sempre que necessário, utilizou-se o método *Grammar-Translation*. Salienta-se que, com o decorrer do tempo, a professora-estagiária recorreu a este método com menor frequência.

De modo a incentivar os alunos e a trabalhar a cooperação, recorreu-se às tarefas em trabalho de pares ao longo de todo o ano letivo. Este padrão de interação oferece benefícios sociais e cognitivos para os alunos, aprofundando, assim, as suas capacidades comunicativas (Damon, 1984). Segundo Damon (1984), “children are introduced to new patterns of thought when they engage in dialogues with peers. This is because peer dialogue is by nature a cooperative exchange of ideas between equals and therefore emulates several critical features of rational thinking” (p. 333).

Com a melhoria do comportamento, apesar de os alunos não serem detentores de um nível de conhecimento da língua inglesa expectável para o seu ano, a turma revelou ser muito participativa e interessada. Aproveitou-se para reforçar laços através de jogos e música, pois, de acordo com Finch (n.d.): “Bingo activities can be used in various forms to promote the learning of English” (p. 6)” e Zamin et al. (2020): “The use of songs for second language teaching should be given attention as in the present era students are very close to songs” (p. 551). Perante esta situação, a professora-estagiária, de forma a

dinamizar as suas aulas, procedeu à implementação de bingos, de sopas de letras e até mesmo de músicas.

O maior desafio do grupo do oitavo ano foi controlar a sua atividade no portátil, quando estavam a consultar o Manual Digital, uma vez que era frequente estarem desatentos e a navegar pela Internet ao invés de o utilizarem para os devidos propósitos, além de terem aprendido a descodificar o Manual Digital, de modo a terem acesso às soluções. Consequentemente, a professora-estagiária optou por realizar mais atividades/exercícios que não implicassem o uso do computador, à exceção dos exercícios que não possuísem soluções no manual.

Apesar de se tratar de uma turma com acomodações curriculares ao nível dos testes e fichas de trabalho, a grande maioria dos alunos conseguiu superar as suas dificuldades com a adaptação dos exercícios.

3.2.4. Atividades Interculturais Desenvolvidas

No contexto das aulas de inglês, as atividades interculturais foram planeadas e implementadas com base no entendimento de que o ensino de línguas deve promover mais do que a competência linguística, integrando também competências culturais e interculturais. Este princípio, conforme argumentado por Byram e Wagner (2018), reconhece que o ensino da língua está intrinsecamente ligado ao ensino da cultura e que a formação intercultural é essencial para preparar os alunos para interações significativas em contextos multiculturais.

A celebração da semana de Halloween com base na obra *Ghost Squad*, de Claribel Ortega, foi uma tentativa de aliar a prática de leitura extensiva à exploração do folclore dominicano. A escolha desta obra refletiu a preocupação com a diversidade cultural, indo além do que geralmente é oferecido nos manuais escolares, frequentemente limitados a visões estereotipadas de países anglófonos como Inglaterra e Estados Unidos da América. Ao introduzir elementos do folclore dominicano, procurou-se expandir os horizontes culturais dos alunos e fomentar a curiosidade intercultural, como recomendado por Sercu (2005). Embora a introdução à obra tenha sido bem-recebida, dificuldades na gestão comportamental na turma comprometeram a realização da

atividade como inicialmente delineada. Ainda assim, foi possível recuperar o plano de leitura, que se desenrolou com a visualização do vídeo “Ghost Squad by Claribel Ortega | Spring 2020 Online Preview” e a leitura informativa sobre “Dominican Folklore Fireflies or Cocuyos”, seguida de capítulos selecionados do livro. As atividades incluíram leitura em voz alta, momentos de discussão intercultural e jogos educativos como um *Kahoot!*, tudo com o intuito de envolver os alunos de maneira lúdica e significativa. Estas atividades reforçam o que Huber-Kriegler et al. (2003) destacam: a competência intercultural requer mais do que domínio linguístico; é essencial trabalhar a aceitação e o entendimento da diferença cultural.

O Natal fez-se sentir com a aquisição de vocabulário, através de uma *wordsearch* e da visualização de um filme. Por seu turno, o *Valentine's Day* foi comemorado com a leitura e análise de um texto que explicava a origem do dia, complementado com perguntas de interpretação e uma atividade de *crossword* para a gamificação do processo de aprendizagem. Este tipo de abordagem visou a participação dos alunos de forma lúdica, ao mesmo tempo que os levou a refletir sobre a interculturalidade associada a celebrações globalmente conhecidas.

No *World Day for Cultural Diversity* (21 de maio), a turma visualizou um PowerPoint com informações sobre o tema, seguido por momentos de pesquisa, de aprendizagem e de debate (figura 3). Os alunos discutiram a importância do dia e compartilharam os novos conhecimentos adquiridos, promovendo uma reflexão crítica sobre a valorização da diversidade cultural e a necessidade de respeitar e compreender diferentes contextos socioculturais.

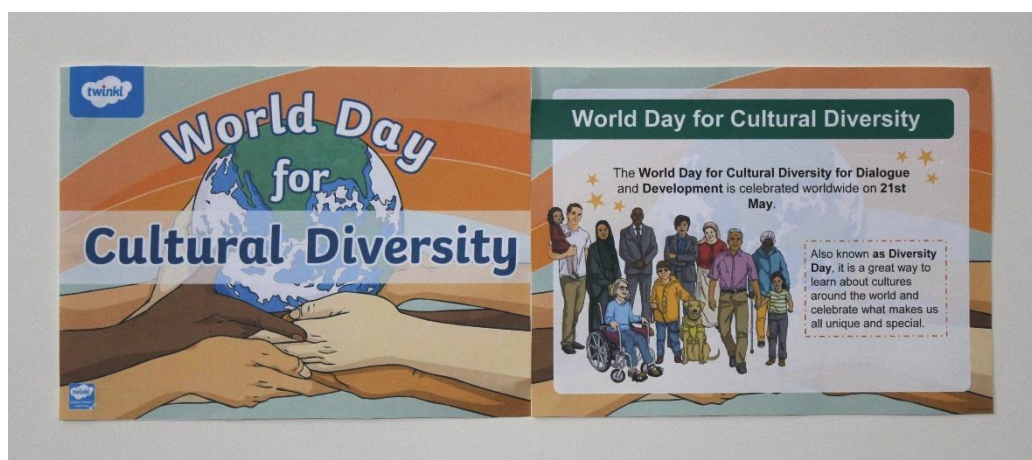


Figura 3 – Poster afixado na Sala de Aula de Inglês em virtude do World Day for Cultural Diversity

A leitura do livro *Little People, Big Dreams: Maya Angelou*, de Lisbeth Kaiser, reforçou o papel do ensino das línguas como formação integral, conforme defendido por Byram e Wagner (2018). O material audiovisual complementou a leitura, tornando o conteúdo mais acessível e envolvente, permitindo que os alunos refletissem sobre temas como a diversidade, a perseverança e a identidade cultural. Esta atividade fomentou o desenvolvimento da "competência comunicativa intercultural", combinando competências linguísticas com atitudes e conhecimentos necessários para uma cidadania intercultural.

As apresentações mensais (figura 4), em que os alunos escolhiam países para apresentar, ilustraram o que Sercu (2005) descreve como conectar os alunos a um mundo culturalmente diverso. A atividade, além de promover habilidades de pesquisa e apresentação, incentivou a curiosidade intercultural e a reflexão crítica sobre as diferenças culturais, elementos indispensáveis para formar cidadãos globais. Esta incentivou o desenvolvimento da curiosidade intercultural sem comprometer o avanço curricular.

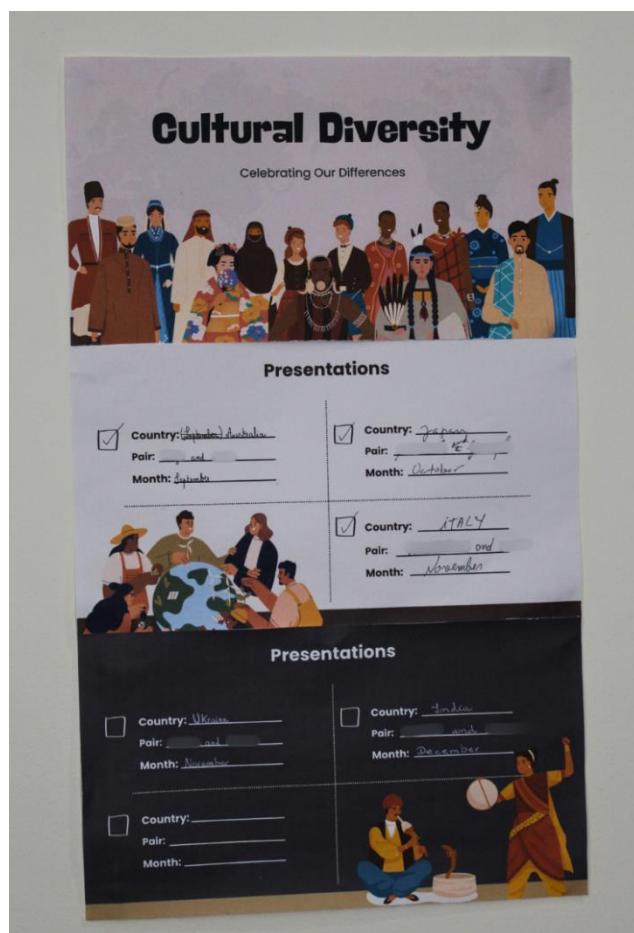


Figura 4 – Lista das Apresentações Mensais afixada na Sala de Aula de Inglês (em novembro)

Uma das atividades mais significativas foi a exploração de textos e materiais que representassem culturas de diferentes países de língua inglesa, indo além da abordagem tradicional centrada nos Estados Unidos da América e no Reino Unido. Por exemplo, os alunos analisaram um texto sobre tradições indígenas do Canadá, acompanhando essa leitura com um debate sobre a importância de preservar as culturas nativas. Esta atividade incentivou os estudantes a refletirem sobre o impacto histórico do colonialismo e o papel da escola na valorização das culturas minoritárias.

Outra atividade envolveu a análise das diferenças entre o inglês britânico e americano, através de exemplos concretos de pronúncia, de vocabulário e de expressões culturais. Essa abordagem destacou não apenas a riqueza linguística, mas também as influências culturais que moldam essas variações, fomentando a compreensão de que a língua é um reflexo da identidade cultural.

Nas aulas de inglês da professora cooperante, a interculturalidade foi abordada através de atividades relacionadas com a quadra natalícia (figura 5). A turma explorou as tradições natalinas em países de língua inglesa, através de PowerPoints (elaborados pela professora-estagiária e o seu par pedagógico) e de atividades dinâmicas, incluindo uma atividade de pesquisa com códigos QR que conduzia cada grupo de alunos a textos informativos sobre cinco países de língua inglesa.



Figura 5 – Atividades Interculturais relacionadas com a Quadra Natalícia (Turma da Professora Cooperante)

Posto isto, foram levados a cabo debates comparativos entre os mesmos. O objetivo era ampliar o conhecimento dos alunos sobre as diferentes formas de celebração ao redor do mundo, promovendo uma reflexão comparativa entre as suas tradições e as de outros contextos culturais. Esta abordagem culminou em momentos de partilha e um *Kahoot!* que reforçou os conteúdos aprendidos. Através de apresentações dinâmicas, debates e jogos interativos, os alunos puderam comparar tradições locais e estrangeiras, promovendo o respeito e a compreensão cultural. Esta abordagem está alinhada com a visão de que a competência intercultural é essencial para evitar mal-entendidos ou interpretações erradas em contextos multiculturais (Huber-Kriegler et al., 2003).

As práticas desenvolvidas durante os Estágios permitiram, assim, trabalhar a interculturalidade de forma transversal, promovendo um ensino que prepara os alunos para interações significativas em contextos globais e diversos. Mais do que adquirir conhecimentos sobre culturas específicas, os estudantes foram incentivados a desenvolver atitudes de abertura, de respeito e de curiosidade em relação às diferenças culturais, competências indispensáveis num mundo globalizado.

3.3. Estágio em Ensino do Português

3.3.1. Planificações

Um exemplo de plano de aula poderá ser encontrado na secção dedicada aos anexos (anexo 8).

A primeira aula teve como foco a apresentação da professora-estagiária aos alunos, e vice-versa, a revisão das regras de sala de aula e a realização de um teste de diagnóstico. As restantes aulas da semana pretenderam rever os conhecimentos da turma relativamente às orações coordenadas e subordinadas.

A semana seguinte foi pautada por um período mais difícil na vida dos alunos, visto que um antigo colega de turma havia falecido tragicamente. A professora-estagiária teve, então, que alterar a sua planificação para acomodar o assunto, adiando a continuação da revisão para a terceira semana. No entanto, este momento tornou-se um fator decisivo para o futuro bom relacionamento da mesma com a turma.

O mês de outubro iniciou-se com uma contextualização histórico-literária de Fernando Pessoa. As primeiras semanas foram reservadas para lecionar Fernando Pessoa ortónimo e as quatro temáticas inerentes a ele – “O fingimento poético”, “Dor de pensar”, “Sonho ou realidade” e “Nostalgia da infância”. Procedeu-se à leitura de vários poemas e à resolução de exercícios de interpretação em grupo, utilizando, assim, um método mais expositivo, e por vezes interrogativo, devido à falta de conhecimento dos alunos face a Fernando Pessoa.

O mesmo se verificou a meio do mês, quando se lecionou a lírica dos heterónimos de Fernando Pessoa. Começou-se por explorar a multiplicidade do “eu” com a visualização da curta-metragem “O Ídolo”, um argumento de Fernando Pessoa, produzido por Pedro Varela, pois “the short film helps to exemplify the way the subject is used, to infer and establish connections with what had been taught before” (Kabadayi, 2012, p. 317). Posteriormente, foram dadas as informações sobre a génese dos heterónimos, retiradas da carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro. Trabalharam-se poemas de Alberto Caeiro, Álvaro de Campos e Ricardo Reis. No final

de outubro, introduziu-se a obra *Mensagem* e foi explicitado não só a sua estrutura, como também o seu simbolismo.

Novembro foi marcado pelos elementos de avaliação, compreendidos como: compreensão oral; educação literária; leitura e gramática; escrita; expressão oral. A turma teve um desempenho satisfatório, embora se tenham registado algumas negativas altas.

O módulo 8 teve o seu início no dia 20 de novembro de 2023. Este módulo diz respeito ao género literário conto e aos poetas contemporâneos portugueses. As aulas encontram-se distribuídas em cinco tempos letivos por semana, dados em duas aulas de noventa minutos, às segundas e terças-feiras, e em uma aula de quarenta e cinco minutos, às quintas-feiras.

A primeira semana do módulo foi pautada por uma introdução às características e à estrutura do conto, bem como por uma contextualização histórico-literária de Mário de Carvalho. Assim, na segunda semana, os alunos começaram a leitura e a interpretação do conto “Famílias Desavindas” deste autor, consolidando o alvo da crítica.

Dando continuidade a esta temática, o mês de dezembro iniciou-se com a realização de uma oficina de escrita, na qual os alunos criaram o seu próprio conto natalício, em grupos, a partir de uma frase de contos já existentes sobre o Natal. Na última semana antes da interrupção letiva, os alunos apresentaram os contos uns aos outros e, no restante tempo, visualizaram um filme alusivo às festividades.

Após o retorno da interrupção letiva, os alunos iniciaram o estudo da poetisa Ana Luísa Amaral, com a leitura de textos biográficos como contextualização histórico-literária. A turma leu e interpretou dois poemas desta autora e começou também a rever um conteúdo gramatical, nomeadamente, o pronome pessoal em adjacência verbal.

A primeira semana baseou-se no estudo dos poetas Eugénio de Andrade e Miguel Torga, através da leitura de textos biográficos sobre ambos e da análise dos seus poemas: “A sílaba” e “Agora as palavras” (Eugénio de Andrade), “Sísifo” e “Orfeu rebelde” (Miguel Torga). No momento de quarenta e cinco minutos, realizou-se exercícios sobre as conjugações verbais.

Na semana seguinte, apenas houve as primeiras duas aulas, devido à interrupção de semestre. Estudou-se o poeta Manuel Alegre. A turma leu alguns textos biográficos e analisou os poemas “Uma flor de verde pinho” e “Letra para um hino”.

Após a interrupção de semestre, os alunos realizaram o teste sobre o módulo 8 e o teste de produção escrita. Ademais, começaram a preparar as suas apresentações para a avaliação da expressão oral para as apresentar nas aulas seguintes.

Nas últimas aulas do módulo, além das apresentações das expressões orais, existiu uma aula dedicada ao estudo das palavras homógrafas, homófonas, homónimas e parónimas, com recurso a um PowerPoint, a uma ficha de trabalho e a um *Kahoot!*

A aula final serviu para a auto e heteroavaliação do módulo 8.

O módulo 8 teve o seu fecho no dia 19 de fevereiro. Este módulo diz respeito ao género literário conto e aos poetas contemporâneos portugueses. Iniciou-se, então, no mesmo dia, o módulo 9, dedicado ao estudo da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago.

A primeira aula do módulo 9 teve início no segundo tempo da aula do dia 19 de fevereiro. Nessa semana, introduziu-se o novo módulo, realizou-se um exercício de oficina de escrita e os textos escritos foram apresentados à turma.

Na segunda semana, começou-se o estudo da obra *Memorial do Convento*, realizando a contextualização biográfica de José de Saramago, a partir de um friso biográfico, e a contextualização histórico-literária da obra, através da leitura de textos previamente seleccionados. Além do exposto, os alunos visualizaram o documentário «"Memorial do Convento", de José Saramago», da RTP Ensina, e realizaram um *Kahoot!* sobre as temáticas exploradas. A turma também leu e interpretou o excerto “O terramoto”.

O mês de março focou-se na leitura e análise dos excertos “O sonho de Bartolomeu Lourenço”, “O sonho de D. João V”, “Um auto de fé” e “O reencontro e o renascimento”. No final, procedeu-se à exploração da dimensão simbólica da obra. Ao longo das aulas, houve momentos reservados à visualização do filme e da curta-metragem: “Ensaio sobre a Cegueira” e “A Maior Flor do Mundo”, respetivamente. Na última semana, deu-se início aos trabalhos de grupo sobre as personagens da obra (cada

grupo tinha uma personagem que teve de apresentar à turma, considerando todas as suas características).

Entretanto, houve a interrupção letiva da Páscoa. Após a mesma, os alunos redigiram um texto sobre as suas férias e retomaram os trabalhos de grupo nas aulas seguintes.

A partir do dia 19 de abril passou a existir uma aula extra, de noventa minutos, às sextas-feiras, com o intuito de os alunos terminarem as aulas mais cedo, para que pudessem iniciar o estágio.

Na primeira semana, os alunos concluíram os trabalhos de grupo sobre as personagens da obra estudada e apresentaram-nos à turma, como elemento de avaliação da expressão oral.

Na semana seguinte, e última, a turma realizou o teste de avaliação e o teste de escrita, os quais serviram para avaliar as suas competências de leitura e escrita, de gramática e de produção escrita. Também se avaliou a compreensão oral, com um pequeno teste. Para além disso, os alunos realizaram a sua autoavaliação do último módulo, escutaram a sua heteroavaliação e dialogaram em turma sobre a sua caminhada escolar ao longo do ano letivo.

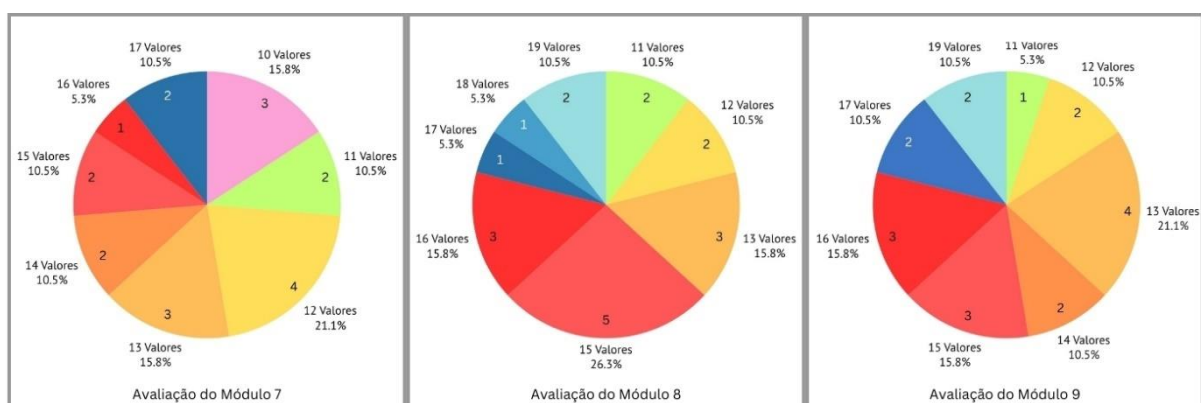
3.3.2. Balanço da Avaliação

A turma de portugueses foi avaliada no final de cada módulo. Os alunos foram avaliados nos organizadores: educação literária, oralidade (compreensão e expressão), gramática e escrita.

No módulo 7, a maior parte dos alunos obteve resultados entre 12 e 15 valores, com destaque para 12 valores (21.1%). Há uma distribuição equilibrada nas notas de 13 a 17 valores, enquanto 16 e 17 valores representaram apenas 5.3% cada. Este módulo pareceu apresentar desafios moderados, mas permitiu que uma boa porção da turma atingisse resultados positivos.

Em relação ao módulo 8, observou-se uma melhoria geral nas notas, com 26.3% dos alunos a alcançar 15 valores, evidenciando um aumento de desempenho em relação ao módulo anterior. Notas superiores a 15 (16, 17, 18 e 19 valores) representam um crescimento mais notável, embora as percentagens permaneçam modestas. Isto sugere que este tema do módulo foi mais acessível para a maioria dos estudantes, resultando em progressos visíveis.

No último módulo, a distribuição das notas manteve um padrão semelhante ao do módulo 8, com uma leve concentração em 13 valores (21.1%). As notas mais elevadas de 16 e 17 valores continuam a representar cerca de 10.5%, mostrando uma consistência razoável. Entretanto, as ligeiras descidas nas médias indicam que alguns alunos podem ter encontrado mais dificuldades ou desafios em determinados aspetos da temática abordada.



Gráficos 17– Avaliações da Turma de Português

Este balanço aponta para a complexidade e variação dos módulos no Ensino Profissional, com os resultados dos alunos a flutuarem de acordo com as suas afinidades e desafios específicos com cada tema. No geral, observa-se uma tendência de progresso no módulo 8 e uma ligeira estabilização ou pequenos retrocessos no módulo 9, mostrando a importância de ajustar as estratégias pedagógicas conforme os conteúdos são abordados.

3.3.3. Reflexão

Como se tratou de um grupo com problemas gerais de atenção/concentração, de autonomia e de motivação, desenvolveram-se atividades mais práticas, lúdicas e em trabalho de grupo. Os materiais e recursos disponíveis nas salas constituíram uma mais-valia, na medida em que sempre possível utilizou-se o computador, a Internet, o projetor e o quadro interativo para a realização de atividades mais dinamizadores, como *Kahoot!* e *quizzes* – “Kahoot! allows language teachers to create engaging learning experiences that lead to improved on-task behaviour, collaborative language learning and personalised, targeted teaching based on student responses” (Kohnke & Moorhouse, 2022, p. 774).

Tendo em consideração estas particularidades, criou-se, ainda, em função dos interesses dos alunos um servidor no Discord, (figura 6) como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para que a turma pudesse ter acesso a todos os materiais de aula e de apoio ao estudo.

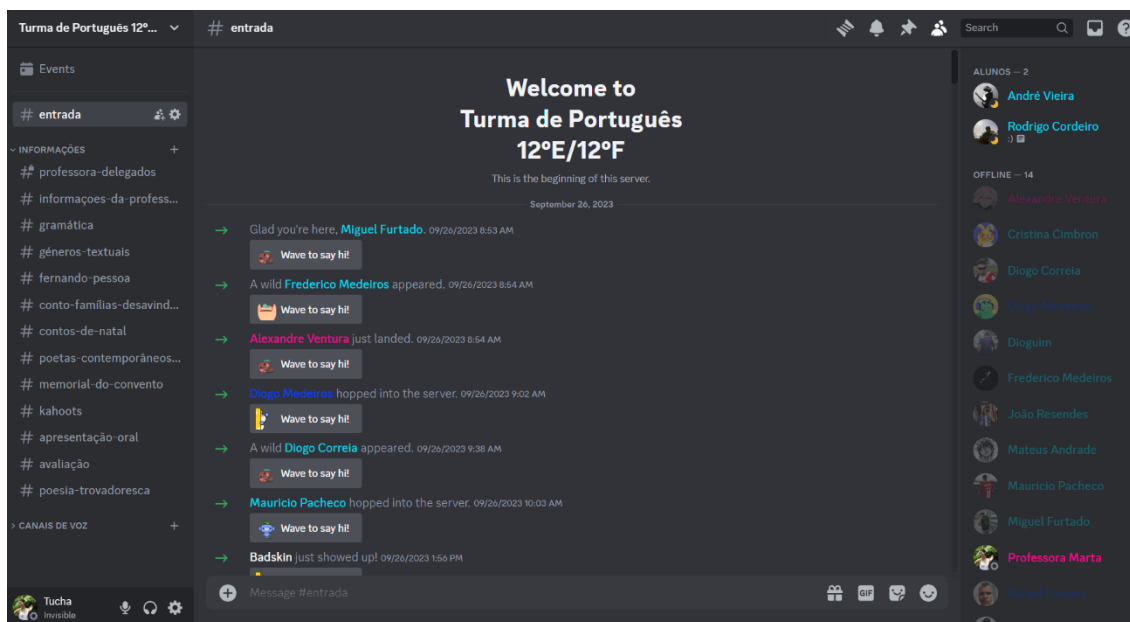


Figura 6 – Servidor de Discord (AVA) da Turma de Português

3.3.4. Atividades Interculturais Desenvolvidas

Nas aulas de português, o desenvolvimento de atividades interculturais revelou-se um desafio, dado o rigor exigido pelos conteúdos programáticos dos três módulos do ensino profissional. Contudo, momentos pontuais e estratégicos possibilitaram a criação de oportunidades significativas para a troca de experiências culturais. Uma dessas ocasiões ocorreu no contexto de um diálogo sobre tradições natalícias em países lusófonos: “As far as Portuguese History and Geography is concerned, students are to be stimulated to feel curiosity about diverse territories” (Guilherme et al., 2006, p. 229).

Esta atividade, além de proporcionar um momento de partilha entre os alunos, alinou-se com a ideia de interculturalidade como a valorização e o respeito pela diversidade cultural. A escolha destas tradições familiares aos alunos, mas diversificadas em expressão nos países lusófonos, fomentou um entendimento mais profundo da reciprocidade cultural: os alunos reconheceram semelhanças e diferenças, refletindo sobre a universalidade de certos valores e a singularidade das suas manifestações locais.

Adicionalmente, a implementação de uma iniciativa contínua ao longo do ano letivo, inspirada numa prática semelhante às aplicadas nas aulas de inglês, reforçou a integração de conteúdos interculturais. Esta consistiu na escolha e análise de textos literários de autores de Língua Portuguesa de variante não-europeia (figura 7). Em momentos de discussão mensal, um par de alunos realizava a sua análise e apresentava o seu trabalho aos colegas.

A atividade permitiu aos participantes explorar as variantes da língua portuguesa e a riqueza cultural das comunidades que a utilizam. Como defendido por Byram (1997), a interculturalidade não se limita à aquisição de conhecimentos sobre o outro, mas à construção de competências que visam compreender e interagir de forma reflexiva. Durante as discussões, os alunos não só adquiriram informações sobre a história e os contextos socioculturais dos textos escolhidos, como também desenvolveram habilidades de escuta ativa e de empatia, essenciais para o diálogo intercultural.



Figura 7 – Apresentações Mensais de Textos de Autores de Língua Portuguesa de Variante Não-Europeia

No entanto, é importante ressaltar que, como as turmas da professora cooperante eram do Ensino Secundário, e por sua vez, orientadas para o exame nacional do 12.º ano, as restrições curriculares e a necessidade de cumprimento rigoroso dos conteúdos programáticos limitaram a implementação de atividades interculturais. Esta limitação evidencia um desafio frequentemente discutido por autores como Porto, Houghton e Byram, que destacam a tensão entre o currículo prescritivo e a promoção de práticas interculturais.

Em suma, as práticas interculturais desenvolvidas no Estágio em ensino do português alinharam-se com os princípios teóricos da interculturalidade, promovendo não apenas o conhecimento de outras culturas, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre o próprio papel enquanto agentes culturais. As atividades demonstraram o potencial da literatura e da discussão temática para construir pontes entre culturas, reforçando a reciprocidade de direitos e deveres como base de uma sociedade mais inclusiva.

3.4. Conclusões dos Estágios

Os Estágios possibilitaram a aplicação prática de competências pedagógicas e didáticas, promovendo um vínculo entre o ensino das línguas e a formação intercultural dos alunos.

No Estágio de Inglês, destacou-se o potencial do ensino da língua estrangeira como meio para desenvolver competências interculturais, promovendo a empatia e o respeito pela diversidade. Atividades como a exploração de obras literárias, a celebração de efemérides e a realização de apresentações mensais sobre culturas de diferentes países proporcionaram aos alunos um espaço de reflexão crítica sobre a diversidade cultural e o impacto destas diferenças nas relações globais. O uso de ferramentas tecnológicas e a gamificação da aprendizagem, como o *Kahoot!* e outras atividades lúdicas, mostraram-se eficazes no crescente envolvimento e na melhoria da motivação dos alunos, evidenciando a importância de estratégias inovadoras no ensino das línguas estrangeiras.

Por outro lado, no estágio de Português, a análise de textos de autores lusófonos e a exploração de tradições culturais dentro da lusofonia mostrou-se essencial para fortalecer a consciência da riqueza cultural da Língua Portuguesa. Apesar do rigor do cumprimento dos conteúdos programados para cada módulo, foi possível incorporar práticas que incentivassem o pensamento crítico e a valorização da diversidade. Estas atividades sublinharam o papel da literatura e das tradições culturais como pontes para a compreensão intercultural.

Em ambas as disciplinas foi notório que o ensino das línguas não se limita somente às estruturas linguísticas e gramaticais, mas envolve também o desenvolvimento de uma competência intercultural que capacita os alunos para interagirem de forma significativa com o Outro, enquanto cidadãos globais. Ao longo dos Estágios, os alunos demonstraram crescente abertura e curiosidade pelas culturas trabalhadas, bem como uma maior capacidade de reflexão sobre a sua própria identidade cultural.

A experiência dos Estágios também revelou a necessidade de flexibilidade e de adaptação por parte da professora-estagiária, especialmente perante turmas com perfis

heterogéneos. Turmas mais desafiantes exigiram abordagens diferenciadas, confirmando que o sucesso da implementação de práticas interculturais depende não apenas das estratégias adotadas, mas também do contexto sociocultural e do nível de envolvimento dos alunos.

Por fim, os estágios reafirmaram a importância de preparar os alunos para um mundo diverso e em constante transformação, reforçando a relevância dos docentes como mediadores culturais e como agentes promotores de valores como o respeito, a empatia e a tolerância.

Considerações Finais

Este capítulo final apresenta uma síntese das principais conclusões retiradas do estudo empírico e dos Estágios Pedagógicos, evidenciando as interseções entre teoria e prática no ensino de línguas estrangeiras e a promoção da interculturalidade.

A pesquisa demonstrou que o ensino de línguas estrangeiras é, por sua própria natureza, uma via para o contacto com outras culturas, permitindo aos alunos desenvolverem competências interculturais. Este contacto não se limita ao domínio linguístico, mas abrange valores, crenças e comportamentos que refletem as culturas dos falantes nativos. Contudo, o estudo identificou uma polarização nas perceções dos docentes quanto à aplicabilidade de práticas interculturais. Enquanto alguns professores encontraram na interculturalidade um terreno fértil para enriquecer a prática pedagógica, outros manifestaram dificuldades, como turmas desafiadoras ou alunos que resistem devido a preconceitos socioculturais. Tais obstáculos demonstram que a promoção da interculturalidade depende tanto do contexto escolar quanto das condições socioculturais de cada realidade educacional.

Durante os Estágios Pedagógicos, foi possível constatar na prática o impacto positivo das abordagens interculturais no ensino das línguas. Práticas que incentivam o diálogo, a comparação cultural e o respeito pela diversidade cultural demonstraram-se particularmente eficazes. No entanto, a aplicação destas práticas revelou-se um desafio em alguns momentos, principalmente devido à extensão do currículo, à gestão do tempo disponível e ao perfil heterogéneo dos alunos. Muitos alunos mostraram-se recetivos e envolvidos quando confrontados com temáticas interculturais, enquanto outros necessitaram de uma abordagem mais cuidadosa para quebrar barreiras de preconceito ou apatia.

Ao longo dos Estágios, o meu crescimento enquanto professora-estagiária foi marcante, tanto a nível pessoal como profissional. A experiência proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre a articulação entre o ensino das línguas e a interculturalidade, enquanto me desafiou a adaptar estratégias pedagógicas para atender às especificidades de cada turma. Enfrentar situações complexas, como a gestão de turmas heterogéneas ou o equilíbrio entre o currículo obrigatório e práticas

interculturais, resultou em aprendizagens valiosas. Além disso, o Relatório de Estágio revelou ser um instrumento essencial para consolidar conhecimentos adquiridos e transformar desafios em oportunidades de aperfeiçoamento. Os capítulos principais deste Relatório permitiram-me refletir sobre o impacto da prática docente no desenvolvimento integral dos alunos, quer na aquisição de conhecimentos linguísticos, quer na formação de cidadãos globais.

As limitações enfrentadas ao longo do estudo empírico também merecem destaque. A adesão limitada dos docentes ao preenchimento do questionário resultou em uma amostra mais reduzida do que o expectável, o que pode ter restringido a representatividade das conclusões obtidas. Ademais, a ligação entre os anos de serviço dos docentes e a frequência das práticas interculturais revelou-se mais complexa do que inicialmente previsto, refletindo questões como o nível de investimento profissional e as diferentes perspetivas sobre o papel da interculturalidade nas aulas de línguas.

No contexto dos Estágios, as limitações também se fizeram sentir, principalmente em termos de gestão do tempo. Planear atividades que conciliem o currículo obrigatório e o desenvolvimento intercultural, e lidar com avaliações regulares, exigiu uma redução do número previsto de atividades interculturais a desenvolver.

Em suma, tanto o estudo como a prática evidenciaram que, para o ensino das línguas ser verdadeiramente eficaz, é necessário ir além de uma simples transmissão de conhecimentos linguísticos, devendo-se promover a interação intercultural como uma competência essencial para a cidadania global. Este Relatório reforça a ideia de que o ensino intercultural, apesar dos seus desafios, é uma ferramenta poderosa para formar cidadãos mais tolerantes, críticos e preparados para os desafios de uma sociedade globalizada.

Referências Bibliográficas

- Ausubel, D. (2000). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.
- Banks, J. (2003). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In Banks, J., & Banks, C. (Eds.), *Multicultural Education Issues & Perspectives* (4.^a ed., pp. 242-264). John Wiley & Sons.
- Banks, J. (2015). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In Banks, J., & Banks, C. (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 151–170. (9.^a ed., pp. 151-170). Wiley.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship Essays and Reflections*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence – Revisited* (2.^a ed.). Multilingual Matters.
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140–151.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe Publishing.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*, pp. 44-59. Multilingual Matters Ltd.
- Candau, V. M. F. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 33(188), 235–250.

Chagas, A. (2000). O questionário na pesquisa científica. *Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado*, 1(1), 1–14.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Unit.

Cuche, D. (1999). *a noção de cultura nas ciências sociais*. Editora da Universidade do Sagrado Coração.

Damon, W. (1984). Peer Education: Untapped Potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331–343.

Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–246.

Decreto Legislativo Regional N.º 5/2023/A da Direção Regional da Educação da Região Autónoma dos Açores: Educação Inclusiva. (2023). Diário da República N.º 35, Série I de 17-02-2023.

Driscoll, P., & Simpson, H. (2015). Developing Intercultural Understanding in Primary Schools. In Bland, J. (Ed.), *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Years Olds*, 167–182. Bloomsbury Academic.

Dypedahl, M., & Lund, R. (Eds.). (2020). *Teaching and Learning English Interculturally*. Cappelen Damm Akademisk.

Epstein, M. (2009). Transculture: A Broad Way Between Globalism and Multiculturalism. *American Journal of Economics and Sociology*, 68(1), 327–351.

Fenner, A.-B., & Skulstad, A. (Eds.) (2020). *Teaching English in the 21st Century*. Fagbokforlaget.

Finch, A. (n.d.). *Meaningful Vocabulary Learning: Interactive Bingo*. Kyungpook National University.

Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista brasileira de educação*, 16–35.

Fonseca, R. (2021). *Diversidade Cultural em Contexto Educativo*. [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/37589>

Galizia, F. S., & de Lima, E. F. (2019). A interculturalidade como possibilidade para a docência em música na universidade. *Brazilian Journal of Development*, 5(9), 14449–14462.

Guilherme, M., Pureza, J. M., Silva, R. P., & Santos, H. (2006). The Intercultural Dimension of Citizenship Education in Portugal. In Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*, pp. 213–232. Multilingual Matters Ltd.

Guilherme, M. (Coord.) (2007), INTERACT – Intercultural Active Citizenship Education. Activity Report. Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais.

Hill, M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – alguns contributos. In Torres, L. & Palhares, J. (Eds.), *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação*, pp. 133-164. Edições Humus.

Huber, J., & Reynolds, C. (Eds.). (2014). *Developing intercultural competence through education – Pestalozzi Series No. 3*. Council of Europe Publishing.

Huber-Kriegler, M., Lázár, I., & Strange, J. (2003). *Mirrors and windows*. Council of Europe Publishing.

Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57.

Jones, L. (2007). *The Student-Centered Classroom*. Cambridge University Press.

Kabadayi, L. (2012). The role of short film in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 316–320.

Kohnke, L., & Moorhouse, B. (2022). Using Kahoot! to Gamify Learning in the Language Classroom. *RELC Journal*, 53(3), 769–775.

- Kuo, M., & Lai, C. (2006). Linguistics across Cultures: The Impact of Culture on Second Language Learning. *Journal of Foreign Language Instruction*, 1(1), 1–10.
- Lopes, A. (2012). Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 20(38), 67–81.
- Lopes, J., & Santos, H. (2015). *Eu, Professor, Pergunto I*. PACTOR.
- Matsuo, C. (2012). A Critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model from the Perspective of Modal Type and Conceptualization of Culture. *福岡大学人文論叢*, 44(2), 347–380.
- Matsuo, C. (2014). A Dialogic Critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model: Proposal for a Dialogic Pedagogy. *科学研究費助成事業 基盤研究 研究プロジェクト*, 3–22.
- Menezes, J. (2012). Dossiê REDEMEMO: história e memória da educação na Bahia. *Revista Metáfora Educacional*, 12, 2–35.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais para o Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais para o Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais para o Inglês no Ensino Secundário*.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais para o Português no Ensino Secundário*.
- Moeller, A. K., & Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. In Dhonau, S. (Ed.), *Unlock the Gateway to Communication*, pp. 1-18. University of Arkansas.
- Oliveira, G. M., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. República Portuguesa de Educação.

- Oliveira, I. A. (2011). Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. *EccoS–Revista Científica*, (25), 109–124.
- Parasuraman, A. (1991). *Marketing research* (2.^a ed.) . Addison-Wesley Publishing Company.
- Parmenter, L. (2003). Describing and defining intercultural communicative competence – international perspectives. In Byram, M. (Ed.), *Intercultural Competence*, 119–147. Council of Europe Publishing.
- Porto, M., Houghton, S., & Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484–498.
- Pratas, M. H. (2010). Intercultural Education in Portugal: Policies and practices. *Lifelong Learning and Active Citizenship*, 306–313.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação: desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(3), 223–244.
- Santana, A., & Cely, B. (2021). The Importance of Intercultural Communicative Competences in English Classes on the Context of Current Migration Waves. *Revista Paradigmas Socio-Humanísticos, Fundación Universitaria Juan N. Corpas*, 3(1), 61–72.
- Sercu, L. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. In Byram, M., & Phipps, A. (Eds.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Multilingual Matters Ltd.
- Tarasheva, E., & Davcheva, L. (2001). ‘Up the Hills of Identity’. In Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice*, 44–59. Multilingual Matters Ltd.
- Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Construção psicopedagógica*, 26(27), 21–36.

Zamin, A., Adzmi, N., & Mohamad, M. (2020). Learning Vocabulary Through Songs: A Study on the Role of Music in Teaching Verb. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(1), 550–557.

Anexos

Anexo 1 – Conceito de Questionário

O questionário é um método de investigação que tem como objetivo a recolha de informação para um determinado fim. Neste estudo, este método será utilizado de forma a melhor compreender a planificação de aulas.

Para garantir a fidedignidade e validade de um questionário, o mesmo deve cumprir certos requisitos. Salienta-se a necessidade de especificar, num momento inicial, os objetivos (e hipóteses, se existirem) do estudo, os métodos para a análise dos dados, a delimitação da população alvo, as variáveis do estudo e o tipo de investigação (Hill, M., 2014).

A população alvo partilha elementos em comum que permitem a comparação aquando da análise do estudo - professores de inglês da ilha de São Miguel.

Para a construção do questionário, sem que se coloque em causa a sua validade, é sempre pertinente ter em consideração características como:

- A - Extensão (questionários muito alongados tendem a ter respostas honestas);
- B - Adequação (linguagem e noção de conhecimento adaptados aos níveis de instrução dos inquiridos);
- C - Sensatez (não colocar perguntas sensíveis no início, nem em grande número);
- D - Organização (secções cujo conteúdo respeite o tema);
- E - Informação (explicação do que é pretendido com o estudo);
- F - Confidencialidade (preenchimento do consentimento informado).

A aplicação do questionário pode tomar diferentes formas, desde o envio em papel ou por email até à entrevista direta, variando, portanto, o *layout* do questionário consoante o tipo de questionário que se faz.

Anexo 2 – Estrutura do Processo de Construção do Questionário

Identificação do Livro Consultado	Objetivo do Estudo a Realizar	Componente ou Dimensão do Questionário a Construir	Perguntas para o Questionário em Construção e Possíveis Itens de Resposta
<p>Hill, M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – alguns contributos. In Torres, L. & Palhares, J. (Eds.), <i>Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação</i>, 133–164. Edições Humus.</p>	-	<p>Caracterização sociodemográfica dos respondentes.</p>	<p>1. Selecione o seu género:</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino</p> <p><input type="checkbox"/> Prefiro não revelar</p>
<p>Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. <i>Teachers College Record</i>, 91(1), 31–57.</p>	2.º	<p>Influência dos anos de serviço na aplicação de práticas interculturais.</p>	<p>2. Quantos anos tem de serviço?</p> <p><input type="checkbox"/> 1- 3 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 4-6 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 7-18 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 19-30 anos</p> <p><input type="checkbox"/> > 30 anos</p>

<p>Hill, M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – alguns contributos. In Torres, L. & Palhares, J. (Eds.), <i>Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação</i>, 133–164. Edições Humus.</p>	-	Caracterização dos respondentes.	<p>3. Selecione o(s) ciclo(s) escolar(es) que se encontra a lecionar atualmente:</p> <p><input type="checkbox"/> 3.º Ciclo do Ensino Básico</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Secundário</p> <p><input type="checkbox"/> Ambos</p>
<p>Hill, M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – alguns contributos. In Torres, L. & Palhares, J. (Eds.), <i>Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação</i>, 133–164. Edições Humus.</p>	3.º	Caracterização dos respondentes.	<p>4. Selecione qual(is) a(s) disciplina(s) que se encontra a lecionar atualmente?</p> <p><input type="checkbox"/> Português</p> <p><input type="checkbox"/> Inglês</p> <p><input type="checkbox"/> Alemão</p> <p><input type="checkbox"/> Francês</p> <p><input type="checkbox"/> Outra: _____</p>
<p>Pratas, M. H. (2010). <i>Intercultural Education in Portugal: Policies and practices</i>.</p>	1.º	Caracterização das turmas dos respondentes relativamente à diversidade cultural.	<p>5. Costuma ter turmas culturalmente heterogéneas?</p>

<i>Lifelong Learning and Active Citizenship</i> , 306–313.			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Byram, M. (2008). <i>From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship Essays and Reflections. Multilingual Matters.</i>	4.º	Percepção dos docentes sobre o conceito de interculturalidade.	6. O que entende por interculturalidade? <hr/> <hr/>
Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). <i>Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. Council of Europe Publishing.</i>	4.º	A importância da interculturalidade sob as percepções dos docentes.	7. Considera que a interculturalidade é um elemento fulcral no ensino das línguas? Por favor, justifique a sua resposta. <hr/> <hr/>
Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). <i>Developing Intercultural</i>	4.º	Percepção dos docentes sobre o conceito de interculturalidade.	8. Selecione três vantagens da educação intercultural, que considere mais relevantes.

<p><i>Competence in Practice</i>, pp. 44-59. Multilingual Matters Ltd.</p>			<p><input type="checkbox"/> Promoção do respeito pelo próximo e pela sua cultura</p> <p><input type="checkbox"/> Aquisição de conhecimentos sobre outras culturas</p> <p><input type="checkbox"/> Estimulação de valores interculturais</p> <p><input type="checkbox"/> Incentivo à participação mais ativa dos alunos na sociedade</p> <p><input type="checkbox"/> Redução dos efeitos de choque cultural</p> <p><input type="checkbox"/> Incitação a novas conexões</p>
<p>Hill, M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – alguns contributos. In Torres, L. & Palhares, J. (Eds.), <i>Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação</i>, 133–164. Edições Humus.</p>	<p>1.º</p>	<p>Hábitos de implementação de práticas interculturais.</p>	<p>9. Tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
<p>Hill, M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – alguns contributos. In Torres,</p>	<p>1.º</p>	<p>Hábitos de implementação de práticas interculturais.</p>	<p>10. Caso tenha por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas, costuma fazê-lo com que regularidade?</p>

<p>L. & Palhares, J. (Eds.), <i>Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação,</i> 133–164. Edições Humus.</p>			<input type="checkbox"/> Diária <input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Mensal <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Nenhuma das opções anteriores
<p>Dypedahl, M., & Lund, R. (Eds.). (2020). <i>Teaching and Learning English Interculturally.</i> Cappelen Damm Akademisk.</p>	<p>5.º</p>	<p>Práticas interculturais implementadas pelos docentes.</p>	<p>11. Se tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas, selecione que tipo de atividades normalmente realiza:</p> <input type="checkbox"/> Leitura/Dramatização de textos <input type="checkbox"/> Exploração de textos adaptados de leitura extensiva alusivos a outras culturas <input type="checkbox"/> Comemoração de efemérides de outras culturas <input type="checkbox"/> Visionamento de vídeos/filmes <input type="checkbox"/> Realização de debates <input type="checkbox"/> Elaboração de entrevistas <input type="checkbox"/> Apresentação de PowerPoints com informações sobre outras culturas

			<input type="checkbox"/> Gamificação da aprendizagem intercultural (kahoot!/quizzes) <input type="checkbox"/> Realização de momentos de monitorização da aprendizagem (testes/mini-fichas) <input type="checkbox"/> Outra opção: _____
Porto, M., Houghton, S., & Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. <i>Language Teaching Research</i>, 22(5), 484–498.	4.º	Perceção dos docentes sobre o conceito de interculturalidade.	12. Considera igualmente pertinente aplicar práticas interculturais a turmas que não sejam culturalmente heterogéneas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Matsuo, C. (2012). A Critique of Michael Byram’s Intercultural Communicative Competence Model from the Perspective of Modal Type and Conceptualization of Culture. <i>福岡大学人文論叢</i>, 44(2), 347–380.	6.º	Aplicabilidade das práticas interculturais.	13. Por último, se tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas, com que grau de facilidade/dificuldade considera que estas são aplicadas? _____ _____

<p>Matsuo, C. (2014). A Dialogic Critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model: Proposal for a Dialogic Pedagogy. 科学研究費助成事業 基盤研究 研究プロジェクト, 3-22.</p>			
---	--	--	--

Anexo 3 – Questionário

Questionário

O presente questionário integra um estudo empírico a realizar no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio, inserida no Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade dos Açores.

O objetivo deste nosso estudo é investigar a promoção da interculturalidade no contexto educativo do Ensino das Línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Com este instrumento pretendemos inquirir Professores de Línguas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e/ou do Ensino Secundário da Ilha de São Miguel acerca de como implementam as práticas interculturais nas suas aulas.

A sua participação será voluntária e a informação recolhida será confidencial e tratada de forma global, tendo em vista este trabalho académico e sua divulgação.

Por favor, só responda a este questionário caso seja professor de línguas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e/ou do Ensino Secundário da Ilha de São Miguel no atual ano letivo.

Antes de mais, agradecemos a sua colaboração!

 Não partilhado



* Indica uma pergunta obrigatória

1. Selecione o seu género: *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não revelar

2. Quantos anos tem de serviço? *

- 1-3 anos
- 4-6 anos
- 7-18 anos
- 19-30 anos
- > 30 anos

3. Selecione o(s) ciclo(s) escolar(es) que se encontra a lecionar atualmente: *

- 3.º Ciclo do Ensino Básico
- Ensino Secundário
- Ambos

4. Selecione qual(is) a(s) disciplina(s) que se encontra a lecionar atualmente? *

- Português
- Inglês
- Alemão
- Francês
- Outra:

5. Costuma ter turmas culturalmente heterogéneas? *

- Sim
- Não

6. O que entende por interculturalidade? *

A sua resposta

7. Considera que a interculturalidade é um elemento fulcral no ensino das línguas? Por favor, justifique a sua resposta. *

A sua resposta

8. Selecione três vantagens da educação intercultural, que considere mais relevantes. *

- Promoção do respeito pelo próximo e pela sua cultura.
- Aquisição de conhecimentos sobre outras culturas
- Estimulação de valores interculturais
- Incentivo à participação mais ativa dos alunos na sociedade
- Redução dos efeitos de choque cultural
- Incitação a novas conexões

9. Tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas? *

- Sim
- Não

10. Caso tenha por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas, costuma fazê-lo com que regularidade? *

- Diária
- Semanal
- Mensal
- Anual
- Nenhuma das opções anteriores

11. Se tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas, selecione que tipo de atividades normalmente realiza: *

- Leitura/Dramatização de textos
- Exploração de textos adaptados de leitura extensiva alusivos a outras culturas
- Comemoração de efemérides de outras culturas
- Visionamento de vídeos/filmes
- Realização de debates
- Elaboração de entrevistas
- Apresentação de PowerPoints com informações sobre outras culturas
- Gamificação da aprendizagem intercultural (kahoot!/quizzes)
- Realização de momentos de monitorização da aprendizagem (testes/mini-fichas)
- Outra:

12. Considera igualmente pertinente aplicar práticas interculturais a turmas que não sejam culturalmente heterogéneas? *

- Sim
- Não

13. Por último, se tem por hábito implementar práticas interculturais nas suas aulas, com que grau de facilidade/dificuldade considera que estas são aplicadas? *

A sua resposta

Enviar

Página 1 de 1

Limpar formulário

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

Anexo 4 – Lista de Respostas da Questão N.º 6 do Questionário

Quando as diferentes vivências culturais se misturam e se complementam.
A partilha de manifestações próprias de diferentes culturas.
Considero que a interculturalidade é um conceito que engloba políticas e práticas que levam à interação, compreensão e respeito pelas várias culturas e grupos étnicos.
Convivência entre pessoas com diferentes formas de pensar, de ser e de estar, de forma a que haja uma partilha de experiências baseada no respeito e no enriquecimento de saberes.
Interação de culturas baseadas no respeito pela diferença.
Interação de culturas diferentes, promovendo a igualdade entre elas.
Interação entre diferentes culturas, reconhecimento e aceitação da diversidade, valorização da identidade e promoção do respeito entre as diversas idiossincrasias, tendo em vista a construção de uma sociedade inclusiva e plural.
Compreensão e respeito por outras culturas.
Interação entre diferentes culturas.
É a coexistência num mesmo espaço de pessoas de diversas culturas.
A capacidade de conhecer, reconhecer e respeitar culturas diferentes
A partilha/comparação de diferentes hábitos/características culturais entre o país de origem e o da Língua Estrangeira estudada na escola, com vista à integração/respeito das diferenças culturais e à aceitação da diferença como enriquecedora para a sociedade.
Duas culturas diferentes
Interação entre culturas
Troca/ partilha de tradições, características, hábitos, costumes e vivências entre pessoas de diferentes culturas.
A capacidade de interagir com outras culturas e assim conhecer, compreender e respeitar as diferenças e pontos em comum, ao mesmo tempo que ganhamos também melhor autoconhecimento
Alunos provenientes de outros pontos do globo.
É o respeito pelas outras culturas e conseqüentemente o mesclar das mesmas.

Duas culturas no mesmo ambiente, socializando e comunicando uma com a outra, respeitando-se.
Pessoas de várias culturas presentes no mesmo espaço.
Diferentes culturas e etnias
Integrar e respeitar todos os alunos independentemente da sua cor, raça ou etnia nas suas tradições e culturas.
Aceitar e respeitar diferentes etnias e culturas, assim como as respetivas diferenças.
Interação, cooperação e respeito entre diferentes culturas
É a interação entre as diferentes culturas.
A partilha ou experiência de aspetos culturais com o objetivo de enriquecer o conhecimento e o de promover o respeito pela diferença.
Alunos com culturas diferentes, nomeadamente religião e raças.
Diria que poderá estar relacionada com o conhecimento das diferenças culturais que caracterizam as pessoas de diferentes culturas / etnias com o intuito de promover a compreensão e respeito dessas diferenças e proporcionar trocas de experiências, pois só assim poderemos ter cidadãos mais tolerantes e abertos ao contacto com pessoas de culturas e experiências de vida diferentes das suas.
Diz respeito a diferente culturas, valores e raças ou grupos étnicos.
Diferentes níveis de cultura.
A relação entre culturas havendo partilha e convivência das mesmas quando possível
Conhecer novas culturas e comparar com a própria, entendendo as suas semelhanças e diferenças e respeitando-as.
Contacto entre diferentes culturas e partilha de valores, crenças, tradições, costumes.
Saberes contextuais, culturais e sociais de grupos
Diferentes culturas.
A interculturalidade é o elemento que promove a comunicação eficaz entre dois (ou mais) grupos culturais
A interculturalidade pressupõe a interação entre diferentes culturas, mantendo sempre o respeito
É a comunicação e o respeito entre culturas
A partilha de culturas diferentes e dos seus valores morais, políticos e religiosos
Convívio entre pessoas e culturas diferentes tendo sempre em conta o respeito

A partilha de interações entre diferentes culturas
É a interação de diferentes culturas e a promoção da igualdade entre essas mesmas culturas.
A interculturalidade para mim é a capacidade de interação com outras culturas, para que possamos melhor compreender os demais, respeitando sempre as nossas diferenças
Saber coexistir e interagir com pessoas de culturas diferentes
Interculturalidade, como o nome indica, implica a interação entre duas ou mais culturas.
Culturas diferentes que interagem entre si.
É quando duas culturas diferentes se misturam, havendo interação entre ambas.
A interação respeitosa e tolerante entre duas ou mais culturas.
Entendo que está relacionado com a interação entre culturas diferentes e, por conseguinte, pressupõe a aceitação e a tolerância de valores, religiões, ideias políticos e pontos de vista diferentes dos nossos.
Confluência, numa determinada comunidade, de pessoas que foram educadas em países com culturas diferentes umas das outras.
Interação entre as diferentes culturas e grupos étnicos, tendo em conta o respeito, tolerância e compreensão entre as várias culturas e etnias

Anexo 5 – Lista de Respostas da Questão N.º 7 do Questionário

Sim, pois compreendemos que fazemos parte de um todo em que as partes são todas importantes.
Sim. Porque sensibiliza os jovens para tolerância para com a diversidade que, afinal, une os seres humanos.
Este conceito é de suma importância no ensino das línguas, uma vez que abordamos autores de países e culturas diversas e, como tal, para que os alunos entendam os seus textos, é essencial que compreendam o contexto que está na base da narrativa.
Sim, pois a aprendizagem de uma língua está diretamente associada à cultura do(s) país(es) no(s) onde é falada.
Sim, sem dúvida. Na sala de aula o aluno pode, não só conhecer melhor a sua cultura, como também a dos outros. Cabe ao professor inculcar nos alunos o respeito pela diferença, no sentido de formar cidadãos tolerantes e respeitadores.
Se for na perspectiva dos textos que lemos, que, muitas vezes, são de culturas diferentes da nossa, sim.
Sim. O ensino das línguas permite trabalhar com alguma profundidade a identidade cultural de um povo. Através da exploração dos textos e das temáticas culturais, potencia-se a reflexão sobre as marcas identitárias de uma nação / povo.
Sim. Cada vez mais as escolas têm alunos de diferentes culturas.
Sim, porque promove valores como a tolerância e o respeito pela diversidade, pelas diferenças entre culturas, enriquecendo os indivíduos.
Definitivamente pode ajudar no sentido em que os alunos expandem horizontes a nível cultural ao serem expostos a outros costumes, principalmente aqui na ilha, onde têm uma visão muito limitada do que é o mundo e a diversidade cultural.
Sim, não só por uma questão de enriquecimento pessoal como também por respeito pelas diferentes culturas
Sim, pois, cada vez mais, as fronteiras dos países não são estanques e a mobilidade será mais fácil se houver esse tipo de conhecimento.
Sim
Sim, porque a importância das línguas só se entende pela sua relação com as culturas que usam cada língua, e por oposição a outras línguas e culturas,

Sim. É fator de aproximação, motivação e enriquecimento a diversos níveis.
Sim. Cultura e língua são indissociáveis.
Sim, pois enriquece as vivências diárias.
Sim, pois a mesma permite a aquisição de novos vocábulos ou conhecimentos sobre uma língua.
Sim, em todas as disciplinas. As línguas não podem ser exceção.
Não. Considero importante, mas há outras maneiras de aprender.
Sem dúvida. Uma fantástica forma de enriquecer ou aprender uma língua de forma muito natural
Sim, para abarcar todas as culturas para favorecer a sua plena integração.
Sim, atendendo a a que a sociedade é composta por grandes diferenças entre os seus constituintes.
Sim, sempre foi. A aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe a interação e respeito por essa língua e costumes e cultura dos países falantes
Sim
Sim, pois a língua é parte da história e da cultura de um povo.
Sim. Devemos promover a aceitação da diferença.
Sim, no sentido que ao ensinarmos uma língua estrangeira também falamos sobre culturas e experiências de vida diferentes das dos nossos alunos. Além disso, a aprendizagem de uma língua estrangeira (e da língua inglesa em particular) acaba por ser um veículo para termos alunos mais tolerantes para com culturas diferentes das suas, pois um dos objetivos de se aprender uma língua estrangeira deverá, em princípio, passar por querer comunicar com pessoas que não falam a nossa língua; logo, que têm culturas e experiências de vida diferentes da dos nossos alunos.
sim devido à globalização.
A interculturalidade enriquece a sociedade.
Sim, uma língua vive e promove a interculturalidade.
Sim, uma vez que o ensino de uma língua estrangeira está sempre relacionado com a cultura inerente.
Sim, cada vez mais no mundo global não faz sentido ensinar uma língua sem uma abordagem cultural e sociolinguística.
Sim. Enriquece a todos os níveis cada ser humano.
Sim, para podermos compreender certos comportamentos e contextualizar palavras.

Claro, pois o ensino das línguas necessita de comunicação. Especialmente o ensino de uma língua estrangeira que pressupõe a cultura do aluno e a cultura que é diferente
Lógico. Como disse acima, a interculturalidade pressupõe a interação entre diferentes culturas e no ensino das línguas estamos sempre a descobrir novos aspetos culturais
Sim porque as línguas não são só gramática também há que saber comunicar
Sim, visto que ensina os alunos a tolerar a diversidade e como as línguas implicam comunicação, temos que aprender a tolerar o próximo
Sim. A sociedade possui elementos de todas as culturas, por isso temos que aprender a respeitar os outros enquanto aprendemos novas tradições e culturas
Sim, a escola permite formar cidadãos respeitadores e o ensino das línguas permite justamente isso, na medida em que mostra ao aluno culturas diferentes de forma respeitadora
Sim, a interculturalidade mostra que o ensino vai muito além do papel. Trata-se de comunicação eficaz com o outro e que promove o respeito
Sim, pois o ensino de uma língua está ligado à cultura onde esta mesma língua é falada
Sim. Uma língua pressupõe interação com outras pessoas e isso é uma característica chave da interculturalidade se se tratar de uma pessoa de cultura diferente da nossa
Sim, pois ensinar uma língua é ensinar sobre a sua cultura.
Sim, a língua é mais focada na interação e na comunicação com o próximo do que com as estruturas linguísticas e gramaticais.
Sim, pois aprender uma língua significa que temos que aprender sobre a sua cultura.
Claro. Língua é cultura e se interculturalidade diz respeito a culturas diferentes, então a língua está também ligada à interculturalidade.
Sim, saber estar em sociedade é importante na educação. Mas nas línguas, se não respeitamos o outro não temos com quem comunicar.
Não, mas deve ser tratada com bom senso de forma que não aconteça nenhum tipo de discriminação.
Sem dúvida, uma grande fonte de enriquecimento

Anexo 6 – Lista de Respostas da Questão N.º 13 do Questionário

Facilmente.
Não aplico.
O facto de ter alunos de diferentes origens culturais facilita a interculturalidade, porque os colegas poderão ouvir de viva-voz os seus testemunhos e as informações que possam veicular.
Estas são aplicadas conforme o domínio dos conhecimentos e das aprendizagens dos discentes.
Não tenho o hábito
Implemento-as com grau fácil para conseguir chegar a todos.
São facilmente aplicadas, pois os textos que lemos estão nos manuais dos alunos.
Até ao momento, nunca senti qualquer constrangimento na sua aplicação. Considero que os alunos acabam sempre por compreender e respeitar a diversidade intercultural.
De forma fácil.
Normalmente trata-se de ler e discutir textos atuais ou situações que promovem depois o debate e a discussão, pelo que se trata de uma prática fácil, acessível e motivadora para os alunos.
Normalmente são aplicadas com alguma facilidade pois os alunos gostam de aprender sobre outras realidades.
Acessível
Considero que estas vão sendo cada vez mais aceites e fáceis de implementar, tendo em conta o perfil do aluno trabalhado atualmente.
Normal
Não considero ser difícil.
Com relativa facilidade, se tivermos em conta que a maioria dos alunos adere com curiosidade e entusiasmo para conhecer "o outro". Porém, a gestão em "bastidores" da implementação de um projeto eTwinning e, mais ainda, Erasmus é bastante complexa e exigente e difícil de conciliar com o restante trabalho letivo. Porém, os "ganhos" ao nível de aprendizagens linguísticas e interculturais significativas são muito compensadores.

São de fácil aplicação.
Média
Facilmente aplicadas. Por um lado, os materiais didáticos há muito tempo que promovem a interculturalidade e são avaliados pelos docentes neste item aquando da sua seleção, por outro lado, não há grande diversidade intercultural, neste momento, nas turmas que me foram atribuídas na ESL.
São aplicadas com facilidade
Interculturalidade é sempre uma temática muito delicada de trabalhar na medida em que requer alguma sensibilidade, assim como a predominância do respeito pela diferença cultural e sobretudo nunca cair no erro que existem maiorias sobre minorias. Procuro sempre transmitir e incrementar a tolerância e respeito pela diferença.
É difícil aplicar estas práticas interculturais porque nem sempre são aceites...
É fácil implementar esta prática porque é intrínseca ao ensino das línguas
Alguma facilidade
Com facilidade.
Com facilidade. Os alunos aderem bem a este tipo de atividades.
Como referi na resposta 10, faço-o, mas não como uma prática assim tão regular como talvez fosse desejável. Como dará para perceber pela resposta 10, esta prática da interculturalidade ocorre quando celebramos alguma data festiva e/ou quando os textos / vídeos que são utilizados na aula remetem para aspetos interculturais que são depois explorados. Além destes, dependendo do nível da turma (sobretudo no 9º ano), também são, ocasionalmente, feitos trabalhos de pesquisa sobre alguns países de expressão inglesa. As maiores dificuldades no desenvolvimento deste tipo de trabalho prendem-se, por um lado, com o facto de eu própria não ter um conhecimento profundo de alguns dos aspetos que caracterizam os vários países de expressão inglesa; por outro, o nível de inglês dos alunos com que, regra geral, tenho trabalhado dificulta a realização de trabalhos de pesquisa em língua inglesa.
São aplicadas com base na faixa etária dos alunos, logo acessíveis para compreensão.
A aplicação destas práticas estão associadas aos temas dos textos e conteúdos que são trabalhados, daí a dificuldade de contabilizar a regularidade da aplicação das mesmas.

medianamente fácil
São aulas facilmente aplicáveis, quando devidamente contextualizadas.
As práticas que por norma implemento têm um grau de dificuldade acessível e são adaptadas às diferentes faixas etárias.
Será mais fomentar do que implementar, mas é um processo em evolução e necessário.
São aplicadas com muita facilidade.
Diria que depende muitos dos alunos, se estiverem receptivos faço-o com facilidade mas se já possuírem muitos conceitos preconceituosos torna-se muito difícil
Aplico com uma certa facilidade, embora em turmas mais problemáticas possa tornar-se um desafio fazê-lo
Como tenho poucos anos de serviço, às vezes torna-se um desafio tentar introduzir isso aos alunos mais novos que julgam que tudo é brincadeira e não entendem como respeitar aquilo que é diferente
Quando se trata de comemoração de datas importantes os alunos sempre gostam mas quando é sobre as diferenças do outro torna-se muito complicado gerir a sala de aula
Cada vez com mais facilidade graças ao perfil do aluno
Pode ser um desafio se o grupo de alunos não souber aceitar as diferenças do outro
Cada vez mais se fala sobre a interculturalidade no perfil dos alunos, por isso diria que há uma certa facilidade na sua aplicação. Muitos recursos já estão nos manuais
Considero que é cada vez mais fácil de aplicar, pois os alunos de hoje são mais respeitadores e conscientes
Nem sempre os alunos são recetivos a estas práticas, depende muito do grupo
Considero que é muito relativo. Varia muito consoante o grupo de alunos que temos.
Alguns são mais recetivos, enquanto outros são mais imaturos e não sabem respeitar as diferenças
Com algum grau de facilidade, embora dependa muito da atividade e do grupo em questão.
Com um certo grau de facilidade, mas varia muito consoante a turma que temos.
Normalmente os alunos já têm formados alguns preconceitos, mas após realizar algumas atividades eles começam a tornar-se mais recetivos.
Normalmente aplico com facilidade, mas as minhas turmas sempre gostam deste

tipo de atividades
Não se aplica ao meu caso.
Hoje mais do que nunca e devido à globalização e outros conceitos generalizantes, os alunos são muito mais recetivos e tolerantes em relação às diferenças culturais. Sobretudo interagem de uma forma mais ativa sobre a temática interculturalidade e expressam pontos de vista com muita fundamentação.

Anexo 7 – Exemplo de um Plano de Aula da Turma de Inglês

	<p style="text-align: center;">Planificação de Inglês – Núcleo de Estágio da Escola Secundária 2023/2024</p> <p>Professora-estagiária: Marta Borges Arruda</p> <p>Turma: Ano de escolaridade: 8.º Sala: 308</p>
--	---

Fundamentação:

A planificação é um elemento de grande importância para o professor, na medida em que define: o que é importante que os alunos aprendam, quais as atividades que se devem proporcionar para que os alunos aprendam e como se pode verificar se aprenderam o pretendido (Lopes, J. & Santos, H., 2015). Esta serve também como um instrumento de reflexão para o próprio professor em relação à sua ação didática e às suas práticas educativas, de modo que o docente se possa desenvolver profissionalmente.

O presente plano de aula refere-se às aulas dos dias 24 e 25 de outubro, de 45 e 90 minutos, respetivamente. Como se poderá comprovar na secção dedicada às Aprendizagens Essenciais (AE) (Ministério da Educação, 2018), foram selecionadas várias AE. Para a aula de 45 minutos, as mesmas incluem a competência comunicativa, a qual se divide em: compreensão oral, interação oral, interação escrita e produção oral, e a competência estratégica, a qual inclui:

trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos. Para a aula de 90 minutos, as AE correspondem à competência comunicativa, mais especificamente à: compreensão oral, interação oral, interação escrita e produção oral, e à competência estratégica, englobando: comunicar eficazmente em contexto e trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos.

No que concerne às áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins et al., 2017), salientam-se as seguintes competências: desenvolvimento pessoal e autonomia; informação e comunicação; linguagens e textos; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; relacionamento interpessoal.

Ambas as aulas serão avaliadas através da observação direta de atitudes e valores, nomeadamente: assiduidade, pontualidade, responsabilidade, participação, cooperação e comportamento, e registo em grelha. Será também tido em consideração o resultado do *Kahoot!* de consolidação, realizado na aula de 45 minutos.

Na aula de 45 minutos, o foco será consolidar os conteúdos sobre as atividades diárias e as partes da casa com recurso à ficha de trabalho do *Workbook: “East or west, home is best”* (Santos et al., 2022). A mesma será realizada em pares, uma vez que este padrão de interação oferece benefícios sociais e cognitivos para os alunos, aprofundando, assim, as suas capacidades comunicativas (Damon, 1984). Segundo Damon (1984), “children are introduced to new patterns of thought when they engage in dialogues with peers. This is because peer dialogue is by nature a cooperative exchange of ideas between equals and therefore emulates several critical features of rational thinking” (p. 333). O plano contém, ainda, uma atividade para os alunos que possam terminar as suas tarefas com maior rapidez, pois, de acordo com Renaud et al. (2007): “Students who finish activities quickly can work on the supplementary activities while waiting for the rest of the class to finish” (p. 16), de modo a motivar os alunos e a mantê-los concentrados. Para terminar, os alunos irão realizar um *Kahoot!* sobre as partes da casa, pois “Kahoot! allows language teachers to create engaging learning experiences that lead to improved on-task behaviour, collaborative language learning and personalised, targeted teaching based on student responses” (Kohnke & Moorhouse, 2022, p. 774).

Relativamente à aula de 90 minutos, trabalhar-se-á os conteúdos gramaticais: *Present Simple* e *Present Continuous*. Como não são conteúdos novos para o nível do 8.º ano, será feita uma breve reflexão sobre como ambos os tempos verbais são formados. O objetivo é abordar ambos com recurso a jogos,

pois “experiential learning, in the form of play, is extremely important in the classroom, where it can be used as an effective means of activating language learning” (Finch, n.d., p. 5). Primeiramente, falar-se-á sobre o *Present Simple*. Após a revisão, os alunos irão realizar uma atividade gramatical sobre o conteúdo referido. A sopa de letras em trabalho de pares visa promover a motivação da turma e a comunicação genuína entre colegas. Segundo Jones (2007), “grammar or vocabulary exercises are ideal student-centered activities. They can provoke lively discussion and genuine communication in English. Again, it might be quicker to do them alone, but doing them together can be fun and worthwhile” (p.38). Quando os alunos concluírem a atividade, a mesma será corrigida oralmente, fomentando, assim, a participação. Seguidamente, abordar-se-á o conteúdo *Present Continuous* e, de modo a desenvolvê-lo, realizar-se-á um bingo alusivo ao tema. O bingo possui um vasto potencial no ensino da língua inglesa, como se pode comprovar com a seguinte citação de Finch (n.d.): “Bingo activities can be used in various forms to promote the learning of English” (p. 6). Como forma de comparar ambos os tempos verbais, os alunos irão escutar uma música sobre quando é que cada tempo verbal deverá ser aplicado. O uso de músicas é uma maneira lúdica de cativar os alunos – “The use of songs for second language teaching should be given attention as in the present era students are very close to songs” (Zamin et al., 2020, p. 551). A turma terá de ser capaz de responder e explicar em que situações é que se deve aplicar cada tempo verbal, para, posteriormente, resolverem e corrigirem os exercícios delineados no manual, *Fly High 8* (Santos et al., 2022), e no caderno de apoio, *Fast & Curious* (Santos et al., 2022). O momento final da aula, além da escrita do sumário, encontra-se reservado para uma elucidação do que será feito na semana seguinte, para que os alunos possam sentir-se incluídos na disciplina.

O plano de aula em questão apresenta um conjunto de aprendizagens adequadas, não só ao nível de escolaridade a ser lecionado, mas também às necessidades e aos interesses dos alunos.

Proposta de Sumário:

Consolidação das *daily activities* e das partes da casa.

Aprendizagens Essenciais:

Competência Comunicativa

Compreensão oral:

Acompanhar informações com algum pormenor.

Interação oral:

Responder de forma pertinente ao discurso do interlocutor.

Interação escrita:

Interagir de forma progressivamente mais elaborada, completando formulários, mensagens e textos.

Produção oral:

Expressar-se, com correção, em situações previamente preparadas;

Falar sobre atividades escolares e de lazer;

Falar sobre o mundo dos adolescentes: hábitos e rotinas, hobbies, moda, estados emocionais, por exemplo, expressar a sua opinião.

Competência Estratégica**Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos:**

Participar em atividades de pares e grupos para atingir um objetivo a curto prazo, revelando capacidade para se colocar na posição do outro;

Pedir e dar informações e sugestões de modo a analisar um problema sob perspectivas novas e expressar a sua opinião.

Plano de Aula:

Conteúdos	Atividades	Padrão de Interação	Domínio	Materiais/Equipamentos	Tempo
	1. O aluno R irá escrever a lição no quadro e os restantes no caderno diário.	Turma	<i>Writing</i>	Quadro; Marcadores; Caderno Diário	5 minutos
<i>Daily activities</i>	2. A turma irá realizar a ficha 1.2 “ <i>East or west, home is best</i> ”, página 10 do <i>Workbook</i> .	Pares	<i>Writing</i> ; <i>Grammar</i>	Projektor; <i>Workbook</i> (Anexo 1)	5 minutos
<i>Daily activities</i>	3. Os alunos irão corrigir oralmente e	Turma	<i>Speaking</i> ;	Projektor;	10

	no quadro interativo.		<i>Grammar</i>	Quadro Interativo; Canetas Interativas; <i>Workbook</i>	minutos
<i>House</i>	4. A turma irá realizar a ficha 1.2 “ <i>East or west, home is best</i> ”, página 11 do <i>Workbook</i> .	Pares	<i>Writing</i> ; <i>Grammar</i>	Quadro; Marcadores; Caderno Diário (Anexo 2)	10 minutos
<i>House</i>	5. Os alunos irão corrigir oralmente e no quadro interativo.	Turma	<i>Speaking</i> ; <i>Grammar</i>	Projektor; Quadro Interativo; Canetas Interativas; <i>Workbook</i>	5 minutos
<i>House</i>	6. Os alunos irão realizar um <i>Kahoot!</i> para consolidarem os seus conhecimentos sobre o vocabulário da casa.	Individual	<i>Grammar</i>	Projektor; <i>Kahoot!</i>	5 minutos
	7. O aluno R irá escrever o sumário no quadro e os restantes irão registá-lo no caderno diário.	Turma	<i>Writing</i>	Quadro; Marcadores; Caderno Diário	5 minutos
<i>House</i>	Para os alunos mais rápidos, os mesmos poderão realizar o exercício A da página 5 do <i>Fast & Curious</i> .	Individual	<i>Reading</i> ; <i>Writing</i> ; <i>Grammar</i>	<i>Fast & Curious</i>	

Recursos:

Santos, A., Pedrosa, C. & Bugalhão, C. (2022). *Workbook* (1.^a ed.). ASA.

Kahoot!: <https://create.kahoot.it/share/house-vocabulary/f9574d3f-37cc-4a30-a155-90eac492f0f6>

Santos, A., Pedrosa, C. & Bugalhão, C. (2022). *Fast & Curious* (1.^a ed.). ASA.

Como avaliar:

Observação de atitudes e valores: assiduidade, pontualidade, responsabilidade, participação, cooperação e comportamento.

Resultado do *Kahoot!*

Proposta de Sumário:

Revisão do *Present Simple* com a resolução de uma sopa de letras.

Revisão do *Present Continuous* com a realização de um bingo.

Exercícios de consolidação sobre ambos os tempos verbais.

Aprendizagens Essenciais:

Competência Comunicativa

Compreensão oral:

Seguir, sem dificuldade, uma apresentação breve sobre um tema familiar;

Acompanhar informações com algum pormenor.

Interação oral:

Responder de forma pertinente ao discurso do interlocutor;

Interagir, com correção, para obter bens e serviços.

Interação escrita:

Interagir de forma progressivamente mais elaborada, completando formulários, mensagens e textos.

Produção oral:

Falar sobre o mundo dos adolescentes: hábitos e rotinas, hobbies, moda, estados emocionais, por exemplo, expressar a sua opinião

Competência Estratégica**Comunicar eficazmente em contexto:**

Trocar informações relevantes e dar opiniões sobre problemas práticos quando questionado diretamente.

Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos:

Participar em atividades de pares e grupos para atingir um objetivo a curto prazo, revelando capacidade para se colocar na posição do outro.

Pedir e dar informações e sugestões de modo a analisar um problema sob perspectivas novas e expressar a sua opinião.

Plano de Aula:

Conteúdos	Atividades	Padrão de Interação	Domínio	Materiais/Equipamentos	Tempo
	1. O aluno T irá escrever a lição no quadro e os restantes no caderno diário.	Turma	<i>Writing</i>	Quadro; Marcadores; Caderno Diário	5 minutos
<i>Present Simple</i>	2. Os alunos irão refletir brevemente como se forma o <i>Present Simple</i> com a ajuda do esquema da página 30 do	Turma	<i>Speaking</i> ; <i>Grammar</i>	Projeter; Manual Digital (Anexo 3)	5 minutos

	manual.				
<i>Present Simple</i>	3. Os alunos irão realizar uma sopa de letras sobre o <i>Present Simple</i> , em pares.	Pares	<i>Reading;</i> <i>Grammar</i>	Sopa de letras	10 minutos
<i>Present Simple</i>	4. Os alunos irão corrigir a sopa de letras.	Turma	<i>Speaking;</i> <i>Grammar</i>	Projetor; Sopa de letras (Anexo 4)	5 minutos
<i>Present Continuous</i>	5. Os alunos irão refletir brevemente como se forma o <i>Present Continuous</i> com a ajuda do esquema da página 30 do manual.	Turma	<i>Speaking;</i> <i>Grammar</i>	Projetor; Manual Digital (Anexo 3)	5 minutos
<i>Daily Activities / Hobbies / Present Continuous</i>	6. Em pares, os alunos irão realizar um bingo em que terão de utilizar os seus conhecimentos sobre o <i>Present Continuous</i> .	Individual	<i>Reading;</i> <i>Grammar</i>	Projetor; Bingo (Anexo 5)	15 minutos
<i>Present Simple / Present Continuous</i>	7. Os alunos irão escutar a música de hip-hop da página 30 sobre o <i>Present Simple</i> e o <i>Present Continuous</i> e irão explicar em que situações se deve aplicar cada tempo verbal.	Turma	<i>Listening;</i> <i>Grammar</i>	Projetor; Manual Digital; Colunas	5 minutos
<i>Daily Routine / Present Simple / Present Continuous</i>	8. Os alunos irão resolver o exercício C da página 31, em pares.	Pares	<i>Writing;</i> <i>Grammar</i>	Projetor; Manual Digital (Anexo 6)	5 minutos
<i>Daily Routine / Present Simple /</i>	9. Os alunos irão proceder à correção	Turma	<i>Writing;</i>	Projetor;	5 minutos

<i>Present Continuous</i>	do exercício de forma oral e no quadro interativo.		<i>Grammar</i>	Quadro Interativo; Canetas Interativas; Manual Digital	
<i>Present Simple / Present Continuous</i>	10. Os alunos irão resolver, em pares, o exercício A da página 6 do <i>Fast & Curious</i> .	Pares	<i>Writing;</i> <i>Grammar</i>	Projeto; <i>Fast & Curious</i> (Anexo 7)	5 minutos
<i>Present Simple / Present Continuous</i>	11. Os alunos irão corrigir o exercício A da página 6 do <i>Fast & Curious</i> oralmente e no quadro interativo.	Turma	<i>Speaking;</i> <i>Grammar</i>	Projeto; Quadro Interativo; Canetas Interativas; <i>Fast & Curious</i>	5 minutos
<i>Present Simple / Present Continuous</i>	12. Os alunos irão resolver, em pares, o exercício C da página 175 do manual.	Pares	<i>Writing;</i> <i>Grammar</i>	Projeto; Manual Digital (Anexo 8)	5 minutos
<i>Present Simple / Present Continuous</i>	13. Os alunos corrigir o exercício C oralmente e no quadro interativo.	Pares	<i>Writing;</i> <i>Grammar</i>	Projeto; Quadro Interativo; Canetas Interativas; Manual Digital	5 minutos
<i>Halloween</i>	14. A professora irá explicar o que a turma irá fazer na próxima semana relativamente ao <i>Halloween</i> e irá dar aos alunos algumas atividades sobre o tema.	Turma	<i>Listening</i>	<i>Ghost Squad – My Reading Pack</i>	5 minutos

	15. O aluno irá escrever o sumário no quadro e os restantes irão registá-lo no caderno diário.	Turma	<i>Writing</i>	Quadro; Marcadores; Caderno Diário	5 minutos
--	--	-------	----------------	--	-----------

Recursos:

Santos, A., Pedrosa, C. & Bugalhão, C. (2022). *Fly High 8* (1.ª ed.). ASA.

Sopa de letras: <https://www.anglomaniacy.pl/pdf/grammar-worksheets-present-simple-wordsearch.pdf>

Bingo.

Santos, A., Pedrosa, C. & Bugalhão, C. (2022). *Fast & Curious* (1.ª ed.). ASA.

Ghost Squad – My Reading Pack.

Como avaliar:

Observação de atitudes e valores: assiduidade, pontualidade, responsabilidade, participação, cooperação e comportamento.

Referências Bibliográficas:

Damon, W. (1984). Peer Education: Untapped Potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331–343.

Finch, A. (n.d.). *Meaningful Vocabulary Learning: Interactive Bingo*. Kyungpook National University.

Jones, L. (2007). *The Student-Centered Classroom*. Cambridge University Press.

Kohnke, L., & Moorhouse, B. (2022). Using Kahoot! to Gamify Learning in the Language Classroom. *RELC Journal*, 53 (3), 769–775.

Lopes, J. & Santos, H. (2015). *Eu, Professor, Pergunto I*. PACTOR.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais para o Inglês no 3.º CEB*.

Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. República Portuguesa de Educação.

Renaud, S., Tannenbaum, E., & Stantial, P. Student-Centered Teaching in Large Classes with Limited Resources. *English Teaching Forum*, 3, 12–17.

Santos, A., Pedrosa, C. & Bugalhão, C. (2022). *Fly High 8* (1.ª ed.). ASA.

Santos, A., Pedrosa, C. & Bugalhão, C. (2022). *Fast & Curious* (1.ª ed.). ASA.

Santos, A., Pedrosa, C. & Bugalhão, C. (2022). *Workbook* (1.ª ed.). ASA.

Zamin, A., Adzmi, N., & Mohamad, M. (2020). Learning Vocabulary Through Songs: A Study on the Role of Music in Teaching Verb. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8 (1), 550–557.

Anexo 8 – Exemplo de um Plano de Aula da Turma de Português

	<p style="text-align: center;">Planificação de Português – Núcleo de Estágio da Escola Secundária 2023/2024</p> <p>Professora-estagiária: Marta Borges Arruda</p> <p>Turmas: Ano de escolaridade: 12.º Salas: 309/301/320</p>
--	---

Fundamentação:

A planificação é um elemento de grande importância para o professor, na medida em que define: o que é importante que os alunos aprendam, quais as atividades que se devem proporcionar para que os alunos aprendam e como se pode verificar se aprenderam o pretendido (Lopes, J. & Santos, H., 2015). Esta serve também como um instrumento de reflexão para o próprio professor em relação à sua ação didática e às suas práticas educativas, de modo que o docente se possa desenvolver profissionalmente.

O presente plano de aula refere-se à aula do dia 06 de fevereiro, de 90 minutos. Como se poderá comprovar na secção dedicada às Aprendizagens Essenciais (AE) foi selecionada uma AE referente ao organizador de Gramática, mais especificamente: explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português.

Portanto, esta aula é dedicada à relação entre palavras, a qual é também uma grande dificuldade sentida pelos alunos. Tal facto deve-se à falta de compreensão entre elementos que não se podem dissociar, o que se verifica, com frequência, nos falantes de Língua Portuguesa (Gorgulho & Teixeira, 2016, p. 149).

Primou-se por explorar este conteúdo gramatical de forma prática e dinâmica, utilizando um PowerPoint, uma ficha de trabalho e um *Kahoot!*, os quais permitem consolidar o conteúdo lecionado – “Kahoot! allows language teachers to create engaging learning experiences that lead to improved on-task behaviour, collaborative language learning and personalised, targeted teaching based on student responses” (Kohnke & Moorhouse, 2022, p. 774).

O padrão de interação aos pares é sempre privilegiado nesta turma, pois o mesmo melhora a colaboração e a autoestima dos alunos e estimula a interação entre pares, melhorando, assim, os resultados do processo de aprendizagem (Razaq et al., 2022, p. 452). Ademais, “grammar or vocabulary exercises are ideal student-centered activities. They can provoke lively discussion and genuine communication in English. Again, it might be quicker to do them alone, but doing them together can be fun and worthwhile” (Jones, 2007, p. 38).

Esta aula será avaliada tendo em consideração os resultados do *Kahoot!* e a observação direta de atitudes e valores, isto é, o comportamento, o envolvimento nas tarefas e a participação e cooperação nas atividades propostas.

Em suma, esta planificação constitui um conjunto de aprendizagens apropriadas aos alunos do décimo segundo ano do Ensino Profissional, prestando particular atenção aos interesses dos alunos e à qualidade pedagógica dos materiais utilizados.

Módulo 8

Aulas N.º: 43 e 44

Data: 06/02/2024

Proposta de Sumário:

Palavras homófonas, homónimas, homógrafas e parónimas.

Aprendizagens Essenciais:

Gramática

Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português.

Plano de Aula:

Conteúdos	Atividades	Padrão de Interação	Organizador	Materiais/Equipamentos
Palavras homógrafas, homófonas, homónimas e parónimas	1. A turma visualizará um <i>PowerPoint</i> sobre as palavras homógrafas, homófonas, homónimas e parónimas	Turma	Gramática	<i>PowerPoint:</i> “Palavras homógrafas, homófonas, homónimas e parónimas”

Palavras homógrafas, homófonas, homónimas e parónimas	2. Os alunos irão resolver uma ficha de trabalho sobre a temática.	Pares	Gramática	Ficha de trabalho: “Palavras homógrafas, homófonas, homónimas e parónimas”
Palavras homógrafas, homófonas, homónimas e parónimas	3. Os alunos irão realizar um <i>Kahoot!</i> de consolidação sobre o tema trabalhado.	Individual	Gramática	<i>Kahoot!</i>

Recursos:

PowerPoint: “Palavras homógrafas, homófonas, homónimas e parónimas”.

Ficha de trabalho: “Palavras homógrafas, homófonas, homónimas e parónimas”.

Kahoot!

Como avaliar:

Grelha de observação de atitudes e valores.

Referências Bibliográficas:

Gorgulho, A., & Teixeira, M. (2016). A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita - o uso do laboratório gramatical. *Exedra: Revista Científica*, 2, 146–168.

Jones, L. (2007). *The Student-Centered Classroom*. Cambridge University Press.

Kohnke, L., & Moorhouse, B. (2022). Using Kahoot! to Gamify Learning in the Language Classroom. *RELC Journal*, 53 (3), 769–775.

Lopes, J. & Santos, H. (2015). *Eu, Professor, Pergunto I*. PACTOR.

Razaq, Y., Satriani, Amiruddin, Bahri, S., & Hasbi, M. (2022). A Study Fable in Pair Work on ELT Learners' English Vocabulary.

Achievement: A Study Fable in Pair Work on ELT. *ETDC: Indonesian Journal of Research and Educational Review*, 1(3), 450–458.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal