

CIDADANIA E INTERCULTURALIDADE NA AULA DE INGLÊS: DA SALA DE AULA PARA O MUNDO

CITIZENSHIP AND INTERCULTURALITY IN THE ENGLISH CLASS: FROM THE CLASSROOM TO THE WORLD

Lúcia Moreira¹ [<https://orcid.org/0009-0007-2760-7629>]

1 Colégio D. Diogo de Sousa e Universidade do Minho, Portugal, lucia28moreira@gmail.com

Resumo

O artigo expõe um projeto de investigação-ação desenvolvido no âmbito do estágio do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo teve como principal objetivo promover competências de cidadania através de uma abordagem centrada na interculturalidade. Procurou-se desenvolver o pensamento crítico das crianças face a diferentes realidades socioculturais, despertando o interesse por outras culturas e fomentando atitudes de respeito pela diversidade. A intervenção decorreu ao longo de três fases sequenciais: observação do contexto, implementação de atividades direcionadas para o desenvolvimento da cidadania com foco na interculturalidade, e avaliação do impacto dessas atividades nas crianças. A partir de propostas que promoveram o conhecimento face à diversidade cultural, complementadas com questionários de autorregulação aplicados após cada uma das sequências, procurou-se ajustar as atividades aos interesses dos alunos enquanto se avaliou o desenvolvimento do seu pensamento crítico. Os resultados obtidos evidenciaram um interesse crescente pelas diferentes culturas e um fortalecimento significativo das capacidades de pensamento crítico, autorreflexão e cooperação entre as crianças. O projeto confirma, assim, o valor pedagógico da abordagem intercultural e da investigação-ação no desenvolvimento de competências de cidadania em contextos de ensino básico, destacando a importância de estratégias que articulem a aprendizagem linguística com a educação para a cidadania.

Palavras-chave: cidadania, competência intercultural, pensamento crítico, ensino de Inglês

Abstract

The article presents an action-research project developed within the Master's in English Language Teaching in Primary Education. Its main objective was to promote citizenship skills through an approach focused on interculturality. The study aimed to develop children's critical thinking towards different cultures and traditions, sparking their interest in other cultural realities and fostering attitudes of respect for diversity. The intervention unfolded across three sequential phases: context observation, implementation of activities aimed at developing citizenship with a focus on interculturality, and an evaluation of their impact on children. Through activities that promoted the interpretation of cultural diversity and intercultural relationships, complemented by self-regulation questionnaires, we sought to tailor the activities to the students' interests while assessing the development of their critical thinking. The results demonstrated a growing interest in different cultures and a significant strengthening of critical thinking, self-reflection, and cooperation skills among the students. The project thus confirms the pedagogical value of the intercultural approach and action research in developing citizenship skills in primary education contexts, highlighting the importance of strategies that combine language learning with citizenship education.

Keywords: citizenship, intercultural competence, critical thinking, English language teaching

INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel central na formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios da sociedade contemporânea. Para além da aquisição de conhecimentos, os alunos desenvolvem competências interpessoais, valores éticos e atitudes de respeito e tolerância que constituem a base para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A diversidade presente no contexto escolar, em termos de origens, habilidades, estilos de aprendizagem e personalidades, representa uma oportunidade para o desenvolvimento social, moral e académico das crianças.

A presente abordagem assenta na convicção de que o ensino deve ser um processo recíproco, no qual o professor aprende com os alunos, em consonância com a perspectiva de Freire (1996), segundo a qual “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (p. 44). No contexto da aprendizagem da língua inglesa, este papel torna-se ainda mais evidente, dado que o idioma proporciona o contacto entre diferentes culturas, modos de vida e perspetivas. Através da língua inglesa, os alunos têm a possibilidade de desenvolver uma visão intercultural, compreender a diversidade e cultivar atitudes de respeito e inclusão. Este contacto com a diferença revela-se particularmente relevante face aos desafios sociais contemporâneos, tais como os fluxos migratórios e o aumento do discurso de ódio, racismo e intolerância, reforçando a necessidade de uma educação orientada para a cidadania, a empatia e a compreensão intercultural. Com o objetivo de fomentar nos alunos o pensamento crítico, a curiosidade e o respeito pela diversidade, a intervenção pedagógica procurou criar oportunidades para que as crianças questionassem preconceitos, se interessassem por realidades distintas das suas e desenvolvessem a capacidade de agir com empatia e justiça, promovendo uma consciência cívica através da aprendizagem da língua inglesa (Moreira, 2025).

No que concerne à organização do presente artigo, este inicia-se com a apresentação do quadro teórico do projeto, abordando temáticas relacionadas com a educação para a cidadania e o desenvolvimento da competência intercultural. Na Secção 2 descreve-se o contexto de intervenção, os objetivos delineados, as estratégias implementadas, bem como um exemplo representativo da abordagem adotada e os principais resultados obtidos. Por fim, apresentam-se algumas considerações finais relativas ao papel formativo do projeto.

1 QUADRO TEÓRICO

1.1 A educação para a cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)

Numa sociedade em constante transformação, a escola assume um papel fundamental na formação de cidadãos autónomos, responsáveis e socialmente participativos (Martins et al., 2017). A instituição escolar deve assegurar um ambiente que promova o desenvolvimento cognitivo, social e ético, desenvolvendo conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais para a vida em sociedade. Assim, a aprendizagem deve ser vista como um processo contínuo, que se prolonga para além dos doze anos de escolaridade obrigatória. Neste sentido, a educação para a cidadania emerge como um eixo central, orientando a formação de indivíduos capazes de exercer direitos e deveres num espírito democrático, plural, crítico e cooperativo (Direção-Geral da Educação, 2013).

A educação para a cidadania constitui uma prioridade nas sociedades democráticas contemporâneas e deve estar integrada em todas as áreas curriculares, promovendo uma abordagem sistemática e articulada ao longo da escolaridade. Conforme refere Flowers (2009), educar para a cidadania democrática implica preparar crianças e jovens para participarem de forma ativa e responsável na sociedade. Este objetivo é reforçado pelo Conselho da Europa (2018), ao defender que a educação para a cidadania deve capacitar os estudantes para exercer e proteger direitos, assumir responsabilidades e valorizar a diversidade em contextos democráticos. Esta visão sublinha a necessidade de ação conjunta de toda a comunidade

educativa, reconhecendo o papel central dos docentes enquanto agentes diretos do processo de ensino e formação das gerações futuras.

Num contexto global marcado pela diversidade cultural e linguística, a educação para a cidadania assume também relevância política, integrando-se nas prioridades nacionais e europeias. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) salienta que a educação e a formação constituem pilares essenciais para o desenvolvimento individual e coletivo (Monteiro et al., 2017). Esta orientação reflete-se igualmente nas Aprendizagens Essenciais do 3.º e 4.º ano (República Portuguesa, 2018), que reconhecem a interculturalidade como um domínio fundamental na aprendizagem das línguas estrangeiras.

O 1.º CEB representa um período crítico para esta formação, dado que constitui o alicerce do percurso escolar e acompanha uma fase de significativas transformações cognitivas e sociais. Nesta etapa, as crianças desenvolvem competências básicas como a leitura, a escrita, o cálculo e o pensamento crítico. À luz da teoria de Piaget (1936), é entre os sete e os onze anos, durante a fase das operações concretas, que se estrutura o pensamento lógico, tornando esta fase particularmente propícia à introdução de valores e práticas associadas à cidadania democrática.

A UNESCO (2015) reforça esta perspetiva ao sublinhar que a educação para a cidadania global deve ser entendida como um processo contínuo, iniciado na infância e sustentado ao longo da vida, envolvendo abordagens formais e informais. A introdução desta componente numa fase inicial facilita a construção de valores, atitudes e comportamentos orientados para o respeito, a inclusão e a convivência democrática. A educação para a cidadania visa promover a empatia, o pensamento crítico e a capacidade de avaliar normas e práticas sociais. Competências desta natureza devem ser continuamente trabalhadas ao longo do percurso escolar, contribuindo para a formação de adultos capazes de interpretar e intervir criticamente no mundo.

A formação cidadã constitui, assim, um pilar essencial das sociedades democráticas, fornecendo aos indivíduos ferramentas para reconhecer e enfrentar situações de desigualdade e discriminação. O Conselho da Europa (2008) destaca que formar cidadãos informados e participativos é condição indispensável para preservar sociedades abertas e pluralistas. Nesta linha, o 1.º CEB revela-se um momento privilegiado para iniciar esta educação, uma vez que as crianças começam a construir conceções sobre si próprias, sobre os outros e sobre o mundo que as rodeia.

Em síntese, a integração da educação para a cidadania no 1.º CEB constitui um instrumento fundamental para a formação de cidadãos críticos, empáticos e participativos. Ao serem expostas desde cedo a princípios de respeito pela diversidade, justiça social e participação democrática, as crianças tornam-se mais aptas a rejeitar atitudes discriminatórias e a contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária.

1.2 A competência intercultural na educação e no desenvolvimento de valores

A interculturalidade tem-se afirmado como uma abordagem central para a construção de sociedades democráticas e inclusivas. As transformações sociais observadas nas últimas décadas, como o aumento da mobilidade humana, a circulação global de informação e de bens e a intensificação dos fluxos migratórios, tornaram inevitável o contacto intercultural. Neste cenário, a interculturalidade surge como um instrumento essencial para enfrentar estereótipos, preconceitos e formas de discriminação, reforçando práticas de convivência baseadas no respeito, na equidade e na justiça social.

A interculturalidade implica um processo dinâmico de interação, diálogo e reconhecimento mútuo entre indivíduos e grupos culturalmente distintos, sustentado nos princípios da reciprocidade e da justiça social (UNESCO, 2006). Esta abordagem vai além do reconhecimento passivo da diversidade. Procura compreendê-la e valorizá-la enquanto recurso coletivo para o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos. O contacto entre culturas exige, assim, competências que permitam interpretar diferentes perspetivas e agir eticamente em contextos marcados pela pluralidade.

O diálogo intercultural, segundo o Conselho da Europa (2008), constitui um elemento estruturante de sociedades inclusivas, desempenhando funções de mediação, prevenção de conflitos, redução de estereótipos e fortalecimento da coesão social. No campo educativo, a interculturalidade assume particular relevância. A escola, enquanto espaço privilegiado de encontro entre diferentes realidades culturais, desempenha um papel determinante na formação de cidadãos capazes de interagir com a diversidade de forma crítica e respeitosa. A educação intercultural favorece o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas que sustentam a convivência democrática, promovendo a compreensão de si e dos outros através do diálogo e da reflexão crítica. Neste sentido, os sistemas educativos devem integrar a diversidade cultural como elemento estrutural, contribuindo para a coexistência pacífica e para interações positivas entre grupos (UNESCO, 2006).

A educação intercultural rejeita hierarquias culturais e incentiva relações baseadas na igualdade, preservando a identidade cultural de cada indivíduo (Grant & Portera, 2017). Esta abordagem promove o respeito pela diferença, a tolerância e a cooperação, criando ambientes educativos onde todas as culturas são reconhecidas e valorizadas.

A competência intercultural envolve mais do que o conhecimento de outras culturas. Requer uma atitude de abertura, curiosidade e disponibilidade para compreender diferentes modos de vida, valores e crenças. Não implica abandonar a própria identidade cultural, mas desenvolver a capacidade de interpretar e interagir adequadamente em contextos onde a diferença cultural é significativa (Huber & Reynolds, 2014). Esta competência contribui para a construção de uma personalidade mais reflexiva, para uma maior abertura a novas experiências culturais e para o enriquecimento cognitivo e linguístico (Conselho da Europa, 2001).

O papel do professor é central neste processo. Enquanto mediador cultural, o docente cria condições para o diálogo, a análise crítica e a desconstrução de preconceitos, estimulando práticas educativas que envolvam a participação ativa dos alunos, conforme defendido na perspectiva problematizadora de Freire (1996). A presença de materiais didáticos que instiguem a reflexão face à diversidade cultural, favorece o questionamento sobre desigualdades e exclusões, constituindo um elemento relevante da educação para a cidadania (Byram, 1997).

2 O PROJETO

2.1 Contexto, objetivos e estratégias

O projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido numa turma de 3.º ano, com dezanove crianças, tendo duas Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), com perfis de autonomia distintos: um aluno revelava desconforto perante a ajuda e dificuldades de integração, enquanto o outro demonstrava baixa autonomia e necessidade de apoio constante. De forma geral, a turma evidenciava bom desempenho escolar, participação ativa e interesse pelas atividades. A fase inicial de observação das aulas permitiu identificar desafios pedagógicos relevantes. Os alunos demonstravam baixa autonomia na realização das tarefas, procurando validação recorrente, e revelavam receio de errar, o que indicava fragilidades ao nível da confiança e da autorregulação.

De modo a desenvolver uma postura pedagógica reflexiva, o projeto foi implementado com base na metodologia de Investigação-Ação (IA), adotada como ferramenta estruturante para apoiar a tomada de decisões e para a promoção de uma prática reflexiva contínua. A IA foi entendida como um processo cíclico que articula ação e reflexão crítica (Coutinho, 2014) e organizou-se numa espiral composta por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão (Moreira, 1996). Esta abordagem permitiu compreender o contexto, identificar elementos relevantes e ajustar a intervenção de forma fundamentada.

Tendo em conta todos estes pressupostos, foram definidos os seguintes objetivos principais:

1. Conhecer as perceções e atitudes dos alunos face à aprendizagem da língua inglesa e às questões de cidadania e interculturalidade;

2. Desenvolver a capacidade de interpretação do mundo e de relacionamento com o outro, em articulação com a aprendizagem da língua inglesa;
3. Promover o pensamento crítico e a reflexividade dos alunos;
4. Avaliar o impacto da intervenção na promoção de valores de cidadania e no desenvolvimento de uma consciência intercultural.

A intervenção decorreu ao longo de três fases. A primeira consistiu na observação e análise contextual, integrando a observação reflexiva de aulas, diálogo informal com os alunos e conversas com a orientadora cooperante, além da análise de um questionário inicial apresentado ao grupo. Esta etapa permitiu caracterizar a turma e identificar questões relacionadas com o tema do projeto.

A segunda fase centrou-se na implementação de três Sequências Didáticas (SD), concebidas de forma a articular a aprendizagem da língua inglesa com o desenvolvimento de competências de cidadania e interculturalidade. As atividades foram pensadas de forma a contemplar a heterogeneidade do grupo, integrando estratégias lúdicas, colaborativas e reflexivas que visavam promover a interpretação crítica do mundo, o relacionamento com o outro e o contacto com a diversidade cultural. Para além disso, após cada uma destas sequências, foram apresentados questionários de autorregulação, que permitiram acompanhar o desenvolvimento dos alunos e ajustar as práticas pedagógicas. Neste artigo apenas se apresenta uma destas SD, a fim de ilustrar o trabalho realizado.

Por fim, na terceira fase, avaliou-se o impacto da intervenção, com foco nos resultados obtidos na promoção de valores de cidadania e na construção de uma consciência intercultural.

2.2 Exemplo da abordagem pedagógica

A SD *“Connecting Worlds: Building Cultural Awareness and Friendships”* organizou-se em torno da promoção da consciência intercultural e da reflexão crítica sobre estereótipos. Foi estruturada de modo a iniciar com uma exploração guiada de representações culturais e, progressivamente, envolver as crianças em tarefas de pesquisa, atividades lúdicas e exercícios de desenvolvimento do pensamento crítico.

A SD iniciou-se com a leitura do *picturebook*: *“Same, Same but Different”*, de Jenny Sue Kostecku-Shaw. A sua escolha deu-se por conta da relevância na abordagem de contrastes culturais entre duas crianças que vivem em contextos distintos. A aula teve início com a observação da capa e a formulação de previsões face ao conteúdo abordado pelo livro, seguindo-se a leitura projetada do mesmo. Durante esta leitura, foram destacadas expressões visuais e linguísticas que evidenciavam modos de vida, rotinas e ambientes culturais diferentes apresentadas pelas personagens do *picturebook*.

Concluída a leitura, as crianças realizaram uma atividade de correspondência entre citações das personagens e ilustrações do livro, o que permitiu introduzir a temática da desconstrução de estereótipos.

De seguida, realizou-se uma breve discussão sobre semelhanças e diferenças entre as personagens, orientada por questões simples e adequadas ao nível etário. A aula culminou com a elaboração de um *class book*, no qual cada criança desenhou aspetos do seu quotidiano e escreveu frases curtas previamente trabalhadas.

2.ª aula – Reflexão sobre estereótipos e produção de cartas

A aula seguinte centrou-se na desconstrução de estereótipos culturais. Para esse fim, foi utilizada uma *Worksheet* (Figura 1) contendo afirmações generalizadas sobre crianças portuguesas e indianas, que os alunos analisaram em pares. A tarefa, realizada através da distinção entre características individuais e generalizações culturais, permitiu desenvolver uma consciência crítica sobre representações socioculturais.

Figura 1

Atividade de análise sobre estereótipos

Name: _____

1. Put a X if you agree or disagree.

	Agree 	Disagree 
All Portuguese children love football.		
In India, all children live with their mother, father, sister, brother, grandmother, grandfather, uncle, aunt and cousins.		
In Portugal, all children have a dog.		
Every Indian family has got goats, cows and sheep.		

Após a discussão coletiva, foram respondidas questões previamente preparadas (“Where are you from?”, “Do you like...?”, “Who do you live with?”, ...), que serviram de base para a atividade desenvolvida de seguida: a troca de cartas entre os alunos da turma do projeto e as crianças de várias nacionalidades que frequentavam outro Agrupamento (Figuras 2 e 3). Esta atividade permitiu às crianças aplicar os conhecimentos previamente adquiridos em situações do quotidiano, conferindo autenticidade à comunicação escrita em língua inglesa.

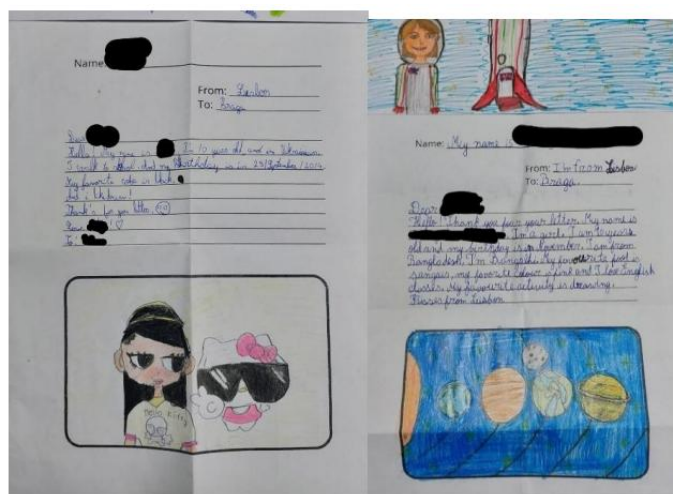
Figura 2

Cartas dos alunos da turma do projeto



Figura 3

Respostas dos alunos



3.ª aula – Pesquisa temática e elaboração de cartazes culturais

A terceira aula aprofundou o contacto com elementos da cultura indiana através da organização de grupos que receberam diferentes categorias culturais: animais, flores, monumentos, frutas e especiarias. Com esta aula, procurou-se instigar o interesse dos alunos face a elementos presentes no seu quotidiano, enquanto se introduziram novas informações, tomando como ponto de partida a construção de cartazes ilustrativos (v. exemplo de cartazes na Figura 4). A atividade exigiu interação entre os alunos, negociação de ideias e tomada de decisões partilhadas, desenvolvendo, assim, a colaboração e a comunicação.

Figura 4

Exemplos de cartazes sobre elementos pertencentes à Índia



4.ª aula – Introdução ao Diwali e atividade final de criação

A SD terminou com a exploração do Diwali, uma festividade central na cultura indiana. A aula iniciou-se com a apresentação de imagens que permitiram contextualizar a celebração e a sua simbologia, associada à luz. Posteriormente, foi introduzido o vocabulário específico da festividade através de *flashcards*, seguindo-se uma *Worksheet* (Figura 5) destinada à identificação e legendagem de imagens. Esta atividade permitiu consolidar o léxico trabalhado e reforçar a compreensão dos elementos culturais associados ao Diwali.

Figura 5

Worksheet relacionada com o Diwali

Name: _____

	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____

gifts	festival	light	diya lamp
jewellery	mehndi	share	candy

1. Diwali is a _____ that celebrates _____.
2. Families decorate their houses with lanterns and _____.
3. Families _____ gifts and children eat _____.
4. Girls paint their hands with _____ and wear _____ too.

A atividade final consistiu na criação de uma lanterna decorativa (Figura 6), cujo objetivo foi promover a criatividade dos alunos e reforçar a sua compreensão cultural face à temática desta sequência.

Figura 6

Produção das lanternas



Por fim, tal como ocorreu nas restantes SD, foi aplicado um questionário de autorregulação (Figura 7), com o objetivo de avaliar o impacto das atividades no desenvolvimento dos alunos.

Os resultados destes questionários, aplicados em todas as SD, foram utilizados para introduzir ajustes ao longo da intervenção pedagógica.

Figura 7

Questionário de autorregulação

1. Coloca um **X** nas respostas que expressam a tua opinião.

Gostaste das aulas?

Sim ☐ Não ☐

	Sim	Não	Mais ou menos
Gostaste da história?			
Gostaste de escrever a carta?			
Gostaste da atividade dos cartazes?			
Gostaste de aprender sobre o Diwali?			

2. Depois de aprenderes um pouco sobre a Índia...

Concordas com a seguinte afirmação? Explica a tua resposta.

É importante aprender e respeitar a cultura e as tradições de outros países.

2.3 Resultados do projeto

A fase final do projeto teve como objetivo avaliar o impacto da intervenção pedagógica no desenvolvimento de competências de cidadania e na consciência intercultural dos alunos. Para tal, recorreram-se a dois instrumentos principais: um questionário final (Figura 8) e um diálogo informal com a turma.

Figura 8

Questionário final

1. Coloca um **X** nas respostas que expressam a tua opinião.

Gostaste das aulas da teacher Lúcia?

Sim ☐ Não ☐

2. Quais foram as atividades que gostaste **mais**?

R: _____

3. Quais foram as atividades que gostaste **menos**?

R: _____

4. **Pinta** os quadrados que expressam a tua opinião.

Durante as aulas da teacher Lúcia, aprendi que....

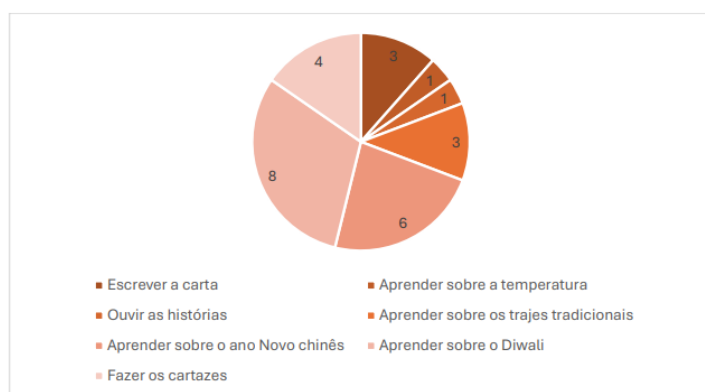
é importante respeitar a opinião das outras pessoas	não devemos ter interesse por outros países e culturas	é importante respeitar as diferenças
toda a gente é bem-vinda quando respeitamos e ajudamos	devemos respeitar as culturas e tradições de outros países	não devemos respeitar as pessoas que vêm de outro país

A análise das respostas revelou que todos os alunos assinalaram ter apreciado as aulas, refletindo o sucesso das adaptações realizadas ao longo das SD, com base nos questionários de

autorregulação e nas conversas informais. Relativamente às atividades preferidas, apresentadas no Gráfico 1, observou-se uma diversidade de interesses, com destaque para as atividades de caráter intercultural.

Gráfico 1

Atividades preferidas do projeto



Na última questão do questionário, todos os alunos identificaram aprendizagens relacionadas com o respeito, a tolerância e a valorização das diferenças culturais, nomeadamente:

- “É importante respeitar a opinião das outras pessoas”;
- “Toda a gente é bem-vinda quando respeitamos e ajudamos”;
- “Devemos respeitar as culturas e tradições de outros países”;
- “É importante respeitar a diferença”.

O diálogo informal com a turma permitiu aprofundar estas observações. Todos os alunos confirmaram ter apreciado as aulas e demonstraram interesse em dar continuidade ao projeto. Quando questionados sobre viagens a outros países, evidenciaram curiosidade por diferentes culturas, incluindo China, Índia, Marrocos, Japão, Brasil, França e Coreia do Sul. As razões apontadas incluíram interesse por festividades culturais, gastronomia, vestuário, experiências pessoais e familiares, refletindo a relevância e interesse no desenvolvimento da competência intercultural.

No que diz respeito à expressão e respeito pelas diferentes opiniões, todos os alunos consideraram-nas importantes, justificando que cada indivíduo deve ser ouvido e respeitado. Relativamente à ação face a situações de preconceito ou discriminação, as respostas evidenciaram a aplicação prática dos valores trabalhados.

Foi ainda possível observar alterações comportamentais positivas nos alunos com NAS, nomeadamente na integração social e na participação em atividades coletivas, sugerindo um efeito favorável do projeto no desenvolvimento de competências sociais e de cidadania.

Por fim, a última pergunta sobre aprendizagens permitiu identificar que os alunos consolidaram conhecimentos sobre outros países, culturas, direitos humanos e valores de respeito e inclusão. Algumas respostas mais elaboradas incluíram:

- “Todos são bem-vindos”;
- “Devemos respeitar toda a gente porque também gostamos de ser respeitados”;
- “Aprendi que gostava de visitar a China e a Índia”;
- “Não devemos tratar mal as pessoas que vêm de outros países”;

- “Devemos aprender sobre outros países”.

Em síntese, a intervenção pedagógica revelou-se eficaz na promoção de valores de cidadania e da consciência intercultural, integrando-se de forma consistente com a aprendizagem da língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto permitiu desenvolver uma compreensão aprofundada sobre o papel do professor na aprendizagem dos alunos, reforçando a ideia de que a escola deve ser um espaço de aprendizagem mútua. Foi possível observar que as crianças apresentam naturalmente curiosidade, sensibilidade e criatividade, especialmente quando inseridas num ambiente propício ao desenvolvimento.

O processo de planificação e adaptação das atividades, seguindo uma metodologia de investigação-ação, evidenciou igualmente a importância da criatividade na prática docente. A necessidade de reformular tarefas, propor alternativas e encontrar soluções para desafios demonstrou que inovar é essencial para manter o interesse dos alunos, combater a monotonia e responder de forma eficaz às necessidades do grupo.

Ao longo do projeto, foram observadas transformações significativas nos alunos. No início, alguns apresentavam dificuldades de autonomia e interação social, incluindo um aluno com NAS, que inicialmente se mantinha afastado dos colegas. Ao longo das atividades, verificou-se uma evolução positiva, refletida na maior participação, expressão pessoal e abertura para interagir com os pares.

Por fim, este projeto constituiu também um processo de crescimento pessoal. Durante o percurso, desenvolveu-se maior autoconfiança, capacidade de resolução de problemas e adaptação metodológica. Conclui-se que atitudes de respeito, empatia e aceitação podem ser cultivadas desde cedo, e que a docência constitui uma oportunidade privilegiada para contribuir para a formação de cidadãos conscientes e inclusivos.

AGRADECIMENTOS

Agradece-se à Doutora Maria Alfredo Moreira e à professora Liliana Fernandes, pelo apoio e orientação prestados ao longo de todo o desenvolvimento do projeto. Estende-se igualmente o agradecimento às crianças e a todos os agentes envolvidos, cuja colaboração tornou possível a concretização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

Barrett, M., de Bivar Black, L., Byram, M., Faltýn, J., Gudmundson, L., van't Land, H., Lenz, C., Mompoin-Gaillard, P., Popović, M., Rus, C., Sala, S., Voskresenskaya, N., & Zgaga, P. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 2, Descriptors of competences for democratic culture*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & Méndez García, M. C. (2009). *Autobiography of intercultural encounters for younger learners*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/autobiography-of-intercultural-encounters-for-younger-learners/168089f4d8>

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.

Conselho da Europa. (2018). *Quadro de referência das competências para a cultura democrática: Volume 1 – Contexto, conceitos e modelo*. Direção-Geral da Administração Escolar. <https://rm.coe.int/rfcdc-por-volume-1/1680a34ab8>

Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue: "Living together as equals in dignity"*. Council of Europe.

Council of Europe. (2021). *Descriptors of competences for democratic culture for young learners*. Council of Europe.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina.

Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a cidadania: Linhas orientadoras*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Flowers, N. (Ed.) (2009). *Compasito – Manual for human rights education for children (2nd Ed.)*. Council of Europe.

Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Grant, C., & Portera, A. (Eds.). (2017). *Intercultural education and competences: Challenges and answers for the global world*. Cambridge Scholars.

Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., M., Araújo, H. C., Santos, S. A., & Macedo, E. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Ministério da Educação.

Moreira, M. A. (1996). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro].

Moreira, A. L. B. (2025). *Cidadania e interculturalidade na aula de Inglês: Da sala de aula para o mundo*. [Relatório de estágio, Universidade do Minho].

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. ME, CCAP.

República Portuguesa. (2018). *Aprendizagens essenciais de inglês do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf

UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

Recebido em 24 de novembro de 2025

Aceite para publicação em 5 de dezembro de 2025

Publicado em 30 de dezembro de 2025