

# **A promoção da Competência Comunicativa Intercultural na Aula de Língua Estrangeira através do *Digital Storytelling***

**Jessica Patrícia Craveiro Silva**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**Área de Especialização: Inglês e Espanhol**

**Versão corrigida e melhorada após a sua defesa pública**

**Outubro 2024**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de Especialização: Inglês/Espanhol, realizado sob a orientação científica da Prof.<sup>a</sup> Doutora Sandie Mourão e da Prof.<sup>a</sup> Doutora Beatriz Moriano.

*Ao João, à Maisie, ao Oreo e à Yoshi,*

*Por quem tudo vale a pena.*

## **Agradecimentos**

Este relatório resulta de uma longa jornada com um misto de emoções.

Começo por agradecer, em especial, à professora Doutora Beatriz Moriano da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa, pois estarei eternamente agradecida pelos seus ensinamentos, dedicação, palavras de carinho e de apoio, e por ter abraçado o tema do presente relatório e as minhas ideias sem qualquer hesitação. Foi um pilar que nunca me deixou sucumbir, nem nos momentos mais difíceis deste percurso.

Agradeço, também, à Professora Doutora Sandie Mourão que, para além de coorientar o presente relatório, também me acompanhou durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e muito prontamente sempre esteve disponível para me ajudar, guiar, aconselhar e esclarecer todas as minhas dúvidas.

De seguida, agradeço às Professoras Cooperantes do Colégio Valsassina que aceitaram embarcar nesta orientação da PES mesmo sabendo todo o trabalho que iria acarretar e, ainda, aos restantes membros que me acolheram durante o ano letivo.

Uma palavra de gratidão também para todas as pessoas que me acompanharam neste caminho.

Finalmente, ao João, pelo amor incondicional, pela compreensão e pelo apoio, pois fez-me acreditar que eu era capaz de tudo aquilo o que eu achava não ser.

# A promoção da Competência Comunicativa Intercultural na Aula de Língua Estrangeira através do *Digital Storytelling*

## Resumo

A presente investigação-ação focou-se no potencial pedagógico do *Digital Storytelling* (DS) como ferramenta promotora da Competência Comunicativa Intercultural (CCI) nas aulas de Língua Estrangeira (LE). Tal como estudos indicam, os professores de LE têm falhado em aplicar aspetos culturais e interculturais e ainda dependem muito dos métodos tradicionais de ensino que, por norma, refletem o multiculturalismo descurando nuances culturais e a reflexão crítica (Baker, 2022; Matos & Melo-Pfeifer, 2020). Para além do referido, poucos docentes usam as tecnologias digitais para o benefício da pedagogia do ensino de línguas (OECD, 2024). Aquando da crescente diversidade e globalização, integrar a CCI e as literacias digitais no ensino de línguas é imperativo para preparar e equipar os alunos com competências para o século XXI. O projeto de investigação foi desenvolvido num colégio privado em Lisboa durante o ano letivo 2023/2024 e teve como metodologia empregue a investigação-ação com métodos qualitativos e quantitativos através de dados obtidos de 97 alunos de quatro turmas de Inglês e de Espanhol. Os dados foram recolhidos através de questionários, duas versões da *Autobiografia de Encontros Interculturais* (AEI), observação direta, o diário de ensino da professora, fichas de trabalho, narrativas, *storyboards*, áudios, *Digital Stories*, rúbricas de avaliação e auto e heteroavaliação dos projetos e dos alunos. Os resultados sugerem que os alunos efetivamente desenvolveram a CCI através do DS, permitindo que demonstrassem empatia para com diferentes perspetivas culturais. Os estudantes expressaram diversas emoções e desenvolveram competências relacionadas com abertura, empatia, conscientização cultural, tomada de perspetiva, colaboração, reflexão e literacia digital, as quais os métodos tradicionais de ensino raramente permitem. No entanto, os alunos revelaram limitações em completar os projetos a tempo e em seguir e aplicar direitos de autor e créditos. Recomenda-se, para futuras investigações, aprimorar e adaptar as ferramentas de avaliação da CCI, integrar continuamente o DS no ensino de LE, desenvolver o projeto com alunos cujo nível de proficiência seja mais elevado, atribuir mais tempo ao desenvolvimento dos projetos para reduzir o *stress* dos discentes, criar versões mais curtas das AEI e na língua nativa dos alunos, enfatizar conceitos chaves como direitos de autor e promover intercâmbios interculturais em formato digital e local, a fim de estimular experiências autênticas.

**Palavras-chave:** Competência Comunicativa Intercultural; *Digital Storytelling*; interculturalidade; línguas estrangeiras; investigação-ação; ensino básico e secundário; ensino de línguas baseado em projetos.

# Promoting Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Classrooms through Digital Storytelling

## Abstract

The present research focuses on the pedagogical potential of a Digital Storytelling (DS) project in promoting Intercultural Communicative Competence (ICC) within language teaching framework. As studies indicate, language teachers have failed to apply cultural and intercultural aspects and remain reliant on traditional teaching methods that often only reflect multiculturalism overlooking cultural nuances and reflection (Baker, 2022; Matos & Melo-Pfeifer, 2020). In addition, few examples use digital technologies to benefit language teaching pedagogy (OECD, 2024). In an increasingly diverse and globalized world, integrating ICC and digital literacies into language learning is imperative to prepare and equip learners with skills for the 21<sup>st</sup> century. The research project was developed in a private school in Lisbon during the 2023/2024 academic year. The methodology employed was action research, entailing qualitative and quantitative data collection from 96 learners across four English and Spanish student groups. Data was collected through questionnaires, the two versions of the *Autobiography of Intercultural Encounters* (AIE), direct observation, a teaching journal, student worksheets, narratives, storyboards, audios, Digital Stories, assessment rubrics and student self and peer assessment. Findings suggest that students effectively developed ICC through DS and empathised with different cultural perspectives. Students expressed emotions and developed skills in openness, empathy, cultural awareness, perspective-taking, collaboration, reflection, and digital literacy, which traditional methods rarely allow. Despite this, students faced some limitations in completing their projects on time and following and applying copyright guidelines effectively. Recommendations for future directions include refining and adapting evaluation tools for promoting ICC, continuing the integration of DS into language learning curricula to foster lifelong intercultural learning and also with older students, considering more time for project development to reduce student stress, creating shorter and native-language versions of the AIE, emphasizing key concepts like copyright issues, and fostering intercultural exchanges, both digitally and locally, for authentic experiences.

**Keywords:** Intercultural Communicative Competence; *Digital Storytelling*; interculturality; foreign languages; action research; basic and secondary education; Project-Based Language Learning.

# Promoción de la Competencia Comunicativa Intercultural en la clase de Lengua Extranjera a través de la Narración Digital

## Resumen

La presente investigación-acción se centra en el potencial pedagógico de la Narración Digital como herramienta que promueve la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en las clases de Lengua Extranjera (LE). Como indican los estudios, los profesores de LE han fallado en aplicar aspectos culturales e interculturales y todavía dependen mucho de los métodos tradicionales de enseñanza que generalmente reflejan el multiculturalismo, descuidando las sutilezas culturales y la reflexión crítica (Baker, 2022; Matos & Melo-Pfeifer, 2020). Además, pocos docentes utilizan las tecnologías digitales para beneficio de la pedagogía de enseñanza de lenguas (OECD, 2024). Con el aumento de la diversidad y la globalización, integrar la CCI y las tecnologías en la enseñanza de lenguas es imperativo para preparar y equipar a los estudiantes con habilidades para el siglo XXI. El proyecto de investigación se desarrolló en un colegio privado en Lisboa durante el año lectivo 2023/2024 y utilizó como metodología la investigación-acción con métodos cualitativos y cuantitativos a través de datos obtenidos de 97 alumnos de cuatro clases de inglés y español. Los datos se recopilaban mediante cuestionarios, dos versiones de la *Autobiografía de Encuentros Interculturales* (AEI), observación directa, el diario de enseñanza de la profesora, fichas de trabajo, narrativas, *storyboards*, audios, Narrativas Digitales, rúbricas de evaluación y auto y heteroevaluación de los proyectos y de los alumnos. Los resultados sugieren que los estudiantes desarrollaron la CCI a través del DS, permitiendo que mostraran empatía hacia diferentes perspectivas culturales. Los estudiantes expresaron diversas emociones y desarrollaron habilidades relacionadas con la apertura, empatía, conciencia cultural, toma de perspectiva, colaboración, reflexión y alfabetización digital, habilidades que raramente permiten los métodos tradicionales de enseñanza. Sin embargo, los estudiantes expresaron limitaciones para completar los proyectos a tiempo y para seguir y aplicar los derechos de autor y créditos. Se recomienda, para futuras investigaciones, mejorar y adaptar las herramientas de evaluación de la CCI, integrar continuamente la Narración Digital en la enseñanza de LE, desarrollar el proyecto con estudiantes de nivel más alto de competencia, asignar más tiempo al desarrollo de los proyectos para reducir el estrés de los estudiantes, crear versiones más cortas de las AEI y en la lengua nativa de los alumnos, enfatizar conceptos clave como los derechos de autor y promover intercambios interculturales tanto digital como localmente, a fin de fomentar experiencias auténticas.

**Palabras-clave:** Competencia Comunicativa Intercultural; *Digital Storytelling*; interculturalidad; lenguas extranjeras; investigación en acción; ESO; Enseñanza de lenguas basada em proyectos.

## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Enquadramento teórico: Competência Comunicativa Intercultural (CCI) e <i>Digital Storytelling</i> (DS).....</b>	<b>3</b>
1.1. Definição de Cultura, Interculturalidade, Competência Intercultural e CCI .....	3
1.2. Definição de <i>Digital Storytelling</i> .....	6
1.3. Importância da CCI e do DS na aula de línguas estrangeiras .....	8
1.4. Implementação da CCI e do DS na aula de Línguas Estrangeiras.....	13
1.5. Ensino de Línguas Baseado em Projetos [ <i>Project-Based Language Learning</i> ] .....	17
1.6. Avaliação da CCI e do DS na aula de Línguas Estrangeiras .....	18
<b>2. Metodologia .....</b>	<b>20</b>
<b>3. Enquadramento institucional: o Colégio Valsassina .....</b>	<b>24</b>
3.1. Caracterização da instituição cooperante.....	24
3.2. O Projeto Educativo do Colégio .....	25
<b>4. Prática de Ensino Supervisionada (PES) e resultados da Investigação-Ação ...</b>	<b>26</b>
4.1. Organização e desenvolvimento da PES.....	26
4.2. Participação e intervenção nas atividades do Colégio .....	27
4.3. Observação de aulas.....	29
4.4. PES na disciplina de Inglês.....	31
4.4.1. Turma X – Caracterização da turma .....	31
4.4.1.1. Unidade <i>Bite into Culture: Flavours of Diversity</i> .....	32
4.4.2. Turma Y – Caracterização da turma e observação de aulas .....	39
4.4.2.1. Unidade <i>Cultures at the Table: A Journey Through Rights, Bites, and Insights</i> 39	
4.4.3. Resultados obtidos na disciplina de Inglês.....	45
4.5. PES na disciplina de Espanhol.....	49
4.5.1. Turma W – Caracterização da turma e observação de aulas .....	49
4.5.1.1. Unidade <i>Entre casas y culturas: explorando la diversidad</i> .....	50
4.5.2. Turma Z – Caracterização da turma e observação de aulas.....	55
4.5.2.1. Unidade <i>¿Lo hacemos juntos?</i> .....	55
4.5.3. Resultados obtidos na disciplina de Espanhol .....	61
4.6. Comparação dos resultados de Inglês e Espanhol .....	65

<b>Conclusão.....</b>	<b>68</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>71</b>
<b>Índice Remissivo.....</b>	<b>83</b>
<b>Índice de Anexos .....</b>	<b>84</b>

## Índice de Figuras

Fig. 1 – Fases de antecipação, ação, reflexão e autoavaliação (adaptado de OECD, 2019).....	21
Fig. 2 – As diferentes fases da PES e as ferramentas de recolha de dados.....	22
Fig. 3 – Materiais, temas e tipos de recursos utilizados nas UDs criadas na PES de Inglês e Espanhol.....	24
Fig. 4 – A Competência Intercultural e a Competência Comunicativa Intercultural, de acordo com Byram (1997; 2021). Retirado de Byram (2021), p.62.....	88
Fig. 5 – Siglas de identificação das turmas e alunos.....	88
Fig. 6 – Descritores relativos à construção de um repertório pluricultural do <i>Companion Volume</i> do CEFR, retirado de Council of Europe (2018, p.125).....	90
Fig. 7 – Narrativas escritas e publicadas pelos alunos da Turma X que constam no <i>Padlet</i> criado pela autora no seguinte <i>link</i> : <a href="https://padlet.com/a52025/Xnarratives">https://padlet.com/a52025/Xnarratives</a> .....	256
Fig. 8 – Narrativas escritas e publicadas pelos alunos da Turma Y que constam no <i>Padlet</i> criado pela autora no seguinte <i>link</i> : <a href="https://padlet.com/a52025/ynarratives">https://padlet.com/a52025/ynarratives</a> .....	371
Fig. 9 – Narrativas escritas e publicadas pelas alunas da Turma W que constam no <i>Padlet</i> criado pela autora no seguinte <i>link</i> : <a href="https://padlet.com/a52025/Wnarrativas">https://padlet.com/a52025/Wnarrativas</a> .....	543
Fig. 10 – Narrativas escritas e publicadas pelos alunos da Turma Z que constam no <i>Padlet</i> criado pela autora no seguinte <i>link</i> : <a href="https://padlet.com/a52025/Znarrativas">https://padlet.com/a52025/Znarrativas</a> .....	668
Fig. 11 – Processo de elaboração dos trabalhos.....	719
Fig. 12 – Processo de elaboração dos trabalhos.....	719
Fig. 13 – Exposição da atividade feita pelo Turma W no átrio do Colégio.....	720
Fig. 14 – Exposição da atividade feita pelo Turma W e 7.ºD no átrio do Colégio.....	720
Fig. 15 – <i>Padlet</i> onde consta o concurso de máscaras catrinas ( <a href="https://padlet.com/a52025/concursocatrinasvalsassina">https://padlet.com/a52025/concursocatrinasvalsassina</a> ).....	727
Fig. 16 – Altar do Día de Muertos no átrio do CV criado pelos alunos da Turma W, Turma Z e 9.º.....	728

## Lista de Abreviaturas

- AAR – *Anticipation Action Reflection*;
- AE – *Aprendizagens Essenciais*;
- AEI – *Autobiografia de Encontros Interculturais*;
- AIE – *Autobiography of Intercultural Encounters*;
- AIEVM – *Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*;
- CCC – *Consciência Cultural Crítica*;
- CCI – *Competência Comunicativa Intercultural*;
- CEFR/CV – *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume*;
- CV – *Colégio Valsassina*;
- DS – *Digital Storytelling*;
- ELE – *Espanhol como Língua Estrangeira*;
- FCSH – *Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*;
- CI – *Competência Intercultural*;
- ICC – *Intercultural Communicative Competence*;
- IA – *Investigação-Ação*;
- LE – *Línguas Estrangeiras*;
- OECD – *Organization for Economic Cooperation and Development*;
- ODS – *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*;
- ONU – *Organização das Nações Unidas*;
- PASEO – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*;
- PBILL – *Project-Based Language Learning*;
- PE – *Projeto Educativo*;
- PES – *Prática de Ensino Supervisionada*;
- RFCDC – *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*;
- UD – *Unidade(s) Didática(s)*.

## Introdução

Ya que lengua y cultura se interrelacionan tanto en la comunicación como en la propia conformación de la identidad del individuo, el propósito es dotar al estudiante de las estrategias necesarias para posicionarse en el mundo, desarrollar una mirada crítica y aprender a interpretar y valorar las manifestaciones culturales y las relaciones de poder. (Plasencia, 2019, p. 209).

Há uma necessidade cada vez mais emergente nas sociedades contemporâneas de desenvolver e equipar os cidadãos, desde cedo, com uma miríade de competências, atitudes, valores e habilidades pessoais e profissionais a fim de fazer face às mudanças e evoluções que têm ocorrido no mundo globalizado. Efetivamente, a globalização e as tecnologias digitais, com o seu enorme potencial para transformar a educação nos últimos 40 anos (UNESCO, 2023), têm originado grandes impactos nas pessoas, nos seus modos de vida e na forma como interagem e comunicam com pessoas de diversas línguas e contextos culturais. Em consequência, tais fenómenos têm produzido benefícios e, inerentemente, desafios.

Tendo em conta as problemáticas da contemporaneidade, as mudanças existentes na sociedade e o surgimento de novas gerações, é aconselhável que os alunos reflitam sobre preconceitos, a fim de saber coexistir e viver numa sociedade democrática e intercultural, de forma harmoniosa, igualitária e justa (OECD, 2022). Assim, os referidos avanços tecnológicos, a globalização e a crescente mobilidade estabeleceram uma conectividade global que tem evidenciado a necessidade de incorporar a interculturalidade na fluência de uma língua. Surge, portanto, uma primazia no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e capacidades de comunicação referentes às diferenças linguísticas e culturais (Deardorff, 2009). A Competência Intercultural (CI) tem sido, de facto, amplamente reconhecida como fundamental no ensino de línguas, visto que permite que os alunos possam comunicar eficazmente com uma multiplicidade de comunidades.

Neste sentido, o ensino de línguas deve corresponder e fazer face às necessidades dos alunos do século XXI, preparando-os como agentes sociais e utilizadores de uma língua para trabalhar e interagir com sucesso numa Língua Estrangeira (LE) ou segunda língua, com habilidades, competências e conhecimentos que implicam o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural (CCI) e a interação com as complexidades da cultura e inerentes identidades culturais (Matos & Melo-Pfeifer, 2020). Dado que as competências interpessoais, aliadas à capacidade de colaboração, coordenação e

comunicação com outros são das que mais ênfase têm tido, as pedagogias de aprendizagem colaborativa devem também ser inseridas no processo de ensino (UNESCO, 2023).

No contexto da PES e da elaboração do respetivo relatório pretendeu-se investigar a aplicabilidade do *Digital Storytelling* (DS) como ferramenta promotora da CCI no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem de LE, nomeadamente Inglês e Espanhol. Assim, analisar-se-ão os resultados obtidos através de uma abordagem didático-pedagógica inserida na metodologia de Investigação-Ação (IA). O estudo desenvolveu-se no Colégio Valsassina (CV), durante o ano letivo de 2023/2024 e procurou responder às duas seguintes perguntas de investigação: “Como é que a integração do DS nas aulas de LE permite a promoção da CCI dos alunos?” e “Quais são as práticas e técnicas pedagógicas mais eficazes para implementar o DS de modo a promover a CCI?”.

A adoção e a pertinência do presente tema de investigação advêm do facto de se ter constatado, durante a fase de observação no CV, a predominância e homogeneidade da nacionalidade portuguesa dos grupos com poucos estudantes de nacionalidade estrangeira nas salas de aulas de LE na PES a decorrer e a lacuna no que concerne à incorporação e exploração pedagógica de temas interculturais e ao uso de tecnologias por parte dos alunos no processo de aprendizagem. No entanto, tendo em conta que há, de facto, alguns alunos de culturas diferentes e que todos os alunos contêm uma bagagem de diversas experiências interculturais, surgiu a oportunidade de trabalhar a comunicação intercultural (Byram, 2021), mobilizar a consciência cultural crítica e comunicar eficaz e harmoniosamente na sala de aula e na atual sociedade com a diversidade cultural que esta apresenta (Hřebačková & Štefl, 2022; Munezane, 2021; Rodrigues, 2013).

Em suma, considera-se ser de extrema importância e relevância promover e desenvolver a CI e a CCI dos alunos através da ferramenta tecnológica – DS – na aula de LE e na atual sociedade globalizada e diversa para interagir e comunicar com outros cidadãos sobre assuntos e problemáticas comuns. Espera-se responder às questões anteriormente expostas, obter resultados concretos que evidenciem características pertinentes no contexto em questão, contribuir para o campo de investigação do DS e da CCI, apresentar limitações e delinear futuras investigações.

## **1. Enquadramento teórico: Competência Comunicativa Intercultural (CCI) e *Digital Storytelling* (DS)**

### **1.1. Definição de Cultura, Interculturalidade, Competência Intercultural e CCI**

O conceito de “cultura” é amplo e complexo, não existindo uma definição universal para o mesmo. Hofstede et al. (2010, p.6) define-o, de uma forma mais geral, como “a programação coletiva da mente que distingue os membros de um grupo ou categoria de pessoas de outro”. Por outro lado, autores como Storti (1999) designam cultura, mais especificamente, como um conjunto de pessoas que se influenciam e partilham as mesmas crenças, valores e pressupostos. No entanto, perspetivas mais recentes, as quais o presente relatório tem em consideração, advogam que todas as culturas são internamente heterogéneas, dado que sofrem mudanças constantemente e evoluem ao longo do tempo e que, de igual modo, os membros que as compõem pertencem a diferentes afiliações culturais e identidades, tornando-as, inerentemente, fluídas e dinâmicas (Barrett, 2018; Conselho da Europa, 2016; Munezane, 2021). Por outras palavras, os membros de um determinado grupo cultural possuem diversas crenças e práticas que sofrem alterações constantemente pelas circunstâncias, experiências, necessidades, objetivos, interesses e vivências que um indivíduo tem ao longo da sua vida e pelo contacto com outras culturas (Barrett, 2018).

O termo “intercultural”, por sua vez, no contexto educativo diz respeito ao processo de descentralização que um faz de si mesmo de modo a conseguir compreender a sua própria perspetiva e a do “outro” (Hofstede et al., 2010). Adicionalmente, o termo “interculturalidade”, conforme Guilherme (2012) sugere, destaca o facto de, na atualidade, haver a necessidade de redefinir as relações sociais devido à crescente diversidade cultural e étnica e, ainda, tendo em conta grupos e indivíduos anteriormente marginalizados. Assim, a CI torna-se, portanto, relevante quando é dada uma certa ênfase à diferença que pessoas de diferentes contextos religiosos, étnicos, linguísticos, sociais, de género e de orientação sexual aparentam demonstrar (Barrett, 2018).

Nesta ótica, a CI, a qual está intimamente conectada à CCI, é definida por Sharma et. al (2009, p.232) como a “habilidade para pensar e agir de formas apropriadas para com pessoas de outras culturas”. Outros autores (Guilherme, 2000; Deardorff, 2004) acrescentam interação e comunicação apropriada e eficazes, tendo em conta os conhecimentos,

competências e atitudes interculturais do outro. Barrett (2018, p. 94) completa tais definições descrevendo a CI como:

“(…) the set of values, attitudes, skills, knowledge, and understanding that are needed for understanding and respecting people who are perceived to be culturally different from oneself, for interacting and communicating effectively and appropriately with such people, and for establishing positive and constructive relationships with such people.”<sup>1</sup>

Efetivamente, a noção de um estudante de LE tem vindo a evoluir e a possuir uma grande ênfase no facto de este ser um agente social e um cidadão responsável, democrático e envolvido que desenvolve um conjunto de competências e, concomitantemente, se desenvolve a si mesmo como pessoa em meio escolar e na sua vida pessoal após este<sup>2</sup> (Byram, 2021). Neste sentido, o *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) (Conselho da Europa, 2018) refere que, de modo a participar e a viver em sociedades democráticas e culturalmente diversas, é necessário adquirir tal conjunto de competências referidas por Barrett (2018), embora não sejam adquiridas de imediato (Conselho da Europa, 2018; Conselho da Europa, 2010). Contrariamente, são aprendidas e praticadas tendo os sistemas educativos a função de guiar e apoiar os alunos, a fim de que estes as possam desenvolver (Conselho da Europa, 2010). Assim, a competência comunicativa tem sido um objetivo a alcançar no ensino de LE<sup>3</sup> e, de facto, os métodos de ensino atuais caracterizam-se por centrarem-se no aluno, sobretudo o método comunicativo<sup>4</sup>.

Entre alguns modelos que existem na área da CCI (Deardorff, 2006; Deardorff, 2009), predomina e destaca-se o desenvolvido por Byram<sup>5</sup> (1997, 2021) até à data devido ao exaustivo trabalho feito, dado que junta a CCI às competências linguísticas, sociolinguísticas

---

<sup>1</sup> Tradução própria da citação de Barrett (2018, p. 94): “(...) um conjunto de valores, atitudes, habilidades, conhecimentos e entendimento que são necessários para entender e respeitar indivíduos que são detentores de afiliações culturais diferentes das do próprio, para interagir e comunicar eficaz e adequadamente e, ainda, estabelecer uma relação construtiva e positiva para com os mesmos.”

<sup>2</sup> Vários autores afirmam a necessidade da criação de um terceiro espaço onde as pessoas possam descobrir, interpretar e mediar significados na língua. Cf. Matos & Melo-Pfeifer (2020) e Kramsch (1996).

<sup>3</sup> Atente-se que, de acordo com Hymes (1972) e Bickley et al. (2014), a competência comunicativa não só inclui elementos referentes à gramática, como também às características socioculturais de uma língua. Entretanto, modelos da competência comunicativa que foram surgindo associaram esta a outras competências, a saber: linguística, sociolinguística, estratégica, discursiva e sociocultural (Bickley et al., 2014).

<sup>4</sup> Cfr. Kumaravadivelu (1994) que elucida que os estudantes ao praticarem estruturas linguísticas e conceitos comunicativos significativos e reais, inerentemente dominarão uma segunda língua.

<sup>5</sup> A propósito vide [Anexo 1](#).

e discursivas (Byram, 2021) que um falante deve desenvolver para poder, portanto, refletir sobre a interculturalidade adjacente à aprendizagem de uma língua (Baker, 2022). Byram (1997) defende que a CCI compreende o conhecimento, atitudes, habilidades e competências necessárias para que se estabeleça a comunicação entre pessoas de diferentes culturas. Consequentemente, indivíduos que desenvolvam a CCI poderão atuar como mediadores entre culturas e línguas em sociedades culturalmente diversas (Bickley et al., 2014). Por outras palavras, a CCI permite que um indivíduo tenha a capacidade de comunicar com pessoas de diferentes grupos sociais noutra língua (Byram, 1997, 2021).

A CI, da qual a CCI advém, é composta por cinco elementos (Byram, 2021, p.131–140), isto é, *savoirs*: atitudes de abertura e curiosidade, ou seja, disposição para suspender descrenças sobre outras culturas e a própria (*savoir être*); conhecimento sobre grupos sociais, os seus produtos e as práticas do seu grupo, as do país do interlocutor, e dos processos de interação (*savoirs*); habilidades de interpretação e relacionar-se, isto é, saber interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com os da sua (*savoir comprendre*); habilidades de descoberta e interação, ou seja, adquirir novos conhecimentos sobre a cultura e práticas culturais e operar conhecimento, atitudes e competências em tempo real (*savoir apprendre/faire*); consciência cultural crítica e educação política, ou seja, saber avaliar criticamente e com perspectivas de critérios explícitos, práticas e produtos da sua cultura e país e os de outros (*savoir s'engager*). Por outras palavras, tais *savoirs* são competências que devem ser integradas aquando da aplicação pedagógica da CCI, ou seja, os *savoirs* são pré-requisitos para que se possa, posteriormente, aplicar a CCI. Tal irá permitir que os alunos desenvolvam o seu conhecimento quanto à comunicação intercultural e nas relações que existem entre a cultura e a língua aquando do desenvolvimento da segunda língua (Baker, 2022). Para além do referido, a *Consciência Cultural Crítica*<sup>6</sup> (CCC) é outro componente aliado à CCI, visto que procura expandir o conhecimento da CCI no ensino de LE ao considerar os aspetos culturais da segunda língua, usando as diferentes habilidades, conhecimentos e atitudes que se relacionam com esta (Baker, 2022). Assim, o falante intercultural pode mediar e negociar as diferenças, utilizando as competências referidas do modelo de Byram (Baker, 2021).

---

<sup>6</sup> A CCC é, segundo Byram (1997, 2008), o eixo central da CCI ao possibilitar que o falante intercultural seja consciente das perspectivas, práticas e produtos da sua cultura e da de outros e, concomitantemente, dos valores de ambos.

Embora, em publicações mais recentes, Byram (2021) tenha elucidado que as preocupações da CCI não são apenas referentes à escala nacional em termos da comparação da cultura e da língua, ainda assim existe uma linha que distancia a cultura do “outro” da “nossa”<sup>7</sup> (Holliday, 2011; Baker, 2022). No entanto, e de acordo com Baker (2022), na CCC a cultura não está interligada a países ou nacionalidades e muito menos há uma distinção entre o “nós” e o “outro”. A fim de ilustrar o referido, Guilherme (2012) enfatiza que, consoante as evoluções dos últimos tempos que aproximaram e interligaram culturas, comunidades linguísticas, nacionalidades, raças e religiões, tal distinção perdeu influência. Efetivamente e neste sentido, surge o objetivo de alcançar a cidadania global, intercultural e transnacional<sup>8</sup> (Baker, 2015), uma vez que estas são uma extensão da cidadania para além das fronteiras nacionais, as quais permitem reconhecer de diversas formas como o ser humano está globalmente conectado (Baker, 2022). O desenvolvimento da CCI através da língua, cultura, comunicação e interação interculturais, deve ser feito criticamente a fim de superar preconceitos, mal-entendidos, evitação e suspeita, juntamente com reflexão, experimentação e diálogo, ao longo do tempo e com períodos de trabalho individual e com outros (Phipps & Guilherme 2004; Guilherme, 2012).

## 1.2. Definição de *Digital Storytelling*

“Humans are creatures of story, so story touches nearly every aspect of our lives. (...) Humans evolved to crave story. (...) Stories give us pleasure and instruction. They simulate worlds so we can live better in this one. They help bind us into communities and define us as cultures.” (Gottschall, 2012, pp.15, 197)

As histórias têm um papel primordial oral nas vivências do ser humano e, como parte da cultura digital, têm vindo a passar para este âmbito nas últimas décadas. Estas são as que dão coerência às comunidades e sentido à vida, criando uma forma de identidade pessoal (Ohler, 2008). De acordo com Lambert (2013, p.1), as *Digital Stories* são o “gathering of personal stories into short little nuggets of media (...) through a methodology called Digital

---

<sup>7</sup> Termo original conotado por Byram (1997) – *Critical Cultural Awareness*. Deve-se salientar que a noção de Consciência Crítica de Byram tem sido alvo de críticas devido ao foco no contexto nacional de línguas e culturas. Abordagens mais recentes com foco na CCI têm enfatizado que a pedagogia do ensino de língua deve transcender tais associações e limites nacionais no que diz respeito à cultura (Baker, 2015).

<sup>8</sup> Deve-se, assim, salientar o papel da cidadania intercultural (ICE – *Intercultural Citizenship Education*), uma vez que esta também possui elementos da CCI e da CCC (Byram, 2008; Baker, 2022), no sentido em que os alunos trabalham em conjunto para atingir um objetivo em comum e mudam os seus comportamentos e as relações com os outros (Byram, 2008).

Storytelling”. Estas contêm imagens, texto, narrações de áudios gravadas, vídeo e música para apresentar informação sobre um determinado tópico, com uma perspetiva pessoal e podem ser sobre histórias, pessoas, eventos históricos ou simplesmente para informar ou instruir sobre um determinado assunto (Robin, 2006 p.1).

Joe Lambert (2013), pioneiro do DS e fundador do *Centre for Digital Storytelling* (atual *StoryCenter*), propôs que as DS fossem compostas por sete principais elementos, tais como: ponto de vista; questão dramática, conteúdo emocional; dom da voz; poder da música de fundo; economia; e, por fim, ritmo. Por outro lado, Sadik (2008) aborda a necessidade de doze elementos, acrescentando, aos sete referidos, conteúdo, recursos, consonância com o currículo, organização, cooperação dos alunos, títulos e créditos, língua, transições e efeitos. Todavia, existem autores como Robin (2008) que defendem que selecionar um tema com significado e escrever a própria história sobre esse mesmo tema é mais importante do que os outros elementos no processo. Lambert et. al (2010) também adicionam e realçam a necessidade de partilhar a história com outros como último passo.

Será pertinente salientar que, embora as DS tenham vários passos, estes podem ser alterados, combinados e/ou adaptados, nomeadamente no que diz respeito à redução de possíveis desconfortos em interações culturais (Hřebačková & Štefl, 2022).

Ainda de acordo com o trabalho desenvolvido por Lambert (2013), as DS, de uma forma resumida, são, a saber: auto-revelatórias, no sentido que permitem e propiciam uma descoberta pessoal; narradas na primeira pessoa e sobre experiências reais e vividas acompanhadas por descrição; transmissoras de emoções; constituídas por cenas específicas, imagens e música de fundo para dar ambiente e significado; limitadas por determinado tempo, isto é, com o máximo de cinco minutos, sendo o ideal entre dois a três minutos; características de estética cuidadosamente selecionada, embora não abusiva e com demasiados efeitos; e, por fim, concebidas com um propósito. Tais elementos tornam cada história única e poderosa e conferem uma componente emocional à mesma, pois os momentos são descritos através de perspetivas pessoais, a voz adiciona personalização com o tom e ritmo do narrador e a música e/ou os sons dos efeitos apoiam o desenrolar da história (Ribeiro, 2016).

### 1.3. Importância da CCI e do DS na aula de línguas estrangeiras

A globalização tem possibilitado a mobilização de grandes movimentos de pessoas através de fronteiras geográficas e culturais (Baker, 2022), o que, por sua vez, interligou as sociedades através de uma diversidade de culturas e línguas, com uma miríade de perspectivas, tradições e valores. Tanto nos locais de trabalho, como nas instituições educacionais, há o contacto e a convivência entre pessoas de diferentes partes do mundo, tornando a comunicação intercultural uma característica comum nas interações diárias (Baker, 2022).

Em 2018, na esfera global, houve um aumento de 13% no número de estudantes estrangeiros matriculados nos sistemas educativos dos países da *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD) (Oliveira, 2022). Inerentemente, no contexto português, em 2021, valores nunca atingidos demonstraram que há cada vez mais imigrantes no país (Oliveira, 2022). Efetivamente, os alunos estrangeiros estão a representar 8,7% do total do número de matriculados, verificando-se uma tendência crescente ao longo dos últimos anos (Oliveira, 2023). Ainda assim, e embora a maioria dos sistemas educativos europeus tenha implementado a diversidade e a inclusão nos currículos dos programas, poucos sistemas educativos abordam a distorção ou a não representação de minorias/grupos, e os imigrantes enfrentam discriminação e desigualdades, sobretudo com as barreiras linguísticas e culturais, o que, por sua vez, dificulta a sua integração (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023; Oliveira, 2023).<sup>9</sup>

Assim, numa sociedade culturalmente diversificada com grandes desafios contemporâneos, a promoção da CCI apresenta-se crucial no ensino e na aprendizagem de LE, dado que as diferenças em termos culturais e linguísticos são meios a utilizar a fim de desafiar e refletir sobre perspectivas, preconceitos e estereótipos e conseguir comunicar, colaborar e interagir de forma eficaz com habilidades, competências e conhecimento para além de fronteiras e línguas com outras pessoas (Byram, 2021; Barrett, 2018; Scheyerl et al., 2014; Victoria & Sangiamchit, 2021). Para além do referido, a fim de estabelecer diálogo, abordar diferenças, e tendo em conta que, quando dois ou mais indivíduos comunicam constroem significados culturais através da língua, o ensino de cultura na aula de LE acaba

---

<sup>9</sup> Apesar de tal, quase metade dos sistemas educativos referidos pretende reforçar tais objetivos, uma vez que persistem desafios e obstáculos (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023).

por ser pertinente (Hofstede et al., 2010<sup>10</sup>; Victoria & Sangiamchit, 2021). De igual modo, a língua, devido ao seu papel de mediação, é uma das formas através das quais se manifesta a cultura (Kramersch, 1996). Assim, ensinar cultura deve ser uma parte integrante do ensino de LE e do *listening, speaking, reading and writing*<sup>11</sup> (Reid, 2015).

A globalização, para além de ter propiciado a mobilização de pessoas, permitiu que ocorressem mudanças a nível da literacia e das tecnologias (Kern, 2021). Esta ideia de os alunos serem competentes em termos digitais vai mais além da mera capacidade de apenas saber manusear estas, ou seja, engloba um conjunto de atitudes e competências que são essenciais para um cidadão desta grande comunidade global poder participar de forma eficaz através de tecnologias multimodais, tornando-se imperativo incorporar as literacias digitais no ensino de LE, de modo a integrar e unir comunidades, identidades, línguas e culturas (Abraham et al., 2014). Estas não só permitem que um aluno seja autónomo (Hafner & Miller, 2011), como também ao estarem aliadas às *Digital Stories* possibilitam que desenvolva competências inerentes à aprendizagem de uma língua, nomeadamente a produção oral, a produção escrita, a leitura, a compreensão auditiva, literacia visual, resolução de problemas e o pensamento crítico (Kern, 2021; Tsou et al., 2006; Gregori-Signes, 2014). Potencializam, ainda, a compreensão dos alunos quanto a ideias democráticas, diversidade cultural e cidadania participativa, melhorando as capacidades de comunicação e criando um vínculo na turma através da partilha de experiências (Combs & Beach, 1994). De acordo com a OECD (2024), Portugal tem feito grandes esforços, nos últimos anos, para aumentar o uso das tecnologias na educação o que tem demonstrado um maior envolvimento por parte dos alunos e uma melhor gestão da sala de aula. Apesar de tal, poucos são os exemplos que usam as tecnologias digitais para o benefício da pedagogia do ensino de LE (OECD, 2024).

Embora a CCI seja considerada, por vários autores, a competência mais importante no ensino de LE na contemporaneidade, visto que os alunos devem desenvolver as suas habilidades e competências linguísticas e interculturais para que possam, posteriormente, participar em vários contextos multiculturais (Lee et al., 2023; Chao, 2014; Liu, 2017),

---

<sup>10</sup> Hofstede et al. (2010) enfatizam o facto de que os professores de línguas ao ensinar cultura tornam-se em agentes sociais que possibilitam a mudança.

<sup>11</sup> Atente-te que, estas quatro competências (*skills*), na aprendizagem de uma língua são consideradas, de acordo com o CEFR (Council of Europe, 2020), tradicionais e correspondem, atualmente, aos quatro seguintes modos: Receção e Produção (com a componente escrita e oral), Interação e Mediação, constituindo parte das atividades da comunicação da língua.

estudos têm demonstrado consecutivamente que os docentes têm falhado em aplicar aspetos culturais e interculturais na sala de aula, uma vez que não tem sido dada a devida relevância a tais aspetos no que diz respeito à comunicação (Baker, 2022), para além de a cultura apenas ser abordada de uma forma simplista e estereotipada (Holliday, 2011).

Não obstante o referido, muitos dos professores de LE ainda dependem dos manuais para lecionar, os quais tendem a refletir a multiculturalidade e a evitar a reflexão, a pesquisa, o desenvolvimento do pensamento crítico e a análise de texto sobre temas controversos (Matos & Melo-Pfeifer, 2020). Consequentemente, tal falta de diversificação de materiais referentes à cultura nos manuais escolares afeta o desenvolvimento da CCI dos alunos, uma vez que influencia e deteriora o interesse e as capacidades dos alunos de LE que utilizam a língua aquando de situações comunicacionais com pessoas de diferentes contextos linguísticos e culturais (Chao, 2011).

A mediação é um dos aspetos da comunicação intercultural que, até à publicação do CEFR/CV (Council of Europe, 2020), não tinha recebido o devido valor no contexto do ensino e da aprendizagem de LE (De La Cruz, 2022). A fim de desenvolver tal competência, o docente e os alunos devem ser mediadores interculturais, visto que esta “sirve de enlace, nexos de unión y entendimiento, que actúa simplificando, resumiendo, parafraseando, glosando, explicando, interpretando, ilustrando o interviniendo en situaciones difíciles de entendimiento.” (De La Cruz, 2022, p.79) e que, de igual modo, é crucial para ultrapassar as dificuldades comunicativas e culturais nas interações com outros indivíduos.

Dado que os sistemas educativos da atualidade ambicionam dotar e empoderar os alunos do século XXI com habilidades e competências, tais como pensamento crítico, resolução de problemas, capacidades colaborativas, inovação, literacia digital, adaptabilidade, consciência cultural, cidadania, multilinguismo e trabalho em equipa (Herodotou et al., 2019), a OECD (2018), nos objetivos a alcançar até 2030, explica no seu *Learning Compass 2030*<sup>12</sup> que os alunos devem possuir competências para fazer face aos desafios da atualidade e ao mundo em constante mudança, para se desenvolverem, terem empatia pelos outros e, ainda, a fim de contribuírem para o bem-estar comum.

---

<sup>12</sup> O “Learning Compass 2030” é definido por “the knowledge, skills, attitudes and values that learners need to fulfil their potential and contribute to the well-being of their communities and the planet” (OECD, s.d., “What is the Learning Compass?”).

Para além do referido, a promoção da CI é também crucial na aula de LE de forma a contribuir para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) (ONU, 2015), dados os desafios que as sociedades europeias têm vindo a enfrentar, como intolerância, preconceito e discriminação perante minorias étnicas e grupos religiosos (Barrett, 2018; European Commission, 2014; FRA, 2015). Nesta ótica, os documentos nacionais do Ministério da Educação em Portugal, estão, portanto, de acordo com os mesmos princípios da OECD, seguindo tais diretrizes. Assim, o ensino de LE já não se deve apenas focar em aspetos formais da língua, mas também em ensinar os alunos a pensar e a investigar criticamente o mundo em que vivem, o papel que possuem neste, a relevância das culturas e as experiências e vivências de outros (Kong & Spenader, 2023). O *World Economic Forum* (2020) acrescenta ainda que os alunos devem colaborar com pessoas de diversas origens, tendo as ferramentas tecnológicas um papel no desenvolvimento de tal.

Conforme consta nas *Aprendizagens Essenciais* (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018), a aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o Inglês e o Espanhol, contribui não só para as competências que surgem enumeradas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Ministério da Educação, 2017), como também promove o conhecimento de línguas que permite a aquisição de outras línguas e que desenvolve competências para comunicar e interagir com outros. Adicionalmente, é enfatizada a construção da identidade própria de um cidadão global em relação aos outros, com base em atitudes e valores, nomeadamente respeito, responsabilidade e cooperação para com pessoas de diferentes culturas (Direção-Geral da Educação, 2018).

No que concerne ao ato de contar histórias e criar narrativas através de meios digitais no contexto educativo, ou seja, esta integração de texto, sons e imagens, possibilita o desenho colaborativo de uma forma motivadora (Del Moral-Pérez et al., 2016), dado que, para que um aluno possa aprender uma língua, a prática deve ser significativa e relevante, tendo sempre o discente o papel central (Oskoz & Elola, 2016; Illera & Londoño-Monroy, 2022). Esta oportunidade de combinar a instrução e o procedimento com as tecnologias da atualidade, que fazem parte da vida dos estudantes, permite que os alunos tenham um maior envolvimento e interesse em tais atividades na sala de LE (Hřebačková & Štefl, 2022; Ribeiro, 2015; Robin, 2008). O DS permite promover o sentido de comunidade e confiança, desenvolver laços emocionais mais fortes (Ribeiro, 2015) e dá controlo do processo de

aprendizagem aos alunos, aumentando, por sua vez, a sua motivação (Illera & Londoño-Monroy, 2022) e conferindo a estes um papel ativo e comunicativo, com uma visão centrada nos seus interesses e necessidades (Londoño-Monroy, 2012).

Acredita-se que a criação de narrativas pessoais possibilita discutir temas atuais relacionados com a globalização e o multiculturalismo, visto que os alunos irão comunicar e partilhar emoções de forma significativa para com os mesmos (Robin, 2006). Efetivamente, os estudantes ao participarem nesta criação de histórias melhoram as suas competências comunicativas e sociais, promovem a diversidade, o empoderamento, a partilha de opiniões e a construção de significado através da pesquisa, da escrita do guião, da recolha de imagens, gravação de áudio e da junção final de todos os elementos (Robin, 2016). Será importante também realçar que o processo de criação das *Digital Stories* desenvolve as competências de comunicação e envolve reflexão, nomeadamente na escrita do guião, na criação do *storyboard*, na seleção de imagens, música e/ou *clips* de vídeo, sendo também, uma aprendizagem contínua e enquadrando-se no desenvolvimento dos cidadãos do século XXI com as competências que as sociedades atuais exigem (Ribeiro, 2016).

A aprendizagem de línguas tem uma forte ligação histórica ao uso de tecnologias e está relacionada com a autonomia, empatia, iniciativa, persistência, criatividade e participação em grupos sociais e respeito pelas decisões dos outros (Trujillo et al., 2022; Godwin-Jones, 2019). Tal tem um efeito nas tarefas que os alunos desenvolvem, ou seja, quando há um propósito comum com significado, estes utilizam a língua, o que naturalmente leva à criação de um produto linguístico (Trujillo et al., 2022; Ellis, 2012). Há autores que efetivamente confirmam, relativamente à relação das DS com uma segunda língua, a melhoria da pronúncia e expressão oral (Castañeda, 2013; Lee, 2014), gramática e léxico (Reyes et al., 2012) e escrita (Oskoz & Elola, 2014, 2016). Para além do referido, e como Trujillo et al. (2022, p.10) referem, “(...) la presencia de la tecnología en el aula de idiomas, especialmente tras la pandemia, es ya inevitable. La cuestión, por tanto, ya no es si usamos o no la tecnología, sino qué resultados queremos obtener con ella y cómo queremos conseguirlo”. Como Cabrera (2022) evidencia, a investigação no ensino de línguas com tecnologia tem procurado desenvolver as competências comunicativas, linguísticas, pragmáticas e socioculturais, visto que, embora as tecnologias tenham uma grande presença

na vida dos discentes, não significa que estes saibam ou façam um uso adequado no que diz respeito à aprendizagem de LE.<sup>13</sup>

#### 1.4. Implementação da CCI e do DS na aula de Línguas Estrangeiras

“(…) cultures do not interact, people do.” (Spitzberg, 1997, p.379).

Os professores de línguas devem ser professores de língua e cultura (Byram, 2009). Assim, as aulas devem ser planeadas de forma a ter objetivos, materiais e métodos que pretendam desenvolver a CI (Byram, 2009). Embora o *Common European Framework of Reference for Languages– Companion Volume* (Council of Europe, 2020) (CEFR/CV) saliente a relevância do desenvolvimento da CCI, apenas dá diretrizes gerais sem instruções específicas aos docentes de línguas. Adicionalmente, os documentos nacionais são feitos com base no CEFR e tampouco dão instruções o que, conseqüentemente, deixa os docentes sem saber que técnicas, métodos e conteúdos devem utilizar e aplicar quanto à CCI (Reid, 2015).

Primeiramente, o ensino deve ser personalizado, pois tal abordagem consiste num determinado ritmo com objetivos de aprendizagem, instruções, métodos, técnicas, processos e conteúdo adequados e adaptados às necessidades e às características dos alunos, para que estes estejam no centro da aprendizagem e de modo que as atividades sejam significativas e relevantes<sup>14</sup> (Peng et al., 2019).

Existem algumas propostas para aplicar conteúdos relacionados com a interculturalidade na sala de aula, particularmente a iniciativa europeia DIALLS, com vários recursos em diversos formatos, disponíveis *online*, a fim de incentivar o encontro de um indivíduo com a sua própria identidade cultural e com foco no diálogo intercultural (Rapanta & Trovão, 2021).

Barrett (2018) afirma que duas ferramentas educacionais para desenvolver e estimular a reflexão crítica de encontros interculturais e das identidades culturais é a *Autobiography of Intercultural Encounters* (AIE) (Byram et al., 2009) e a *Images of Others: An Autobiography*

---

<sup>13</sup> Deve-se enfatizar, como o próprio autor refere (Cabrera, 2022), que as tecnologias não irão resolver os problemas ou as lacunas existentes. Contrariamente, são um recurso útil, em constante evolução, com possibilidade de melhorar o ensino e gerar diferentes e novos métodos de aprendizagem (Cabrera, 2022).

<sup>14</sup> Cfr. Alonso (2018) que refere que as unidades didáticas desenhadas e posteriormente implementadas pelo professor devem ser únicas, integradoras e adequadas a cada grupo, com atenção e respeito pela diversidade, funcionalidade e significado, com atividades e avaliação transparente, flexível e adaptável.

of *Intercultural Encounters through Visual Media* (AIEVM) (Barrett et al., 2013).<sup>15</sup> Estas duas modalidades são um ponto de partida para o desenvolvimento da CCI, visto basearem-se num encontro ou experiência intercultural que se possa ter tido com alguém de um país diferente ou do mesmo país, mas com um contexto cultural diferente, ou seja, de diferente religião, sexo, idade, etnia, grupo social ou região (Council of Europe, 2009; Plasencia, 2019). Tais documentos surgiram como resposta ao *White Paper* (Council of Europe, 2010) referido anteriormente e, com uma série de perguntas refletivas, pretendem, ambas, ajudar “(...) anyone who has had a significant intercultural experience of any kind to benefit from it, make it part of their way of seeing the world around them, and decide how to take a full part in the intercultural world to which they belong.” (Council of Europe, p.4, 2009). A AIEVM é ligeiramente diferente no sentido em que consiste numa série de questões refletivas e relativas a uma imagem que deixou uma impressão ou marca num indivíduo (Council of Europe, p.4, 2009). Em suma, a AIE tem como principal objetivo “to encourage, through guided reflection on experience, the development of the skills and intercultural competences” (Council of Europe, 2009, p.5). Como Plasencia (2019) ressalta, o docente tem aqui um papel de “mentor” e de “facilitador” no processo de preenchimento da AIE, ao passo que os alunos se autoavaliam autónoma e reflexivamente, ou com ajuda, caso assim o entendam.

Scheyerl et al. (2014) argumentam que os materiais didáticos, isto é, os manuais elaborados pelas editoras muitas vezes perpetuam certas ideologias e valores racistas, sexistas e sem respeito pelas minorias. Nesta ótica, é sugerida a elaboração de materiais próprios<sup>16</sup> a fim de rever paradigmas existentes (Scheyerl et al., 2014; Alonso, 2014).

A OECD (2019), na sua “OECD Learning Compass 2030”, defende que, de forma a atingir os valores, conhecimento, atitudes, e habilidades, deve ser aplicado um ciclo designado “Anticipation-Action-Reflection” (AAR), compreendendo um “processo de ensino iterativo no qual os alunos melhoram de forma contínua o pensamento e atuam de forma intencional e responsável pelo interesse do bem-estar coletivo.”<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Barrett (2018) enfatiza que há alguns benefícios aquando da aplicação destas, mas que ainda carecem de estudos mais amplos.

<sup>16</sup> Cf. Sans (2000) que destaca que, em termos de critérios e aspetos essenciais para a análise e elaboração de materiais didáticos, deve-se contextualizar textos, criar recursos relevantes, haver correção positiva e entre pares, dar primazia à interação com significado, assegurar a implicação ativa e criativa do estudante, promover a análise, estratégia e descobrimento, com várias dinâmicas, e que os alunos tenham consciência do processo.

<sup>17</sup> Tradução da seguinte frase original: “is an iterative learning process whereby learners continuously improve their thinking and act intentionally and responsibly in the interest of collective well-being.” (OECD, 2019, p.2).

O ciclo AAR é composto por três frases. A primeira – antecipação – é a fase em que os alunos usam as suas habilidades para antecipar as consequências das suas ações (e inações) a curto e a longo prazo, entendendo, simultaneamente, qual o papel das suas próprias intenções e as dos outros, ou seja, desenvolvem a sensibilização perante as consequências e impactos das suas ações, gerem tensões e dilemas e ainda, expandem as perspetivas de ambos (OECD, 2019). A segunda fase – ação – os alunos agem em prol do bem-estar geral, ou seja, agem com determinados propósitos, de forma intencional e responsável, podendo tal ação ser neutra e ter resultados positivos ou negativos, tanto para o indivíduo, como para a sociedade e o planeta (OECD, 2019). Esta segunda fase implica a tomada de perspetiva e leva à criação de novos valores, resolução de conflitos e dilemas (OECD, 2019). Na terceira e última fase – reflexão – os alunos melhoram a reflexão, o que, inerentemente, impulsiona uma compreensão mais profunda e melhores ações em virtude do bem-estar geral (OECD, 2019). Nesta fase de reflexão, os alunos já terão desenvolvido e compreendido melhor as relações com outros e as conexões das experiências e ideias dos outros (OECD, 2019). De acordo com a OECD (2019), tal ciclo é classificado como construtivista, visto que o planeamento, a experiência e a reflexão originam mudanças nas perspetivas, compreensão e competências do aprendiz. A reflexão permite e dá uma sensação de poder e de orientação sobre as ações futuras, o que, conseqüentemente, traduz-se em melhores ações, implicando o uso de habilidades de pensamento criativo, motivação, consciência do próprio, do outro e da sociedade, e de transformação pessoal (OECD, 2019).

Em termos de abordagens pedagógicas, Barrett (2018) recomenda o ensino cooperativo, visto ser benéfico, no sentido em que, os alunos, ao trabalharem juntos, em pares ou em pequenos grupos, há: uma interdependência positiva, na qual o grupo tem de atingir um objetivo comum; responsabilidade individual, pois cada um tem a sua performance e há resultados individuais e em grupo; interações entre pares que são, igualmente, positivas, aquando também do uso de habilidades sociais, integrantes da CI (tomada de decisão, confiança, comunicação e resolução de conflitos); e gestão do trabalho e das relações entre os membros. Este tipo de ensino permite que alunos de diferentes grupos culturais aceitem melhor as diferenças culturais, apreciem as características dos outros, sejam mais empáticos e desenvolvam habilidade de comunicação (Barrett, 2018).

Barrett et al. (2013) enfatizam outras pedagogias a aplicar, tais como: colocar-se na pele de outras pessoas, a fim de desenvolver competências de tomada de perspectiva; dramatizações e simulações para experienciar ser o outro, marginalizado ou excluído, e perceber que todos são dignos de respeito; analisar textos, filmes e peças, a fim de estimular a reflexão crítica sobre assuntos culturais, melhorar as capacidades de abertura, empatia, respeito e pensamento crítico e valorizar direitos humanos, dignidade e diversidade cultural.

Peña-Pascual (2022, p.178) no que diz respeito à implementação das DS, aduz uma estrutura, a saber: em primeiro lugar, apresentação da tarefa, isto é, da narrativa a escrever e criação de ideias criativas para a história; em segundo lugar, exemplificação e comentários de DS; em terceiro lugar, escrever e rever o texto; em quarto lugar, criação dos *storyboards*; em quinto lugar, prática da expressão oral em aula; em sexto lugar, gravação dos áudios e edições finais das DS; em sétimo e último lugar, apresentação final das DS.<sup>18</sup>

Ribeiro (2016) acrescenta, à estrutura anteriormente apresentada, uma aula inicial para discutir a definição de DS, outra para abordar estratégias de pesquisa na *internet* e questões de direitos de autor e, aquando da apresentação das *Digital Stories* à turma, a existência de comentários e reflexão sobre o projeto, respondendo a um questionário (Ribeiro, 2016). Durante o decurso do processo, o docente deve auxiliar e guiar de forma personalizada. No fim, e segundo Lambert (2013, p.57), algumas perguntas também podem ser feitas aos alunos para ajudar a identificar emoções nas suas histórias, tais como: “As you shared your story, or story idea, what emotions did you experience?” e “Can you identify at what points in sharing your story you felt certain emotions?”. Devem, ainda, ser proporcionadas aos alunos instruções, fichas de trabalho e uma data final de término do projeto e para cada tarefa (Hřebačková & Štefl, 2022).

Outro exemplo a aplicar, aquando da CCI, será a aprendizagem da língua com base em projetos – *Project-Based Language Learning* – cujo método de ensino tem provado ser eficiente a desenvolver a CI dos alunos, nomeadamente no que diz respeito às competências linguísticas e comunicativas, de escuta (*listening*), tomada de posição e respeito pelo outro (Barrett, 2018; Bell, 2010; Harper, 2015; Pellegrino & Hilton, 2012), visto que, para além de

---

<sup>18</sup> Peña-Pascual (2022) salienta ainda a necessidade de os alunos terem o computador portátil em aula, de forma a haver suporte tanto para os alunos, como entre os alunos e o docente.

serem significativos para os alunos, permitem que estes participem em situações ou tarefas reais cativantes e com base em problemáticas às quais têm de responder (Barrett, 2018).

### **1.5. Ensino de Línguas Baseado em Projetos [*Project-Based Language Learning*]**

Segundo Slater & Beckett (2019, p.1), o *Project-Based Language Learning* (PBL) é “uma pedagogia que envolve e capacita os alunos ao desenvolver habilidades de planeamento, pesquisa, análise, síntese, produção e reflexão, ao passo que desenvolve a língua e os conhecimentos em termos de conteúdo”. Estudos revelam que esta abordagem centrada no aluno e com a participação destes em tais projetos promove as capacidades de toma de decisão, a independência, a cooperação, a criatividade, a resolução de problemas (Beckett & Slater, 2018a), a planificação, a projeção, a procura de atividades e, concomitantemente, o trabalho independente e com avaliação durante o processo (Barrett, 2018). Os projetos variam em termos de duração, podendo ser curtos e abordar apenas uma questão, ou então mais longos e resultarem na criação de produtos específicos e apresentações a uma audiência (Barrett, 2018).

Adicionalmente, o PBL, ao ser implementado na aula da segunda língua, permite que os alunos possam aprender e produzir língua de forma autêntica em contextos reais, de forma colaborativa e com relevância (Alan & Stoller, 2005; Habók & Nagy, 2016). Os projetos podem ser realizados através de portfólios, apresentações, vídeos e apresentações orais ou multimédia (Beckett & Iida, 2006). Para além do referido, o PBL<sup>19</sup>, com uso de tecnologias, pode servir como um contexto natural com objetivos autênticos, ou seja, os alunos podem fazer usufruto da língua como um meio para aprender forma, conteúdo e conhecimento sociocultural (Slater & Beckett, 2019), o que acaba por ser motivador para estes (Beckett & Slater, 2018b), permite que tenham melhores resultados (Darling-Hammond et al., 2014) e melhora a sua literacia (Hafner, 2014). Há várias fases associadas ao desenvolvimento de um projeto, as quais, enfatizadas por Díaz Gutiérrez & Suñén Bernal (2013, p.5), primam pela seguinte ordem: definição do tema; calendarização e distribuição de tarefas; assimilação e prática dos recursos linguísticos necessários; recolha de informação,

---

<sup>19</sup> Ressalva-se que estudos têm demonstrado que os alunos, para além de demonstrarem prazer na realização de projetos, desenvolvem a aprendizagem da língua, embora tenham dificuldade em perceber como o fazem (Slater & Beckett, 2019). De forma a colmatar tais lacunas e de acordo com Slater & Beckett (2019), uma das formas de conceber projetos para desenvolver a língua e aprender conteúdo é através do uso de tecnologias.

seleção de materiais e investigação; elaboração e apresentação do produto; e, por fim, avaliação do projeto.

## **1.6. Avaliação da CCI e do DS na aula de Línguas Estrangeiras**

Avaliar a CI e, inerentemente, o desenvolvimento da CCI nos alunos, à medida que se tem procurado pelas melhores formas de a monitorizar e medir, tem sido um processo e uma tarefa desafiante (Fantini, 2012). Embora não exista um consenso neste tópico, há autores que argumentam que se deve efetivamente avaliar a CI, visto que, para além de solidificar os propósitos do que é ensinado, é necessário a fim de antecipar resultados, tal como que os alunos saibam o que é esperado de si e o que devem saber fazer (Fantini, 2012). Tendo em conta que a CI é um processo contínuo, ou seja, que se desenvolve ao longo do tempo, com alguns períodos de estagnação ou até regressão (Fantini, 2009; Barrett et al., 2014), os alunos devem refletir sobre e avaliar o desenvolvimento da sua CI (Deardorff, 2009). Dada a complexidade da CI, nenhuma ferramenta ou método por si só são capazes de a avaliar, no entanto, deve-se incorporar a avaliação em todo o caso, uma vez que, de facto, esta pode ser medida (Deardorff, 2006).

De acordo com Fantini (2009) e Deardorff (2004), a fim escolher as ferramentas adequadas para avaliação, deve-se certificar de que estas estão alinhadas com os objetivos delineados, se têm bases teóricas, não apresentam preconceitos culturais, podem ser aplicadas a qualquer grupo, são adequadas ao nível e idade dos discentes, que elementos fazem parte e, por fim, quais os resultados pretendidos para os envolvidos.

A avaliação não deve ser considerada apenas no fim, mas sim desde o início, com o propósito de guiar o processo educacional com objetivos claros que facilitam a conceção das unidades, implementação de cada aula, seleção dos recursos, conteúdo e processo de avaliação (Fantini, 2012). A avaliação deve envolver uma multiplicidade de tipos, formatos e estratégias, incluindo o aluno no processo de avaliação de forma a obter progressos e atingir os objetivos pretendidos, com momentos de avaliação direta e indireta (Fantini, 2009). Para além do referido, o processo de avaliação deve ser contínuo, monitorizar e medir a realização dos objetivos através de medidas quantitativas e qualitativas, ter observação, interpretação e documentação do desempenho, incluir proficiência da língua como componente da CCI e ser multidimensional, ou seja, com vários tipos de avaliações (adaptado de Fantini, 2012, p.394-

395). Uma das avaliações aplicadas têm sido os questionários de autoavaliação para observar como os alunos se comportam, que atitudes e opiniões têm relativamente a outras culturas e qual o conhecimento sobre determinados temas (Plasencia, 2019; Johnstone Young, 2016).

A avaliação deve, ainda, consistir em sistemas de pontuação com perguntas de seleção, correspondência, preenchimento e de resposta fechada, atividades orais e escritas como apresentações ou parafraseamento, atividades ativas e passivas de experimentação e de resolução de problemas, individuais e interativas, sobretudo discussões, debates e atividades refletivas e, ainda, diálogo, entrevistas, apresentações, simulações, dramatizações, questionários com autoavaliação, avaliação pelos pares, pelos grupos, pelo/a professor/a e/ou por outros (adaptado de Fantini, 2012, p.394-395).

Byram (2021), na sua publicação mais recente, aborda as possíveis formas de avaliar a CCI. No entanto, descreve que cada *savoir* pode ser avaliado de uma forma diferente, seja por avaliação contínua, autoavaliação, reflexão, portfolio e/ou testes.

Autores como Sawamura (2010) e Bell (2010) referem a importância de avaliar tanto o produto final, como o processo do projeto dos alunos, isto é, o processo por autoavaliação, autorreflexões, e/ou avaliação por pares e o produto final por rúbrica.

De acordo com o estudo de Deardorff (2006), chegou-se à conclusão de que é melhor utilizar vários métodos de avaliação e não apenas um, para contextos específicos e com determinados critérios de medição. Debski (2006) refere a importância de questionários, listas de verificação e diários. McDonald (2008) elucida que a avaliação de projetos deve depender de cada estilo de aprendizagem, personalidade e dificuldades dos alunos em cada contexto concreto devendo-se adequar as ferramentas de avaliação às suas circunstâncias, às turmas em questão e aos objetivos de cada projeto. McDonald (2008) também explica que a autoavaliação serve para os projetos e para a apresentação dos mesmos, provando ser uma ferramenta útil. Por último, Deardorff (2006) refere que a avaliação da CI deve ser contínua, integrada, adaptada e intencional.

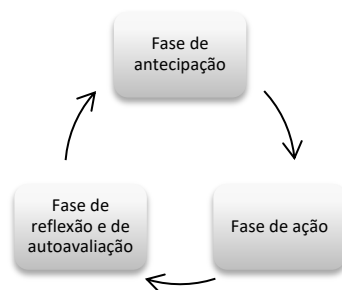
Uma ferramenta útil a implementar a aplicar e recomendada por autores, numa fase inicial e numa final, a fim de contrastar, (Plasencia, 2019) será a *Intercultural Sensitivity Scale* [Escala de Sensibilidade Intercultural] de Chen y Starosta (2000) e a de Fritz et al. (2002), a fim medir as dimensões da CCI, ou seja, medir a capacidade que os alunos têm para desenvolver emoções positivas e apreciação perante diferenças culturais e comportamentos

eficazes e adequados em comunicação intercultural (Chen y Starosta, 1997), através da Escala de Likert de 1 a 5 (em que 1 é discordo totalmente e 5 é concordo totalmente). Outro instrumento também proficuo são perguntas do questionário elaborado e aplicado por Peña-Pascual (2022) sobre o projeto de DS a fim de aferir conhecimentos, expectativas e receios quanto ao mesmo. Tendo em conta a grande relevância no processo da criação das *Digital Stories* e o facto destas obras alterarem o sistema de avaliação tradicional, uma vez que são significativas e construtivas, nas quais os autores contam uma história da forma que querem (Lambert, 2013), pode-se avaliar as mesmas da forma como foram implementadas e concebidas – como um projeto – com os elementos referidos no subcapítulo 1.2.

Em suma, ao longo deste primeiro capítulo de teor teórico procurou-se conceptualizar conceitos como o de cultura, interculturalidade, CI, CCI e DS. Adicionalmente, tentou-se também compreender qual a importância da CCI e do DS na aula de LE, como os implementar, nomeadamente através de projetos e, por fim, como os avaliar. Deste modo, as considerações teóricas expostas neste capítulo serão essenciais para a compreensão dos seguintes capítulos do presente relatório.

## **2. Metodologia**

A fim de investigar a aplicabilidade do DS como ferramenta promotora da CCI no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem de LE, desenvolveu-se o presente estudo enquadrado na metodologia de IA, com duas turmas de Inglês do 8.º ano e duas turmas de Espanhol, uma do 7.º ano e outra do 8.º ano no Colégio Valsassina em Lisboa. Cada turma desenvolveu um projeto de DS relacionado com um tema intercultural, o qual fora implementado seguindo as fases de antecipação, ação e reflexão, apresentadas e desenvolvidas pela OECD (2019), acrescentando-se, à etapa final, a autoavaliação ([Fig. 1](#)). Assim, procurou-se recolher dados para analisar, refletir e responder às duas seguintes questões que guiaram o presente estudo: “Como é que a integração do DS nas aulas de língua estrangeira permite a promoção da CCI dos alunos?”; e “Quais são as práticas e técnicas pedagógicas mais eficazes para implementar o DS de modo a promover a CCI?”.



*Fig. 1 – Fases de antecipação, ação, reflexão e autoavaliação (adaptado de OECD, 2019).*

A anteriormente referida metodologia IA, como ressalta Nunan (2006) e definida por Kemmis e McTaggart (1988) que se destacam na área, caracteriza-se pelo seguinte:

The linking of the terms ‘action’ and ‘research’ highlights the essential feature of the method: trying out ideas in practice as a means of improvement and as a means of increasing knowledge about the curriculum, teaching and learning. The result is improvement in what happens in the classroom and school, and better articulation and justification of the educational rationale of what goes on. Action research provides a way of working which links theory and practice into the one whole: ideas-in-action. (p. 5)

A IA, para além do referido, consiste num processo que se inicia com uma problematização num determinado contexto para que, de seguida, se apliquem as quatro fases de planificação, atuação, observação e reflexão (Gutiérrez Quintana, 2008). Tais fases, como Gutiérrez Quintana (2008, p.337) evidencia, dividem-se em vários procedimentos, ou seja, na identificação um problema, reflexão sobre o mesmo, pensar como intervir e melhorar, descrever a problemática e delimitar a investigação, planear e planificar a intervenção e, por fim, determinar os instrumentos para recolha de dados, tal como materiais a elaborar.

Nunan (2006) acrescenta ainda que a IA, no seu elo vinculativo de teoria e prática, não pressupõe apenas o ato de relatar ou documentar de forma descritiva ou interpretativa o que se observa no contexto educativo em questão. Por outras palavras, este paradigma de pesquisa educacional e mecanismo para melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem terá como propósito e ambição desenvolver soluções para resolver o problema identificado e melhorar o contexto educativo em questão (Burns, 2009a, 2009b) e, ainda, intervir e refletir criticamente (Ramos-Méndez & Sánchez-Quintana, 2018). Embora tal identificação do problema no contexto educacional não signifique a solução imediata para tal, é um passo para analisar e descobrir possíveis respostas (Burns, 2010). O foco reflexivo da IA, direcionado

para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e, concomitantemente, para melhorar a aprendizagem dos discentes, deve ser exploratório, colaborativo, criativo, flexível e aberto (Ramos-Méndez & Sánchez-Quintana, 2018, p.642).

Por conseguinte, foram recolhidos dados<sup>20</sup> através de um Questionário Inicial<sup>21</sup> e outro Final<sup>22</sup> no que diz respeito à CCI e ao uso do DS, da observação direta, do diário de ensino da professora após cada aula lecionada, dos *storyboards* dos alunos, das várias modalidades da *Autobiografia de Encontros Interculturais* (AEI), das fichas de trabalho, de narrativas escritas, áudios e *Digital Stories*, rúbricas de avaliação e grelhas de auto e heteroavaliação empregues ao longo das fases da PES (Fig. 2).

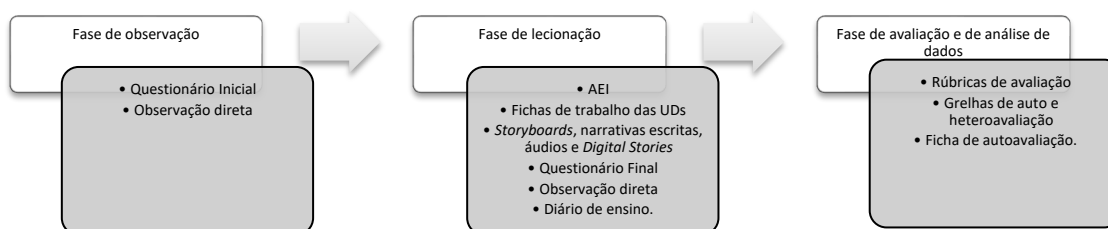


Fig. 2 – As diferentes fases da PES e as ferramentas de recolha de dados.

Byram (2021), na sua publicação mais recente, aborda as várias formas possíveis de avaliar a CCI como suprarreferido. No entanto, descreve que cada *savoir* pode ser avaliado de uma forma diferente, seja por avaliação contínua, autoavaliação, reflexão, portfolio e/ou testes. Apesar de tal, e tendo em conta que, no presente estudo, os alunos tinham um projeto de DS a desenvolver, decidiu-se optar pela observação direta aliada à avaliação contínua, autoavaliação e reflexão. Como Sawamura (2010) e Bell (2010) também referem e se teve em consideração, é importante avaliar tanto o produto final, como o processo do projeto dos alunos, isto é, a aprendizagem pelos temas tratados, os debates, a mediação na construção das histórias e no restante processo, as fichas, os questionários, as atitudes, valores, competências e saberes demonstrados, as autorreflexões e/ou avaliação por pares, e o produto final por rúbricas. A soma de tudo o que fora criado e elaborado pelos alunos é fruto do seu trabalho e nada deve ser descurado.

<sup>20</sup> Veja-se, com maior detalhe, as ferramentas de recolha de dados no [Anexo 2](#).

<sup>21</sup> Vide [Anexo 9](#) para o Questionário Inicial de Inglês e [Anexo 85](#) para o de Espanhol.

<sup>22</sup> Vide [Anexo 64 A](#) para o Questionário Final de Inglês e [Anexo 108](#) para o de Espanhol.

As atividades implementadas, a construção das rúbricas de avaliação dos projetos e as avaliações aplicadas tiveram como base, no que diz respeito à CCI, os modelos e trabalhos de Byram (1997, 2021), Deardorff (2004, 2009) e Fantini (2009; 2012) e, referente ao DS, Lambert (2013), Sadik (2008) e Robin (2006). Deve-se salientar que o RFCDC (Conselho da Europa, 2018) e as suas escalas de descritores foram também utilizados na criação das Unidades Didáticas (UD)<sup>23</sup> e para aferir os valores, atitudes, competências, conhecimento e entendimento crítico dos alunos no processo de autoavaliação. Elucide-se ainda que, na implementação das UD's e respetivos projetos, com os quatro grupos de Inglês e de Espanhol, foram implementadas as seguintes fases: apresentação de DS e visualização de exemplos; explicitação do projeto, calendarização e prazos a cumprir; exposição e exploração de temas relacionados com a CI e a CCI; organização dos grupos; desenvolvimento das narrativas; criação dos *storyboards*; prática e gravação de voz; edições finais do projeto; apresentação e partilha dos trabalhos; avaliação formativa<sup>24</sup>, autoavaliação e reflexão.

A fim de introduzir a CCI e, inerentemente, a CI, e temas subjacentes, foram utilizados meios multimodais, nomeadamente curtas-metragens, excertos de obras, bandas desenhadas e *podcasts*. Foram, de igual modo, trabalhados diversos temas através dos seguintes textos que constam na [Figura 3](#):

Variante	Materiais	Tema(s)	Tipo de recurso
Inglês	<i>The Box</i> do Projeto DIALLS (2017)	Adaptação cultural Direitos Humanos Imigração Refugiados Integração	Curta-metragem
	<i>I am Malala Yousafzai</i> de Meltzer (2022)	Adaptação, identidade e diversidade cultural Direitos Humanos	Banda desenhada
	<i>New Kid</i> de Jerry Craft (2019)	Adaptação, identidade e diversidade cultural <i>Bullying</i> Discriminação	
	<i>I Am Malala: The Girl Who Stood Up for Education and Was Shot by the Taliban</i> de Yousafzai & Lamb (2013)	Adaptação, identidade e diversidade cultural Integração Direitos Humanos	Autobiografia

<sup>23</sup> A título de exemplo, vide [Anexo 3](#).

<sup>24</sup> Vide as rúbricas de avaliação dos elementos do DS e da CCI dos projetos nos [Anexos 4 e 5](#).

	<i>I Am an Immigrant: Leena Nammari – Unapologetically Palestinian</i> (I Am an Immigrant, 2001)	Adaptação cultural, Integração, Discriminação, Identidade cultural	Podcast
	<i>Food Without Borders: Love, Kindness, and Rice: Pakistani Cuisine and Identity with Fatima Khawaja</i> (Food Without Borders, 2019)	Adaptação, identidade e diversidade cultural, Integração, Discriminação, Imigração e Sustentabilidade	
<b>Espanhol</b>	<i>El Viaje de Said</i> (Riobóo, 2007)	Adaptação, identidade e diversidade cultural e Integração	Curta-metragem
	<i>Cuerdas</i> (García, 2013)	Adaptação cultural Integração	
	<i>Ana</i> (Arriaga & Ramos, 2021)	Adaptação cultural Direitos Humanos Refugiados, Imigração e Integração	Banda desenhada
	<i>Asylum</i> de Javier de Isusi (2016)	Adaptação cultural Direitos Humanos Refugiados, Imigração e Integração	
	<i>Nômadass</i> de Podium Podcast (2016)	Adaptação e diversidade cultural Integração Sustentabilidade	Podcast

Fig. 3 – Materiais, temas e tipos de recursos utilizados nas UDs criadas na PES de Inglês e Espanhol.

Nesta abordagem pedagógica, as duas versões da AEI realizadas inicialmente e de forma individual para reflexão, foram também um dos pontos de partida, tendo como objetivo a posterior criação de uma história conjunta de género biográfico que foi partilhada com os pares e que serviu para avaliar o desenvolvimento da CCI dos alunos.

Existe, portanto, uma articulação e consonância de todas as UDs e respetivos materiais com os documentos orientadores do Ministério da Educação em Portugal, ou seja, as AE e o PASEO e, no contexto europeu, com o CEFR e o RFCDC.

### 3. Enquadramento institucional: o Colégio Valsassina

#### 3.1. Caracterização da instituição cooperante

Ao longo do ano letivo 2023/2024, a PES foi levada a cabo no CV, o qual se localiza numa antiga quinta em Chelas, no concelho de Lisboa. Este trata-se de uma instituição privada de índole laica, com ensino pré-escolar, básico e secundário e oferece, exclusivamente, um ensino regular com o intuito de prosseguimento de estudos.

Embora a sua fundação remonte a 1898, o CV estabeleceu-se definitivamente na Quinta das Teresinhas em 1948, passando a funcionar em regime de autonomia pedagógica em 1984. Caracteriza-se atualmente por ser um local extremamente espaçoso e continuamente modernizado, com amplos espaços verdes e de recreio, vários blocos, uma quinta, hortas biológicas, salas de aula, ateliers, auditório, biblioteca, pavilhão desportivo, laboratórios, bar, refeitórios, enfermaria e campos de futebol e de ténis. Alberga cerca de 1300 alunos de várias origens socioeconómicas e com estudantes de várias culturas e origens, embora estes sejam predominantemente de cultura urbana, classe média-alta e/ou alta e de nacionalidade maioritariamente portuguesa. Para além do referido, todas as salas estão dotadas de computadores, projetores, acesso à internet e, após requisição, colunas de som.

Dada a característica de espaço-quinta, há o privilégio e a predominância do ar livre e do contacto com a natureza, fugindo e apelando à evasão do *stress* urbano. É uma instituição que, aliada ao referido, também prima por determinados princípios e valores, tais como autonomia, criatividade, flexibilidade, solidariedade, tolerância, respeito pelo outro, amizade, socialização, cooperação, conhecimento e liberdade. Adicionalmente, tendo em conta a natureza humanista do CV, a aprendizagem do aluno é colocada no centro da ação educativa com a perspetiva de ser contínua, isto é, ao longo da vida, respeitando a identidade individual e as diferenças de cada um. Importa, ainda, esclarecer que tanto as turmas como os alunos estão devidamente encriptados (minimização, anonimização e pseudonimização) com números fictícios para salvaguardar o disposto no Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD).

### **3.2. O Projeto Educativo do Colégio**

O Projeto Educativo (PE) do CV, para além de valorizar a igualdade de oportunidades, a não discriminação e a liberdade de ensinar, salienta que adequa o ensino às especificidades e necessidades dos seus alunos e que educa com base na tolerância e no respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Defende também que está de acordo com os princípios que estipulam as diretrizes da UNESCO, assim como com as orientações da OECD, enfatizando o propósito de promover a equidade social, novas realidades, sensibilidade estética e visão do mundo que promovam as competências interculturais e que incentivem os alunos a participar em atividades de caráter cultural.

Salienta, ainda, a necessidade de enfrentar os desafios da presente sociedade, nomeadamente a tecnologia em constante evolução. Por fim, acrescenta que os alunos não devem apenas adquirir conhecimentos, mas também construir e desenvolver competências.

Em suma, o CV, no seu PE, promove uma aprendizagem contínua, progressiva e atual com base em quatro pilares – conhecer, fazer, estar e ser – ambicionando a construção de conhecimento sólido, o desenvolvimento de competências intelectuais, socioemocionais e éticas, o reforço de capacidades de diálogo, cooperação e solidariedade, e o desenvolvimento ecológico, intercultural e interdisciplinar.

#### **4. Prática de Ensino Supervisionada (PES) e resultados da Investigação-Ação**

##### **4.1. Organização e desenvolvimento da PES**

Após o contacto entre a FCSH e o CV para estabelecer o protocolo, a inerente burocracia entre as duas instituições e formalização da PES, deu-se início a esta a 1 de setembro de 2023. Houve, portanto, uma primeira reunião entre as duas professoras cooperantes, a de Inglês e a de Espanhol, e a professora estagiária, na qual todas se apresentaram e, de igual modo, deram a conhecer os seus percursos e expuseram expectativas, motivações e possíveis desafios e limitações relativamente ao desenvolvimento da PES. Foram também dadas a conhecer algumas instalações, assim como a estagiária foi apresentada aos membros constituintes do CV. Foi também abordado, entre muitas outras coisas, que turmas poder-se-iam observar e lecionar aulas, tendo em conta a compatibilização de horários, o cumprimento das diretrizes estipuladas pela FCSH e o facto de também haver outra estagiária no colégio. De seguida, analisou-se, brevemente, a calendarização do CV e as possíveis atividades a dinamizar. Posteriormente e ao longo da PES deram-se várias reuniões entre a professora estagiária e as duas professoras cooperantes, de forma a alinhar, definir, organizar e acompanhar todas as questões que fossem surgindo.

Quanto à disciplina de Inglês, visto a professora cooperante apenas ter duas turmas do terceiro ciclo do Ensino Básico e não ter nenhuma do Ensino Secundário, a PES centrou-se essencialmente em duas turmas – X e Y – do oitavo ano. Em ambas houve um período de observação, com algumas intervenções didáticas ocasionais e, seguidamente, um período de leção. Também se assistiu às reuniões de Departamento e às dos Conselhos de Turma e a professora estagiária realizou uma das primeiras atas. Apesar do referido e de modo a ter

uma experiência mais completa, houve a oportunidade de observar e lecionar algumas aulas a uma turma do 11.º do Ensino Secundário de outra professora de Inglês do CV.

Em Espanhol, por não haver alunos desta variante no Ensino Secundário no colégio, a PES realizou-se em duas turmas do terceiro ciclo, uma do sétimo e outra do oitavo – Turma W e Turma Z – por uma questão de compatibilidade horária com as turmas de Inglês anteriormente referidas. Houve também a oportunidade de assistir às reuniões de Departamento e às de avaliação e, ainda, de modo a experienciar outros níveis de ensino dentro do terceiro ciclo, assistiu-se a aulas e dinamizaram-se atividades com uma turma do 9.º ano.

No que diz respeito a outras atividades desenvolvidas no colégio, tecem-se, mais detalhadamente e sobre tais atividades, comentários no subcapítulo 4.2. que se segue.

#### **4.2. Participação e intervenção nas atividades do Colégio**

Conforme já fora referido, para além da observação e lecionação de aulas de Inglês e de Espanhol, da colaboração próxima e acompanhamento do trabalho das professoras cooperantes, da participação nas reuniões de avaliação e da frequência parcial nas reuniões dos Departamentos de Inglês e de Espanhol no decurso da PES, a professora estagiária teve a oportunidade de desenvolver, contribuir e dinamizar várias atividades no CV.

Em primeiro lugar, destaca-se a celebração do Dia Europeu das Línguas com duas turmas de nível de iniciação de Espanhol – Turma W e 7.ºD – as quais traduziram-se na exposição e apresentação ao tema, realização interativa de um *Kahoot* criado pela professora estagiária sobre factos e, de seguida, leitura de diversas expressões idiomáticas de vários países europeus e análise das suas respetivas traduções ou equivalentes na língua espanhola. Seguidamente, identificaram-se maneiras de cumprimentar em alguns idiomas e, por fim, a turma da Turma W criou um mapa de Espanha com várias cores nas diversas regiões do país e uma cartolina com factos e curiosidades sobre a língua. Já o 7.ºD, por ser um grande grupo, fez uma atividade mais simples que consistiu em desenhar, da forma mais criativa possível, a sua palavra preferida em Espanhol. Ambas as atividades foram levadas a cabo dentro e fora da sala de aula e foram expostas no dia 26 de setembro de 2023 no átrio do colégio a fim de partilhar com a comunidade educativa ([Anexo 165](#)). Os objetivos destas atividades

prenderam-se, essencialmente, com a promoção da aprendizagem intercultural, a estimulação da criatividade e do trabalho em grupos e a apreciação pela diversidade linguística.

Para assinalar o *Día de Muertos* nos dias 1 e 2 de novembro, também se desenvolveram, dentro e fora da sala de aula, duas atividades com outras duas turmas do Ensino Básico de Espanhol – Turma Z e 9.º ([Anexos 166 e 167](#)). Com o Turma Z, os alunos explicaram no que consiste o dia, observaram um vídeo explicativo sobre o mesmo e, de seguida, responderam a perguntas, criadas pela professora estagiária, de forma interativa, no *Mentimeter* ([Anexo 169](#)). Nessa mesma aula, os alunos preparam e criaram materiais para expor no átrio do colégio. Com o 9.º, foi apresentado aos alunos, por sugestão da professora cooperante, Fernando Botero e o seu trabalho, e pedido que trouxessem diversos materiais<sup>25</sup>. Posteriormente, os discentes responderam às mesmas perguntas que os outros colegas, embora noutra *Mentimeter* ([Anexo 169](#)). Por fim, a professora estagiária e os alunos de Espanhol montaram um altar no átrio do CV para que toda a comunidade educativa pudesse ver e saber mais sobre o dia ([Anexo 171](#)).

Para além do mencionado, a professora estagiária criou e espalhou cartazes informativos sobre o dia e as mariposas monarcas ([Anexo 168](#)) e, ainda, a divulgar, auxiliada pela professora cooperante, um concurso de máscaras *catrinas* com um código QR ([Anexo 170](#)), no qual qualquer aluno poderia submeter a sua participação com um desenho feito à mão para a comunidade escolar votar. A professora estagiária também disseminou cartazes a convidar os alunos para o ateliê de papel picado e flores de *cepasúchil* dinamizado por si e pela professora cooperante, no qual ensinaram, nos intervalos entre as aulas, como os fazer. Os objetivos de tais atividades focaram-se, essencialmente, em promover a interculturalidade, o respeito pela diversidade cultural, tolerância, empatia, compreensão cultural, reflexão crítica, trabalho em equipa, autonomia e apreciação pela cultura mexicana.

No que concerne às atividades em Inglês, a professora estagiária dinamizou um debate com o Turma X, cujos alunos votaram, num amplo leque de diversos temas, no seu preferido. Foram explicadas as diretrizes e as regras aos discentes e, de forma aleatória, procedeu-se à divisão das equipas. O debate realizou-se no dia 23 de novembro no auditório

---

<sup>25</sup> Importa esclarecer que, dados os baixos níveis de motivação e interesse dos alunos, poucos participaram e contribuíram para tal atividade.

do CV ([Anexos 163](#) e [164](#)), devendo-se realçar que os alunos demonstraram grande interesse e entusiasmo pela atividade, antes e após a realização da mesma.

Por último, a professora estagiária planeou e combinou com outras duas professoras de Inglês do colégio para ir de 19 a 22 de fevereiro de 2024, na Semana das Línguas, às salas de aula de outras turmas do Secundário partilhar as *Digital Stories* criadas pelos alunos, dado que estes já as tinham finalizado<sup>26</sup> e a fim de seguir as diretrizes da literatura anteriormente exposta que salienta a partilha como passo final. Os alunos, muito prontamente, demonstraram adesão e ânimo em fazê-lo e satisfação imediatamente após. De igual modo, as turmas Turma W e Turma Z de Espanhol partilharam as suas *Digital Stories* com os pares.

### 4.3. Observação de aulas

Decorrente do período de observação, foram criadas várias tabelas com base em Gutiérrez Quintana (2008), Scrivener (1997) e Wajnryb (1992), as quais se encontram na seção “Outros anexos”. Tais tabelas<sup>27</sup> procuraram observar padrões no início, durante e após as aulas, que competências eram trabalhadas, nomeadamente as do CEFR/CV (2020), como era gerido o comportamento, participação, dinâmicas e atividades dos alunos, correção e *feedback* do erro, a pedagogia da professora cooperante, que recursos eram utilizados, o tratamento da dimensão afetiva, o desenvolvimento da CI e da Educação para a Cidadania e, por fim, a organização do espaço físico. Algumas aulas centraram-se em temas específicos, por exemplo se a aula era centrada na docente ou no discente, a frequência e o tipo de participações e, por fim, que medidas disciplinares eram aplicadas. Após o preenchimento das grelhas no decurso das aulas, era elaborada uma reflexão, de modo a compreender o que poderia ser melhorado e implementado para, consequentemente, melhorar a prática docente e, simultaneamente, conceber as futuras aulas de IA que melhor se adequariam a tais alunos.

Ainda neste período, foram lecionadas aulas de diagnóstico nas turmas de Inglês e de Espanhol, mais precisamente no mês de novembro e dezembro, de modo a estabelecer uma relação e um contacto mais próximos com os alunos e a começar a abordar o tema do presente

---

<sup>26</sup> Atente-se que as turmas de Espanhol, uma vez que iniciaram os seus projetos de DS e CCI posteriormente às turmas de Inglês, ainda os estavam a desenvolver aquando da Semana das Línguas, impossibilitando a sua apresentação e partilha com outras turmas em tais datas específicas.

<sup>27</sup> Tendo em conta os autores referidos anteriormente, atente-se que estas tabelas foram criadas de raiz e são de autoria própria. A título de exemplo, vejam-se os [Anexos 157](#) a [162](#).

relatório juntamente com conteúdos programáticos<sup>28</sup>. Já desde este momento que se sentiu a necessidade de criar materiais próprios, dado que o manual adotado de Inglês<sup>29</sup> e os de Espanhol<sup>30</sup>, tal como muitos outros manuais elaborados pelas editoras, perpetuam certas ideologias e pouco contemplam o desenvolvimento da CCI<sup>31</sup>, devendo-se suplementar com outras atividades que visem a conscientização cultural e a inerente reflexão por parte dos alunos (Scheyerl & Siqueira, 2012). Também se teve em conta a análise feita a manuais de ensino de língua inglesa por Risager (2018) que concluiu que os estudados se restringiam-se ao Reino Unido e aos Estados Unidos, ao passo que, de igual modo, nos de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) há uma grande representação das festividades de Espanha com estereótipos (Morales-Vidal & Cassany, 2020).

De acordo com Scheyerl & Siqueira (2012) os materiais didáticos que se utilizam no ensino de LE ainda não tratam a interculturalidade com grande profundidade e, efetivamente, concluiu-se que os manuais adotados, com os seus recursos e atividades, não estavam adaptados às necessidades dos grupos, isto é, apresentavam uma lacuna em incorporar e abordar a CI e a CCI. As aulas do presente relatório foram criadas, portanto, com o propósito de desenvolver a CCI sem detrimento da competência linguística. Assim, seguiu-se o conselho de Scheyerl et al. (2014) e Alonso (2018) e criaram-se materiais autênticos, nomeadamente atividades e fichas de autoria própria para alterar os paradigmas existentes. Tendo em conta que os alunos não estavam habituados a trabalhar a interculturalidade, havendo falta do tratamento da mesma no manual e ainda com a pouca diversidade na sala de aula, o contacto com a diferença entre os indivíduos e as suas culturas não era propício.

Após vários meses de observação e de modo a escolher materiais adequados para os alunos em questão, era crucial também ter em consideração as ideias pré-concebidas, expectativas e experiências dos alunos na criação dos mesmos (Dogancay-Aktuna, 2005). Assim sendo, foi aplicado um Questionário Inicial relativo à CCI e ao DS, o qual, realizado

---

<sup>28</sup> As planificações e respetivos materiais das aulas diagnóstico, ou seja, das aulas lecionadas nos meses de novembro e dezembro no período de observação não foram colocadas no presente relatório por uma questão de espaço e, também, de relevância.

<sup>29</sup> O manual referido é o *ENGAGING 8* da Porto Editora (Esteves et al., 2023).

<sup>30</sup> Atente-se que o manual de Espanhol do 7.º ano era o *¡A bordo! 7* da Porto Editora (Moreira et al., 2021) e o de 8.º ano, da mesma editora, designava-se *¡A bordo! 8* (Moreira et al., 2022).

<sup>31</sup> Cfr. também Risager (2014), visto que o autor levanta certas questões que devem ser importantes na análise de materiais e recursos no ensino da interculturalidade, nomeadamente se permitem que os alunos analisem e negociem as suas próprias experiências culturais, interpretando criticamente e mediando.

na língua de cada disciplina, procurou medir as atitudes, valores e conhecimentos dos alunos perante diferenças culturais, os seus comportamentos relativos à comunicação intercultural e, por fim, aferir conhecimentos, expectativas e receios quanto ao DS. Os resultados do mesmo serão analisados no subcapítulo 4.4.3. a fim de comparar e contrastar com o Questionário Final<sup>32</sup> realizado aos discentes. Findo o período de observação, deu-se início à prática letiva, isto é, à lecionação, a qual é apresentada e descrita de seguida.

#### **4.4. PES na disciplina de Inglês**

As duas turmas de Inglês com as quais se trabalhou durante a PES são caracterizadas nas próximas alíneas, tal como os dois projetos de CCI e DS desenvolvidos com ambas são explicados. Para além do referido, também já constam algumas conclusões preliminares relativas às práticas e técnicas pedagógicas de implementação do DS e ao uso do mesmo como ferramenta promotora da CCI na aula de LE, a fim de responder às perguntas de investigação inicialmente propostas e orientadoras do presente relatório.

##### **4.4.1. Turma X – Caracterização da turma**

A turma caracterizava-se por vinte e nove alunos do 8.º ano. Importa, ainda, esclarecer que tanto a turma como os alunos estão devidamente encriptados com números fictícios para salvaguardar o disposto no RGPD. Desde a fase de observação e inclusive durante a lecionação que se constatou que os alunos eram bem-comportados, opinativos e bastante participativos<sup>33</sup> e, efetivamente, as sessões decorreram praticamente sem necessidade de interrupções e não houve nenhum caso assinalável de indisciplina. Sete alunos eram de diferentes nacionalidades, havendo dois que haviam imigrado para Portugal e outros quatro que já tinham vivido no estrangeiro durante algum tempo. O grupo também recebeu, no começo do segundo período, um novo aluno.

Quanto ao aproveitamento, este fora classificado como bom. O desempenho e as atitudes dos alunos eram exemplares. Não obstante o referido, notou-se alguma disparidade entre os alunos em termos do grau de proficiência da língua inglesa, isto é, ao passo que uns

---

<sup>32</sup> Os Questionários Inicial e o Final em questão foram adaptados de Chen & Starosta (2000) e de Fritz, Mollenberg & Chen (2002) no que diz respeito à CCI e, relativamente ao DS, de Peña-Pascual (2022). Para além do referido, foram adicionadas algumas questões de autoria própria.

<sup>33</sup> A propósito, vide [Anexo 158](#), a fim de ilustrar a participação e a frequência da mesma por parte dos alunos.

demonstravam um nível mais avançado, tanto na compreensão, produção e interação orais e escritas, outros pouco dominavam a língua, apresentando grandes dificuldades na comunicação e na escrita. Ainda assim, a comunicação estabelecida foi quase sempre em inglês e a maioria compreendia todas as instruções dadas, embora os alunos com mais dificuldades respondessem em português, ou misturassem ambas as línguas.

É de referir que o ritmo de trabalho da turma era bom, tanto em pares, pequenos e/ou grandes grupos e individualmente. Era também notório que os alunos se sentiam confortáveis nas aulas para falar sobre assuntos que iam ao encontro dos seus interesses, de um modo aberto e livre, visto que a professora cooperante dava espaço e apelava à partilha de opiniões com frequência, o que facilitou, em grande parte, o desenvolvimento do tema de CCI e DS.

#### **4.4.1.1. Unidade *Bite into Culture: Flavours of Diversity***

A UD *Bite into Culture: Flavours of Diversity*<sup>34</sup>, aplicada ao Turma X teve como propósito, como referido anteriormente, desenvolver a CCI dos alunos de Inglês através do DS. Ao longo de sete sessões<sup>35</sup> – uma aula introdutória de 45 minutos e seis de 90 minutos – e através de PBL, a UD referida seguiu o ciclo AAR recomendado pela OECD (2019) acrescentando-se a autoavaliação à última etapa, cuja unidade pretendeu desenvolver valores, conhecimentos, atitudes e habilidades<sup>36</sup>. A UD em questão aliou-se ao tema da Unidade 3 do manual *Engaging 8* (Esteves et al., 2023) em torno da alimentação, de modo a não descurar os conteúdos do programa nacional. Assim, esta dedicou-se à exploração de como a língua e a cultura se cruzam através da comida<sup>37</sup>.

Os alunos trabalharam, para além da interculturalidade e temas inerentes – estereótipos culturais, práticas e hábitos relacionados com a gastronomia, experiências de refugiados e requerentes de asilo, discriminação racial e étnica, *bullying*, integração cultural,

---

<sup>34</sup> Encontram-se em anexo todos os materiais das unidades, nomeadamente a planificação, os planos detalhados das aulas, os materiais didáticos que se elaboraram, as fichas de *feedback* sobre a UD e de autoavaliação, os Questionários Inicial e Final elaborados e respondidos, as narrativas e alguns *storyboards* dos discentes.

<sup>35</sup> Atente-se que o Turma X foi a turma que menos tempo teve para desenvolver os seus projetos por questões de conciliação de horários com a outra colega estagiária. Embora tenham tido mais aulas, tiveram-nas durante menos tempo, de modo que os alunos se queixaram do referido. A fim de não repetir o sucedido com as restantes três turmas da PES, todos os grupos tiveram, pelo menos, entre três semanas a um mês para criar as suas *Digital Stories*, seguindo todas as etapas aconselhadas decorrentes do processo.

<sup>36</sup> Vide planificação da UD no [Anexo 7](#).

<sup>37</sup> A UD foi planificada em conformidade com o PASEO (Ministério da Educação, 2017) e as AE (Direção-Geral da Educação, 2018).

identidade cultural e pessoal, o papel da comunidade na identidade e na comunidade, estilos de vida saudáveis, sistemas de comida e sustentabilidade – conteúdos gramaticais inseridos no currículo, nomeadamente *countable and uncountable nouns, quantifiers, so/such, containers e food adjectives*.

Os objetivos da UD prenderam-se com a reflexão em interações interculturais e estereótipos, compreensão da identidade cultural e diversidade, desenvolvimento de competências linguísticas relacionadas com a gastronomia e a sustentabilidade, discussão de imigração e identidade cultural através da comida, criar uma *Digital Story*, avaliar e refletir sobre sistemas globais de comida, mediar informação, praticar estruturas gramaticais, promover e estimular a empatia, abertura, pensamento crítico e respeito pela diversidade, usar ferramentas digitais<sup>38</sup>, trabalhar colaborativamente e respeitar o outro. Os materiais utilizados giraram em torno da AEI (Byram et al., 2009), de um *clip* da série *The Big Bang Theory* (2007-2009), do vídeo *The Box* do Projeto DIALLS (2017) e do *podcast I Am an Immigrant: Leena Nammari – Unapologetically Palestinian* (I Am an Immigrant, 2001).

No decorrer da primeira fase<sup>39</sup> – antecipação – os alunos foram introduzidos a noções e exemplos do DS, ao projeto que iriam desenvolver e aos prazos a cumprir<sup>40</sup>. De seguida, de modo a cativar o interesse dos alunos no tema, estes foram questionados, de forma digital e interativa no *Mentimeter*<sup>41</sup>, quanto à coexistência de diferentes culturas, ou seja, que palavras associavam ao referido, tendo as mais destacadas sido: “diversity”, “unity”, “exchange”, “multicultural”, “equality”, “exchange of ideas”, “variety”, “open mind” e “different traditions”. Quanto à segunda pergunta, isto é, quais associavam à “mistura” de diferentes práticas culturais, nomeadamente no que diz respeito à comida, as que mais se destacaram foram “diversity”, “different”, “interesting”, “cultural differences” e “exchange of tastes”. Subsequentemente ao referido, os alunos partilharam e debateram as suas opiniões.

---

<sup>38</sup> Foram utilizados, ao longo de toda a UD lecionada, tanto pela docente como pelos discentes, diversos meios digitais, nomeadamente *Google Forms, Youtube, Mentimeter, Padlet, StoryboardThat* e ferramentas de edição de vídeo e gravação de voz.

<sup>39</sup> Vide Aulas 1 e 2 nos [Anexos 8 a 21](#). Para além do referido, relembram-se as fases do DS: apresentação das *Digital Stories* e visualização de exemplos; explicitação do projeto, calendarização e prazos a cumprir; exposição e exploração de temas relacionados com a CI e a CCI; organização dos grupos; desenvolvimento das narrativas; criação dos *storyboards*; prática e gravação de voz; edições finais do projeto; apresentação e partilha dos trabalhos; avaliação formativa, autoavaliação e reflexão.

<sup>40</sup> Vide [Anexo 6 e 7](#).

<sup>41</sup> A propósito, vide respostas dos alunos no [Anexo 15](#).

Assim, ainda nesta fase, os alunos ficaram familiarizados com conceitos de interculturalidade, multiculturalidade e estereótipos culturais e debateram questões relacionadas com estereótipos, comunicação não-verbal, multiculturalidade e representações culturais através dos média, uma vez que os alunos “(...) use their abilities to anticipate the short- and long-term consequences of actions, understand their own intentions and the intentions of others, and widen their own and others’ perspectives.” (OECD, 2019, p.4)

De seguida, os alunos visualizaram um curto vídeo da série *The Big Bang Theory* (2007-2019) no *Youtube*. A fim de perceber, analisar e refletir sobre interações interculturais e estereótipos, os alunos responderam às questões da Ficha n.º 1 ([Anexo 11](#)). Aquando da visualização do clip referido, o qual representa um estereótipo cultural, os alunos depressa demonstraram ser capazes de o identificar. A aluna X afirmou que “(...) sometimes, we know little to no information about a culture, so, we think the culture is resumed in the small amount of information we have” ([Anexo 12](#)). Em suma, os discentes perceberam de forma autónoma e intuitiva conceitos como estereótipos culturais, equívocos culturais, o quão erróneo é construir preconceitos ou certas ideias de antemão, fazer suposições sobre certas culturas, o papel da comunicação verbal e não verbal, o que é uma sociedade e encontros multiculturais.

De seguida, e ainda nesta fase inicial, os alunos foram convidados a preencher uma versão adaptada da AEI<sup>42</sup> (Byram et al., 2009) uma vez que, como Méndez García (2016) conclui, é um documento que permite que os alunos pensem sobre aspetos interculturais, promovendo a autorreflexão, a consciência intercultural e o desenvolvimento do conhecimento, atitudes, habilidades, emoções e experiências dos alunos. Contudo, o preenchimento da mesma provou ser árduo pela maioria dos alunos, uma vez que deixaram muitas respostas em branco e, nas que efetivamente contestaram, demonstraram dificuldade na descrição de si mesmos e na reflexão de encontros. Apesar de tal, deve-se realçar certos preenchimentos dos alunos, em particular de um que, ao mencionar na sua descrição que é brasileiro, partilhou que era frequentemente uma vítima de estereótipos e/ou preconceitos devido à sua origem, não concordando com os mesmos, achando-se um indivíduo com personalidade e características únicas. Outros afirmaram que já tiveram de ajustar a sua forma de comunicar com outros através de gestos em situações desportivas ou de lazer no

---

<sup>42</sup> Vide [Anexo 13](#) para a versão adaptada e [Anexo 14](#) para as respostas dos alunos.

estrangeiro. Uma aluna luso-brasileira também destacou o quanto a magoa ver o tratamento que a mãe sofre quando outros se apercebem da sua nacionalidade.

Posteriormente, os discentes foram bastante participativos tanto nesta parte inicial da aula, como na parte da aprendizagem de vocabulário relativo a comida, menus, pedir comida a pares num encontro intercultural num contexto de um restaurante de comida de outra cultura e, ainda, a opinar quanto à relevância da comida em festividades e/ou tradições culturais e como as escolhas alimentares são influenciadas pela cultura.

Ainda na fase da antecipação, foram abordados temas de imigração, deslocamento, integração cultural, refugiados e requerentes de asilo. Antes da visualização da curta-metragem, fora perguntado aos alunos o que significava a palavra “casa” para estes, tendo descrito como “conforto”, “segurança” e “porto de abrigo”. De seguida, fora-lhes questionado como se sentiriam se a tivessem de abandonar, por qualquer motivo, ao que responderam “medo”, “insegurança”, “desconforto” e “receio”. Alguns estudantes partilharam de livre vontade com os restantes que já tinham mudado de escola e/ou país e como sentiram desconforto, tristeza e medo.

Posteriormente, os alunos observaram a curta-metragem designada *The Box* (DIALLS, 2017) na qual um menino que vive na Síria está a brincar no seu quarto com uma caixa e o seu gatinho enquanto se ouvem foguetes no exterior. No entanto, os foguetes tornam-se em explosões e do nada o menino encontra-se num campo de refugiados com imensa pobreza, fome e perigo. O menino tenta fugir, fazendo da caixa o seu porto seguro e abrigo com o gatinho e caminha até encontrar os pais, coisa que nunca acontece. No fim, faz da caixa um barquinho e vai pelo mar à procura de outra terra. Esta personagem foi a perspetiva que os alunos adotaram nas suas *Digital Stories*. Alguns alunos choraram durante a visualização do vídeo. Quando a aluna XC fora questionada por que chorava, esta respondeu “Choro porque sinto-me culpada. Sinto-me culpada porque não penso o suficiente sobre isto, porque somos privilegiados e não damos valor e atenção a situações destas”. A visualização e análise deste clip foi particularmente interessante, dado que os discentes participaram, interagiram imenso e compreenderam bastante bem os temas abordados, mostrando empatia perante as situações e a personagem do vídeo. Na Ficha n.º 2 ([Anexo 18](#)),

os alunos conseguiram descrever com sucesso as mudanças de cenário relacionadas com as emoções com menino, quais é que este sentiu e demonstraram vontade em querer ajudar<sup>43</sup>.

De acordo com a OECD (2019), o aluno tem de ser pró-ativo a fim de ser capaz de prever e agir no futuro, havendo a necessidade de adotar a perspectiva de outra pessoa para considerar as suas ideias e crenças. Assim, à fase de antecipação seguiu-se a da ação<sup>44</sup>, na qual os discentes começaram a escrever a narrativa através da perspectiva do menino refugiado da Síria. Aquando da criação das narrativas em grupos<sup>45</sup>, os alunos demonstraram, uma vez mais, sensibilidade e consciência cultural tentando retratar da maneira mais fiel possível a cultura e a situação do menino. Alguns demonstraram interesse, abertura e iniciativa por saber mais sobre a sua cultura, pesquisando nos telemóveis e abordando com os colegas do seu grupo práticas culturais de modo a incorporar nos seus textos.

Nas seguintes aulas centradas ainda na fase da ação, os alunos entraram em temas de identidade cultural, discriminação racial e étnica, *bullying*, inclusão e diversidade através da banda desenhada *New Kid* de Jerry Craft (2019). Uma vez que os alunos podem ter dificuldade a analisar criticamente como uma determinada experiência influencia a compreensão de uma língua ou cultura, o docente deve estimular e promover a análise e reflexão de preconceitos e estereótipos a fim de atingir uma “(...) aceitação da diversidade cultural existente em todo e qualquer grupo social” pois “(...) aprender uma L2 é uma forma de se descobrirem culturas multifacetadas de outros povos e as muitas vozes que compõem a nossa própria cultura” (Scheyerl & Siqueira, 2012, p.197). Esta obra foi escolhida propositadamente para estes alunos, uma vez que a personagem principal é um menino afro-americano com pais cujas posses monetárias são altas e que, ao mudar de cidade, é inscrito numa escola privada onde sofre discriminação, preconceito e *bullying*, juntamente com a minoria de alunos de outras culturas. Os discentes também refletiram sobre o papel da comida e dos convívios sociais nos diálogos culturais e na cultura e como forma a identidade cultural.

Os alunos mostraram conseguir relacionar-se com a história, uma vez que três alunas partilharam e salientaram o quão difícil foi adaptarem-se a um novo ambiente e a uma nova cultura quando mudaram de país e/ou cidade, embora com o tempo tivesse melhorado. Outro

---

<sup>43</sup> Vide [Anexo 20](#) que contem algumas das respostas dos alunos à Ficha n.º 2.

<sup>44</sup> Vide [Anexo 22](#) a [39](#).

<sup>45</sup> A professora estagiária levou para casa as narrativas de todos os grupos de como a corrigir e a dar *feedback* na próxima aula. A propósito, veja-se o [Anexo 19](#) e o exemplo de uma narrativa da Turma X no [Anexo 21](#).

aluno comentou vários aspetos da sua identidade cultural, tal como as tradições e hábitos alimentares que mantem do Brasil. Nas questões da Ficha n.º 4 ([Anexo 24](#)) sobre o impacto de assumir algo sobre a cultura de alguém com base na aparência da pessoa, os alunos conseguiram identificar os sentimentos da pessoa, enfatizando que esta se sentia “diminished, marginalized, scared or (...) out of place (...)”. Na descrição de uma cena específica de racismo com balões de texto na Ficha n.º 4.1 ([Anexo 25](#)), os alunos facilmente identificaram o que se estava a passar, imaginaram os sentimentos e os pensamentos dos que sofriam de *bullying*, preconceito e discriminação ([Anexo 26](#)), destacaram a importância dos nomes na identidade cultural e, ainda, a aluna LX afirmou que “Respecting peoples names in intercultural interactions means learning how to pronounce and spell them correctly (...) it shows that we value and appreciate their culture and individuality”.<sup>46</sup>

Ainda na fase da ação, os alunos procederam à criação dos *storyboards* das suas narrativas nos seus respetivos grupos e de forma digital, aderindo e colaborando entre si com grande entusiasmo. Ouviram, posteriormente, o *podcast I Am an Immigrant: Leena Nammari – Unapologetically Palestinian* (I Am an Immigrant, 2001) e preencheram a Ficha n.º 5 ([Anexo 31](#)), relacionando, uma vez mais, comida com identidade cultural, imigração, discriminação e preconceito, a fim de desenvolver a empatia, a reflexão e o colocar-se na pele do outro. Portanto, foram retomados conceitos anteriormente abordados, como a comida se reflete na identidade cultural de cada um e pode ser um conforto para imigrantes. Vários alunos de outras culturas partilharam espontaneamente quais as comidas tradicionais das suas famílias e países e como estas lhes faziam lembrar os seus distantes familiares e, ainda, como as pessoas assumem erroneamente a sua nacionalidade, tanto pela aparência como pelo sotaque. O aluno XX partilhou que, por os pais serem chineses, as pessoas afirmam imediatamente que também o é, embora tenha nascido em Portugal. Outra aluna que nasceu e viveu no Brasil referiu que a canjica lhe relembra a avó e que sempre que a come, chora de saudades. Em suma, os alunos demonstraram conseguir colocar-se na pele do outro, sentir e relacionar-se com as suas experiências, partilhar as suas experiências e emoções pessoais, analisar e desconstruir preconceitos e estereótipos e desenvolver habilidades como empatia, abertura e compreensão. Tais atividades culminaram na gravação das suas vozes através das narrativas criadas em grupo para os seus projetos finais.

---

<sup>46</sup> Vejam-se as respostas dos alunos às Fichas n.º 4 e 4.1 no [Anexo 26](#).

Na quinta aula enquadrada na segunda fase, os alunos abordaram questões de escolhas alimentares saudáveis, sustentabilidade, desafios na esfera global e o papel da comunicação intercultural neste âmbito. Como etapa final, os alunos fizeram as edições finais dos projetos.

Na sexta e última aula, os alunos entraram na fase final designada “reflexão” que permite a continuidade da aprendizagem, pois leva a que melhores ações sejam tomadas no futuro (OECD, 2019), tendo apresentado e partilhado as suas *Digital Stories* com os pares e outras turmas do CV, conforme recomendado por Lambert et al. (2010). Refletiram, também, sobre as mesmas através de auto e heteroavaliação dos seus trabalhos e os dos pares ([Anexo 37](#)), e autoavaliaram-se, de forma digital ou física, numa ficha de autoavaliação ([Anexo 35 A](#)) constituída por diferentes competências, iguais ou semelhantes às apresentadas no RFCDC (Conselho da Europa, 2018) em função da sua pertinência para o projeto. Preencheram ainda uma ficha de *feedback* da UD ([Anexo 35 B](#)) e um Questionário Final. Esta fase permitiu desenvolver a capacidade de autorreflexão, de autoavaliarem-se e aos pares, de aceitarem e darem *feedback* construtivo e de partilharem o que aprenderam ao longo das seis aulas.

Relativamente ao *feedback* dos alunos quanto à UD, ao serem questionados no sobre cada conteúdo aprendido, a maioria avaliou-se positivamente, com as respostas mais frequentes sendo "Concordo" ou "Concordo totalmente". Destacaram, ainda, que aprenderam sobre novas culturas, como as pessoas se sentem na guerra, que não se deve assumir algo sobre alguém com base na sua cultura, como se colocar na pele de outro, diferenças culturais e diversidade, comida e gramática, que existem diversas maneiras de ver o mundo e, por fim, a importância da cultura.

Por fim, a autoavaliação dos alunos, a qual se analisa com maior pormenor no [Anexo 80 A](#), revelou uma elevada consideração pela diversidade cultural, uma forte tendência para o diálogo intercultural com significado e valor, e um compromisso para com o respeito e a cooperação com outros. Adicionalmente, os alunos demonstraram interesse em aprender sobre diferentes culturas e respeito por diversas opiniões, evidenciando uma predisposição para a colaboração e para o convívio de uma sociedade multicultural. Em suma, a UD em questão contribuiu significativamente para o alargamento de conhecimento cultural, a desconstrução de estereótipos, a promoção da empatia e a valorização da diversidade e das

diferentes perspetivas culturais, tendo os alunos completado as fases propostas e atingindo os objetivos pretendidos e inicialmente expostos.

#### **4.4.2. Turma Y – Caracterização da turma e observação de aulas**

O grupo era composto por vinte e oito alunos do 8.º ano. Importa, ainda, esclarecer que tanto a turma como os alunos estão devidamente encriptados com números fictícios para salvaguardar o disposto no RGPD. Tanto no período de observação como no de lecionação os alunos revelaram elevados níveis de interesse e participação nas atividades das aulas. O aproveitamento desta turma era positivo, embora alguns alunos demonstrassem ficar aquém do pretendido no nível em questão. Quanto às capacidades comunicativas e escritas, predominava uma grande disparidade: enquanto uns se expressavam com facilidade, outros apresentavam dificuldades.

A maioria dos estudantes participava constantemente e mostrava interesse, ambicionando e atingindo, de facto, bons resultados. Apesar de tal, era uma turma que possuía grupos internos já estabelecidos e com alguns conflitos entre as raparigas, o que deixava certos discentes de parte na realização de atividades conjuntas ou até relutantes em participar. Somente três alunos eram de nacionalidades diferentes, não existindo grande diversidade no grupo. Uma aluna entrara recentemente no colégio e fora, de igual modo, integrada na turma em questão, tendo passado, ao longo do ano letivo, por um processo de aceitação e adaptação por parte dos pares.

Não obstante o referido, a turma demonstrava problemas com as entradas na sala de aula, as conversas paralelas e altos níveis de agitação, o que obrigava a professora cooperante, em vários momentos, a interromper o ritmo da aula para se dirigir à turma, quer na sua globalidade ou a alguns discentes em particular, com o propósito de repreender comportamentos ou atitudes menos corretos e adequados e alguma inquietação e dispersão em certas ocasiões. Apesar do referido, estes ocasionais casos nunca foram problemáticos.

##### **4.4.2.1. Unidade *Cultures at the Table: A Journey Through Rights, Bites, and Insights***

À semelhança do projeto descrito na alínea anterior, a UD intitulada *Cultures at the Table: A Journey Through Rights, Bites, and Insights* foi aplicada ao Turma Y ao longo de seis sessões – uma aula introdutória de 45 minutos e cinco de 90 minutos – a qual, visando

o estudo do tema em análise, seguiu e adaptou-se à Unidade 3 do manual *Engaging 8* (Esteves et al., 2023) em torno da alimentação, tal como a UD anteriormente referida, de modo a não descuidar os conteúdos do programa nacional, e uma vez que ambas as turmas foram lecionadas ao mesmo tempo.<sup>47</sup> Assim, esta UD dedicou-se à exploração de como a língua e a cultura se cruzam através da comida, aliando-se, igualmente, aos Direitos Humanos. Através de PBL, a UD referida<sup>48</sup> seguiu o ciclo AAR recomendado pela OECD (2019) e acrescentando-se a autoavaliação à última etapa, pretendendo desenvolver valores, conhecimentos, atitudes e habilidades.

Considerou-se benéfico abordar os direitos humanos em aula, tendo em conta que predomina uma diversidade cultural nas salas de aula maior do que aparenta (Scheyerl & Siqueira, 2012) e, como fora referido e de acordo com Barrett (2018), as sociedades têm enfrentado grandes desafios, nomeadamente no que diz respeito à intolerância, preconceito e discriminação, afirmando cada vez mais a emergência da promoção da CI e da CCI.

Trabalhar os Direitos Humanos também permite desenvolver muitas das componentes da CI ao tornar os alunos mais solidários e responsáveis socialmente quanto aos direitos de outros, a nível local, nacional ou global, desenvolvendo empatia, respeito pelos outros e pensamento crítico e desafiando a injustiça, a desigualdade, a discriminação e a pobreza (Barrett, 2018). Tais motivos enunciados formularam e motivaram a conceção de um projeto de CCI e DS a respeito do tema dos Direitos Humanos relacionados com a interculturalidade, cultura e identidade cultural, a importância e a relação entre a educação, a conscientização e a diversidade cultural, o papel do diálogo na resolução de conflitos culturais, a diferença de perspetivas relativamente ao direito à educação, os desafios que os imigrantes enfrentam, preconceitos e estereótipos relacionados com tradições gastronómicas culturais, conexão com a comida e hábitos saudáveis e o impacto de uma alimentação saudável na saúde. Para além do referido, os estudantes aprenderam e aplicaram conteúdos gramaticais de *countable and uncountable nouns, containers, so/such* e *connectors*.

Os objetivos da UD em questão visaram o desenvolvimento da CCI dos alunos, a compreensão e análise dos Direitos Humanos, análise e reflexão crítica sobre o impacto que

---

<sup>47</sup> Atente-se que, ainda assim, vários conteúdos divergiram, à exceção dos conteúdos gramaticais que, na sua grande maioria, foram os mesmos lecionados.

<sup>48</sup> A UD foi também planificada em conformidade com o PASEO (Ministério da Educação, 2017) e as AE (Direção-Geral da Educação, 2018). A UD seguiu, também, as fases anteriormente mencionadas do DS.

os estereótipos e a cultura têm nos direitos de cada um, promoção da diversidade e desenvolvimento da empatia, competências linguísticas e gramaticais, debate em torno da resolução de conflitos, exploração de diversas perspectivas sobre o direito à educação, a alimentação, a prática de estruturas gramaticais, uso de ferramentas digitais<sup>49</sup> e o trabalho colaborativo. Os principais materiais empregues para abordar tais temas foram a AIEVM (Byram et al., 2013), a autobiografia *I Am Malala: The Girl Who Stood Up for Education and Was Shot by the Taliban* (Yousafzai & Lamb, 2013) a banda desenhada *I am Malala Yousafzai* (Meltzer, 2022) e o *podcast Food Without Borders: Love, Kindness, and Rice: Pakistani Cuisine and Identity with Fatima Khawaja* (Food Without Borders, 2019).

De igual modo à turma e UD anteriores, na aula introdutória<sup>50</sup> os alunos exploraram o conceito e exemplos de vídeos de DS e foi-lhes explicado o projeto que iriam desenvolver e as datas a cumprir. No decorrer da primeira fase – antecipação<sup>51</sup> – visto que o ensino de LE permite promover justiça social, ética e política para alterar paradigmas que perpetuam a injustiça e dado que é relevante sensibilizar os alunos sobre sofrimento, solidariedade, hospitalidade e inclusão, cultivando empatia (Porto & Zembylas, 2020, p. 357), os alunos foram introduzidos aos Direitos Humanos e à história da Malala através da sua autobiografia. Primeiramente, os discentes partilharam o que achavam que consistia o significado do termo “cultura” e como estava relacionado com Direitos Humanos. Posteriormente, através da capa da autobiografia e a fim de cativar os discentes, propôs-se que expusessem as suas ideias pré-concebidas e possíveis preconceitos, o que culminou na visualização de um vídeo da BBC sobre a história da Malala e preenchimento de uma ficha.

Aquando da visualização do vídeo da BBC, os alunos responderam à Ficha n.º 1 ([Anexo 43](#)) e a estudante IV, curiosamente de outra cultura, enfatizou que “dialogue is an important way to find help. It can express our feelings and make the others understand ourselves”, acrescentando ainda “After reading about Malala’s life, I begin to see things in a different way. It made me understand that we need to find help from the others by expressing it” e que o mundo não seria tão interessante sem diversidade de culturas ([Anexo 44](#)).

---

<sup>49</sup> Foram utilizados, ao longo de toda a UD, tanto pela docente como pelos discentes, diversos meios digitais, nomeadamente *Google Forms, Youtube, Mentimeter, Padlet, StoryboardThat* e ferramentas de edição de vídeo e gravação de voz.

<sup>50</sup> Vide a planificação da UD no [Anexo 40](#).

<sup>51</sup> Vejam-se os [Anexos 41](#) a [49](#).

Os alunos facilmente conseguiram colocar-se na pele da Malala, pois um aluno, por exemplo, afirmou que esta tinha sentido desilusão e medo de ter a casa destruída, ao passo que outros afirmaram que os talibans usam de forma errada o Islamismo e desrespeitam o Islão, criando uma falsa imagem da religião e, ainda, conseguiram também perceber que a língua foi uma barreira aquando da mudança da Malala de país ([Anexo 44](#)). Apesar de tal, evidenciou-se numa das respostas um certo estereótipo quando a aluna XIX afirmou “It stood up to me the fact that she really didn’t want to end up just cleaning houses and she fought for a future”. Conforme Scheyerl & Siqueira (2012, p. 201) afirmam “(...) os estereótipos e generalizações [que] são inevitáveis e acontecem com todos, em todas as partes do mundo.” Neste sentido, cabe ao docente fazer com que o aluno reflita criticamente sobre os seus preconceitos ou julgamentos menos positivos na sala de aula, surgindo, então, a necessidade de desenvolver a capacidade dos alunos de analisar informação através de textos ou entrevistas (Scheyerl & Siqueira, 2012). Outros destacaram a sua persistência e coragem e que é importante dialogar para que haja paz no mundo.

Os alunos demonstraram um grande entendimento sobre o tema tratado, tendo já algumas nuances e conhecimento *a priori* sobre a vida e obra da Malala, o que ajudou na análise do vídeo apresentado. Também participaram de forma ativa, compreensiva, empática e interessada. Uma aluna, curiosamente de cultura e nacionalidade diferentes, participou durante toda a aula, algo que raramente o fazia. Para além de tudo o referido, os alunos mostraram-se bastante abertos a novas ideias e culturas, a compreender facilmente as dificuldades pelas quais a Malala passou e a relacionar com os direitos humanos e a sua luta pelos mesmos. O referido era fundamental e o ambicionado para a fase em questão, pois os alunos tinham de adotar a perspetiva da Malala nas suas *Digital Stories*.

Após um pequeno debate sobre as perguntas e respostas dos alunos à Ficha n.º 1, os alunos preencheram a versão adaptada da AIEVM (Byram et al., 2013)<sup>52</sup>. Tendo em conta que “(...) intercultural encounters are part of our everyday lives with or without globalisation and internationalisation, sometimes on a face-to face basis and often mediated in visual form.” (Council of Europe, 2012, p.3), foi pedido aos alunos que refletissem sobre o encontro intercultural entre eles e a foto da Malala que analisaram no início da aula. A aluna XIII destacou, nas suas respostas, o que reparou primeiramente na Malala foi como se vestia e que

---

<sup>52</sup> A propósito, veja-se o [Anexo 45](#).

pertencia a uma cultura diferente da sua<sup>53</sup>. No entanto, importa esclarecer que, aquando da realização desta, os alunos, tal como os da turma anterior, demonstraram dificuldade em responder às questões, tendo muitas ficado por responder.

Os alunos também analisaram determinados excertos da biografia da Malala, uma vez que estes devem refletir sobre normas sociais para além das suas, com o propósito de serem capazes de avaliar e respeitar as normas de outras sociedades sem preconceitos. Pode-se concluir que os estudantes o fizeram com facilidade, uma vez que, a título de exemplo, o grupo XVI destacou que “we have to listen to what women and girls have to say because they are as important and intelligent as men and boys”, evidenciando-se a compreensão e valorização de outras perspetivas e uma conscientização sobre igualdade de género.

Seguidamente, ainda na fase de antecipação, os alunos analisaram a banda desenhada *I am Malala Yousafzai* de Meltzer (2022), tendo participado e demonstrado compreender com grande facilidade e empatia os temas aprofundados. No fim da aula, quando lhes fora questionado o que tinham aprendido de forma digital e interativa ([Anexo 49](#)), destacaram-se respostas como “importance of education”, “women’s rights”, “different cultures matter”, “to never give up” e “respect a different culture”.

Entretanto os alunos entraram na segunda fase – ação<sup>54</sup> – procedendo à dramatização das diversas personagens principais da autobiografia com a Ficha n.º 2 ([Anexo 52](#)). Segundo Aguilar (2008), deve-se fazer uso de dramatizações (*role-plays*), projetos ou atividades em grupo, pois tais práticas contribuem para a formação das identidades e para a compreensão e mediação das diferenças culturais (Scheyerl & Siqueira, 2012). Os alunos tiveram alguma dificuldade em iniciar e entrar na personagem, ou seja, adotar a sua perspetiva, mas após uns minutos de preparação, conseguiram efetivamente, na sua grande maioria, interpretar e desenvolver o ponto de vista. As dramatizações, de acordo com Barrett et al. (2014, p.41), têm inúmeros benefícios no desenvolvimento da CI dos alunos, pois experienciam o que é ser diferente ou ser visto de outra forma, tal como ser criticado ou excluído e também se apercebem, através do uso da língua e do contacto visual, que as normas, crenças e valores diferem e que, independentemente de tal, todos os indivíduos têm o mesmo valor<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> Vide [Anexo 46](#) com algumas respostas dos alunos.

<sup>54</sup> Vide [Anexos 50](#) a [64 B](#).

<sup>55</sup> Um debate posterior à dramatização também é fundamental, tendo sido assim implementado na atividade em questão, pois ajuda os discentes a refletir sobre a perspetiva que adotaram e possíveis estereótipos,

Ainda nesta fase, os alunos procederam à criação das narrativas<sup>56</sup> em grupos, publicando-as no *Padlet* posteriormente. Os grupos mostraram estar focados e empenhados na criação das suas histórias, dotando-as de criatividade e imaginação com compreensão do que era pedido, nomeadamente colocarem-se na pele da Malala e transmitir as suas emoções. Entenderam também a importância de uma alimentação saudável e o quão importante a comida é para entender, respeitar e desenvolver uma relação com pessoas de outras culturas. Os próprios alunos deram exemplos de comida da sua cultura que adoram.

Houve alguns ajustes nos conteúdos das aulas devido ao ritmo dos alunos, no entanto, foram seguidas todas as supostas etapas<sup>57</sup>. Ainda na fase de ação, os alunos desenvolveram os *storyboards* ([Anexos 54](#)) das suas narrativas com os seus respetivos grupos de forma digital, embora tenha havido alguns atrasos na entrega dos mesmos. Ainda assim, os alunos foram introduzidos ao vocabulário dos conteúdos programáticos, isto é, a alimentação, comida relacionada com a CI e CCI, e estruturas gramaticais.

O *podcast Food Without Borders: Love, Kindness, and Rice: Pakistani Cuisine and Identity with Fatima Khawaja* (Food Without Borders, 2019) e a respetiva Ficha n.º 5 ([Anexo 59](#)) foi o ponto de partida para abordar os temas da comida interligada à cultura e para preparar, de certo modo, os alunos a treinar a gravação das suas vozes para os seus projetos finais. Nesta aula, alguns alunos continuaram a demonstrar certos estereótipos como: “Fui a França e eles [as pessoas francesas] são super arrogantes”, apesar de não se aperceberem de tal, tendo a docente usado essa afirmação para fazer uma similitude com a frase “Os portugueses chegam sempre atrasados”, de modo que os alunos entenderam que não é correto generalizar. Aprenderam também novos conceitos como “homesickness” e “cultural shock”. Posteriormente abordaram conectores e a relevância da comida, tendo alguns destacado como a comida interligava as pessoas e como certas comidas eram importantes para as suas famílias. Por fim, os estudantes realizaram as edições finais dos seus projetos.

Na quinta aula e última fase – reflexão – os discentes apresentaram e partilharam as suas *Digital Stories* e refletiram sobre os mesmos através do preenchimento de uma ficha de

---

desenvolvendo, ainda, atitudes de abertura, curiosidade, respeito, empatia, observação, interpretação, aprendem mais sobre outra cultura e outros e a fazer menos julgamentos (Barrett et al., 2014, p.41).

<sup>56</sup> A professora estagiária corrigiu as narrativas em casa a fim de dar *feedback* e as entregar na seguinte aula. Vide [Anexo 53](#) com a respetiva ficha para desenvolverem a narrativa e o [Anexo 55](#) com o exemplo de uma.

<sup>57</sup> Um dos ajustes relacionou-se com a alteração da data de apresentação dos projetos, pois a outra colega estagiária necessitava dessa aula, o que acabou por ser vantajoso para os alunos terem mais tempo.

auto e heteroavaliação dos projetos, outra de autoavaliação<sup>58</sup> com base no RFCDC (Conselho da Europa, 2018). Preencheram ainda um *Forms de feedback* da UD ([Anexo 64 B](#)) e um Questionário Final. Esta fase permitiu desenvolver a capacidade de autorreflexão, de autoavaliarem-se, assim como aos pares, de aceitarem e darem feedback construtivo e de partilharem o que aprenderam com a UD.

Quando questionados, no *feedback* da UD, de forma discriminada sobre cada conteúdo aprendido, a maioria classificou-se de forma positiva, tendo a resposta mais escolhida sido “Concordo” ou “Concordo totalmente”. Relativamente ao que aprenderam nesta UD, os alunos responderam que é importante aprender sobre e respeitar outras culturas, tal como a sua gastronomia, que não se deve desistir, que aprenderam sobre o sentimento da guerra se tornar real, a cultura paquistanesa, nomeadamente comida e a forma de vestir, a colocarem-se na perspetiva de outra pessoa, a ter mais empatia, sobre os diferentes papéis das mulheres no Paquistão e que se deve sempre lutar pelos direitos e crenças pessoais.

No que concerne à autoavaliação dos alunos<sup>59</sup>, esta revelou um forte compromisso e uma grande valorização dos direitos humanos e da interculturalidade, uma tendência significativa para promover a compreensão mútua e o diálogo intercultural, interesse nas crenças, valores, tradições e perspetivas de outros, predisposição para interagir e cooperar com outros e respeito pelas suas crenças, hábitos e opiniões.

#### **4.3.3. Resultados obtidos na disciplina de Inglês**

As narrativas dos alunos da Turma X concentraram-se em diversos temas como resiliência, perda, esperança, adaptação, família e relações, identidade cultural, desafios e superação. Através dos mesmos, demonstraram como a identidade pessoal e cultural é construída através das várias relações, exploraram as emoções, refletiram sobre a condição humana em diversos contextos e a importância das relações familiares e com animais de estimação. Além disso, abordaram e representaram algumas práticas culturais específicas mostrando fidelidade, autenticidade e respeito pelas normas culturais. Esta abordagem não só permitiu melhorar a empatia e a inteligência emocional dos alunos, como também

---

<sup>58</sup> Atente-se que esta ficha é ligeiramente diferente da criada para a turma anterior, devido a terem abordados alguns pontos e temas diferentes. Vide [Anexo 62](#).

<sup>59</sup> A propósito, vejam-se os resultados com percentagens no [Anexo 80 B](#).

ênfâtizou a adaptabilidade e a capacidade de resoluçãõ de problemas, os quais sãõ fulcrais para uma comunicaçãõ eficaz em contextos interculturais.

Por outro lado, os alunos da Turma Y focaram-se na Malala, abordando a sua luta pela educaçãõ e pelos direitos das mulheres sob a opressãõ dos Talibans. As narrativas realçaram como a sua identidade cultural, coragem e determinaçãõ foram fundamentais nas suas ações e comunicaçãõ com outros. Os estudantes conseguiram discutir temas complexos como a interpretaçãõ errõnea de textos religiosos e o impacto dos mesmos nas normas sociais, mostrando uma compreensãõ madura de como as culturas modelam as estruturas sociais e as experiências dos indivíduos. As narrativas criadas pelos discentes também demonstraram compreensãõ da identidade cultural, resiliênciã face à adversidade e capacidade de comunicar em situações sociais complexas de forma eficaz, traduzindo sentimentos em ações.

Pode-se concluir<sup>60</sup>, através da rúbrica de avaliaçãõ dos projetos de *Digital Storytelling* ([Anexo 4](#)) e consequentes avaliações realizadas às *Digital Stories* da Turma X, que os alunos, na sua grande maioria, obtiveram resultados positivos. No que concerne aos vários pontos de uma *Digital Story* ([Anexo 69](#)), os alunos demonstraram, numa escala de 1 a 5<sup>61</sup>, isto é, com valores acima de 4, sucesso na adoçãõ da perspetiva da outra pessoa, neste caso de um menino refugiado da Síria, a aplicaçãõ da questãõ dramática/tema, a adequaçãõ da voz em termos de ritmo e da narrativa, organizaçãõ e economia da informaçãõ, cooperaçãõ entre pares e, por fim, respeito pela duraçãõ. Com valores entre 3 e 4, o conteúdo, adequaçãõ e qualidade das imagens e subsequente vídeo, língua e gramática, transições e efeitos. O único parâmetro com valor 2 foi a música de fundo escolhida. Por último, os alunos obtiveram o nível mais baixo – 1 – por não terem aplicado título, créditos e inerentes direitos de autor, o que não se esperava, visto ter havido uma sessãõ para explicar e tirar dúvidas quanto aos mesmos.

No que diz respeito à CCI, os alunos da Turma X foram avaliados ([Anexo 67](#)), numa escala de 1 a 4, na qual 1 é iniciante, 2 é elementar, 3 é intermédio e 4 é avançado, em termos da competência linguística, sociolinguística e discursiva, e, ainda, nos cinco *savoirs*<sup>62</sup>. Relativamente às duas primeiras competências, os alunos demonstraram estar no nível 2,

---

<sup>60</sup> De forma a analisar os resultados de uma forma mais global, vejam-se os gráficos nos [Anexos 71 a 76](#).

<sup>61</sup> Nesta escala de 0 a 5, entenda-se e esclareça-se a seguinte classificaçãõ adotada: *Poor* = 1 (0%-19%); *Average* = 2 (20%-49%); *Good* = 3 (50%-69%); *Very good* = 4 (70%-89%); and *Excellent* = 5 (90%-100%).

<sup>62</sup> Termos originais conotados por Byram (1997; 2021): *knowledge, skills of interpreting/relating, critical cultural awareness, attitudes of curiosity/openness* e, por último, *skills of discovery/interaction*.

visto haver algumas referências e certa conscientização cultural, mas pouco alinhadas e adequadas ao contexto, e no nível 1 – iniciante – na terceira, embora seja próximo do nível 2, visto que os alunos mencionam elementos culturais, mas não é uma parte com lógica e seguimento na história. Já nos *savoirs*, os alunos demonstraram estar, em todos os parâmetros, no nível 1, pois, conforme se pode analisar através da rúbrica da CCI, nas narrativas e nos *storyboards* dos alunos ([Anexos 36 e 39](#)), falta reflexão crítica sobre as práticas culturais e no reconhecimento da diferença com pouca exploração cultural. Tais características são visíveis na medida em que os alunos representaram, através das imagens, as roupas típicas de povos árabes, mas sem abordar as diferenças ou a importância destas, apenas com a referência, numa das histórias, de os muçulmanos comerem com a mão direita.

Já com o Turma Y, ao longo da respetiva UD, ou seja, das fichas, atividades, narrativas, *storyboards* e *Digital Stories* criados pelos alunos, estes demonstraram alcançar, de forma exemplar, os objetivos pretendidos. Deve-se destacar o empenho, dedicação, colaboração em grupo, procura ativa, análise e exploração, flexibilidade e adaptação e, relacionado com a CI e inerente CCI, as atitudes de abertura, empatia, respeito pelo outro, capacidades de pensamento e reflexão crítica. Através da mesma rúbrica acima mencionada e consequentes avaliações realizadas às *Digital Stories* apresentadas e ainda em alguns trabalhos dos alunos ([Anexos 65 e 66](#)), constata-se que estes, efetivamente, obtiveram resultados positivos. Relativamente aos vários pontos de uma *Digital Story*, os alunos demonstraram ([Anexo 70](#)), numa escala de 1 a 5, a máxima pontuação – 5 – isto é, sucesso na adoção da perspetiva da Malala, na aplicação da questão dramática/tema, no conteúdo, na organização e economia da informação e, por fim, respeito pela duração. Com valores acima de 4, a adequação da voz em termos de ritmo e da narrativa, a música de fundo escolhida, a cooperação entre pares, adequação e qualidade das imagens e subsequente vídeo e a língua e gramática. Com valores entre 3 e 4, título, créditos e inerentes direitos de autor e transições e efeitos. Não houve nenhum parâmetro com níveis inferiores a 3 e/ou 2.

Ainda no Turma Y, no que diz respeito à CCI ([Anexo 68](#)), os alunos foram avaliados, numa escala de 1 a 4, na qual 1 é iniciante, 2 é elementar, 3 é intermédio e 4 é avançado, em termos da competência linguística, sociolinguística e discursiva, e, ainda, nos cinco *savoirs*. Relativamente às três primeiras competências, os alunos demonstraram estar no nível 3 – intermédio, pois abordaram diferentes contextos culturais com poucos erros, as personagens,

nomeadamente como a Malala se comportava, se vestia (tal como outras meninas) e que valores defendia de acordo com as suas normais culturais, no entanto, havia alguma falta de coerência e ligação entre os mesmos. Os alunos abordaram os valores dos talibans, da cultura e religião da Malala, do Islão e do papel das mulheres. Já nos *savoirs*, os alunos demonstraram estar, em todos os parâmetros, no nível 2 – elementar – próximo do seguinte, uma vez que os elementos culturais eram, na sua maior parte, referidos, mas sem profundidade, com reflexão, curiosidade e interação cultural limitada, à exceção da CCC que se encontrou no nível 3, pois algumas referências culturais foram representadas de forma fiel e com reflexão, e as diferenças culturais entre o Paquistão e o Reino Unido foram abordadas, sobretudo as referentes à liberdade e direitos individuais e culturais, em especial da mulher.

No que diz respeito à comparação dos resultados iniciais com os finais da Escala de Sensibilidade Intercultural/Competência Intercultural ([Anexo 77](#)), averiguados nos Questionários Inicial e Final aplicados às duas turmas de Inglês, verificou-se uma evolução positiva<sup>63</sup>. Inicialmente, os alunos mostraram-se abertos e entusiasmados por interagir com pessoas de diferentes culturas, tendo o número subido de 23 para 25, indicando uma maior aceitação e abertura de tais interações. De igual modo, no geral, observou-se uma diminuição das respostas neutras, o que é indicatário de uma postura mais certa e definida por parte dos alunos em relação à interculturalidade. Adicionalmente, a perceção dos alunos sobre outras culturas melhorou significativamente, dado que o número de alunos a discordar e a discordar completamente quanto à ideia de que as pessoas de outras culturas são de mentes fechadas tenha aumentado drasticamente, refletindo uma maior abertura para com a diversidade. A confiança dos alunos em termos de interações interculturais manteve-se igual, com tendência para uma ligeira melhoria nos que concordam totalmente. Quanto à dificuldade em comunicar ou saber o que dizer a pessoas de outras culturas, os números mantiveram-se semelhantes, predominando o número de neutros, possivelmente traduzindo-se numa maior conscientização das complexidades de tais interações. A maioria dos alunos mostrou sentir-se confortável e disposta a interagir com pessoas de outras culturas, tendo havido também um aumento significativo no número que gosta de estar com estas, a aceitar as suas opiniões e a respeitar os seus valores culturais, refletindo um respeito crescente pela diferença. De

---

<sup>63</sup> Apenas se seleccionaram e analisaram algumas das 24 perguntas, uma vez que a extensão do corpo do relatório não permite analisar com grande profundidade os resultados obtidos.

forma notória, o número de alunos a discordar totalmente da ideia de que a sua cultura é melhor que a de outros aumentou, mostrando uma perspectiva respeitosa de outras culturas.

Relativamente às restantes questões iniciais ([Anexo 78](#)), a maioria dos alunos (76.8%) não tinha experiência prévia na criação de *Digital Stories* e 44.6% apenas tinha habilidades limitadas em edição de vídeo. Perante a criação do projeto de CCI e uma *Digital Story*, 33.9% sentia-se motivado e 23.2% stressado pela quantidade de trabalho. De seguida, relativamente a como se sentiam sobre criar uma história autobiográfica através da perspectiva de outra pessoa, 41.1% afirmou sentir-se interessado e 26.8% desafiado. Quanto à parte mais desafiante do projeto, 23.2% selecionou a incorporação de aspetos culturais.

Nas questões finais ([Anexo 79](#)), 48.1% achou o projeto produtivo/significativo, tendo 30.8% afirmado estar satisfeito. Relativamente a que partes do projeto acharam mais úteis ou interessantes em termos de aprendizagens, 69.2% dos alunos respondeu que foi ter aprendido sobre diferentes culturas e outras perspetivas. No que concerne ao que alterariam, 32.7% selecionou as datas e os prazos de entrega e 38.5% selecionou o tema da história. Por fim, relativamente a como se sentiam por terem criado uma história autobiográfica através da perspectiva de outra pessoa, os resultados são diversos, no entanto, 28.8% afirmou que teve alguma dificuldade em retratar de forma autêntica as emoções, 25% teve certa dificuldade em entender a perspetiva e 19.2% teve preocupações com a representação errada da cultura.

Tais resultados foram positivos em ambas as turmas, com um desenvolvimento significativo da CCI, empatia, pensamento crítico e respeito pela diversidade.

#### **4.5. PES na disciplina de Espanhol**

De igual modo à PES de Inglês, na de Espanhol trabalhou-se com duas turmas – uma de 7.º ano e outra de 8.º, as quais são descritas nas próximas alíneas. São, também, detalhados os dois projetos desenvolvidos de CCI e DS, apresentando análises e algumas conclusões respeitantes às questões orientadoras da IA, ou seja, as práticas e técnicas pedagógicas de implementação do DS e ao uso do mesmo como ferramenta promotora da CCI na aula de LE.

##### **4.5.1. Turma W – Caracterização da turma e observação de aulas**

O grupo era composto por apenas sete alunas do 7.º ano. Importa, ainda, esclarecer que tanto a turma como as alunas estão devidamente encriptadas com números fictícios para

salvaguardar o disposto no RGPD. Ao longo das aulas, as discentes sempre foram bastante participativas e opinativas e demonstraram entusiasmo em todas as atividades e projetos. Deve destacar-se o seu empenho, dedicação e interesse, visto que queriam sempre saber e aprender mais, o que acabou por se refletir no bom aproveitamento e desempenho da turma. Nenhuma destas alunas tinha medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, não tendo havido, portanto, nenhum acompanhamento especial ou distintivo, embora houvesse uma aluna em especial com um ritmo mais lento que o das suas colegas e com alguma dificuldade na aquisição e aplicação de conhecimentos.

Apesar de terem existido algumas conversas ocasionais no decurso da aula, nenhuma aluna demonstrou uma conduta inadequada ou incorreta. Não obstante ser um nível de iniciação, as alunas tentaram sempre responder em Espanhol com base no pouco que sabiam, misturando com o Português e, muitas vezes, perguntando à professora cooperante ou à professora estagiária como se dizia determinada expressão ou palavra na língua meta. Para além disto, as alunas também tentavam autocorrigir-se sempre que conseguiam.

Embora as sete alunas fossem portuguesas, duas já tinham vivido no estrangeiro e tinham pais cujas nacionalidades eram estrangeiras.

#### **4.5.1.1. Unidade *Entre casas y culturas: explorando la diversidad***

Adotando, novamente, o ciclo AAR recomendado pela OECD (2019), com a adição da autoavaliação à última etapa, e através de PBL, desenvolveu-se, ao longo de oito sessões – três aulas de 90 minutos e cinco de 45 minutos – as quais ambicionaram desenvolver valores, conhecimentos, atitudes e habilidades da CCI através de um projeto de DS, a UD *Entre casas y culturas: explorando la diversidad* com o Turma W. A UD em questão agregou-se ao tema da Unidade 5 do manual *¡A bordo! 7* (Moreira et al., 2021) designada “Mi casa” que aborda os diferentes tipos e objetos de uma casa e rotinas pessoais, pois pretendia-se aliar a CCI aos conteúdos do programa nacional<sup>64</sup>. Assim, esta UD<sup>65</sup> dedicou-se à exploração do universo dos imóveis, interligado com cultura e rotinas.

---

<sup>64</sup> A propósito, veja-se a planificação da UD em questão no [Anexo 81](#).

<sup>65</sup> Tal como as duas UD's anteriores, esta foi planificada em conformidade com o PASEO (Ministério da Educação, 2017) e as AE (Direção-Geral da Educação, 2018).

Não obstante, manteve-se a divisão do projeto nas fases antecipação, ação e reflexão, já adotada nos dois projetos anteriormente descritos, assim como se seguiram as fases do DS.<sup>66</sup> Por fim, recolheram-se dados através do recurso ao diário de ensino da professora estagiária, às fichas de trabalho das alunas, das narrativas, dos *storyboards*, do Questionário Inicial e do Final, dos projetos finais, do *feedback* da UD e das fichas de autoavaliação.

As discentes trabalharam, relativamente a temas interculturais, a imigração e refugiados, vida e cultura nómadas, realidades culturais distintas, amizade, inclusão, diversidade cultural, casas e objetos tradicionais de diferentes culturas e, ainda, conteúdos gramaticais do programa nacional, nomeadamente rotinas pessoais, verbos no presente do indicativo, verbos pronominais e descrição de diferentes ambientes, sentimentos, esperanças e desejos. Os principais objetivos relacionaram-se com a integração do conhecimento de várias culturas com a aprendizagem da língua espanhola, partilha e reflexão sobre opiniões e experiências pessoais, reflexão sobre encontros interculturais, análise e compreensão de preconceitos, diferentes estilos de vida e hábitos culturais, discussão sobre rotinas diárias e inclusão social, mediação de informação, prática de estruturas gramaticais, promoção e estimulação da sensibilidade, empatia, abertura, pensamento e análise críticos, respeito pela diversidade e pelo outro, uso de ferramentas digitais<sup>67</sup> e trabalho colaborativo.

Seguindo a mesma ordem dos projetos das turmas anteriores, na primeira fase – antecipação<sup>68</sup> – as alunas foram introduzidas às principais nuances e exemplos de DS, ao projeto que iam desenvolver e aos prazos a cumprir ([Anexo 84](#)). De seguida, responderam a um Questionário Inicial, o qual será contrastado depois com o Final. Como materiais utilizou-se a AEI (Byram et al., 2009), a curta-metragem *Cuerdas* (García, 2013), a banda desenhada *Ana* (Arriaga & Ramos, 2021) e o *podcast Nómadas* de Podium Podcast (2016).

As alunas responderam à AEI adaptada ([Anexo 86](#)), no entanto, apenas três entregaram-na de volta e incompleta. As restantes afirmaram perdê-la e mostraram algum

---

<sup>66</sup> Relembrem-se as fases do DS: apresentação e partilha das *Digital Stories* e visualização de exemplos; explicitação do projeto, calendarização e prazos a cumprir; exposição e exploração de temas relacionados com a CI e a CCI; organização dos grupos; desenvolvimento das narrativas; criação dos *storyboards*; prática e gravação de voz; edições finais do projeto; apresentação e partilha dos trabalhos; avaliação formativa, autoavaliação e reflexão.

<sup>67</sup> Foram utilizados, ao longo de toda a UD lecionada, tanto pela docente como pelos discentes, diversos meios digitais, nomeadamente *Kahoot*, *Google Forms*, *Youtube*, *Mentimeter*, *Padlet*, *StoryboardThat* e ferramentas de edição de vídeo e gravação de voz.

<sup>68</sup> Vide Aulas 1 e 2 e respetivos materiais nos [Anexos 82 a 93](#).

desinteresse quanto à mesma, apesar de ter sido dada a opção de realizarem na língua nativa. Destacam-se algumas respostas de uma aluna ([Anexo 87](#)) que afirma que, no ano transato, conheceu os seus primos brasileiros e reparou que o idioma, a comida, os hábitos e a forma de vestir eram diferentes, embora os gostos musicais fossem idênticos, deduzindo-se que pretendia transmitir que apesar das diferenças evidenciadas, havia elementos em comum.

De seguida, as alunas foram questionadas no *Mentimeter* ([Anexo 88](#)) se conheciam pessoas de outros países e de quais e o que gostavam em particular de outras culturas. À primeira questão, as alunas responderam com uma grande variedade de países, mostrando que viajavam muito. À segunda, destacaram-se respostas como “dança”, “música”, “língua”, “comida” e “as pessoas”. Consequentemente, debateram as suas respostas, explicando que viajavam com grande frequência com os pais para diferentes zonas do mundo, tanto em lazer, como para fins sociais, pois a aluna LIV destacou que o pai ia com frequência a São Tomé e Príncipe porque geria uma empresa de doação de bens aos mais necessitados.

Ainda nesta fase, as alunas aprenderam vocabulário de rotinas e visualizaram a curta-metragem *Cuerdas* (García, 2013) com conceitos de amizade, inclusão, preconceito e estereótipos. De seguida, as alunas responderam a questões sobre a curta-metragem de forma a opinar e debater as suas opiniões. Estas demonstraram atitudes de abertura e empatia, pois a aluna XL referiu que não se deve “dejar de ser amigo de una persona por ser diferente” e a LII também referiu, relativamente às rotinas, embora fossem diferentes, há muito em comum.

Posteriormente, leram o livro de banda desenhada intitulado *Ana* (Arriaga & Ramos, 2021), que retrata a situação da menina cuja perspectiva iriam adotar, ou seja, que perante uma situação de assalto e assassinato do pai que pertencia a um gangue, foge do seu país – Honduras – com a mãe e o irmão pequenino com rumo ao México e de forma ilegal, visto não terem outra opção. Pelo caminho, passam por situações extremamente perigosas até serem acolhidas por uma associação para refugiados e imigrantes. As alunas demonstraram entender os conceitos principais da história e tentaram demonstrar empatia da melhor forma que conseguiram. Não obstante, não se conseguiram relacionar bem com certos temas, mas tentaram através dos seus problemas, por exemplo, a aluna C comparou uma brincadeira que simulava ser assaltada pelo irmão a uma situação do livro de assalto real, com mortes e fuga pela sobrevivência. Apesar do referido, mostraram também diferentes níveis de compreensão dos sentimentos da Ana, respondendo que ela se sentira desolada, desmotivada e que perdera

o pouco que tinha. Partilharam ainda histórias de pessoas que conheciam e delas mesmas, tal como medos, a fim de se aproximarem da melhor forma possível à história tratada. Ainda assim, fizeram algumas generalizações, nomeadamente que os americanos eram todas as pessoas pertencentes aos Estados Unidos e alguns estereótipos, tal como “en América son superiores y pueden hacer lo que quieran”, tendo sido clarificado a diferença entre a América do Norte, América Central e a América do Sul e a questão da superioridade como uma generalização incorreta. De seguida, fora-lhes questionado se já se sentiram diferentes e três alunas partilharam comentários desagradáveis que ouviram quanto ao seu aspeto físico.

As alunas acederam a um *Mentimeter* ([Anexo 93](#)) para partilhar o que tinham aprendido e algumas das respostas que se assinalaram foram “aprendi que todos somos diferentes” “empatia”, “las culturas” e “amistad”. Quando questionadas na Ficha n.º 1 ([Anexo 91](#)) o que poderiam fazer para ajudar a personagem, a aluna XCV respondeu que, de forma a fazê-la sentir-se feliz e bem-vinda ao país, apresentá-la-ia aos seus amigos e a auxiliaria com o português. Uma mencionou, em aula, que lhe daria casa e roupa<sup>69</sup>.

Na aula seguinte as alunas entraram na segunda fase, ou seja, na ação<sup>70</sup>, na qual iniciaram a escrita e receberam a Ficha n.º 2 ([Anexo 96](#)) com instruções de como a iniciar e com frases/expressões que pudessem ajudar a escrever as suas narrativas<sup>71</sup> ([Anexo 112](#)), visto que se encontravam num nível de iniciação e necessitavam de algum auxílio no uso de verbos no presente e no passado e na descrição de ambientes, sentimentos e desejos. Foi notório que estas alunas demonstraram uma certa dificuldade em incorporar elementos culturais nas suas narrativas, tendo pedido ajuda consecutivamente à professora estagiária, a qual aconselhou e ajudou na pesquisa. As alunas demonstraram grande entusiasmo e muito prontamente se organizaram quanto à estrutura e ideias do projeto a conceber.

Na aula seguinte as discentes entraram no tema dos imóveis, descrição, identificação e localização de diversos objetos, discutindo e refletindo sobre casas tradicionais de diferentes culturas e gostos pessoais. Pretendia-se que fossem capazes de descrever habitações utilizando vocabulário específico e demonstrassem uma compreensão básica das diferenças culturais destas. As estudantes demonstraram alguns preconceitos perante

---

<sup>69</sup> Vide respostas das alunas à Ficha n.º 1 no [Anexo 92](#).

<sup>70</sup> A propósito, vide [Anexos 94](#) a [113](#).

<sup>71</sup> Ao contrário dos grupos de Inglês, a correção das narrativas das alunas pela professora estagiária foi feita juntamente com as alunas ao lado e em aula.

imagens de casas tradicionais dos maias, no México, e em Burkina Faso, no sul de África, proferindo a discente CC “eles vivem aí dentro?” e “mas isso é sequer possível?”, ficando a maioria muito impressionada pelo facto de haver pessoas que vivem com poucas condições, entendendo-se e esperando-se tais reações, dado o seio privilegiado das alunas. Para além disto, demonstraram algum interesse em viver noutras partes do mundo, tal como mostraram abertura e curiosidade, tendo afirmado que gostariam de visitar casas no Japão.

De seguida, as alunas procederam à seguinte fase do DS, isto é, à criação dos seus *storyboards* com auxílio da Ficha n.º 3 ([Anexo 101](#)). Posteriormente, as sete alunas exploraram e abordaram a vida e rotinas de pessoas de outras culturas, nomeadamente de uma cultura nómada em África designada “Fulani”, ouvindo o *podcast Nómadas* (Podium Podcast, 2016) e preenchendo a Ficha n.º 4<sup>72</sup> ([Anexo 105](#)), simultaneamente com gramática. Uma aluna mencionou que não gostaria de viver como esta tribo porque considerava muito difícil, mas que talvez tentaria numas férias a fim de ser uma experiência "muito gira" e outra afirmou que era um estilo de vida muito selvagem. Através de tal, percebe-se que há atitudes de abertura, mas alguns inevitáveis preconceitos e estereótipos. Não obstante, destaca-se também a idade das alunas, pois tinham apenas 11 anos.

Tal como as outras turmas, após a escuta, compreensão e reflexão sobre o *podcast* e inerentes conteúdos, as alunas passaram à fase de treino e prática da gravação das suas vozes para o projeto final e, na aula seguinte, para além do término e correção de alguns exercícios, realizaram as edições finais das suas *Digital Stories*.

Na quinta aula e última fase – reflexão – as discentes apresentaram e partilharam entre si, conforme a literatura recomenda, os seus projetos de CCI e DS e refletiram sobre os mesmos através do preenchimento de uma ficha de auto e heteroavaliação dos projetos ([Anexo 110 A](#)) e outra de autoavaliação ([Anexo 110 B](#)) à semelhança das anteriores e também com base no RFCDC (Conselho da Europa, 2018). Preencheram ainda um Questionário Final ([Anexo 108](#)) e um *Forms de feedback* da UD ([Anexo 109](#)).

Em primeiro lugar, deve-se salientar que de sete alunas, apenas quatro responderam ao *feedback* da UD. Apesar de tal, quando questionadas sobre as competências adquiridas e se se sentiam seguras quanto aos conhecimentos aprendidos e à aplicação dos mesmos, a maioria das respostas encontra-se entre “De acuerdo” e “Totalmente de acuerdo”. Na questão

---

<sup>72</sup> Vide [Anexo 106](#) para ler algumas respostas das alunas à Ficha n.º 4.

sobre o que aprenderam, destaca-se “Que existen personas que están en muchas [muy] malas condiciones”, “sabía poco sobre niños migrantes y refugiados” e “no sabía que había personas con vidas tan difíciles”.

#### **4.5.2. Turma Z – Caracterização da turma e observação de aulas**

A turma era composta por trinta alunos do 8.º ano. Importa, ainda, esclarecer que tanto a turma como os alunos estão devidamente encriptados com números fictícios para salvaguardar o disposto no RGPD. Esta turma revelou, desde o início da fase de observação, altos níveis de energia, agitação, imaturidade e a frequência de conversas paralelas. Para além do referido, não estavam habituados a regras, ordem, responsabilidade e a métodos de estudo e trabalho.

Ao contrário do grupo anteriormente referido, este apresentou uma grande desmotivação e desinteresse, pois os estudantes dispersavam com facilidade e apresentavam dificuldades em entrar ordeiramente na sala e no ritmo da aula. Destacaram-se também alguns comportamentos de indisciplina ocasionais e a existência de relações problemáticas dentro da turma. Quanto à participação, tendiam a inibir-se e a não participar muito, pois era notório o receio e a falta de confiança de determinadas alunas em expor-se perante os pares.

No que concerne ao nível de Espanhol dos discentes, estes demonstraram um baixo domínio da língua, apresentando algumas lacunas ao nível do vocabulário e da gramática, o que, por sua vez, originava dificuldades na oralidade e na escrita. Estes alunos replicavam, em grande medida, em Português, apesar de tentarem participar em Espanhol misturado com o Português e se autocorrigirem. O grupo também não estava acostumado a abordar conteúdos relacionados com a interculturalidade e ao uso do manual escolar. Outro fator que também não ajudava a que os alunos pudessem evoluir ou colmatar as lacunas existentes era o facto de apenas terem a disciplina durante noventa minutos, uma só vez por semana. Dos trinta alunos, apenas três eram de diferentes nacionalidades.

##### **4.5.2.1. Unidade *¿Lo hacemos juntos?***

Abraçando o ciclo AAR recomendado pela OECD (2019), juntamente com a autoavaliação na etapa final, e através da implementação de PBL, desenvolveu-se, ao longo de cinco sessões – cinco aulas de noventa minutos, as quais ambicionaram desenvolver

valores, conhecimentos, atitudes e habilidades da CCI mediante um projeto de DS – a UD *¿Lo hacemos juntos?* com o Turma Z. O título foi adotado da Unidade 4 do manual escolar *¡A bordo! 8* (Moreira et al., 2022) a qual trata, entre vários conteúdos, as rotinas diárias e tarefas domésticas relacionadas com o respeito pelo meio ambiente, e a prática de estruturas gramaticais, nomeadamente o gerúndio. Assim, tentou-se abordar alguns conteúdos do programa nacional simultaneamente com a CI e a CCI, de modo que a UD se dedicou principalmente à análise das realidades de imigrantes e refugiados e da cultura nómada<sup>73</sup>.

De igual modo aos três projetos anteriores, manteve-se a divisão nas fases de antecipação, ação e reflexão, tal como as do DS. Os temas trabalhados centraram-se na interculturalidade, em particular no direito de asilo, exílio, problemas e desafios contemporâneos de imigrantes e de refugiados e a sua integração, vida e cultura nómadas, realidades culturais distintas, supostos papéis em função do género, tarefas domésticas, sustentabilidade, práticas sustentáveis nas diferentes culturas e, ainda, conteúdos gramaticais, nomeadamente, como já fora referido, rotinas e verbos no gerúndio. Os materiais utilizados consistiram na AEI (Byram et al., 2009), na curta-metragem *El viaje de Said* (Riobóo, 2007), na banda desenhada intitulada *Asylum* (2021) de Javier de Isusi e o *podcast Nómadas* (Podium Podcast, 2016). Os objetivos da UD residiram no desenvolvimento de competências linguísticas e culturais, discussão e reflexão sobre os temas interculturais supramencionados, na prática de estruturas gramaticais, na fomentação e estimulação de empatia, abertura, pensamento crítico, respeito pela diversidade e pelo outro, uso de ferramentas digitais<sup>74</sup> e do trabalho colaborativo.

Seguindo a mesma lógica e ordem dos projetos das turmas anteriores abordadas, na primeira fase – antecipação<sup>75</sup> – os alunos foram introduzidos aos principais conceitos e exemplos de DS, ao projeto que conceberiam e às datas-limite do mesmo. Os alunos também responderam a um Questionário Inicial que posteriormente será analisado juntamente com o Final. Consequentemente, aprenderam de imediato sobre direitos de autor, o tipo de *software*

---

<sup>73</sup> Deve-se ressaltar que a UD em questão também foi planificada em conformidade com o PASEO (Ministério da Educação, 2017) e as AE (Direção-Geral da Educação, 2018). Para além do referido, veja-se a planificação da mesma no [Anexo 114](#).

<sup>74</sup> Foram utilizados, ao longo de toda a UD lecionada, tanto pela docente como pelos discentes, diversos meios digitais, nomeadamente *Google Forms*, *Youtube*, *Mentimeter*, *Padlet*, *StoryboardThat* e ferramentas de edição de vídeo e gravação de voz.

<sup>75</sup> Vide Aulas 1 e 2 nos [Anexos 115 a 123](#).

que poderiam utilizar e como fazer créditos a fim de que pudessem, assim que quisessem, começar a explorar as ferramentas e meios digitais a utilizar. Explicou-se e entregou-se a versão adaptada da AEI (Byram et al., 2009) aos discentes, no entanto, muitos não a preencheram, outros não entregaram e os que efetivamente entregaram deixaram-nas incompletas. É notório que, os que preencheram, evidenciaram contactos interculturais em viagens de lazer, desportivas e escolares, destacando-se algumas respostas ([Anexo 118](#)), como as do aluno VI que menciona que foi ver a celebração do fim da licenciatura do irmão a Londres e, ao ir para o apartamento de uns amigos do irmão, falou e praticou o seu inglês com os rapazes e, posteriormente, divertiram-se a jogar futebol. A aluna XLV menciona que em 2015 ficou muito contente por ter estado com uma rapariga romena que fez intercâmbio na sua escola. Tal como a turma anterior, também foi dada a opção de responder em português, mas tal, de igual modo, não fora apelativo nem causara diferença.

Ainda nesta fase, e de forma a cativar e introduzir os alunos aos temas, estes refletiram sobre preconceitos e estereótipos ao preencher a Ficha n.º 1 ([Anexo 117](#)) sobre dados estatísticos conforme as suas ideias pré-concebidas de quantos imigrantes, africanos, asiáticos, europeus, norte-americanos e sul africanos, brancos, não brancos, homens e mulheres existiam no mundo. Os alunos demonstraram pouco interesse e uma grande distração, tendo não respondido a muitas das perguntas. Não obstante, numa das questões, a aluna CCC refere que, se estivesse num país diferente, não falasse o idioma e as pessoas tivessem ideias erradas sobre si e a tratassem mal, se sentiria triste e perdida porque a julgariam sem conhecer. Algumas alunas também partilharam as suas opiniões pessoais quanto a preconceitos e estereótipos e, a aluna DCC partilhou que sofria imenso de preconceito e discriminação por ser brasileira, imigrante e com sotaque, sendo também alvo de comentários não adequados, tendo também relevado que se sentiu desconfortável e que não gosta de tais observações. Adicionalmente, a aluna partilhou que, só porque era brasileira, as pessoas pensavam que era perigosa e que assaltava ou roubava pessoas, afirmando que já sofreu de preconceito noutras escolas por vários membros.

Posteriormente, fora abordado vocabulário sobre tarefas domésticas, realizando exercícios para consolidar os conhecimentos, relacionando a sustentabilidade e práticas sustentáveis nos consumos diários em casa e de outras culturas, através de uma pesquisa e breve partilha e apresentação. Concomitantemente, através de um vídeo de uma publicidade

em Espanha, foram abordados os ditos papéis de género de forma a desmitificar e contrariar possíveis padrões arcaicos estabelecidos na sociedade e a promover a igualdade de género.

Na aula seguinte, ainda na primeira fase, os alunos foram questionados no *Mentimeter* sobre quais desafios achavam que os imigrantes e refugiados enfrentam ao chegar a um novo país, o que resultou num breve debate *a posteriori*. Das 37 respostas ([Anexo 125](#)), destacam-se termos como “insegurança”, “adaptação”, “língua”, “novas culturas”, “racismo”, “xenofobia”, “discriminação”, “preconceito”, “comer coisas diferentes” e “encontrar trabalho”. A partir de tal questão, pode-se inferir, nesta fase antecipatória, que os alunos tinham consciência dos problemas que os imigrantes e refugiados enfrentam, o que indicou um bom ponto de partida para os temas e atividades seguintes.

Consequentemente, os alunos visualizaram a curta-metragem *El viaje de Said* (Riobóo, 2007), cujo vídeo relata a viagem fictícia que um menino marroquino faz atravessando o mar até Espanha, à procura de uma melhor vida e oportunidades, embora o desejado não corresponda à realidade. Para acompanhar o visionamento e compreender com maior facilidade a língua, dado o nível e a dificuldade dos alunos, estes dispunham da Ficha n.º 2 de exercícios ([Anexo 122](#)) que continha a transcrição. Os estudantes demonstraram compreender a maior parte do vídeo, apresentando alguma dificuldade apenas em determinados símbolos, em particular uma feira, com momentos de preconceito, estereótipos e discriminação para com o menino marroquino por ser imigrante. Apesar de tal, mostraram perceber a mensagem principal da curta-metragem, não só pelas respostas orais, como pelas escritas, visto que afirmaram muito prontamente que o menino era maltratado e discriminado por ser imigrante e de outra cultura.

Quando questionados, na ficha de compreensão, o que fariam para ajudar Said a integrar-se, destacam-se, entre várias respostas, as seguintes ([Anexo 123](#)): “Él podría jugar fútbol con nosotros”; “Compartiría las costumbres de Portugal y lo haría integrarse”; e, por último “Yo podría hablar con él sobre las diferencias que tenía en su país, ganando su confianza”. Aquando do preenchimento e reflexão sobre o mapa da empatia, muitos dos alunos conseguiram compreender o que o Said pensou, sentiu, fez e disse, tal como quais os aspetos culturais que apareceram na curta-metragem, salientando a pesca, as canções árabes e a valorização da família. Uma aluna mencionou, perante a turma, que ela própria mudara de Inglaterra para Portugal e que teve “muito receio e medo de não fazer amigos.” Outra

aluna acrescentou que também mudara de escola e que se sentira triste por não conhecer ninguém e que tinha de começar do zero. Pode-se concluir que vários alunos demonstraram compreensão, empatia e respeito pelo tema e vivências dos imigrantes, relacionando-se com as suas situações pessoais, que lhes causara uma certa dor e desconforto. Contrariamente, alguns alunos demonstraram dificuldade em colocar-se na pele de outra pessoa e sentir empatia e, simultaneamente, outros mostraram pouco ou nenhum entusiasmo pelos temas e projeto.

Imediatamente após as atividades supramencionadas, os alunos entraram na segunda fase, ou seja, na da ação<sup>76</sup>, na qual iniciaram a escrita da narrativa<sup>77</sup> e receberam a Ficha n.º3 ([Anexo 124](#)) com instruções de como a iniciar e com algumas indicações que os auxiliasse e guiasse, visto que o nível destes alunos ainda era baixo. Destaque-se que houve muitos atrasos nas entregas das narrativas, *storyboards* e restantes constituintes do projeto, havendo também vários trabalhos e as suas diferentes partes que não foram entregues nem apresentados, mesmo tendo sido a turma com mais tempo, isto é, um mês para fazer o projeto. Apesar de tal, sabe-se que estes resultados estavam relacionados com os níveis de interesse, motivação e responsabilidade dos alunos.

Na aula seguinte os alunos iniciaram a leitura e análise da banda desenhada denominada *Asylum* (2021) de Javier de Isusi, relacionada com imigração, integração cultural, direito de asilo, exílio, problemas contemporâneos de imigrantes e refugiados, especificamente no contexto da guerra civil e instauração da ditadura militar em Espanha e com outras histórias de personagens de África e da América Latina. Os alunos participaram nas discussões e nas reflexões e preencheram, individualmente, também uma ficha de compreensão, na qual analisaram e refletiram sobre a situação de cada personagem, havendo cinco fichas diferentes e correspondentes a cada uma<sup>78</sup>. Os alunos conseguiram descrever o que a maioria das personagens sentia, como as suas vidas tinham alterado e como os ajudariam, apesar de terem demonstrado grandes dificuldades e lacunas com a língua espanhola, tanto para responder aos exercícios, como para a posterior dramatização. Destaca-

---

<sup>76</sup> A propósito, vide [Anexo 120](#) a [137](#).

<sup>77</sup> Aquando da escrita da narrativa, foram dadas várias (nove) opções de temas para que os alunos pudessem escolher os que mais lhes interessavam, tal como lhes fora dada a liberdade de escolherem os membros dos seus grupos. Adicionalmente, atente-se que, à semelhança da turma anterior de Espanhol, a professora estagiária corrigiu as narrativas dos alunos junto a estes.

<sup>78</sup> Vide Anexos [128](#), [129](#), [130](#), [131](#) e [132](#).

se a resposta da aluna M que afirma que ofereceria um quarto na sua casa a uma personagem da obra que foi explorada e traficada ([Anexo 133](#)).

Relativamente ao exercício de dramatização da Ficha n.º 4.1 ([Anexo 134](#)), a aluna MI, colocando-se e defendendo a perspetiva de uma das personagens e explicando como se pode melhorar a vida de imigrantes e refugiados, declarou “eu sou gay e não acho justo não poder ser só porque o meu país é homofóbico” (relacionando-se com o personagem Christopher que fugiu do seu país dada a homossexualidade ser criminalizada lá). Outra aluna adicionou “deve haver comunicação, tolerância, respeito e conscientização sobre as diferenças que não são bem diferenças porque todos somos iguais e todos temos direitos”. Por fim, o aluno VIII afirmou que o direito de asilo deveria ser sempre garantido visto ser um direito de todos. Tais asserções mostraram que, de facto, os alunos estavam a compreender os temas tratados e a demonstrar empatia pelas personagens e situações abordadas, não considerando a parte do desinteresse e desmotivação. Após o referido, os alunos passaram à seguinte fase do DS, isto é, à criação dos *storyboards* com ajuda da Ficha n.º 5 ([Anexo 135](#)).

Posteriormente, os alunos entraram no tema das rotinas, de forma a introduzir e interligar com as diferentes culturas existentes, sobretudo com nómadas em África. Através do *podcast Nómadas* (Podium Podcast, 2016) e respondendo a questões num *Mentimeter* criado pela professora estagiária, notou-se, tal como as alunas da turma anterior, a falta de perceção das dificuldades pelas quais estes tipos de povos passam, visto que não têm outra opção, pois quando foram questionados quais rotinas tinham em comum, muitos afirmaram “todas” ([Anexo 138](#)), o que não corresponde à realidade, visto que nenhum deles caça ou procura sustento diariamente para sobreviver como ouviram no *podcast*. Apesar de tal, quando lhes fora pedido que dissessem como se poderia entender melhor alguém que vive de maneira diferente, destacam-se respostas como “Vivir un día o más como ella”, “hablar con ella, tratar de entender sus problemas y ponermonos [ponerse] en su lugar” e “experimentar su estilo de vida”. Tal como as outras turmas, após a escuta, compreensão e reflexão sobre o *podcast* e inerentes conteúdos, os alunos passaram à fase de treino e prática da gravação das suas vozes para o projeto final e, ainda realizaram as edições finais das suas *Digital Stories*.

Na quinta aula e última fase – reflexão – apenas três grupos efetivamente apresentaram os seus projetos, tendo um enviado posteriormente. Os restantes três não

fizeram nem entregaram. Embora não tenham apresentado todos, os alunos que efetivamente o fizeram, procederam ao preenchimento da ficha de auto e heteroavaliação dos projetos apresentados e a um *Forms* de autoavaliação com base no RFCDC (Conselho da Europa, 2018), ambos iguais aos da turma anterior. Preencheram, de igual modo, outro *Forms* de *feedback* da UD ([Anexo 140](#)) e ao Questionário Final, embora nem todos tenham respondido.

De igual modo à turma anterior do 7.º ano, os alunos do 8.º demonstraram, no *feedback* da UD, sentir-se bastante confiantes e seguros nos conteúdos aprendidos e aplicados, nos materiais utilizados, na relação entre a língua e a cultura, nas habilidades digitais utilizadas, na expressão de ideias, na comunicação e na relação com pessoas de outras culturas e, por fim, na sensibilidade, empatia e consciência cultural através do projeto.

#### **4.5.3. Resultados obtidos na disciplina de Espanhol**

Relativamente às narrativas da Turma W ([Anexo 111](#)), foram explorados temas de adaptação cultural, o apoio e a amizade entre pessoas em situações similares, a preservação de tradições culturais num novo contexto, a abertura e a hospitalidade de outros e a superação de desafios. É possível constatar nas narrativas, embora não tenha sido contemplado nos *storyboards* ([Anexo 113](#)), a empatia por parte das alunas e o apoio mútuo entre duas personagens de diferentes origens, a resiliência cultural, nomeadamente uma festividade típica das Honduras que simboliza a identidade cultural, o sentido de pertença, o interesse e a curiosidade pela nova cultura (arquitetura e comida local) que facilitaram a integração e entendimento culturais. Estes traços espelhados nas narrativas fomentaram a CI das alunas de maneira efetiva e também as preparou para participar numa sociedade globalizada, com respeito e compreensão por adversidades culturais.

Das narrativas criadas no Turma Z ([Anexo 141](#)) é possível concluir que os alunos trabalharam, de forma significativa, a capacidade de ter empatia e entender outras perspetivas. Colocaram-se no lugar do outro, nomeadamente em contextos de choque cultural – diferentes comidas e hábitos – e adaptação a uma nova cultura, ou seja, situações em que surge a necessidade de manter a identidade cultural, enfrentar preconceitos e estereótipos, novas normas sociais, fazer amigos, encontrar comunidades de apoio e falar a língua. Para além disto, narraram experiências nas quais desenvolveram estratégias para superar as diferentes barreiras aquando das diferenças culturais o que, por si só, já é um indicativo do

desenvolvimento das capacidades comunicativas culturais. Abordaram, também, os temas de discriminação, aceitação da diferença, adaptação e flexibilidade perante desafios culturais demonstrando consciência crítica sobre o quão importante é respeitar e valorizar as diferenças culturais. O referido refletiu não só um aumento da sensibilidade dos discentes, como também capacidade para interagir em contextos interculturais, pois mostraram como a conexão humana e a empatia são pontes para a integração e aceitação.

Com base nos resultados obtidos<sup>79</sup> e tendo os alunos de Espanhol abordado temáticas de direitos humanos e de tolerância intercultural, os resultados da autoavaliação ([Anexo 156](#)), a qual foi igual para as duas turmas, revelaram respeito e proteção dos direitos individuais e coletivos, tolerância perante as diferenças e um alto nível de conscientização e apreço pelos princípios de igualdade, direitos humanos e diversidade cultural. Em suma, a autoavaliação dos alunos de Espanhol demonstrou um forte compromisso com valores interculturais e de direitos humanos, indicando um considerável progresso na aquisição de competências interculturais através do ensino de LE.

No que concerne aos vários pontos das *Digital Stories* ([Anexo 145](#)), as alunas da Turma W demonstraram, numa escala de 1 a 5<sup>80</sup>, a máxima pontuação – 5 – isto é, sucesso na adoção da perspectiva da menina imigrante das Honduras, na aplicação da questão dramática/tema, no conteúdo, organização e economia da informação, por fim, na cooperação entre pares. Com valores de 4, a adequação da voz em termos de ritmo e da narrativa, a música de fundo escolhida, a língua e gramática e o respeito pela duração. Com valor de 3 a adequação e qualidade das imagens e subsequente vídeo, e de 1.5 e 2, o título, créditos e inerentes direitos de autor e transições e efeitos. No que diz respeito à CCI ([Anexo 143](#)), as alunas foram avaliadas, numa escala de 1 a 4, na qual 1 é iniciante, 2 é elementar, 3 é intermédio e 4 é avançado, em termos da competência linguística, sociolinguística e discursiva, e, ainda, nos cinco *savoirs*. Relativamente às três primeiras competências, as alunas demonstraram estar no nível 2 – elementar, pois embora haja conscientização cultural, os elementos inseridos na narrativa são forçados, como a Fiesta de San Isidro e a sopa de caracoles, sem profundidade, reflexão e conexão com o resto do texto. Já nos *savoirs*, as

---

<sup>79</sup> De forma a analisar os resultados de uma forma mais global, vejam-se os gráficos nos [Anexos 147 a 151](#).

<sup>80</sup> Nesta escala de 0 a 5, entenda-se e esclareça-se a seguinte classificação adotada: *Insuficiente* = 1 (0%-19%); *Satisfactorio* = 2 (20%-49%); *Bueno* = 3 (50%-69%); *Muy Bueno* = 4 (70%-89%); e *Excelente* = 5 (90%-100%).

alunas demonstraram estar, em todos os parâmetros, no nível 2 (1.5), embora ainda seja também perto do iniciante, dado que a informação cultural é sempre tratada ao nível superficial ou minimamente, com alguma dificuldade em relacionar com as perspetivas, sem interação com a complexidade da diversidade cultural, apenas com um breve reconhecimento da língua, das diferentes festas tradicionais e com exploração cultural limitada, tal como a curiosidade.

No que concerne aos vários pontos das *Digital Stories* ([Anexo 146](#)) da Turma Z, os estudantes demonstraram, numa escala de 1 a 5, a máxima pontuação – 5 – isto é, sucesso na adoção da perspetiva do menino imigrante de Marrocos (Said), na aplicação da questão dramática/tema, no conteúdo, na música de fundo escolhida, na organização e na economia da informação, na cooperação entre pares, na adequação e na qualidade das imagens e subsequente vídeo, na língua e gramática e, por fim, no respeito pela duração. Com valores de 4, a adequação da voz em termos de ritmo e da narrativa. Com valores de 3 e 3.5, o título, créditos e inerentes direitos de autor e transições e efeitos.

No que diz respeito à CCI ([Anexo 144](#)), os alunos da Turma Z foram avaliados, numa escala de 1 a 4, na qual 1 é iniciante, 2 é elementar, 3 é intermédio e 4 é avançado, em termos da competência linguística, sociolinguística e discursiva, e, ainda, nos cinco *savoirs*. Relativamente às três primeiras competências, os alunos demonstraram estar no nível 3 – intermédio, visto que nas narrativas havia tratamento das diferenças culturais aquando dos contextos, nomeadamente da dificuldade da personagem se integrar em Espanha devido ao povo festivo que bebe álcool e fuma por prazer e em convívios sociais, que come carne de porco e onde as mulheres não estão com roupas que cobrem o corpo e que não descalçam os sapatos dentro de casa, no entanto, alguns elementos necessitavam de maior conexão entre os mesmos e com algum teor de sensibilidade. Já nos *savoirs*, aos alunos demonstraram estar, nos dois primeiros parâmetros – *savoirs* e *savoir comprendre*, no nível 3 (2.75), que os fatores culturais não são explorados com profundidade e com adequada relevância ao contexto da história. No *savoir s'engager* e no *savoir apprendre/faire* mostraram estar no nível 2 (2.25) – elementar, devido às interações culturais serem forçadas ou pouco naturais e, por último, no nível 3 no *savoir être*, dado que há elementos culturais sem aprofundamento da sua implicação no decurso da narrativa e da adaptação da perspetiva da personagem.

Os Questionários Inicial e Final, aplicados a ambas as turmas de Espanhol, revelaram algum desinteresse que se refletiu na diminuição do número de respostas e que pode ter influenciado os resultados, visto não abrangerem a totalidade dos alunos das duas turmas.

Primeiramente, conforme se pode analisar na comparação dos resultados iniciais com os finais da Escala de Sensibilidade Intercultural/Competência Intercultural ([Anexo 153](#)) aplicado às duas turmas de Espanhol, numa seleção de apenas algumas das perguntas mais pertinentes de um total de 24, observou-se um aumento nos alunos que se sentem confortáveis a interagir com pessoas de diferentes culturas, embora o número de respostas “Concordo Totalmente” tenha diminuído. A percepção de que as pessoas de outras culturas são de mente fechada manteve o número de respostas, sendo o “Discordo Totalmente” mais selecionado. A dificuldade em falar com pessoas de culturas distintas evidenciou uma redução nos que discordavam totalmente e um aumento no discordo, o que pode sugerir uma adaptação. Noutras questões tais como saber o que dizer nas interações com pessoas de diferentes culturas, os resultados variaram com mais votos numa posição neutra, mostrando opiniões mais consistentes ou poucas mudanças. Relativamente ao estar com pessoas de outras culturas e a respeitar os seus valores, os valores mantiveram-se, concordando a maioria dos alunos. Já a segurança nas diversas interações culturais aumentou, o que sugere um crescimento na confiança. No que diz respeito a conceber ideias antes de conhecer, ter mente aberta e respeitar a forma como se comportam perante pessoas de outras culturas, os números mantiveram-se. Com aumentos significativos, os alunos passaram a aceitar mais a opinião de outros e a concordar que a sua cultura não é melhor. De igual modo às turmas de inglês, crê-se que tenha havido dificuldades no preenchimento dos questionários em espanhol por parte de alguns alunos, devido ao baixo nível que foram revelando, mesmo com a explicação do significado de todas as novas palavras.

Quanto a alguns resultados iniciais ([Anexo 154](#)), na experiência prévia na criação de uma *Digital Story* e edição de vídeo, a maioria dos alunos (53.3%) confessou nunca ter feito uma e ter habilidades limitadas (30%). Nas opiniões sobre expectativas na criação do projeto, as respostas variaram entre neutras (40%) a ser um *stress* (33.3%). 23.2% dos inquiridos achou desafiante incorporar aspetos culturais no projeto. Nas questões finais ([Anexo 155](#)), as respostas foram mistas, tendo 38.7% achado o projeto significativo e 22.6% indiferente. 35.5% dos alunos afirmou estar satisfeito com o trabalho e as aprendizagens, no entanto,

48.8% revelou que não repetiria o projeto na disciplina de Espanhol e 38.7% alteraria as datas e prazos de entrega. Em termos de aprendizagem, salientaram ter sido uma nova experiência, terem usado ferramentas digitais, abordado e conhecido realidade diferentes, trabalhado em grupo e terem melhorado a capacidade comunicativa em espanhol. Ressaltaram, ainda, que aprenderam sobre a cultura de outras pessoas e sobre refugiados, que se deve ter mais esperança e paciência perante realidades diferentes, que “al final somos todos iguales mesmo siendo diferentes” e que, apesar de nem sempre haver concordância, se deve respeitar e ajudar outros a integrarem-se, independentemente das diferenças.

#### **4.6. Comparação dos resultados de Inglês e Espanhol**

O uso do DS na aula de Inglês demonstrou ser uma ferramenta eficaz na promoção da CCI, como fora possível concluir através das narrativas criadas pelos alunos que conseguiram abordar e representar temáticas complexas e, concomitantemente, desenvolveram habilidades interculturais essenciais. Na análise geral dos resultados das duas turmas de Inglês, observa-se e conclui-se que, relativamente aos parâmetros de DS, os alunos, numa escala de 0 a 5, enquadraram-se no valor 4 a todos os elementos, à exceção das transições e efeitos que se encontram no 3, música de fundo no 2.79 e títulos e créditos no 1.86. Quanto à CCI, demonstraram estar no nível 2 em praticamente todos os parâmetros.

O uso do DS na aula de Espanhol também demonstrou ser uma ferramenta promotora da CCI, visto que os estudantes desenvolveram diversas competências interculturais, através das temáticas dos direitos humanos e imigração. Com a criação das narrativas e dos *storyboards*, os alunos tiveram de oportunidade de ganhar consciência, analisar e refletir sobre aspetos culturais e problemas à escala global, desenvolvendo características chaves da interculturalidade, tais como empatia, desafios e conseqüente adaptação cultural, compreensão, comunicação e interação com outros e resolução de problemas.

Na análise geral dos resultados das duas turmas de Espanhol ([Anexo 149](#)), observa-se e conclui-se que, relativamente aos parâmetros de DS, os alunos, numa escala de 0 a 5, enquadraram-se no valor 5 na adoção da perspectiva da personagem, na aplicação da questão dramática/tema, no conteúdo, organização e economia da informação, na cooperação entre pares e, por fim, no respeito pela duração. Com valores de 4, na adequação da voz em termos de ritmo e da narrativa, na música de fundo escolhida, na adequação e qualidade das imagens

e subsequente vídeo, e na língua e gramática. Com valores de 2.67 e 3 no título, créditos e inerentes direitos de autor e nas transições e efeitos. Quanto à CCI ([Anexo 152](#)), os discentes demonstraram estar no nível 2 na primeira competência (linguística) e no nível 3 nas outras duas – sociolinguística e discursiva. No que concerne aos restantes parâmetros, isto é, aos cinco *savoirs*, os alunos enquadraram-se todos no nível 2, à exceção do *savoir être* (2.5).

Conforme fora abordado anteriormente, os alunos da PES, tanto de Inglês como de Espanhol, apresentaram dificuldades e/ou desinteresse no preenchimento das AEI. De facto, no estudo de Ruest (2020) os participantes não entenderam determinadas questões, tendo sido concluído que o documento é demasiado extenso com preenchimento e reflexões superficiais. Embora se tenham criado na presente IA versões adaptadas mais curtas, para adolescentes deveria haver uma versão ainda mais curta e na língua nativa dos alunos, sendo a conclusão à qual Ruest (2020, p.19) também chegou.

Adicionalmente, também se deve ter em conta que o sucesso dos projetos e a progressão da CCI variou consoante o envolvimento, motivação e responsabilidade dos alunos e a estrutura e níveis de proficiência da turma. As turmas de Inglês mostraram um maior desenvolvimento no que diz respeito à reflexão crítica, empatia, envolvimento, esforço e dedicação nos projetos, enquanto que as turmas de Espanhol, embora também tenham evidenciado um progresso significativo nas mesmas habilidades e competências, enfrentaram alguns desafios e demonstraram falta de interesse e baixos níveis de motivação e empenho.

Apesar de os alunos terem cumprido com os prazos estabelecidos e ter havido flexibilidade nas entregas, confessaram e demonstraram alguma dificuldade em cumprir com os mesmos, como a literatura sugere (Ribeiro, 2016). Tal indica a necessidade de prolongar o tempo de realização do projeto. No que diz respeito à dificuldade relativamente à aplicação do título, créditos e direitos de autor, embora se tenha seguido e adaptado a estrutura de vários autores do DS (Peña-Pascual, 2022; Ribeiro, 2016) e se tenha abordado tal questão várias vezes, crê-se que se deva dedicar ainda mais tempo ao referido e praticar com os alunos.

Como Bredella (2003) menciona, um dos aspetos mais importantes nas experiências interculturais é a capacidade de “reconstruir as estruturas de referência de outra pessoa e ver o mundo através dos seus olhos” (p.228). A construção das narrativas envolveu narrar e adotar a perspetiva de outra pessoa, distinguindo-se simultaneamente da própria, o que possibilitou, como Barrett et al. (2014) evidenciaram, que os alunos se descentralizassem de

valores, normas e crenças pessoais e refletissem sobre o que não se refletiria de outra forma. Os alunos, através das dramatizações, das fichas, da exploração e debate de temas interculturais e, acima de tudo, da escrita colaborativa das narrativas onde, no Turma X adotaram a perspetiva do menino refugiado, no Turma Y a perspetiva da Malala, no Turma W a da menina refugiada e imigrante e no Turma Z do menino imigrante, e do restante processo da criação da DS, permitiram que, efetivamente, conseguissem ver o mundo através dos seus olhos.

O facto de o DS ter sido implementado através de um projeto também permitiu desenvolver as capacidades dos alunos de planear, pesquisar, analisar, produzir e refletir, ampliando a língua e os conhecimentos sobre conteúdo, como Slater e Beckett (2019) sugerem e, ainda, permitiu que os alunos desenvolvessem a língua de forma autêntica num contexto real, relevante e de forma colaborativa (Alan & Stoller, 2005; Habók & Nagy, 2016). Adicionalmente, melhoraram a tomada de decisão, a independência, cooperação, criatividade, conforme estudos anteriores comprovam (Beckett & Slater, 2018a) e as competências linguísticas, comunicativas, de escuta (*listening*), tomada de posição e respeito pelo outro (Barrett, 2018; Bell, 2010; Harper, 2015). No questionário final realizado aos alunos, estes responderam o esperado com base em estudos semelhantes ao de Ribeiro (2016), ou seja, entre muitas respostas, que o projeto foi um processo significativo/produtivo devido a sair da zona de conforto, aprenderam mais sobre outras culturas, puderam realmente estar envolvidos e, por fim, sentiram as emoções e os sentimentos das personagens adotadas.

As ferramentas de avaliação também provaram ser difíceis de monitorizar e medir o desenvolvimento da CCI, no entanto, tal era esperado, visto que, como Fantini (2012) refere, tem sido uma tarefa desafiante nesta área e, de acordo com Byram (2021), apenas é possível avaliar parte do que é a CCI. Apesar do referido e tendo em conta que é um processo contínuo, seguindo as várias formas de Byram (2021) e de Fantini (2012) de avaliar a CCI e as de Sawamura (2010) e Bell (2010) de avaliar projetos, houve a aplicação de um questionário inicial e outro final, avaliação contínua, autoavaliação, reflexão e avaliação do produto final, tanto pelos pares, como pela professora, visto que os alunos devem ser incluídos no processo de avaliação e para que possam refletir sobre o mesmo. Por último, o ensino cooperativo também fora bastante benéfico, na medida em que os grupos trabalharam e, de facto, atingiram um objetivo em comum. De igual modo, interagiram, o que, por sua vez, permitiu

que alunos de diferentes grupos culturais aceitassem melhor as diferenças, apreciassem as características dos outros, fossem mais empáticos e desenvolvessem habilidades de comunicação, conforme Barrett (2018) sugere.

## Conclusão

“(…) Stories are a reflection of the beliefs and values that shape our understandings of reality.” (Bentz, 2023, p. 11).

A presente investigação-ação, perante o problema e a inerente necessidade identificada, isto é, a lacuna no tratamento de temas interculturais e no uso de tecnologias nas salas de aulas onde a PES decorreu, procurou responder a duas questões que se prenderam com a exploração de propostas concretas e com o desenvolvimento de práticas e técnicas pedagógicas eficazes para a integração do DS nas aulas de LE a fim de promover a CCI dos alunos. Como fora explicado, ao longo da PES, com duas turmas de Inglês e duas de Espanhol, levaram-se a cabo quatro projetos da CCI e de DS, cujos trabalhos elaborados pelos alunos consistiam na criação de *Digital Stories* que refletissem e abordassem perspetivas de indivíduos de diferentes origens culturais. Através da análise dos dados recolhidos, a integração do DS nas aulas de LE revelou, com sucesso, ser uma ferramenta pedagógica capaz de promover a CI e a CCI dos discentes.

Em jeito de resposta à primeira questão de investigação, “Como é que a integração do DS nas aulas de LE permite a promoção da CCI dos alunos?”, os temas interculturais tratados, as narrativas, nas quais houve a adoção da perspetiva de outra pessoa para contar a história da mesma, e os *storyboards* onde tiveram de retratar o tema, personagens e contextos específicos, permitiram que os alunos explorassem, discutissem e refletissem sobre questões e problemas interculturais atuais e socialmente relevantes, compreendendo as complexidades inerentes e envolvidas. As narrativas possibilitaram que os alunos analisassem e simulassem situações pelas quais não passam diariamente, fomentando consciência e sensibilidade intercultural. Os resultados dos Questionários Inicial e Final das duas variantes indicaram uma evolução significativa na perceção, conscientização, abertura, empatia e sensibilidade cultural dos alunos, tal como um aumento na capacidade de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade cultural. De igual modo, as rúbricas elaboradas permitiram aferir e medir o

desenvolvimento da CCI e habilidades relacionadas com o DS dos discentes, as quais destacaram o progresso nas habilidades e nos *savoirs* da CI e da CCI e demonstraram maior empatia, conhecimento intercultural e habilidades de comunicação.

Relativamente à segunda questão, “Quais são as práticas e técnicas pedagógicas mais eficazes para implementar o DS de modo a promover a CCI?”, estas envolveram uma combinação de meios multimodais e dinâmicas interativas, como um projeto colaborativo, debates e discussões a pares ou em grupo, análises e reflexões críticas de materiais diversificados que incluíam pequenos vídeos, *podcasts*, imagens, bandas desenhadas, leitura de texto, dramatizações, fichas, autoavaliações e ferramentas digitais interativas, as quais ajudaram a aprofundar a compreensão e a desenvolver uma consciência crítica sobre as diferenças culturais. A utilização de bandas desenhadas, *podcasts* e dramatizações permitiu que os alunos mergulhassem nas histórias de personagens de outras culturas que passaram por adversidades, o que igualmente os ajudou a compreender e valorizar a diversidade e a registar uma evolução na capacidade de refletir criticamente sobre as suas próprias culturas e as dos outros, desenvolvendo atitudes de respeito e empatia. Adicionalmente, os planos de aula e os objetivos dos mesmos, o diário de ensino da docente e as ferramentas de avaliação, incluindo os questionários, a auto e heteroavaliação dos projetos, a autoavaliação individual e a reflexão final, também foram eficazes para monitorizar o progresso e os resultados dos alunos. Porém, surgiram desafios, como a dificuldade no preenchimento das AEI, o cumprimento dos prazos e a aplicação de direitos de autor, indicando áreas para melhoria.

Os resultados não ficaram aquém do esperado considerando o contexto dos alunos, visto que não têm acesso a temas relacionados com a CI e a inerente CCI. Para além disso, como fora referido anteriormente, os manuais escolares utilizados na sala de aula não contêm materiais suficientemente diversificados sobre cultura, especialmente na PES, o que tem demonstrado afetar o desenvolvimento da CCI dos discentes (Chao, 2011). Deste modo, acaba por ser natural que muitos dos alunos estejam num nível inicial ou elementar em termos de desenvolvimento da CCI e, tendo em conta que, como vários autores sugerem (Fantini, 2009; Barrett et al., 2014), a evolução da CI é um processo contínuo, que se desenvolve ao longo do tempo e com períodos de estagnação e/ou regressão.

Conclui-se, assim, que a integração do DS nas aulas de LE permitiu que os alunos não só fizessem uso das suas competências linguísticas, como também se tornassem mais

conscientes e sensíveis quanto a questões interculturais. Através do processo da criação das *Digital Stories* e da adoção da perspectiva de outra pessoa, os alunos aprenderam a valorizar as diferenças culturais e a importância de uma comunicação eficaz e respeitosa em contextos multiculturais, estando mais preparados para participar de forma mais ativa e consciente numa sociedade globalizada.

Em termos de futura investigação, várias sugestões podem ser implementadas para melhorar a eficácia e o impacto na promoção da CCI. Primeiramente, embora as ferramentas e os métodos de avaliação, em particular as rúbricas, os questionários e a autoavaliação da CCI criados e até os próprios trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo da UD tenham provado ser eficazes para medir a progressão, deve-se adaptar, melhorar e refinar as ferramentas, pois como Baker (2022) afirma, um número limitado de aulas e um projeto concebido em aula para avaliação formal não é garantido para saber se as atitudes, valores e comportamentos dos alunos em situações interculturais dentro da sala também se aplicam fora desta. Sugere-se também que se criem versões mais curtas das AEI e, dependendo do nível de proficiência dos alunos, na língua nativa destes. Adicionalmente, atribuir mais tempo ao desenvolvimento dos projetos de DS permitiria uma exploração mais profunda dos temas e diminuiria o *stress* dos estudantes associado aos prazos.

De igual modo, sugere-se o contínuo desenvolvimento da CI e inerente CCI (Fantini, 2009; Barrett et al., 2014) para além dos manuais escolares, a aplicação do projeto com alunos em níveis mais avançados nas línguas e a necessidade de se abordar certos pontos cruciais com alguma ênfase, síntese e repetição como os direitos de autor, títulos e créditos, ajudando os discentes a compreender e a aplicá-los de maneira eficaz. Por fim, recomenda-se, ainda, desenvolver intercâmbios culturais entre alunos de diferentes partes do mundo, seja em formato presencial ou digital (Baker, 2022), nomeadamente projetos *eTwinning*, ou até locais, com outros estudantes, para proporcionar experiências interculturais autênticas em diversos contextos.

## Bibliografia

- Aguilar, M. J. C. (2007). Dealing with Intercultural Communicative Competence in the foreign language classroom. In E. A. Soler, & M. P. S Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 59–78). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0>
- Alan, B., & Stoller, F. L. (2005). Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms. *English Teaching Forum*, 43(4), 10–21. [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/05-43-4-c.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/05-43-4-c.pdf)
- Alonso, E. (2018). *Planificación de unidades didácticas*. In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish language teaching* (pp. 67–79). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169>
- Animation Movies. (2020, Setembro 10). *El viaje de Said | Cortometraje de Animación* [Vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=Vj\\_uTysl3kI](https://www.youtube.com/watch?v=Vj_uTysl3kI)
- Arriaga, G., & Ramos. (2021) *Ana*. (Ed.). European Union & Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/ana-web-en.pdf/>
- Baker, W. (2015). Research into practice: Cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, 48(1), 130-141. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000287>
- Baker, W. (2022). *Intercultural and transcultural awareness in language teaching* (Ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108874120>
- Baker, W., & Ishikawa, T. (2021). *Transcultural communication through global Englishes* (Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2096373>
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education* (3rd ed.). Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>
- Beckett, G. H., & Iida, P. C. (2006). *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*. IAP. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080662>
- Beckett, G. H., & Slater, T. (2018a). Project-based learning and technology. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English language teaching* (pp. 1–7). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0427>

- Beckett, G. H., & Slater, T. (2018b). Technology-integrated project-based language learning. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of applied linguistics* (pp.1–8). <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1487>
- Beckett, G.H., & Slater, T. (2005). The Project Framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT journal*, 59(2), 108–116. <https://doi.org/10.1093/eltj/ccj024>
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bentz, J. (2023). *Creative approaches to climate and peace education: An educator's guide to using storytelling and art*. Georg Eckert Institute. [https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/337/Creative%20Approaches%20to%20Climate%20and%20Peace%20Education\\_20230306\\_WEB\\_Sp.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/337/Creative%20Approaches%20to%20Climate%20and%20Peace%20Education_20230306_WEB_Sp.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bickley, C., Rossiter, M. J., & Abbott, M. L. (2014). Intercultural Communicative Competence: beliefs and practices of adult English as a second language instructors. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 135–160. <https://doi.org/10.11575/ajer.v60i1.55810>
- Borghetti, C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues. *Journal of Intercultural Communication*, 17(2), 1–14. <https://doi.org/10.36923/jicc.v17i2.736>
- Bredella, L. (2003). Afterword: what does it mean to be intercultural? In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 225–239). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596087>
- Burns, A. (2009a). Action research in second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 289–297). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139042710>
- Burns, A. (2009b). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A Guide for Practitioners*. Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of intercultural competence* (pp. 321–332). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071872987>
- Byram, M. et al. (2009). *Autobiography of intercultural encounters*. Publishing Strasbourg. <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters>
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & Méndez García, M. C. (2013). *Autobiography of intercultural encounters through visual media*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others>
- Cabrera, A. F. (2022). La enseñanza del español como L2 y LE mediada por la tecnología. In Sáez, F. T. (Eds.) *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas: reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología* (pp.56-63). Difusión.
- Chao, T. (2011). The hidden curriculum of cultural content in internationally published ELT textbooks: A closer look at new American inside out. *The Journal of Asia TEFL*, 8(2), 189–210.
- Chao, T. (2014). The development and application of an intercultural competence scale for university EFL learners. *English Teaching & Learning*, 38(4), 79–124. <https://doi.org/10.6330/ETL.2014.38.4.04>
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1–15.
- Chen, G.M. & Starosta, W.J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. In *Human Communication*, 1, 1–16.
- Clever Prototypes. (s.d.). *Software de Storyboard grátis – Criador de storyboard online*. Storyboard That. <https://www.storyboardthat.com/pt/>

- Combs, A., & Beach, D. (1994). Stories and storytelling: Personalizing the social studies. *The Reading Teacher*, 47(6), 464–471. <https://www.jstor.org/stable/20201292>
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for Democratic culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Craft, J. (2019). *New Kid*. (1st Ed.) Harper Collins.
- Cuerdas Cortometraje Oficial. (2018, Outubro 15). *Cuerdas cortometraje completo* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=4INwx\\_tmTKw](https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw)
- Darling-Hammond, L., Zieleszinski, M. B., & Goldman, S. (2014). *Using technology to support at-risk students' learning*. Alliance for Excellent Education & Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- De Isusi, J. (2016). *Asylum*. Astiberri.
- De La Cruz, N. M. (2022). La mediación lingüística y cultural: de la teoría a la práctica en el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Foro de profesores de EL/E*, 18, 77–95. <https://doi.org/10.7203/foroele.18.24439>
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States*. North Carolina State University. <https://repository.lib.ncsu.edu/items/a1d0920c-69ef-4d78-bf37-19ab021a93bc>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalisation. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2009). *The sage handbook of intercultural competence*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071872987>
- Debski, R. (2006). *Project-based language teaching with technology*. National Centre for English Language Teaching and Research.

- Del Moral-Pérez, M. E., Villalustre-Martínez, L., & Del Rosario Neira Piñeiro, M. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos*, 15(1), 22–41. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.923](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923)
- DIALLS. (2021). *The box - DIALLS*. <https://dialls2020.eu/library/the-box/>
- Díaz Gutiérrez, E., & Suñén Bernal, M. D. C. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13. [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5320412ce1d0a.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5320412ce1d0a.pdf)
- Direção Geral da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o perfil dos alunos – 8.º ano – Inglês*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/ingles\\_3c\\_8a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_8a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o perfil dos alunos – 7.º ano – Espanhol*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/espanhol\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/espanhol_3c_7a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o perfil dos alunos – 8.º ano – Espanhol*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/espanhol\\_3c\\_8a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/espanhol_3c_8a_ff.pdf)
- Dogancay-Aktuna, S. (2005). Intercultural communication in English language teacher education. *Elt Journal*, 59, 99–107. <https://doi.org/10.1093/eltj/cci023>
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Wiley-Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118271643>
- Esteves, V. R., Moreira I., & Almeida, J. M. (2023). *Engaging 8*. Porto Editora.
- European Commission. (2014). *Europeans in 2014: Special Eurobarometer 415*. European Commission. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2039>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe: Eurydice report*. Publications office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/443509>

- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of intercultural competence* (pp. 456–476). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n27>
- Fantini, A. E. (2012). Multiple strategies for assessing intercultural communicative competence. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 390–405). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003036210>
- FRA–EU Agency for Fundamental Rights. (2015). *Fundamental rights: Challenges and achievements in 2014*. Publications Office of the European Union. [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-annual-report-2014\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-annual-report-2014_en.pdf)
- Fritz, W., Mollenberg, A., & Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies XI*, 11(2), 165–176. [http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=com\\_facpubs](http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=com_facpubs)
- Godwin-Jones, R. (2021). Big data and language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*, 25(1), 4–19.
- Gottschall, J. (2012). *The storytelling animal: How stories make us human*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, 237–250. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53745>
- Guilherme, M. (2012). Critical language and intercultural communication pedagogy. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Intercultural Communication* (pp. 357–371). Routledge.
- Gutiérrez Quintana, E. (2008, Setembro 19-22). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. [Sessão de conferência] XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE), Universidade de Alicante. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3189672.pdf>
- Habók, A., & Nagy, J. (2016). In-service teachers' perceptions of project-based learning. *SpringerPlus*, 5(83), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-1725-4>
- Hafner, C. A. (2014). Embedding digital literacies in English language teaching: Students' digital video projects as multimodal ensembles. *TESOL Quarterly*, 48(4), 655-685. <https://doi.org/10.1002/tesq.138>

- Hafner, C. A., & Miller, L. (2011). Fostering learner autonomy in English for science. *Language Learning & Technology*, 15(3), 68–86. <http://dx.doi.org/10125/44263>
- Harper, A. (2015). *Teacher Guide – Using project-based learning to develop students' key competences*. European Schoolnet.
- Herodotou, C., Sharples, M., Gaved, M., Kukulska-Hulme, A., Rienties, B., Scanlon, E., & Whitelock, D. (2019). Innovative pedagogies of the future: an evidence-based selection. *frontiers in education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00113>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. (3.<sup>a</sup> ed.). McGraw Hill Professional.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. Sage.
- Hřebačková, M., & Štefl, M. (2022). Challenging intercultural discomforts: Intercultural communicative competence through digital storytelling. *Training, Language and Culture*, 6(3), 78-88.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Ice&fire (2022). I am an immigrant: *Leena Nammari: Unapologetically Palestinian*. <https://iceandfire.co.uk/project/i-am-an-immigrant/>
- Illera, J. L., & Londoño-Monroy, G. (2022). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5–18.
- Johnstone Young, T. (2016). Questionnaires and surveys. In Z. Hua (Ed.), *Research Methods in Intercultural Communication* (pp. 165–180). Wiley Blackwell.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd Ed.). Deakin University Press.
- Kern, R. (2021). Twenty-five years of digital literacies in CALL. *Language Learning & Technology*, 25(3), 132–150. <http://hdl.handle.net/10125/73453>
- Kong, K., & Spenader, A. J. (2023). *Intercultural citizenship in language education: Teaching and learning through social action*. Channel View Publications.
- Kramsch, C. (1996). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83–92. <https://doi.org/10.1080/07908319509525192>
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL QUARTERLY*, 28(1), 27–48.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102329>

- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338–356. <https://doi.org/10.1111/flan.12084>
- Lee, T., Ho, Y., & Chen, C. (2023). Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: an empirical study of a secondary school in Thailand. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 1–25. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00174-1>
- Liu, K. (2017). Creating classroom-based cross-cultural experiential learning in EFL. *English Teaching & Learning*, 41(4), 69–98.
- Londoño-Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*, 22, 19–36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4195432.pdf>
- Matos, A., & Melo-Pfeiffer, S. (2020). Intercultural language education for the 21st century through literary texts. In A. G. Matos & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Literature and intercultural learning in language and teacher education* (pp. 9-20). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17099>
- McDonald, B. (2008). Assessment for learning in project-based learning. *International Journal of Learning*, 14(10), 15-27.
- Meltzer, B. (2022). *I am Malala Yousafzai*. Penguin.
- Méndez García, M. del C. (2016). Intercultural reflection through the *Autobiography of Intercultural Encounters*: students' accounts of their images of alterity. *Language and Intercultural Communication*, 17(2), 90–117. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1159693>.
- Morales-Vidal, E., & Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis crítico del discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Moreira, L., Costa, S., & Pérez, R. P. (2022). *¡A bordo!* 8. Porto Editora.
- Moreira, L., Meira, S., & Pérez, R. P. (2021). *¡A bordo!* 7. Porto Editora.
- Munezane, Y. (2019). A new model of intercultural communicative competence: bridging language classrooms and intercultural communicative contexts. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1664–1681. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698537>
- OECD (2024). *How 15-year-olds learn English: Case studies from Finland, Greece, Israel, the Netherlands and Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a3fcacd5-en>.

- OECD. (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Anticipation-Action-Reflection cycle for 2030*. <https://search.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/aar-cycle/>
- OECD. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.
- OECD. (s.d.). *What is the learning compass?* <https://search.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom*. Corwin Press.
- Oliveira, C. R. (2022). *Indicadores de integração de imigrantes 2022: Relatório estatístico anual*. Observatório das Migrações & ACM.
- Oskoz, A., & Elola, I. (2014). Integrating digital stories in the writing class: Toward a 21st-century literacy. In L. Williams & J. Pettes (Eds.), *Digital literacies in foreign language education: Research, perspectives, and best practices* (pp. 179–200). CALICO.
- Oskoz, A., & Elola, I. (2016). Digital stories: Bringing multimodal texts to the Spanish writing classroom. *ReCALL*, 28(3), 326–342. <https://doi.org/10.1017/s0958344016000094>
- Pellegrino, J. W. & Hilton, N. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- Peña-Pascual, I. (2022). El relato digital (digital storytelling) como proyecto de ELE en inmersión: aprendizajes, dificultades y cambios. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 173–192. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21397>
- Peng, H., Ma, S., & Spector, J. M. (2019). Personalized adaptive learning: an emerging pedagogical approach enabled by a smart learning environment. *Smart Learning Environments*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0089-y>
- Phipps, A. and Guilherme, M. (2004). *Critical pedagogy: Political approaches to language and intercultural communication*. Multilingual Matters.
- Plasencia, Y. G. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16100>
- Radio, P. (s.d.). *Nómadas*. Podium Podcast. <https://www.podiumpodcast.com/podcasts/nomadas-podium-os/>

- Ramos Gómez, E. (2018, dezembro 1-2). *¿Profesor o mediador intercultural? Hacia una formación intercultural docente*. [Conferência]. Actas del VIII encuentro práctico de profesores de español en Nueva Delhi, Nova Deli. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/delhi\\_2018/02\\_ramos.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2018/02_ramos.pdf)
- Ramos-Méndez, C. & Sánchez-Quintana, N. (2018). Investigación en acción. In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 641-654). Routledge Handbooks Online. <https://doi.org/10.4324/9781315646169>
- Rapanta, C., & Trovão, S. (2021). Intercultural education for the twenty-first century: A Comparative Review of Research. In F. Maine & M. Vrikki (Eds.), *Dialogue for intercultural understanding: Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning* (pp. 9–26). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_2)
- Reid, E. (2015). Techniques Developing intercultural communicative competences in English language lessons. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 186, 939–943. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.011>
- Reyes, A., Pich, E., & García, M.D. (2012). Digital storytelling as a pedagogical tool within a didactic sequence in foreign language teaching. *Digital Education Review*, 22, 1–18. <https://core.ac.uk/download/pdf/132457963.pdf>
- Ribeiro, S. (2015). Digital storytelling: An integrated approach to language learning for the 21st century student. *Teaching English with Technology*, 15(2), 39-53.
- Ribeiro, S. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69–82. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752>
- Risager, K. (2014). Analysing culture in learning materials. *Sprogforum*, 59(9), 78–86.
- Risager, K. (2018). *Representations of the world in language textbooks*. Multilingual Matters.
- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17–29. <https://doi.org/10.1344/der.2016.30.17-29>

- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2006(1), 709–716. <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf>
- Rodrigues, P. C. R. (2013). *Multiculturalismo: a diversidade cultural na escola*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/3683>
- Ruest, C. (2020). The *Autobiography of intercultural encounters*: mixed results amongst Canadian adolescents. *Language and Intercultural Communication*, 20(1), 7–21. <https://doi.org/10.1080/14708477.2019.1681438>
- Sadik, A. (2008). Digital Storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487–506.
- Sans, N. (2000, outubro). *Crterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE* [Conferência]. Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, São Paulo. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/sans01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm).
- Sawamura, S. (2010). Assessment in project-based language learning. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 8(1,2), 44–49.
- Scheyerl, D., & Siqueira, S. (2012). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições*. EDUFBA. [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS\\_Repositorio.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf)
- Scheyerl, D., Barros, K., & Espírito Santo, D. O. do. (2014). A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. *Estudos Linguísticos e Literários*, (50). <https://doi.org/10.9771/2176-4794ell.v0i50.14816>
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A guidebook for English language*. (2nd ed.) Macmillan.
- Shamy Forever. (2020, Agosto 11). *Leonard, Sheldon and Rajesh at a Chinese restaurant - The Big Bang Theory 1x07* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0SK6HRGKSFs>
- Sharma, P., Tam, J. L. M., & Kim, N. (2009). Demystifying intercultural service encounters: Toward a comprehensive conceptual framework. *Journal of Service Research*, 12(2), 227–242. <https://doi.org/10.1177/1094670509338312>

- Slater, T., & Beckett, G. H. (2019). Integrating language, content, technology, and skills development through project-based language learning: Blending Frameworks for Successful Unit Planning. *TESOL Journal*, 43(1), 1–7.
- Spitzberg, B. H. (1997). A model of intercultural communication competence. In L. Samovar & R. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 379–391). Wadsworth Publishing Company.
- Storti, C. (1999). *Figuring foreigners out: A practical guide*. Intercultural Press.
- Trujillo, F., Cassany, D., Combe, C., Ferreira, A., Ollivier, C. & Román-Mendoza, E. (2022). *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas: reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología*. Difusión.
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17–28. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.08.013>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- United Nations (s.d.). *THE 17 GOALS | Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/goals>
- Victoria, M., & Sangiamchit, C. (2021). *Interculturality and the English language classroom*. Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-76757-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-76757-0_1)
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- World Economic Forum. (2020). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Schools\\_of\\_the\\_Future\\_Report\\_2019.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf)
- Yousafzai, M., & Lamb, C. (2013). *I am Malala: The girl who stood up for education and was shot by the Taliban*. (Epub Ed.). Weidenfeld & Nicolson.

## Índice Remissivo

- Anticipation Action Reflection*  
AAR, 10
- Autobiografia de Encontros Interculturais*  
AEI, 5, 10, 22, 83, 84, 90, 430
- Autobiography of Intercultural Encounters*  
AIE, 6, 10, 13, 14, 73, 78, 103, 104, 106, 107, 114, 266, 267, 269, 270, 271, 276
- Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*  
AIEVM, 10, 14, 73, 266, 267, 269, 270, 271, 276
- Competência Comunicativa Intercultural*  
CCI, 10, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 55, 62, 64, 65, 67, 70, 90, 257, 372, 375, 376, 382, 383, 399, 405, 491, 526, 544, 549, 553, 554, 555, 661, 669, 673, 674, 680, 681
- Colégio Valsassina*  
CV, 4, 8, 10, 2, 20, 23
- Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume*  
CEFR/CV, 10
- Competência Intercultural*  
CI, 8, 10, 1, 3, 47, 63, 83, 84, 85, 87, 89, 384, 682
- Consciência Cultural Crítica*  
CCC, 10, 5
- Digital Storytelling*, 1, 5, 6, 7, 10, 2, 3, 6, 7, 16, 22, 76, 77, 80, 81, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 118, 216, 234, 239, 248, 250, 252, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 331, 342, 345, 357, 359, 362, 366, 399, 401, 403, 406, 407, 408, 410, 421, 424, 526, 527, 530, 531, 549, 552, 553, 555, 556, 557, 559, 661, 662, 665
- direitos humanos*, 16, 23, 24, 39, 41, 44, 61, 65, 729
- diversidade*, 5, 2, 3, 8, 9, 12, 13, 16, 27, 29, 32, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 47, 48, 50, 56, 61, 62, 68, 81, 410, 411, 413, 441, 707, 708
- empatia*, 5, 10, 12, 16, 27, 32, 34, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 55, 58, 59, 60, 61, 65, 68, 730, 731, 732, 733
- ensino de línguas baseado em projetos*, 5
- imigração*, 23, 32, 34, 36, 50, 59, 65, 730
- Intercultural Communicative Competence*, 6, 10, 71, 72, 73, 104, 106, 210, 267, 269
- interculturalidade*, 5, 1, 3, 5, 13, 20, 27, 29, 31, 33, 39, 54, 55, 729, 731
- investigação-ação*  
IA, 5, 2, 67
- línguas estrangeiras*  
LE, 5
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*  
PASEO, 10
- Prática de Ensino Supervisionada*  
PES, 1, 2, 4, 8, 25
- Project-Based Language Learning*  
P BLL, 6, 8, 10, 16, 17, 72
- Projeto Educativo*  
PE, 8, 10, 24
- Reference Framework of Competences for Democratic Culture*  
RFCDC, 10, 4

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1 – Competência Intercultural e Competência Comunicativa Intercultural .....</b>	<b>88</b>
<b>Anexo 1.1 – Siglas de Identificação .....</b>	<b>88</b>
<b>Anexo 2 – Ferramentas de recolha de dados .....</b>	<b>89</b>
<b>Anexo 3 – Ferramenta de suporte na elaboração dos materiais didáticos .....</b>	<b>90</b>
<b>PES de Inglês .....</b>	<b>91</b>
Anexo 4 – Rúbrica de avaliação dos projetos de <i>Digital Storytelling</i> .....	92
Anexo 5 – Rúbrica de avaliação da CCI dos projetos de <i>Digital Storytelling</i> .....	93
Anexo 6 – Diretrizes, informações e datas dos projetos de <i>Digital Storytelling</i> .....	94
Anexo 7 – INGLÊS Turma X Unidade 3 – Plano de unidade .....	99
Anexo 8 – INGLÊS Turma X Unidade 3 – Plano de aula 1.....	105
Anexo 9 – Questionário Inicial sobre a Competência Comunicativa Intercultural e o <i>Digital Storytelling</i> .....	117
Anexo 10 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 1 da Turma X .....	124
Anexo 11 – Ficha n.º 1 da Turma X.....	137
Anexo 12 – Respostas dos alunos à Ficha n.º 1 .....	139
Anexo 13 – <i>Autobiografia de Encontros Interculturais</i> adaptada de Byram et al. (2009) .....	141
Anexo 14 – Respostas dos alunos à AEI.....	147
Anexo 15 – Respostas dos alunos a um <i>Mentimeter</i> .....	150
Anexo 16 – INGLÊS Turma X Unidade 3 – Plano de aula 2.....	151
Anexo 17 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 2 da Turma X .....	158
Anexo 18 – Ficha n.º 2 da Turma X.....	167
Anexo 19 – Ficha n.º 3 da Turma X.....	169
Anexo 20 – Respostas dos alunos à Ficha n.º 2 .....	173
Anexo 21 – Exemplo de uma narrativa da Turma X.....	176
Anexo 22 – INGLÊS Turma X Unidade 3 – Plano de aula 3.....	177
Anexo 23 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 3 da Turma X .....	185
Anexo 24 – Ficha n.º 4 da Turma X.....	201
Anexo 25 – Ficha n.º 4.1 da Turma X.....	203
Anexo 26 – Respostas dos alunos às Fichas n.º 4 e 4.1 .....	205
Anexo 27 – INGLÊS Turma X Unidade 3 – Plano de aula 4.....	209
Anexo 28 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 4 da Turma X .....	216
Anexo 29 – Transcrição das partes ouvidas do <i>podcast</i> <i>I Am an Immigrant: Leena Namhari – Unapologetically Palestinian</i> (I Am an Immigrant, 2001) .....	224
Anexo 30 – Ficha n.º 5 da Turma X.....	226
Anexo 31 – Respostas dos alunos à Ficha n.º 5 .....	229
Anexo 32 – INGLÊS Turma X Unidade 3 – Plano de aula 5.....	232
Anexo 33 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 5 da Turma X .....	239
Anexo 34 – INGLÊS Turma X Unidade 3 – Plano de aula 6.....	247
Anexo 35 A – Autoavaliação da Turma X.....	252
Anexo 35 B – Ficha de feedback dos alunos da Turma X sobre a Unidade.....	254
Anexo 36 – Narrativas dos projetos da CCI e DS da Turma X no <i>Padlet</i> .....	256
Anexo 37 – Auto e heteroavaliação dos projetos da Turma X.....	257
Anexo 38 – Exemplo de uma ficha de auto e heteroavaliação preenchida por um aluno da Turma X... 258	
Anexo 39 – Exemplos de alguns <i>storyboards</i> elaborados pelos alunos da Turma X .....	259
Anexo 40 – INGLÊS Turma Y Unidade 3 – Plano de unidade .....	261
Anexo 41 – INGLÊS Turma Y Unidade 3 – Plano de aula 1.....	268
Anexo 42 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 1 da Turma Y .....	279
Anexo 43 – Ficha n.º 1 da Turma Y .....	291
Anexo 44 – Respostas dos alunos da Turma Y à Ficha n.º 1 .....	293
Anexo 45 – AIEVM adaptada de Barrett et al. (2013).....	295
Anexo 46 – Respostas dos alunos à AIEVM .....	301
Anexo 47 – Ficha n.º 1.1 da Turma Y .....	302
Anexo 48 – Respostas dos alunos da Turma Y à Ficha n.º 1.1 .....	303
Anexo 49 – Respostas dos alunos a um <i>Mentimeter</i> .....	303
Anexo 50 – INGLÊS Turma Y Unidade 3 – Plano de aula 2.....	304

Anexo 51 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 2 da Turma Y .....	311
Anexo 52 – Ficha n.º 2 ( <i>Role-play</i> ) da Turma Y.....	318
Anexo 53 – Ficha n.º 3 da Turma Y.....	319
Anexo 55 – Exemplo de uma narrativa da Turma Y.....	324
Anexo 56 – INGLÊS Turma Y Unidade 3 – Plano de aula 3.....	325
Anexo 57 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 3 da Turma Y .....	332
Anexo 58 – INGLÊS Turma Y Unidade 3 – Plano de aula.....	339
Anexo 59 – Ficha n.º 5 da Turma Y.....	346
Anexo 60 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 4 da Turma Y .....	348
Anexo 61 – INGLÊS Turma Y Unidade 3 – Plano de aula 5.....	356
Anexo 62 – Autoavaliação da Turma Y .....	362
Anexo 64 A – Questionário Final sobre a Competência Comunicativa Intercultural e <i>Digital Storytelling</i> .....	365
Anexo 64 B – Ficha de <i>feedback</i> dos alunos da Turma Y sobre a Unidade.....	369
Anexo 65 – Narrativas dos projetos da CCI e de DS da Turma Y no <i>Padlet</i> .....	371
Anexo 66 – Exemplos de alguns <i>storyboards</i> elaborados pelos alunos da Turma Y.....	372
<b>Resultados da PES de Inglês.....</b>	<b>373</b>
Anexo 67 – Avaliação da CCI nos projetos de DS da Turma X de Inglês .....	374
Anexo 68 – Avaliação da CCI nos projetos de DS da Turma Y de Inglês .....	375
Anexo 69 – Avaliação dos projetos de DS da Turma X de Inglês .....	376
Anexo 70 – Avaliação dos projetos de DS da Turma Y de Inglês .....	378
Anexo 71 – Resultados em gráfico dos projetos de DS da Turma X de Inglês .....	380
Anexo 72 – Resultados em gráfico dos projetos de DS da Turma Y de Inglês .....	380
Anexo 73 – Resultados em gráfico dos projetos de DS das duas turmas de Inglês.....	381
Anexo 74 – Resultados em gráfico da CCI dos projetos de DS da Turma X de Inglês.....	381
Anexo 75 – Resultados em gráfico da CCI dos projetos de DS da Turma Y de Inglês .....	382
Anexo 76 – Resultados em gráfico da CCI dos projetos de DS das duas turmas de Inglês.....	382
Anexo 77 – Comparação dos resultados iniciais com os finais da Escala de Sensibilidade Intercultural / Competência Intercultural realizadas aos alunos das duas turmas de Inglês .....	383
Anexo 78– Resultados do Questionário Inicial realizado aos alunos das duas turmas de Inglês.....	389
Anexo 79 – Resultados do Questionário Final realizado aos alunos das duas turmas de Inglês.....	389
Anexo 80 A – Resultados da autoavaliação dos alunos da Turma X de Inglês.....	391
Anexo 80 B – Resultados da autoavaliação dos alunos da Turma Y de Inglês.....	393
<b>PES de Espanhol .....</b>	<b>396</b>
Anexo 81 – ESPANHOL Turma W Unidade 5 – Plano de unidade.....	397
Anexo 82 – ESPANHOL Turma W Unidade 5 – Plano de aula 1 .....	405
Anexo 83 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 1 da Turma W.....	413
Anexo 84 – Diretrizes, informações e datas dos projetos de <i>Digital Storytelling</i> .....	420
Anexo 85 – Questionário Inicial sobre a Competência Comunicativa Intercultural e <i>Digital Storytelling</i> .....	423
Anexo 86 – <i>Autobiografia de Encontros Interculturais</i> adaptada de Byram et al. (2009) .....	429
Anexo 87 – Respostas das alunas à AEI .....	435
Anexo 88 – Respostas das alunas a um <i>Mentimeter</i> .....	436
Anexo 89 – ESPANHOL Turma W Unidade 5 – Plano de aula 2 .....	437
Anexo 90 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 2 da Turma W.....	445
Anexo 91 – Ficha n.º 1 da Turma W .....	459
Anexo 92 – Respostas das alunas à Ficha n.º 1 da Turma W .....	461
Anexo 93 – Respostas das alunas a um <i>Mentimeter</i> .....	462
Anexo 94 – ESPANHOL Turma W Unidade 5 – Plano de aula 3 .....	463
Anexo 95 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 3 da Turma W.....	467
Anexo 96 – Ficha n.º 2 da Turma W .....	474
Anexo 97 – ESPANHOL Turma W Unidade 5 – Plano de aula 4 .....	476
Anexo 98 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 4 da Turma W.....	479
Anexo 99 – ESPANHOL Turma W Unidade 5 – Plano de aula 5 .....	486
Anexo 100 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 5 da Turma W.....	494
Anexo 101 – Ficha n.º 3 da Turma W .....	501
Anexo 102 – ESPANHOL Turma W Unidade 5 – Plano de aula 6 .....	503
Anexo 103 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 6 da Turma W.....	508

Anexo 104 – ESPANHOL Turma W Unidade 5 – Plano de aula 7 .....	516
Anexo 105 – Ficha n.º 4 da Turma W .....	521
Anexo 106 – Respostas das alunas da Turma W à Ficha n.º 4.....	524
Anexo 107 – ESPANHOL Turma W Unidade 5 – Plano de aula 8 .....	525
Anexo 108 – Questionário Final sobre a Competência Comunicativa Intercultural e <i>Digital Storytelling</i> .....	530
Anexo 109 – Ficha de <i>feedback</i> das alunas da Turma W sobre a Unidade.....	538
Anexo 110 A – Auto e heteroavaliação dos projetos de CCI e DS de Espanhol .....	540
Anexo 110 B – Autoavaliação da Turma W.....	541
Anexo 111 – Narrativas dos projetos da CCI e de DS do 7ºB no <i>Padlet</i> .....	543
Anexo 112 – Exemplo de uma narrativa da Turma W .....	544
Anexo 113 – Exemplos de alguns <i>storyboards</i> elaborados pelas alunas da Turma W .....	544
Anexo 114 – ESPANHOL Turma Z Unidade 4 – Plano de unidade .....	547
Anexo 115 – ESPANHOL Turma Z Unidade 4 – Plano de aula 1 .....	554
Anexo 116 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 1 da Turma Z .....	562
Anexo 117 – Ficha n.º 1 da Turma Z .....	574
Anexo 118 – Respostas dos alunos à AEI.....	575
Anexo 120 – ESPANHOL Turma Z Unidade 4 – Plano de aula 2 .....	576
Anexo 121 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 2 da Turma Z .....	582
Anexo 122 – Ficha n.º 2 da Turma Z .....	590
Anexo 123 – Respostas dos alunos à Ficha n.º 2 da Turma Z .....	593
Anexo 124 – Ficha n.º 3 da Turma Z .....	594
Anexo 125 – Respostas dos alunos a um <i>Mentimeter</i> .....	598
Anexo 126 – ESPANHOL Turma Z Unidade 4 – Plano de aula 3.....	599
Anexo 127 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 3 da Turma Z .....	607
Anexo 128 – Ficha n.º 4 (Personagem Aina) da Turma Z.....	621
Anexo 129 – Ficha n.º 4 (Personagem Christopher) da Turma Z.....	624
Anexo 130 – Ficha n.º 4 (Personagem Imelda) da Turma Z.....	626
Anexo 131 – Ficha n.º 4 (Personagem Marina) da Turma Z .....	629
Anexo 132 – Ficha n.º 4 (Personagem Sanza) da Turma Z.....	632
Anexo 133 – Resposta de uma aluna à Ficha n.º 4 (Personagem Aina) da Turma Z.....	635
Anexo 134 – Ficha n.º 4.1 da Turma Z .....	636
Anexo 135 – Ficha n.º 5 da Turma Z.....	637
Anexo 136 – ESPANHOL Turma Z Unidade 4 – Plano de aula 4.....	639
Anexo 137 – <i>PowerPoint</i> da aula n.º 4 da Turma Z .....	647
Anexo 138 – Respostas dos alunos a um <i>Mentimeter</i> .....	658
Anexo 139 – ESPANHOL Turma Z Unidade 4 – Plano de aula 5.....	660
Anexo 140 – Ficha de <i>feedback</i> dos alunos da Turma Z sobre a Unidade .....	666
Anexo 141 – Narrativas dos projetos da CCI e de DS da Turma Z no <i>Padlet</i> .....	668
Anexo 142 – Exemplos de alguns <i>storyboards</i> elaborados pelos alunos da Turma Z.....	669
<b>Resultados da PES de Espanhol.....</b>	<b>671</b>
Anexo 143 – Avaliação da CCI nos projetos de DS da Turma W de Espanhol.....	672
Anexo 144 – Avaliação da CCI nos projetos de DS da Turma Z de Espanhol .....	673
Anexo 145 – Avaliação dos projetos de DS da Turma W de Espanhol.....	674
Anexo 146 – Avaliação dos projetos de DS da Turma Z de Espanhol .....	676
Anexo 147 – Resultados em gráfico dos projetos de DS da Turma W de Espanhol .....	678
Anexo 148 – Resultados em gráfico dos projetos de DS da Turma Z de Espanhol .....	678
Anexo 149 – Resultados em gráfico dos projetos de DS das duas turmas de Espanhol.....	679
Anexo 150 – Resultados em gráfico da CCI nos projetos de DS da Turma W de Espanhol .....	679
Anexo 151 – Avaliação da CCI.....	680
Anexo 153 – Comparação dos resultados iniciais com os finais da Escala de Sensibilidade Intercultural / Competência Intercultural realizadas aos alunos das duas turmas de Espanhol .....	681
Anexo 154 – Resultados do Questionário Inicial realizado aos alunos das duas turmas de Espanhol ....	687
Anexo 155 – Resultados do Questionário Final realizado aos alunos das duas turmas de Espanhol.....	689
Anexo 156 – Resultados da autoavaliação dos alunos da Turma W e da Turma Z de Espanhol .....	691
<b>OUTROS ANEXOS.....</b>	<b>694</b>
Anexo 157 – Exemplo de uma tabela observação da Turma X de Inglês .....	695

Anexo 158 – Exemplo da observação da frequência e tipo de participação numa aula da Turma X de Inglês .....	699
Anexo 159 – Exemplo da observação da frequência e tipo de participação e disposição dos lugares numa aula da Turma X de Inglês.....	702
Anexo 160 – Exemplo da observação de chamadas de atenção e disposição dos lugares numa aula da Turma Y de Inglês .....	703
Anexo 161 – Exemplo de uma tabela observação da Turma W de Espanhol.....	704
Anexo 162 – Exemplo dos movimentos da docente e disposição dos lugares numa aula da Turma W de Espanhol .....	709
Anexo 163 – Debate da Turma X de Inglês .....	710
Anexo 164 – Fotos do debate da Turma X de Inglês no auditório do CV .....	713
Anexo 165 – Planos da atividade do Dia Europeu das Línguas.....	714
Anexo 166 – Plano de aula e da atividade do Dia Europeu das Línguas com o Turma Z.....	721
Anexo 167 – Plano de aula e de atividade do Dia Europeu das Línguas com o 9.º .....	723
Anexo 168 – Cartazes criados pela professora estagiária no âmbito do <i>Día de Muertos</i> .....	725
Anexo 169 – Respostas dos alunos da Turma Z e do 9.º ao <i>Mentimeter</i> sobre o <i>Día de Muertos</i> .....	726
Anexo 170 – Concurso de máscaras catrinas .....	727
Anexo 171 – Altar do <i>Día de Muertos</i> .....	728
Anexo 172 – Exemplos de entradas do diário de ensino da professora.....	729

## Anexo 1 – Competência Intercultural e Competência Comunicativa Intercultural

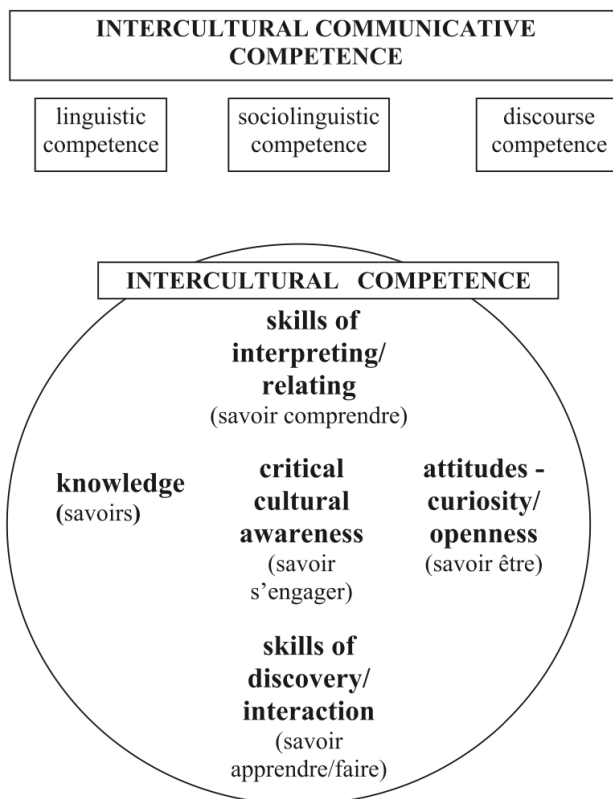


Fig. 4 – A Competência Intercultural e a Competência Comunicativa Intercultural, de acordo com Byram (1997; 2021). Retirado de Byram (2021), p.62.

### Anexo 1.1 – Siglas de Identificação

Turmas em análise	Aluno/a	Sigla de identificação
<b>Turma X</b>	A1	VI
	A2	X
	A3	LX
	A4	L
	A5	XC
	A6	XX
	A7	XLV
<b>Turma Y</b>	A8	IV
	A9	XIX
	A10	XIII
	A11	XVI
<b>Turma W</b>	A12	LIV
	A13	XL
	A14	LII
	A15	C
	A16	XCV
	A17	CC
<b>Turma Z</b>	A18	CCC
	A19	DCC
	A20	M
	A21	MI
	A22	VIII

Fig. 5 – Siglas de identificação das turmas e alunos.

## Anexo 2 – Ferramentas de recolha de dados

Ferramentas de recolha de dados	Tipo de atividades orais/escritas/ tipo de textos produzidos pelos alunos	Avaliação dos dados
Questionário inicial e final	Respostas abertas, fechadas e de Escala <i>Likert</i>	Comparação dos dados (procurar padrões; identificar temas comuns ou alterações nas perceções ou atitudes dos alunos; obter uma compreensão mais profunda das opiniões e das experiências dos estudantes; avaliar as alterações nos seus conhecimentos, habilidades e atitudes, criar ferramentas estatísticas – tabelas para ver e analisar a tendência e as mudanças) <i>Interculturality sensitivity scale</i>
<i>Autobiografia de Encontros Interculturais</i>	Produção Escrita	-----
Fichas de Trabalho	Atividades orais ( <i>role-playing</i> , debate de opiniões, descrição de vídeo/imagens), produção escrita (narrativas, respostas de opinião, resumo de leituras).	Observação direta e <i>feedback</i> ; MCER (para a construção); <i>Savoirs</i> de Byram.
<i>Mentimeter – respostas abertas breves, nuvens de palavras, escolha múltipla</i>	Atividades orais e de compreensão escrita	
<i>Padlet</i>	Narrativas colaborativas adotando a perspetiva de uma pessoa de outra cultura	
Gravações de áudio e de vídeo ( <i>Digital Stories</i> )	Produção oral e escrita	Rúbricas de avaliação de CCI + DS; RFCDC (Volume 2) para autoavaliação e reflexão; CCI de Byram; Critérios adaptados de DS.
Diário de ensino	Notas escritas de observação e reflexão; respostas dos alunos.	MCER; CCI de Byram.

### Anexo 3 – Ferramenta de suporte na elaboração dos materiais didáticos

Building on pluricultural repertoire	
<b>C2</b>	Can initiate and control their actions and forms of expression according to context, showing awareness of cultural differences and making subtle adjustments in order to prevent and/or repair misunderstandings and cultural incidents.
<b>C1</b>	Can identify differences in sociolinguistic/-pragmatic conventions, critically reflect on them and adjust their communication accordingly. Can sensitively explain the background to and interpret and discuss aspects of cultural values and practices drawing on intercultural encounters, reading, film, etc. Can deal with ambiguity in cross-cultural communication and express their reactions constructively and culturally appropriately in order to bring clarity.
<b>B2</b>	<p>**Can describe and evaluate the viewpoints and practices of their own and other social groups, showing awareness of the implicit values on which judgments and prejudices are frequently based.</p> <p>**Can explain their interpretation of the cultural assumptions, preconceptions, stereotypes and prejudices of their own community and of other communities that they are familiar with.</p> <p>**Can interpret and explain a document or event from another culture and relate it to documents or events from their own culture(s) and/or from cultures with which they are familiar.</p> <p>**Can discuss the objectivity and balance of information and opinions expressed in the media about their own and other communities.</p> <p>Can identify and reflect on similarities and differences in culturally determined behavioural patterns (e.g. gestures and speech volume or, for sign languages, sign size) and discuss their significance in order to negotiate mutual understanding.</p> <p>Can, in an intercultural encounter, recognise that what one normally takes for granted in a particular situation is not necessarily shared by others, and can react and express themselves appropriately.</p> <p>Can generally interpret cultural cues appropriately in the culture concerned.</p> <p>Can reflect on and explain particular ways of communicating in their own and other cultures, and the risks of misunderstanding they generate.</p>
<b>B1</b>	<p>Can generally act according to conventions regarding posture, eye contact and distance from others. Can generally respond appropriately to the most commonly used cultural cues.</p> <p>Can explain features of their own culture to members of another culture or explain features of the other culture to members of their own culture.</p> <p>Can explain in simple terms how their own values and behaviours influence their views of other people's values and behaviours.</p> <p>Can discuss in simple terms the way in which things that may look "strange" to them in another sociocultural context may well be "normal" for the other people concerned.</p> <p>Can discuss in simple terms the way their own culturally determined actions may be perceived differently by people from other cultures.</p>
<b>A2</b>	<p>Can recognise and apply basic cultural conventions associated with everyday social exchanges (e.g. different greetings, rituals).</p> <p>Can act appropriately in everyday greetings, farewells and expressions of thanks and apology, although they have difficulty coping with any departure from the routine.</p> <p>Can recognise that their behaviour in an everyday transaction may convey a message different from the one they intend, and can try to explain this simply.</p> <p>Can recognise when difficulties occur in interaction with members of other cultures, even though they may not be sure how to behave in the situation.</p>
<b>A1</b>	Can recognise differing ways of numbering, measuring distance, telling the time, etc. even though they may have difficulty applying this in even simple everyday transactions of a concrete type.

Descriptors marked with asterisks (\*\*) represent a high level for B2. They may also be suitable for the C levels.

Fig. 6 – Descritores relativos à construção de um repertório pluricultural do Companion Volume do CEFR, retirado de Council of Europe (2018, p.125).