

CONSTRUÇÃO DE VALORES DE INTERCULTURALIDADE ATRAVÉS DO INGLÊS (LE) NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Nataliya Godinho Soares Vieira

**Relatório de Estágio de
Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Março
2022**

Relatório de estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico,
sob orientação científica da Prof.ª Dr.ª Ana Gonçalves Matos

CONSTRUÇÃO DE VALORES DE INTERCULTURALIDADE ATRAVÉS DO INGLÊS (LE) NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Nataliya Godinho Soares Vieira

Este relatório, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo principal refletir sobre a oportunidade de promover a construção de valores de interculturalidade no processo de ensino da Língua Inglesa como LE.

O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico no âmbito da educação para a cidadania intercultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no contexto do ensino do Inglês LE. Neste sentido, abordam-se algumas das questões com efeito pedagógico importante na aprendizagem de valores de interculturalidade.

O segundo capítulo justifica a atualidade e relevância do presente estudo e apresenta uma descrição do posicionamento metodológico adotado para o desenvolvimento do trabalho: o potencial e os limites dos conteúdos didáticos relativos à exploração dos conceitos de valores de interculturalidade implementados neste momento no contexto nacional; determinação da nossa proposta e a metodologia de investigação empírica.

O terceiro capítulo propõe uma etapa do estudo empírico de curta duração baseado na observação sobre a aplicação das unidades didáticas relacionadas com a construção de valores de interculturalidade nos ambientes escolares, a sua funcionalidade e os resultados obtidos.

Palavras-chave: *valores de interculturalidade, competência intercultural, ensino do Inglês Língua Estrangeira, Ensino Básico.*

CONSTRUCTING INTERCULTURAL VALUES THROUGH ENGLISH (FL) AT THE 1ST CYCLE OF BASIC EDUCATION

Nataliya Godinho Soares Vieira

This report was developed within the scope of the curricular unit of supervised teaching internship of the MA in English Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. It aims to reflect on the opportunity to promote the construction of intercultural values in the process of teaching English as a Foreign Language.

The first chapter presents the theoretical framework within the scope of education for intercultural citizenship in the 1st Cycle of Basic Education, namely in the context of teaching English as a foreign language. Therefore, the present report touches upon some of the issues relating to the importance of pedagogical effect of the learning of intercultural values.

The second chapter justifies the timeliness and relevance of the present study. It also presents a description of the methodological position adopted for the development of the present report. This includes examining the potential as well as the limits of didactic content as related to the exploration of the concepts of intercultural values implemented in the current national context, determination of our proposal, and the empirical investigation methodology.

The third chapter proposes a stage of the short-term empirical study based on the observation of the application of didactic units related to the construction of intercultural values in school environments, their functionality and the results obtained.

Keywords: *intercultural values, intercultural competence, teaching English as a foreign language, basic education.*

ÍNDICE

Resumo.....	ii
Índice.....	iv
Lista de abreviaturas.....	v
Lista de figuras.....	vi
Lista de apêndices.....	viii
Introdução.....	1
I. Enquadramento teórico	
1.1. Educação para a cidadania intercultural no âmbito escolar.....	3
1.2. Desenvolvimento da CI no ensino do Inglês LE.....	5
II. Enquadramento metodológico	
2.1. Relevância e posicionamento metodológico do tema escolhido.....	8
2.2. Introdução dos valores de interculturalidade no ensino do Inglês LE no 1.º Ciclo do EB – análise de materiais didáticos.....	9
2.3. Considerações sobre a aplicação de propostas de investigação empírica.....	15
III. Estudo empírico	
3.1. Resultados e reflexões sobre a natureza das atividades propostas.....	21
3.2. Resultados e reflexões sobre a apreciação dos conteúdos das atividades propostas.....	23
Conclusões.....	34
Referências bibliográficas.....	36
Apêndices.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS

CE: Comissão Europeia

1.º CEB: 1.º Ciclo do Ensino Básico

CLIL: Content and Language Integrated Learning

CI: Competência intercultural

DGE: Direção-Geral da Educação

EB: Ensino Básico

EI: Educação intercultural

FL: Foreign Language

FLT: Foreign Language Teaching

L1: Língua nativa

LE: Língua Estrangeira

QECRL: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (*CEFR* em Inglês)

UNCRC: United Nations Conventions on the Rights of the Child

UE: União Europeia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fatores na comunicação intercultural – <i>Factors in intercultural communication</i> (Byram, 2012: 7).....	7
Figura 2. Lista dos manuais de Inglês adotados para os 3.º e 4.º anos do 1.º CEB, ano letivo 2021/2022 (DGE, 2021).....	10
Figura 3. Exemplo de materiais didáticos sobre a apresentação de <i>Domínio Intercultural</i> no manual <i>Smiles, Teacher’s Book 3.º ano</i> (Dooley & Evans, 2021).....	11
Figura 4. Exemplo de materiais didáticos sobre os valores da sessão <i>Storytime!</i> (<i>Smiles, Teacher’s Book 3.º ano</i> , Dooley & Evans, 2021).....	12
Figura 5. Exemplo de conteúdos do manual <i>Smiles</i> para os 3.º e 4.º anos sobre a apresentação dos valores de interculturalidade (Dooley & Evans, 2021).....	13
Figura 6. Exemplo de conteúdos do manual <i>Kid’s Box</i> para os 3.º e 4.º anos sobre apresentação dos valores de interculturalidade (Nixon & Tomlinson, 2017).....	14
Figura 7. Exemplo de materiais didáticos sobre os valores do tópico “Ajudar o Planeta” do manual <i>Kid’s Box 3</i> (Nixon & Tomlinson, 2017).....	14
Figura 8. Registo da comunicação com os alunos na aula de Inglês (LE) no 3.º ano do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas de Parede, EB Santo António (<i>Diário do professor-estagiário, Outubro, 2021</i>).....	17
Figura 9. Lista de atividades (competências desenvolvidas e os seus objetivos) aplicadas para a realização do estudo empírico.....	20
Figura 10. Análise das respostas ao questionário 1: A escolha da atividade favorita pelos alunos no âmbito do projeto no Contexto de formação 1.....	22
Figura 11. Análise das respostas ao questionário 1: A escolha da atividade favorita pelos alunos no âmbito do projeto no Contexto de formação 2.....	22
Figura 12. Contexto 1. Análise das respostas ao questionário Questionário 1, parte dois: reflexão sobre as ideias principais que foram aprendidas com a história.....	24
Figura 13. Contexto 2. Análise das respostas ao questionário Questionário 1, parte dois: reflexão sobre as ideias principais que foram aprendidas com a história.....	24
Figura 14. Análise das respostas ao Questionário 2 no Contexto 1.....	26
Figura 15. Análise das respostas ao Questionário 2 no Contexto 2.....	26
Figura 16. Contexto 1: Análise das respostas da Ficha de trabalho n.º 1: <i>predicting from images</i>	27
Figura 17. Contexto 2. Análise das respostas à Ficha de trabalho n.º 1: <i>predicting from images</i>	28
Figura 18. Contexto 1. Análise das respostas à Ficha de trabalho n.º 3: <i>free choice feature identification</i>	29
Figura 19. Contexto 2. Análise das respostas à Ficha de trabalho n.º 3: <i>free choice feature identification</i>	29
Figura 20. Contexto 1. Apêndice 8 – Ficha de trabalho n.º 4: <i>information transfer</i>	30
Figura 21. Contexto 2. Apêndice 8 – Ficha de trabalho n.º 4: <i>information transfer</i>	31

<i>Figura 22. Exemplos dos trabalhos dos alunos. Ficha de trabalho n.º 4: information transfer.....</i>	<i>32</i>
<i>Figura 23. Exemplos dos trabalhos dos alunos. Atividade E – creative painting.....</i>	<i>33</i>

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – The United Nations Convention on the Rights of the Child: summary version (<i>Our World Our Rights</i> , 2010: 149).....	39
Apêndice 2 – The Universal Declaration of Human Rights: summary version (<i>Our World Our Rights</i> , 2010: 148).....	40
Apêndice 3 – A human rights alphabet for younger children based on The Universal Declaration of Human Rights (<i>Our World Our Rights</i> , 2010: 20).....	41
Apêndice 4 – Os materiais aplicados nos contextos de formação para a realização do estudo empírico: PPT apresentação Who owns.....	42
Apêndice 5 – Os materiais aplicados nos contextos de formação para a realização do estudo empírico: Ficha de trabalho n.º 1 – <i>predicting from images</i>	43
Apêndice 6 – Os materiais aplicados nos contextos de formação para a realização do estudo empírico: Ficha de trabalho n.º 2 – <i>ZINE, hand-made book</i>	44
Apêndice 7 – Os materiais aplicados nos contextos de formação para a realização do estudo empírico: Ficha de trabalho n.º 3 – <i>free choice feature identification</i>	45
Apêndice 8 – Os materiais aplicados nos contextos de formação para a realização do estudo empírico: Ficha de trabalho n.º 4 – <i>information transfer</i>	46
Apêndice 9 – Questionário 1: A escolha da atividade favorita e a reflexão sobre as ideias principais do álbum.....	47
Apêndice 10 – Questionário 2: Reflexão sobre os conteúdos do álbum.....	49

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural e os contactos multiculturais têm adquirido cada vez mais visibilidade na sociedade contemporânea. As competências interculturais são indispensáveis para promover a comunicação e o entendimento entre falantes com diferentes percepções culturais sobre o mundo que nos rodeia. Como tal, são muitos os benefícios da integração da educação intercultural desde os primeiros níveis de ensino. A construção de valores de interculturalidade aumenta a sensibilização relativamente à nossa própria cultura e identidade cultural, evitando assim a reprodução de estereótipos e promovendo a aceitação e o respeito por outras identidades e outros valores. Neste sentido, a educação intercultural permite não propriamente transmitir conhecimentos mas antes identificar e responder às múltiplas questões que surgem a partir do contacto com a diversidade linguística e cultural.

As aulas de Inglês LE podem constituir um excelente espaço para promover a reflexão sobre a interculturalidade. A aprendizagem de uma língua diferente da língua nativa oferece às crianças uma viagem para uma dimensão diferente da sua realidade habitual. E a partir daqui é oportuno começar a abordar valores e a formar uma visão aprofundada dessa alteridade cultural – ensinar a explorar as identidades, aprender a reconhecer direitos e responsabilidades dos cidadãos e compromissos sociais, perceber as raízes das diferenças culturais e desenvolver as capacidades de as avaliar sem comprometer as suas escolhas. O ensino-aprendizagem da LE é, assim, entendido como um ponto de partida para a construção de valores de interculturalidade. Neste sentido, é importante explorar o enquadramento teórico do termo ‘valores de interculturalidade’.

Ao longo dos tempos, a conceção de “valores” assenta em pensamentos científicos, epistemológicos e filosóficos. De acordo com a análise de Wallace¹, existe um conjunto de valores que dependem das práticas sociais. Como exemplo disso, analisam-se as práticas que favorecem características distintas para identificação de cada grupo sociocultural (*Intercultural values*, 2015). Simultaneamente, uma série de valores gerais podem existir independentemente das práticas sociais – por exemplo, prazeres sensuais e perceptivos; valores estéticos relacionados com fenómenos naturais (como a beleza e a grandiosidade de uma

¹ “... there are a number of values that escape the net of the special dependence thesis, and that can therefore exist independently of social practices that take some particular shape. These include pure sensual and perceptual pleasures; the aesthetic values of natural phenomena (such as the beauty and grandeur of a landscape); such enabling or facilitating moral values as freedom; and the value of people. To the extent these values can exist independently of particular social and historical conditions, we can straightforwardly apply them to make value judgements in a way that is unconstrained by historical and social contingency.” (Wallace, 2003: 3)

paisagem); valores morais capacitadores ou facilitadores, como a liberdade; e o valor dos indivíduos (Wallace, 2003: 3).

De acordo com uma das definições apresentadas no *Longman Dictionary of Contemporary English* (2003), o termo “valores” relaciona-se com as ideias sobre o que é certo e errado, ou o que é importante na vida (“values – plural, your ideas about what is right and wrong, or what is important in life” (2003: 1828). Entendido desta forma, o conceito “valores de interculturalidade” pode definir-se como um conjunto de convicções universais que, de forma geral, são significativos para o enriquecimento cultural dos cidadãos independentemente do país de origem ou residência. Nesta definição, evidencia-se que os valores de interculturalidade são centrados em fundamentos importantes para pessoas de várias culturas e, ao mesmo tempo, baseiam-se na formação do conhecimento que pretende promover a compreensão e o respeito entre diversas culturas da sociedade contemporânea.

De facto, em virtude das mudanças profundas ocorridas no mundo em 2020 e no início de 2021, que tiraram a vida a milhões de pessoas e agravaram cenários preocupantes como a crise ambiental, a severa recessão da economia global, tensões geopolíticas, o aumento das desigualdades a vários níveis e a urgência de paz e bem-estar, qualquer professor concordará sobre a pertinência e a relevância de projetos educativos baseados na interculturalidade, que podem contribuir para a construção de caminhos adequados para o desenvolvimento sustentável da planeta.

Neste sentido, a nossa proposta – a construção dos valores de interculturalidade através do ensino-aprendizagem do Inglês LE – prende-se essencialmente com a possibilidade de o processo de aprendizagem da LE contribuir para melhorar de forma muito significativa a perceção de valores de interculturalidade substanciais e proporcionar às crianças um exemplo inspirador que revele as ligações internacionais como requisito fundamental para a integração dos pequenos cidadãos no mundo. Para este propósito, utilizando o paradigma metodológico exploratório-interpretativo (Kendall *et al.*, 2017), procurámos soluções que nos permitissem obter respostas às seguintes questões de pesquisa, que combinam os níveis macro e micro da correlação da interculturalidade com o ensino do Inglês LE no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que teorias e práticas atualmente implementadas no processo de construção de valores de interculturalidade podem servir como modelos-base? Os modelos propostos na nossa investigação-ação são funcionais para o desenvolvimento da CI e bem compreendidos pelos alunos da mesma idade e ano de escolaridade nos dois contextos escolares escolhidos – 3.º ano do 1.º CEB do ensino público e ensino privado?

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Educação para a cidadania intercultural no âmbito escolar

As crianças de tenra idade podem assimilar facilmente várias culturas e conciliar formas de comportamento adequadas a diferentes sociedades. Em Portugal, a educação para a cidadania intercultural em contexto escolar, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico, é ativamente apoiada pelas autoridades nacionais (exemplo disso é o distintivo *Selo Escola Intercultural*²). Segundo a Direção-Geral da Educação:

“A educação intercultural pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.” (DGE, 2020)

A educação para a cidadania intercultural ocupa um lugar importante no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo uma oportunidade de construção de pontes de compreensão entre culturas visando promover a tolerância e o respeito mútuos. As crianças que estão hoje no 1.º CEB representam uma geração futura que deverá poder criar um novo consenso na nossa sociedade. Esta geração pode ser organizada nos seguintes grupos: a) crianças que nasceram e cresceram em Portugal; b) crianças que nasceram num outro país e se mudaram para Portugal em idade precoce ou durante a escolaridade básica; c) crianças que cresceram e viveram noutra(s) país(es) e se mudaram para Portugal durante a escolaridade básica. Também poderão ser salientadas outras tipologias, como crianças cujos pais provêm de países diferentes e residem num terceiro país. De acordo com as estatísticas do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, a diversidade étnica e cultural é cada vez mais acentuada em Portugal (Reis *et al.*, 2020). Assim, a educação para a cidadania intercultural introduzida no 1.º CEB desempenha um papel importante na resolução de questões culturais e identitárias:

Young people who come to a new country as children, or who are born to immigrants, face the challenge of development a cultural identity based on both their family’s culture of origin and the culture of the society in which they reside. One’s cultural identity can be primarily ethnic, based in one’s ethnic group, primarily national, based in the national society, or bicultural, based on a balancing or blending of the two cultures. If youth are

² “Numa iniciativa conjunta da Direção-Geral da Educação (DGE) e do Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.) foi criado, em 2012, o distintivo *Selo Escola Intercultural* que visa distinguir as Escolas que se destacam no desenvolvimento de projetos que promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as.” (DGE: <https://www.dge.mec.pt/selo-escola-intercultural>)

unable to resolve the cultural identity issues that they face, they may exhibit identity diffusion. (Berry *et al.*, 2006: 5).

Além disso, devido ao impacto da globalização nas comunidades em geral, todos os alunos que frequentam, neste momento, o 1.º CEB, incluindo os alunos considerados nativos, têm características próprias quanto ao nível de aculturação, grau de adaptação e ajustamento psicológico à sociedade atual, que se encontra em permanente mudança, adaptando-se e integrando constantes transições culturais. Deste modo, dada a importância e a urgência da educação para a cidadania intercultural na sociedade moderna, é necessário desenvolver abordagens e estratégias para a promoção de competências relativamente ao domínio intercultural, lidando também com questões controversas (Nazan Bautista *et al.*, 2017).

A educação para a cidadania intercultural tem sido alvo de interesse em diferentes países do mundo. Os 54 artigos de *The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC, 1992)* estabelecem um quadro que contempla direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais de que todas as crianças possam usufruir. Este documento e *The Universal Declaration of Human Rights (1948)* são elementos fundamentais, tendo sido abordados em diversos projetos (Brown, 2010) para o desenvolvimento da aprendizagem, na prática, sobre os direitos e as responsabilidades da criança e no sentido de preparar os alunos para o diálogo intercultural na sociedade democrática (Anexos 1-3).

A educação intercultural pode estabelecer uma ligação entre todas as áreas disciplinares no currículo escolar, proporcionando às crianças uma experiência de aprendizagem mais integrada, coerente e valiosa (Tormey, 2005: 53). Tal permite que a construção dos valores de interculturalidade seja integrada numa vasta gama de áreas temáticas durante todo o percurso escolar.

Em relação ao ensino de Inglês LE no 1.º Ciclo, tendo em conta a abordagem proposta pelo QECRL (*Comissão Europeia, 2001*) e pelo mais recente CEFRL/CV (*Council of Europe, 2018*), o ensino-aprendizagem da língua e da cultura estrangeiras deve estar interligado com as competências linguísticas e culturais da língua nativa e contribuir para o desenvolvimento da interculturalidade, conforme se declara a seguir:

... o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística

e também uma maior abertura a novas experiências culturais (Comissão Europeia, 2001: 73).

Neste sentido, o contributo do nosso trabalho consiste na apresentação de orientações para a melhoria dos modelos existentes ou criação de novos modelos que contribuam para a compreensão e aprendizagem intercultural através das aulas de Inglês LE. As questões principais do nosso estudo relacionam-se com uma série de linhas de ação que definem a integração dos conteúdos de “Domínio Intercultural” nas aulas de Inglês (Bravo *et al.*, 2015) e a determinação e aplicação de estratégias atuais relativas ao desenvolvimento intercultural dos estudantes mais jovens (Driscoll & Simpson, 2015).

1.2. Desenvolvimento da competência intercultural (CI) no ensino do Inglês LE

Uma vez que o inglês continua a ser a língua mais utilizada na comunicação internacional, a construção de valores de interculturalidade através das aulas de Inglês LE é pertinente e eficaz para ajudar a desenvolver competências comunicativas interculturais, incluindo a *dimensão de consciência cultural* (Byram, 2012), e sensibilizar para valores e contribuições das outras culturas e, desta forma, constitui um contributo para a resolução dos problemas comuns da humanidade.

Segundo as *Aprendizagens Essenciais* referentes ao Ensino Básico (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) referentes aos 3.º e 4.º anos do ensino de Inglês no EB:

“[A aprendizagem de uma língua estrangeira traduz-se] na construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro e, no âmbito específico da língua inglesa, pela cultura anglo-saxónica, bem como pelas outras culturas no mundo, a responsabilidade e a cooperação entre indivíduos e povos, com repercussões individuais e coletivas.” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018).

De facto, tendo em conta que as sociedades modernas são caracterizadas pela diversidade social e cultural, étnica e linguística, ainda nos anos 90 do século passado “intercultural competence (IC) was recognised in glottodidactics and foreign language (FL) methodologies as a concept of essential relevance” (Breka & Petravić, 2015). Simultaneamente, como o inglês se tornou língua franca em ambientes globais, onde pessoas de diversas línguas e culturas se encontram num espaço único de compreensão e onde os falantes nativos e não nativos contribuem para o desenvolvendo de paradigmas culturais numa perspectiva inclusiva, a aula de Inglês é um espaço ideal para a exploração de conceitos culturais e valores de interculturalidade, em convívio integrado com a língua estrangeira. Para o efeito, é essencial a aplicação do modelo com a referência explícita das relações entre competências linguísticas e competências culturais.

Este modelo foi incorporado por Byram (2012), que refere a importância das conexões entre a competência linguística (*language competence*) – incluindo a consciência da linguagem (*language awareness*) – e a competência intercultural (*intercultural competence*), que também inclui a consciência cultural (*cultural awareness*). Neste modelo, de acordo com Byram, o conceito de consciência seria crucial porque os aprendentes podem adquirir as competências linguística e intercultural sem a dimensão da consciência – por exemplo, podem estudar e utilizar a língua estrangeira, adquirindo o conhecimento, as competências e as atitudes necessárias que configuram a competência intercultural e levá-las à prática sem a dimensão de consciência; é o que acontece nas formações sobre a prática comercial ou a preparação de pessoas para viver e trabalhar noutro país³. Pelo contrário, o ensino das línguas estrangeiras no contexto escolar, que visa contribuir para a formação de cidadãos conscientes e ativos, responsabilizar-se-á pela elaboração dos programas de ensino, com enfoque no equilíbrio e desenvolvimento da dimensão de consciência e capacidade de análise das identidades cultural, pessoal e social.

Adding critical awareness – both linguistic and cultural – ensures that attention is paid to learners’ education, to that evolution of the self-encapsulated in the notion of *Bildung*.⁴ Without this dimension, language teaching does not contribute to its full potential to education or *Bildung*, and it is the notion of criticality which makes the difference (Byram, 2012: 9).

Com efeito, ainda em recentes publicações, Byram distingue os aspetos essenciais da CI que originam a consciência cultural (Figura 1): conhecimento de si e dos outros e do processo de interação a nível individual e social (*savoirs*); competências de interpretar e se relacionar (*savoir comprendre*); educação – educação política e consciência cultural crítica (*savoir s’engager*); competências de descobrir e/ou interagir (*savoir apprendre/faire*); atitudes – relativização do *eu* e valorização do outro (*savoir être*).

³ The teaching/training of attitudes is a complex matter with difficult ethical dimensions, but is the one which is commonly addressed by techniques of experiential learning in commercial training. The attitudes I refer to in my model are those of curiosity rather than positive feelings about others, and the teaching task in this case is that of stimulating curiosity, a task which those working in general education are familiar with (Byram, 2012: 12).

⁴ In a fragment published as the *Theory of Bildung*, Wilhelm von Humboldt states that *Bildung* is about linking the self to the world in “the most general, most animated and most unrestrained interplay”. And he goes on to describe the interaction between the student’s inner powers and capabilities and the external world in terms that reverberate through the literature on education in the following centuries: thus it is crucial that the student “should not lose himself in this alienation, but rather should reflect back into his inner being the clarifying light and comforting warmth of everything that he undertakes outside himself” (von Humboldt, 2000, p. 58 ff). The practical aim of *Bildung*, then is to strengthen the student’s innate powers and character development” (Byram, 2012: 12).

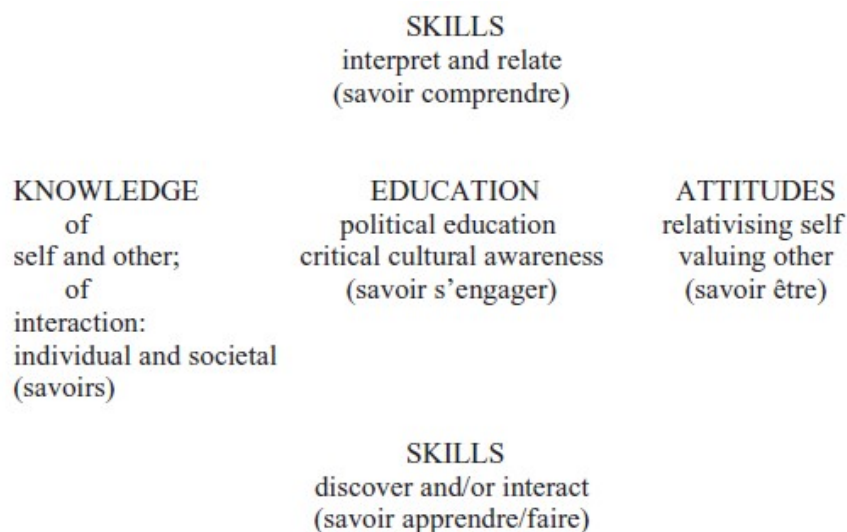


Figura 1. Fatores na comunicação intercultural – *Factors in intercultural communication* (Byram, 2012: 7).

A conceção apresentada é demasiado complexa para ser devidamente integrada nos contextos do ensino da LE no 1.º CEB. No entanto, o próprio autor afirma que as crianças possuem algum conhecimento (*savoirs*) das práticas dos seus próprios grupos sociais. Assim, no âmbito do Ensino Básico, em que uma das tarefas é desenvolver as técnicas de aprendizagem fundamentais (*savoir apprendre*), é também apropriado promover as ferramentas básicas necessárias à competência intercultural (fazer perguntas relevantes, analisar fenómenos culturais e realizar suas próprias investigações)⁵.

No contexto nacional, os professores de LE no 1.º CEB recorrem a várias propostas de desenvolvimento da CI, nomeadamente as orientações de *Domínio Intercultural*, introduzidas nas *Metas Curriculares* (Bravo *et al.*, 2015) e apresentadas nos manuais escolares, e produzem as suas próprias fichas de trabalho ou utilizam manuais não adotados pela DGE (o que acontece geralmente no ensino privado, mas também no público – por exemplo, no que diz respeito aos materiais para as componentes extracurriculares). No entanto, verificamos que, de um modo geral, ainda existem lacunas quanto ao desenvolvimento de recursos didáticos para a construção de valores de interculturalidade no ensino de Inglês (LE) no 1.º CEB. Neste sentido, no âmbito

⁵ “Young children also have already some knowledge (*savoirs*) of the practices of their own social groups, how to behave in specific situations, what is considered polite and what not. They can be introduced to related practices in another language and culture and invited to think about similarities and differences, and what might be the problems and dysfunctions arising from one set of practices being inappropriately used in another language and environment. In the framework of primary education, where one of the tasks is to convey the fundamental techniques of learning (*savoir apprendre*), it is possible also to promote the basic tools needed for intercultural competence. Primary schoolchildren can learn to ask relevant questions, analyse cultural phenomena, and carry out their own investigations (Byram & Doyé, 1999: 145).

do nosso estágio pedagógico, atribuímos um relevo especial ao estudo das implicações educativas referentes a este tema para a elaboração de modelos didáticos visando o desenvolvimento da competência intercultural (CI) numa perspectiva global.

II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Relevância e posicionamento metodológico do tema escolhido

O projeto apresentado no relatório de estágio em prática pedagógica do ensino de Inglês (LE) no 1.º CEB tem como objetivo geral refletir sobre experiências contemporâneas no âmbito escolar no contexto nacional.

Face à globalização crescente, ao multiculturalismo, ao multilinguismo, aos avanços tecnológicos e aos novos modelos sociais, culturais e económicos, o tema escolhido é relevante por permitir uma reflexão útil e o desenvolvimento de uma base metodológica para o ensino-aprendizagem de conceitos importantes para compreender culturas diferentes e estabelecer uma ajuda recíproca, fomentar uma sociedade respeitadora dos direitos humanos e construir uma cidadania europeia assente em valores e interesses mútuos e sustentáveis. Estes fatores sublinham a importância da introdução dos valores de interculturalidade desde do 1.º CEB no contexto do ensino da língua Inglesa (LE) – permitindo criar condições para proporcionar diversas oportunidades de desenvolver a competência intercultural e a consciência cultural e fomentar a motivação e interesse pelos assuntos abordados.

Com efeito, o desenvolvimento de valores de interculturalidade no 1.º CEB é importante por estar intimamente ligado ao processo de aquisição da língua:

“The process of acquiring a culture [...] of shared beliefs, values and behaviours is thus intimately connected to language acquisition. The child becomes a social being as it becomes a linguistic being, and this process cannot be repeated precisely the same way in later life” (Byram, 2008: 134).

Nesta perspectiva, a interação com vários atores no ambiente escolar e a reflexão no âmbito do nosso estudo revelou um espaço que não foi suficiente explorado. Assim, o nosso projeto propõe contribuições teóricas e práticas, servindo de plataforma para uma experiência de preparação de aulas e produção de materiais didáticos.

2.1. Introdução dos valores de interculturalidade no ensino do Inglês LE no 1.º Ciclo do EB – análise de materiais didáticos

A diversidade dos manuais didáticos aprovados oficialmente e adotados de forma autónoma por cada instituição escolar portuguesa, pública ou privada, evidencia lacunas na construção de valores de interculturalidade. Todavia, concordamos que os manuais podem constituir apenas uma base ou um núcleo para a improvisação e adaptação, interação espontânea com a turma⁶ (O'Neill, 1990: 155). Simultaneamente, é importante referir que, pelo facto de as crianças e jovens viverem “in a world of close-nit internationalism and of increasing mobility”, é necessário “to include in the aims of primary foreign language teaching the development of intercultural competence”⁷ (Byram, 2008: 82).

Neste sentido, realizamos uma análise da lista dos manuais de Inglês adotados para os 3.º e 4.º anos do EB pela Direção-Geral de Educação no ano letivo de 2021/2022 (DGE, 2021), com o objetivo de observar e analisar conteúdos promotores das competências necessárias no domínio intercultural, especificamente de valores de interculturalidade.

De acordo com o documento oficial apresentado no *site* da DGE, para o ensino de Inglês (LE) no 1.º CEB podem ser utilizados, numa mesma escola, diferentes manuais para anos de escolaridade consecutivos – por exemplo, *My English corner* no 3.º ano e *Let's Rock!* no 4.º ano; *Stars* no 3.º ano e *Let's Rock!* no 4.º ano; *Stars* no 3.º e *Start* no 4.º ano, etc. Porém, para os dois últimos anos obrigatórios de ensino de Inglês no 1.º CEB, geralmente as escolas públicas optaram por um manual equivalente.

De facto, os autores dos manuais apresentados divulgaram uma complexa proposta metodológica, oferecendo aos professores e aos alunos um conjunto de ferramentas baseadas nas novas tecnologias e disponibilizaram uma variedade de atividades focadas em todos os aspetos significativos para o ensino-aprendizagem de Inglês (LE) – o léxico, a gramática, a ortografia e a pronúncia.

⁶ “Textbooks can at best provide only a base or a core of materials. [...] A great deal of the most important work in a class may start with the textbook but end outside it, in improvisation and adaptation, in spontaneous interaction in the class, and development from that interaction.” (O'Neill, 1990: 104).

⁷ “Like everyone else, young learners... find themselves in a world of close-nit internationalism and of increasing mobility. They meet people of other cultures and origins in their own environment, and they are as mobile as their parents. So the encounter with otherness is not simply somewhere in their future but also in their present. There is need to include in the aims of primary foreign language teaching the development of intercultural competence. However, there is also the widespread fear that such an inclusion might go beyond the capacities of most primary school children...” (Byram, 2008: 82).

3.º ano	4.º ano	Autores	Editora	Data
Smiles	Smiles	Jenny Dooley Virginia Evans	Express Publishing	2017 2021
Let's Rock!	Let's Rock!	Cláudia Regina Abreu Vanessa Reis Esteves	Porto Editora	2017 2018
Stars	Stars	Carlos Lindade Sofia Botelho Tony Lucas	Areal Editores	2021
My English Corner	-----	Catherine Bright Stella Sousa	Lusoinfo Multimedia	2017
-----	Start	Joana Silva Vasco Costa Carolyn Leslie	LeYa Gailivro	2016
New Treetops	New Treetops	Sarah M Howell Lisa Kester-Dodgson	Oxford University Press	2014
Seesaw	Seesaw	Sandy Albuquerque Susana Marques	LeYa Texto	2016

Figura 2. Lista dos manuais de Inglês adotados para os 3.º e 4.º anos do 1.º CEB, no ano letivo de 2021/2022 (DGE, 2021).

Além disso, cada um dos livros dos mencionados (Figura 2) refere ter sido elaborado de acordo com as *Metas Curriculares* (Bravo *et al.*, 2015). No entanto, a análise da componente cultural destes manuais didáticos levou-nos a efetuar as observações seguintes.

Todas as componentes do *Domínio Intercultural* (Bravo *et al.*, 2015) para o 3.º ano (1. *Conhecer-se a si e ao outro*; 2. *Conhecer o dia a dia na escola*; 3. *Conhecer algumas características do seu país e de outros países*) e para o 4.º ano de escolaridade (4. *Conhecer-se a si e ao outro*; 5. *Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro*) estão presentes, em várias dimensões, em todos os manuais aprovados, quanto ao conteúdo e à estrutura.

É relevante mencionar as possibilidades de desenvolvimento da CI e o treino da consciência cultural no âmbito da implementação da abordagem do CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que combina o ensino-aprendizagem de línguas e várias disciplinas para a promoção da internacionalização e a preparação dos jovens para a vida no mundo atual (CE, 2006). O projeto foi apoiado pela Comissão Europeia e lançado em vários países da UE em escolas de diferentes níveis de ensino, incluindo no EB. De facto, no contexto nacional português, em praticamente todos os manuais de Inglês do 1.º CEB adotados pela DGE para o ano letivo de 2021/2022 (Figura 2) podem ser encontradas atividades baseadas na abordagem do CLIL: *Recycling: Recycling Bins; Health: Food Wheel; Animals: Items that animals give us; Sun Safety: What do you need to stay safe in the sun?* (Seesaw, Albuquerque & Marques, 2016); *Time for CLIL: Social Science, Happy Chat*.

Além disso, a maioria dos manuais adotados incluem conteúdos com títulos associados a questões sociais e culturais – por exemplo, *Cross-curricular skills: The Water Cycle; Culture: Taking care of our community* (New Treetops 4, Howell & Kester-Dodgson, 2014). Os tópicos escolhidos nestas secções estão relacionados, de forma implícita ou explícita, com a CI e a introdução de valores de interculturalidade.

Contudo, podemos referir que alguns manuais exploram o *Domínio Intercultural* com mais atenção e disponibilizam um maior número de atividades do que outros. É exemplo disso o manual *Smiles* (Dooley & Evans, 2021), que inclui *Metas Crosscheck*, em que os professores podem consultar as páginas do *Domínio Intercultural* e examinar os respetivos exercícios de acordo com cada meta exposta no documento oficial do DGE.

Metas Crosscheck		Exercício & página
Domínio Intercultural	1. Conhecer-se a si e ao outro	
	1. Identificar-se a si e aos outros.	P.4 Ex.1; P.7 Ex.8; P.96 Portfolio
	2. Identificar elementos da família restrita e alargada.	P.30 Ex.13, 14 e 15
	3. Identificar animais de estimação.	P.44 Ex.13 e 14
	4. Identificar vestuário e calçado.	P.70 Ex.15 e 16
	2. Conhecer o dia a dia na escola	
	1. Identificar objetos e rotinas na sala de aula.	P.8 Ex.9; P.9 Ex.11; P.14 Ex.1, 2 e 3; P.15 Ex.5 e 6
	2. Identificar jogos e brincadeiras.	P.56 Ex.13; P.62 Ex.25; P.78 Ex.1
	3. Identificar alguns meios de transporte.	P.15 Ex.4
	3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países	
	1. Localizar diferentes países no mapa.	P.6 Ex.6
	2. Identificar climas distintos.	P.66 Ex.1 e 2; P.86 Ex.21, 22 e 23
	3. Identificar elementos da natureza.	P.22 Ex.23; P.34 Ex.21; P.60 Ex.21; P.74 Ex.26; P.88 Ex.29
	4. Identificar festividades do ano.	P.23 Ex.25; P.35 Ex.23; P.60 Ex.21; P.92 Ex.2 e 3; P.93 Ex.4 e 5; P.94 Ex.1; P.95 Ex.2, 3 e 4
	5. Identificar diferentes tipos de atividades associadas às estações do ano.	P.23 Ex.24; P.48 Ex.21; P.49 Ex.23; P.69 Ex.9; P.75 Ex.28; P.86 Ex.23

Figura 3. Exemplo de materiais didáticos sobre a apresentação do *Domínio Intercultural* no manual *Smiles, Teacher's Book 3.º ano* (Dooley & Evans, 2021: IV).

Além disso, este manual tem uma introdução abrangente para que os professores conheçam melhor os conteúdos dos módulos e adequem os exercícios preparados para alunos com necessidades educativas especiais (*Smiles, Teacher's Book 3.º ano*, Dooley & Evans, 2021: XV-XXI). A partir do 3.º ano, este manual inclui algumas sessões do *Storytime!* com o seguinte objetivo: “Em cada dois módulos existe um conto popular de um país diferente, que promove o gosto pela leitura, bem como ensina valores” (*Smiles, Teacher's Book 3.º ano*, Dooley & Evans, 2021: XI). Na descrição das atividades do livro de professor existe uma indicação detalhada sobre como apresentar os *Smiles Values!*

“Refer the pupils to the Smiles Values! Section and read it aloud. Explain, in L1 if necessary, that we should work together and make the world a better place. Have a discussion, in L1 if necessary, about the moral of the story. Tell pupils that when we work as a team and we cooperate we can achieve anything. Tell them that it doesn't matter if their contribution is big or small. What really matters is to help one another with whatever abilities we have, just like the little birds did when they helped make the world prettier. Remember, if we work together we will make our world a better place” (*Smiles, Teacher's Book 3.º ano*, Dooley & Evans, 2021: 39 (T)).


7 Now there are colours everywhere!


8 Look at the birds! Look at the colours!


9 Wow! What a pretty rainbow!

10 Well done, little birds!

3 Read the story and complete.

1 Where are my  paints?

2 Green  _____! How pretty!

3 A blue  _____! How pretty!

Smiles Values!

Work together and make the world a better place!

Figura 4. Exemplo de materiais didáticos sobre os valores da sessão *Storytime!* (*Smiles, Teacher's Book 3.º ano*, Dooley & Evans, 2021: 39 (T) 39).

De facto, a nossa pesquisa e análise sobre a exploração dos valores de interculturalidade nos manuais adotados revelou que *Smiles* (Dooley & Evans, 2021) é o único manual que realiza o necessário enquadramento dos conteúdos no que diz respeito ao ensino de Inglês (LE) no 1.º CEB.

Smiles 3

Module (sessão: <i>Storytime!</i>)	1 & 2	3 & 4	5 & 6
Story	The Rainbow	Twinklinka	The Monster on the Hill
<i>Smiles Values</i> based on the story	Work together and make the world a better place!	Be kind to everyone!	Good friends come in all shapes and sizes!

Smiles 4

Module (sessão: <i>Storytime!</i>)	1 & 2	3 & 4	5 & 6
Story	The princess and the pea	Too-too-moo and the giant	The twelve months
<i>Smiles Values</i> based on the story	Do not judge people by what they look like!	Do the right thing even when it is difficult!	Always be polite and grateful!

Figura 5. Exemplo de conteúdos do manual *Smiles* para os 3.º e 4.º anos sobre a apresentação dos valores de interculturalidade (*Smiles*, Dooley & Evans, 2021).

Neste sentido, efetuámos a análise de alguns manuais utilizados no ensino privado no contexto nacional para o ensino de Inglês (LE) nos 3.º e 4.º anos do EB. Assim, como exemplo eficaz de abrangência de conteúdos, podemos referir o manual *Kid's Box* (Nixon & Tomlinson, 2017), que introduz, em cada duas unidades, modelos de atividades de ensino-aprendizagem dos

valores de interculturalidade – por exemplo: “Dar e receber”, “Gostar da sua cidade”, “Jogo justo” e “Ajudar o planeta”, do 3.º ano, e “Valorizar os outros”, “Ser gentil”, “Estar seguro” e “Reciclar”, do 4.º ano.

Kid’s Box 3

Units	1 & 2	3 & 4	5 & 6	7 & 8
Values	Give & Share	Love Your City	Fair Play	Help the world

Kid’s Box 4

Units	1 & 2	3 & 4	5 & 6	7 & 8
Values	Value Others	Be Kind	Be Safe	Recycle

Figura 6. Exemplo de conteúdos do manual *Kid’s Box* para os 3.º e 4.º anos sobre a apresentação dos valores de interculturalidade (Nixon & Tomlinson, 2017).

No manual *Kid’s Box*, as atividades sobre os valores específicos das unidades apresentam, para consideração e análise, diferentes situações reais que as crianças de todo o mundo vivem todos os dias.

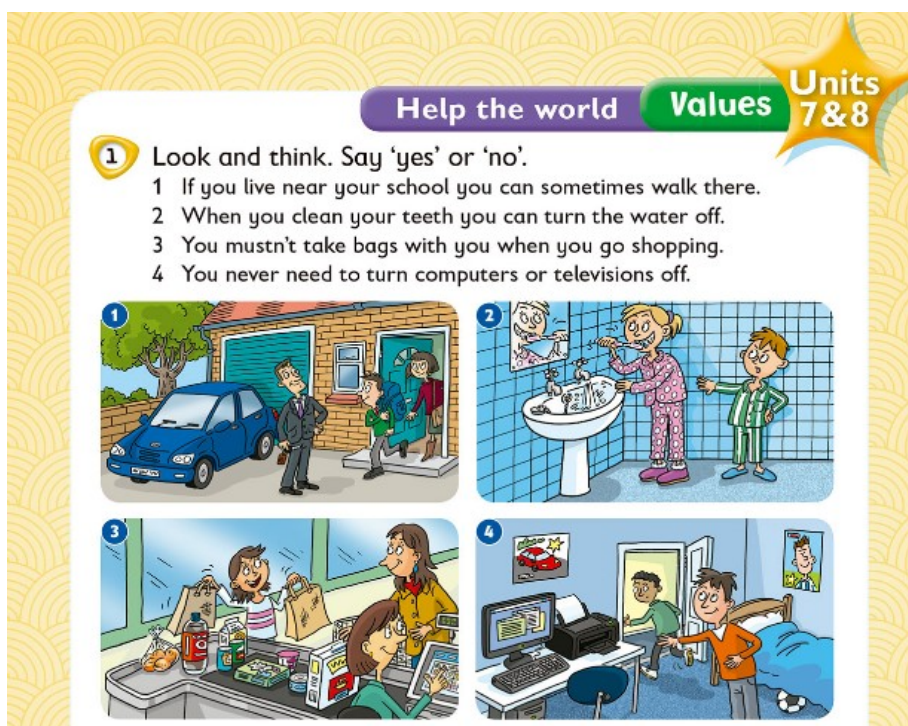


Figura 7. Exemplo de materiais didáticos sobre os valores do tópico “Ajudar o Planeta” do manual *Kid’s Box 3* (Nixon & Tomlinson, 2017).

No presente projeto, realizámos o nosso estudo em dois contextos escolares: com turmas do 3.º ano do 1.º CEB público e privado. No contexto público, os alunos estavam habituados às atividades do manual *Smiles 3* (Dooley & Evans); no privado, os professores utilizam o manual *Kid's Box 3* (Nixon & Tomlinson, 2017) e seguem aos planos do *Cambridge assessment criteria*. Assim, todos os aprendentes nos ambientes escolhidos já conheciam o termo ‘valores’/‘values’ num âmbito multicultural global, que associaram às atividades dos manuais (por exemplo, sobre contos populares ou episódios da vida real).

2.3. Considerações sobre a aplicação de propostas de investigação empírica

Pudemos realizar o nosso estudo nos âmbitos escolares seguintes.

Contexto escolar 1. Agrupamento de Escolas de Parede, EB Santo António, 3.º ano.

A turma é composta por 18 alunos – 12 meninos e 6 meninas. A maior parte dos alunos são portugueses. Há crianças cujos pais vieram de diferentes partes do mundo (Moldávia, Itália, Angola e Brasil). Todos os alunos falam português (L1). Têm cerca de 8-9 anos. Há um aluno com necessidades educativas especiais. O ambiente é calmo e amigável, e, normalmente, as aulas têm um bom ritmo. Uma vez que, no 3.º ano de escolaridade, os alunos já aprenderam a ler e a escrever nas aulas de Português (L1), a introdução de uma língua estrangeira – Inglês – não causou problemas fundamentais. Os alunos são, por vezes, barulhentos na sala de aula, pois são muito ativos e gostam de participar nas atividades propostas e expressar as suas emoções abertamente; no entanto, estes alunos são lentos, principalmente ao anotar no caderno as informações registadas no quadro. Em geral, a turma pode ser considerada bem comportada e ativa nas aulas de Inglês (LE).

Contexto escolar 2. Colégio do Sagrado Coração de Maria, em Lisboa. 3.º ano/1.º CEB.

A turma é composta por 27 alunos⁸, 16 meninos e 11 meninas. A maior parte dos alunos são portugueses. Há um aluno de família chinesa; alguns alunos falam inglês fluentemente, dado que esta é a língua de comunicação entre pais e filhos fora do ambiente escolar e também devido ao facto de estes terem vivido em países de língua inglesa. Todos os alunos falam português (L1). Têm cerca de 8-9 anos. Há uma aluna com necessidades educativas especiais. O ambiente é agradável e as aulas têm um bom ritmo. Uma vez que, nesta instituição de ensino, o Inglês (LE) é introduzido a partir do pré-escolar, os alunos desta turma têm um nível de proficiência elevado para esta idade e ano de escolaridade no contexto nacional. Os alunos da turma são

⁸ No estudo, devido ao isolamento (contexto pandémico), participaram 20 alunos.

muito ativos e desejam completar os exercícios o mais rapidamente possível. Nenhum dos alunos tem dificuldade em registrar no caderno as informações propostas. Em geral, no que diz respeito ao nível de conhecimentos adquiridos em Inglês (LE), esta turma é considerada uma das melhores de todos os terceiros anos do EB do Colégio.

Para o presente projeto, nos contextos escolares referidos, seguimos, do ponto de vista teórico, a configuração da investigação-ação⁹, que incluiu as etapas seguintes (Burns, 2010).

1. Planeamento (*planning*): identificação do problema e busca de conhecimento. Tendo em conta o reduzido número de materiais didáticos de construção de valores de interculturalidade no ensino de Inglês (LE) no 1.º CEB, procurámos encontrar propostas e estratégias adequadas e efetivas que pudessem ser implementadas para ajudar os alunos a desenvolver a CI e a consciência cultural.

Após a análise dos tipos de exercícios didáticos apresentados nos manuais utilizados em ambos os contextos escolares da nossa investigação-ação, tomámos a decisão de apresentar a nossa proposta de investigação empírica baseada em álbuns (*picture books*). Como referimos anteriormente, para a apresentação dos valores de interculturalidade, o manual *Smiles*, que é utilizado nas aulas de Inglês (LE) no Contexto escolar 1, inclui “um conto popular de um país diferente, que promove o gosto pela leitura, bem como ensina valores” (*Smiles, Teacher’s Book 3.º ano*, Dooley & Evans, 2021: XI). No Contexto escolar 2, apesar da utilização do manual *Kid’s Box 3* com unidades específicas, propondo o ensino-aprendizagem de valores, o plano curricular inclui as aulas completas do *Reading aloud* – compreensão oral (*listening comprehension*) e produção oral (*speaking production*) sobre um livro em língua inglesa dirigido a crianças e demonstrado através do *YouTube* e de fichas desenvolvidas pelos professores a partir destas histórias (por exemplo, *The flying bath; One mole digging a hole* by Julia Donaldson¹⁰).

Com efeito, os álbuns (*picture books*) oferecem excelentes oportunidades para a promoção da compreensão intercultural. São facilmente adaptáveis ao trabalho em contexto de aula e muito motivadores para os alunos do EB. Os livros ilustrados podem revelar-se “janelas e espelhos” da compreensão intercultural:

⁹ “It is related to the ideas of ‘reflective practice’ and ‘the teacher as researcher’. AR involves taking a self-reflective, critical, and systematic approach to exploring your own teaching contexts. The central idea of the action part of AR is to intervene in a deliberate way in the problematic situation in order to bring about changes, even better, improvements in practice... The aims and contributions of AR are multiple, overlapping, and varied... AR may be means oriented..., ends oriented..., theory oriented..., institution oriented..., society oriented..., teacher oriented... (Burns, 2010: 2, 6).

¹⁰ *The flying bath*: <<https://www.youtube.com/watch?v=ats3auBZrA8>>; *One mole digging a hole* by Julia Donaldson: <<https://www.youtube.com/watch?v=vcu-Gg3Uif4&t=25s>>.

“When developing intercultural understandings, picture books can be both a window into other cultures, providing a view of the world through a different lens, and a mirror that reflects back the experiences of other people, which, through reflection, can help the reader better understand themselves and their own perspectives” (*Using picture books for intercultural understanding*, 2017: 3).

Assim, seleccionámos um recurso didático relacionado com as técnicas da narrativa e do desenho, utilizando os conteúdos dos álbuns – *The Fate of Fausto* (Jeffers, 2019) –, e a seguir desenvolvemos a nossa proposta de conceitos e conteúdos deste álbum em ação, passando a observações e reflexões sobre as perceções e a eficácia das atividades propostas.

2. Ação (*action*): escolha e aplicação das estratégias e materiais. Nesta fase, aplicámos a nossa proposta (Anexos 4 - 8) nas aulas de Inglês (LE) no Contexto 1 e Contexto 2. Para introdução do tema dos valores de interculturalidade e verificação da perceção geral do assunto pelos nossos alunos, no início de projeto estabelecemos um diálogo aberto, na sequência do qual foram reveladas as seguintes procedimentos, interessantes e valiosas.

Values
Valores

Attitudes
Atitudes

CULTURE


Traditions
Tradições

Behaviours
Comportamentos


The teacher questioned whether the students knew what a concept “culture” was. Some students answered that the concept was related to “*produção de arte*”, “*esculptura*”; one boy gave an example that in England they like to drink tea. The teacher emphasized the last student’s example about the tea as a British tradition, and asked to what category that example belonged to (according to the PPT slide). The students said aloud (without any pause to think) that the concept belonged to Traditions (*Tradições*). The teacher asked what Portuguese traditions the students know. One student answered – “to drink coffee”. The teacher said that the concept “Culture” includes *Values, Attitudes, Traditions, Behaviours*, and asked what is the main *Value* that are presented in all cultures in the world. The students started to answer: *familia, amizade, respeito*, etc. The teacher translated the words into English (*family, friendship, respect*, etc.). The teacher then greeted the students. One student said *amor*. The teacher emphasized that *love* is the main *value* that joined all people from all cultures in the world and made a gift to the student: a heart-shaped balloon. The student was very glad and wrote his name on the balloon.

The teacher started to show the slides with some other universal values: *responsibility, tolerance, honesty, respect, empathy*. Moreover, the teacher asked the students to reflect on the given concepts and images, and to give their own examples of the mentioned values. The students participated very actively and had many examples to propose.

HONESTY
HONESTIDADE



RESPONSIBILITY
RESPONSABILIDADE



TOLERANCE
TOLERÂNCIA




Figura 8. Registo da comunicação com os alunos na aula de Inglês (LE) no 3.º ano do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas de Parede, EB Santo António (*Diário do professor-estagiário, Outubro, 2021*).

No Contexto 2, também não verificámos nenhuma dificuldade na distinção dos valores de interculturalidade. No entanto, ao responder à pergunta sobre que valores conheciam, os alunos produziram *language chunks* como, por exemplo, *to be kind, to be friendly, to be tolerant, etc.*

Na sequência desta intervenção, nas aulas seguintes, ouvimos e discutimos a história *The Fate of Fausto*¹¹ através do *YouTube* e implementámos materiais diversificados com base nesta história, focando quer o desenvolvimento das competências linguísticas – compreensão oral e escrita (*language comprehension*) e produção oral e escrita (*language production*) – quer a competência intercultural (CI), com enfoque na aquisição dos valores de interculturalidade:

Ordem da atividade na sua aplicação	Tipo de atividade	Tipos de competências desenvolvidas	Objetivos das atividades
1)	<i>listening and discussing</i> – ouvir a história duas vezes, rever o vocabulário e refletir sobre a ideia principal da história	compreensão e produção oral; treino de competências cognitivas e comunicativas; conhecimento de si e do outro, da interação: individual e social (<i>savoirs</i>)	Treino da compreensão oral em Inglês (LE); aprendizagem de vocabulário relativo à temática da história; ensino-aprendizagem de conceitos-chave transmitidos através da história
2) Apêndices 4 e 5	<i>predicting from images</i> – apresentação do PowerPoint “Who owns?” ¹² e realização da Ficha de trabalho n.º 1:	compreensão e produção oral; compreensão e produção escrita; treino de competências cognitivas e comunicativas; conhecimento de si e do outro, da interação: individual e social	treino da compreensão escrita e produção escrita em Inglês (LE); incentivo a perguntas, pesquisa de respostas e reflexões; treino da expressão de opiniões pessoais sobre um determinado assunto (<i>reflecting on subject</i>)

¹¹ *The Fate of Fausto*: <<https://www.youtube.com/watch?v=tsp50HBx-P0>>; livro digital: <<https://www.etherleynlane-pri.durham.sch.uk/wp-content/uploads/sites/96/2021/04/Story-The-Fate-of-Fausto.pdf>>.

		(<i>savoirs</i>)	(<i>content, developing its understanding</i>)
3) Apêndice 6	<i>ZINE, hand-made book</i> – produção do seu livrinho a partir da história – Ficha de trabalho n.º 2	compreensão e produção escrita	treino da compreensão e produção escrita em Inglês (LE); revisão do conteúdo e linguagem através de demonstração prática
4) Apêndice 7	<i>free choice feature identification</i> – discussão e escolha livre de uma opção-característica, entre várias propostas, das várias personagens da história (trabalho em pares ou de grupo)	produção oral, compreensão escrita e produção escrita; formação de atitudes – relativizar a autovalorização do outro (<i>savoir être</i>).	treino da compreensão e produção escrita em Inglês (LE); incentivação a aprendizagem colaborativa; revisão de vocabulário e produção/pesquisa de ideias a partir do contexto; promoção do pensamento crítico
5) Apêndice 8	<i>information transfer</i> – escolha livre de um título para a história, proposta de outro final para a história e expressão de ideias mais detalhadas por meio da representação visual	compreensão escrita; produção oral e produção escrita, quando o aprendente quer saber a opinião do professor ou de um colega acerca do assunto; desenvolvimento das competências de interpretar e relacionar (<i>savoir comprendre</i>)	treino da compreensão escrita e produção oral/ escrita; incentivação ao uso de <i>prompts</i> visuais para estimular a memória; incentivação a perguntas e resolução de problemas; desenvolvimento da criatividade
6)	<i>creative painting</i> – apresentação de um outro	desenvolvimento das competências de	incentivação da produção de ideias pessoais; expressão de ideias por

¹² A parte do PowerPoint para a realização desta atividade foi retirada de *The Fate of Fausto. Teaching Resource 1* (Harpercollins, 2022): <<https://www.harperreach.com/resources/teaching-resources-the-fate-of-fausto-by-oliver-jeffers>>.

	final para a história através da pintura (trabalho de grupo ou individual)	interpretar e relacionar (<i>savoir comprendre</i>)	meios diferenciados; revisitação de conceitos da história através da arte; estabelecimento de ligações a outras disciplinas, treino da produção de um trabalho, neste caso um pequeno projeto, num curto espaço de tempo.
--	--	---	---

Figura 9. Lista das atividades (competências desenvolvidas e os seus objetivos) para a realização do estudo empírico.

3. Observação (*observation*): aplicação de várias ferramentas de coleta de dados¹³.

Durante o processo de desenvolvimento das atividades acima referidas, procedemos à observação direta e indireta, utilizando ferramentas como registos/anotações no diário do professor-estagiário, entrevistas individuais com os alunos e realização dos questionários 1 e 2 nos dois contextos de formação examinados (Apêndices 9 e 10).

No questionário 1 (Apêndice 9), utilizámos a ‘numerical rating scale’ (Dörnyei, 2003), apresentando explicações sobre o que cada categoria numérica representa¹⁴.

No questionário 2 (Apêndice 10), optámos por ‘closed-ended questions’ (Dörnyei, 2003), que facilita de forma significativa a reflexão dos jovens aprendentes sobre os conceitos adquiridos¹⁵.

4. Reflexão (*reflection*): avaliação e descrição das ações.

Na fase final do projeto para o presente relatório de estágio, analisámos os dados recolhidos e refletimos sobre os resultados obtidos, que reportamos com mais pormenor no capítulo seguinte. Assim, apresentamos os modelos das atividades propostas, que poderão orientar o desenvolvimento contínuo de materiais didáticos nesta área de estudo.

¹³ “Observation is a multi-faceted tool for learning. The experience of observing comprises more than the time actually spent in the classroom. It also includes preparation for the period in the classroom and follow-up from the time spent there. The preparation can include the selection of a focus and purpose and a method of data collection, as well as collaboration with others involved. The follow-up includes analysis, discussion and interpretation of the data and experiences acquired in the classroom, and reflection on the whole experience... observation is a skill that can be learned and can improve with practice... the ability to see with acuity, to select, identify and prioritise among a myriad of co-occurring experiences is something that can be guided, practised, learned and improved.” (Wajnryb, 2011: 1).

¹⁴ “A very important role of the instructions is to explain how various rating scales (...) work and what the various criteria are. For example, if we ask respondents to produce evaluations on a five-point scale (i.e., giving marks ranging from 1 to 5), we need to explain very clearly what each numerical category stands for” (Dörnyei, 2003: 19).

¹⁵ “...the respondent is provided with ready-made response options to choose from, normally by encircling or ticking one of them or by putting an “X” in the appropriate slot/box” (Dörnyei, 2003: 29).

III. Estudo empírico

3.1. Resultados e reflexões sobre a natureza das atividades propostas

De um modo geral, construímos a nossa proposta com base na história *The Fate of Fausto* (Jeffers, 2019), utilizando os princípios da abordagem comunicativa, amplamente utilizada no contexto nacional no ensino das LE. Segundo esta abordagem, os alunos aprendem modelos linguísticos (*chunks*) do discurso oral, discutem sobre um determinado tópico e estabelecem um diálogo ou discussão para esclarecimento das estruturas gramaticais ou de vocabulário.

Como referimos anteriormente, as histórias são um bom meio de transmissão das dimensões linguística e sociocultural, ajudando as crianças a identificar intenções e propósitos das ações dos outros e, assim, convocando o seu conhecimento e experiência para procurar dar sentido às ações e ao discurso dos outros (Cameron, 2001). Desta forma, através da história é possível conduzir os aprendentes ao ‘stimulus culture’, que reforça o facto de a tomada de consciência ser intercultural e não apenas cultural:

“One way of sensitizing learners to this process is through a whole range of stimulating literary texts that employ deliberate strategies of defamiliarization, taking readers on voyages of discovery or simply making them look afresh at their everyday surroundings” (Pulverness & Tomlinson, 2013: 448).

Todas as atividades propostas ativaram os seguintes estilos de aprendizagem:

– visual: leitura do livro com imagens através do vídeo do *YouTube* projetado no quadro interativo, apresentação do PowerPoint e realização das fichas de trabalho n.º 1 (*predicting from images*) e n.º 2 (*ZINE – hand-made book*); a ficha n.º 4 (*information transfer*) e a atividade “*creative painting*” estimularam o pensamento lógico, intuitivo e criativo (as últimas atividades ajudaram os alunos a aprender diversas técnicas para expressar ideias ligadas à produção artística intercultural);

– auditivo – audição e repetição de vocabulário e expressões em LE; escuta do professor e dos colegas; audição e produção oral sobre os valores de interculturalidade nos diversos trabalhos individuais e em grupo; expressão e fundamentação da sua opinião na LE;

– cinestético – aquisição de conhecimentos por via da aprendizagem prática: a atividade E, *creative painting*, tornou-se a atividade favorita em ambos os contextos de formação (*Figuras 10 e 11*), sendo uma atividade importante por levar os aprendentes a implicarem-se no processo de aprendizagem do ponto de vista linguístico, emocional e intelectual, além de, entre outros

aspectos, transmitir elementos práticos para a construção de valores de interculturalidade, como o respeito e a confiança entre colegas.

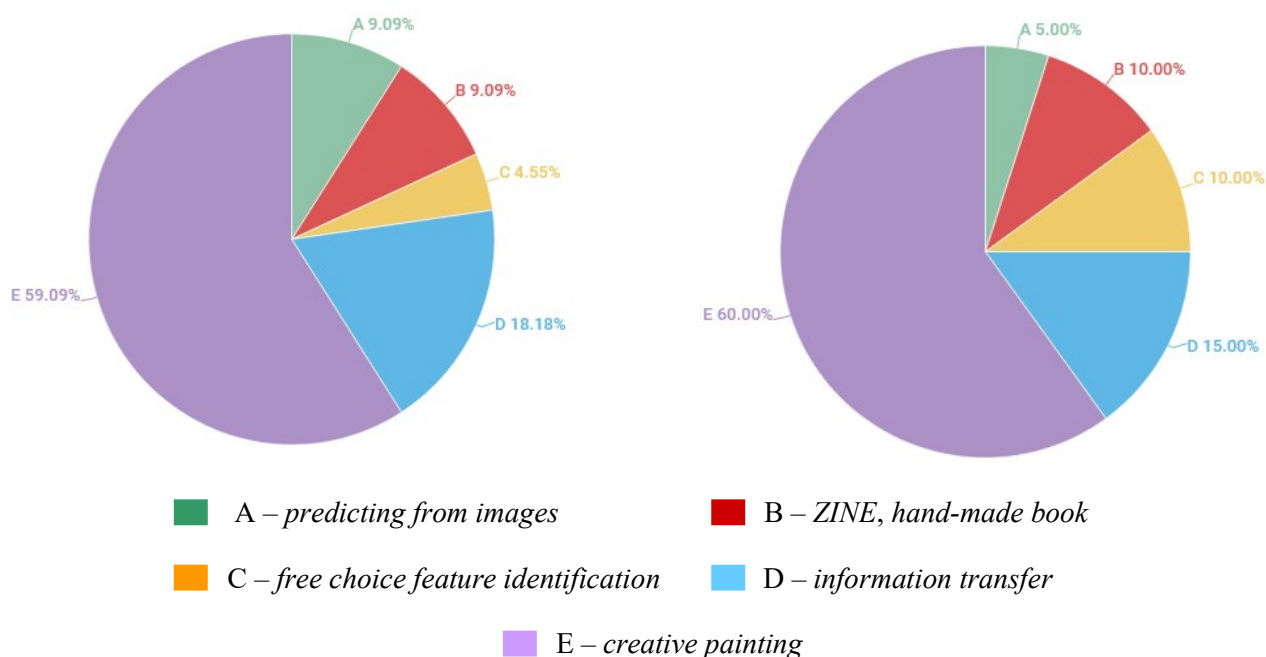


Figura 10. Análise das respostas ao questionário 1: A escolha da atividade favorita pelos alunos no Contexto de formação 1.

Figura 11. Análise das respostas ao questionário 1: A escolha da atividade favorita pelos alunos no Contexto de formação 2.

Como podemos ver pelas Figuras 10 e 11, a percentagem de satisfação é aproximadamente equivalente nas atividades propostas nos Contextos de formação 1 e 2. No entanto, é particularmente notável uma diferença na avaliação da atividade C – *free choice feature identification* (4,55% no Contexto 1 e 10% no Contexto 2). Esta deve-se à complexidade da atividade e dos contextos de formação em que foi aplicada: no Contexto 2, os alunos aprendem Inglês (LE) a partir do pré-escolar, enquanto no Contexto 1 o ensino-aprendizagem do Inglês (LE) começa a partir do 3.º ano do EB. Neste caso, os alunos do Contexto 2 já estão habituados a completar exercícios a partir do vocabulário proposto, que pode incluir unidades lexicais pouco conhecidas.

Em relação à atividade A – *predicting from images* (9,09% no Contexto 1 e 5% no Contexto 2), é possível compreender que esta tenha sido do agrado da maioria dos alunos do Contexto 1 por implicar um estilo de aprendizagem visual. Além disso, este exercício poderá ter parecido mais fácil: quando tiveram dificuldade em responder na LE, os alunos tiveram a oportunidade utilizar a L1.

Neste âmbito, também é importante referir a avaliação global pelos alunos relativamente à primeira atividade do projeto – *listening and discussing the story* (Figura 14 , questão n.º 1: *I like the story The Fate of Fausto – yes/no*). De acordo com os dados fornecidos pelos aprendentes no Contexto 1, 50% da turma não gostou da história. Após a realização de entrevistas orais, verificou-se que as razões principais foram:

“Não gostei, pois achei que era um pouco enfadonha e difícil de perceber.”

“Não gostei porque era difícil de compreender e porque era um pouco aborrecida.”

“Não gostei porque estava a ser um pouco aborrecido e também não gostei do final.”

“Não gostei porque o final foi triste.”

“Não gostei porque a história foi aborrecida” (registo da entrevista aos alunos do 3.º ano, EB Santo António).

Admitimos que os aprendentes não foram capazes de perceber as vantagens do trabalho nesta história pelo facto de ainda não terem conhecimentos necessários para transformar ideias ou experiências menos positivas em soluções e conceitos positivos. Por esta razão, após a leitura da história, enfatizámos o treino dessa capacidade através das atividades *D – information transfer* e *E – creative painting*, que é a continuação da atividade *D*, embora com o recurso a ferramentas mais funcionais e expressivas. A atividade *E – creative painting* teve um elevado sucesso, pois o desenho é um tipo de discurso com o qual as crianças transmitem informações sobre a sua perceção do mundo. Essa atividade suscita muitas emoções positivas, novas descobertas e a compreensão das suas capacidades.

3.1. Resultados e reflexões sobre a apreciação dos conteúdos das atividades propostas

Atendendo ao papel essencial dos materiais didáticos de exploração da história em língua estrangeira, analisámos os principais elementos de aprendizagem (partindo da história *The Fate of Fausto*) de conteúdos que servem para a construção dos valores de interculturalidade, entre quais sublinhamos os seguintes:

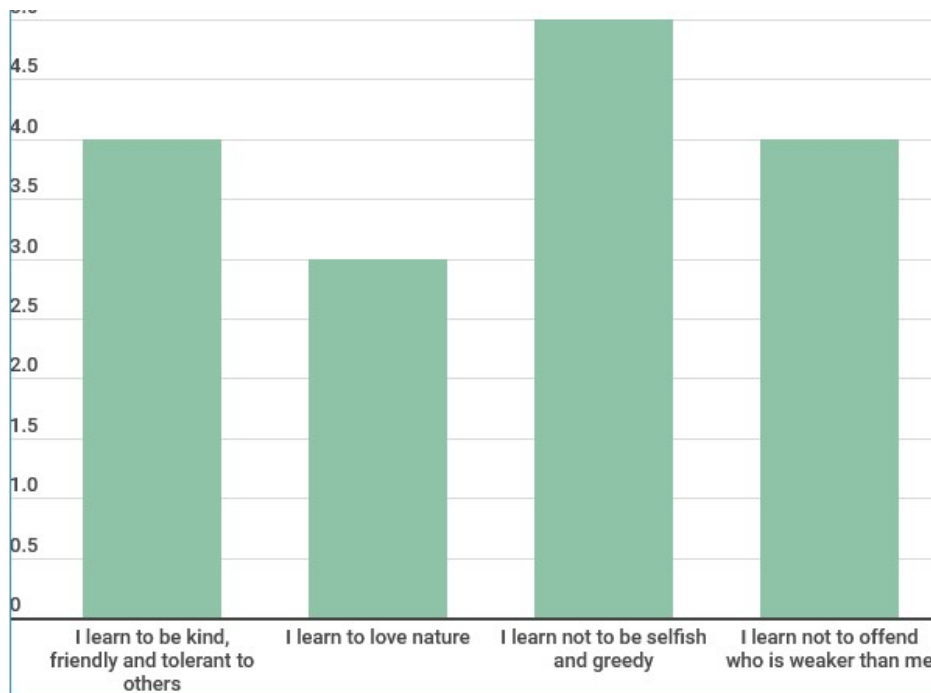


Figura 12. Contexto 1. Análise das respostas ao Questionário 1, parte dois¹⁶: reflexão sobre as ideias principais que foram aprendidas com a história (Apêndice 9).

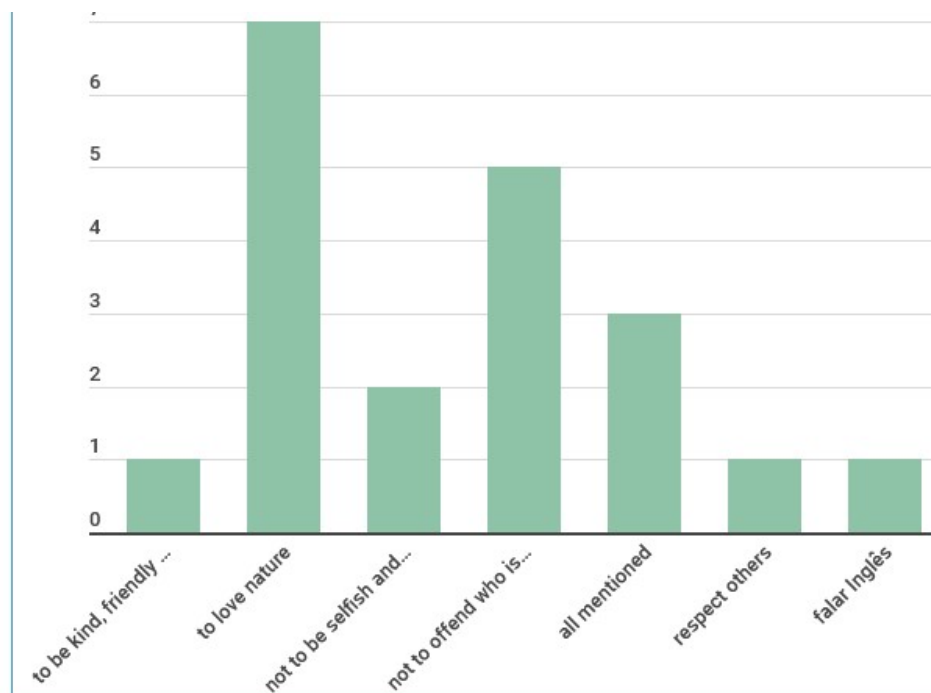


Figura 13. Contexto 2. Análise das respostas ao questionário Questionário 1, parte dois: reflexão sobre as ideias principais que foram aprendidas com a história (Apêndice 9).

¹⁶ Dois alunos do Contexto 1 deixaram em branco a página dois do Questionário 1; assim, na análise deste gráfico, (apenas) consideramos que as respostas dos 16 alunos correspondem a 100%.

- ser gentil, amigável e tolerante com os outros (*I learn to be kind, friendly and tolerant to others*);
- amar a Natureza (*I learn to love nature*);
- ser generoso e bondoso (*I learn not to be selfish and greedy*);
- não ofender os mais vulneráveis (*I learn not to offend who is weaker than me*).

Na sequência da análise das respostas, verificámos que a maior parte dos aprendentes do Contexto 1 (*Figura 12*) se pronunciou a favor do conceito *I learn not to be selfish and greedy* (31,25%), seguindo-se a apreciação semelhante *I learn to be kind, friendly and tolerant to others* (25 %) e *I learn not to offend who is weaker than me* (25%); uma minoria da turma apoiou a resposta *I learn to love nature* (18,75%).

No Contexto 2 (*Figura 13*), a maior parte dos aprendentes escolheu a opção *I learn to love nature* (35%), seguida de *I learn not to offend who is weaker than me* (25%), *all mentioned* (15%), *not to be selfish and greedy* (10%), *I learn to be kind, friendly and tolerant to others* (5%), entre as respostas a escolha livre – *respect others* (5%), e um aluno afirmou que aprendeu a *falar inglês* (5%).

Neste sentido, será correto considerar que uma das tarefas principais – o desenvolvimento da CI (*savoirs, savoir être e savoir comprendre*) por meio das atividades propostas – começou a ser atingida a partir do início da realização do projeto, após a leitura da história e através dos procedimentos implementados nas atividades posteriores. Também é importante sublinhar que o contexto da história foi bem compreendido por todos os alunos em ambos os contextos – 1 e 2.

Passámos, então, à análise dos dados obtidos no Questionário 2 (Apêndice 10). A preferência por uma determinada opção de entre as afirmações propostas neste questionário depende da perceção que os aprendentes têm sobre o mundo contemporâneo. Sublinhamos que, durante as atividades, não reforçámos nenhuma das ideias principais que ensina o álbum *The Fate of Fausto* (Jeffers, 2019). Os aprendentes adquiriram os conhecimentos por meio de diferentes tipos de atividades e tiraram as suas próprias conclusões acerca dos conceitos essenciais implícitos na história. Assim, em quase 100% das respostas nos Contexto 1 e 2, os alunos afirmaram que as pessoas deviam cuidar da Natureza – *The story The Fate of Fausto teaches that people must care about the nature*. Esta resposta deve-se, por um lado, à presença de personagens associadas ao mundo da Natureza (*flower, sheep, lake, tree, mountain, sea*) e, por outro, ao facto de, nos últimos tempos, as crianças terem aprendido bastante sobre os problemas climáticos através das aulas, dos média, etc. – fator que, provavelmente, reforçou a escolha da afirmação referida. Além disso, a maioria dos alunos em ambos os contextos deu a

resposta “no” à afirmação *The story The Fate of Fausto teaches that the nature can't defend itself* (72% no Contexto 1 e 80% no Contexto 2). Este resultado demonstra o mesmo grau de capacidade de percepção e avaliação das situações na língua estrangeira (LE) pelos aprendentes nos dois contextos.

	yes	no
I like the story The Fate of Fausto	9	9
The story The Fate of Fausto teaches that we need to be kind, friendly and tolerant to others	16	2
The story The Fate of Fausto teaches that the nature can't defend itself	5	13
The story The Fate of Fausto teaches that people must care about the nature	18	0
The story The Fate of Fausto teaches that greedy people always lose	16	3
The story The Fate of Fausto teaches that the nature does not belong to anyone	16	2
The story The Fate of Fausto teaches that people can't govern the nature	16	2
The story The Fate of Fausto teaches that if we are selfish noone likes and helps us	14	4
The story The Fate of Fausto teaches that we mustn't offend anyone who is weaker than us	17	1
The story The Fate of Fausto teaches that people who has power have to be tolerant	16	2

Figura 14. Análise das respostas ao Questionário 2 no Contexto 1 (Apêndice 10).

	yes	no
I like the story The Fate of Fausto	17	3
The story The Fate of Fausto teaches that we need to be kind, friendly and tolerant to others	12	8
The story The Fate of Fausto teaches that the nature can't defend itself	4	16
The story The Fate of Fausto teaches that people must care about the nature	19	1
The story The Fate of Fausto teaches that greedy people always lose	16	4
The story The Fate of Fausto teaches that the nature does not belong to anyone	14	6
The story The Fate of Fausto teaches that people can't govern the nature	16	4
The story The Fate of Fausto teaches that if we are selfish noone likes and helps us	8	12
The story The Fate of Fausto teaches that we mustn't offend anyone who is weaker than us	15	5
The story The Fate of Fausto teaches that people who has power have to be tolerant	16	4

Figura 15. Análise das respostas ao Questionário 2 no Contexto 2 (Apêndice 10).

Foi útil explorar com os alunos a ideia de que “a Natureza se sabe defender a si própria” e a preocupação que a mesma suscita, porque já que apenas nas histórias irreais a Natureza pode

surgir como animada e ter a capacidade de se defender. Além disso, o autor de *The Fate of Fausto* não transmite propriamente a ideia de que a Natureza possui recursos para se defender. Os únicos recursos da Natureza presentes neste álbum são: manter paz, estabelecer o diálogo com Fausto ou ficar em silêncio – elementos essenciais dos valores de interculturalidade, que podem ser explorados de forma mais aprofundada em diversas atividades sobre o tópico.

No que diz respeito às atitudes dos aprendentes relativamente às questões sobre quem é o proprietário dos elementos da Natureza – *Who owns... flowers in the park, the plants in your home, the school field, fruit and vegetables on the farm?* –, apresentamos o resumo das respostas dos alunos, nos Contextos 1 e 2, à Ficha de trabalho n.º 3 (Apêndice 5).

flowers in the park	the plants in your home	the school field	fruit & vegetables on the farm
o dono do parque	minha mãe	diretor	da agricultura
chefe	mãe e filho	diretor	homens
-----	minha mãe	diretor	jardineiro
ninguém	plantas	diretor	farm
Fausto	minha avó	diretor	estudantes
Fausto	minha mãe	diretor	o agricultor
terra	pessoas da casa	natureza	homen
Fausto	-----	diretor	agricultor
natureza	toda minha família	todos da escola	agricultor
Fausto	Fausto	Fausto	Fausto
jardineiro	eu	professores	horta
jardineiro	minha mãe	campo	agricultor
flowers	plants	school	field
jardineiro	nós	escola	natureza
-----	minha mãe	escola	-----

Figura 16. Contexto 1: Análise das respostas à Ficha de trabalho n.º 1: *predicting from images*¹⁷.

A comparação das respostas em ambos os contextos permitiu concluir que a maior parte das crianças opta por atribuir os atributos da Natureza (flores, plantas, campo, frutas e vegetais) a alguém; apenas em alguns casos os aprendentes afirmam que quem possui esses atributos é a

¹⁷ Um aluno do Contexto 1 deixou em branco a página desta atividade. Alguns dos alunos não responderam a todas as questões, como podemos ver na Figura 14.

própria Natureza. Tendo em conta que o Colégio do Sagrado Coração de Maria (Contexto 2), em Lisboa, é um colégio religioso católico, o vocabulário específico do ambiente escolar está presente naturalmente na linguagem dos alunos (*Deus, irmãs, God, sister*).

flowers in the park	the plants in your home	the school field	fruit & vegetables on the farm
people	home	school	nature
melgas, coelhos	rosas, palmeiras	professores, alunos	vegetais
natureza	janelas das casas	irmãs	nossa casa
nature of the planet	nature	school, sister, director	vegetables
park	home	school	farmer
God	God	school	homen
me	us	God	agricultor
God	God	God	God
me	us	people	school
forest	people	nature and forest	planet and field
natureza	minha família	escola	-----
nature	my sister	diretor	people
nature	me and mum	director	farmer
nature	us	school	planet
natureza	minhas	irmãs	árvores
nature	my mom	school and teacher	farm
noone	me	school	nature
nature	own plants	school	farm
sisters	people	school	people
park and nature	me and nature	school and nature	farmer and nature

Figura 17. Contexto 2. Análise das respostas à Ficha de trabalho n.º 1: *predicting from images*.

A escolha do vocabulário da atividade seguinte (Apêndice 7 – Ficha de trabalho n.º 3: *free choice feature identification*) demonstra as competências dos aprendentes em identificar as características especiais de todos os representantes/participantes na história. Assim, foi confirmada a importância da integração de atividades baseadas na compreensão intercultural,

estimulando o interesse por atitudes, comportamentos e escolhas diferentes e, ao mesmo tempo, ajudando a sensibilizar para a compreensão dos outros e para a consciência analítica e crítica.

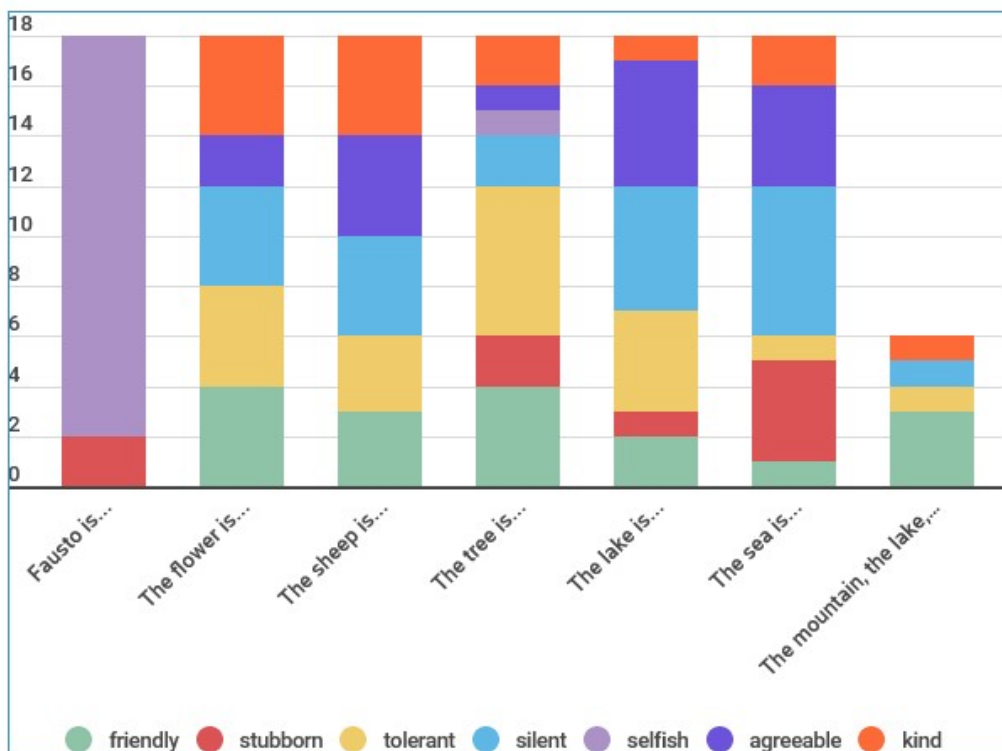


Figura 18. Contexto 1. Análise das respostas à Ficha de trabalho n.º 3: *free choice feature identification*.

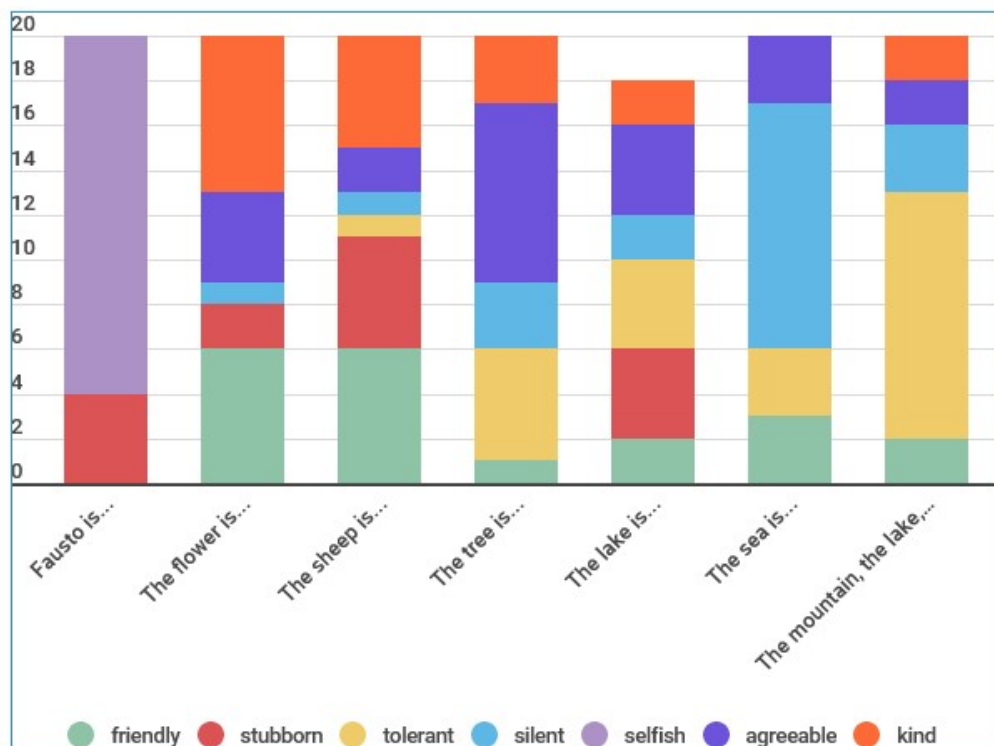


Figura 19. Contexto 2. Análise das respostas à Ficha de trabalho n.º 3: *free choice feature identification*.

Na sequência desta análise (*Figuras 16 e 17*), observamos que os alunos de ambos os contextos concordam, por unanimidade, em atribuir a Fausto características com conotação negativa, como *selfish* (88,88% no Contexto 1 e 80% no Contexto 2) e *stubborn* (11,11% no Contexto 1 e 20% no Contexto 2). Estas características são explicitadas no texto do álbum: “*There was once a man who believed he owned everything*”, “*But Fausto put up such a fight you would not believe, and showed the mountain who was boss*” (Jeffers, 2019).

Em relação às outras personagens, podemos observar que, em ambos os contextos, os alunos concordam que o atributo do mar é a expressão do silêncio – *the sea is silent* (33,33% no Contexto 1 e 55% no Contexto 2), característica que é também explicitada e sublinhada pelo narrador: “*When he get gotten far enough from shore, Fausto said in a loud voice, 'See, you are mine'. But the sea was silent.*” (Jeffers, 2019).

Nesta análise, verificou-se que apenas 33,33% dos alunos do Contexto 1 conseguiram identificar o atributo apropriado de entre propostas para todas as personagens (*The mountain, the lake, the forest, the tree, the sheep and the flower are...*) e deixaram em branco o espaço para o efeito. No entanto, no Contexto 2 não lhes foi tão difícil completar a frase proposta, dado que 50% dos aprendentes associaram a característica *tolerant* (que é efetivamente a mais adequada) a todos os objetos da Natureza mencionados.

Deste modo, podemos concluir que existem lacunas na capacidade de transmitir a opinião sobre os outros (*savoir être*) em níveis variáveis nos dois contextos de formação analisados.

As *Figuras 18 e 19* apresentam a percentagem das preferências dos alunos relativamente à alteração do final infeliz, resultante dos comportamentos da personagem principal, Fausto. Em ambos os contextos, a maior parte dos alunos referiu que *Someone helps Fausto* (44,44% no Contexto 1 e 62,50% no Contexto 2), seguindo-se depois a opção *Something helps Fausto* (22,22% no Contexto 1 e 25%

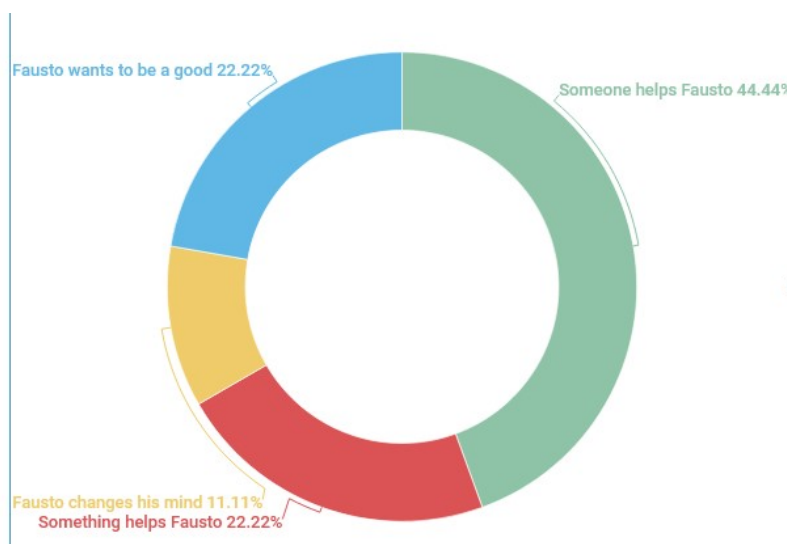


Figura 20. Contexto 1. Apêndice 8 – Ficha de trabalho nº 4: *information transfer.*

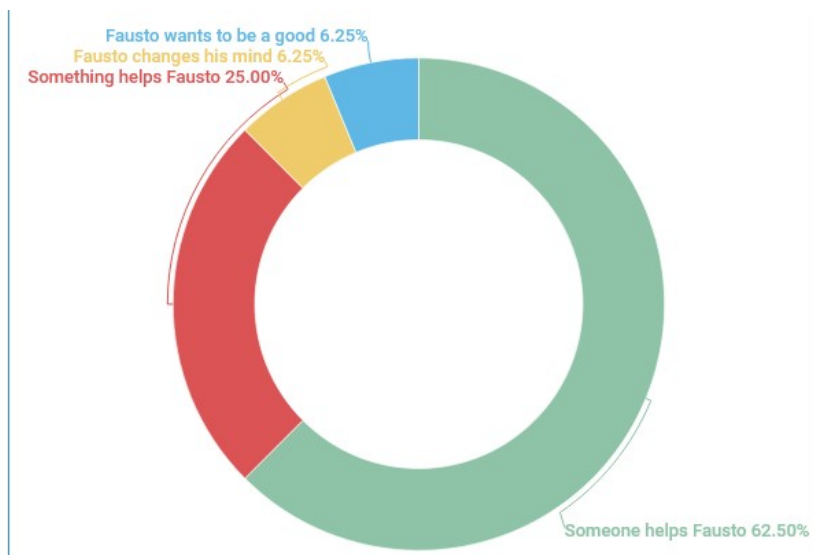


Figura 21. Contexto 2. Apêndice 8 – Ficha de trabalho nº 4: *information transfer*.

no Contexto 2). É importante mencionar que, no Contexto 1, as opções *Something helps Fausto* (22,22%) e *Fausto wants to be a good man* (22,22%) tiveram uma percentagem idêntica, demonstrando a perceção das crianças sobre a capacidade de alguém se mudar a si próprio sem uma ajuda exterior. De facto, é uma boa prática/exemplo no

desenvolvimento de *savoir comprendre*. No Contexto 2, verificámos uma pequena percentagem a favor das opções *Fausto wants to be a good man* (6,25%) e *Fausto changes his mind* (6,25%), tendo sido privilegiada a opção *Something helps Fausto* (25%). Com efeito, nas atividades *D – information transfer* e *E – creative painting*, a maior parte dos alunos escolheu os representantes da Natureza que participaram na salvação do Fausto (*Figuras 20 e 21*) – por exemplo, a ovelha, o golfinho, a sereia, a baleia, o polvo, o mar, as ondas do mar, etc.

Na realização destas atividades, em alguns casos, em ambos os contextos, observámos as imagens – *creative painting* – assinaladas com os pequenos textos sobre um final da história alternativo¹⁸: “*Fausto dive in the water that push Fausto in the island*”.

“*Fausto was saved by the animal*”.

“*The sea saved Fausto*”.

“*Fausto was a merman*”.

“*The sheep save Fausto*”.

“*The fish saved Fausto*”.

“*The submarine save Fausto*”.

“*Fausto decided fishing*”.

“*O polvo mágico com os seus poderes pôs o Fausto no ar*”.

“*Mum save Fausto*”.

“*O Fausto está salvado pela boia*”.

¹⁸ Textos escritos pelos alunos sem a ajuda do professor.

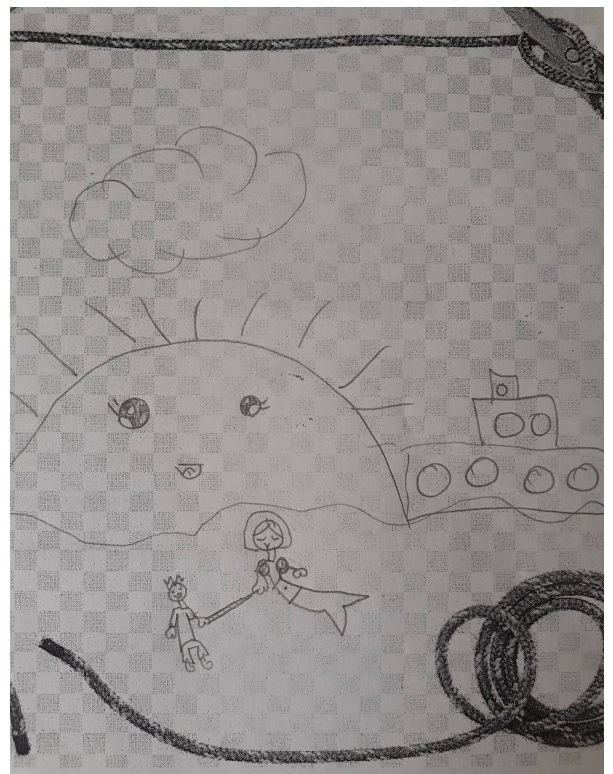
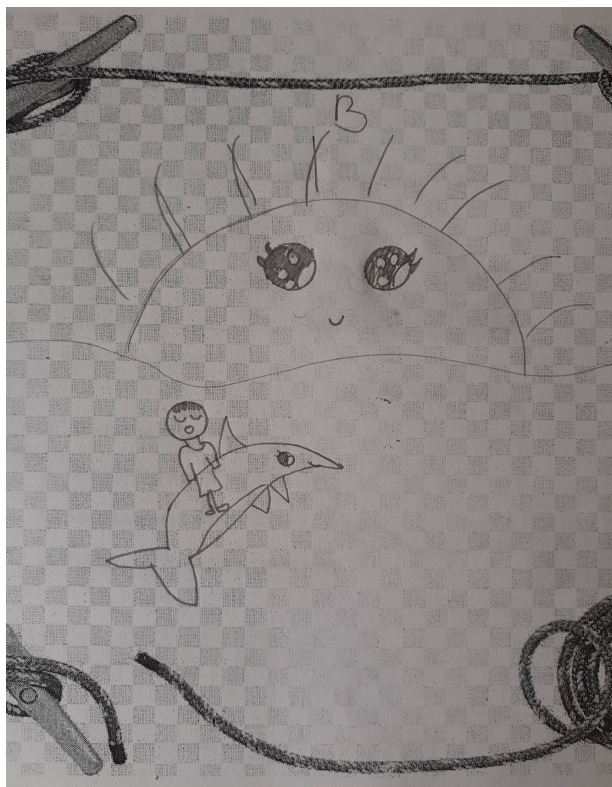
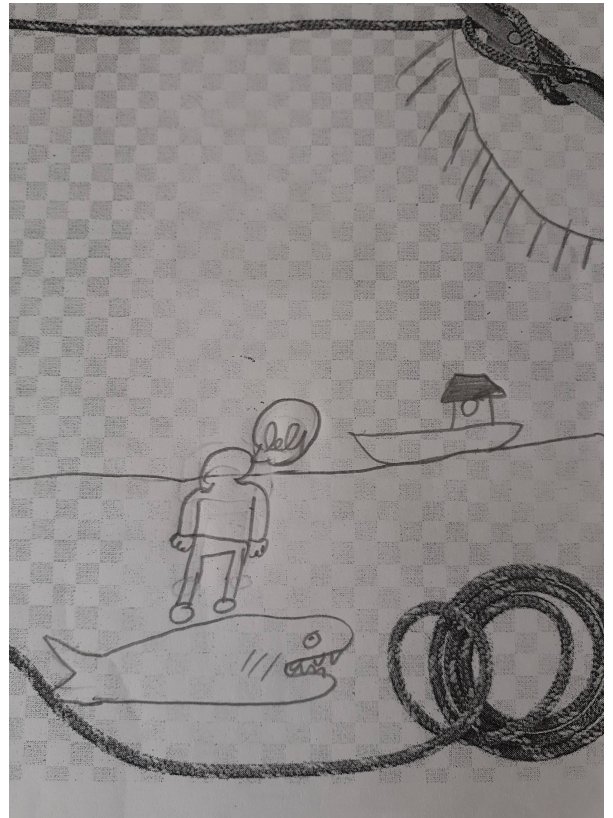
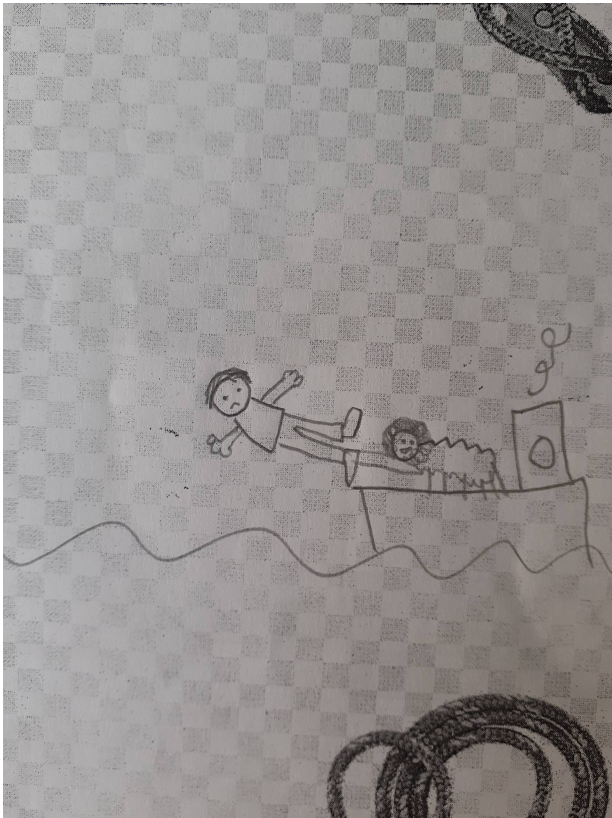


Figura 22. Exemplos dos trabalhos dos alunos. Apêndice 8 – Ficha de trabalho nº 4: information transfer.

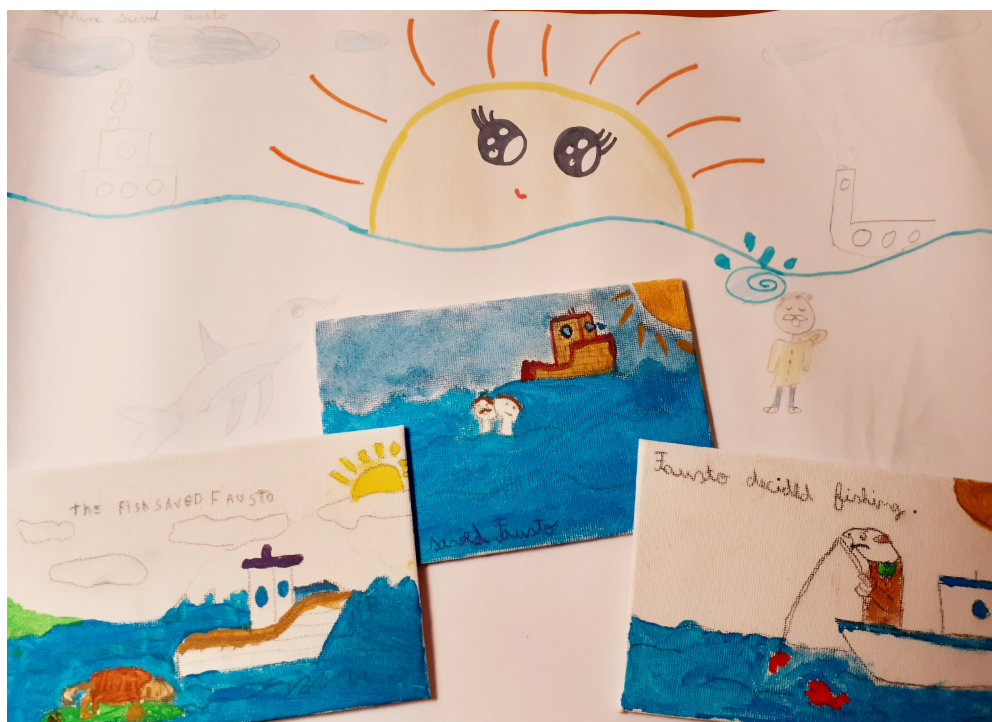


Figura 23. Exemplos dos trabalhos dos alunos. Atividade E – creative painting.

Verificámos que, na descrição do último episódio da história em língua inglesa (LE), os alunos fizeram tentativas de produção escrita na LE sem qualquer receio de errar, o que é um fator muito positivo e enriquecedor no domínio pedagógico. É de referir que as últimas atividades animaram os alunos com necessidades educativas especiais em ambos os contextos. Uma destes alunos optou por “*The submarine save Fausto*” – uma das respostas “inteligentes” e mais plausíveis.

Assim, este projeto confirma a complexidade dos parâmetros envolvidos no processo de construção dos valores de interculturalidade através do ensino-aprendizagem de Inglês (LE). A análise dos factos documentais e a observação direta do processo de realização das atividades, respostas aos questionários e entrevistas demonstrou a eficácia dos modelos elaborados e das propostas no âmbito escolar. Tal facto confirmou que a proposta para a nossa investigação-ação foi funcional para o desenvolvimento da CI (*savoirs, savoir être, savoir comprendre*) e houve uma boa compreensão por parte dos alunos em ambos os contextos escolares escolhidos para este projeto.

Além das experiências práticas inspiradoras e de interesse para as crianças do 3.º ano do EB, a implementação das atividades propostas contribuiu para a formulação das conceptualizações necessárias para a construção de valores de interculturalidade através do ensino de Inglês (LE), permitindo, simultaneamente, a formação da consciência intercultural num contexto multidisciplinar (neste caso, com o apoio da arte/desenho).

CONCLUSÕES

O sistema educativo contemporâneo conhece intensas e profundas mudanças a diferentes níveis, conjugando as melhores práticas tradicionais e inovações a fim de cumprir os principais objetivos de formação de crianças e jovens, entre os quais a formação de cidadãos responsáveis pelo futuro da Humanidade. É, evidentemente, no Ensino Básico que começa a preparação de adultos aptos a agir e criar trajetórias sustentáveis. Os professores recorrem, por isso, a materiais didáticos, abordagens e conteúdos diversificados que refletem a realidade contemporânea. A construção de valores de interculturalidade através do ensino do Inglês LE no 1.º Ciclo do Ensino Básico é, com efeito, uma experiência relevante, de complexidade variável, que, por meio da integração de aspetos linguísticos e socioculturais, potencializa o desenvolvimento da CI em diversas dimensões, principalmente nos *savoirs*, *savoirs comprendre* e *savoir être* (Byram, 2012: 7).

O presente projeto confirma a resposta muito positiva à importante proposta de construção de valores de interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem de Inglês (LE).

De acordo com a análise dos conteúdos para aquisição das competências necessárias no *Domínio Intercultural*, especificamente de valores de interculturalidade, nos manuais de Inglês adotados para os 3.º e 4.º anos no ano letivo de 2021/2022 (DGE, 2021) e nos manuais utilizados no ensino privado para o mesmo nível da escolaridade, encontramos a resposta à nossa primeira questão de pesquisa sobre as teorias e práticas atualmente implementadas no processo de construção de valores de interculturalidade que podem servir como modelos-base. Assim, identificámos um conjunto de atividades sobre contos populares de diferentes países com o objetivo de promover o gosto pela leitura e, simultaneamente, ensinar sobre valores (*Smiles*, Dooley & Evans, 2021), assim como atividades sobre esses valores, baseadas em situações de vida quotidiana do mundo contemporâneo, que os aprendentes podem observar todos os dias e analisar na sala de aula através de imagens e exercícios em LE (*Kid's Box*, Nixon & Tomlinson, 2017).

Neste sentido, consideramos relevante implementar uma combinação de modelos de atividades, com base na história *The Fate of Fausto* (Jeffers, 2019), apoiando simultaneamente o desenvolvimento de competências linguísticas e da CI (*Figura 9*), que realizámos nos dois contextos de formação em Inglês (LE) – 3.º ano do EB, público e privado.

Na formulação do enquadramento tivemos em conta a importância da tipologia de competências desenvolvidas e os principais objetivos das atividades implementadas. Refletimos, então, sobre a segunda questão da pesquisa – se os modelos propostos na nossa investigação-

ação são funcionais para o desenvolvimento da CI e bem compreendidos pelos aprendentes nos dois contextos escolares escolhidos (contextos semelhantes) –, obtendo um resultado muito positivo.

O objetivo geral, patente em todas as atividades propostas no projeto, é a tomada de consciência da importância de um conjunto de convicções universais – valores – que são significativas para o enriquecimento cultural de todas as crianças, independentemente da nacionalidade ou das diferenças culturais e sociais.

O álbum *The Fate of Fausto* (Jeffers, 2019) demonstra preocupações prementes no mundo atual: o domínio arrogante do Homem sobre a Natureza, bem como a existência de indivíduos perigosos para a Humanidade, que podem conduzir a consequências devastadoras. A tomada de consciência dos valores (por exemplo, de gentileza, amizade ou tolerância em relação aos outros) através da compreensão da história narrada no álbum, por meio das atividades propostas (por exemplo, identificar a quem pertencem os objetos da Natureza, atribuir características positivas ou negativas às personagens, propor um final feliz para a história), ajudam a orientar e a desenvolver valores universais importantes em qualquer sociedade.

O tema do presente projeto ainda é pouco explorado, apesar da existência de um vasto banco de dados no âmbito do desenvolvimento das competências culturais e de temas da multiculturalidade no ensino das línguas estrangeiras. É importante que os professores integrem e desenvolvam estas atividades no *currículo* do EB, que poderá ser aplicado em várias combinações: abordagem interdisciplinar, elementos da abordagem do CLIL, abordagem comunicativa associada a aspetos estruturais da LE.

Para concluir, destacamos os benefícios educativos e as melhorias que foram possíveis devido aos recursos sugeridos, nomeadamente: integração e interligação de recursos variados com a utilização das novas tecnologias e abordagens atuais; melhoria da produtividade dos alunos, incluindo dos aprendentes com necessidades educativas especiais, devido a um maior interesse pelos materiais propostos e por conteúdos significativos; criação de modelos didáticos que podem ser facilmente compreendidos e adaptados a diferentes contextos de formação. Assim, acreditamos que o presente projeto constituirá uma das bases de dados relevantes sobre assuntos relacionados com a construção de valores de interculturalidade no âmbito educativo.

Referências bibliográficas

Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (2018). *Ministério da Educação de Portugal*. Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>>, último acesso em 12/11/2021.

Berry, J., Phinney, J., Sam, D., & Vedder, P. (Eds.) (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bravo, C., Cravo, A., Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação de Portugal.

Breka, O., Petravić, A. (2015). Foreign Language Teachers and the Intercultural Dimension in Primary Education. *Croatian Journal of Education*. Vol.17, Sp.Ed. No.2/2015, 27-41. doi: 10.15516/cje.v17i0.1529.

Brown, M. (2010). *Our World Our Rights. Learning about human rights in primary and middle schools*. London: Amnesty International.

Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching*. UK, New York: Routledge.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education of Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. UK: Multilingual Matters.

Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts, *Language awareness*, 21: 1-2, 5-13. doi: 10.1080/09658416.2011.639887.

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

Byram, M. & Doyé, P. (1999). Intercultural competence and foreign language learning in the primary school. In P. Driscoll & D. Frost (Eds.), *Teaching modern languages in the primary school* (pp. 138-151). London, New York: Routledge.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. Routledge.

Driscoll, P., Simpson, H. (2015). Developing Intercultural Understanding in Primary Schools. In Bland, J. (Ed.), *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. Chapter 9. London: Bloomsbury Academic.

Inc Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe. Available at <<http://www.coe.int/lang-cefr>>, last access 10/11/2021.

Inc DGE – Direção-Geral da Educação (2020). *Educação Intercultural, Selo Escola Intercultural*. Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/educacao-intercultural>>, último acesso em 14/09/2021.

Inc DGE – Direção-Geral da Educação. *Manuais adotados por escola* (2021-2022). Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-adotados>>, último acesso em 14/09/2021.

Inc European Commission (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in School in Europe. Eurydice, Directorate-General for Education and Culture.

Inc Harper Collins Publishers (2022). REACH. Teaching Resources: The Fate of Fausto by Oliver Jeffers: <<https://www.harperreach.com/resources/teaching-resources-the-fate-of-fausto-by-oliver-jeffers/>>.

Inc Intercultural Values (2015). Switzerland Global Enterprise. Available at <http://www.iberglobal.com/files/2016/intercultural_values_swiss.pdf>, last access 20/12/2021.

Inc Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). Aprendizagem, Ensino, Avaliação (2001). Conselho da Europa: Edições ASA.

Inc The UNCRC - United Nations Convention on the Rights of the Child (1992). Available at <<https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2016/08/unicef-convention-rights-child-uncrc.pdf>>, last access 10/11/2021.

Inc Using picture books for intercultural understanding. Learning across the curriculum (2017). Department of Education, State of New South Wales. Available at <<https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/curriculum/key-learning-areas/hsie/es1-s3/geography/picture-books-intercultural-understanding.pdf>>, last access 10/10/2021.

Jeffers, O. (2019). *The Fate of Fausto*. UK: Philomel & HarperCollins.

Kendall A., Lai, Y., May, S. (2017). *Research Methods in Language and Education*. Springer, Cham.

Nazan Bautista, N., Misco, T., Quaye, S. (2017). Early Childhood Open-Mindedness: An Investigation into Preservice Teachers' Capacity to Address Controversial Issues, *Journal of Teacher Education*. American Association of Colleges for Teacher Education.

O'Neill, R. (1990). Why use textbooks?. In Rossner, R. & Bolitho, R. (Eds.), *Currents of Change in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Pulverness, A. & Tomlinson, B. (2013). Materials for Cultural Awareness, In Tomlinson, B. (Eds.), *Developing Materials for Language Teaching*. Bloomsbury.

Raz, J. (2003). The practice of value. In R. Wallace (Eds), *The Practice of Value*. Oxford University Press.

Reis, S., Sousa, P, Machado, R. (2020). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em: <<https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2020.pdf>>, último acesso em 14/11/2021.

Tormey, R. (2005). *Intercultural Education in the Primary School. Guidelines for Schools*. Dublin: The Steering Committee for Interculturalism and the Curriculum.

Von Humboldt, W. (2000). Theory of Bildung. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 57-61). London: Lawrence Erlbaum.

Wajnryb, R. (2011). *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge University Press.

Wallace, R. (2003). Introduction. In Wallace, R. (Ed.), *The Practice of Value, The Berkley Tanner Lectures*. Oxford University Press.

Manuais escolares

- Abreu, C. Esteves, V. (2017, 2018). *Let's Rock 3!* Porto Editora, S.A.
- Abreu, C. Esteves, V. (2018). *Let's Rock 4!* Porto Editora, S.A.
- Albuquerque, S., Marques, S. (2016). *Seesaw 3*. LeYa Texto.
- Albuquerque, S., Marques, S. (2016). *Seesaw 4*. LeYa Texto.
- Bright, C., Sousa, S. (2017). *My English Corner 3*. Lusoinfo II – Multimédia, Lda.
- Dooley, J., Evans, V. (2021). *Smiles 3*. Express Publishing.
- Dooley, J., Evans, V. (2021). *Smiles 4*. Express Publishing.
- Lindade, C. Botelho, S., Lucas, T. (2021). *Stars 3*. Areal Editores, SA
- Lindade, C. Botelho, S., Lucas, T. (2021). *Stars 4*. Areal Editores, SA
- Nixon, C., Tomlinson, M. (2017). *Kid's Box 3 and 4*. Cambridge University Press.
- Howell, S., Kester-Dodgson, L. (2014). *New Treetops 3*. Oxford University Press.
- Howell, S., Kester-Dodgson, L. (2014). *New Treetops 4*. Oxford University Press.
- Silva, J. Costa, V., Leslie, C. (2016). *Start 4*. LeYa Gailivro.

APÊNDICE 1

The United Nations Convention on the Rights of the Child: summary version [*Our World Our Rights*, 2010: 149].

1 Everyone under the age of 18 has ALL of these rights. You have the right to...

2 Be treated fairly no matter who you are, where you are from, what language you speak, what you believe or where you live.

3 Have adults always do what is best for you.

4 Have all of these rights protected by your government.

5 Be given support and advice from your parents and family.

6 Life.

7 Have a name and a nationality.

8 An official identity.

9 Not be separated from your parent/s, unless it is for your own good.

10 Be reunited with your parent/s if they have to move to another country.

11 Not be taken out of your country illegally.

12 Have your own opinion, which is listened to and taken seriously.

13 Find out information and express what you think through speaking, writing and art, unless this denies other people their rights.

14 Think and believe whatever you want to and practice any religion, with guidance from your parent/s.

15 Be with friends and join or set up clubs, unless this denies other people their rights.

16 Have your privacy and family respected.

17 Get reliable information from newspapers, books, radio, television and the Internet, as long as it is not harmful to you.

18 Be brought up by your parents, if possible.

19 Be protected from being hurt or badly treated in any way.

20 Special protection and help if you can't live with your parents.

21 The best care possible if you are adopted or in foster care.

22 Special protection and help if you are a refugee.

23 Access to education and any support you may need if you have a disability.

24 The best health and medical care possible, and

information to help you stay healthy.

25 Have your living situation checked regularly if you are looked after away from your family.

26 Help from the government if you are poor or in need.

27 A basic standard of living: food, clothing and a safe place to live.

28 An education.

29 An education that develops your personality and abilities, and encourages you to respect other people, cultures and the environment.

30 Enjoy your own culture, religion and language, even if these are not the same as most people in your country.

31 Rest, play and relax.

32 Be protected from work that harms your health or education.

33 Be protected from dangerous drugs and their trade.

34 Be protected from sexual abuse.

35 Not be kidnapped or sold.

36 Be protected from being taken advantage of or exploited in any way.

37 Not to be punished in a cruel or hurtful way.

38 Protection and care in times of war. If you are under 15 you should never be forced to join an army.

39 Special help if you have been hurt, neglected or badly treated.

40 Be helped and treated fairly if you are accused of breaking the law.

41 Be protected by national or international laws which provide better rights than the ones in this list.

42 ALL children and adults should know and learn about these rights.

This is a simplified version of the United Nations Convention on the Rights of the Child prepared by Save the Children. The Convention has been signed by 191 countries.

The Convention has 54 articles in total. Articles 43-54 are about how governments and international organisations should make sure children have access to their rights.

APÊNDICE 2

The Universal Declaration of Human Rights: summary version [Our World Our Rights, 2010: 148].

1 We are born free and equal, and should treat others in the same way.

2 We have all these rights in the Declaration, no matter who we are, where from or what we believe in.

3 We have the right to life, and to be free and feel safe.

4 Nobody has any right to make us a slave. We cannot make anyone else our slave.

5 Nobody has any right to hurt, torture or humiliate us.

6 Everyone has the right to be protected by the law.

7 The law is the same for everyone. It must treat us all fairly.

8 We can all ask for the law to help us when we are not treated fairly.

9 Nobody has the right to put us in prison, or to send us away from our country, without good reasons.

10 If we are accused of breaking the law, we have the right to a fair and public trial.

11 Nobody should be blamed for doing something until it has been proved that they did it.

12 Nobody has the right to enter our home, open our letters or bother us or our families without a good reason.

13 We all have the right to go where we want to in our own country and to travel abroad.

14 If someone hurts us, we have the right to go to another country and ask for protection.

15 We all have the right to belong to a country.

16 When we are legally old enough, we have the right to marry and have a family.

17 Everyone has the right to own things or share them.

18 We all have the right to our own thoughts and to believe in any religion.

19 We can all think what we like, say what we think and share ideas and information with other people.

20 We all have the right to meet our friends and work together in peace to defend our rights. It is wrong to force someone to belong to a group.

21 We all have the right to take part in the government of our country. Every grown up should be allowed to vote to choose their own leaders.

22 The place where we live should help us to develop and to make the most of all the advantages (culture, work, social welfare) on offer. Music, art, craft and sport are for everyone to enjoy.

23 Every grown up has the right to a job, fair wages and to join a trade union.

24 We all have the right to rest and free time.

25 We all have the right to a decent living standard, including enough food, clothing, housing and medical help if we are ill. Mothers and children and people who are old, out of work or disabled have the right to be cared for.

26 We all have the right to education.

27 We have the right to share in our community's arts and sciences, and any good they do.

28 There must be peace and order to protect these rights and freedoms, and we can enjoy them in our country and all over the world.

29 We have a duty to other people, and we should protect their rights and freedoms.

30 Nobody can take away these rights and freedoms from us.

This is a simplified version of the Universal Declaration of Human Rights from Amnesty International UK. It has been developed for the purpose of enabling younger children to understand the rights in the Declaration. For the full version of the Declaration see www.un.org/en/documents/index.shtml

APÊNDICE 3

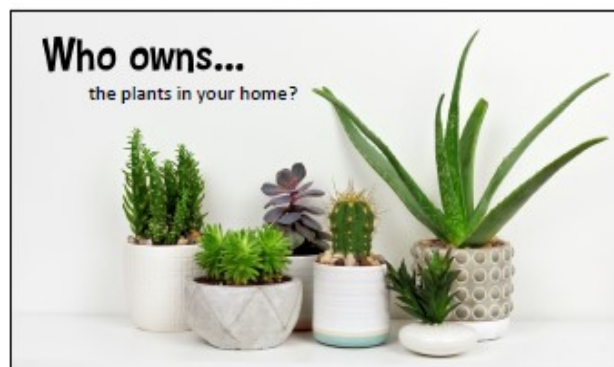
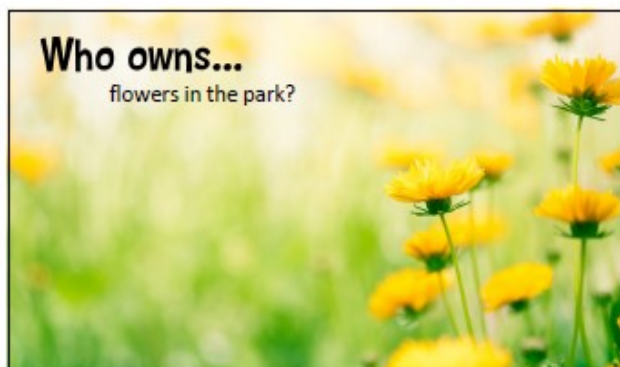
A human rights alphabet for younger children based on The Universal Declaration of Human Rights [Our World Our Rights, 2010: 20].

Brief A-Z of rights



APÊNDICE 4

Os materiais aplicadas nos contextos de formação para a realização do estudo empírico:
PPT Apresentação Who owns...



APÊNDICE 5

Os materiais aplicadas nos contextos de formação para a realização do estudo empírico:
Ficha de trabalho n.º 1 – *predicting from images*

STORYTELLING THE FATE OF FAUSTO

1. Think and answer: Who owns?..



flowers in the park?



the plants in your home?



the school field?



fruit and vegetables on the farm?

APÊNDICE 6

Os materiais aplicadas nos contextos de formação para a realização do estudo empírico:
Ficha de trabalho n.º 2: *ZINE – hand-made book*



Fauto had claimed
a field and a forest
and a



Fausto said in a clear
voice "...you are
mine!"



Feeling very

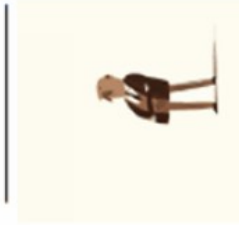


The sea was

"You are mine", he
said to the



There was once



e did not know how to



APÊNDICE 7

Os materiais aplicadas nos contextos de formação para a realização do estudo empírico:
Ficha de trabalho n.º 3: *free choice feature identification*

2. Listen to the story and choose the missing words.



friendly stubborn tolerant silent selfish agreeable kind

Fausto is _____.

The flower is _____.

The sheep is _____.

The tree is _____.

The lake is _____.

The sea is _____.

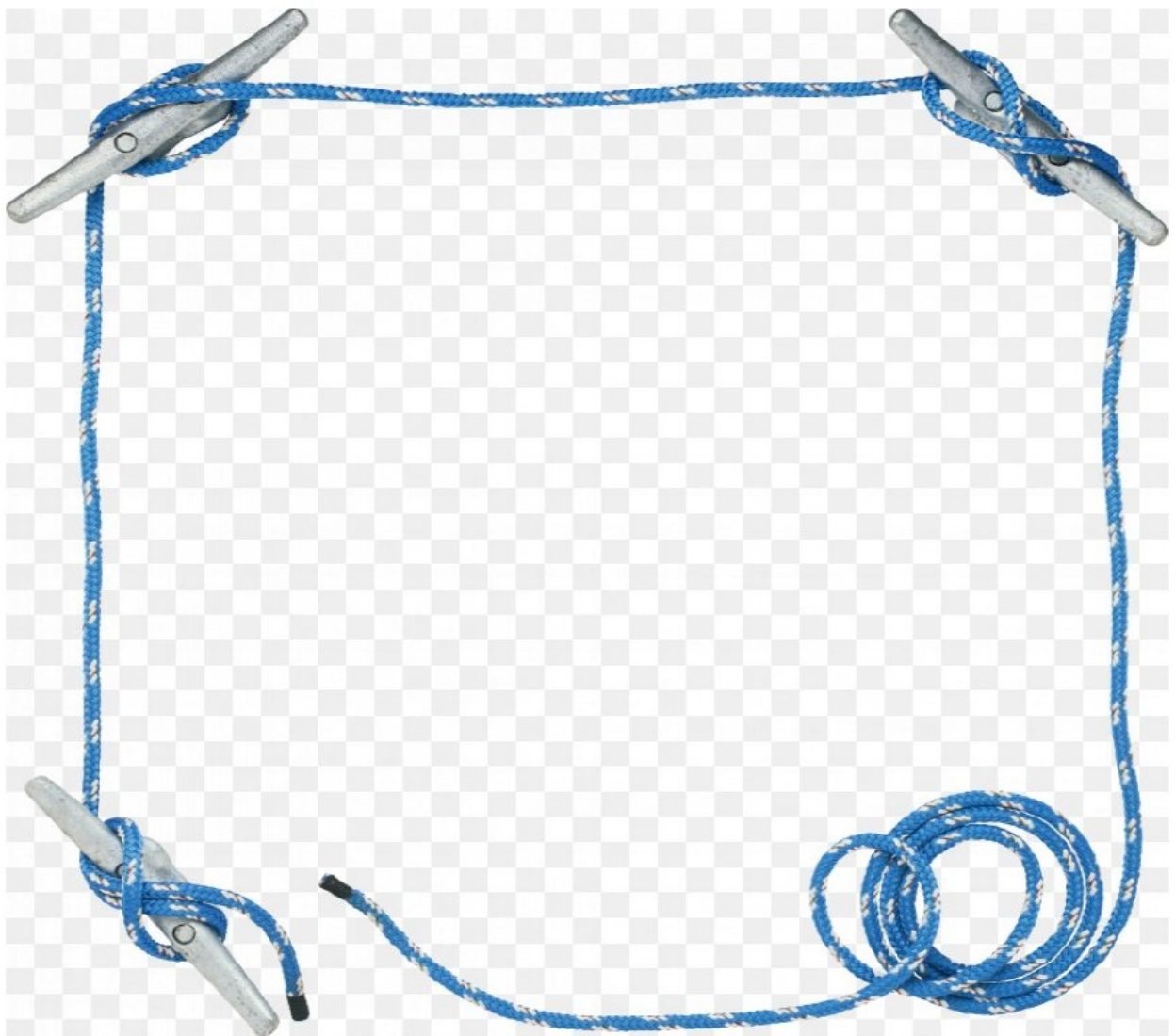
The mountain, the lake, the forest, the tree, the sheep and the flower
are _____.

APÊNDICE 8

Os materiais aplicadas nos contextos de formação para a realização do estudo empírico:
Ficha de trabalho n.º 4: *information transfer*

3. Change the end of the story and draw it. Choose the best name for the last episode:

- A. Someone helps Fausto.
- B. Something helps Fausto.
- C. Fausto changes his mind.
- D. Fausto wants to be a good man.



APÊNDICE 9

Questionário 1: A escolha da atividade favorita pelos alunos no âmbito do projeto e a reflexão sobre as ideias principais que foram aprendidas com a história

Questionnaire 1 THE FATE OF FAUSTO

1 - good enough	2 - good	3 - very good	4 - excellent	5 - my favourite
-----------------	----------	---------------	---------------	------------------

1. What is your favourite task on the story *The Fate of Fausto*? /
Qual é a sua atividade favorita sobre a história *The Fate of Fausto*?



A.



B.



friendly stubborn tolerant silent selfish agreeable kind

Fausto is _____.

The flower is _____.

The sheep is _____.



C.

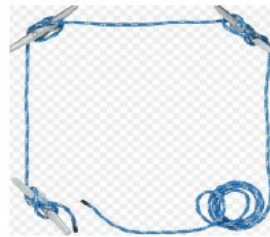
D.

A. Someone helps Fausto.

B. Something helps Fausto.

C. Fausto changes his mind.

D. Fausto wants to be a good man.



E.





2. What do you learn from the proposed tasks on the story *The Fate of Fausto*? Choose the option or write your answer /

O que aprendeu com as tarefas propostas sobre a história *The Fate of Fausto*? Escolha a opção ou escreva a sua própria resposta.

I learn to be kind, friendly and tolerant to others

I learn to love nature

I learn not to be selfish and greedy

I learn not to offend who is weaker than me

MY OWN ANSWER:

APÊNDICE 10

Questionário 2: Reflexão sobre os conteúdos da história *The Fate of Fausto*



THE FATE OF FAUSTO

Questionnaire 2

Colour your answer YES or NO

1. I like the story <i>The Fate of Fausto</i> / Eu gosto da história <i>The Fate of Fausto</i>	<input type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
2. The story <i>The Fate of Fausto</i> teaches that we need to be kind, friendly and tolerant to others / A história <i>The Fate of Fausto</i> ensina que temos de ser gentis, amigáveis e tolerantes com os outros	<input type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
3. The story <i>The Fate of Fausto</i> teaches that the nature can't defend itself / A história <i>The Fate of Fausto</i> ensina que a natureza não pode se defender	<input type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
4. The story <i>The Fate of Fausto</i> teaches that people must care about the nature / A história <i>The Fate of Fausto</i> ensina que as pessoas devem se preocupar com a natureza	<input type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
5. The story <i>The Fate of Fausto</i> teaches that greedy people always lose / A história <i>The Fate of Fausto</i> ensina que as pessoas gananciosos sempre perdem	<input type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
6. The story <i>The Fate of Fausto</i> teaches that the nature does not belong to anyone / A história <i>The Fate of Fausto</i> ensina que a natureza não pertence à ninguém	<input type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
7. The story <i>The Fate of Fausto</i> teaches that people can't govern the nature / A história <i>The Fate of Fausto</i> ensina que as pessoas não podem governar a natureza	<input type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
8. The story <i>The Fate of Fausto</i> teaches that if we are selfish noone likes and helps us / A história <i>The Fate of Fausto</i> ensina que ninguém gosta e ajuda aos egoístas	<input type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
9. The story <i>The Fate of Fausto</i> teaches that we mustn't offend anyone who is weaker than us / A história <i>The Fate of Fausto</i> ensina que não devemos ofender quem é mais fraco que nós	<input type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO
10. The story <i>The Fate of Fausto</i> teaches that people who has power have to be tolerant/ A história <i>The Fate of Fausto</i> ensina que as pessoas com poder devem ser tolerantes	<input type="checkbox"/> YES	<input type="checkbox"/> NO